

Maria do Sameiro Barbosa de Azevedo Barros Zão

Envolver os pais para participar na construção de leitores – um  
programa de intervenção a nível do Pré-Escolar



Universidade Portucalense

Porto, 2009

Maria do Sameiro Barbosa de Azevedo Barros Zão

Envolver os pais para participar na construção de leitores – um  
programa de intervenção a nível do Pré-Escolar

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Administração  
e Planificação da Educação à Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Orientadora: Prof. Doutora Manuela Barreto Nunes

Universidade Portucalense

Porto, 2009

## **AGRADECIMENTOS**

É com muito gosto que expresso um agradecimento a todos quantos, de várias formas, se tornaram cúmplices do estudo que se apresenta para apreciação.

À Professora Doutora Manuela Barreto Nunes pela qualidade do apoio científico e da atenção que me dispensou.

Aos pais e crianças do meu Jardim-de-infância, que sempre me encorajaram a prosseguir com determinação e confiança, levando para a frente um trabalho partilhado.

À Sílvia, Auxiliar de Acção Educativa, companheira de percurso, um obrigado com amizade pela dedicação que soube dispensar, pelo perfeccionismo com que realizou as tarefas da sala; pela relação calma e meiga que emprestou às crianças; pelo tempo que lhe roubei para obter o feedback do trabalho. Tenho de lhe dizer que foi a muleta do trabalho prático que conjuntamente desenvolvemos. Muito obrigada.

À Biblioteca Municipal na pessoa da Doutora Luísa e colaboradoras, pela prontidão em colaborar no projecto e em todas as actividades solicitadas.

À Escritora Bernardete Costa, pela brilhante exposição realizada para os pais, sobre a importância de ler desde cedo.

À rádio de Esposende, nas pessoas do seu director, Camacho que nos permitiu realizar a actividade "a minha história preferida é"; ao João Miguel que nos aturou pacientemente nas gravações e à Márcia pelo seu contributo na entrevista à Educadora e no acompanhamento das transmissões.

Às Educadoras que gentilmente responderam aos questionários.

Aos três mosqueteiros, os meus filhos, Manuel, Tiago e Rafael, pelo apoio informático e incentivo permanente "tu és capaz!"; à Teresa que se juntou a esta equipa, aderindo com generosidade.

Finalmente ao Carlos, um agradecimento muito especial pela sua presença encorajadora.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação ao meu pai, que se estivesse entre nós, se iria encher de orgulho, por me ver completar este estudo. Sabes pai, ainda hoje me lembro: "Começa-se e acaba-se". Obrigado.

Já agora, também, um obrigado pelos momentos, em que, de pequenina te observava a ler o jornal do Comércio do Porto e outras coisas mais. Eu deliciava-me a ver de longe!

Dou comigo a pensar, que naturalmente foste o responsável pelo gosto, que sempre sustentei pela leitura. Até sempre.



## Envolver os pais para participar na construção de leitores – um programa de intervenção a nível do Pré-Escolar

### Resumo

Os índices de leitura em Portugal revelam níveis de literacia inferiores à média europeia, daí a existência de um programa nacional (PNL), cuja função é redefinir práticas promotoras de ler em diferentes contextos (escola, família, bibliotecas). Arreigados neste espírito, entendemos que a leitura deve ser vivida em casa, a partir do berço, daí ser essencial promover ambientes de leitura. Aqui, a criança desfruta o prazer de viver a leitura como algo do quotidiano, belo, que pode causar prazeres individuais e colectivos; trata-se de leitura partilhada com aqueles que mais se ama, os filhos e os pais. Defendemos a teoria, que o livro no colo indicia e perpétua a paixão de ler.

Sabendo, que os hábitos de leitura dependem de uma grande diversidade de factores, e atentos à realidade sócio -cultural e profissional das nossas famílias, instauramos neste trabalho a prossecução de um programa escolar de incentivo à leitura, em que se constituem como parcerias, o jardim de-infância e as famílias das nossas crianças.

O nosso objectivo, está em percorrer o caminho do estímulo e da motivação para a leitura, em que a família assume um papel de extrema importância na construção, o reconhecimento progressivo da necessidade de leitura, através de estratégias propostas pela escola para eles e para os filhos, numa conceptualização fantástica, lúdica e aliciante, do que o livro, ler e contar pode proporcionar.

Ler para e com os filhos, é uma atitude, que deve contribuir progressivamente para a construção de um hábito, como lavar os dentes antes de deitar, pois é aí que as crianças se “formam” em bons leitores.

Quisemos investir no diálogo, constituindo um aliado – o portfolio do aluno – que assume a dupla finalidade, de desenvolver competências de oralidade e de escrita, e de promover o hábito de leitura essencialmente em casa. Aí, está pois concentrado o programa de intervenção do nosso projecto de investigação, que nos dá conta de um percurso inovador de desenvolvimento curricular e de prossecução estratégica de envolvimento dos pais, com o propósito de tornar a leitura um hábito no quotidiano familiar.

**Palavras-chave:** Leitura; portfolio; família; aprendizagem, competências de leitura; promoção da leitura; educação pré-escolar; Plano nacional de leitura.

Envolver os pais para participar na construção de leitores – um programa de intervenção a nível do Pré-Escolar

**Abstract**

Portugal reading indices reveal themselves to be inferior to average European literacy levels, as such it exists a national program (PNL) whose function is to redefine promoting reading practices in different contexts (school, family, libraries)

Embed in this spirit, we understand that reading should be lived at home, from the crib, and that's why it is essential to promote reading environments. Here the child enjoys the pleasure of the reading experience as something of everyday, beautiful, that can cause individual and collective pleasures – it's about shared reading with the ones you love the most – the kids and parents. We advocate the theory that the book on lap suggests and perpetuates the passion of reading.

Knowing that the reading habits depend on a great diversity of factors, and aware of the social, cultural and professional reality of our families, we instate in this work the pursuit of a scholar reading incentive program, in which partnerships among the kindergarten and the families of our children are formed.

Our purpose is to pursue the path of the stimulus and motivation for reading, in which the family assumes a role of extreme importance in construction, the progressive recognition of the need for reading, through strategies proposed by the school for themselves and their children, a great concept, clear and attractive, of what the book, read and count can provide. Reading to and with children it's an attitude that should contribute progressively to the construction of a habit, as wash your teeth before bedtime, because that is where the children are formed in good readers.

We wanted to invest in the dialogue, as an ally in the pursuit of our objective: the student portfolio, which takes him to acquire skills in writing, and look at that rise reading more at school but mainly at home. There is therefore concentrated the intervention program of our investigation project, which gives account of a journey of innovative curriculum development and the pursuit of strategic involvement of parents with regard to making the reading habit in the everyday family.

**Keywords:** reading, portfolio, family, learning, reading skills, National Reading Plan, reading encouragement, preschool education

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
-------------------------	-----------

### **PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **CAPÍTULO 1 – A APETÊNCIA PELA LEITURA**

1.1 Contextualização do conceito de hábito de leitura e factores condicionantes .....	25
1.2 O encantamento da leitura e escrita na família .....	28

#### **CAPÍTULO 2 – A EMERGÊNCIA DO ACTO DE LER**

2.1 A literacia - considerações gerais .....	33
2.2 Leitura de histórias, competência literária e actividade positiva da criança .....	35
2.3 Os tipos de leitura e a socialização primária .....	36
2.4 A leitura na e com a família .....	37
2.5 A emergência de desafiar os pais para a leitura - O papel do Jardim-de infância .....	39
2.6 O Plano Nacional de Leitura - uma resposta institucional .....	43
2.7 A leitura - uma experiência que se vive plenamente .....	47
2.8 O livro e as emoções da criança - as interacções sócio - afectivas .....	48
2.9 Ler em voz alta - ler para e com os filhos .....	50

#### **CAPÍTULO 3 – O PROCESSO EVOLUTIVO DA CRIANÇA QUE APRENDE LEITURA**

3.1 O desenvolvimento da linguagem da criança do nascimento até aos 5/6 anos e os significados da leitura .....	54
3.2 Que tipo de leituras? .....	61
3.3 De candidatos, a aficionados da leitura - como lá chegar? .....	62
3.4 Afinal quem é o leitor? .....	64
3.5 A teoria construtivista e os limites da alfabetização .....	65
3.5.1 De pré leitor a leitor .....	65

## **CAPÍTULO 4 – A BIBLIOTECA E A FAMÍLIA**

4.1 A importância de promover a relação .....	68
4.2 A biblioteca fora da biblioteca .....	68
4.3 Escola, biblioteca e família - O triângulo eficaz.....	69

## **CAPÍTULO 5 – QUADRO LEGISLATIVO**

5.1 A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar/ Orientações Curriculares .....	72
5.2 A participação parental no contexto educacional do jardim-de-infância.....	75
5.2.1 Educação participada .....	75
5.2.2 Modelo de envolvimento parental - o modelo da parceria .....	77
5.2.3 A participação das famílias na vida escolar.....	78

## **CAPÍTULO 6 – PERTINÊNCIA DO ESTUDO/ DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA DO TRABALHO**

6.1 A prática situada ao contexto Jardim-de-infância, no processo de promover a leitura com as famílias .....	79
---	----

## **CAPÍTULO 7 – POTENCIAR O NÍVEL DE ENVOLVIMENTO PARENTAL E APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS**

7.1 Avaliação na Educação Pré-Escolar .....	96
7.1.1 Avaliação por portfolio .....	97
7.2 Avaliação tradicional versus avaliação por portfolio.....	99
7.3 Promover a participação parental: envolver as famílias com o portfolio ..	101
7.4 A projecção do portfolio no modelo curricular Reggio Emília .....	107
7.4.1 Apresentação do modelo curricular Reggio Emília .....	107
7.4.2 Princípios básicos do modelo .....	109
7.4.3 Organização do espaço e dos materiais.....	111
7.4.4 Organização de um dia.....	111
7.4.5 Papel do adulto.....	112
7.4.6 O currículo emergente .....	114
7.4.7 O trabalho de projecto .....	116

## **PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA**

### **CAPÍTULO 8 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

8.1 Opção metodológica / Investigação - Acção .....	120
8.2 O portfolio como metodologia de investigação e estratégia de envolvimento e participação dos pais no favorecimento de práticas de leitura .....	123
8.3 Estratégias de investigação - o estudo de caso .....	125
8.4 A amostra e modos de investigação .....	126
8.5 Métodos e instrumentos de recolha e análise de dados .....	127
8.6 O portfolio como expressão de um plano de intervenção situado ao nível das práticas de incentivo à leitura .....	130
8.7 A emergência de um modelo de triangulação: o profissional, a criança e os pais. ....	131

### **CAPÍTULO 9 – INTERVENÇÃO**

9.1 Os protagonistas da intervenção - Crianças, Pais e Educadora .....	134
9.2 Objectivos da intervenção .....	134
9.3 A amostra - Caracterização sócio relacional e intelectual do grupo .....	135
9.4 Caracterização geográfica e sócio - económica do contexto escolar.....	138
9.5 Caracterização sócio - profissional e académica dos pais.....	139
9.6 Recursos da intervenção.....	140
9.6.1 Recursos Humanos .....	140
9.6.2 Recursos Físicos .....	141
9.7 As expressões artísticas no portfolio e o trabalho de projecto .....	141
9.8 Organização do trabalho educativo /o ciclo experimental .....	143
9.9 Recolha de dados / o desenho do portfolio através dos separadores.....	144

### **CAPÍTULO 10 – O PERCURSO DA INTERVENÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

10.1 Pressupostos orientadores da intervenção .....	151
10.2 Apresentação do traçado da intervenção, através do conteúdo (grelhas) dos separadores do portfolio.....	152
10.3 A visão da Intervenção/ a procura de motivação .....	154
10.4 Apresentação, análise e interpretações dos dados obtidos .....	168

10.4.1 A nossa história .....	168
10.4.2 Era uma vez (consultar os anexos em, o meu portfolio).....	169
10.4.3 Apresentação da planificação/operacionalização de toda a intervenção: .....	202
10.4.4 Desenvolvimento de outros projectos a partir do livro .....	214
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>217</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>225</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>236</b>

## Índice de quadros

<b>Quadro 1</b> - Dados referentes aos inquéritos preenchidos .....	79
<b>Quadro 2</b> - Caracterização sócio - profissional e académica dos pais .....	140

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1:</b> Compreensão da linguagem.....	192
<b>Tabela 2:</b> Fala.....	193
<b>Tabela 3:</b> Demonstração de interesse por actividades de leitura .....	194
<b>Tabela 4:</b> Demonstração de conhecimentos acerca de livros .....	195
<b>Tabela 5:</b> Iniciação da leitura.....	196
<b>Tabela 6:</b> Iniciação da escrita.....	198

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - V heurístico de Gowin.....	132
--	-----

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Habilitações Literárias .....	80
<b>Gráfico 2</b> - Formação inicial no âmbito da leitura/Concelho de Esposende ....	81
<b>Gráfico 3</b> - Formação inicial no âmbito da leitura/Concelho de Barcelos.....	81
<b>Gráfico 4</b> - Formação ao longo da carreira no âmbito da leitura .....	82
<b>Gráfico 5</b> - Apetrechamento da Biblioteca.....	83

<b>Gráfico 6</b> - Aquisição de livros.....	83
<b>Gráfico 7</b> - Impactos da Biblioteca Móvel no Jardim de Infância.....	84
<b>Gráfico 8</b> - Impactos da Biblioteca Móvel no Jardim de Infância. Porquê? .....	85
<b>Gráfico 9</b> - Importância da leitura no quotidiano do Jardim de Infância .....	86
<b>Gráfico 10</b> - Tipo de envolvimento com as famílias em prol da leitura .....	87
<b>Gráfico 11</b> - Qual o contexto mais eficaz para criar hábitos de leitura nas crianças. Porquê?/Esposende .....	88
<b>Gráfico 12</b> - Qual o contexto mais eficaz para criar hábitos de leitura nas crianças. Porquê?/Barcelos .....	88
<b>Gráfico 13</b> - Na sala permite-se verificar que .....	89
<b>Gráfico 14</b> - A área da leitura é .....	90
<b>Gráfico 15</b> - Os livros do Plano Nacional de Leitura são utilizados .....	90
<b>Gráfico 16</b> - Dos livros do Plano Nacional são permitidos ao Jardim de Infância .....	91
<b>Gráfico 17</b> - Os pais participam em acções de leitura no Jardim de Infância..	92
<b>Gráfico 18</b> - A instituição escolar poderia promover acções de sensibilização para suscitar a motivação de ler em casa.....	93
<b>Gráfico 19</b> - Porquê? .....	93
<b>Gráfico 20</b> - Assumiu uma acção conjunta a nível de Agrupamento que viabilizasse o incremento de leitura em casa.....	94
<b>Gráfico 21</b> - Em sua opinião, aderiria a uma iniciativa relacionada com o livro?	95



## Introdução

A sociedade global do séc. XXI produz exigências múltiplas, esperando dos seus cidadãos aptidão para agir perante a diversidade dos aspectos que a caracterizam. Segundo Sim -Sim (2002, p.9), “O âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas com uma complexidade crescente”. Actualmente o leitor constrói significados a partir do que lê, e nesta medida o conceito de literacia abrange a “supra capacidade” promotora de transformação pessoal e social (Idem).

De acordo com estudos sobre literacia e hábitos de leitura, designadamente os realizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Portugal tem um deficit nos diversos indicadores. Para fazer face a esta situação preocupante, Portugal lança em 1997 o Programa Nacional de Promoção da Leitura, da responsabilidade do então Instituto Português do Livro e das Bibliotecas do Ministério da Cultura (IPLB). No entanto a promoção de leitura assume uma maior dimensão com o Plano Nacional de Leitura (PNL) em 2006, no âmbito do qual, inúmeras iniciativas estão em curso.

De acordo com o documento que legisla o PNL (decreto-lei nº 86/2006), este “concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar”. As acções previstas referem-se aos contextos Jardins-de-infância e escolas do 1º e 2º ciclos, nas salas de aulas; famílias; bibliotecas públicas e outros.

O trabalho que nos propomos apresentar encontra-se submetido a estas orientações, dado que investe no propósito de promoção de hábitos de leitura em casa, no seio familiar. Mas então facilmente nos apercebemos que teremos de aliar a escola, no caso o Jardim-de-infância aos enredos extra-escolares, pois acreditamos que uma acção educativa consertada entre os dois contextos pode constituir o alfa e o ómega de um percurso interventivo, em que crianças, pais, educadores e auxiliares de acção educativa são construtores de

incentivo, ao acto de ler. Entendemos que as nossas crianças vão aprender a gostar do livro, se lá em casa forem encorajadas a fazê-lo. Perante este panorama surge uma questão: como vai a escola motivar os pais a terem coragem para partilhar o livro e as histórias com os seus filhos? É aqui que se centra o problema que queremos desmistificar no nosso trabalho, na certeza que se o fizermos estamos a criar o ambiente certo para que surja o prazer da leitura nas nossas crianças.

Precisamos educar, sensibilizar pais e crianças para a leitura, e para tal vamos entregar tarefas aos pais através dos filhos. Dificilmente os progenitores não irão corresponder aos apelos dos filhos, impulsionados pela escola, pois da participação em determinadas tarefas vai depender o grau de sucesso do gosto pela leitura, pois a iliteracia combate-se, em nosso entender pelos mais novos e pelos jovens maduros que são os pais. Referimos que combater as fragilidades literárias destes últimos, é permitir o sucesso da geração vindoura. Contrariamos a posição quase fundamentalista de que a escola é a primeira responsável pelo gostar de ler nos seus alunos, sustentando que é na família o lugar onde se constrói o relacionamento mais forte e precoce com a leitura. Sérgio Andricaín (1999), apelida esta fase de estação 0 como sendo “el punto de partida de todo el proceso lector”. De facto, é nos primeiros anos de vida que a criança aprende a ler sem utilização dos códigos linguísticos, apropriando-se de estímulos como expressão do rosto dos familiares, gestos emotivos, particularidades dos elementos físico -naturais envolventes, etc.

O mesmo autor considera que, na lareira, a criança descobre a palavra na sua forma oral, iniciando a aventura do mundo das palavras escutadas e ditas, até que um dia as descobre em forma de signos nos livros. Contar histórias permite, pois, incorporar bastante informação sobre o mundo.

A Estação 1 e 2 (respectivamente a escola e a biblioteca) são as paragens no crescimento contínuo dos leitores. A biblioteca ocupa o seu “lugar cativo” na sala de actividades do Jardim-de-infância. É fundamental a relação diária entre a criança e o livro, constituindo a escolha desse conto uma opção voluntária e autónoma da criança. A biblioteca da escola deverá estar vinculada ao carácter recreativo e de prazer, que dão azo a que a criança evolua em termos de sensibilidade e inteligência. Os conteúdos (temas) devem

ser de todo o tipo, livros literários, de informação científico-técnica, histórias, contos, adivinhas... apresentados em todos os suportes possíveis: papel, disquetes, CD ROM, etc.

Sobre os objectivos da biblioteca pública, o Manifesto da Unesco, datado de 1994 salienta que “deve criar e consolidar o hábito de leitura, desde os primeiros anos e estimular a imaginação” e a criatividade de crianças e jovens”.

Gostaríamos de clarificar que estes três contextos, espaços promotores de leitura, vão ocupar um lugar muito importante no nosso trabalho, muito embora a visão prioritária que nele invocamos, resida na família e na forma de acomodar novas formas de pensar e atitudes, na vida quotidiana das pessoas. A pretensão de ler um pouco diariamente com os filhos, vai com certeza quebrar rotinas como desligar a televisão por uns momentos, acompanhar a criança até à cama, ter um pouco de tempo para dialogar e partilhar sobre aquilo de que o livro fala, etc.

***“Estar y cerca de la fuente de la historia, poder tocar al que está contando, poder ver y tocar el libro, son elementos que construyen la intimidad de la experiencia de la lectura y proporcionam la seguridad necesaria para dejarse invadir por el relato, las palabras, las imágenes y la música de la voz. (Geneviève Patte, 2002).***

A mesma autora refere que os adultos nesta relação passam a ser intérpretes que convertem a linguagem escrita, a uma linguagem oral, promovendo-se a afectividade, numa experiência em que não cabe a obrigação, o controlo, a explicação, mas o prazer e a emoção que a leitura pode oferecer.

Conscientes da realidade em que, “na época actual a maioria das crianças não tem oportunidade de ouvir histórias no seio familiar”. ([www.planonacionaldeleitura.gov.pt/](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/)), entendemos que, compete ao Jardim-de-infância e à escola, assegurar que não lhes falte essa experiência tão enriquecedora e tão importante para a aprendizagem da leitura.

Nesta medida, o Jardim-de-infância não pode substituir a função dos pais em ler com os filhos, mas pode e deve atentar que se leia lá. É o grande desafio do nosso trabalho. Queremos chegar aos pais como já afirmamos

através dos filhos, com astúcia, inovação, animação, subtileza, com amor, dedicação, tempo, apropriando-nos de um elo de ligação, o portfolio, que falaremos mais adiante.

Formulamos os objectivos da investigação:

- a) Consolidar um plano -programa de intervenção que promova em simultâneo a aprendizagem das crianças e permita o envolvimento dos pais na escola e a sua participação em casa, de ler para e com os filhos;
- b) Acudir aos deficits literários das crianças e das famílias do nosso Jardim-de-infância;
- c) Intensificar colaborativamente práticas de leitura na escola e em casa;
- d) Privilegiar o portfólio como estratégia de envolvimento parental;
- e) Desenvolver uma nova mentalidade nos pais, instalada no hábito de leitura em casa, proporcionadora de imensas possibilidades de sucesso emocional e intelectual da criança no momento e ao longo da vida.

As perguntas de que partimos e a que pretendemos comprovar são as seguintes:

- 1- Em que medida o envolvimento dos pais, no currículo do Jardim-de-infância pode levar à promoção de hábitos de leitura em casa?
- 2- Em que medida um programa curricular em torno do livro, do contar e do ler, em que se pretende promover competências nas crianças e com expressão no portfolio, seduz os pais a praticar leitura em casa?

É nosso propósito eleger um projecto integrador, em consonância com as prescrições consagradas nos Princípios gerais do Programa do Plano Nacional de Leitura para o Jardim-de-infância que consagra o seguinte: “Os projectos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível, onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar”.

É, pois, envolvidos por este princípio essencial e pelo qual se regem os planos de acção dos países com mais sucesso em prol da leitura, que vemos legitimado a nossa proposta de consolidar um programa de incentivo à leitura em que, a partir da escola, se enceta uma panóplia de actividades de foro curricular implementadas numa rotina semanal, e que são participadas pelos pais. A ideia subjacente a este programa é que o Jardim deve estimular as

competências de leitura e da escrita das crianças, a partir do processo de comunicação que se estabelece entre o livro e o leitor (o aprendiz de leitor). Será através de actividades, inseridas no âmbito das expressões artísticas (expressão plástica; drama; expressão físico - motora, expressão criativa através de materiais e expressão musical), que vamos prometer constituir as estratégias para a concretização de experiências a partir do livro.

Assim também refere, o Documento das Orientações Curriculares:

***“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com os diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos”.*** (O.C., p. 57).

Nesta medida as Orientações Curriculares permitem fundamentar diversas opções educativas e portanto vários currículos, cabendo ao Educador “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança...” (Idem, p.26).

Assim, o Educador deve planear a sua acção segundo o reconhecimento da criança, como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar sejam abordadas de uma forma globalizante e articulada.

É pois, na área da expressão/comunicação que compreende três domínios, a saber: (1) Domínio das expressões com diferentes vertentes – expressão motora, dramática, plástica e musical; (2) Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; (3) Domínio da matemática; que vamos constituir a dinâmica e a consistência do nosso trabalho curricular.

Vinculados a estes propósitos de acção educativa, justificamos a opção de adoptar o currículo Reggio Emilia como o mais condizente ao tipo de trabalho que pretendemos realizar, caracterizado pela pedagogia de projecto, numa relação não (directiva) entre Educador e criança e em formas de cooperação permanente com os pais. Como refere Malaguzzi (1993): “No

nosso sistema nós sabemos que é essencial centrar a atenção na criança, mas sabemos que não é suficiente. Nós também consideramos os educadores e as famílias como o centro da educação das crianças. Deste modo, colocamos os três componentes no centro do nosso interesse”.

Trata-se de um currículo emergente, “um currículo que se vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidades das crianças” (Formosinho, 1996, p.121). Nesta perspectiva o nosso trabalho vai-se desenvolvendo a partir das crianças e não dos planos do Educador. Existe uma visão estratégica, estrutural do Educador, mas a “decoração” é realizada pelas crianças. O Educador segue as crianças e não uma planificação pré-estabelecida.

De facto teríamos que nos atrever a ter mais ideias... Sabíamos que teríamos que cativar as famílias para a escola. Mas como? Reuniões, diálogos, encontros informais, participação em certas tarefas...? Mais ainda, como levar as famílias a ler com os filhos diariamente? Como as vincular ao trabalho da escola, ao testemunho curricular dos seus filhos? Como propor tarefas com garantia de exequibilidade? Estamos cientes de que precisamos de partilhar responsabilidades com as famílias, sensibilizá-las para a importância do livro e da leitura na educação, incentivá-las à leitura partilhada. Surge um quadro teórico, advertidamente aliciante mas vago, de pretensões desligadas, onde pouco parece ter sentido. Ao Educador/investigador, falta-lhe o fio condutor do programa interventivo.

Valeram-nos duas lembranças: não se muda nada retoricamente; há que mostrar o que já está feito, o que as crianças são capazes de fazer, a partir do que sabem! Ena! Vamos construir o portfólio da criança. Acreditamos que o documento iria vincular os pais à tomada de consciência, que sem eles, os filhos não prometem o melhor. O documento portfólio, iria documentar o grau de assistência de envolvimento dos pais e isso iria condicionar o desempenho dos filhos. Finalmente, acreditamos que a bola de neve que iríamos instalar iria resultar, desde que se consolidasse um formato de percurso estrutural, sistemático, no qual sem grandes lições de retórica linguística indutiva à leitura em casa, mas com pequenas acções organizadas, os pais descobrissem em si aptidão para ler, numa sensibilização que se ganha no tempo, no dispensado aos seus filhos. Concebemos o portfolio como

o meio privilegiado para promover mudanças de atitude no ambiente familiar. Aos poucos o hábito de ler iria tomando conta de um pouco de tempo do quotidiano das famílias das nossas crianças.

Nunes (1999, p.25) adverte que: “Só faremos leitores se o formos; só saberemos falar do prazer e do gosto de ler se o sentirmos”. É isso que o portfolio vai documentar, tornando-se expressão de vivências, de gostos, de realizações das crianças da escola a partir do livro, traduzindo a mensagem que o livro na escola é “fixe”, mas tem melhor sabor se for convívio com os pais em casa. Os momentos de participação dos pais também iriam ficar registados através de questionários, participação de certas tarefas como desenhos com os filhos etc.

Concordamos com Dionísio (, p.18), quando refere que:

***“...a leitura é uma prática social – no sentido em que é construída nas relações entre os indivíduos – que é uma prática situada, que está para além das instâncias texto - leitor, sendo antes o resultado de uma acção orquestrada de um conjunto vasto de agentes e discursos que participam na definição do que conta como a leitura...quais as características socialmente válidas para se ser leitor, como se deve ler...”***

Efectivamente a cultura envolvente vem parar à sala de actividades através de várias manifestações. A Educação Pré-escolar deve encontrar “...respostas mais adequadas à população que frequenta a organização do ambiente educativo, terá em conta diversos níveis de interacção, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar”. (O.C., 1997, p.31). O mesmo documento refere ainda que o desenvolvimento humano constrói-se nas interacções, em que o indivíduo é influenciado pelo meio, mas também é capaz de o influenciar, (Idem).

Consequentemente a Educadora torna-se “...mediadora do acesso da criança aos sistemas linguísticos, numéricos, de valores, etc. ajudando-a a apropriar-se destes instrumentos básicos para a vida intelectual e social”. (Formosinho, João Oliveira, 1988, p.83).

O modelo curricular Reggio Emília, que já referimos, baseia-se nestes pressupostos, constituindo um modelo de avaliação alternativa de cariz ecológico. O Educador deve observar cada criança para a conhecer na sua

individualidade, pois isso vai constituir o suporte de desenvolvimento de relações entre a escola e a família.

O portfolio, circunscreve-se no âmbito da avaliação alternativa. Shores & Grace (2001, p.17), enfatizam que” ...o portfólio pode abrir o processo de ensino para pais, irmãos e outros membros da família, encorajando-os a fazer parte da vida da sala de aula ou do centro educacional. Dessa forma, torna-se uma ferramenta para o desenvolvimento curricular centrado na família”. As mesmas autoras referem ainda que “quando as investigações das crianças resultam em projectos curriculares mais amplos, as oportunidades para uma participação dos pais aumenta” (Idem, p.25).

No nosso projecto de intervenção vamos incorporar um portfolio “híbrido”, centrado na aprendizagem da criança e no envolvimento dos pais na escola, na compreensão que os dois processos vão caminhar lado a lado, progredindo numa construção partilhada de responsabilidades.

O portfolio vai dispensar outra faceta, permitindo ao Educador /Observador/ Investigador analisar, os dados da investigação que já lá estão (questionários, entrevistas, registos de vária natureza), resultantes da acção educativa, exercida no âmbito de investigação – acção. Então o portfolio surge como técnica metodológica de investigação, que permite a recolha de dados, sua análise e interpretação.

Entendemos que o portfolio é o documento que constrói todos os sentidos de um trabalho curricular que se pretende aliado ao meio familiar, circunscrito ao modelo ecológico do desenvolvimento humano e de investigação. E porque defendemos, como Veloso e Riscado (2002, p.26) que “querer ler é crucial para a construção de leitores e isso passa necessariamente pelo ambiente que envolve a criança”, propomo-nos “caçar” pessoas grandes e miúdos que se deixem levar pela curtição da leitura. Este é o ensejo do nosso trabalho. Propomo-nos promover a leitura, seguindo os conselhos de quem muito nos deu em termos de saber, na pesquisa efectuada para este trabalho:

***“As minhas propostas para o trilhar de novos caminhos passam por uma lógica de eficácia que não pactua com o improvisado. O primeiro passo é investir nas pessoas – os professores do pré-escolar têm de aprofundar o seu saber no domínio da literatura***



***infantil...os pais têm de receber informação e motivação para lerem ou contarem histórias aos filhos...*** (Veloso, 2002, p.114)

A nossa intervenção, faz-se acompanhar pelo seguinte pensamento: “Ninguém esquece a voz e olhar de quem lhe contou histórias. Esses momentos de curtição são únicos e inolvidáveis, recordam-se ao longo da vida”. (Idem, p. 115). É em nome desta memória que vamos responder à pergunta que o autor partilhou com os Educadores, “Estamos à espera de quê?” (Idem), e para a qual temos a resposta, na vontade expressa de realização deste trabalho.

Este repto desafiador a uma acção interventiva em prol da leitura, levou-nos a consultar no terreno as razões explicativas da pertinência desta investigação, pelo que determinamos ser necessário a viabilização de um programa de incentivo à leitura, lançando -nos à aventura.

Passaremos em jeito de finalização desta introdução, à organização do presente estudo, “Envolver os pais para participar na construção de leitores – um programa de intervenção a nível do Pré-Escola”, que confere o título à dissertação.

O trabalho, encontra-se dividido em duas grandes partes: a primeira refere o enquadramento teórico e a segunda a Investigação empírica.

De uma forma abreviada, expomos os principais aspectos tratados em cada um dos capítulos: No 1º capítulo, apresentamos a contextualização do conceito de hábito de leitura e factores condicionantes. Consideramos ser pertinente referir que o hábito de leitura instala - se através de uma prática repetida do acto de ler e que é desde o berço que a criança adquire apetência e gosto pela leitura. Os pais devem estar encantados pela leitura, para a poder partilhar com os seus filhos. Existem factores determinantes para a motivação da leitura, em casa como a existência de material impresso e a possibilidade da criança ver o adulto a ler e a contar histórias. Vemos que a criança vai deixar-se encantar pela leitura se o ambiente físico e pessoal onde viva assim o proporcionar.

No capítulo dois, sustentamos que a literacia é uma preocupação dominante da nossa sociedade e que essa competência emergente começa antes da instrução formal, através de situações rodeadas pelo impresso e pelo

livro, nas quais se verificam as experiências sensoriais e motoras e na observação permanente.

É imperioso contar histórias, para despertar o interesse por ler e escrever; é essencial que a criança desenvolva uma actividade positiva sobre os livros e as suas histórias, para aprender a ter prazer em ler. Tal é condição essencial para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

É no quadro de uma experiência forte, numa dimensão íntima e relacional do acto de ler, que se desperta o processo conducente à aquisição de literacia. Torna-se pois imperioso desafiar os pais para a leitura. O Plano Nacional de Leitura promove acções, os Jardins-de-infância devem preocupar-se em criar estratégias de envolvimento dos pais e de enriquecimento de currículo para a promoção de hábitos de leitura em casa. É necessário um projecto interventivo em sala de aula, para que a família incorpore a responsabilidade de formar leitores. De facto a leitura deve ser vivida plenamente, cultivada uma pedagogia de afectos – amar ler é essencial segundo Veloso e Riscado (2002, p.28).

Relativamente à exposição do terceiro capítulo, começamos por fazer referência às várias etapas do processo evolutivo da criança que aprende a ler, desde que nasce até aos 5/6 anos, bem como os livros e formas de ler mais adequados aos diferentes estádios. Ler de forma gratuita, em voz alta as histórias preferidas é a receita mágica para a criação de hábitos de leitura. A fala de quem lê constitui a pedra angular para que a novela da interacção social desenrole em primeiro lugar o prazer do texto e, depois, de forma quase inconsciente, mostre o conhecimento adquirido.

Ao longo do 4º capítulo, falamos da importância de promover a relação entre a escola, a biblioteca e a família, sendo crucial intensificar pontos de encontro, entre as três entidades que têm responsabilidades na promoção de práticas de leitura.

No 5º capítulo, referimos os contornos legislativos da Educação Pré-escolar, para verificar a sustentabilidade das nossas intenções educativas, ao promover o envolvimento dos pais em prol da promoção de hábitos de leitura em casa.

O conceito de Educação participada é por nós entendido como o que melhor define as orientações para a parceria que pretendemos cultivar entre a escola e a família, através da qual se poderá desenvolver um processo de aprendizagem colectiva.

No capítulo seis, falamos da pertinência do nosso trabalho, referenciada à prática situada a nível de Jardim-de-infância – no respeitante à vontade objectiva de promover o acto de leitura em casa, por parte das Educadoras.

No capítulo sete, reportamo-nos a aspectos ligados à avaliação na Educação Pré-escolar, sabendo que esta questão nos irá conduzir a inferências relativas ao conceito de educação alternativa, à avaliação por portfolio, que vamos adoptar como meio de eleição para envolver os pais no processo educativo das crianças do Jardim de Infância.

Em termos curriculares é referenciado o modelo Reggio Emilia, o mais adequado à visão de procedimentos educativos que pretendemos instalar nas nossas dinâmicas relacionais do Jardim de Infância, pelas disposições que integra a nível de currículo emergente, trabalho de projecto, o papel do adulto e na organização do espaço e dos materiais.

No 8º capítulo, e já situados na segunda parte da nossa dissertação, apresentamos a opção metodológica do nosso estudo – investigação - acção. Circunscreve -se ao contexto de sala de actividades da sala 1 do Jardim-de-infância de Gandra, em Esposende e ao contexto familiar das crianças. Procedeu-se a um estudo de caso de três crianças, com uma amostra seleccionada segundo o critério de criança mais velha de cada faixa etária (3/4, 4/5 e 5/6 anos). Como todo o grupo participou no projecto de intervenção – total de 24 crianças – temos o registo em portfolio do nosso trabalho prático, em formato individual.

Da análise e interpretação dos três portfolios das crianças referidas, temos a pretensão de estender as verificações e conclusões às restantes crianças da mesma faixa etária, relativas a cada uma delas. Como tal a nossa metodologia revestirá um carácter qualitativo, de orientação interpretativa e descritiva, com expressão nos processos de aprendizagem das crianças, salientando o que são capazes de fazer, e nas tarefas resultantes do

envolvimento dos pais na escola, no tocante ao percurso de adesão a ler em casa diariamente.

Inserimos aqui, os objectivos do estudo de intervenção, reportados aos protagonistas da intervenção, escola, família e criança vendo no portfolio uma possibilidade de triangulação de acção educativa. Falamos da utilização do portfolio como método de recolha de dados, reflectindo sobre a abrangência dos seus conteúdos descritos em separadores e respectivas grelhas de registos, situados ao nível da sala e do exterior (família).

Neste documento, encontra-se descrito um trabalho cuja finalidade última era, encontrar motivação, para os pais dispensarem tempo com os filhos todos os dias ao deitar – lendo-lhes, estando com eles, acarinhando-os...- hábitos estes tão valiosos, para o desenvolvimento emocional e intelectual dos mais pequenos.

Salientamos ainda a descrição, no 9º capítulo do percurso, vivido pelas crianças e pela Educadora, registado com “sabores” do acontecido por parte de cada um deles. Os pais falam nesta descrição, pela voz da Inês e da Educadora, nos separadores 3 (Comunicação com os pais) e 12 (Avaliação do projecto de intervenção/portfolio). Os restantes separadores não estão isentos de cumplicidades de acção constantes com os pais, pois temos registos com tarefas por eles desempenhadas, no tocante à prática da leitura em casa.

O portfolio evidencia a característica de documentar particularidades e especificidades de cada caso; desafia o Educador a cumprir promessas motivando a criança a fazer cada vez melhor; encoraja os pais na atitude de participação em prol da leitura em casa. O portfolio surge então, como uma estratégia de envolvimento e participação dos pais, no favorecimento de práticas de leitura, como propiciador à aprendizagem por parte das crianças e como metodologia de investigação.

Finalmente, apresenta-se a planificação/operacionalização de toda a intervenção, dando conta de toda a abrangência curricular. Salientamos ainda o desenvolvimento de outros projectos, (animais, profissões, brincar com a ciência) que concretizamos a partir do livro com as crianças, abrindo portas à comunidade, em algumas situações.

Fechamos a dissertação com a conclusão, bibliografia e anexos.

Lançamos uma ideia de continuação de investigação para o futuro. Em Setembro alguns meninos retornarão, uns vão para a escola, outros aparecem pela 1ª vez no Jardim, colocando-se a questão da pertinência em articular um trabalho com o 1º ciclo, no sentido de dar continuidade ao incentivo de ler em casa com os pais, iniciado no Jardim de Infância. Gostaríamos de entrar nessa aventura, e tomar ilações acerca do desempenho destas crianças a nível da aprendizagem formal da leitura, decorrente desta intervenção. Estamos convictos que uma articulação curricular eficaz entre o Jardim-de-infância e 1º ciclo, vai permitir que os pais não caiam na tentação de se traírem, abandonando os antigos hábitos. Daniel Pennac (1993, p.54) adverte para a facilidade de esquecimento de continuar a ler aos filhos, quando estes transitam de ciclo, lançando um repto: “Basta esperar pelo cair da noite, abrir novamente a porta do seu quarto, sentar-nos à sua cabeceira e retornarmos a leitura comum. Ler. Em voz alta. Gratuitamente. As suas histórias preferidas.”

## **PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **CAPÍTULO 1 – A apetência pela leitura**

#### **1.1 Contextualização do conceito de hábito de leitura e factores condicionantes**

Parece-nos ser curioso e assaz pertinente, indagar o sentido que tem falar de hábito, relativamente ao acto consciente e voluntário da leitura. Depreendemos que, no respeitante à leitura, não se trata de comportamento automático ou impulsivo, uma vez que a intencionalidade do leitor é a vontade consciente de buscar conhecimento, informação ou mesmo diversão, que lhe exige algum esforço. Analisando o termo em função da natureza e das características da actividade de leitura, somos da opinião de Elvira Moreira dos Santos quando refere: (2000,p.69) "julgamos correcto encarar a leitura como um hábito, quando, através de um prática repetida ou prolongada, ela se instala como uma atitude integrada na própria vida da pessoa". Salientamos assim, que o hábito de leitura, surge como acção constante de entre o conjunto de actividades que preenchem o quotidiano do indivíduo.

Nesta medida, formar leitores é uma tarefa que começa com o nascimento, no berço, antes da escola formal onde se ensinam as técnicas de reconhecer letras para compor palavras e frases. Antes de tudo encontramos perante uma intencionalidade de desenvolver nas crianças mais pequenas a apetência e o gosto pela leitura e só mais tarde a consciencialização do seu papel primordial como via de acesso ao conhecimento. Trata-se pois de motivar para a leitura, numa dimensão redimensionada à expressão designada de competência emergente da leitura.

Os pais através de um contexto de linguagem natural e de interacções de leitura e escrita, nas suas casas, proporcionam o desenvolvimento dessas aptidões nos seus filhos. Caberá agora sistematizar que tipo de acções,

comportamentos ou atitudes, poderão experimentar os familiares, em particular os pais, na tarefa de estimulação para a leitura.

Vários autores identificam factores que no contexto familiar proporcionam o desenvolvimento de hábitos de leitura: Manzano, (1988), Marques, (1990), Gomes, (2000), Swaby, (1989), sugerem um conjunto de aspectos que evidenciaremos de seguida:

Primeiro -Existência de material impresso diversificado: livros, jornais e revistas, que passarão a ser objectos familiares da criança que promovem o encontro com a palavra escrita. A criança poderá manusear com facilidade os materiais – sem o sentido de obrigatoriedade – que muitas vezes está associado à leitura quando o contacto com ela se dá apenas na escola. Facilmente constatamos que quanto mais a criança for exposta a textos abundantes e variados, mais toma consciência das múltiplas formas e funções da linguagem escrita, o que tem a vantagem de a levar a valorizar a leitura.

Segundo -Constitui factor de motivação para a leitura, o facto da criança, ver os adultos que a rodeiam a ler. Swaby (1989, p.347) argumenta que as crianças começam muito cedo a reter impressões quanto ao valor da leitura e que o comportamento dos pais ou de outros familiares exerce uma forte influência na importância que elas lhe vão atribuir. Assim num ambiente onde se lê por razões profissionais, de prazer, de ocupação do tempo livre, e onde existe partilha e discussão, a criança sente necessidade de ler, e por conseguinte cria receptividade à sua aprendizagem. As crianças imitam os modelos, e sendo os pais leitores, conseguem facilmente pôr os filhos a ler.

Terceiro -É fundamental contar histórias à criança. Daniel Pennac (1993, p.17) exprime de forma soberba a sua importância ao dizer que através dessa actividade se ensina “tudo o que se pode ensinar acerca do livro”, numa altura em que ela ainda não sabe ler”. Ao ler uma história muito se compromete: envolvimento emocional; estimulação da imaginação através da visualização mental das personagens; o cenário onde estas se movem e todo o enredo. A criança pede frequentemente ao adulto que lhe leia as suas histórias preferidas, pelo puro prazer de poderem antecipar os acontecimentos e de reconhecerem as personagens nas características que a definem.

Segundo Elvira Moreira dos Santos (2000, p.77), “através dessas narrações, elas descobrem assim, a dimensão lúdica da leitura”. A mesma autora refere ser importante o valor pedagógico e didáctico do contar histórias. A mesma opinião é partilhada por Ramiro Marques, (1991, p.33) quando refere que tal actividade é importante “para o desenvolvimento da linguagem da criança e para a compreensão do mundo físico e social”, mas igualmente “para o conhecimento das regras da escrita” na idade pré-escolar. Alguns estudos têm demonstrado que as crianças a quem são lidas histórias, apresentam noções mais exactas sobre a leitura do que aquelas que participam noutras actividades literárias, como identificação de gravuras ou o desenho de letras e palavras (Idem, pp. 33-34).

Os três factores de motivação referidos são efectivamente aqueles que os investigadores consideram relevantes quando se faz a abordagem da motivação para a leitura. No entanto, Elvira Moreira dos Santos (2000, p.77) salienta que outras situações podem ocorrer no contexto familiar e que privilegiam ou concorrem para o interesse da leitura e para o desenvolvimento de condições necessárias à sua aprendizagem”. Assim, a apetência pela leitura (Idem, p.78), pode ser desencadeada na acção de acompanhar a criança a livrarias e bibliotecas, ajudando-a nas opções literárias; conversar acerca de um livro ou em torno de uma história; aquisição de livros e constituição da sua pequena biblioteca e formalmente manifestar interesse por aquilo que lê, encorajando, elogiando, etc.

Deve ser dado às crianças a oportunidade de verbalizar a história de modos diversificados, tais como a dramatização, a expressão plástica, fantoches, visitas de estudo e outros modos de comunicar a sua expressividade e criatividade. As crianças devem perceber o valor mágico e o poder das palavras. Se as crianças tiverem oportunidade de usar as palavras para criar, melhorarão a sua linguagem e compreenderão mais tarde como os escritores comunicam as suas ideias e tornam os seus livros atractivos através de um uso artístico da linguagem.

Estudos sociológicos permitem-nos correlacionar a situação das crianças face à leitura, com o nível sócio -económico e cultural das respectivas famílias. É dessa opinião Neves e Martins, que citadas por (Santos1994),



preconizam: “as crianças provenientes de meios pouco escolarizados ou com experiências pouco gratificantes nesse campo, chegam à escola com expectativas muito negativas em relação à aprendizagem da leitura”. No entanto, pensamos que o estatuto sócio -económico e cultural apesar de ser importante para a motivação e o desenvolvimento das competências da leitura não constitui uma variável determinante. A este respeito Wigfield e Asher (1984, p.431) defendem que o envolvimento da família em actividades relacionadas com a leitura, influencia as atitudes da criança de forma mais incisiva do que o estatuto social só por si.

## **1.2 O encantamento da leitura e escrita na família**

Desde que nasce, mesmo na maternidade é aconselhável que o futuro leitor conviva de perto com as palavras. Não importa que nesses primeiros momentos não as possa entender, mas que façam parte de um mundo de onomatopeias, exclamações e sussurros que o une à sua mãe e que tem a ver com a expressão. Pouco a pouco, irá descobrir que as palavras tal como o canto dos pássaros de e dos sons dos animais não são só manifestações de existência, permitem relacionar-nos com o ausente. Vários estudiosos que se dedicaram ao ensino da Literatura, são da opinião que o melhor momento para começar a ler em voz alta a um bebé. é no dia do seu nascimento, já que o cérebro infantil começa a desenvolver-se desde o nascimento. As crianças, com as quais não se fala, canta, ou lê em voz alta desde muito pequenas terão mais dificuldades na escola; muitas vezes aprender a ler, converte-se num gigantesco obstáculo. É certo pois, que todos os pedagogos e especialmente aqueles que se dedicam à alfabetização defendem a importância e a conveniência de ler às crianças muito pequenas em voz alta.

É por demais evidente, que antes de encantar as crianças a ouvir ler, urge o encantamento dos próprios pais. Como refere José António Marina, María de la Válgoma (2005,p.93)

***"No es fácil convencer a un niño de la dicha que proporciona ler si nunca ha visto a sus padres hacerlo, o si solo lo han hecho de manera instrumental, con fines puramente informativos, pero sin dejar translucir ese placer que todos los auténticos***

***lectores experimentan, en mayor o menor grado, a lo largo de su vida".***

Vemos que, os autores são da opinião como já referimos, que as crianças tendem a copiar os modelos que vêem, por isso os pais assumem um papel fundamental nos momentos de leitura que proporcionam aos seus filhos.

É perfeitamente compreensível que na sociedade actual, os adultos que outrora foram leitores vorazes deixem de ter tempo para ler. Chegam cansados a casa, depois de lidar com inúmeros problemas, e a satisfação recai no sofá e no comando de televisão. De onde vem então o tempo para ler? Pennac citado por Marina, e Válgoma, (2005, p.93), diz que, "Desde el momento en que se plantea el proble"

Afinal, será que o tempo para ler é tempo roubado? Curiosa a abordagem dos autores que temos vindo a referenciar, que dizem ser o tempo de ler igual ao tempo de amar, que dilata o tempo para viver. A leitura é pois como o amor, uma maneira de ser: "Si quiere conseguir que su hijo lea, lo primero que tiene que hacer es ler usted" (Idem) Serve aqui, a verdade científica que o amor pela leitura, não se pode impor. Com frequência, as afinidades e os gostos estão mais ligados à afectividade do que à efectividade. Trata-se pois de conseguir que o hábito de ler nasça nos filhos, cuidando das condições favoráveis para incendiar o desejo de ler. O verbo ler, como o verbo amar não suporta o imperativo. Urge uma acção, consentida numa boa gestão de tempo para ter tempo para o mais importante que é ler.

Logo após o nascimento, intensificam-se os laços que bem poderemos denominar de aconchego efectivo; falar com, constitui o primeiro suporte do amadurecimento para a comunicação. Depois vem o livro e outros brinquedos. São os livros com que a criança se relaciona que a vão influenciar por longos anos, senão por toda a vida. É natural que as crianças os mordam, os amachuquem, os estraguem, mas não há que restringir o seu contacto, pois é através do acto de apalpar que as primeiras noções intelectuais são assimiladas. Então quando os pais começarem a dar vida ao livro, mostrando-se os desenhos, lendo, contando, este sairá vantajosamente sobrevalorizado, por ficar associado ao carinho materno.

Antigamente os pais, e especialmente os avós, contavam histórias de

encantar aos seus filhos, por via oral, conversando paciente e sabiamente com eles; ainda que se mantenha actual a sua utilidade, como factor de desenvolvimento da maturidade do oral, seria vantajoso que se intercalasse uma história lida (ou mesmo inventada) dum livro que a criança manuseie, esperando-se que o adulto aponte o que lê, com a intenção da criança começar a perceber o sentido – esquerda direita – da leitura e escrita e do valor do conteúdo que tais histórias contêm. Por uma questão de esquema corporal, é conveniente que o adulto coloque a criança numa posição equivalente àquela que a criança teria se estivesse já sozinha e crescida com o livro à sua frente; ou seja: a criança será colocada ao colo, de costas encostadas ao peito do adulto, pondo-se o livro em frente da criança e a distância conveniente dos seus olhos e de modo que as suas mãos possam tocar o livro que o adulto aponta e lê por cima da sua cabeça. É, assim natural que a criança se comece a relacionar carinhosamente com o livro e com as histórias que dele saem.

Em momentos de lazer, é também muito importante que a família faça as suas leituras em situações de partilha com a criança. Se o pai e/ou a mãe se encontram a ler um livro, um jornal, ou uma revista, etc., é evidente que também a criança, primeiro por simples imitação (todas gostam de imitar os adultos) seja estimulada para ler (a fingir) o seu livro. Estamos perante um momento de intimidade familiar estimulante e de grande proveito futuro. Não raras vezes assistimos a um quadro de uma criança que finge ler o livro, fazendo o movimento esquerda/direita da leitura e recriando umas das histórias que o adulto lhe leu, o que constitui um exercício deveras estruturante para a futura função da leitura e que poderá ser sistematizado, até à entrada da criança para a escola.

Toda a criança globaliza com muita facilidade, quer dizer, consegue ver o todo das coisas antes de conseguir ver o pormenor. Se passar um automóvel para o qual ela olha, se lhe perguntarmos o que é que passou, ela responderá que foi um automóvel, com muita facilidade, mas se lhe perguntarmos a cor, o feitio, quem ia lá dentro e quantas pessoas eram, ela provavelmente falhará. Com o adulto também se passa isso, só que, como tem mais capacidade de análise, consegue individualizar pormenores. Assim, parece vantajoso que se exercite essa capacidade globalizante, esperando que amadureça mais tarde a

capacidade de análise que depois deverá também ser trabalhada.

Também é costume a família mandar fazer pequenos recados, quer seja no sentido de avaliar as capacidades já desenvolvidas, quer para desenvolver as capacidades de compreensão/resposta. E a criança reconhece com facilidade os objectos que se lhe mandam buscar, quer pela cor, pela forma, pelo tamanho ou pelos desenhos que têm. Então poderemos aproveitar o que por tradição se faz, para desenvolver na criança o sentido da leitura. Basta que etiquetemos os objectos que nos rodeiam e/ou os brinquedos com o nome escrito em letras maiúsculas de imprensa e de tamanho grande, ou mesmo as pessoas de casa com o nome. É assim possível, que a criança comece a ligar o nome das coisas e das pessoas, aos grafismos de forma global. Poderemos perguntar -lhe, onde está escrito o nome de cada coisa ou pessoa, fazendo -a apontar com o seu dedo a respectiva palavra. Convém que se comece por etiquetar uma só coisa ou pessoa de cada vez, aumentando a pouco e pouco o seu número, podendo, também de forma gradual, solicitar à criança que coloque ela a etiqueta no objecto ou pessoa certa, à semelhança do que vê fazer. Quando é o adulto a pôr as etiquetas, devem pôr-se e tirar-se frequentes vezes, à vista da criança, pronunciando-se o nome de modo que a criança ouça e veja. Deve evitar -se dizer o nome das letras que compõem cada nome porque: 1º- A letra não significa nada para a criança; 2º- O nome da letra é uma coisa e o seu valor é outro, devendo, só quando a criança já identifica as palavras globalmente, privilegiar-se o seu valor, deixando o nome da letra para quando a criança já domina, sem hesitações, a leitura; 3º -Reconhecer uma letra numa palavra é um esforço de análise para que, uma criança demasiado pequena, poderá ainda não estar preparada. Mais tarde, poderemos complicar a brincadeira, mostrando somente a etiqueta e pedindo nós que ela pronuncie o nome a que se refere.

Escrever, também é tarefa que a criança poderá fazer bem cedo, não significando no entanto o mesmo que entre adultos. Se o adulto, a mãe de preferência, escrever à sua frente o nome de coisas ou de pessoas que lhe são mais queridas, ou frases pequenas que já signifiquem acções do seu agrado, e as que for lendo à sua frente, é natural que depois também ela queira imitá-la e desejar escrever as mesmas coisas. É claro que não sairão palavras com letras

bem traçadas e sejam simplesmente riscos; mas se a criança disser o que acha que aquilo quer dizer, está a ler, com o mesmo significado que a escrita representa para a mãe. E aquela escrita e leitura têm um valor extraordinário que urge aproveitar e desenvolver.

## **CAPÍTULO 2 – A emergência do acto de ler**

### **2.1 A literacia - considerações gerais**

No capítulo anterior, foram já explorados aspectos que pensamos serem fundamentais, para a compreensão do desempenho familiar na promoção de hábitos de leitura por parte dos filhos. Como se pretende também neste trabalho defender que os hábitos de leitura estão estritamente ligados ao propósito de literacia, importa sublinhar alguns aspectos, sabendo que a definição de literacia, tem evoluído e depende sobretudo do contexto histórico e sócio cultural, em que é considerado.

Neste âmbito o conceito de literacia caminha a par com as exigências da sociedade. Ler actualmente é aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto. Um estudo recente realizado em Portugal sobre literacia (Benavente, 1996), considera que a “Literacia se define como as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”.

Nas palavras de Inês Sim-Sim (2002, p.9), “o leitor tornou-se o construtor de significado e a literatura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento”. Entendemos a literacia como uma supra-capacidade promotora de transformação pessoal e social.

Existe uma preocupação dominante nas definições apresentadas, unificadas na certeza que as competências no âmbito da literacia são de natureza pragmática, revelando-se no dia-a-dia, na forma de enfrentar e resolver as situações práticas da vida. Pensamos como Viana e Teixeira (2002, p.25), que “os caminhos da literacia começam antes do ensino formal da leitura e da escrita”. Assim, podemos concluir que além da escola, a sociedade também é responsável na formação permanente do cidadão. Como refere Pessanha, (2000, p.68) “O ser humano deve ser motivado a explorar o que acontece à sua volta, a curiosidade deve ser cultivada, porque corresponde a uma necessidade do indivíduo, o acesso a novas vivências e a aquisição de novos valores e conhecimento deve existir”. É pois nesta dinâmica que julgamos ser possível uma conexão existencial entre a significância da literacia

e o processo de aprendizagem da criança pequena. Afinal o candidato a leitor acede à informação no seu ambiente e faz "ruminâncias" à sua maneira, criando entendimento sobre o que ouve e sente.

O processo de desenvolvimento literário é contínuo, e quando a criança chega à escola já leva conhecimentos – que urge levar em consideração – resultantes de sucessivas interações sociais com o escrito. Segundo Sim-Sim (2002, p.6), "...o trajecto leitor tem o seu início antes do ensino formal, percorrendo os caminhos naturais", conducentes à emergência da leitura e da escrita, para a qual concorrem a estimulação e o desenvolvimento da linguagem oral e o contacto precoce com materiais escritos. Teale e Sulzby (1987), apontam cinco premissas clarificadoras da questão: (1) o desenvolvimento da competência literária começa antes da instrução formal; (2) ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma concorrente e inter-relacionada; (3) a competência literária desenvolve-se no quotidiano, para dar resposta a questões do dia-a-dia, e a criança aprende sobre a leitura e a escrita como aprende sobre o mundo que a rodeia; (4) as crianças desenvolvem um trabalho cognitivo crítico no desenvolvimento desta competência, desde o nascimento até aos seis anos de idade, precisamente através de actividades da vida real e para interagir com o real; (5) interagindo socialmente com adultos em situações de leitura e de escrita as crianças aprendem a língua escrita.

Vemos que, a competência literária é o resultado de um processo de desenvolvimento e aprendizagem que tem início antes do ensino formal da aprendizagem da leitura e da escrita. Este processo de literacia emergente das vivências e aprendizagens que a criança realiza em torno do impresso e dos livros, em situações de observação, de integração de experiências sensoriais e motoras é o caminho para a aprendizagem da linguagem verbal, tanto oral como escrita. Para Menyuk (1995), citado a este respeito por Villas-Boas (2002, p.81) os problemas que estão na origem do insucesso escolar, "(...) podem ser atribuídos a várias causas, entre as quais o facto de a criança não ter ouvido ler histórias ou não ter manuseado livros".

## **2.2 Leitura de histórias, competência literária e actividade positiva da criança**

Com efeito a actividade de ler e contar histórias a crianças, ao permitir o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados, contribui decisivamente para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspectos da língua. Segundo Vilas-Boas (Idem), “este desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita, que por sua vez interagem com a linguagem, determinando um tanto maior desenvolvimento linguístico como o da leitura e da escrita”. A mesma autora (Ibidem) fazendo referência a (Goelman et al., 1984; Teale e Sulzby, 1987), vem dizer que a teoria da emergência da literacia vem requalificar o efeito do contacto com a narrativa relativamente: (a) ao desejo de aprender a ler; (b) ao sucesso no início da aprendizagem da leitura na escola; (c) à aquisição da leitura antes da entrada na escola. Segundo Wells, (1985), apenas a actividade de ouvir ler ou contar histórias está significativamente relacionada com o aproveitamento da leitura. Porém, autores como Heath (1982), vieram acrescentar novas ocorrências com o escrito antes da instrução formal nomeadamente na verificação que os contextos sócio-emocionais do ambiente familiar estão associados com a estimulação cognitiva e com o desenvolvimento linguístico.

Desta forma depreendemos, que o desenvolvimento da literacia é considerado actualmente importante, para o desempenho escolar e social e que “(...)o papel dos pais, ou de outros adultos com forte ligação afectiva à criança no seu desenvolvimento, parece ser relevante” (Vilas-Boas, 2001, p.82). Efectivamente, a actividade de ler, ou contar histórias e conversar sobre essas histórias pode ser feita por intervenientes vários, como pela criança e o professor, ou a criança e o pai ou qualquer outro familiar, como se tratasse de situações de exposição, de explicação, de interacção para a resolução de problemas.

Parece-nos interessante o que Meirieu, citado por Villas-Boas (Idem, 1997), designa de reformulação, fenómeno que acontece em casa sempre que



as crianças são estimuladas através dos seus progenitores: a como o nome indica, reformular a sua mensagem através de um vocabulário mais adequado; quando solicitados a fazerem -se compreender melhor; quando apenas lhes pedem opinião sobre assuntos da vida quotidiana, atitudes essas, que lhes proporciona a ampliação dos seus conhecimentos.

De acordo com Veloso e Riscado (2002, p.26),

***“a literatura infantil bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente o engenho necessário para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projectos de vida”.***

Parafraseando ainda Manzano (1988, p.113) “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura”. Reiteramos que o livro deve ser mais um na família com força de pessoa para que a criança aprenda a dialogar, a entender, a pensar, a imaginar, a viver. Através do livro há diálogo entre pais e filhos. Viana e Teixeira (2002, p.24), consideram ser, o desejo de aprender a ler, e a actividade positiva que a criança detém sobre os livros e as histórias, os dois requisitos essenciais para aprendizagem formal da leitura. “Se os adultos que rodeiam a criança escreverem e lerem, isso despertará na criança o interesse por ler e escrever”( Idem,p24 ).

Pelo exposto avaliamos que o processo de aprendizagem de leitura necessita da antecipação de uma propedêutica inicial de actividades de leitura e escrita, através de uma forma lúdica e relacional.

## **2.3 Os tipos de leitura e a socialização primária**

Na tentativa de correlacionar a leitura na infância com a possibilidade de uma maior apetência de leitura na vida adulta, deparamo-nos com um estudo realizado por Freitas e Santos (1992, p.22) que nos diz o seguinte: “Com efeito, se mais de 6,5 em cada 10 dos indivíduos socializados na infância com a leitura directa lêem hoje cumulativamente, apenas 3 em cada 10 dos socializados sem leitura o fazem actualmente...”, e ainda (...) “por fim, a não leitura é quase inexistente entre os que beneficiaram de ter os pais ou

familiares a lerem-lhes na infância; dos que viveram a infância sem leitura, mais de 1,5 em cada 10 não lêem actualmente”.

Poderemos ainda questionar se o estudo dos modos de socialização primária no campo da leitura e das consequências na idade adulta, não passará pela interjeição de um outro indicador que se prende com a existência ou não de livros na casa das pessoas que foram inquiridas. O mesmo estudo debruçou-se com este problema e concluiu que quantos mais livros os indivíduos dizem existir em sua casa mais consolidado aparece o grau e o tipo de leitura. Isto é, muitos livros mais leitura cumulativa (livros, revistas, jornais); menos livros mais leitura parcelar (revistas e jornais) e no alheamento da leitura (desertificação de livros) ignora-se a leitura. (Idem, p.23)

Pareceu-nos extremamente curioso, as considerações, a que se refere o mesmo estudo, que poderá ser o indicador da disseminação do gosto pela leitura que os indivíduos terão tido na infância. Esclarecemos que as razões de gosto, prendiam-se por a leitura ter sido um divertimento, passatempo e atracção por certas histórias, e pertencem aos indivíduos que verosimilmente terão tido prazer em ler; as razões do não gosto prendem-se com a preferência em ir brincar, comentando que “consideravam a leitura isenta de componente lúdicas, dizendo que era aborrecido e por falta de incentivo familiar adequado” (Ibidem, p.24). Parece-nos também credível sustentar que a disponibilidade quer em termos de tempo, quer em termos intelectuais, ser um factor inibidor dos actos de leitura. De facto o estudo revela (Ibidem, p.29) que as pessoas que não lêem, dizem que é por falta de preparação ou motivação.

Associamos então à leitura, a razão, a herança cultural, que passa pela infância através desse contacto, concluindo de acordo com a autora, que a socialização primária permite a “gestação do gosto pela leitura” (ibidem, p.24).

## **2.4 A leitura na e com a família**

Parafraseando Ramiro Marques (1991) "as crianças que melhor lêem na escola primária, são as que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebés e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são actividades diárias". De facto, factores como propriedade literária da família e

envolvimento em actividades culturais, parecem condicionar muito mais do que a condição sócio -económica o futuro desempenho na aventura da leitura. Também Gomes, cita Lucette Savier (1996, p.26) que refere "Fazer viver a leitura é ligar o livro à vida criança, sem o limitar à aprendizagem e ao espaço escolar (...)" Para a criança o livro tido e contado em casa, reveste-se de significados afectivos, comparados ao de um brinquedo ou jogo. É em casa com as pessoas que lhe são mais próximas, que a criança se alia por excelência à comunicação. A criança fala e escuta coisas sobre o livro, na voz mais eterna e doce de todas que são os seus progenitores. Pensamos que a família não pode falhar na tarefa de incutir hábitos de leitura aos filhos, e à semelhança de António Torrado (2002, p.35), tomar o hábito de sentar os filhos ao colo sobre os joelhos e com eles partir em viagem pelas folhas de livros e magazines..." Trata-se de partilhar literatura com as crianças mais que a ensinar, daí a importância do papel mediador do adulto e a valorização da resposta do leitor/ouvinte. Não obstante pensamos à semelhança de Veloso e Riscado (2002, p.28),

***...” como não se nasce leitor, é imprescindível a actuação de vários mediadores que ao longo da vida e com acções concertadas e consequentes, vão gerar o leitor e o vão fazer crescer, tendo em conta que as vertentes estéticas, emocionais e intelectuais são indissociáveis.”***

O adulto pode fruir plenamente do momento de leitura, na medida em que o fantástico do livro mata o cansaço de um dia de trabalho; para a criança a literatura permite reafirmar o lógico no fantástico ampliando os horizontes do seu actual conhecimento.

Segundo Sobrino (2000, p.87), "as famílias, mães e pais, irmãos e irmãs, detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura", considerando que a leitura começa antes do momento de ler (leitura formal), através dos actos de ler imagens, álbuns ilustrados, etc., sendo que todas aprendizagens daí resultantes, nomeadamente saber que as páginas se lêem da esquerda para a direita, que os livros têm um princípio e um fim...dependem do contacto das pessoas mais próximas das crianças - os pais.

## 2.5 A emergência de desafiar os pais para a leitura - O papel do Jardim-de infância

O estudo "literacia em Portugal" liderado por Benavente (1996) constitui um indicador que nos permite constatar o grave problema que vivemos pois que metade da população não é capaz de resolver de forma satisfatória tarefas elementares onde a escrita esteja envolvida. Para a situação concorrem vários factores a que não são alheios o abandono escolar e a limitada eficácia da escola. Uma das medidas, aí defendidas com carácter de urgência para colmatar este problema residia no alargamento da rede do ensino pré-escolar. Entendemos este dado como excepcionalmente relevante quando encarado como forma de mediatização com as famílias no sentido de as sensibilizar para a importância do livro e da leitura no processo de desenvolvimento dos seus filhos.

Consideramos que o Jardim-de-infância, deve proporcionar experiências literárias diversificadas e ricas, mas acima de tudo deve interagir permanentemente com as famílias incutindo-lhes a motivação e gosto para ter em casa livros para ler e também para os seus filhos. Defendemos o pressuposto à semelhança de Veloso e Riscado (2002, p.26), que o querer ler é crucial para a construção de leitores, e isso passa necessariamente pelo ambiente que envolve a criança". Admitimos também, que se esta realidade falha, "terá de ser a escola a mostrar que ler é gratificante e fonte de prazer" (Idem, p.26).

Sublinhando esta ideia, Paulo Fernandes (2006), refere que:

***"Este processo de "literacia emergente" decorre da experiência e aprendizagens que a criança realiza em torno do impresso e dos livros, em situação de observação de actos literários..., em contextos formais como o Jardim-de-infância e em contextos mais informais como a família".***

Este último contexto, é descrito pela literatura da especialidade como extremamente pertinente. Como refere Veloso (2002, p.111),

***“Nada, mas mesmo nada, pode substituir a magia e o encanto da descoberta do livro ou das histórias quando as crianças começam a articular as primeiras palavras; sentados no colo do adulto ou unidos pelo olhar e pela ternura da voz, descobrem como é bom comunicar pela palavra, materializada no livro ou nas sonoridades vocais”.***

Depreendemos que, o contacto precoce com o livro infantil e com a literatura e os estímulos que recebe por parte dos adultos, permite um incremento no processo de desenvolvimento da criança.

Se considerarmos o facto do primeiro ano de vida ser crucial para o desenvolvimento da criança, especialmente a nível neurológico e afectivo e que até aos 4 anos, grande parte das estruturas cognitivas estão consolidadas, somos obrigados a confirmar que os estímulos que recebe por parte dos adultos, são fundamentais para o seu desenvolvimento harmonioso.

Um estudo efectuado por Veloso (2002.p.114), permitiu detectar que malogradamente “as crianças não têm momentos de curtição das histórias que se gravem na sua memória para sempre”. Nesse sentido urge, segundo o mesmo autor, mudar mentalidades para que se possam mudar as atitudes. O plano começará por investir nas pessoas, nomeadamente os pais que “têm de receber informação e motivação para lerem ou contarem histórias aos seus filhos” (Idem, p.114)

Julgamos não ser possível, fazer chegar às crianças o prazer de ler, se os pais não investirem nesse propósito. A escola deve consciencializar as famílias da necessidade de adquirirem habilidades leitoras, certos truques, pois daí vai resultar o sucesso educativo e pessoal dos seus filhos. Atreveríamos dizer, que fruto desta consciencialização alicerçada em práticas simples no quotidiano, se poderia atenuar o fenómeno tão indesejável da iliteracia em Portugal.

De facto, aludiremos a coisas tão simples de fazer, começando por dizer que o livro na família deve ser encarado como um brinquedo muito especial, que deve ser considerado como parte das despesas da Educação. Segundo Sobrino et al (2000, p.88), “há que fomentar o gosto e o empenho da construção da biblioteca pessoal da criança, de forma a que ela saiba onde encontrar o livro que lhe apetece ler, mantendo-a em ordem e conferindo-lhe um lugar importante no seu quarto (...)”. O mesmo autor acrescenta, “Além

disso, deve frequentar-se, com os filhos e as filhas, os lugares onde se encontram os livros: livrarias e bibliotecas (...)” É importante pois, que a criança presencie o acto de ler em casa, pela importância que reveste no modelo a imitar. Os pais ao adquirir um livro, não devem assumir a acção como despesa, mas um investimento naquilo que tem de mais precioso, nos seus filhos.

Estamos de acordo com Gomes (1996, p.10) quando refere que “o caminho do leitor é comparável ao percurso de um rio que da nascente à foz se vai alimentando de vários afluentes conquistando gradualmente a sua voz”. Pensamos que o melhor afluente para prosperar na vontade do gosto de ler, reside no ambiente natural da criança em que o livro se estuda sem ser estudado. Paradoxalmente, estudos sobre hábitos de leitura, dão-nos conta que as preferências médias de ocupação dos tempos livres são as telenovelas e os concursos. A escola deverá contrariar esta tendência, dando oportunidade aos pais de avaliar novas afirmações quando confrontados por desafios aos quais não poderão demitir-se de enfrentar. A escola deve impor novo ritmo e dinâmica à relação que estabelece com a família, incutindo a vontade de incentivar o gosto pela leitura em benefício dos filhos. Como refere Gomes (1996, p.20),

***“Eis a realidade que docentes e pais – estes com a ajuda daqueles – precisa de consciencializar e combater, sob pena de caminharmos para uma sociedade mais iletrada, acrítica, sem formação humanística. Há todo um processo de sensibilização da comunidade a desenvolver, promovendo uma colaboração estreita entre a escola e a família, a iniciar-se com a entrada da criança para o Jardim-de-infância. Urge a necessidade de dialogar com o círculo familiar da criança”.***

Em casa o livro é sempre bem-vindo, e a leitura é interessante independentemente do contexto sócio -económico dos progenitores.

Contrariando a visão estreitamente utilitária da leitura, queremos devolver uma dimensão íntima e relacional ao acto de ler. É assim, que se goza o livro, numa experiência forte que permite criar relações humanas plenas e profundas, num ambiente fértil ao prazer de ver, apalpar e ouvir. Dar a todos o acesso a esta

cultura do escrito, deverá ser uma das preocupações da escola, enquanto opositora ao fenómeno de exclusão.

Esta interacção com o adulto amado pela criança, que geralmente é o pai ou a mãe, desperta o processo conducente à aquisição de literacia. Villas-Boas (2002, p.87), faz referência a Leitchter, que preconiza existirem três contextos (climas), facilitadores da emergência da literacia e que facilitam a sua emergência: (a) O clima físico que tem a ver com o fundo existencial de livros ou outros impressos escritos, (que envolvem a criança na língua escrita). De facto qualquer que seja a situação económico-social da família, o escrito aparece em inúmeros materiais de uso doméstico, como as embalagens de comida e de outros produtos, nos sacos de plástico, remédios, vestuário, jogos, bilhetes de espectáculo, televisão, etc. Estas são as primeiras experiências com a literacia proporcionada pelo quotidiano familiar; (b) O clima interpessoal que compreende todo o tipo de interacções que a criança realiza com os pais, irmãos ou outras pessoas do agregado familiar. Através de explicações, de correcções, de reforços dão uma experiência informal às situações vividas pela criança com a literacia. É evidente que estas experiências não têm carácter instrutivo, mas permeabiliza uma corrente de literacia. Actividades como selecção de programas de televisão, as compras e os pagamentos de contas e outros que implicam a escrita, como escrever cartas, fazer anotações ou lista de compras, organizar álbuns familiares, implicam leitura; (c) O clima emocional, sem dúvida que o factor lúdico está presente no clima emocional e motivacional das famílias, aquando as conversas e as ocorrências com a leitura e a escrita.

Segundo Villas-Boas (Idem, p.85) “a especificidade e riqueza do contexto familiar face ao contexto escola está, salutarmente também na informalidade das brincadeiras, no sentido de humor e na troca de piadas que acompanham essas ocorrências e traduzem a importância dos aspectos afectivos no desenvolvimento da literacia”. Considerando ainda que a avaliação familiar à criança é influenciada pelas suas habilidades literácitas, esta facilmente se dá conta da avaliação que lhe estão a realizar através de olhares, de comentários de vizinhos etc.

Um estudo realizado por Villas-Boas (Ibidem, p.86), ao pretender, investigar se seria possível estimular o processo de aquisição da literacia, modificando os contextos facilitadores da emergência da literacia atrás descritos, concluiu que a estratégia de desenvolver o hábito de leitura de histórias, teve uma forte implicação no âmbito do relacionamento com as famílias, que se repercutiu ainda no aspecto formativo de pais e professores. Salientam-se os maiores benefícios dessa intervenção, tendo-se verificado a influência positiva do envolvimento familiar; a estimulação precoce da literacia; a leitura de histórias; as condições sócio -afectivas em que esta se processa; o enriquecimento cultural e linguístico do contexto familiar; a estimulação da consciência da informação semântica; a estimulação das capacidades meta -linguísticas; a preferência das crianças por contos tradicionais; o papel do Jardim-de-infância na motivação dos pais para ler.

O envolvimento das famílias no contar de histórias e por conseguinte na leitura, é determinante na aquisição de hábitos de leitura. Confirmamos mais uma vez, que a competência literária, é o resultado de um processo de desenvolvimento e aprendizagem que ocorre desde a primeira infância, muito antes do início formal da aprendizagem da leitura e da escrita.

## **2.6 O Plano Nacional de Leitura - uma resposta institucional**

Com a finalidade de constituir resposta institucional, pelos fracos níveis de literacia existente em Portugal, quer na população em geral, quer na população mais jovem, o governo faz sair o decreto nº 86/2006. Com tal medida legislativa pretende-se intervir no terreno com estratégias destinadas ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, assim como a promoção de hábitos de leitura entre a população escolar.

O diploma salienta a importância de ler diariamente nos vários contextos de interacção, no Jardim-de-infância, em contexto familiar, em bibliotecas e noutros. Mais adianta o diploma:

***"Para assegurar a comunicação dos programas e iniciativas e a interacção com as escolas e com todas as entidades envolvidas será constituído um site, em permanente actualização, com orientações de leitura para cada idade e instrumentos***



***metodológicos destinados a educadores, professores, pais, bibliotecários, mediadores e animadores e eventuais voluntários".***

Constatamos existir por parte do governo, uma grande preocupação em compreender as razões do problema, pressentindo que se impõe uma acção acertada de forma a criar condições para alcançar níveis de literacia que permitam aos portugueses compreender as mensagens quer por via da oralidade, quer por via da escrita.

Assim sendo, contam-se e anunciam-se os seguintes objectivos, com este Plano Nacional de Leitura:

- a) "Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo;
- b) Criar um ambiente social favorável à leitura;
- c) Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- d) Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- e) Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- f) Consolidar e ampliar o papel da rede de bibliotecas públicas e da rede de bibliotecas escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- g) Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia".

De facto o objecto do nosso trabalho de investigação enquadra-se nestes vectores de afirmação social e humanitária, em prol do desenvolvimento da literacia. Salientamos a nossa opinião, semelhante à de Gomes (1996, p.17), quando refere ser necessário: (a) "consciencializar a família da necessidade de partilhar responsabilidades com a escola na formação ou conquista de leitores; (b) sensibilizar os pais para a importância do livro e da leitura na educação, incentivando-os a adquirir livros para os filhos, a acompanhá-los na descoberta do prazer de ler e, se possível, a dialogar com eles sobre o conteúdo das obras; (c) informar os encarregados de educação sobre o tipo de livros mais adequados aos seus educandos (...)".

Paralelamente ao que acabamos de salientar, o Plano Nacional de

Leitura, prevê a adopção dos seguintes "Programas de incentivo e promoção da leitura", indicados no (decreto - lei nº 86 de 2006);

- a) em contextos escolares, designadamente nas salas de aula e bibliotecas escolares;
- b) no contexto de bibliotecas públicas e outros espaços da comunidade;
- c) em contexto familiar/ tempo livre.

Sendo que, a nossa investigação se situa em apoiar e promover a leitura em contexto familiar, seria de esperar a apreciação da matéria neste parâmetro. O quadro, apresentado no documento (PNL), que se encontra dividido em 4 colunas, evidencia no topo horizontal as seguintes designações: áreas de intervenção, nome do programa, actividades e apoios. Na primeira coluna mostra-se o conteúdo "famílias (com crianças no jardim de infância e no 1º e 2º anos)"; na segunda coluna visualiza-se "leitura a par"; na terceira coluna faz-se referência a actividades de leitura entre pais e filhos empréstimo domiciliário, centrado na biblioteca escolar; na quarta coluna regista-se "lista de livros recomendados para leitura familiar, organizadas por nível de dificuldade e orientações para actividades".

Quisemos também e porque a base de incidência da nossa investigação parte do nosso contexto escolar, investigar acerca das relevâncias neste domínio, identificando o programa de intervenção intitulado "está na hora dos livros". Sugerem-se aqui, propostas para a promoção de leitura, tais como actividades de leitura diária na aula e actividades de expressão com livros, prevendo-se apoio nas situações de recomendação de livros e orientações para actividades e formação.

Absorvidos na dinâmica apresentada, procuramos o que se refere a alínea c) do número 3 do referido diploma, que faz referência ao seguinte: "disponibilização de orientação e apoio directo e online, a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, etc." Partimos então à procura online, obtendo informações variadas tanto nos contextos escolares, familiares e nas bibliotecas.

No que diz respeito às famílias fazem-se recomendações para ler em casa, sugerindo-se: (a) momento; (b) escolha do livro; (c) local; (d) leitura; (e)

final; (f) duração. Os programas de incentivo à leitura nos vários contextos, parecem ser bastante apelativos e recomendáveis.

Ocorre-nos perguntar se não haveria de constar no documento uma referência a práticas conjuntas promotoras de incentivo à leitura, em casa, na escola, na biblioteca e na sociedade. De acordo com a nossa experiência, pensamos existir falta de pontes de articulação entre as instituições, ou mesmo inoperância unilateral, no que diz respeito às iniciativas promotoras de hábitos de leitura nas e com as famílias. Refere o Plano Nacional de Leitura que: “Mas hoje está plenamente provado que, quando a família se dispõe a colaborar, oferecendo livros e reservando alguns momentos para ler com os filhos, os benefícios são enormes. E quanto mais cedo os livros entrarem na vida das crianças melhor, pois um bom leitor é quase sempre um bom aluno”. Acrescentamos que um bom leitor, se tornará melhor aluno e sobretudo um cidadão mais culto e feliz.

É pois, nesta base que sustentamos a ideia, que urge activar acções práticas para o nascimento de uma nova mentalidade, fazendo convergir esforços, criando mecanismos conducentes a práticas de estimulação para o acto de, promover hábitos de leitura em casa, a partir da escola. Somos apologistas que, se cada nível de ensino sensibilizasse os seus alunos, por via curricular, para as leituras na e com a família, se estaria a movimentar uma nova consciência para assumir na condição da aptidão da maternidade, uma Educação par a fruição do gozo de ler, de pais para filhos. É bem verdade, que tal atitude seria mais benéfica para quem não experimentou um ambiente ligado ao suporte escrito nem oral desde a infância.

Somos da opinião que a escola deve ser aliada na família, para desbravar ambientes, tornando-os apetecíveis à tarefa de sedimentar o uso estratégico do livro que conduzirá ao prazer de ler. A este respeito expressamos que é bom que a criança se habitue a ouvir ler com entusiasmo para que se possa formar em bom leitor. O Plano Nacional de Leitura prevê também, instruções para o Educador, que “deve sensibilizar as famílias para a importância de livros de histórias e outros, para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo e afectivo das crianças...”.

Assistirmos num futuro próximo à realidade da família ser autónoma na vontade e determinação de ler aos filhos, será sinónimo de dizer que a sociedade evoluiu no combate à iliteracia. A família, cumpre assim a sua responsabilidade em formar leitores.

## **2.7 A leitura - uma experiência que se vive plenamente**

Está demonstrado, ser necessário viver a leitura em segurança, abandonando-se a ela de corpo e alma. Estar muito perto de quem conta a história, poder tocar-lhe, poder ver e tocar no livro, são elementos que constroem a intimidade da experiência da leitura que proporciona a segurança necessária para deixar-se invadir pelo relato das palavras, das imagens, a música e a voz envoltos no natural ambiente familiar. A criança gosta da voz dos pais, poderá mesmo só escutar essa musicalidade da voz e das palavras, pois basta que o prazer esteja presente, para se fazer leitura. Como refere Geneviève Patte (2002, p.4),

***“En esta relación, nosotros, los adultos, nos convertimos en atentos e sutiles intérpretes de una lengua a outra, de lo escrito a lo oral. Nos convertimos en músicos que descifran las notas para producir ritmos e melodías, com sensibilidad, en una experiencia única”.***

É importante familiarizar as crianças com os livros, levando-as a gostar deles. Segundo Sobrino (2000,p.87),

***“Uma boa forma de o conseguir é contar histórias, de modo que as crianças sintam a proximidade das palavras e vivam as narrativas”. Segundo o mesmo autor existe para os menos capazes em contar histórias, o “contar” livros, ajudando as crianças a “decifrar o livro que têm na sua frente”.***

O contacto com os contos e com a poesia leva o autor a considerar as sonoridades, como o prazer da “manducação da palavra” e da espeleologia dos seus sentidos. Este é um percurso iniciado na leitura sinestésica e plurissensorial do recém-nascido, prolonga-se na leitura do adolescente e do adulto que teve a felicidade de se constituir bom leitor (Idem).

## 2.8 O livro e as emoções da criança - as interacções sócio - afectivas

Segundo Namorado (1970), o livro e particularmente o conto, podem desempenhar um papel de "elo de ligação afectiva", na medida em que fascina a criança que não se cansa de o pedir, pois responde à necessidade afectiva de reforçar e enriquecer a sua relação com o adulto. O autor afirma que a criança "satisfaz a sua necessidade de beleza e a sua curiosidade e alimenta a sua imaginação" e "o adulto que não conta histórias aos seus filhos perde um elo fortíssimo de ligação afectiva com características únicas. A propósito da importância de ler em voz alta, acrescenta:

***"o sortilégio da voz de quem conta, a segurança da sua presença e atenção, o clima de concentração e expectativa; a beleza, as revelações e sugestão do conto e todo o diálogo que suscita contribuem para o início da educação estética, literária, científica e moral "(Idem).***

Segundo Veloso e Riscado (2002, p.28),

***"Literatura se insinua, não se impõe; a literatura/arte não quer ser pretexto nem trampolim para aquisição de conhecimentos; a literatura cumpre todas as suas funções ao provocar o prazer estético que resulta da sua plena fruição. Nesta perspectiva os adultos devem experimentar e transmitir um real amor pela literatura e não um sofrível simulacro de aspecto pelo texto e pela palavra. A pedagogia dos afectos é essencial ao acto de ouvir ler e ler; amar ler é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas".***

Os autores advertem que "compete aos profissionais conhecer bem a literatura infantil para a poder fazer chegar em todas as suas virtualidades à criança, sem a instrumentalizar e sem a deteriorar". Pensamos que teremos que ir mais longe, promovendo informação às famílias para que estas o possam fazer com a mesma exigência. Uma estratégia eficaz será de preencher em casa o vazio do livro, com livros que poderão ser levados da escola para casa, numa acção repleta de significados afectivos.

Segundo Villas-Boas (2002, p.83), a interacção sócio-afectiva do acto aprazível de ler demonstra que "a criança não é apenas afectada pelas

palavras do escritor, mas também pela validade e pela interacção social dos intervenientes que, activamente, procuram cooperar na descoberta do significado da mensagem escrita”. Da mesma forma Teale (1987, p.60) defende que se trata de um significado negociado (“negotiate meaning”) em que a leitura de histórias em voz alta se transforma num acto de construção.

Do mesmo modo (Sulzby, 1987) preconiza que se trata de uma actividade de interacção social que depende do contexto social e é do domínio afectivo.

Será importante correlacionar este assunto com a teoria da construção do conhecimento de Vygotsky (1988), que nos informa que a aprendizagem informal que começa à nascença é um processo de interiorizar relações sociais. De facto, é de primordial importância o papel do ambiente familiar relativamente ao tipo de experiências que proporciona à criança e que incentivam ou não o processo de desenvolvimento da literacia. Neste âmbito, Hawkins (1984) aponta que o tempo de contacto com o adulto, ou seja, o diálogo individualizado entre uma criança e um adulto deve apresentar-se como um direito universal, uma vez que é na infância que o indivíduo aprende a relacionar os conceitos sobre o universo, aos quais se circunscreve os símbolos escritos da língua materna. Nesta idade, segundo Sulzby (1987) estabelecem-se laços de comunicação e de compreensão entre a criança e o adulto que são facilitadores da construção do conhecimento permitindo à criança realizar com a ajuda do adulto aquilo que não realizaria sozinha. Subjacente à relação comunicativa que se estabelece, neste vai vem de um, para um, cultiva-se a afectividade, condição necessária para que o adulto possa estar atento à evolução da criança e dar resposta ao que ela está a tentar fazer.

Segundo Shapiro (1987), o clima afectivo que se estabelece na relação tipo é de grande importância para o desenvolvimento da literacia em três vertentes: (a) “o modelo em si mesmo, que a criança se esforça por imitar e cuja estrutura subjacente se esforça também, por adquirir através de uma activa formulação de hipóteses; (b) a instrução directa sobre a pronúncia de palavras, nomes de coisas, uso da linguagem em determinadas situações sociais que alimenta a noção de funcionalidade da linguagem escrita ou

falada; (c) a prática de scaffolding em que a criança assume gradualmente uma participação maior no seu desempenho face à exigência de novos desempenhos (papeis), por parte do adulto”.

## 2.9 Ler em voz alta - ler para e com os filhos

A leitura em voz alta que a mãe ou o pai fazem ao seu filho antes de adormecer, faz com que se substitua a canção de embalar na criança que cresce, fenómeno que Jean (2000, p. 114), chama de:

***"espécie de linguagem transicional, que vem do outro lado, e da qual a criança se apropria". O mesmo autor, dá-nos conta da importância que reveste o acto de ouvir, de ver e de compreender o livro por parte da criança, permitindo a percepção (...) "que a voz do pai, da mãe, do irmão, etc. "sai" dos pequenos signos do livro".***

Neste âmbito, Daniel Pennac cita Hlaus Mann (1992, p.77), para expressar o essencial poder das leituras da infância, feitas por familiares:

***"A voz dos poetas confunde-se na minha memória com a voz daqueles que nos deram a conhecer, pela primeira vez: existem certas obras-primas da escola romântica alemã que não consigo reler sem voltar a ouvir a entoação da voz enternecida de Mielen...".***

Nesta medida, a voz é um intermediário entre a criança e o livro, que lhe parece falar com uma voz conhecida, tendo o poder de se transformar.

Ainda segundo Gean (2000, p.115):

***"A voz materna, a voz espelho torna-se espelho duplo, espelho do livro que existe enquanto objecto, que não se manipula de qualquer forma (o leitor vira as páginas, o papel faz barulho quando se a "vira") e espelho daquilo que os olhos do leitor seguem. Espelho, enfim, da criança que, através da mediação reconhecida da voz materna, recria para si própria e apenas para si, interioriza esta história que vem do outro lado e que lhe pertence. Ela interioriza-se de tal modo que, com muita frequência, a criança pede que lhe releiam todas as noites o mesmo livro, a mesma narrativa, que é a sua carne, o seu imaginário formalizados numa linguagem, e que deve ter a mesma voz com as mesmas modelações e deter-se nos mesmos pormenores".***

São momentos de intensa relação com os filhos, os passados a ler uma história antes de dormir. As histórias queridas, vivenciadas em conjunto apresentam personagens que constituem perfeitas referências a uma cultura comum. Todos os adultos se podem divertir com os seus filhos, ora lendo histórias, ora reproduzindo episódios do dia através da forma de contar como num livro. Depreendemos e compreendemos, ser, no seio desta dualidade, que poderá começar o desejo de ler para a criança.

Estudos efectuados demonstram, que o gosto pela leitura nasce em famílias, nas quais se experimenta o falar, contar histórias ou eventos de todos os dias, em contextos onde as crianças são reconhecidas nos seus sentimentos. Também o psicanalista René Diatkine, citado por Geneviève Patte (2002, p.10), apresenta a este propósito a ideia, que na vida são utilizados dois tipos de linguagem, a linguagem utilitária e a linguagem do relato, sendo que esta se circunscreve a um acto de contar eventos, com um início, um desenvolvimento e um final, que permite a construção de sentidos. Esta, denominada linguagem da literatura, desempenha um papel fundamental na dinâmica da relação e integração social.

Reconhecemos aqui, e segundo a nossa experiência profissional, a existência de desigualdades de oportunidades, dado que muitas crianças não vivem nestes contextos de interacção, porque os pais não sabem ou não querem ler em voz alta, porque não há livros em casa, porque não tem tempo, porque pensam que o local para isso é na escola, etc.

Consideramos que, o Jardim-de-infância pode intervir positivamente na melhoria de algumas práticas de valorização do livro em casa. António Torrado no ensaio "Da escola sem sentido à escola dos sentidos" (2002, p. 26) refere um episódio que por si deve ser o preterido por todas as famílias e o mais ambicionado pelos filhos:

***“Eu era o cicerone e os livros, os álbuns da vida, a seguir dentro de momentos. O André familiarizou-se com os animais e aprendeu-lhes depressa os nomes. Identificava-os nas gravuras e nutria uma especial predilecção pelos elefantes. Quando pela primeira vez, enfrentou as três corpulentas dimensões do elefante no jardim zoológico, ficou atónito. “Tá grande!”, exclamou o pequeno polegar de dois anos, olhos redondos de pavor inimaginável.”***



Efectivamente parece-nos poder apontar que uma pedagogia de leitura requer uma pedagogia de afectos. Reafirmamos a afirmação de Veloso e Riscado (2002, p. 26), "(...) amar ler é a primeira condição para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas". Ler em voz alta significa então estabelecer vínculo afectivo, que diverte e fomenta o desejo da leitura, favorecendo o processo escolar da criança.

Importa-nos pois, demonstrar a importância de ler em voz alta. Dados científicos confirmam que existe causa efeito, entre a convivência do ler por parte dos adultos, e a vontade de mais tarde as crianças terem fascinação pela leitura. Um estudo realizado no México evidenciado por Marina e Válgoma (2006, pp.97-98), demonstrou que ler contos diariamente durante seis semanas a crianças de dois anos melhora a habilidade para usar a linguagem e o vocabulário. Ainda mais curioso, um outro estudo realizado em Israel evidencia que as escolas que evidenciam um alto nível de leitura, cerca de 96% dos pais lêem diariamente aos filhos. Um outro predicado de ouvir ler, é que a leitura pode ser um grande nivelador social; nas palavras de Marina e Válgoma (2006, p.98), tomam o seguinte significado: "una actividade tan revolucionaria como la redistribución de la riqueza, permite la redistribución de la cultura". Por conseguinte a tarefa de persuadir os pais com baixo nível económico a ler poderá ser difícil mas vale a pena, pois os filhos beneficiam enormemente.

Depreendemos que quanto mais cedo se começar a ler às crianças melhor. Existem já livros, que permitem o seu manuseamento sem que se rompam. Trata-se pois, de introduzir o livro num ambiente cordial e amigoso. Existe um momento especial em que a magia de ler, pode fazer-se com mais facilidade e é o momento de ir para a cama. Para as crianças este momento não é agradável e é precisamente quando o pai e a mãe estão mais cansados. No entanto,

***"...es un momento en que, a cambio de un pequeño esfuerzo, el placer que podemos darle – porque se trata de eso, y no de se instruya com la lectura. De facto os pais podem experimentar o prazer de sentir um vínculo intenso e terno, "...un recuerdo a atesorar a lo largo de la vida..."(Idem)***

Entendemos como Pennac (1993), quando sustenta que a necessidade de ensinar tudo acerca do livro quando não se sabe ler abre a infinita diversidade das coisas imaginárias, que permite a abstracção do mundo para encontrar -lhe um sentido. É um duplo consolo para os pais e para os filhos. É o modo de acompanhar um momento de algum medo da noite, de deixar o mundo luminoso do dia e entregar-se ao escuro mundo dos sonhos.

## **CAPÍTULO 3 – O processo evolutivo da criança que aprende leitura**

### **3.1 O desenvolvimento da linguagem da criança do nascimento até aos 5/6 anos e os significados da leitura**

#### **Dos 0 aos 12 meses**

A criança, segue com a cabeça o som que ouviu. Começa a distinguir sons de diferentes intenções: susto, riso, ternura, reprovação, etc. Mostra muito interesse pelas palavras que pronuncia e que ouve. Mantém muita atenção sempre que ouve falar. Emite sons que se vão repetindo e parece jogar com eles. Com 6 meses comunica com a mãe com os seus “barulhos”, risos, choros.

A voz do adulto pode substituir o contacto físico, quando a criança não está nos braços, servindo como apoio muito importante. As suas primeiras palavras são mama, papa, aba, ya. A evolução da capacidade de linguagem pode variar de criança para criança; o importante é que se reflita na comunicação. Desta maneira fomenta-se a imitação que é a base da aprendizagem da linguagem. As canções de embalar têm um grande valor comunicativo e de contacto físico. O seu carácter repetitivo, é essencial para o processo de memória e nos primeiros ensaios rudimentares de introdução da criança no mundo da narração.

Segundo Camps (2004, p.27), é já nesta fase que se deve “viver la lectura como algo cotidiano”. Assim os pais e outros elementos da esfera familiar devem ler com naturalidade todos os materiais quer em presença ou não do bebé. Esta actividade pode acontecer em qualquer momento do dia, em qualquer lugar da casa, o que importa é recuperar “espaço de intimidade”. (Idem). À criança deve oferecer-se variedade de materiais (revistas, papéis, folhas), para que possa manipulá-los descobrindo as actividades motoras e de observação que requerem.

#### **Dos 12 meses a 24 meses**

É sem dúvida o período mais importante no que diz respeito à acumulação de informação (léxico, estruturas morfológicas, estruturas

sintáticas). A criança desta idade entende mais do que expressa, por isso é necessário falar-lhe, escutar, ajudando-o a expressar o que percebe. É um construtor da sua própria linguagem, que facilmente se entende por quem está perto. Para desenvolver o seu vocabulário é útil ver fotografias, desenhos e livros com ilustrações grandes. A necessidade de mudança de actividade continua própria desta idade, dita que estes momentos sejam breves, e no período em que a criança lhe apeteça estar sentado.

### **Dos 24 aos 36 meses**

A criança dois anos gosta de escutar, o que permite a aquisição da força descritiva das palavras. Compraz-se em encontrar a correspondência entre os objectos e as palavras. Faz perguntas para aprender a falar e a saber as regras do jogo em que está imerso. Perante tal situação, o livro pode desencadear temas de conversação que ajudam ao diálogo e à aprendizagem. Segundo Camps (2004, p.65) “Ele niño com el que se dialoga durante esta edad, y oye hablar a su alrededor, aumenta su lenguaje de forma espectacular, casi a diario”.

A autora evidencia que uma maior capacidade de linguagem está associada a uma maior capacidade de raciocínio, máxima esta, que se traduz no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Idem, p.69). Salienta ainda que os pais devem partilhar o momento de leitura com os filhos, devendo transmitir o gosto da leitura que já tem, instalando o hábito de “llega la hora del cuento”, diariamente ao deitar. Tal “nos permite disfrutar de una das artes más fantásticas y al alcance de todos, independiente de la situación económica, del nivel educativo y cultural (superados unos mínimos de habilidades lectoras): la escritura.

Aqui o papel das bibliotecas assume uma grande importância, na sua prestação de serviços de requisição de livros por parte dos pais, permitindo a existência de livros em casa diariamente. Nesta idade, a actividade leitora para que seja agradável precisa de um espaço adequado para se produzir, em termos de adequação às necessidades de comodidade e fruição da criança. Estes espaços podem ser em casa, em bibliotecas, lugares pensados para abeirar-se do livro para manipular, escolhê-lo, etc.

### 3 Anos

Nesta idade as palavras podem ser usadas como ferramentas, como veículo de pensamento. Faz perguntas frequentemente, pois precisa de clarificar as suas percepções. As histórias, o jogo dramático, ajudam a amadurecer a linguagem, incluindo as palavras, frases e sintaxe. A palavra ajuda-a a desenvolver a sua própria imaginação e os seus sentidos; as pessoas, as paisagens, os sons, a temperatura, o cheiro, são percebidos e invocados. É capaz de cantar e recitar canções ou poesias mais complexas, encontrando um grande prazer no que faz.

O livro jogo nesta idade constitui outra possibilidade de aproximação ao livro. De salientar a afirmação de Camps (2004, p.109) “una buena selección está en la base de una lectura feliz para todos. Los elementos a tener en cuenta son variados (tema, protagonista, vocabulário, estrutura sintáctica, moral)”. O livro deve ser escolhido criteriosamente e se necessário com a ajuda de amigos e professores, livreiros, bibliotecários.

A intuição é uma boa ferramenta mas necessitamos, como refere a autora de activá-la para seleccionar a leitura para os filhos. Um outro ingrediente que a autora evidencia e que constitui prazer e pode aproximar do mundo da leitura, é o escutar a música com texto, que seja agradável e facilmente memorizado. As crianças adoram enredos com uma pessoa e um animal como protagonistas.

### 4 Anos

As crianças gostam de falar continuamente, utilizando pergunta e resposta, mas não gostam de repetir -se o que revela já um grande domínio da língua. Apreciam sobretudo falar sobre si mesmas. As suas perguntas são muito mais completas, não se limitando ao porquê de outrora. Os seus interrogatórios procuram a combinação de actos, palavras e frases para conseguir um maior domínio da língua. O seu vocabulário é de cerca de 1500 palavras. Utiliza correctamente os advérbios e outras estruturas mais sofisticadas de construção de complementos circunstanciais. Gosta especialmente de jogos de palavras. Enquanto anteriormente ordenava e classificava, agora generaliza a partir destas ordenações. O poder da linguagem pode manifestar-se em dramatizações quando as histórias são

fáceis de expressar. A criança faz ajustes entre a realidade e a ficção. Sobre este assunto, Camps (2004, p.124), aconselha a leitura e representação de teatro e fantoches, por ser uma “fórmula literária participativa, imaginativa e criativa”. Em casa trata-se de um acto de criação e os pais devem mostrar um grande entusiasmo pelo resultado final. Deprendemos que a história já pede actores, o que requer uma organização a nível de espaço e de materiais, ao que será recomendável pôr à disposição alguns objectos que lhes permitam mudar a identidade.

## **5 Anos**

A maioria das crianças já fala bem com a idade de 5 anos. O seu vocabulário é de umas 2.200 palavras e amplia-se à medida dos seus interesses. Os animais constituem o ponto fulcral de entusiasmo, o que possibilita aprender toda uma série de características relacionadas com os animais.

Com a convivência no grupo, aprende novas fórmulas de vocabulário como os palavrões e certos modismos de crianças mais velhas. Pratica a conversação social; dizer bons dias, pedir as coisas por favor etc., são também forma de sentir-se parte do mundo dos adultos. Escrever o nome dos amigos e dos membros da família constitui um jogo; a desordenação, o não predomínio da lateralidade não deve constituir preocupação. Gosta imenso de jogar com letras e números. Os jogos, como reconhecer uma palavra já aprendida dentro de outras, ou construir palavras com letras soltas tornam-se muito pretendidos pelas crianças.

No que se refere à narração de histórias, é útil ensinar a construir um discurso lógico, e não simplesmente naquilo que lhes chamou mais atenção. A leitura em voz alta toma agora um novo significado na medida em que proporciona uma fonte de ampliação de vocabulário e de registo de linguagem. A partir da leitura as crianças superam muitos medos que se manifestam nesta idade. Os contos de fadas e outros populares têm esta função. Para além de ouvir ler passa períodos largos olhando livros, manuseando, fingindo que lê. Os contos preferidos são os animais que actuam como humanos. Seguem-se as histórias com diálogo em que se pode interpretar um personagem que geralmente é ele que sempre repete o mesmo. Também se encantam por

narrações que relatem momentos da vida quotidiana. Uma vez apagada a luz, geralmente a criança fala com ela mesma e inventa as suas próprias histórias.

Nesta idade, como refere Camps (2004, p.146), devemos continuar a manter o livro “...como un objecto de ócio”. Ele constitui um prazer quando é apetecível. Se uma criança recebe um livro que não é adequado pode chegar à “(...)conclusion categórica absurda como “los libros no me gustan” (Idem).

Interessante a constatação da autora que se deve ler tudo o que estiver ao alcance, rótulos das lojas, informação sobre actividades, anúncios, etc. porque “El niño de esta edad lo hace voluntariamente buscando praticar su aún sencilla capacidad lectora”. (Ibidem, p.156)

Constatamos a existência de uma relação entre etapas de desenvolvimento de interesses literários, o que nos indica que o contacto com os livros apropriados à idade é condição essencial à formação de bons leitores. Daí, Manzano (1998, p.23), advertir os intermediários (pais, professores), para o conhecimento da literatura infantil, de modo a escolherem as obras que, pelos temas tratados e pela acessibilidade dos textos, levem a criança a descobrir o prazer da leitura. As experiências com literatura, durante os anos pré-escolares devem ser agradáveis e planeadas de modo a desenvolver na criança, uma atitude positiva e de prazer pela linguagem e pela literatura.

Alguns autores, destacam que os pais e os educadores, devem ajudar as crianças a reconhecer o valor da literatura, familiarizando-as com os livros de histórias. Se as crianças aprenderem a gostar dos livros, aprenderão o seu conteúdo com mais facilidade; importante desenvolver na criança um sentido forte da história. As crianças devem perceber que a história é muitas vezes, apresentada de modos diferentes e recordar-se dos acontecimentos desta na sua sequência lógica correcta. À medida que vão crescendo, aprenderão cada vez mais, a comparar as diferentes versões da mesma história.

Admitimos existir uma relação importante entre a leitura extensiva de histórias em casa e a aprendizagem da leitura. As crianças identificam-se com os pais e imitam o seu comportamento porque se querem tornar como eles. Assim, se as crianças vêem os seus pais lerem, também o tentarão fazer. O ambiente acolhedor que os pais criarem para os seus filhos quando lhe estiverem a ler, contribuirá para um aumento da auto-confiança das crianças e

para o desenvolvimento de sentimentos positivos no que se refere à leitura. Também, ao tomar contacto com os livros, as crianças aprenderão que os livros têm princípio e fim e que são, na nossa cultura, lidos da esquerda para a direita. Parece pois, claro que a leitura de histórias desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança especialmente na aprendizagem da leitura, e que os efeitos do contar histórias pelos familiares são muito positivos, uma vez que a criança em casa tem oportunidade de escolher os livros que lê, tem acesso fácil aos seus livros, pode sentar-se no colo do adulto, de modo a poder seguir o texto e folhear as páginas do livro. O que os educadores, devem transportar para os programas de educação de infância, é o modo como as crianças lêem em casa, desenvolvendo uma relação próxima com a criança, que lhe possibilitará um ambiente rico de aprendizagem durante a leitura de histórias.

As crianças, são seres essencialmente sociáveis que necessitam de interacção, para se desenvolverem. Os psicólogos, a partir da obra do genial Vigostsky, sabem que a educação do bebé consiste em conseguir, que aprenda a fazer só, o que, ao princípio sabe fazer com um adulto. Conforme a criança cresce, a ajuda do adulto vai-se modificando. A criança reage a estímulos através das várias manifestações corporais como o riso, o choro etc.

Muitos geneticistas são da opinião que os movimentos corporais, particularmente os gestos, desenvolvem a actividade psíquica, o que levará à compreensão da actividade simbólica. Diz-nos João dos Santos (1988, p. 54), " A participação do gesto, dos sons emitidos e das primeiras palavras, na fase que precede a utilização da linguagem falada, leva-nos a pensar que a leitura das coisas e das palavras dos adultos, é já também uma leitura do ambiente". De resto, todos os autores de literatura especializada no desenvolvimento da criança, são da opinião que os gestos (mais particularmente o de apontar) assim como todos os para verbais - sinais não linguísticos (mímica, entoação, o detrito da fala, a altura do tom de voz) e gestos em geral (postura, deslocações, movimentos, etc.), que acompanham a produção linguística, permitem ao locutor a codificação da mensagem que pretende enviar, assim como a descodificação pelo receptor. O simples apontar do dedo fará com que a criança consiga uma resposta imediata, não verbal e/ou verbal, o mesmo será



dizer agida e/ou acompanhada por uma resposta verbal, principalmente no sentido de nomear, o que a criança está a apontar.

Tal constitui, uma aproximação ao mundo dos que falam. É pois desta forma que, segundo Rigolet (1997, p.15), "(...)a criança compreenderá, para depois saber usá-las, as etiquetas verbais de cada objecto e de cada conceito, que a rodeiam". Também o olhar está relacionado com o nascimento da linguagem. De facto, tal acto, estabelece um diálogo produzindo o significado, de uma mensagem não verbal, poder ser transmitida entre o locutor e o receptor. Segundo o mesmo autor (Idem, p.16), "significa ainda que existe um contacto efectivo, decisivo, no desenvolvimento global do bebé, como uma ligação poderosa entre ele e os seus educadores".

Poderemos concluir que os elementos, nomeadamente os gestos, os movimentos globais e finos, os sons, o olhar, e todos os para verbais, se interligam antes das primeiras palavras e vão acompanhar toda a actividade linguística posterior. Será ainda desta forma que se constitui os dois pólos da linguagem: o da compreensão ou recepção, e o da expressão da linguagem oral. Segundo Vigotsky, (1988), a linguagem surge das interacções sociais. Na relação com a criança, o adulto transmite tudo o que a criança deve aprender durante o seu desenvolvimento. Os objectivos, a forma como os utiliza, a linguagem, as relações humanas, tudo será assimilado sobre a sua orientação.

À luz do que acabamos de referir, sobre a importância dos sinais, interacções verbais e não verbais que actuam entre o adulto e a criança, facilmente acreditamos existir proximidade entre a leitura e a evolução da linguagem. Rigolet (1997, p. 26), considera que "a leitura representa um dos aspectos do desenvolvimento da linguagem, intrinsecamente ligado aos outros aspectos e iniciado paralelamente a estes últimos, ou seja, desde o nascimento da criança".

### 3.2 Que tipo de leituras?

A questão do que ler, no nosso entender, prende-se inevitavelmente com a idade da criança tendo em conta as suas preferências. É evidente que com bebés, as canções associadas a movimentos com as mãos são uma forma de leitura. Quem teve o prazer de ouvir ler quando era criança pode recordar-se de cantigas da sua infância e desfrutá-las com os seus filhos ao sinal dos ritmos do coração; nas palavras de Marina e Válgoma (2006,p.102),

***“Son la música de fondo de la película de nuestra infancia llena de animalitos divertidos”...“O de divertidas historias quando los dedos de la mano se convertían en protagonistas de una minúscula narración”...“cuando de cualquier objecto podia brotar un cuento”.***

Já os mais crescidos, também, se deixam encantar em poesia com rima, adivinhas e trava-línguas), parecendo demonstrar, que o sentido de humor presente nas palavras, diverte as crianças e que beneficia o interesse pela leitura. Acerca ainda, da poesia, os autores acima citados consideram a memória um enorme recurso e o seu desenvolvimento, está ligado à inteligência e como tal “a los niños les suele encantar aprender poemas de memoria” (Idem, p.103).

Também a escrita subversiva, encanta as crianças. Poderemos ir, mais além tendo em atenção que a paixão por escutar é natural e a afeição pela leitura é artificial. Ressalta do exposto, a importância das imagens do mesmo manancial do qual brotam as histórias, que proporcionam o começo da leitura dialogada. O livro começa a ser um campo de jogo de conversação e de aventuras. Através de múltiplas relações de afecto e de compreensão do mundo, a criança vai definir o seu modo de estar na realidade.

É também importante frisar neste contexto que a apresentação do livro contribui para a educação do sentido estético das crianças. Eles decidirão o que querem ler: aventuras, personagens inverosímeis, marcianos, hobbits,

dragões, ogres, bruxas e similares histórias de crianças reais com que resultará uma melhor identificação.

Sublinhamos a ideia, que vale a pena acompanhar os filhos, na maravilhosa viagem de conhecer mundos, que de outra forma não conheceriam, aumentando o seu universo de saberes com pequenas cumplicidades. Ler um conto a uma criança quando o acompanhamos à cama é algo que está ao alcance de todos. Alguns especialistas dizem que basta 15 minutos de leitura diários, graça e bom humor, para que a marca do prazer persista. Advertem no entanto que ninguém precisa de ser actor, mas também será de evitar recorrer a um tom monocórdico e aborrecido, para não distrair e estragar a magia da relação que se estabelece com o conto. O mediador deve meter-se na história e modelar com a voz, a, dos personagens. Segundo Marina e Válgoma (2006, p100): “Leer un cuento va a ser un gran prêmio”. Os autores, admitem-no em primeiro lugar, pela emoção que proporciona e em segundo lugar, porque, é um momento de intimidade, atenção e qualidade. A criança ganhará a afeição que os adultos lhes proporcionam. Impõe-se afirmar a verdade científica, de que as crianças imitam o que lhes é próximo e carinhoso, no seu contexto familiar.

Os mesmos autores, citam Cármen Martín Gaité, referindo que, “A través de los cuentos que le dedican a él, el niño recibe dos dones de diferentes índole: uno, relacionado com el assunto del cuento mismo, outro, com la actitud y la identidad de la persona que so lo cuenta” (Idem). A criança através do conto recebe o argumento para as fantasias solitárias, que lhe permite evadir-se do mundo controlado dos avisos e normas quotidianas, ao que se lhe acresce uma prova de atenção e de amor por parte do narrador físico/presente, “cujá voz ouve e cujos olhos penetra”. De certa maneira, os contos aproximam as pessoas que mais lhes importam.

### **3.3 De candidatos, a aficionados da leitura - como lá chegar?**

Estudos de especialistas em alfabetização, dão-nos orientações de como tornar os filhos amantes de leitura. A professora Díaz-Plaja, citada por Marina e Válgoma (2006, p.110), propõe as seguintes linhas de actuação:

Primeira – Criar em casa um ambiente de leitura. Observar os pais a manusear livros, revistas, converte-se numa referência importante do comportamento. A imitação incentiva à apropriação do hábito de determinado comportamento.

Segunda – Consiste em falar sobre os livros. Cultivar o interesse pelo enredo prolonga a actividade leitora, criando-se uma transmissão de saberes e de comunicação muito importante para enraizar o gosto leitor. Há que falar apaixonadamente dos nossos amores.

Terceira – Leitura apropriada para os filhos. Instruir-se sobre a imensa oferta de livros infantis e partilhá-los com os filhos. Tal vai proporcionar o descobrimento de uma literatura rica e variada que proporciona momentos de conversa e intercâmbio com as crianças. A leitura deve ser um prémio, uma actividade divertida, emocionante, cordial, tranquilizadora.

Quarta – Seleccionar os temas que motivam mais os filhos. Da imensidade de espólio existente há sem dúvida algo que se encaixará nas suas preferências.

Quinta – Converter a televisão numa aliada e não num inimigo. Nunca cair na tentação de dizer, vais ouvir a história para depois ver televisão, porque, estaríamos a converter a leitura em castigo e a televisão em prémio. Teremos que garantir algum interesse, criando uma relação entre películas e determinados temas de livros preferidos pelas crianças.

Sexta – Conhecer a biblioteca municipal. Os fundos das sessões infantis destas bibliotecas oferecem muitos mais livros do que eles podem comprar em casa. Permite também uma maior convivência com actividades de animação de leitura e encontro com outros leitores. Parece estar manifestamente comprovado que se algo não se aprecia, mas quando relacionado com uma actividade divertida, acaba por se manifestar em algum aspecto atractiva.

Sétima – Incluir nas saídas de compras uma volta por uma boa livraria, mesmo que não se compre nada. É sempre bom ver as novidades que aparecem, o que há sobre um autor ou um tema do seu interesse. Se puderem deixem que os filhos vos acompanhem e com algum motivo especial permitir-lhes que elejam e comprem algum conto.

Oitava – Respeitar os ritmos de escutar dos filhos. Por vezes a mesma história pode ser relida várias vezes. É necessário dar-lhe a margem de ouvir para consolidar o hábito.

Nona – Os pais não se devem preocupar em que tenham os mesmos gostos, pois trata-se de incentivar o gosto da leitura nos seus filhos e não neles.

Décima – Não cair na frustração, se estas estratégias parecerem não funcionar. Está a criar-se um hábito e devemos contar o tempo como aliado. Nunca desanimar, pois procura-se a linha porque se há-de desenvolver esse hábito de maneira efectiva e afectiva.

Perante este quadro, facilmente admitimos que todos os pais deverão querer que os filhos sejam felizes e boas pessoas e que o amor pela leitura não sendo garantia nem de uma coisa nem de outra, cria uma boa forma para consegui-las.

### 3.4 Afinal quem é o leitor?

Perante a situação insólita da criança pequena, que ainda não sabe ler, e o adulto que transmite, permitimo-nos equacionar o papel de um e de outro no acto de aprendizagem do gosto pela leitura. Daniel Pennac (1993, p.15), no papel de pai que lê ao filho, escreve que contar histórias, revelou-se uma descoberta, "uma aptidão que desconhecíamos em nós". De maior importância, acrescenta, não é o acto de contar melhor ou pior, mas o essencial, é sim ler em voz alta. Diz Daniel Pennac",

***(...) E mesmo se afinal não contamos coisa nenhuma, se nos limitarmos a ler em voz alta, éramos os seus romancistas, só dele, os contadores de histórias exclusivos, por quem todas as noites, ele enfiava o pijama do sonho antes de adormecer entre os lençóis. Mais do que isso, éramos o livro". (Idem, p.15).***

O autor, sustenta ainda o postulado, que a emoção que desencadeia o livro torna a criança um verdadeiro leitor. O prazer, o medo, a alegria, os sentidos, sustentam a cumplicidade generosa, entre o prazer de consolar por parte de quem lê e da necessidade de viver interiormente e intensamente os

devaneios sentimentalistas da literatura. Referindo-se ao filho, (Idem, p.16), o diz que: "Era, de facto, um verdadeiro leitor. Era esta a dupla que então formávamos: ele, o leitor-espertalhão! - e nós, o livro - muito cúmplice!"

Efectivamente, encontramos aqui a similitude entre o aprendiz a leitor, e a essência do acto literário que nas palavras de Daniel Pennac (1992, p.17) tomam o seguinte formato, "(...) e assim descobri a virtude paradoxal da leitura, que consiste em fazer-nos abstrair do mundo, para lhe encontrarmos um sentido". Parece-nos poder aferir, que o prazer, o gosto pela leitura adquire-se quando os pais desempenham o papel duplo de contador de histórias e de livro. Não interessa muito saber o final das histórias, quais as relações que a criança estabelece com os personagens, porque o mais importante é saber que "entravam na categoria da intimidade, que comanda o segredo. Este silêncio depois da leitura, é o grande prazer do leitor" (Idem, p.17).

O autor revela, que malogradamente os pais, quando a criança entra na escola deixam de ser contadores e tornam-se uma espécie de contabilistas, queremos saber mais da compreensão que da fruição. Apesar da criança aprender as letras na escola, tal não pode subtrair a atenção dos pais que era dada anteriormente. Concordamos com a ideia do autor quando incita que criar o desejo de aprender é o método mais seguro para ajudar a criança a tornar-se um bom leitor. É necessário fazer como antes: " basta esperar pelo cair da noite, abrir novamente a porta do seu quarto, sentarmo-nos à sua cabeceira e retomarmos a leitura comum" (Idem, p.54). Basta ler em voz alta, de forma gratuita as histórias preferidas. Entendemos também nós, ser esta a receita mágica que se for seguida sem intervalos, pelos pais, contribuirá de forma decisiva para a criação de um hábito através de uma acção reconfortante que é a leitura gratuita, sem recompensas.

### **3.5 A teoria construtivista e os limites da alfabetização**

#### **3.5.1 De pré leitor a leitor**

Na tentativa de compreendermos como se processam as aprendizagens das crianças em matéria do aprendizado de leitura, concordamos que à luz do construtucionismo, não existe um limite claro entre o pré-leitor e o leitor. De

facto, nesta visão da aprendizagem parece existir um processo ininterrupto de desenvolvimento. Teberosky e Colomer (2003, p.16), dizem-nos “que tanto as aprendizagens convencionais como as não normativas fazem parte do processo de alfabetização e que a leitura e a linguagem oral caminham a par e passo, actuando de forma interdependente desde muito cedo”. O processo de alfabetização inicial decorre pois em contextos culturais e sócias concretos, que vão condicionar as aprendizagens convencionais posteriores.

Como já referimos atrás, a natureza das interacções da criança com materiais e tarefas de leitura, no seio familiar, desenvolve uma apetência natural para uma aproximação à leitura, podendo estar relacionada com as aprendizagens convencionais posteriores. O papel dos agentes sociais é de servir de intérpretes, que têm como função transformar as marcas gráficas do escrito em objectos linguísticos. É o que acontece, quando a criança escuta a leitura em voz alta, assistindo à transformação das marcas gráficas, em linguagem.

Poderemos dizer, que as primeiras experiências com a linguagem escrita, se realizam através de dois tipos de conhecimento em interacção; por um lado os que são elaborados a partir da interacção com os leitores e com o impresso; e os conhecimentos transmitidos na sua relação com e pelo adulto e assimilados pela criança. Segundo a perspectiva construtivista, estes dois tipos de conhecimento revelam-se antes e durante a escolarização. Teberosky e Colomer (2003, p.18), consideram ser de máxima importância as vivências, "Antes da escolarização porque geralmente, começam no âmbito familiar e na interacção com o material impresso, tão frequente nos ambientes urbanos actuais". Concordamos também, com as autoras quando referem que os dois conhecimentos, desenvolvem -se melhor se o ambiente alfabetizador é rico em materiais escritos e em interacções e práticas de leitura (Idem).

Tencionando ainda, consolidar a forma como os adultos contribuem para o desenvolvimento, sobre a escrita e sobre a linguagem escrita, os mesmos autores referem que, "Já que a leitura e a escrita não são materiais exclusivamente escolares, convém que os pais e os avós participem na alfabetização dos filhos e dos netos, ajudando-os nas práticas de leitura" (Ibidem). Tal, pode ser realizado de forma mais directa, através de leitura de

histórias ou através da relação com o mais variado material impresso. A palavra alfabetização ou melhor alfabetizar, em nosso entender, toma aqui um significado que se aprende a ler primeiro com os sentidos e só depois com a apropriação das letras do alfabeto.

A este propósito Alves (2004, p.18), delicia-nos com o seguinte:

***“Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer...”***

Efectivamente, a fala de quem lê, constitui a pedra angular para que, o novelo da interacção social, desenrole em primeiro lugar o prazer do texto e depois de forma quase inconsequente mostre o conhecimento adquirido. A expressão, “experiência vagabunda”, utilizada pelo autor, que traduz a ideia, de prazer puro do acto de ler ou ouvir ler, é, também por nós assistida, no quadro de leitura familiar, considerado “o aperitivo que ficará para sempre guardado na memória afectiva da criança” (Idem). O autor refere, que na ausência do pai ou da mãe, a criança tem desejo de experimentar as delícias que estão escondidas nas palavras e inveja porque gostava de saber tanto como eles em abrir as portas daquele mundo maravilhoso. É aqui que nasce, pensamos nós, a verdadeira imposição para que a criança um dia queira ser autónoma no acto de ler; é esta "vagabundice" transformada em experiência prazerosa que vai levar a criança ao gosto pela leitura, (Ibidem).



## **CAPÍTULO 4 - A Biblioteca e a família**

### **4.1 A importância de promover a relação**

Consideramos que as bibliotecas podem contribuir para o despertar da leitura dos mais novos. Geneviève Patte (2002.p12), diz que "Recibir las familias en las bibliotecas renueva y dinámica. Les permite retomar sua tarea primera, profundamente humana, de compartir la lectura". A autora refere que a essência do papel das bibliotecas na sua relação com a comunidade, reside precisamente no impacto íntimo e relacional entre pais e filhos. Perspectiva uma experiência forte, susceptível de criar o simples mas essencial e profundo prazer de ler.

É crucial intensificar pontos de encontro com momentos alegres de forma a intensificar o gosto de falar, de conhecer, de experimentar o livro. Com ele, a cultura fica ao alcance de todos através da palavra dita e recebida, criando um sustentáculo de vida incomparável. Cada pessoa ocupa um papel singular na sua descoberta, para tal urge realizar a leitura partilhada. Segundo a autora não há necessidade de meios excepcionais, bastará sair ao encontro de diversos públicos, de pessoas que não frequentam instituições culturais.

É fácil admitir, que as leituras partilhadas, resultem melhor em pequenos grupos, "cara a cara, como em família" (Idem). A preparação do ambiente de leitura e da relação interpessoal devem ser promovidas tendo em conta grande comodidade e conforto. O adulto que lê um conto a um pequeno grupo deve sentar-se no meio deles, ao seu nível. O adulto intermediário deve despojar-se do traje de pedagogo e educador, subtraindo a vontade de controlar, explicar, fazer perguntas, pois tal poderá diminuir a emoção que o acto de ler pode oferecer de forma tão rica e gratuita.

### **4.2 A biblioteca fora da biblioteca**

De entre algumas leituras de pesquisa, que efectuamos acerca do trabalho promovido pelas bibliotecas, para aproximar as crianças e os pais da leitura, salientamos a denominada "biblioteca extra-muros", projecto levado a

cabo em França, no qual a biblioteca se instalava na rua, onde os pais e familiares viam com admiração como os filhos se apaixonavam pela leitura, muitas vezes deixando as suas brincadeiras para se chegarem às histórias, aos livros, aos contadores.

Neste ambiente, os participantes e encorajadores do projecto, dizem que os pais mudavam a sua opinião sobre os filhos e sobre a leitura, depositando uma maior confiança, acrescido de um sentimento de orgulho relativamente às possibilidades dos seus filhos. Esta acção, constituía uma extensão da biblioteca, como tal, as crianças podiam pedir, (requisitar os livros de que tinham gostado), o que permitia um gesto de confiança com as crianças. Por seu lado os livros preferidos pelas crianças podiam ser vividos com a família.

O que nos parece aprazível neste intercâmbio, é que a figura do intermediário está lá para ler, ajudar, mostrar, rir, incentivar, ouvir, escutar, e tal, parece-nos ser condição essencial para que a criança se sinta estimada, e mostre vontade de levar o livro para partilhar o que aprende, tanto em palavras como em emoções gratificantes. Indubitavelmente consideramos os pais e famílias como veículos poderosos da magia de ler, parecendo-nos certo admitir que a biblioteca extra-muros poderia disponibilizar uma acção de surpreender as famílias do nascituro com o livro. Neste âmbito, levar o brinquedo livro às maternidades, poderia ser um acto inovador, empreendedor, pouco dispendioso e eficaz.

### **4.3 Escola, biblioteca e família - O triângulo eficaz**

Ainda, segundo Geneviève Patte, as bibliotecas, qualquer tipo de bibliotecas, deveria ter um pequeno acervo de livros sempre disponíveis, que os intermediários/bibliotecários conhecessem bem. De notar, que a eleição destes livros, obedeceria a critérios de admiração, da verificação que as crianças os desfrutariam, no acto de lê-los e relê-los, da vontade em dá-los a conhecer, atitude corporal e facial da criança frente ao livro etc. Assim, seria mais fácil permitir às crianças a "possibilidad de vivir una rica experiencia, al tiempo que suscitan un interés real en padres y adultos" (Idem).

Concordamos, que a atmosfera da simplicidade, da atenção e do bom

acolhimento, torna o ambiente mais familiar neste espaço comunitário da biblioteca. É essencial construir uma experiência de vida...de leitura, tratando-se de "descubrir nuevas formas de estar juntos, de construir mejores y más profundas relaciones humanas, avanzando en el conocimiento de uno mismo, de los demás y del mundo que nos rodeia" (Ibidem).

Consideramos este modo de estar o melhor para a leitura, tornada em acto natural, repetitivo, enfim do quotidiano, no qual as famílias partilham histórias. Apraz-nos ainda considerar, que são estas histórias que permitem às crianças serem reconhecidos pelos adultos, no verdadeiro significado dos seus sentimentos e a profundidade das suas emoções. Por sua vez o adulto, deixando as suas obrigações para trás, "cai" no desleixo inteligente de ver o mundo com novos olhos, graças à criança e ao poeta que habita em cada um.

Na pretensão de despertar os pais para a leitura, surgem iniciativas cujos intervenientes são os professores, os técnicos da biblioteca e os pais. Numa acção conjunta, consolidam esforços no sentido de, em torno da leitura, assim promover hábitos cada vez mais de leitura, incentivando desde os mais novos aos mais velhos, num espaço convidativo ao acto de ler como é a biblioteca. Cristina Taquelim, uma contadora de histórias por excelência, acerca da experiência, de um trabalho articulado a três mediadores, refere que os meninos melhoram claramente os seus desempenhos em termos de realidade e em termos de escrita.

A preencher este triângulo, circunscreve-se o livro e a criança. O processo de estímulo, a vontade de ler não se ensina, mas nasce e consolida-se ao longo da prática quotidiana. É neste sentido, que a família assume um papel relevante na construção do reconhecimento progressivo da necessidade da leitura, através da sua utilização real, funcional e natural, por um lado, e da sua conceptualização fantástica, lúdica por outro.

Os pais, devem saber, que são estimuladores naturais ao desenvolvimento de habilidades básicas, subjacentes ao acto da leitura, e que a atenção redobrada da família e Jardim-de-infância e das bibliotecas, para estas questões contribui fortemente para a garantia de sucesso da criança. Neste sentido e tomando por garantia, toda a conceptualização que vimos a fornecer ao longo deste trabalho, consideramos útil registar um resumo, uma

proposta de recomendação de actuação de pais para filhos, no sentido de criar ambiente e momento condigno ao sucesso da criança em matéria da conquista de hábitos de leitura. Recomendamos as estratégias, de como contar histórias, do Plano Nacional de Leitura, por serem ajustadas ao nível etário e desenvolvimento psicológico das crianças em idade pré-escolar.

## **CAPÍTULO 5 – Quadro Legislativo**

### **5.1 A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar/ Orientações Curriculares**

O princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, enuncia que:

***“ A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da Educação básica no processo de Educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. ( Lei 5/97 de 10 de Fevereiro)***

Depreendemos do exposto, a demanda de cumplicidades, a estabelecer entre os dois contextos, a fim de garantir o bem-estar geral da criança. Alguns dos objectivos pedagógicos, subjacentes ao princípio geral, fazem transparecer a pertinência do estudo que estamos a efectuar – verificada ao nível da emergência da aquisição de hábitos de leitura – a que aludiremos: (e) «desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo» e (i) «Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade». Acreditamos, que realizando o nó destas duas máximas, poderemos atentar, no propósito de motivar para a leitura através das famílias. Na continuidade dos princípios consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, surgem as Orientações Curriculares; documento que possibilita a organização da componente educativa e a reflexão da prática pedagógica. Com efeito, as Orientações Curriculares como o próprio nome indica, constituem orientações, directrizes, não revestindo o protagonismo de um programa ou currículo. Elas definem linhas abrangentes e flexíveis que podem encorpar diferentes currículos e fundamentar diversas opções educativas.

Estabelecem 3 áreas de desenvolvimento:

- a) Área da formação pessoal e social;
- b) Área da expressão e comunicação: domínio das expressões; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática;

c) Área do conhecimento do mundo.

O objectivo pedagógico que referenciamos atrás, com a letra e), está contemplado na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Relativamente ao objectivo i) atrás referido, o documento Orientações Curriculares, privilegia o acto de educar em articulação com as famílias.

As Orientações Curriculares, pretendem valorizar o contributo de uma intervenção de qualidade no desenvolvimento da criança e na promoção de igualdade de oportunidades. Aliás o documento informa que, apenas os programas que fornecem grande qualidade dão uma contribuição positiva para a vida das crianças e da sociedade futura.

Segundo Portugal, os Educadores assumem-se como "arquitectos do currículo", (1992, p.37-38), responsáveis pela implementação de práticas relevantes, ajustadas às necessidades e interesses a quem se destinam, numa perspectiva ecológica, encarando a educação numa dinâmica globalizante com interacções entre os principais contextos sociais da vida da criança. A mesma autora refere ainda, que *o processo de crescimento do ser humano:*

***"implica o estudo científico da interacção mútua e progressiva entre, por um lado, o indivíduo activo, em constante crescimento e, por outro, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo esse processo influenciado pelas relações entre os contextos mais vastos em que aqueles se integram".*** (Idem)

Depreendemos do exposto, que o desenvolvimento humano é assim uma consequência das interacções que os sujeitos estabelecem com os diferentes contextos que o rodeiam. Não havendo um currículo na Educação Pré-Escolar, toda a intervenção, é caracterizada pela intencionalidade que o Educador dá ao processo educativo, baseando-se na observação do grupo e de cada criança em particular, o que lhe permite conhecer as capacidades colectivas e individuais em diferentes níveis, interesses e dificuldades, bem como os contextos em que se inserem.

Segundo recomendações do Ministério da Educação, o educador, no papel de responsável do currículo, deve atender a cinco factores essenciais:

- a) aos objectivos gerais enunciados na Lei -Quadro da Educação Pré-Escolar;
- b) ao trabalho curricular e à intencionalidade educativa que são a base da organização do ambiente educativo;
- c) às três áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social, área da expressão e da comunicação e área do conhecimento do mundo, que constituem referências gerais a equacionar na planificação e avaliação;
- d) à continuidade educativa que tem implícito o princípio de "aprender a aprender", partindo do que a criança já sabe;
- e) à intencionalidade educativa, que se caracteriza pela adequação das práticas às necessidades das crianças, práticas essas que decorrem de um processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação que o Educador realiza (O.C.1997, p.14).

Como já tivemos ocasião de dizer atrás, a área da expressão e comunicação, integra para além de domínio da matemática, os domínios da linguagem oral e a abordagem à escrita, aos quais circunscrevemos o nosso objecto de estudo. Queremos destacar a importância do educador em promover um maior desenvolvimento da linguagem oral, considerada como objectivo fundamental deste nível educativo. A abordagem à escrita é entendida "numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação..." (Idem, p.66), como pressuposto do que o acesso ao código escrito, não pode continuar a ser concebido como um processo isolado, independentemente das vivências e experiências anteriores, mas antes situado num contínuo desenvolvimento, similar ao de aprender a falar. É importante que sejam percepcionadas e valorizadas as relações entre o oral e o escrito e que se permita que a criança perceba para que serve ler, tal como perceba para que serve falar, antes de possuir as estruturas que lhe permitem utilizar esse sistema.

Actualmente, a pesquisa e a teoria, sugerem que os educadores desde cedo, têm de estar comprometidos com a promoção de experiências que proporcionem às crianças o desenvolvimento linguístico e as conduzam a ser leitores assíduos e competentes. Nesta medida, o educador deve implementar estratégias que permitam à criança encontrar o prazer de brincar com as palavras, com os sons, as imagens, em ligação com as famílias.

## **5.2 A participação parental no contexto educacional do jardim-de-infância**

A conjuntura actual do quadro legislativo presente nas orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, faz revigorar a importância do envolvimento dos pais na vida do jardim-de-infância. Somos da opinião e começaremos por dizer, neste capítulo, que subsiste a verdade essencial, de que a família cumpre os desígnios da formação pessoal e social da criança. Aliás Macedo (1983, p.32) afirma que a família (...) “deve pedir à escola apoio e colaboração na missão de educar, mas não pode delegar na escola a plenitude, ou mesmo a prioridade dessa missão de educar”.

Nesta mesma óptica, os sociólogos são unânimes em dizer que a família, como primeiro agente socializador, exerce um papel decisivo na aquisição de noções, hábitos e conteúdos sobre a realidade social. Poderemos ainda acrescentar que o desenvolvimento é indissociável da socialização.

Somos da opinião, que são inúmeras as vantagens da participação parental na vida do jardim-de-infância, estando relacionada com a qualidade do ensino. Segundo Zabalza (2001, p.69), “Só a conjunção das três variáveis críticas (aluno, família, professor) torna possível a aprendizagem”. Depreendemos que o jardim-de-infância deve incrementar estratégias de aproximação, dos pais à escola.

### **5.2.1 Educação participada**

A palavra participação, é frequentemente utilizada nos discursos dos actores escolares, pela via da institucionalização do modelo de gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, da construção da autonomia, da elaboração de projectos educativos de escola e mais recentemente, pela discussão e experimentação do novo modelo de direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino. Como refere Diogo (1998, p.66), “a participação tem sido vista como uma forma de distribuição e de partilha do poder e da autoridade no seio da organização escolar”. Rubio (1988, p.475), aclara a perspectiva psicossocial da participação, “na implicação mental e atitudinal de



uma pessoa, numa situação de grupo, que a anima a contribuir para os objectivos do grupo e a partilhar as responsabilidades com eles”.

A participação, apresenta elevados níveis de congruência com a problemática da dignidade humana, com os progressos da investigação científica e sobretudo com a força da motivação do nosso tempo e com os anseios de protagonismo dos diferentes grupos sociais. Segundo Licínio Lima (1988), a participação é uma forma de exercício da liberdade, e neste sentido encarada como a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais. É fácil reconhecer que nos ambientes educativos a participação é mais simbólica do que real e é concebida de um modo formal e minimalista, “mais com imperativo de relações públicas do que em processo de transferir poder para a comunidade” (João Barroso, 1991, p.76).

Parece-nos certo, considerar a necessidade de entender a participação como cultura, como a expressão de um conjunto de valores, de crenças, de correntes de opinião e de comportamentos perante os problemas que se colocam na vida social de um determinado colectivo humano. No entender de Jorge Costa (1996) “a cultura é tanto mais forte quanto maior for a partilha de identidade e valores”. Esta partilha de valores, de crenças, de linguagem, traduz a especificidade de cada escola.

Configura-se o quadro perfeito, de democraticidade na tomada de decisões, e desta forma será possível diluir o primado do eu sobre o nós e caminhar para a construção de uma solução que, não sendo mágica e eficaz a todas as dimensões, poderá trazer novas perspectivas de solução para muitos dos problemas educativos com que a organização escolar se debate. Inserindo a problemática da relação escola -família no quadro da educação participada, a questão que se coloca é sobretudo qual é o lugar que estas podem ocupar em contexto educativo.

O termo “parceria escola-família”, sobrepõe na actualidade as expressões tais como “relação escola-família”, “envolvimento dos pais”, pois implica “uma aliança formal e um acordo contratual no sentido de se trabalhar os proveitos e benefícios do investimento mútuo”(Epstein,1992.p.1). Neste sentido, surge uma reconceptualização dos papéis tradicionais atribuídos aos

actores, tendo em vista uma colaboração não desmobilizante, desenvolvendo os professores um conjunto de acções com as famílias e não para as famílias. Trata-se pois de privilegiar as necessidades, os valores, as práticas educativas e as dinâmicas internas, próprias de cada família, numa perspectiva de respeito pela pessoa, pela sua cultura e pelas percepções particulares.

Desta forma ganha forma uma verdadeira “dinâmica sócio -cognitiva positiva” entre a escola e as famílias, através da qual se poderá desenvolver um processo de aprendizagem colectiva que alguns autores designam por transformação. A este respeito Barroso, (1991,p.81) afirma que a escola apresenta-se como “um enorme lego de múltiplas soluções”, tendente a favorecer a evolução das identidades culturais; abrir-se sobre as realidades sociais, recentrando-se sobre a missão educativa; desbloquear constrangimentos; construir objectivos e fazer participar os actores. Com base nestes pressupostos configura-se a passagem de uma centralização burocrática a um novo modo de organização escolar por objectivos e projectos.

### 5.2.2 Modelo de envolvimento parental - o modelo da parceria

Os partidários deste modelo, vêem a parceria família-escola como uma componente fundamental do sucesso escolar, que valoriza o respeito mútuo, reflexão crítica, preocupação e participação em grupo, no sentido de conduzir a uma redistribuição dos recursos valorizados. Um dos pressupostos do modelo, que queremos dar uma ênfase especial, é o da revisão curricular, em que, “o ensino é baseado num currículo enriquecido, que constrói conexões com as experiências de vida dos alunos e das suas famílias, comunidades e culturas” (Swap, 1990, p.35), o que favorece os processos activos de aprendizagem e a construção de capacidades de raciocínio crítico.

Uma outra característica do modelo é a intitulada parceria entre professores, famílias e membros da comunidade cujo lema é “sucesso para todas as crianças”, e que passa pelo reconhecimento da importância do diálogo e colaboração entre os professores, família e representantes comunitários.

### 5.2.3 A participação das famílias na vida escolar

Das diferentes tipologias de envolvimento das famílias na vida escolar, destacaremos a preconizada por Epstein (Idem), a qual, sugere seis tipos de envolvimento que contribuem para ajudar as famílias e as escolas a levar a cabo as suas responsabilidades partilhadas de Educação e desenvolvimento dos jovens. Referimo-nos à tipologia de envolvimento, tipo 4, denominada de envolvimento em actividades de aprendizagem em casa e dizem respeito a todo um conjunto de práticas em que os professores solicitam e orientam as famílias para acompanhar e assistir o seu educando em casa. Os professores ajudam as famílias. a interagir com os seus educandos, quer nas actividades que se relacionam com a aprendizagem, quer nas actividades de enriquecimento a efectuar em casa: fornecimento de informação sobre os conteúdos e outros skills exigidos aos educandos, como orientar, discutir e ajudar nos trabalhos de casa, como utilizar o reforço, etc.

Na tentativa de obter a definição de uma possível tipologia de participação parental, servimo-nos de um estudo que normaliza algumas condições para se levar a bom termo esta tarefa. Em primeiro lugar o jardim-de-infância, deve iniciar a tarefa, pois tem capacidades para estabelecer uma efectiva participação com as culturas familiares. Em segundo lugar, é necessária uma política face às famílias, sendo que o jardim deve apresentar-se como sistema aberto, que deve relacionar-se com o núcleo familiar e enquadrar nos seus projectos uma participação efectiva dos pais/encarregados de educação, pois daí dependerá o sucesso educativo das crianças. Em terceiro lugar devem-se organizar e dinamizar pontos de encontro (reuniões ao longo do ano lectivo). Também o jardim deverá promover sessões de formação com a ajuda de especialistas em diversas áreas (educação, psicologia, saúde, etc.) onde os pais podem aprender sobre assuntos de interesse próprio e dos seus filhos.

Em suma é vital uma participação entre a família e o jardim-de-infância, assente numa acção coordenada e complementar de ambos os contextos, com vista à facilitação de instalação do hábito de leitura em casa.

## **CAPÍTULO 6 – Pertinência do estudo/ definição da problemática do trabalho**

### **6.1 A prática situada ao contexto Jardim-de-infância, no processo de promover a leitura com as famílias**

É pois, nossa intenção impor neste trabalho de investigação, o desejo de afirmação, que o Jardim-de-infância pode contribuir com os pais, para ler todos os dias em casa, para e com os filhos. Um dos factores que nos permite considerar o nosso estudo como pertinente e actual é sem dúvida a constatação que é necessário melhorar a prática pedagógica para atingir resultados positivos nos índices de combate à literacia, com a consequente emergência de promover hábitos de leitura em casa.

Antes de solidificar, uma intervenção educativa em prol da leitura, decidimos realizar um questionário às Educadoras, numa amostra de um total de quatro Agrupamentos de Escolas, constituintes do Concelho de Esposende e igualmente quatro Agrupamentos de Escolas do Concelho de Barcelos, sendo estes seleccionados, segundo o critério de proximidade geográfica de Esposende, concelho onde se situa o Jardim de Infância de Gandra. É nossa pretensão, equacionar a realidade dos Jardins de Infância, no que respeita a algumas práticas adoptadas, para promover o hábito de ler em casa, a partir da escola, a fim de avaliarmos a necessidade de operacionalizar um projecto de intervenção, com uma intenção educativa, de potenciar um programa curricular de incentivo à leitura.

Apresentamos os dados referentes aos inquéritos preenchidos:

Concelhos	ESPOSENDE				Total	BARCELOS				Total
Agrupamentos	Apúlia	António Correia Oliveira	Forjães	Marinhas		Vila Cova	Fragoso	Abel Varzim	Gonçalo Nuno	
Número de Inquéritos	7	11	5	9	32	5	7	6	8	26

(Quadro 1)

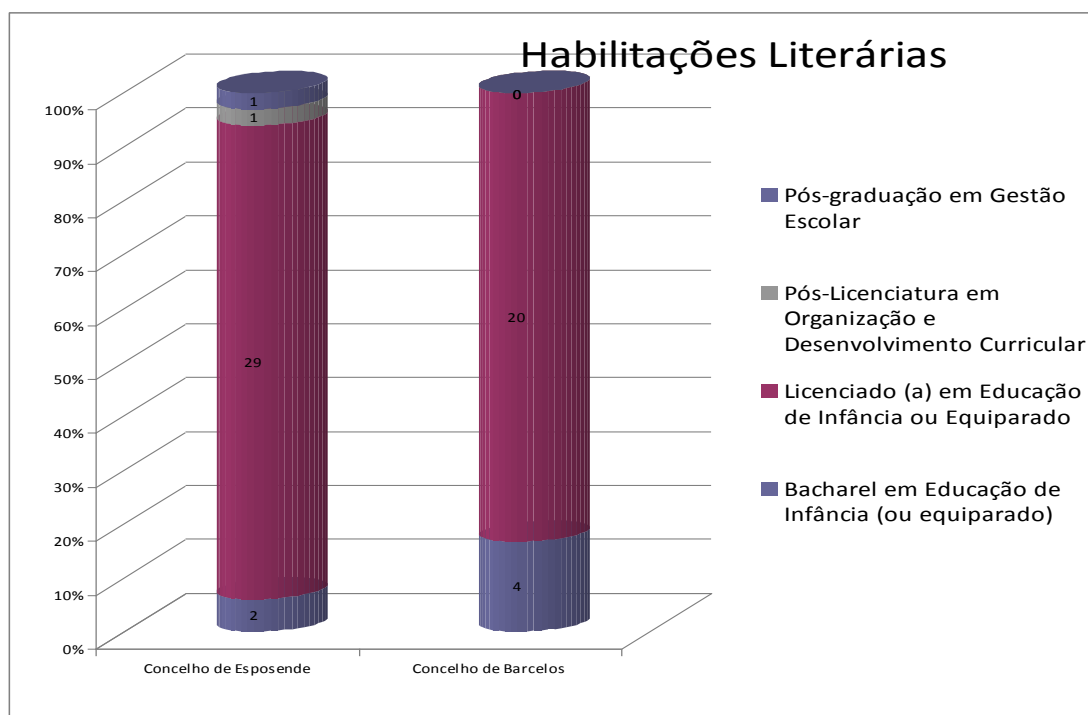
## 6.2 Resultados do inquérito

Ao longo deste trabalho, pretendemos fazer acreditar que o prazer da leitura é um processo que prospera no meio familiar, e que a escola, devido a condicionalismos sócio -culturais e profissionais dos cidadãos, deve tornar-se cúmplice, envolvendo os pais em tarefas de parceria, a desenvolver conjuntamente em casa e na escola.

A totalidade dos questionários, dizem respeito a Educadores do sexo feminino com média de idades entre os 40/50 anos.

Os gráficos a seguir apresentados, indicam os resultados dos questionários:

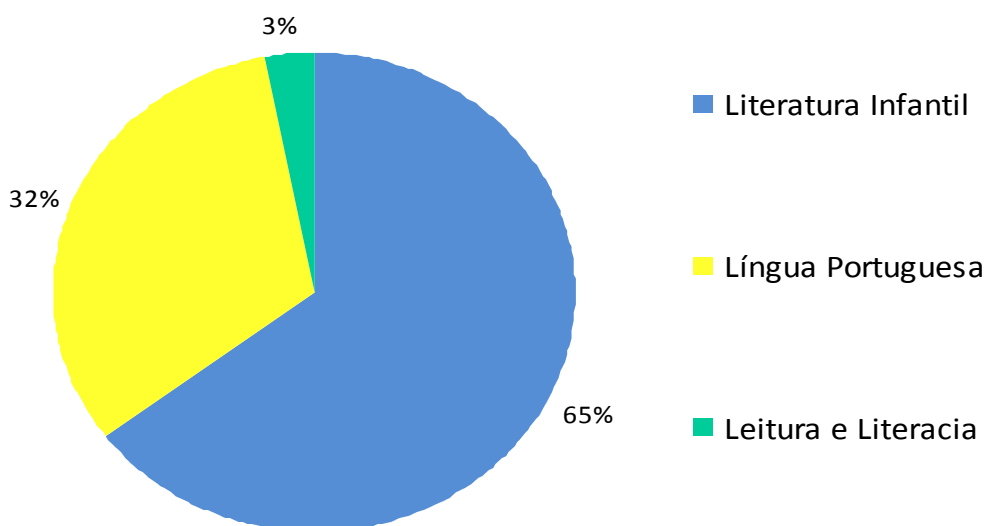
### Grupo I



(Gráfico 1)

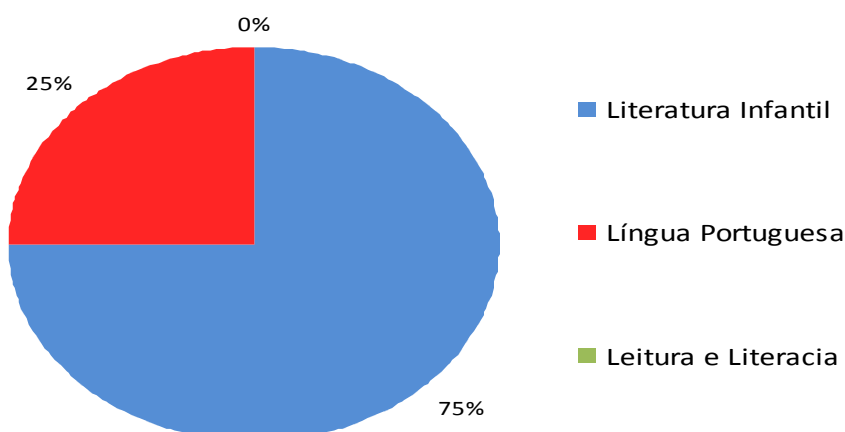
Constata-se formação académica substancial, no grau de licenciado em Educação de Infância ou equiparado.

### Formação Inicial no âmbito da leitura - Concelho de Esposende



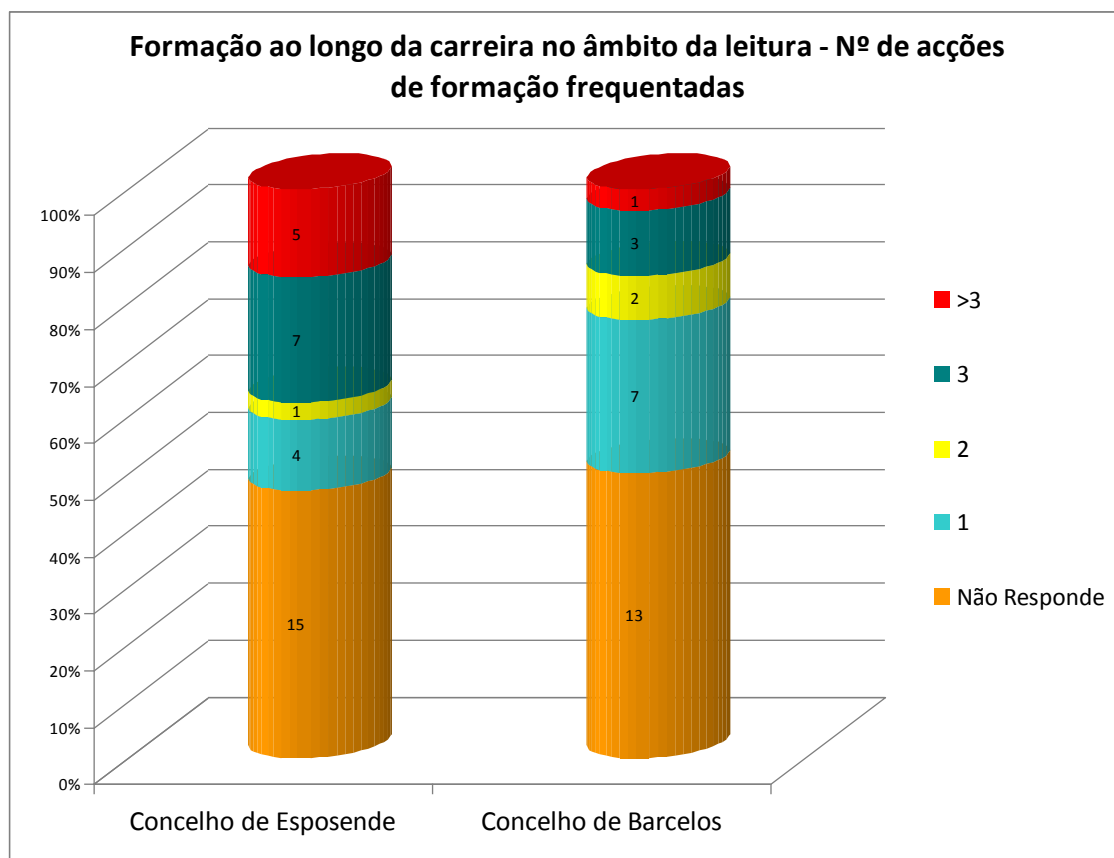
(Gráfico 2)

### Formação Inicial no âmbito da leitura - Concelho de Barcelos



(Gráfico 3)

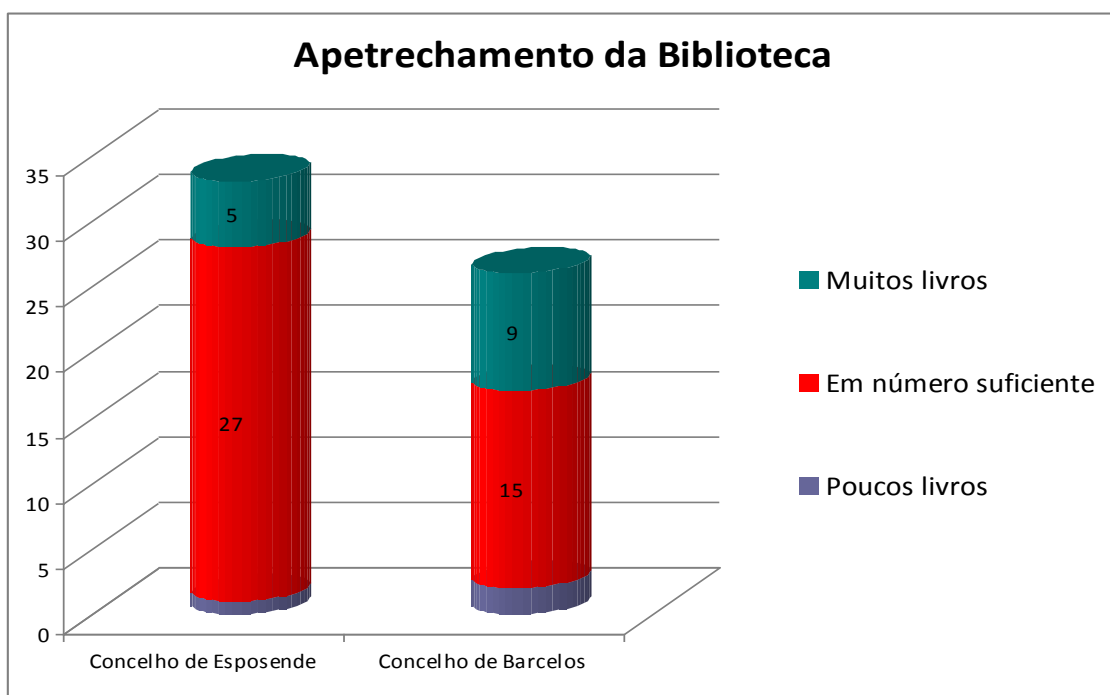
A formação inicial no âmbito da leitura, é nos dois concelhos muito equivalente, situada nos 65% em Esposende e em Barcelos 75%, no que concerne à incidência de formação em literatura infantil.



(Gráfico 4)

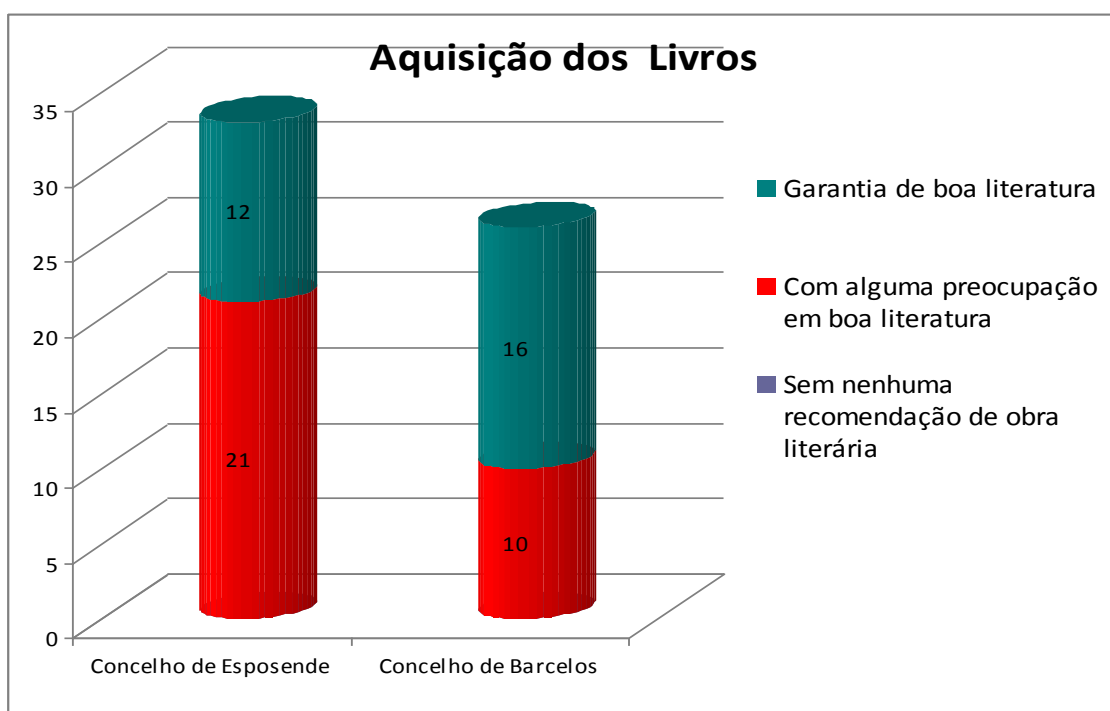
Os dados diferem aqui um pouco nos dois concelhos. Assim, em Esposende o número de Educadores (total de 5) que frequentaram mais de 3 acções é o que prevalece. No concelho de Barcelos apenas um Educador frequentou mais que 3 acções. A média aqui mais alta situa-se em 1 acção ao longo da carreira, enquanto que em Esposende a média mais elevada de acções frequentadas é de 3, com o total de sete Educadoras em cada um dos casos.

## Grupo II



(Gráfico 5)

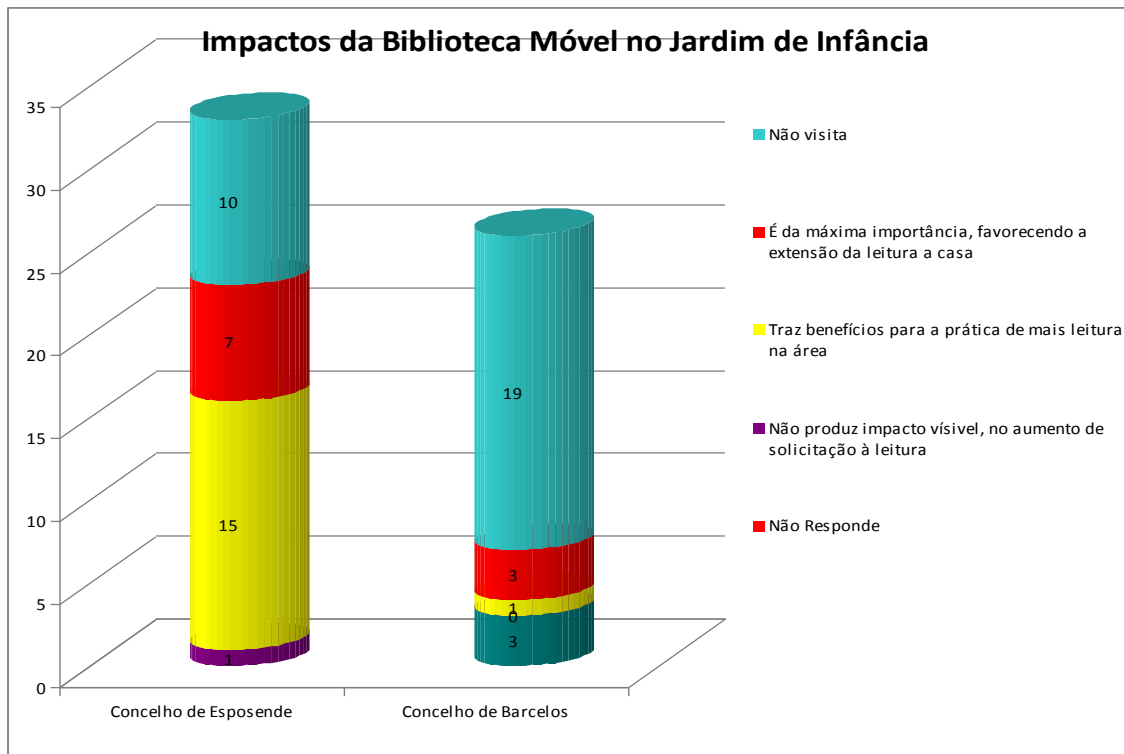
Nos dois concelhos, o canto da biblioteca ou da leitura tem livros em número suficiente.



(Gráfico 6)

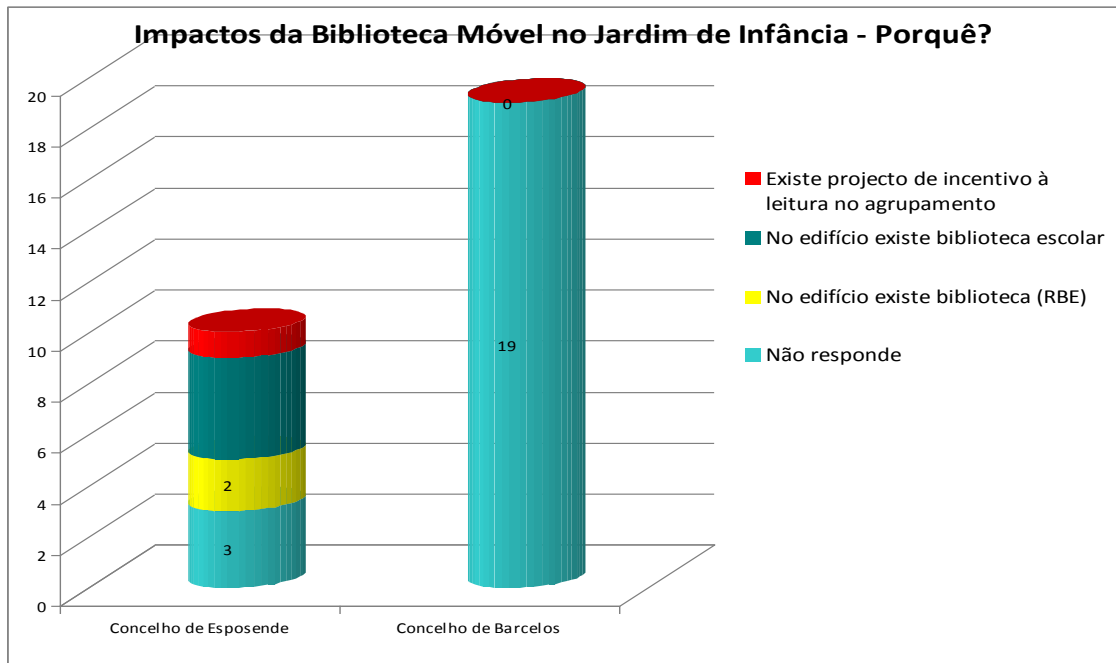


No concelho de Barcelos, existe uma maior preocupação com a aquisição dos livros, apostando-se no factor qualidade, para a compra de boa literatura.



(Gráfico 7)

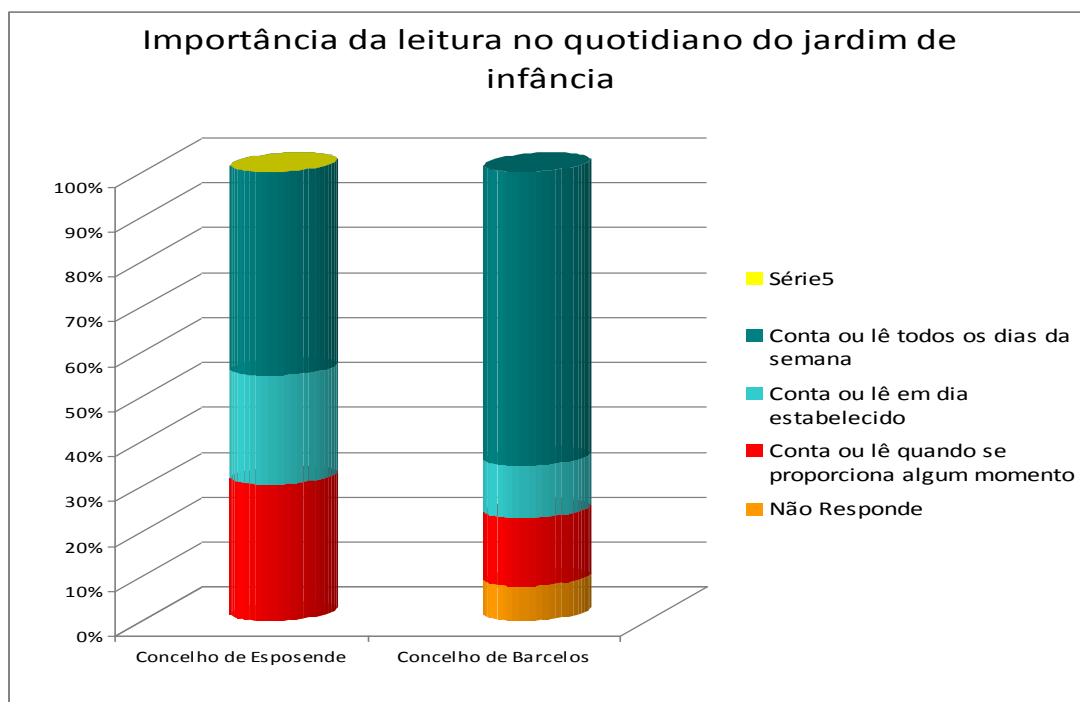
No concelho de Esposende, a Biblioteca Móvel visita 10 salas, considerando as Educadoras, trazer benefícios para a prática de mais leitura. No concelho de Barcelos as poucas salas que visita, os seus responsáveis dizem ser da máxima importância, favorecendo a extensão da leitura.



(Gráfico 8)

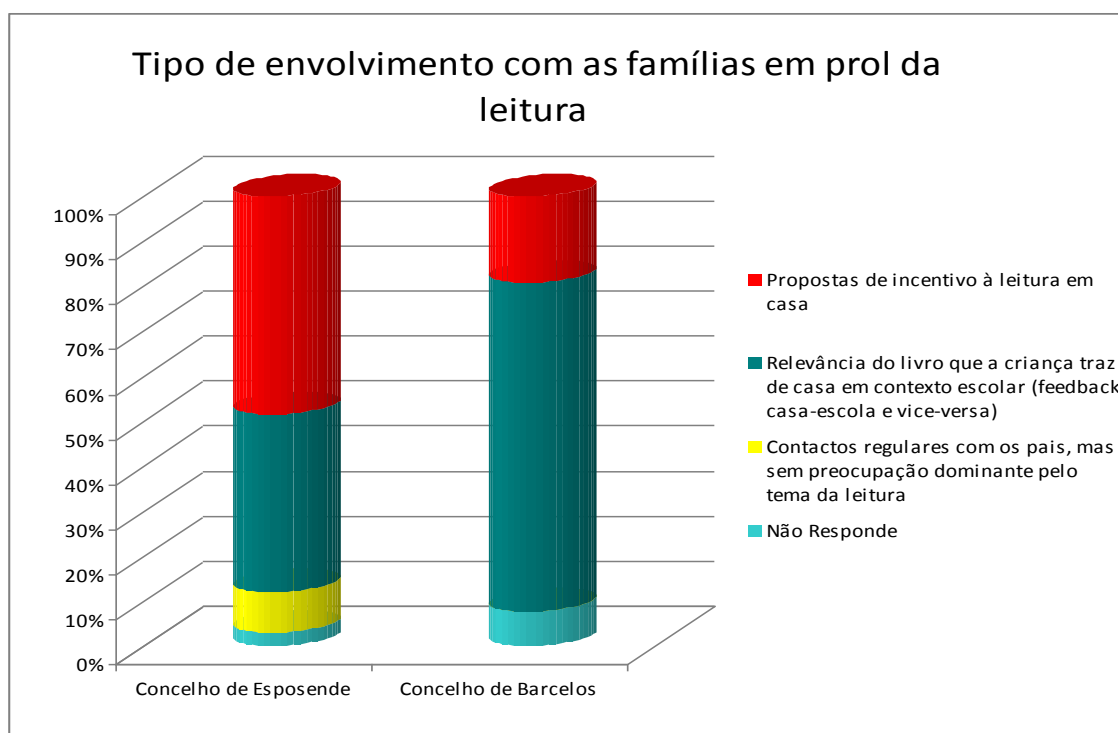
À pergunta, porquê? Qual a causa da Biblioteca não visitar o Jardim-de-infância, a resposta mais significativa em Esposende é que já existe biblioteca escolar no estabelecimento. Em Barcelos, não obtivemos respostas para esta pergunta, talvez por haver pouca incidência, dessa prestação de serviço.

### Grupo III



(Gráfico 9)

Tanto em Esposende, como em Barcelos, as Educadoras têm em maior percentagem, o hábito de contar ou ler todos os dias da semana. Tal constitui um bom princípio, para a promoção da leitura, na criança que frequenta o Jardim-de-infância.

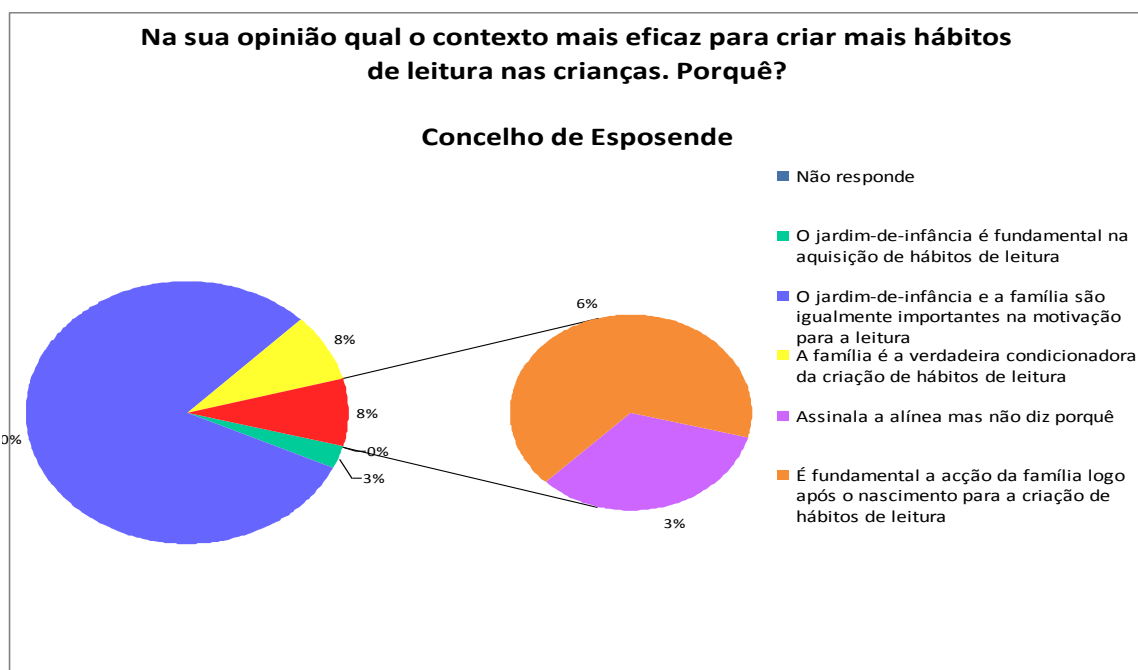


(Gráfico 10)

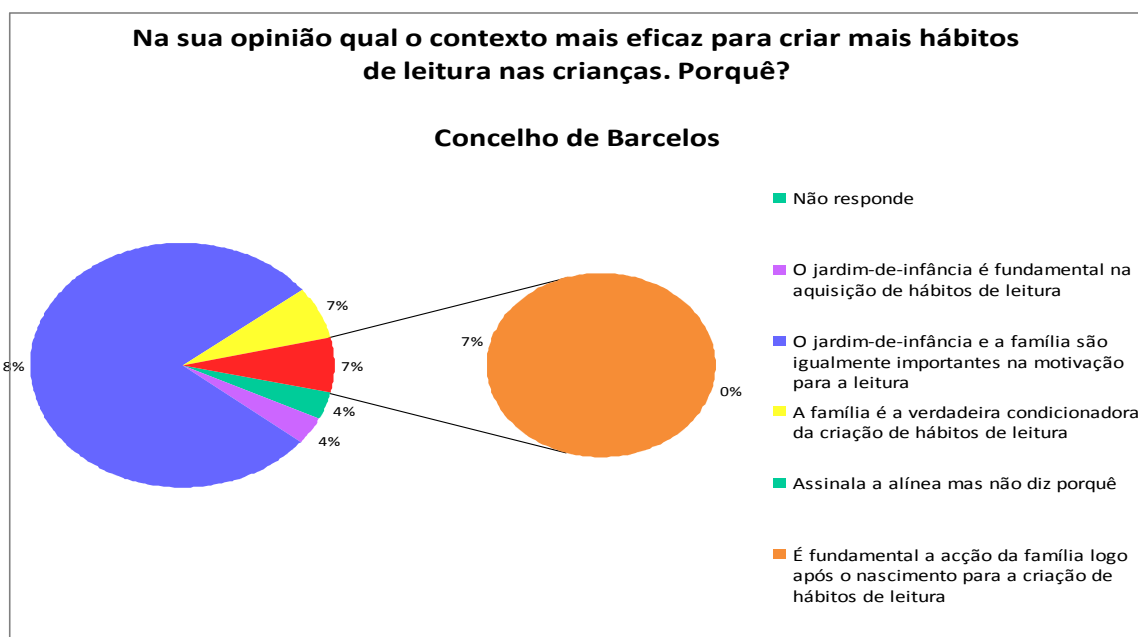
Em Esposende, há mais envolvimento dos pais nas propostas de incentivo à leitura em casa. Em Barcelos, as Educadoras valorizam e rentabilizam o livro que a criança traz, de casa para a escola. Parece-nos constatar que em Esposende as Educadoras nos seus Agrupamento, trabalham a leitura em projectos locais, com alguns actos participativos dos pais. Uma Educadora diz-nos: (...) o Agrupamento desenvolve o projecto “Ler na escola e em casa”, em que, o Jardim-de-infância está envolvido e quinzenalmente é feita a requisição/troca de livros pelas crianças. Parece-nos que este projecto, poderá ter uma grande importância no favorecimento do acto de leitura, mas não existe ainda uma acção mais abrangente, sistemática e organizada em torno de uma sala de crianças de Jardim-de-infância.

Pensamos que estes projectos devem ser submetidos a uma acção consolidada, contendo demais requisitos de envolvimento dos pais na escola e de desenvolvimento de competências de oralidade e de linguagem a partir do livro, do ler e contar.

#### Grupo IV



(Gráfico 11)



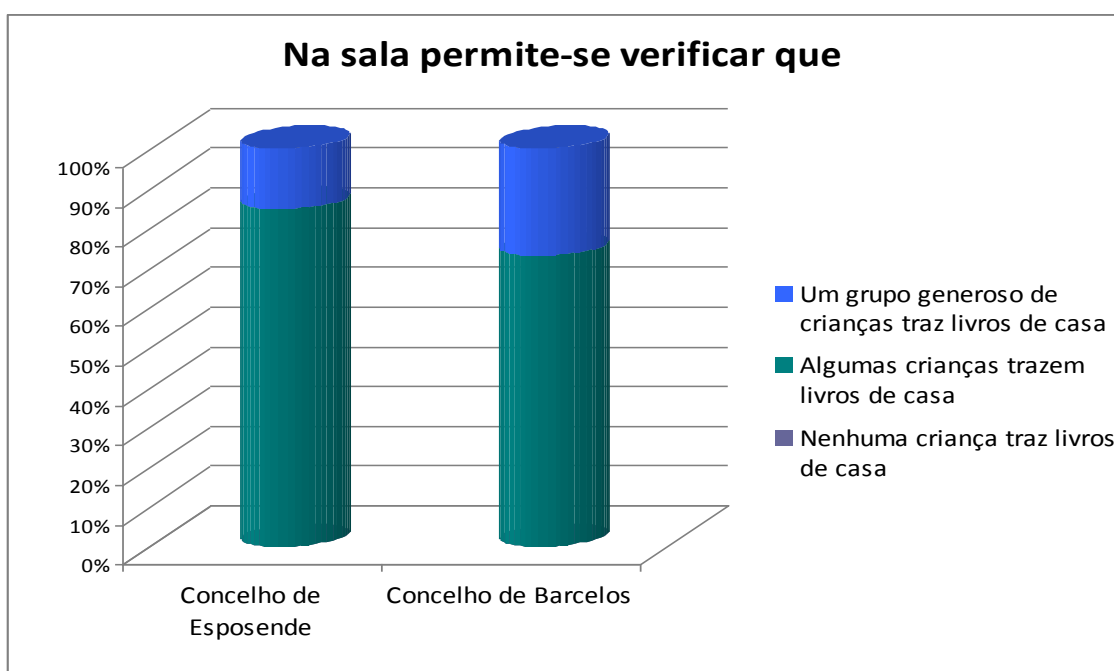
(Gráfico 12)

Verifica-se que na sua maioria, as Educadoras de Esposende e Barcelos, são da opinião, que os Jardim-de-infância e as famílias, são igualmente importantes para a promoção da leitura.

Regista-se uma percentagem, de 9% de Educadores de Esposende e 7% de Barcelos, a dizerem que a família é a verdadeira condicionadora da

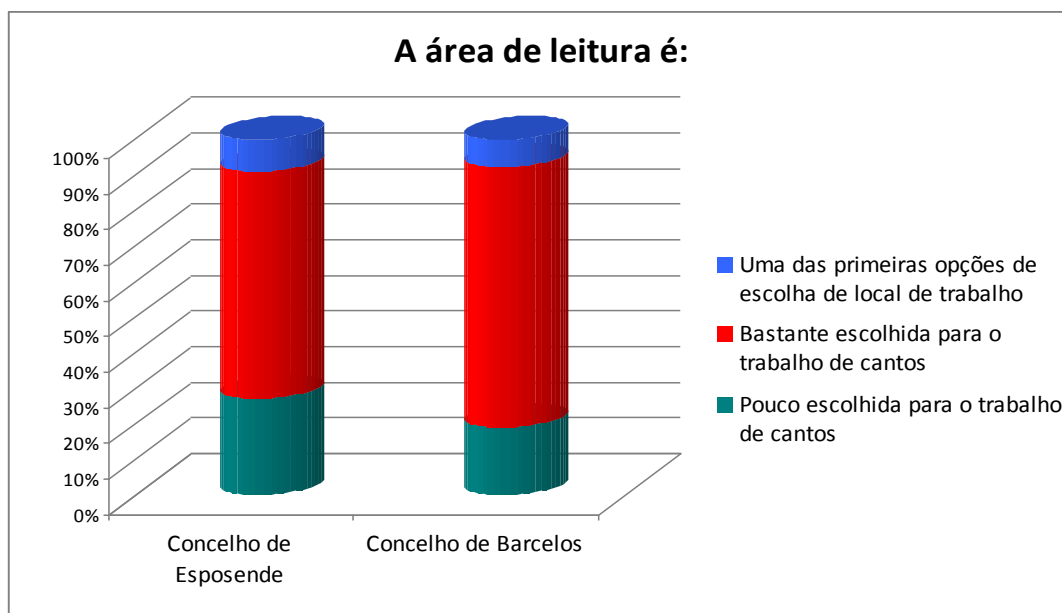
criação de hábitos de leitura, considerando fundamental a acção da família logo após o nascimento para a criação de hábitos de leitura. Reflectindo acerca das respostas e atendendo, a que muitas Educadoras, colocaram a cruz nas duas possibilidades, entendemos existir um entendimento que a acção da família é importante após o nascimento, mas que depois da criança entrar no Jardim de Infância é da conveniência evoluir numa promoção da leitura a dois.

### Grupo V



(Gráfico 13)

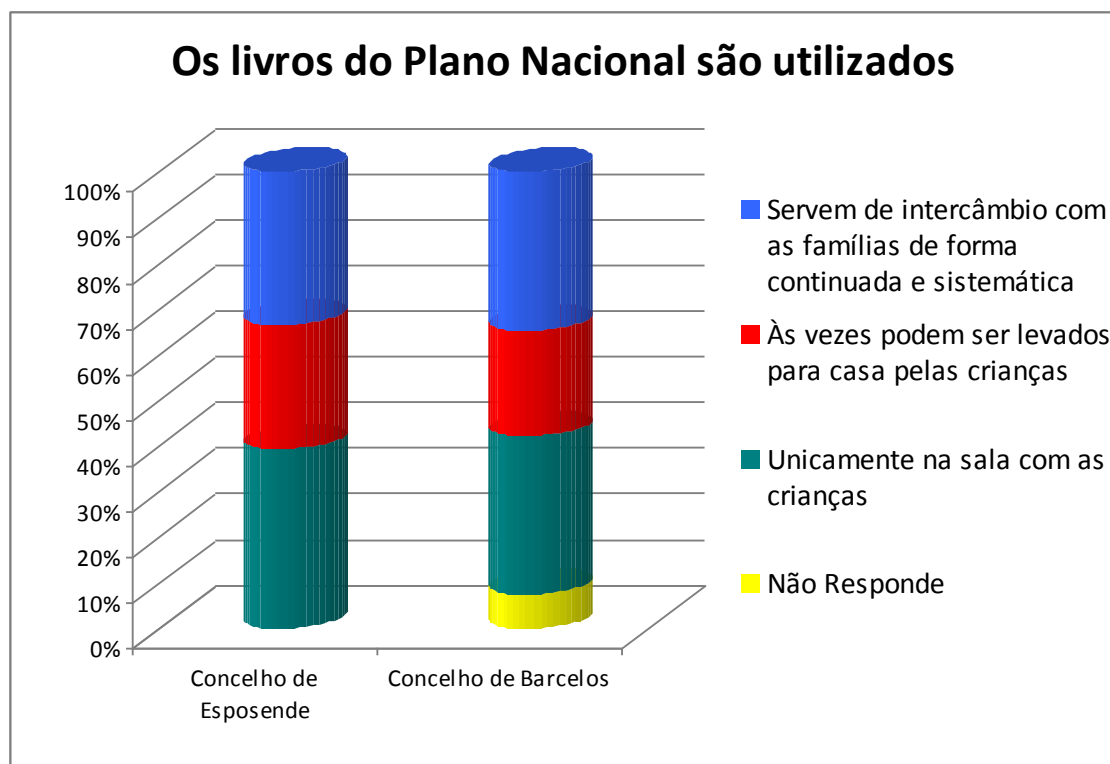
Resulta da análise do quadro, que apenas algumas crianças, trazem livros de casa.



(Gráfico 14)

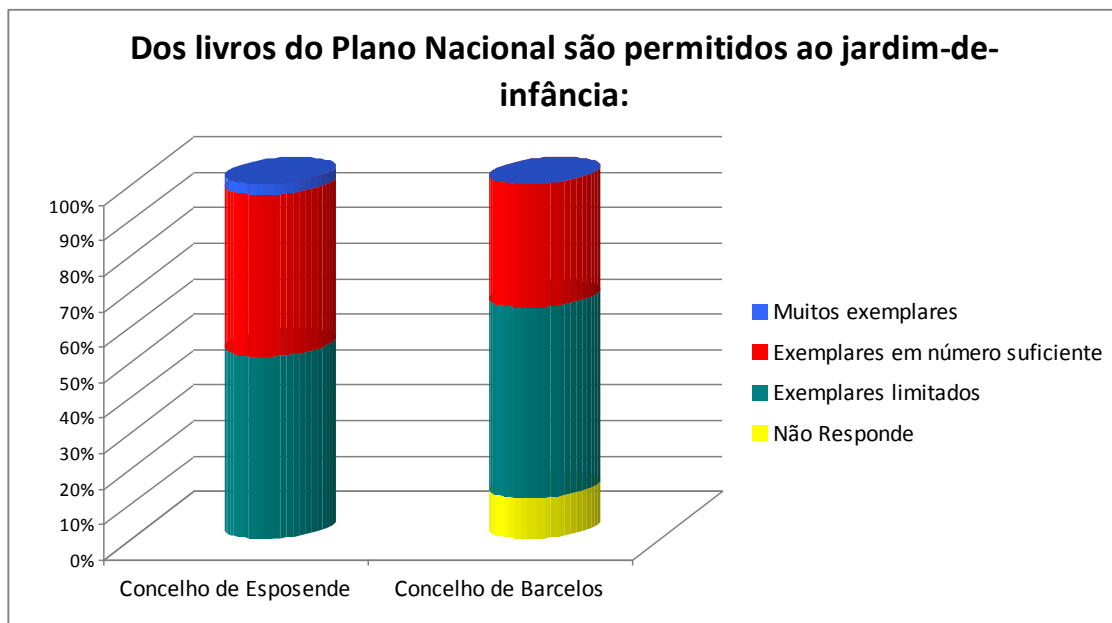
Na realidade, a actividade da leitura, nos dois concelhos, parece ser bastante escolhida para o trabalho de cantos.

#### Grupo VI



(Gráfico 15)

A realidade dos dois concelhos é bastante similar. Há grande parte das Educadoras que fazem intercâmbio e grande parte que apenas o usam na sala.

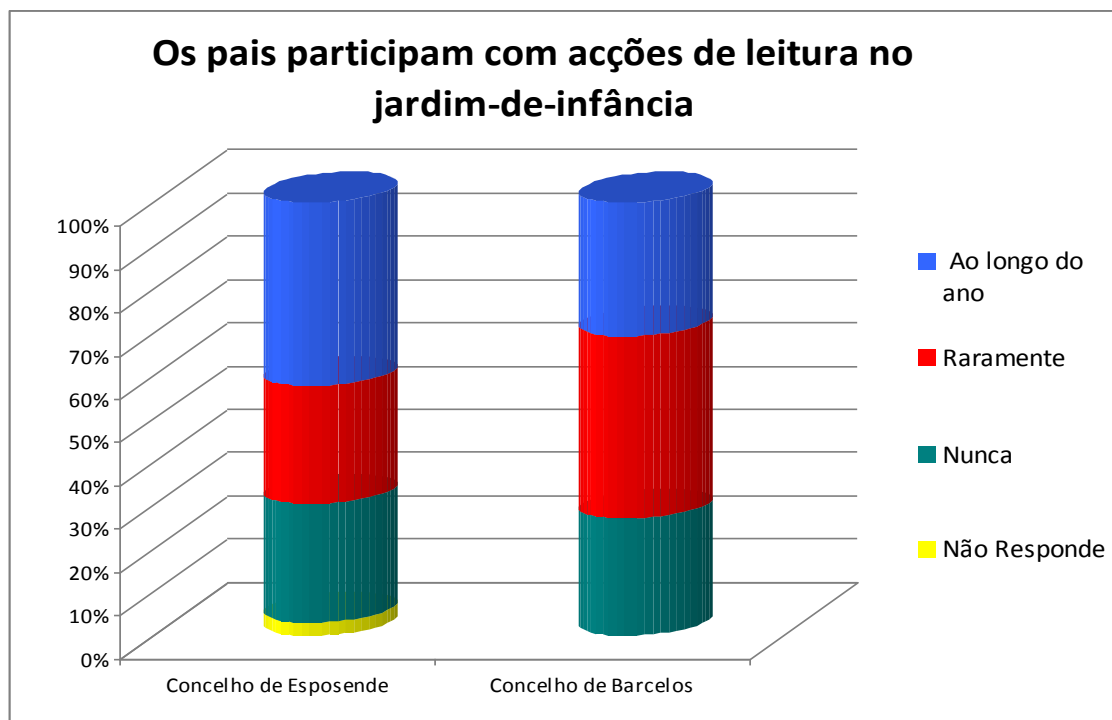


(Gráfico 16)

Cerca de 50% das Educadoras de Esposende, consideram receber exemplares de livros do Plano Nacional de Leitura em número suficiente. As restantes 50% consideram, haver limitações relativamente aos exemplares distribuídos. Em Barcelos a situação é similar, verificando-se a oscilação de 10% entre as duas situações, em vantagem da cedência de números limitados de exemplares aos Jardins-de-infância.



## Grupo VII



(Gráfico 17)

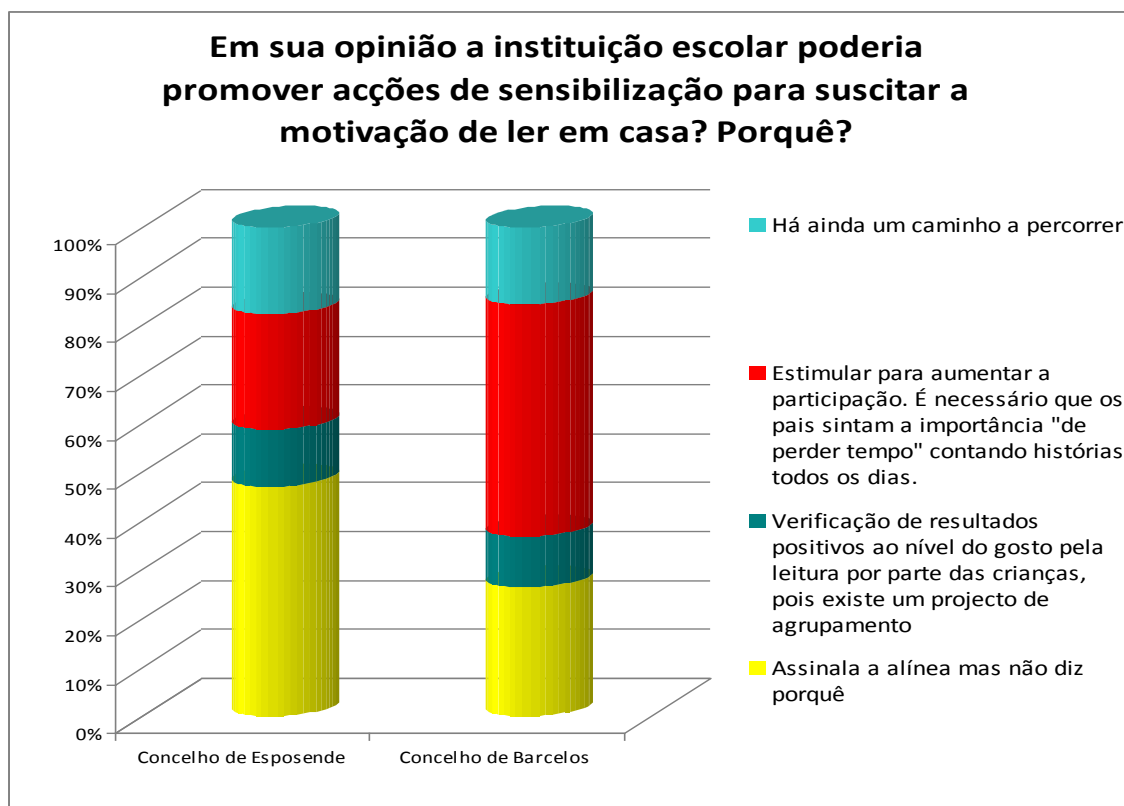
Em Esposende 40% dos pais participam ao longo do ano em acções de leitura no Jardim-de-infância. Em Barcelos só cerca de 30% de pais participam nestas actividades.

Pensamos que, este índice poderá ser beneficiado, com um trabalho consolidado e organizado entre escola e família, no qual os pais se sintam responsabilizados no processo educativo dos seus filhos.



(Gráfico 18)

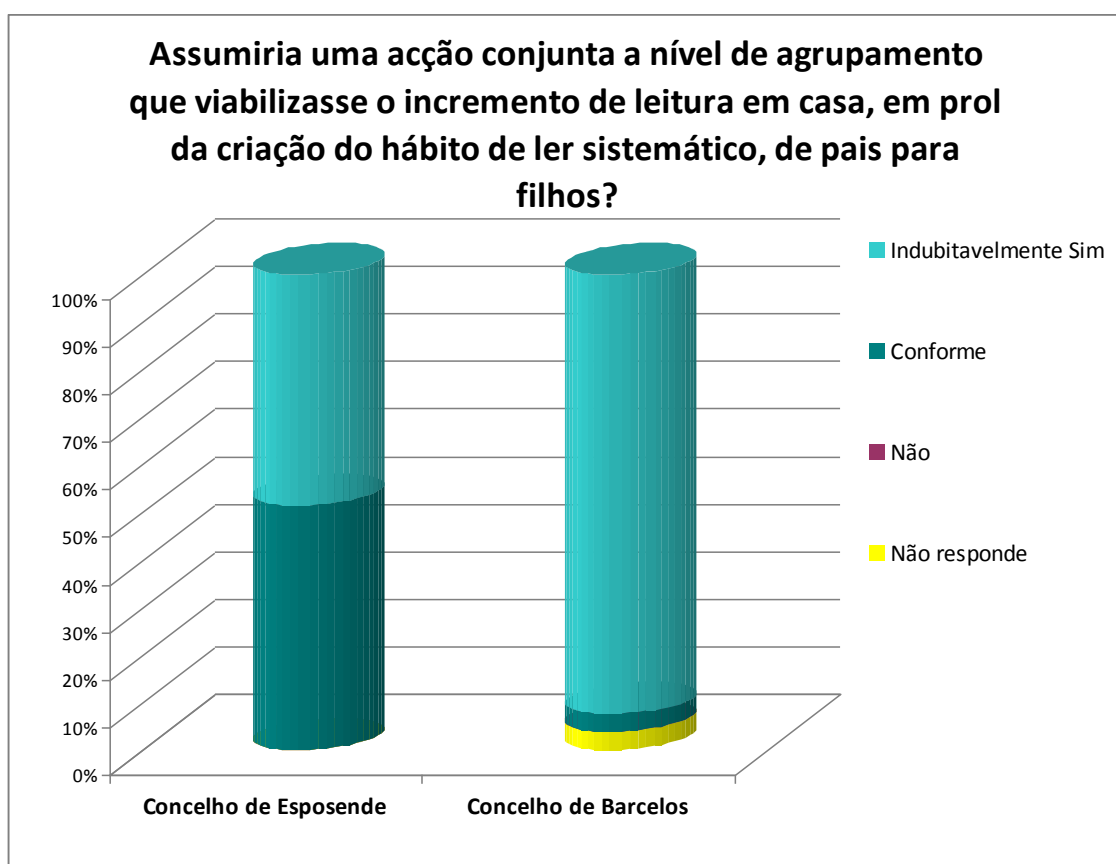
Efectivamente as Educadoras, consideram necessário promover acções de sensibilização para suscitar a motivação de ler em casa. Ao realizar estas considerações, certamente as Educadoras, não estão alheias às lacunas de escassez deste tipo de iniciativas.



(Gráfico 19)

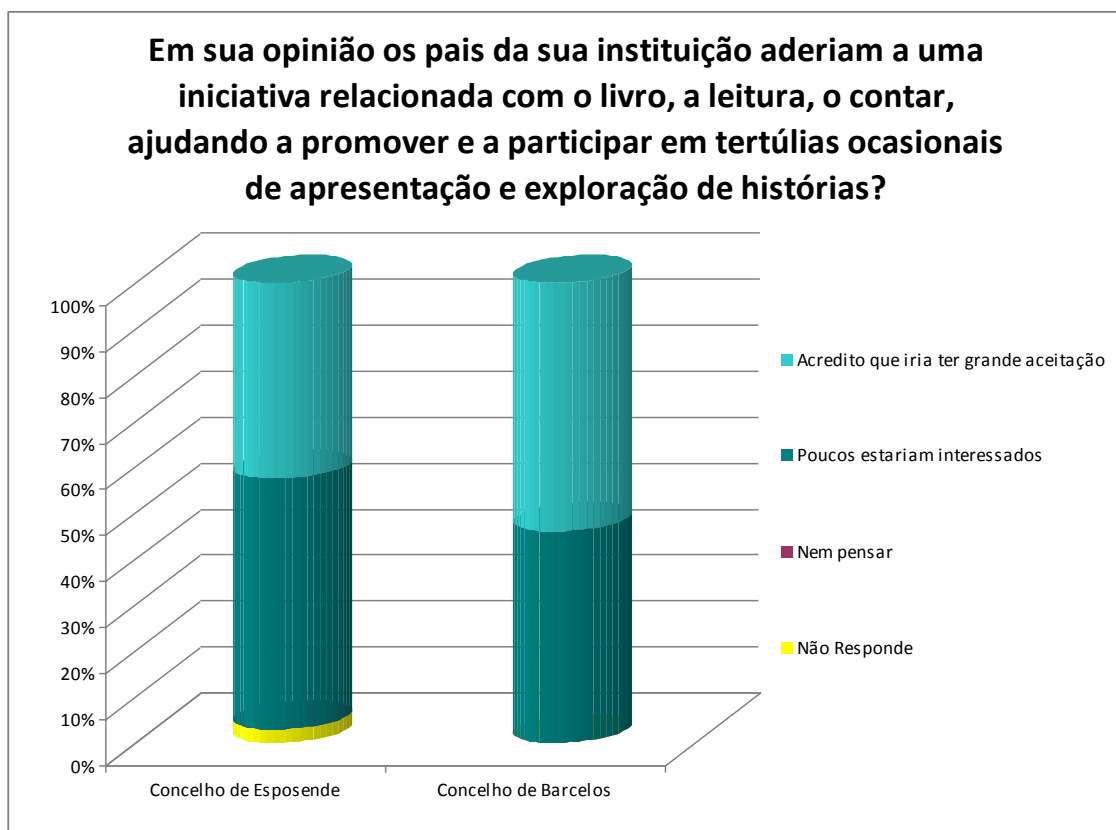
As Educadoras, justificam ser importantes as acções para aumentar a participação, referindo algumas que, “É necessário que os pais sintam a importância de perder tempo contando histórias todos os dias”. Continuamos a verificar a grande intenção de incrementar mecanismos, programas de acção educativa a nível de leitura no Jardim-de-infância.

### Grupo VIII



(Gráfico 20)

Em Barcelos, quase todas as educadoras, são favoráveis ao planeamento de uma acção a nível de Agrupamento, que beneficie o hábito de ler em casa. Em Esposende, as Educadoras ostentam uma maior hesitação, dizendo ser, “conforme”, o que nos permite considerar que um trabalho desta natureza, precisa de ser bem reflectido antes de ser implementado.



(Gráfico 21)

Em Esposende, metade das Educadoras consideram que a participação em tertúlias de apresentação e exploração de histórias, iria ter grande aceitação por parte dos pais, enquanto que os restantes 50% dizem que poucos estariam interessados. Em Barcelos a situação é idêntica. Esta ambivalência de ideias, dá-nos o incentivo de, por um lado, verificar a aceitação dos pais, de uma proposta de ligação à escola, com intuito de promover actos de leitura, e por outro, a necessidade de investir numa acção educativa inovadora, que os leve a permanecerem interessados, ao longo de todo um percurso de trabalho.

Concluimos, pela análise aos 58 questionários instaurados, a emergência de uma acção orientada para a promoção de hábitos de leitura em casa. Pensamos, ter razões suficientes, para justificar a pertinência, em realizar este trabalho de intervenção, em prol da leitura, no qual empreenderemos uma acção consertada entre a Educadora, as crianças e os pais.

## **CAPÍTULO 7 – Potenciar o nível de envolvimento parental e aprendizagens das crianças**

### **7.1 Avaliação na Educação Pré-Escolar**

Recorrendo novamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, provenientes do Ministério da Educação, permitimo-nos reflectir sobre as etapas sucessivas do desenvolvimento do processo educativo: observação, planificação, acção, avaliação, comunicação e articulação. De facto, o documento (O.C.1997, p.27), refere que, a

***“avaliação com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver em cada criança “ (...)***

Parece-nos, possível enquadrar este pressuposto, na dinâmica da chamada avaliação alternativa. À semelhança de Gullo, (1994), consideramos que é importante saber o que a criança sabe e pode fazer, para apoiar e suportar o processo de planificação e tomada de decisões da educadora com vista à construção de novas aprendizagens. Para além disso, este tipo de avaliação implica o envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem e ainda os pais no processo educacional dos filhos.

De facto, a organização do ambiente educativo deve ter em conta diferentes níveis de interacção, o que faz transparecer uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar. Segundo este princípio, o desenvolvimento humano assenta na relação dinâmica com o meio (família, comunidade) “em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (OC, 1997, p.31).

Esta forma de estar, constitui uma especificidade na educação pré-escolar, a qual determina ser importante perspectivar o processo educativo de forma integrada tendo em conta o que a criança constrói, o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma articulada, em interacções com os

outros e com o meio. Torna-se claro, que haja uma relação entre as famílias e a escola, uma vez que são dois contextos sociais para a educação da mesma criança. Ora, esta relação de co-educação passa pela “troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza (...)”(Idem). Será importante, intensificar as interações e relações entre os dois sistemas, que influenciam directa ou indirecta a educação das crianças, de forma a desenvolver as suas potencialidades, ultrapassando as dificuldades, diversificando estratégias educativas adequadas às crianças e apoiar o trabalho dos adultos. Neste quadro conceptual, facilmente admitiremos que a avaliação alternativa vai consolidar práticas de sucesso escolar e beneficiar actos de participação dos pais em casa e no Jardim.

#### 7.1.1 Avaliação por portfolio

Nesta abrangência de ideias, segundo (Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997), o portfolio surge como estratégia de avaliação que poderá concretizar a grande mudança a realizar. Também (Grubb e Courtney, 1996), dizem ser a avaliação alternativa, da qual emerge o portfólio, a ajustada a crianças pequenas com possibilidade de visualizar as múltiplas fontes de evidência e documentar o processo de aprendizagem da criança.

Os resultados, as evidências, o trabalho das crianças, podem ser revisitados por crianças e educadores, para apreciarem as aquisições e a aprendizagem, e planearem as etapas seguintes do processo educacional. O portfolio sustenta a superação das dificuldades, os progressos e realizações da criança ao longo dos tempos. Neste sentido a avaliação por portfolio, é a que melhor responde aos procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas da avaliação na educação pré-escolar. Trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura forçar a criança a ser protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

Segundo Parente (2004), “o principal objectivo do portfolio é documentar o desenvolvimento da criança”. No entanto, autores como Bredekamp e Rosegrant, (1993), preconizam a existência de outros, tais como: obter informação para planear o processo de ensino e aprendizagem, para apreciar o crescimento e os progressos realizados pelas crianças, para comunicar com os pais e encarregados de educação, para identificar necessidades educativas especiais, para desenvolver nas crianças procedimentos de auto-avaliação do seu próprio trabalho e realizações, etc.

De salientar, ainda que o portfolio como estratégia de avaliação, comporta uma concepção de aprendizagem como um processo contínuo, de mudança e sempre em evolução (Murphy, 1988). Como refere Collins (1988), tal permite-nos decifrar que o portfólio pode proporcionar um aumento de auto-estima da criança, na medida em que através da sua construção, passam de uma atitude de “não ser capaz” para “ser capaz” (através do registo sistemático do que pode fazer). A selecção de evidências terá que implicar os alunos na sua escolha e reflexão sobre elas; na valorização do seu trabalho e no encorajamento da auto-análise, quando fazem a revisão das suas realizações. Assim a criança toma consciência das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento crescente, o que favorece a sua aprendizagem e incrementa processos de metacognição. De salientar que o portfolio pode ainda incluir evidências seleccionadas quer pelos pais, educadora, quer pelos colegas (De Fina, 1992), com as quais as crianças se poderão confrontar para reflectir sobre as suas aprendizagens.

Assim, consideramos prioritário, a adequação de estratégias promissoras de envolvimento dos pais no processo educativo, para que se permitam conhecer e analisar, incorporado no portfolio o trabalho dos seus filhos. Entendemos que, os pais através desse meio, podem ser chamados a intervir na vida da escola, na mesma linha de ideias que podem co-educar, na participação de certos projectos educativos, tornados relevantes para o sucesso das aprendizagens das crianças. Afinal como já dissemos, o portfolio possibilita a avaliação na educação pré-escolar com vantagens significativas para a criança, para o educador, para os encarregados de educação, enfim, para a edificação do processo educativo como um todo.

Como refere, Figueiredo (2007. p.16), “Para os encarregados de educação, o portfolio oportuna a participação no ambiente educativo e o desenvolvimento no processo evolutivo de aprendizagem e progresso da criança com a compreensão do respectivo desenvolvimento”. Como tal os educadores, através do portfolio, deverão encontrar alternativas para envolver as crianças e os encarregados de educação, no processo educativo. Consideramos ainda que o portefólio pode servir para reflectir, reformular a prática docente, atentando à melhoria da qualidade na educação pré-escolar.

## **7.2 Avaliação tradicional versus avaliação por portfolio**

Como temos vindo a reflectir, na avaliação por portfolio a criança é a protagonista do processo e a detentora do produto. Neste sentido podemos dizer que o lugar tradicional de avaliar é fortemente contestado por nova forma de estar no Jardim-de-infância, profundamente revista no trabalho de portfolio, enquanto estratégia de aprendizagem. Estamos perante uma forma de avaliação, determinantemente construtivista, que rompe com determinadas práticas, nomeadamente a verificação da aprendizagem; recurso a procedimentos standardizados; utilização de instrumentos de avaliação, tais como listas de verificação e escalas de desenvolvimento realizadas à criança.

Ao invés, a nova avaliação consagra as seguintes características: (1) promove a aprendizagem, (2) aglutina procedimentos de descoberta e interpretativos (heurísticos - hermenêuticos), (3) incorpora observação, registo e documentação, realizados com a criança.

Em síntese, um novo olhar sobre o modo de conceber a avaliação, parece estar a insurgir-se no ambiente educativo da educação pré-escolar, levando os educadores a distanciar-se da concepção da avaliação tradicional, concentrada mais nos resultados do que nos processos, subentendendo uma nova atitude mais participativa e reflexiva, envolvendo parceiros: crianças, pais, educadores e auxiliares.

Dada a complexidade de pressupostos que entram na execução de um portfolio, o educador deve identificar e tornar explícitos os objectivos (Murphy, 1998; Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997). A partir daí, é importante



a disponibilidade de tempo para o idealizar, para o montar, organizar e também para reformulações sucessivas. Segundo (Jennis, 1996 apud Worthan, Barbour e Desjean, 1998, p.10), “professores com alguns anos de experiência relatam que continuam a modificar e a melhorar os modos de implementação”. O educador deverá nortear a sua acção com uma maior atenção e valorização das experiências de aprendizagem realizadas pelas crianças, realçando os significados que estas lhes atribuem, possibilitando a sua participação no processo de avaliação (Welter, 1988). É importante que o educador imprima a cultura de portfolio na sala, incentivando processos de avaliação colaborativos (Benson, 1996).

É relevante a escolha de um caminho metodológico na construção do portfolio. Após desenhar os objectivos, será importante perspectivar um índice na busca do que se procura compreender e alcançar. Nesta fase de planeamento vai definir a estrutura conceptual e física do portfolio. Autores, como (Gronlound e Engel, 2001), confirmam ter de se eleger um processo para acumular e reunir as diversas informações, (registos de trabalhos, etc.) e determinar a sua localização na sala de actividades. É essencial criar um sistema organizacional acessível aos participantes (crianças, educadores e pais). A localização, a sua organização geral, vão torná-lo mais ou menos agradável e convidativo à sua utilização.

A apresentação estética cuidada pela criança é recomendada, pois possibilita torná-lo mais seu. Várias experiências, comprovam que as crianças gostam imenso de folhear e ver trabalhos antigos, relacioná-los com os mais actuais, e falar sobre esses mesmos trabalhos. Todos os trabalhos seleccionados serão objecto de reflexão e tomada de decisão por parte do educador (Mcafee e Leong, 1997).

Importa, demais sublinhar, a que espécie de conteúdo o portfolio poderá estar sujeito, pois deve ser representativo dos conhecimentos, das competências e das realizações do seu autor. Estamos de acordo com (Martin, 1999), quando refere que a elaboração dos conteúdos é influenciada pela filosofia educacional da educadora, pelos objectivos do portfolio, pelas metas educacionais, mas também pela sua estrutura. Assim, a explicitação das metas educacionais (áreas e domínios do desenvolvimento que vai abranger)

expressas nas orientações curriculares é fundamental para que se adivinhe um trabalho com sentido pedagógico.

Shoes e Grace (2001, p.45), são da opinião que “a criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos do portefólio das crianças”. Poderão ainda aí constar, segundo vários autores, diversas amostras de trabalhos, registos de observações, relatos de entrevistas, informações e observações dos pais e relatos dos encontros realizados com os pais. Efectivamente estes conferem um papel fundamental na elaboração do trabalho, já que a educadora através das entrevistas que realiza, pode aprender sobre o contexto familiar, peça fundamental para descobrir como este afecta experiências na escola e como “(...) transfere os conceitos, competências e informações adquiridas na sala, para fora da sala”. (Idem, p.18).

Entendemos assim, que o portfolio, pode auxiliar no entendimento do desenvolvimento infantil, ajudando a planear actividades diversificadas, adaptadas à capacidade de aprendizagem de cada criança.

### **7.3 Promover a participação parental: envolver as famílias com o portfolio**

A pretensão de enfatizar no nosso trabalho de investigação, a promoção de hábitos de leitura, leva-nos a considerar que o portfolio pode servir de intermediário entre a escola e a família, incentivando os pais à participação. Segundo Shoes e Grace (2001,p.17), “(...) o portfolio pode abrir o processo de ensino para pais, irmãos e outros membros da família, encorajando-os a fazer parte da vida da sala (...)”. Defendemos que, através desta ferramenta, a família pode assumir o centro do desenvolvimento curricular, na medida em que é levada a coeducar com a escola. Considerando que é em casa que a criança aprende a gostar de ler, o portfolio vai permitir chamar os pais à escola, na mesma medida em que, lhes vai causar positivamente o “encargo”, de ler mais aos seus filhos. “Educadores e pais, que já estão rotineiramente se comunicando com as famílias percebem essa troca como sendo uma oportunidade para desenvolver um currículo de aprendizagem que se estende da escola até ao lar e vice-versa”. (Idem p.17).

Defendemos uma comunicação sistemática com as famílias, como forma de tornar eficaz um programa de incentivo a práticas de leitura, daí o portfolio preencher os requisitos mediáticos para esse efeito. Por outro lado, considerando as demais vicissitudes do portfolio, tal como Parente (2002), que o considera “um álbum do crescimento da aprendizagem e do desenvolvimento”, somos levados a crer, que ao permitir mostrar aos pais, a expressão protagonizada pelos filhos, do que fizeram e aprenderam no Jardim-de-Infância, estamos a insurgi-los naturalmente, na vontade de participar no processo educativo.

Preconizamos, que o portfolio, encoraja o ensino centrado na criança, permitindo que reflecta sobre o seu próprio trabalho. Nesta dimensão o educador deverá ser o facilitador da aprendizagem. Este deve promover um clima relacional afectuoso, em que a criança se entusiasme progressivamente, a ser o protagonista do seu percurso educativo.

Shoes e Grace (2001, p.25), referem que “quando as investigações das crianças resultam em projectos curriculares mais amplos, as oportunidades para uma participação dos pais aumenta”. Reforçam-se laços de aproximação e confiança dos pais relativamente aos professores/educadores. As mesmas autoras (Idem, p.26), dizem possuir um tipo de montagem de portfolio em dez passos, que estreita a ligação ou melhor dizendo a comunicação, “(...) entre a criança, a escola e o professor, o que torna o currículo possível”. Também evidenciam que a participação parental baseada em portfolio pode ocorrer em três estratégias. Restringimo-nos por agora à conquista do terceiro estágio, na medida em que revemos nele o propósito de conquistar a fundamentação para o nosso trabalho de conquista dos pais na escola. Assim e parafraseando “os pais se tornam intermediários entre o currículo e os estudantes”. (Ibidem, p.27), intensificando atitudes coordenadas com a escola. O professor deve apreciar todas as informações, notas originárias de casa e considerá-las no portfolio da criança.

Consideramos, que temos que dar um passo mais à frente, nesta pretensão. No nosso entender, faria sentido existir um quarto estágio, que, em certa medida, constituísse um prolongamento ao anterior. Trata-se e, no âmbito da nossa investigação, em, apostar numa estratégia que determine uma

participação efectiva e controlada, pelo triângulo (escola, família, aluno). O portefólio deve criar cumplicidades entre os intervenientes. O professor deverá possibilitar estratégias de envolvimento subtis, convidativas à participação. São convidados a participar, mas não podem recusar o convite, pois são cúmplices, e nesta posição não se querendo ver fracassados na sua condição de pais, fazem esforço para entrar na dinâmica escolar que a nível gerencial, quer no investimento escolar.

Será apropriado apresentar os dez passos para a concepção de um portefólio defendido por Shoes e Grace (2001, p.88), e extrair daí o elemento chave, para implementar no nosso portefólio. Sabendo que não devemos cometer erros, desviando-nos da essência do portefólio, vamos procurar aí os ensinamentos, as bases, que lhe determinam a fidelidade de o ser. Coligindo então, os dez passos, deparamo-nos em: (1) Estabelecer uma política para o portefólio; (2) colectar amostras de trabalhos; (3) tirar fotografias; (4) conduzir consultas nos diários de aprendizagem; (5) conduzir entrevistas; (6) realizar registos sistemáticos; (7) realizar registos de casos; (8) preparar relatórios narrativos; (9) conduzir reuniões de análise de portefólios em três vias; (10) usar portefólios em situação de transição.

Na verdade, o portefólio não reveste somente o atributo de coleccionar trabalhos ao longo do tempo por parte do aluno, visto que favorece, estimula e sistematiza a aprendizagem reflexiva. Para Sá Chaves, (2005, p.87), os "conteúdos que nele se incorporam devem ser determinados pela decisão conjunta entre professor e estudante em função dos objectivos previamente definidos, face à área de conhecimento, duração do período de aprendizagem, variação dos contextos, etc.". Trata-se pois, de portefólios híbridos que incluem materiais escolhidos para avaliação, segundo critérios de selecção e reflexão anteriormente definidos (Idem). Inferimos deste pressuposto, que podem haver vários tipos de portefólios regidos pelos objectivos subjacentes à sua construção, quer se trate na centralização nos processos de avaliação; nos de aprendizagem e de formação, nos de dupla finalidade, o que consequentemente " nos remete para diferentes possibilidades pedagógicas da sua utilização" (Ibidem, p.87). É pois certo, que no nosso estudo, o portefólio vai servir de avaliação final a um processo de intervenção, vai documentar o

percurso, as aprendizagens das crianças, e ainda vai ser instrumento canalizador da atenção dos pais na escola, prevendo o tipo de nível de participação no projecto curricular desenvolvido.

Nesta medida, o portfolio reveste o carácter, de documento auto reflectivo, que envolve os processos, que ocorrem após a experiência e o esforço de participação e aprendizagem. Assim o portfolio passa a ter a função de "(...) interlocutor do aluno, onde este regista os seus pensamentos em palavras, de forma a mais tarde poder fazer a passagem inversa de palavras a pensamentos" (Idem).

O responsável por percorrer este caminho com crianças em idade pré-escolar, será o educador de Infância a tomar notas acerca do que a criança faz e diz de uma forma cíclica, para a seguir a ajudar em futuras construções. Aliás, este tipo de implicação, impõe uma atitude de atendimento individual, o que possibilita um trabalho personalizado, que vai instigar o educador a planear a actividade educativa, segundo critérios promissores ao nível de interesses e necessidades do grupo, mas também de cada criança. Segundo Galvão (2005, p.139), "o uso do portfolio reflexivo, como estratégia didáctica metacognitiva, crítico -reflexiva, pode desenvolver e integrar as várias dimensões cognitivas no processo de construção do conhecimento, ajudar estudantes a desenvolver competências integrais (ler, comunicar e (re) construir conhecimentos)".

Existe, na verdade congruência, entre esta abordagem e a do nosso estudo, dado que a organização dos conteúdos e das actividades, reverte para uma globalização dos saberes, que serão trabalhados de uma forma articulada. Ao inventariarmos, um trabalho cíclico em volta de uma rotina semanal, que se sustem, nas diferentes vertentes artísticas (leitura, teatro e expressão motora e plástica, matemática e música), estamos por certo a participar numa dinâmica de inter-relações, que permeabilizando experiências diversas, são facilitadoras de aprendizagens.

Também os pais, são levados a participar neste processo de várias formas, por exemplo, ao serem convidados a contarem histórias aos seus filhos em casa e na ajuda do desenho sobre a história do livro que semanalmente o filho leva para casa, que aliás é sempre escolhido como relevante e por isso é colocado no portfolio, no Jardim de Infância. Aliás, ao longo do percurso de

intervenção, a participação dos pais vai -se intensificando, através de outras tarefas, a que vão estar sujeitos: reflexão sobre o que as crianças dizem e comentam, respostas aos questionários, entrevistas, participações nas reuniões, conversas informais, as consultas ao portfolio, que vão favorecer a vontade, de ler cada vez mais aos filhos.

A este propósito, Alarcão e Sá Chaves (2000, p.145), defendem a teoria do desenvolvimento humano, proposta por Bronfrenbrenner que faz transparecer o seguinte:

***(...)” o sujeito como ser activo e dinâmico em constante interacção, directa ou indirecta, com os contextos em que se situa, também eles dinâmicos e interactivos, duplamente interactivos até, pois para além de reciprocamente estabelecer relações com os indivíduos, estabelecem-se também entre si”. Salienta-se pois a ideia de uma relação recíproca sinérgica - sujeito/ambiente e ambiente/sujeito - e de uma rede múltipla de relações de inter-contextualidade.”***

De facto, o exercício portfolio vai alargando, novas teias às relações e conhecimentos, à medida que se vai analisando o que lá está, o que permite redimensionar a acção numa participação mais alargada a novos contextos, fazendo emergir novos conhecimentos. Do exposto, facilmente deduzimos que o educador de infância é um colaborador no processo de construção de portfolios em Educação Pré-escolar, na medida em que incentiva práticas e procedimentos assentes no diálogo e na reciprocidade entre adulto-criança, criança -criança e entre estes e o ambiente familiar e comunitário envolvente à escola.

É aqui, que encontramos o sentido, de utilização do portfolio reflexivo na nossa metodologia de investigação, na medida em que nos permitirá validar o pressuposto de incrementar hábitos de leitura, promovendo o envolvimento dos pais na construção de práticas visíveis no documento, baseado num esforço de acção – reflexão, desenvolvido em contexto de Jardim-de-infância, pela educadora, auxiliar de acção educativa e crianças.

A seguir, iremos transmitir alguns procedimentos. para cativar os pais para a participação:

. Predispor as condições para a viabilidade do projecto: negociação do horário para reuniões e outros encontros;

- . Motivar os pais para a participação (as crianças serão o elo de ligação);
- . Criar um clima de satisfação e confiança entre os pais, os educadores e a restante equipa;
- . Fornecer toda a informação necessária, quanto às tarefas de ler para e com os filhos (reuniões com diferentes grupos de pais de alunos);
- . Valorizar o seu património cultural e valores;
- . Elogiar constantemente as suas formas de intervenção; o seu trabalho deve ser reconhecido;
- . Consentir uma avaliação conjunta das aprendizagens dos seus filhos;
- . Desenvolver formação adequada -acções de sensibilização para a necessidade de participação dos pais com vista a melhorar as aprendizagens dos seus filhos;
- . Possibilitar momentos sociais de aprendizagem: visitar bibliotecas, conjuntamente com os filhos e os Educadores;
- . Levar os pais a participar nas festas escolares utilizando diferentes expressões: musical, teatral, poética etc. como forma de exploração de uma história ou de um conto;
- . Realizar exposições na escola dos trabalhos gráficos efectuados, para apreciação de todos e principalmente das famílias.

As crianças, vão utilizar um portfolio, materializado numa capa com argolas, que irá servir de elo de ligação entre casa escola e vice-versa. Os passos constituintes do portfolio serão dados a três: pais crianças e Educadora numa sequência intencional guiada pelo espectro motivacional e desenvolvimentista das aprendizagens das crianças e do entorno do campo de actuação do projecto. Estamos convictos que o portfolio vai proporcionar o desenvolvimento de hábitos de leitura no seio familiar e atribuir novos significados ao quotidiano do Jardim-de-infância.

## **7.4 A projecção do portfolio no modelo curricular Reggio Emília**

### **7.4.1 Apresentação do modelo curricular Reggio Emília**

Ao longo de quase quatro décadas desde a construção da primeira Escola, o modelo Reggio Emília tem vindo a sofrer várias influências, quer dos teóricos da psicologia do desenvolvimento, quer de pedagogos, filósofos e outros investigadores que se têm dedicado ao estudo de métodos e modelos de ensino para crianças pequenas (dos 0 aos 6 anos).

Este modelo surge após a 2ª Guerra Mundial (1945) em Villa Cella, perto da cidade de Reggio Emília, onde os cidadãos se unem para construir uma escola para as crianças pequenas. Participam como voluntários os pais e as mães das crianças unidos por um forte sentimento de cooperação e colaboração, no sentido de proporcionar aos filhos um ensino diferente, onde lhes sejam proporcionados oportunidades de desenvolver todas as suas potencialidades e poderem assim experimentar o sucesso.

Em Reggio acredita-se que a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados, através da experiência diária da vida quotidiana. Procura-se promover as relações, interacções e comunicações. Acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social e que a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares. As acções da criança não devem ser vistas apenas como resposta ao meio social, mas como desenvolvimento das estruturas mentais através da interacção social, “onde conflito e negociação são forças indispensáveis para o crescimento” (Malaguzzi, 1993).

Uma das influências mais notórias no modelo Reggio Emília, é a do psicólogo russo Vygotsky, que demonstrou como o pensamento e a linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de acção, que depois a criança será capaz de executar, controlar, descrever e finalmente discutir. Em todo este processo o adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades. Assim, para ajudar a criança



a desenvolver todas as suas potencialidades, atingir determinado nível de desenvolvimento que sozinha não seria capaz de alcançar naquele momento, o adulto deverá ter um papel activo no apoio intencional e sistemático que presta às crianças. Este apoio refere-se, quer ao nível da linguagem oral, fazendo extensões que permitem à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o seu pensamento, quer ainda no apoio prestado no desenrolar dos diversos projectos em que as crianças se envolvem. É importante que os professores observem as crianças de modo a identificarem as suas capacidades e necessidades, o que os tornará capazes de saber quando a criança está pronta para receber o apoio necessário que a ajudará a avançar mais um passo no processo de aprendizagem.

Tal, remete para uma imagem da criança com diferentes capacidades, ritmos de aprendizagem, necessidades, interesses, que os professores devem conhecer e respeitar. É importante estar atento a estas diferenças para poder adequar as actividades educacionais ao grupo e a cada criança individualmente (Edwards, 1993).

O contacto com as diferentes teorias guiou as escolhas e decisões a tomar, fortalecendo-as e encorajando os educadores a prosseguir com uma experiência de educação activa. Uma educação baseada nas relações, cooperação, colaboração e comunicação, onde educadores, famílias e crianças participam activamente, partilhando ideias, dividindo tarefas e em comum assumindo responsabilidades (Malaguzzi, 1993).

A educação é considerada uma actividade comum, uma partilha da cultura, através da exploração, discussão de tópicos e temas, realizadas em conjunto por crianças e adultos. Nas escolas de Reggio Emília todos os implicados, educadores, crianças, e pais, são educadores e educandos. Para Spaggiari (1993) a educação é um processo de constante interacção que decorre dentro e fora da escola, na qual “nos educamos” mais do que “se educa”. As relações que se estabelecem entre crianças e adultos são relações de respeito mútuo e reciprocidade, onde o educador deve valorizar a inteligência da criança e das suas famílias. Crianças, educadores e pais convivem reciprocamente como fonte de riquezas e recursos (Idem, 1993).

A criança é um ser essencialmente social que pertence à família e à comunidade. A escola que frequenta deve ser o local onde se produz uma unidade de interesses entre a família, a comunidade e a instituição escolar. A aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projectos comuns. Não se pretende contudo que as crianças atinjam todas o mesmo nível ou eliminar diferenças individuais e muito menos potenciar a competitividade e o individualismo (Malaguzzi, 1993).

#### 7.4.2 Princípios básicos do modelo

Um dos primeiros objectivos dos educadores de Reggio Emília é criar um ambiente agradável e familiar, onde crianças, educadores e famílias se sintam como em casa (Malaguzzi, 1993). Segundo o autor:

***“No nosso sistema nós sabemos que é essencial centrar a atenção na criança, mas sabemos que não é suficiente. Nós também consideramos os educadores e as famílias como o centro da educação das crianças. Deste modo colocamos os três componentes no centro do nosso interesse”.***

A organização do espaço físico, assim como todo o trabalho realizado nas escolas de Reggio, resulta de um trabalho de cooperação e colaboração, onde todos os intervenientes no processo educativo procuram partilhar e complementar tarefas e esforços. A escola surge então como o lugar onde é possível partilhar vidas e estabelecer múltiplas relações entre muitas crianças e adultos. As classes estão organizadas para apoiar um modelo de elevada cooperação, de relações fortes e coesas. Um modelo onde o ouvir e o falar são privilegiados, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhe são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando. Assim, as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música. As actividades realizadas pelas crianças incluem: saber observar; saber colocar questões (aos pares, aos adultos, a

peças especializadas em diferentes temas, em visitas, etc.); saber representar. Elas devem ser capazes de representar observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vão desde o jogo ao desenho.

Estas múltiplas formas de expressão, permitem à criança representar a realidade que a rodeia, o seu conhecimento do mundo físico e social. As diferentes formas de expressão permitem ainda à criança comunicar com os pares e os adultos as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. As crianças têm o privilégio de aprender através das suas comunicações e experiências concretas. Promove-se o desenvolvimento intelectual da criança, através de uma focalização sistemática na representação simbólica.

É neste contexto, de possibilitar à criança o uso de diferentes formas de expressão, que se destaca a importância da arte e das experiências artísticas. No entanto a arte não é a “missão” das escolas Reggio Emilia. Giovanni citada por Rabitti, argumenta: “Arte, significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de ver e representar o mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem de uma coisa” (1994, p. 71) “Quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc.), mais rica a escola será” (Idem).

Utilizar diferentes formas de linguagem, quer ela seja verbal ou gráfica, para representar um mesmo tema ou conceito, permite à criança desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos acerca do mesmo (Forman, 1994). Assim, em Reggio Emilia, as crianças envolvidas num projecto, são encorajadas a representar a mesma ideia através de diversas formas de representação, desenham com marcadores ou lápis, pintam com guache ou tinta de água, modelam barro ou plasticina, fazem construções com madeira, cartão, papel, etc.

Deste modo a arte não pode ser vista como uma parte separada do currículo. É este conceito de arte que caracteriza as escolas de Reggio Emilia (Rabitti, 1994).

### 7.4.3 Organização do espaço e dos materiais

Segundo Rinaldi, (1993), “As crianças precisam de sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projectos, a apoiam e valorizam a interacção e comunicação”. O modo como o espaço está organizado reflecte as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham. É, através da comunicação, cooperação, partilha de actividades e ideias que a criança constrói o seu conhecimento do mundo. Considerando, o desenvolvimento social uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço das escolas de Reggio Emília é cuidadosamente planeado por educadores, artista plástico, pedagogo, pais e arquitectos.

No atelier e mini – atelier onde a criança pode explorar com as mãos e com a mente ela aprende a utilizar diversas técnicas de expressão e exploração dos materiais, educando a sua sensibilidade estética. É ainda no atelier que se organizam workshops, nos quais as crianças aprendem diferentes formas de documentar os trabalhos e os projectos que se realizam na escola e desenvolvam as “diferentes formas de linguagem”.

Dando um aspecto esteticamente agradável ao espaço, os trabalhos das crianças, expostos em grandes painéis, providenciam documentação acerca das actividades, dos passos seguidos nos projectos e acerca do próprio modelo educativo. Ajudam ainda os educadores a avaliar as actividades, o desenvolvimento das crianças e contribuem para o seu próprio desenvolvimento profissional.

### 7.4.4 Organização de um dia

São proporcionadas à criança, múltiplas oportunidades de fazer escolhas. Elas podem escolher trabalhar sozinhas, em pequeno grupo, com os adultos ou sem eles, em grande grupo, no atelier, no mini – atelier, na praça central (“piazza”), nas diversas áreas da sala ou no recreio. As crianças podem ao longo de um dia estabelecer diferentes tipos de interacção e trabalhar em diferentes espaços e com uma variadíssima gama de materiais.

Em cada projecto geralmente trabalham pequenos grupos de 4 ou 6 crianças com o apoio de um educador e do artista plástico. Os pequenos grupos geralmente envolvidos em diferentes projectos, trabalham em simultâneo. Esta organização de trabalho em pequenos grupos facilita simultaneamente a construção social, cognitiva, verbal e simbólica. Ao longo de um dia de trabalho, antes e depois de trabalhar em pequenos grupos ou individualmente, as crianças reúnem-se várias vezes com todas as crianças e adultos para conversar, partilhar descobertas, dificuldades, problemas e planear as suas actividades.

#### 7.4.5 Papel do adulto

Segundo Edwards (1993, p.32), o papel do adulto no modelo Reggio Emilia, “caracteriza-se por um estar presente, sem ser intrusivo, apoiando as dinâmicas cognitivas e sociais que estão a ocorrer a cada momento”. Em primeiro lugar, enquanto promotor da aprendizagem cognitiva, social, física e afectiva, cabe ao educador organizar um ambiente rico e estimulante em materiais e equipamentos que proporcione às crianças uma diversidade de experiências e que vá de encontro às necessidades e interesses individuais e do grupo de pares. “ Os professores, organizam a classe não como uma colmeia de espaços de aprendizagem para uma série de indivíduos autonomamente activos, mas antes como um local onde a atenção e o interesse convergem para uma actividade comum” (Edwards, 1987).

Esta organização, permite às crianças trabalharem simultaneamente em diferentes actividades contando sempre com o apoio dos adultos. Cabe ao educador estabelecer uma relação pessoal com cada criança e ajudá-la a relacionar-se no sistema social da escola. A criança precisa de aprender a ouvir os outros, considerar as suas ideias e comunicar com sucesso. Sem fornecer soluções, o educador ajuda a criança a centrar-se num problema específico ou dificuldade, ajudando-a a levantar hipóteses e a encontrar soluções. O seu papel não é facilitar, mas estimular, encorajar, cooperando com as crianças. A criança não deve ver o educador como um juiz, mas como uma fonte de pesquisa a quem pode recorrer sempre que necessário.

Sendo um observador atento, o educador, procura conhecer as ideias, de cada criança, de modo a integrá-las na acção do grupo.

O uso de um *Currículo Emergente*, leva a constantes mudanças e tomadas de decisão. É preciso saber como e quando intervir, para dar o apoio necessário às resoluções de um problema, sem oferecer a solução, o que exige uma análise momento a momento do pensamento da criança. Esta atitude de constante reflexão sobre a prática pedagógica e estratégias utilizadas pela criança em situações de aprendizagem, exige do educador um trabalho sistemático de pesquisa e investigação (Edwards, 1993). Assim, sempre que surge uma nova ideia ou pensamento, embora às vezes não se apresente de uma forma explícita, os educadores observam-na, analisam-na e providenciam as oportunidades adequadas de forma a estimular o trabalho intelectual da criança.

Tomam notas objectivas dos comportamentos das crianças e gravam e registam por escrito algumas das suas conversas, para mais tarde partilhar toda a informação recolhida com os restantes elementos da equipa.

Ao longo dos trabalhos de projecto os educadores estudam, reflectem, exploram, investigam e em conjunto com os outros membros da equipa educativa (pais, artista plástico, pedagogo), planeiam formas de elaborar e estender os projectos, organizam visitas, providenciando novos materiais, introduzindo novas ideias. Assim, à medida que os projectos se desenrolam os acontecimentos são vistos e revistos sucessivamente (Edwards, 1993). Os educadores estudam as crianças, proporcionam ocasiões de aprendizagem, intervêm em momentos críticos, partilham com as crianças emoções e sucessos alcançados.

É preocupação dos educadores, que os pais conheçam os projectos, em que os seus filhos estão a trabalhar, tentando que eles se envolvam de uma forma activa. Reflectir sobre as suas filosofias educacionais e sobre a passagem da teoria à prática o que leva por vezes os educadores a modificar pensamentos, a levantar hipóteses acerca das crianças e do estilo de interacção adulto/criança que devem adoptar. “Assim, trabalhando e reflectindo em conjunto os educadores sentem-se mais motivados e atingem níveis mais altos de profissionalismo”.

Fazer pesquisas individuais ou com o grupo de pares, permite aos educadores aprender e reaprender em conjunto com as crianças e os adultos. O seu trabalho vai da pesquisa à acção e vice-versa. Não saber, é condição para continuar a investigar. Estudar como a aprendizagem pode ser organizada e encorajada, como jogar, como representar, como as amizades se formam e acabam, como as diferenças e semelhanças emergem, como as identidades de grupo e individuais se desenvolvem, como apoiar a linguagem verbal e gráfica, o pensamento lógico - matemático, a linguagem corporal, simbólica, a narrativa e a argumentação.

Deste modo, através da discussão, partilha de ideias e complementaridade de saberes, os educadores adquirem um forte sentimento de pertença a um grupo de pares, uma maior solidariedade interpessoal, ao mesmo tempo que fortalecem a sua autonomia intelectual (Malaguzzi, 1993). Através de uma discussão aberta, oferecem um modelo de cooperação e participação, quer às crianças, quer aos pais, promovendo uma atmosfera de comunicação aberta e franca.

#### 7.4.6 O currículo emergente

Em Itália, nos últimos anos, os educadores, pedagogos e investigadores ligados à educação de infância, têm vindo a organizar debates acerca do planeamento do currículo e das actividades para as crianças de idade inferior aos 6 anos de idade.

Destes debates destacam-se 2 posições: a primeira defende um currículo programado. No planeamento deste tipo de currículo os objectivos educacionais são pré-determinados, quer sejam os objectivos gerais, quer sejam os objectivos específicos para cada actividade. A segunda posição defende um currículo onde o planeamento é definido como um método de trabalho no qual os educadores traçam objectivos educacionais mas não formulam metas específicas para cada projecto ou actividade. Em vez disso formulam hipóteses do que pode vir a acontecer baseando-se no conhecimento que têm do grupo de crianças com quem trabalham. Os objectivos definidos com base nestas hipóteses são flexíveis e adaptados aos interesses e

necessidades emergentes do grupo de crianças. Este segundo tipo de planeamento é o que os educadores de Reggio definem de “Currículo Emergente” (Rinaldi, 1993).

O facto de não existir um plano curricular com unidades e subunidades, não significa que os educadores trabalhem com base na improvisação e na sorte. Planear, é organizar um espaço, materiais, pensamentos, situações e ocasiões de aprendizagem. E permitir trocas e comunicação entre os três protagonistas activos e pares interactivos, crianças, educadores e famílias (Rinaldi, 1993).

No início de cada ano lectivo os educadores não partem do ponto zero. Há um conhecimento prévio do grupo de crianças, alguma já frequentaram o jardim-de-infância em anos anteriores ou vêm de creches que proporcionaram aos educadores a informação necessária que lhes permitirá elaborar um plano de trabalho. Os educadores dispõem ainda das informações dadas pelos pais acerca dos gostos e preferências das crianças por jogos ou brincadeiras.

Assim, no início do ano, o planeamento dos educadores passa pela elaboração de objectivos gerais, mas não são formuladas metas ou objectivos específicos para cada projecto ou actividade. Ao planear, os educadores formulam hipóteses acerca do que pode acontecer, baseando-se no conhecimento que têm das crianças e na sua experiência de trabalho. Com base nestas hipóteses formulam objectivos que são flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças.

À medida que os diferentes projectos vão surgindo, os educadores, pais, artista plástico, pedagogo, reúnem-se para discutir todos os caminhos que é possível antecipar (considerando os interesses e escolhas das crianças). Isto dá-lhes alguma preparação para acompanhar o desenrolar dos projectos, mesmo que se deparem com situações inesperadas. Mas, são as crianças quem decide e escolhe os passos a seguir no desenrolar dos projectos. Os adultos dão algumas sugestões e introduzem novos elementos sempre que apropriado.

Educadores e pais, surgem como fonte de pesquisa a quem as crianças podem recorrer, ajudando-as a levantar questões e a encontrar respostas adequadas e satisfatórias aos problemas com que se vão deparando. São as



crianças que dão forma às experiências escolares em vez de serem modeladas por elas.

#### 7.4.7 O trabalho de projecto

Como se caracteriza então, o trabalho de projecto, que se leva a cabo nas escolas de Reggio Emília?

Em Reggio, o trabalho de projecto resulta de uma colaboração entre crianças, educadores, pais, artista plástico e pedagogo. Cada projecto envolve normalmente grupos de 4 a 6 crianças que se juntam para estudar, investigar um tópico ou tema de interesse comum. O trabalho em pequenos grupos, permite uma aprendizagem mais intensa e uma maior troca de ideias. No entanto podem surgir projectos que envolvam todas as crianças de uma sala e estender, por vezes, a outras salas, de que é exemplo o projecto que se apresenta na última parte deste capítulo.

Quanto à sua duração, os projectos podem durar dias, semanas ou meses, dependendo do nível etário e interesses das crianças. Assim, um projecto no qual estejam envolvidas crianças de 3 anos será mais curto do que um projecto desenvolvido por crianças de 4 ou 5 anos.

O interesse das crianças e adultos pelo tema a estudar pode manter-se ou não por longo períodos de tempo. É importante que todos tenham oportunidade e tempo para observar, investigar, levantar hipóteses, descobrir, tirar conclusões. Segundo Katz e Chard (1993), é importante que ao longo de um ano lectivo todas as crianças participem pelo menos num projecto. O trabalho de projecto ajuda as crianças a aprofundar e a perceber melhor o sentido dos acontecimentos e os fenómenos que ocorrem no ambiente que as rodeia. “Os projectos providenciam a parte do currículo no qual as crianças são encorajadas a fazer as suas próprias escolhas e decisões, geralmente em cooperação com os pares, acerca do trabalho que é preciso realizar. Nós consideramos que este tipo de trabalho promove a confiança da criança acerca

do seu poder intelectual e fortalece as suas disposições para continuar no processo de aprendizagem” (Idem).

Quanto aos temas dos projectos eles podem surgir de um interesse manifestado pelas crianças, da observação atenta dos educadores que identificam necessidades no grupo de crianças com quem trabalham e ainda como uma resposta dos educadores à proposta curricular Italiana para a educação de infância.

Deste modo cada projecto passa por diferentes fases. Os trabalhos do projecto organizam-se em 3 fases distintas. Assim, na 1ª fase, educadores e crianças discutem um tópico, identificando os conhecimentos e experiências das crianças acerca do mesmo (Katz, Chard, 1993). No fim de cada conversa as crianças representam graficamente (geralmente através do desenho) os assuntos abordados e que servirão de base para a planificação das actividades seguintes.

Na 2ª fase as crianças vão planeando, fazendo, reflectindo e analisando as suas realizações. Nesta fase estão incluídas visitas ao exterior ou convites a pessoas da comunidade para aprofundar conhecimentos. São partilhadas experiências, sucessos e insucessos. As crianças colocam questões e fazem desenhos sobre o que observaram. Os trabalhos de cada criança (desenhos e construções), são usados para debate e discussão em grupo com as outras crianças e o educador. As conversas das crianças são gravadas, para poderem ser analisadas por cada membro da equipa. As impressões acerca das gravações são partilhadas em reuniões da equipa educativa, onde em conjunto se procuram encontrar pistas para o desenvolvimento dos projectos.

À medida que se vai envolvendo nas actividades do projecto, a criança está a desenvolver capacidades como, conversa, negociar, intervir, ler, escrever, investigar e usar conhecimentos matemáticos.

Na 3ª fase do trabalho de projecto os trabalhos acabados são revistos e avaliados. São seleccionadas amostras representativas, para serem expostas a todas as crianças e adultos da escola, aos familiares e a outros membros da comunidade. Há uma re-leitura da experiência, uma partilha de todos os passos do projecto com todo o grupo de crianças da escola. As crianças são capazes de transmitir conhecimentos adquiridos, ensinar técnicas que

aprenderam e pensar em possíveis formas de os utilizar em novos projectos que possam surgir no futuro. Organizar a informação para apresentar a todas as crianças e adultos clarifica e consolida o conhecimento que as crianças adquiriram com o seu trabalho e permite aos adultos avaliar os progressos das crianças (Katz, Chard, 1993). O tema do projecto não é tão importante como o processo pelo qual as crianças passam, ao pensar, sentir, trabalhar e progredir em conjunto com outras crianças e adultos. O mais importante é que cada criança participe, e cresça tanto quanto possível num contexto de investigação e experimentação em grupo. O projecto pertence ao grupo, cada criança é uma parte, uma parte essencial, mas só uma parte. É importante que cada um contribua com as suas melhores capacidades e experiências, partilhando e trocando experiências de forma a “construir” algo novo e inesperado, algo impossível de ser criado individualmente.

O papel do educador neste processo é conseguir que cada criança participe e cresça tanto quanto possível individualmente, num contexto de investigação em grupo (Edwards, 1993). A meta é ajudar o grupo e cada um individualmente a avançar na construção e co-construção do conhecimento (Rinaldi, 1993). O educador, tendo um papel activo no desenrolar dos projectos deve ter o cuidado que a sua intervenção não subverta o que as crianças estão a realizar. Assim, depois de seleccionado o tema a investigar e antes das crianças iniciarem um projecto, os educadores reúnem-se para fazer um “brainstorming” das ideias acerca do tema e discutir as várias possibilidades, hipóteses e potenciais direcções que o projecto pode tomar. Formulam ainda questões provocatórias, que mais tarde colocarão na primeira reunião com as crianças.

Estas questões permitem dar início aos trabalhos do projecto e avaliar o nível de conhecimento das crianças acerca do tópico ou tema a investigar. Esta planificação inicial da equipa educativa é importante na medida em que se faz um levantamento exaustivo das possíveis direcções que o projecto pode tomar. Quantas mais hipóteses se levantarem menores são as probabilidades de os adultos terem que lidar como desconhecido, sendo-lhes mais fácil aceitar novas ideias ou propostas que possam surgir do grupo de crianças (Katz e

Chard, 1993). É também na fase inicial, que as crianças decidem quem quer participar no projecto, formando-se um pequeno grupo de trabalho.

## PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

### CAPÍTULO 8 – Metodologia da investigação

#### 8.1 Opção metodológica / Investigação - Acção

A palavra investigação - acção percorre discursos frequentes, utilizados sobretudo no campo das Ciências Humanas, sendo-lhe atribuídas diferentes funções e finalidades. Recuando Aos primórdios da sua origem, poder-se-á encontrar em Dewey e, posteriormente em Kurt Lewin, os seus primeiros prossecutores. Frequentemente, a investigação – acção pode associar-se ao desenvolvimento das ciências, de disciplinas profissionais e intervencionistas, englobando o científico e o social, nas suas componentes de investigação e acção. É nesta perspectiva que Desroche, (citado por Goyette, 1988; p.20), a entende: “o sair da acção para entrar na investigação a partir da investigação para entrar na acção”. Numa perspectiva de “paradigma de interacção”, Morin, também citado pelo mesmo autor (Idem), afirma: “Todo o processo da acção é válido para o conhecimento, todo o progresso do conhecimento é válido para a acção”. De acordo com o exposto, à investigação acção são-lhe reconhecidas finalidades e funções de investigação, de acção, acrescidas de finalidades de formação. Considerando que a acção está orientada para a mudança dos actores, poderemos reconhecer o seu papel de formação, comportando uma dimensão educativa ou reeducativa, o que implica a aprendizagem de uma prática nova, tanto para o investigador como para o prático.

Depreendemos, a importância que esta metodologia, suscita no capítulo das ciências da educação, ao avaliar por aquilo que Cohen (1990, p.271) diz ser investigação -acção:

***“ É o processo planificado de acção, observação, reflexão e avaliação de carácter cíclico, conduzido, e negociado pelos agentes implicados, como propósito de intervir na sua prática educativa para melhorar ou modificar, à luz da inovação educativa” (Cohen 1990)***

Segundo Bisquerra (1989, p. 280), a investigação acção pretende resolver um problema real, concentrando-se num problema concreto, dentro de um contexto determinado. De acordo, com Cohen & Manion (1990), a investigação acção, comporta quatro características básicas, a nomear:

- . é situacional (justificação já invocada no parágrafo anterior);
- . é colaborativa – os professores e investigadores trabalham juntos em projecto;
- . é participativa – as pessoas trabalham para a melhoria das suas práticas educativas;
- . é auto-avaliadora – porque avalia de forma contínua as mudanças internas da situação em questão.

Segundo Elliot (1993), a investigação acção é uma investigação de campo que requer habilidades de observação, comparação constante e reflexão, que todos os humanos possuem. Neste processo os professores devem tomar consciente a sua responsabilidade em investigar a sua prática educativa de forma sistemática e crítica. Na investigação acção, há uma diversidade de opções metodológicas, sobressaindo uma tendência para a utilização dos métodos chamados compreensivos, ou qualitativos associados a técnicas de observação participante. Neste tipo de observação, o observador trabalha no grupo que observa. Bisquerra (1989), admite que podem ser utilizados vários métodos, e que as técnicas utilizadas, podem ser qualitativas ou quantitativas. As técnicas de controlo, usadas podem ser entrevistas e questionários, estudo de caso, registos, anotações de campo, descrições de comportamento, análise de documentos, diários, arquivos, registo em vídeo, fotografia, testes...

Um dos instrumentos de observação, mais utilizados na Educação Pré-escolar, é o C.O.R. (registo de observação da criança), que segundo Lino (1996; p.79), permite “avaliar as crianças dos 2,5 aos 6 anos, envolvidas em actividades típicas de contexto de atendimento à infância”. O COR é composto por seis categorias:

- I – Iniciativa,
- II – Relações sociais,
- III – Representação criativa,

IV – Música e Movimento,

V – Linguagem e competência da leitura e da escrita,

VI – Lógica e Matemática.

Considerando que o campo de estudo do nosso trabalho, se encontra referido ao domínio V – Linguagem e competência da leitura e escrita, tomaremos para nossa referência essa área do COR, numa representatividade às cinco categorias que lhe são subjacentes:

Q. Compreensão da linguagem;

R. Fala;

S. Demonstração do interesse por actividades de leitura;

T. Demonstração de conhecimentos sobre os livros;

U. Iniciação da leitura;

V. Iniciação da escrita.

Para acompanhamento, registo e avaliação do trabalho, foi utilizada a construção de portefólio.

De acordo com Huguet (1993), a avaliação é imprescindível em todo o processo educativo, pois permite averiguar, se os objectivos foram alcançados. Desta forma o professor valoriza as aprendizagens que o aluno está a realizar adequando as estratégias de ensino no decurso da intervenção. Por isso também, a investigação acção aposta num tipo de padrão de professor reflexivo, que ao repensar a sua prática pedagógica estará a modificá-la e revitalizá-la, o que o conduzirá à melhoria profissional.

Concebendo como indubitável que, o principal objectivo da investigação acção em contexto educacional é contribuir para a melhoria da prática pedagógica, encontra -se justificada, a linha metodológica que preconizamos para o desenvolvimento do projecto, que pretende estimular o desenvolvimento das competências de comunicação nas crianças e simultaneamente envolver os pais na escola numa acção prestativa de tarefas sistemáticas em prol da leitura.

## **8.2 O portfolio como metodologia de investigação e estratégia de envolvimento e participação dos pais no favorecimento de práticas de leitura**

O capítulo que vamos apresentar evidencia as opções metodológicas que orientam o estudo, bem como a fundamentação de decisões que lhe estão subjacentes. O objectivo da nossa investigação consiste em promover actos de participação dos pais na escola, como forma de consolidar o hábito de ler em casa, em família, através de uma acção estruturada no portfolio do aluno.

Para o efeito desenhamos um esquema, um plano, programa de intervenção, possível de ser generalizado a outros profissionais da área da Educação Pré-escolar. Na realidade, pretendemos otimizar um programa curricular orientador de práticas de leitura no Jardim de Infância e em casa, explorando a possibilidade de um efectivo envolvimento dos pais nas estratégias dinamizadoras do projecto interventivo, que acompanha simultaneamente o processo de aprendizagem da criança.

A construção do portfolio da criança, vai no nosso entender, fazer emergir a vontade de participação dos pais nas tarefas de colaboração propostas quer pelos filhos, quer pela Educadora quer até por eles próprios, no decorrer da intervenção, ao mesmo tempo que vai proporcionar a documentação de todo o processo de trabalho efectuado das aprendizagens das crianças, mais especificamente na Área da expressão e comunicação, domínio da expressão oral e abordagem à escrita.

Preparamo-nos então, para começar a trilhar o caminho, que nos levará à validação das hipóteses, que formulamos inicialmente:

- 1- Em que medida o envolvimento dos pais, no currículo do Jardim – de - Infância pode levar à promoção de hábitos de leitura em casa?
- 2- Em que medida um programa curricular em torno do livro, do contar e do ler que se pretende promover competências nas crianças e com expressão no portfolio, seduz os pais a praticar leitura em casa?

Realizaremos então uma pesquisa experimental de forma a determinar a sustentabilidade das duas hipóteses apresentadas.

Circunscrevemos ao nosso projecto de intervenção, a intenção de



constituir através do portfolio, a recolha de dados necessários à avaliação dos processos e os resultados do nosso estudo. Desta forma, o portfolio surge como estratégia metodológica da investigação, assumindo um cariz qualitativo/descritivo, visível nas amostragens dos trabalhos realizados a três: pela criança, pela educadora e pelos pais, com a colaboração de demais parceiros nomeadamente a biblioteca municipal, a câmara municipal a rádio local (Esposende rádio 93.2) e outro pessoal docente e não docente do estabelecimento.

A metodologia de carácter qualitativo permite recolher dados designados de qualitativos na medida em que descrevem pormenores relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico (Boddam e Biklen, 1994, p.16).

O tratamento da informação revistará um carácter interpretativo, procedendo-se à análise de registos:

- de opinião das crianças, sobre as experiências realizadas no Jardim, a partir do livro, de ler e contar;
- informativos sobre a família;
- identificativos da criança;
- das suas características e preferências;
- definidores de auto e hetero - avaliação de trabalhos seleccionados pela criança
- de tarefas realizadas em casa pelos pais e pelas crianças ;
- de requisição de livros que a criança leva para casa;
- sobre a competência da criança em contar histórias.

Salientamos ainda o recurso, às técnicas padronizadas de recolha de dados, como o questionário e a observação sistemática com incidência nos pais e na criança. Deste modo, a análise das informações tende a ser indutiva e o seu significado importante na abordagem qualitativa, utilizada (Bogdan e Biklen, 1994).

### 8.3 Estratégias de investigação - o estudo de caso

O desenho que uma metodologia de investigação deve ter em conta a natureza do problema do estudo. Optamos por um estudo de caso de foro descritivo e comparativo, que apesar das suas fragilidades, apresenta muitas potencialidades (Carmo e Ferreira, 1998). O caso, entidade bem determinada pode ser uma criança, um professor, um grupo de crianças, uma escola, uma comunidade, um projecto curricular, a prática de uma Educadora ou Professor, um movimento de profissionais que estuda uma situação concreta, uma colecção, etc. (Rodríguez Gómez, e Garcia Jiménez, 1999).

No estudo de caso do nosso trabalho, pretendemos intervir em 24 crianças com idades compreendidas entre de 3, 4 e 5 anos de idade, em contexto escolar, recorrendo a múltiplas fontes de evidência e diversos métodos de recolha de dados.

Ousamos abrir caminhos, apresentando propostas relevantes para um protótipo de trabalho capaz de trazer melhorias à qualidade de Educação Pré-escolar, no tocante à promoção de hábitos de leitura e desenvolvimento das competências de expressão/comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, das crianças.

Concebemos para tal, a elaboração do portfolio da criança, no qual se circunscreve uma investigação qualitativa, associada à acção de intervenção que se desenvolve progressivamente, pois concordamos com a ideia que a “análise e interpretação dos conteúdos do portfolio não podem ser entendidos como um fim em si mesmos, mas como um meio para atingir um fim” (GEDEI, 2005, p.39). Assim, a execução do portfolio, em contexto natural jardim-de-infância, primará pela criatividade, reapreciação constante, pela estruturação sequencial e temporal das vivências efectuadas etc, características situadas no paradigma qualitativo da investigação, a que a estratégia de investigação, estudo de caso está intimamente ligado. Bell (2002, p.23) afirma que:

***“ A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação, e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso (...) é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma***

---

Maria do Sameiro Zão

***oportunidade para estudar de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto dum problema em pouco tempo”.***

Entendemos, que a pretensão em generalizar o nosso estudo a outros profissionais é possível na medida em que “ a investigação do particular concorre com a investigação para a generalização” (Stake, 2000, p.439).

#### **8.4 A amostra e modos de investigação**

Como já referimos, é nosso propósito conceptualizar um programa de intervenção, inscrito numa matriz que escolhemos ser, o portfolio. Utilizaremos uma investigação qualitativa, em que os dados vão emergir de um contexto natural, sendo o observador educador, o investigador, que vai apresentar o relatório de estudo. Tencionando generalizar resultados, para que outros profissionais possam usufruir do estudo, aderimos a um tipo de amostra, amostragem total do grupo de crianças, da sala 1 do Jardim-de-infância de Gandra, na medida em que se pretende investir numa prática exequível, mas abrangente, à realidade da população discente.

Neste caso, deferimos que, "O grupo experimental é então associado a um grupo de controlo que não receberá qualquer tratamento, isto é, qualquer intervenção "variável independente," (Lessart-Hebert, s/d, p. 75). Estamos perante um modo de experimentação no terreno, que nos permite apresentar os resultados de cada sujeito, não como indivíduo “mas como pertencendo a um grupo” (Idem). Assim os resultados serão operacionalizados em termos de grupo.

Assumiremos duas formas de planear a experimentação:

- a) Quase experimentação que recorre à análise e comparação de dados recolhidos antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da intervenção;
- b) Simples avaliação – Que ocorre depois da intervenção (Idem, p.79), através da análise dos resultados obtidos num pré-teste, por não ser necessário fazê-lo antes.

No nosso trabalho, mais concretamente no portfolio, vai existir um separador que nos indicará uma forma de avaliação expressa em a), que nos

dará conta do desenvolvimento da criança ao nível das competências da linguagem oral e abordagem à escrita, considerando-se para tal duas observações: uma no início do projecto de intervenção e uma outra no final.

Os restantes separadores vão indiciar relatos, amostras de trabalhos, registos de caso...que serão analisados para verificação de resultados no final da intervenção e definirão por si a amostragem de dados, para deles se tirarem conclusões.

## **8.5 Métodos e instrumentos de recolha e análise de dados**

Segundo Gomes (2004, p.196), o recurso a múltiplas fontes de dados (evidências) é um dos traços característicos dos estudos de caso. Também Yin (2005, pp.112-113) adverte que um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes de evidência que se complementarão entre si (documentação, entrevistas, observação participante, entre outras).

No que diz respeito à apresentação e análise de dados, vamos procurar cruzar informação proveniente de diversas fontes e instrumentos devidamente organizadas nos separadores do portfolio, que dizem respeito ao grau de envolvimento e participação dos pais e ao desenvolvimento das crianças nas matérias já descritas anteriormente.

A técnica da observação participante, permite ao investigador, que é simultaneamente observador, participar nas actividades (Coutinho, 2005, p. 213). No presente estudo, a investigadora é a educadora, não causando nenhuma estranheza no contexto em que se insere. Observa participativamente de dentro do ambiente de sala de aula a possibilidade de interagir, de proporcionar incentivos, de otimizar instrumentos de registo para a constituição do portfolio, etc. Aliás, é este estar tão próximo que permite o reavaliar de novas formas de participação e permite reformular novos procedimentos de registo das vivências efectuadas.

O responsável por percorrer este caminho com crianças em idade pré-escolar, será o educador de infância que tomará notas acerca do que a criança faz e diz, de uma forma cíclica, material que será tratado de forma reflexiva afim de aventurar a caminhos desafiadores de uma prática educativa

contextualizada coerente e inovadora. Aliás, este tipo de atitude, cria um forte condicionalismo, ao atendimento individualizado, que vai instigar o educador a planear a actividade educativa segundo critérios promissores ao nível de interesses e necessidades do grupo, mas sobretudo ao nível de cada criança.

Segundo Galvão (2005, p.139), "o uso do portfolio reflexivo como estratégia didáctica metacognitiva, crítico-reflexiva, pode desenvolver e integrar as várias dimensões cognitivas no processo de construção do conhecimento, ajudar estudantes a desenvolver competências integrais (ler, comunicar e (re)construir conhecimentos)". É nosso propósito indissociar as três Áreas de saberes que fazem parte do conhecimento da criança, pois sabemos que o desenvolvimento se opera de forma globalizante. A nossa intervenção conta com a integração das expressões artísticas como estratégia de enriquecimento curricular e de motivação para as crianças e adultos que nele participam.

Existe, na verdade congruência, entre aquela abordagem e a do nosso estudo, dado que a organização dos conteúdos e das actividades, reverte para uma globalização dos saberes que serão trabalhados de uma forma articulada. Ao estruturarmos um trabalho cíclico em volta de uma rotina semanal, que se impõe nas diferentes vertentes artísticas (leitura, teatro e expressão motora e plástica, matemática e musical), estamos por certo a participar numa dinâmica de inter-relações que providenciam aprendizagens mediante diversificadas experiências.

No entanto, é nos pais que o olhar do observador/investigador vai ter de se afirmar, pois sem eles, não acontece leitura partilhada em casa. Na verdade eles são conduzidos a participar neste processo, nos momentos em que:

- a) são chamados a contarem histórias aos seus filhos em casa;
- b) realizam conjuntamente um desenho do livro, que semanalmente o filho leva para casa, e que é sempre escolhido como relevante para colocar no portfolio;
- c) participam nos encontros / reuniões;
- d) respondem a questionários;
- e) participam na recolha de contos tradicionais;
- f) dinamizam e apresentam em jeito de tertúlia, formas explorativas de histórias com os seus filhos;
- g) mantêm contactos informais com a Educadora, relatando episódios de casa

preciosos à análise do efeito da intervenção;

h) consultas ao portfolio.

Aliás, é ao longo do percurso de trabalho que vai sendo desenhada a orientação de envolvimento dos pais, que assume vários contornos, resultante da reflexão feita pelo Educador, sobre o que as crianças dizem e fazem, sobre as experiências que vivem em casa e exteriorizam na escola e sobre as disposições e práticas dos pais nas tarefas propostas, numa atitude de favorecimento constante no propósito de ler cada vez mais aos filhos.

A este propósito, Alarcão e Sá Chaves (2000, p.145), defendem a teoria do desenvolvimento humano, proposta por Bronfrenbrenner que faz transparecer o seguinte: (...)” o sujeito como ser activo e dinâmico em constante interacção, directa ou indirecta, com os contextos em que se situa, também eles dinâmicos e interactivos, duplamente interactivos até, pois para além de reciprocamente estabelecer relações com os indivíduos, estabelecem-se também entre si”. Salienta-se pois a ideia de uma relação recíproca sinérgica - sujeito/ambiente e ambiente/sujeito - e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade.

De facto, o exercício portfolio vai alargando novas teias às relações e conhecimentos, à medida que se vai analisando o que lá está, para ir mais longe, o que permite redimensionar a acção numa participação mais abrangente a novos contextos, fazendo emergir novos conhecimentos. Do exposto, facilmente deduzimos que o educador de infância é um colaborador no processo de construção de portfolios em Educação Pré-escolar, na medida em que incentiva práticas e procedimentos assentes no diálogo e na reciprocidade entre adulto - criança, criança - criança e entre estes e o ambiente familiar e comunitário envolvente à escola. Freire (1980, ps.92-93), ao remeter para a educação a prática da liberdade diz: "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na acção -reflexão". O autor defende que o diálogo deve ser um acto de criação e não uma troca de ideias.

É aqui que encontramos o sentido de utilização do portfolio reflexivo na nossa metodologia de investigação, na medida em que permite validar um pressuposto que é possível incrementar hábitos de leitura ao suscitar a envolvimento dos pais na construção de práticas visíveis no portfolio, um

trabalho todo ele que se baseia a custo de um esforço de acção-reflexão.

Interessa agora sublinhar a forma como se vai proceder à análise dos dados. Segundo (Boddan, 1994, p.206), existem duas abordagens possíveis em investigação qualitativa. A primeira permite o processo de análise em simultâneo com a recolha, a segunda “envolve a recolha de dados antes da realização da análise, o que não acontece nos estudos qualitativos, verificando-se que se vai constituindo sempre uma reflexão sobre o que vai acontecendo, enquanto se pisa o solo da investigação.

Na realidade, no nosso estudo, realizamos a análise dos dados em simultâneo com o processo de recolha, constituindo-se a investigadora como “instrumento” de estudo, que cria e se aproxima de instrumentos de recolha de dados que lhe vão permitir cruzar a informação proveniente das crianças e dos pais. No nosso percurso de investigação acção, o processo consentido de recolha e análise em simultâneo permitiu-nos “ir reorientando a recolha de dados em direcção a questões, dúvidas ou impressões” que iam surgindo e assim aprofundar o estudo (Gomes, 2004, p. 207).

Na perspectiva de Boddan (1994, p. 205), “ o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. Cabe à investigadora, procurar enriquecer as descrições, com todas as vivências que suportem a sua interpretação, recorrendo às diferentes fontes de recolha de dados e a diferentes formas de abordagem metodológica utilizada.

## **8.6 O portfolio como expressão de um plano de intervenção situado ao nível das práticas de incentivo à leitura**

É pois, no âmbito da avaliação alternativa para a Educação de Infância, no qual se insere a estratégia de portfolio, que vamos consolidar aspectos que vão caracterizar o percurso do ler cada vez mais em contexto familiar.

Facilmente admitimos que "existe a necessidade da educadora sentir liberdade para correr riscos e aceitar que pode cometer erros, e estar disponível para reflectir sobre tudo o que está a experienciar" (Batzle, 1992).

Afinal é esse o grande predicado de se realizar investigação na acção, compreendendo que teremos espaço a partir de erro, para tomar decisões acertadas.

O propósito da investigação, em sala de aula, consiste em saber o impacto do portfolio, através de actividades de promoção da leitura e consequente sensibilização dos pais para a importância que reveste o ler para os seus filhos, levando-os a adquirir o hábito de leitura diária. Para isso, assiste-nos a vontade e a necessidade de aconselhamento à mudança, a começar por atitudes de assistência e partilha de leitura e pela quantidade e qualidade do tempo emprestado.

No nosso entender a questão de sensibilização dos pais para a leitura, prende - se com a participação efectiva nesse propósito e não com discursos poéticos apelativos às mudanças. Daí, o recurso ao portfolio, como estratégia de “serviço”, a ser conduzido, se quisermos poeticamente, pelas crianças até aos pais.

Concordamos com Veloso quando diz: “É imperioso, necessário e urgente mudar mentalidades para que se possam mudar atitudes”. (2002, p.114). Porque também consideramos que “há muito a fazer neste campo e que o imprevisto não pactua com a lógica de eficácia” (Idem, p.114), propomos efectuar um plano capaz de ser seguido por qualquer educador que pretenda incrementar hábitos de leitura nas famílias, através de uma atitude curricular situada ao nível das práticas e no contexto escolar, e cuja expressividade está patente no portfolio.

Neste sentido, poderemos dizer que é o aluno, o filho que vai “prender” os pais à escola, através da exteriorização daquilo que é capaz de fazer no Jardim-de-infância.

### **8.7 A emergência de um modelo de triangulação: o profissional, a criança e os pais.**

Poderemos estabelecer, uma conexão da nossa intervenção curricular, relativamente às propostas de elaboração de um portfolio que se pode adoptar em qualquer contexto escolar, demonstradas no V heurístico de Gowin



(Tierney; Pike e Salend; Hadji; Bizarro; Leite e Fernandes; Louis; Astolfi; Carpenter; Moriand; Nunes Vieira e Moreira; Farr e Tone; Perronud; Tardif; Alarcão; Leia; Bessa e Fontaine; Sá-Chaves, s/d; Coelho, aprud Bernardes e Miranda, 2003, p.13). Os nossos objectivos, conceptuais e metodológicos são pois inspirados nesse traçado, onde foram já introduzidas as alterações ao modelo original:

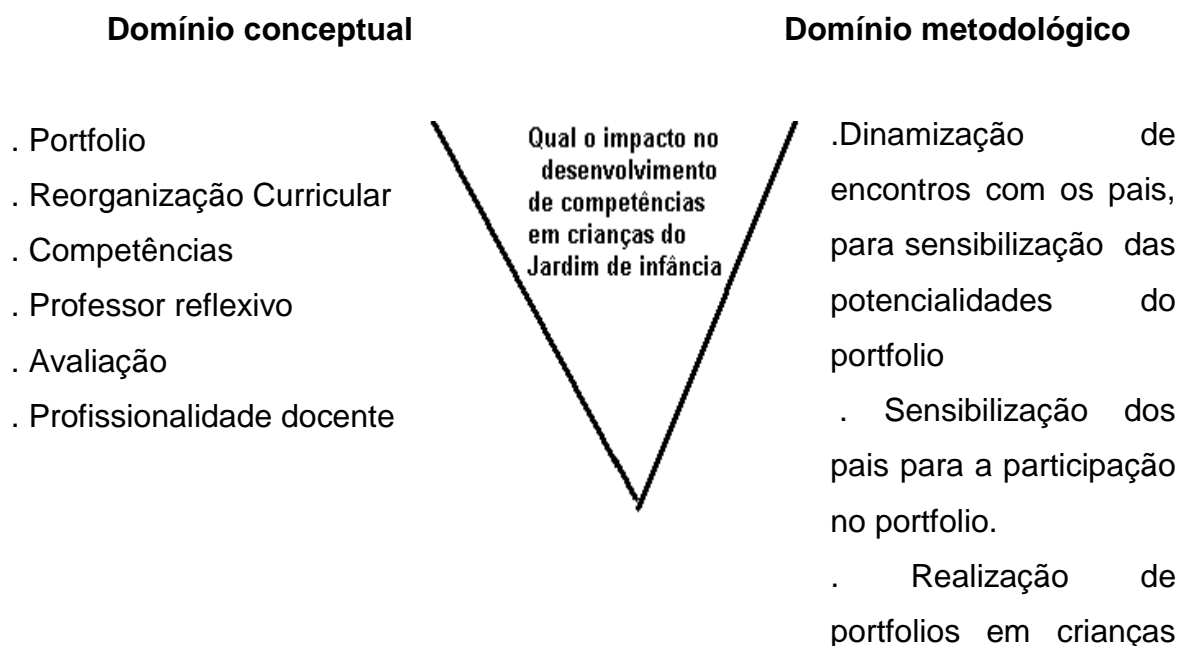


Figura 1

Proposta de elaboração de um portfólio inspirada no  
V heurístico de Gowin

Um olhar atento à figura apresentada, poderá deslumbrar uma nova possibilidade que os educadores ou outros profissionais de educação, terão em solucionar os problemas que se apresentam, sendo os autores das suas práticas e não meros seguidores de trajetórias já definidas. Como refere Sá - Chaves (2005, p.7) “Este sentido de autoria com tudo o que acarreta de responsabilização, mas também de reconhecimento, constitui uma viragem fulcral na construção da profissionalidade (...)”.

Na verdade o nosso estudo constitui um desafio ao profissional, na medida em que o coloca numa situação de querer melhorar a sua prática educativa através de uma nova filosofia de educação assente numa

metodologia em que o aluno é responsável pelo seu processo reflexivo de aprendizagem, intervindo na sua avaliação, sendo o educador apenas um mediador nesse processo. Nesta perspectiva, também constatamos que a grande importância da utilização, do instrumento metodológico portfolio, reside no facto de poder documentar o desenvolvimento de competências em crianças do pré-escolar.

No entanto só lá chegaremos, ao demonstrar aos pais que os seus filhos desenvolvem as suas capacidades no âmbito de expressão oral e abordagem à escrita, se houver um esforço conjunto estruturado na dinâmica de portfolio em cultivar o livro, o ler e o contar. Neste sentido o portfolio assume uma finalidade extra muros institucional, porque se faz à custa dos esforços e acções vindos do exterior (da família e comunidade).

É esta pois a nossa intenção de constituir um projecto de trabalho, cujo objectivo é criar uma estrutura organizacional que corresponda a um programa de incentivo à promoção de hábitos de leitura em casa a partir da escola.

## **CAPÍTULO 9 – Intervenção**

### **9.1 Os protagonistas da intervenção - Crianças, Pais e Educadora**

Estamos perante um triângulo, em que todos os intervenientes têm uma função única que se complementa e dinamiza nos demais. Constitui-se de uma forma natural, de potencial holístico que insurge a práticas confinadas ao interesse dos tri-parceiros, prevendo-se resultados positivos do nível do aumento do envolvimento dos pais na escola e da crescente motivação para ler em casa.

Vejamos com maior equidade, este processo triangular ao revisarmos, três propósitos educacionais, que são promissores à garantia de ler cada vez mais, em casa e também na escola:

- 1- "Os pais têm de receber informação e motivação para lerem histórias aos filhos", Veloso (2002, p.114).
- 2- "Os professores do pré-escolar têm de aprofundar o seu saber no domínio da literatura infantil (...)" (Idem, p.114).
- 3- "Será que não pretendem que as crianças que estão a educar, sejam dotados de uma imaginação viva, de uma criatividade surpreendente e de uma sensibilidade apurada, de uma enorme vontade de querer ler e de querer saber, de uma capacidade comunicativa marcante, enfim de uma espantosa capacidade de nos surpreender" (Idem, p.115).

Ora, ao pretender numa lógica de eficácia, desenvolver hábitos de leitura nas famílias, não podemos ignorar a importância de qualquer dos protagonistas no percurso da intervenção, avaliando continuamente as estratégias educativas definidas pelo Educador, as aprendizagens e motivações das crianças, e novas formas de participação dos pais.

### **9.2 Objectivos da intervenção**

Estamos em condições de perspectivar os objectivos que pretendemos alcançar com os nossos alunos, passando então a enumerá-los:

- a) Incentivar o gosto do livro;
- b) Desenvolver a linguagem oral e a abordagem à escrita;
- c) Permitir, que a criança conviva com o livro, de uma forma feliz, no seio familiar;
- d) Valorizar o potencial do livro, na articulação dos saberes, nas três áreas de aprendizagem.

Relativamente às famílias pretendemos:

- a) Envolver as no processo curricular dos filhos: concepção, construção e participação no programa de incentivo à leitura patente no portfolio;
- b) Seduzi-las ao momento de leitura diária em casa, promovendo o acto de ler de forma sistemática;
- c) Permitir tarefas, promotoras de uma revigorante vontade de ler com e para os filhos.

Finalmente aprez-nos registar as nossas intenções educativas nesta investigação:

- a) Consolidar um plano - programa de intervenção curricular, ao redor do livro, que promova em simultâneo, a aprendizagem das crianças e permita o envolvimento dos pais na escola ;
- b) Acudir aos deficits literácitos das crianças e das famílias do nosso Jardim-de-infância;
- c) Intensificar colaborativamente práticas de leitura na escola e em casa;
- d) Privilegiar o portfolio como estratégia de envolvimento parental;
- e) Desenvolver uma nova mentalidade nos pais, instalando o hábito de leitura em casa, condição de bem-estar físico, emocional e intelectual da criança.

### **9.3 A amostra - Caracterização sócio relacional e intelectual do grupo**

O grupo -sujeitos é constituído por 24 elementos. Fazem parte da sala 1 do Jardim-de-infância de Gandra e encontram-se assim repartidos:

Grupo de 5 anos – 12 elementos.

Grupo de 4 anos – 6 elementos.

Grupo de 3 anos – 5 elementos.

Verifica-se que o grupo é heterogéneo no que diz respeito à componente idade. No nosso entender esta distribuição é benéfica, dado que permite formas de interacção mais versáteis e dinâmicas entre os pares, que sustentam maiores aprendizagens. Aliás, os mais velhos ajudam os mais novos a realizar tarefas como jogos, puzzles, brincar ao faz de conta, arrumar, emprestando-lhes a sua experiência e prática nesse desempenho. Também as crianças mais pequenas aprendem com as maiores a imitar formas de fazer e de estar dos mais velhos; os desenhos saem mais valorizados, as conversas tornam-se mais “apetecíveis”, levando-as a aperfeiçoar o seu estar e fazer. Acontece por vezes, serem os mais pequenos a darem o exemplo de bom comportamento, e tal serve de reforço e por conseguinte de aprendizagem por parte dos mais velhos. Em termos de linguagem e comunicação oral, podemos considerar que a cumplicidade verbal e relacional, que se estabelece entre as crianças de diferentes idades, “puxa” umas pelas outras, levando-as a expressar melhor, as suas realizações.

Quando iniciamos o nosso trabalho de investigação, o grupo já se encontrava bem organizado, com rotinas de trabalho estabelecidas, e já se relacionava sem grandes conflitos. Tal situação, é consequente a uma outra, em que o grupo apresentava dificuldades de vária ordem, a nível relacional, entre pares, com o adulto, na relação com os materiais, com o trabalho, no falar muito alto, na falta de concentração e da atenção.

Salientamos, que o grupo sofreu uma melhoria significativa nos seus deficits comportamentais, levando-nos a considerar que enfim já os conseguimos cativar emocionalmente, orientando-os para desafios mais complexos de trabalho. Dissemos há pouco que, os mais velhos puxam pelos mais novos. Na verdade este é um dos princípios que intensifica o interesse pelas actividades. Os mais velhos dão mais ideias de planeamento, de concretização, mas os mais novos seguem-lhes os passos e correm atrás, sendo ajudados para o fazer.

Temos de salientar o talento em dois meninos de 5 anos, na realização de desenhos extremamente imaginativos, que reflectem o seu poder de observação, relativamente a aspectos que os atraem: gostam essencialmente de realidades que contemplem a vida animal e de carros. Todas as crianças

manifestam interesses por várias actividades e são participativos. Duas crianças mantêm dificuldades de se expressarem verbalmente, apresentando uma, um deficit de articulação das palavras, e uma outra, escassez de verbalização, pronunciando apenas alguns sons que induzem ao decifrar da mensagem. Duas crianças produzem um comportamento agitado, presente na dificuldade de se manterem sentados, e exteriorizam uma postura de nervosismo e ansiedade. Uma criança faz constantes entraves, à conversação entre adultos e crianças e crianças com crianças, pois não consegue esperar para falar, interrompendo constantemente. Esta criança responde correctamente, gosta de fazer relatos de acontecimentos do exterior, revelando excelente coeficiente intelectual. No grupo de 5 anos, há uma criança que necessita melhorar o gosto pelo desenho e pintura, pensando-se que a inibição se prende com a dificuldade de controlo manual relativamente ao material utilizado. Fazem parte do grupo, algumas crianças que transmitem assertividade na atitude de saber estar, de saber agir e capacidade intelectual.

A nível de expressão motora, todas as crianças fazem os movimentos, exercícios próprios da idade. Contudo, certas habilidades como saltar à canguru, fazer piruetas, dar cambalhotas só é tarefa ainda de uma pequena parte de crianças. A noção de esquema corporal está em construção, notando-se desigualdades devido à idade. Uma criança, ainda não desenha o movimento circular, nem qualquer elemento do corpo humano.

Os comportamentos que reflectem conflitos, como dificuldade de trabalhar em grupo, partilha de materiais, jogo colaborativo fazem parte normal e natural na teia de relações e experiências que se estabelecem ao longo do dia do Jardim-de-infância. Para nós é importante que a criança resolva os seus problemas, de forma positiva, com percepção do que correu mal, e do que poderia ter feito para evitar certos comportamentos menos desejáveis. Resta-nos considerar que o grupo exige uma atenção permanente da parte do adulto para que o clima de trabalho se fortaleça.

Relativamente ao aspecto cognitivo, podemos dizer que o nível geral destas crianças, a avaliar pelo poder e conteúdo de conversação, pela realização das tarefas etc., corresponde aos parâmetros normais.

Predestinando, a nossa intervenção educativa ao grupo, pretendemos cultivar os seus saberes, aprofundar os seus conhecimentos, investir em novas experiências, restringir os deficits, o que estamos certos, em proporcionar, através da dinâmica que iremos consentir, através do ler e contar, tratando o livro como a porta para o tesouro dos saberes. Pensamos, que o grupo, poderia crescer em todas as áreas de aprendizagem, ao serem confrontados com uma participação activa nas actividades ligadas ao domínio da expressão oral e abordagem à escrita, com a consequente edificação da construção de hábitos de leitura, a partir do trabalho desenvolvido na escola, mas com o alvo apontado em casa.

Lembramos que no ano transacto, algumas crianças do grupo a frequentar actualmente o 2º e 3º ano de Jardim de Infância, já haviam experienciado actividades de relação entre escola – casa através do livro, pelo que uma parte do trabalho de intervenção que vamos realizar, irá permitir intensificar e sistematizar um pouco aquilo que já foi iniciado. Aliás este indicador, foi o forte condicionador, que nos levou à vontade de enveredar pelo nosso estudo.

#### **9.4 Caracterização geográfica e sócio - económica do contexto escolar**

O concelho de Esposende está dividido em 16 freguesias. Gandra é pois uma delas e dista da cidade 2km. Os seus habitantes dedicam-se à agricultura (principalmente a população mais velha), sendo que a mais jovem trabalha fora da aldeia ou em pequenas indústrias (confeções existentes na freguesia). As crianças pertencem a um extracto social médio. Os encarregados de educação, são na maioria operários de indústria têxtil e construção civil; os serviços e quadros técnicos, ocupam uma fatia bastante inferior.

O Jardim-de-infância funciona numa EB1, que dispõe de duas salas para a Educação Pré - Escolar e três para o 1º ciclo. O recreio está apetrechado com equipamento recreativo. A sala de actividades dispõe de espaço adequado com boa incidência de luz natural. Os cantos estão apetrechados com materiais diversificados, postos à disposição da criança, com sentido pedagógico e de natureza atractiva. A biblioteca ao que designamos a maior

parte das vezes de canto da leitura, dispõe de vários livros etiquetados por cor, de acordo com a prateleira onde são colocados. Existe a preocupação de adquirir por parte da educadora, livros com qualidade literária, sendo que por vezes a escassez de recursos financeiros, não possibilite a situação desejada. No edifício, existe uma biblioteca escolar.

### 9.5 Caracterização sócio - profissional e académica dos pais

Caracterização geográfica / sócio profissional / grau de escolaridade, dos agregados familiares das crianças da sala 1 do Jardim-de-infância de Gandra.

Nome	Data de Nascimento	Morada	Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Escolaridade Pai / Mãe
João Henrique	08/01/2003	Marinhas	Professor	Professora	Licenc   Licenc
Afonso Esteves	13/01/2003	Gandra	Economista	Desempregada	Licenc   12º ano
Mª de Fátima	19/03/2003	Gandra	C. eléctrico	Emp. Têxtil	6º ano   6º ano
Gonçalo M. Maciel	16/04/2003	Gandra	C. Civil	Emp. Têxtil	6º ano   6º ano
Diana dos Santos	26/06/2003	Gemeses	Estocador	Emp. Agrícola	9º ano   6º ano
Rafaela M. Carneiro	30/07/2003	Gemeses	C. Civil	Ass. comercial	6º ano   12º ano
Margarida Magalhães	07/09/2003	Gandra	Professor	Desempregada	Licenc   12º ano
António Gonçalves	23/09/2003	Gandra	Instrutor	Formadora	11ºano   Licenc
Miguel V. B. Dias	24/09/2003	Gandra	Metalúrgico	Emp. Têxtil	2º ano   2º ano
João P. A. Portela	15/10/2003	Gandra	Téc. Infor.	Auxiliar	12º ano   6º ano
Nuno R. G. Sousa	18/12/2003	Esposende	S/ inf.	Doméstica	4º ano   4º ano
Rafaela C. Torres	22/12/2003	Gandra	Empilhador	Emp. Têxtil	6º ano   6º ano
Ana Sofia F. Loureiro	16/01/2004	Palmeira	Professor	Professora	Licenc   Licenc
Sandra D. M. Miranda	17/03/2004	Gandra	C. Civil	Costureira	3º ano   6º ano
Tiago V. Maciel	31/03/2004	Gandra	C. Civil	Emp. Café	6º ano   6º ano
Ricardo F. Sampaio	25/06/2004	Gandra	S/ inf. (Esp)	Costureira	4º ano   4º ano
Bruno L. Miranda	20/07/2004	Gandra	Pasteleiro	Costureira	6º ano   6º ano
Ana M. R. Loureiro	27/07/2004	Gandra	Motorista	Aux. Lar	6º ano   6º ano
Luís F. T. O. Carlos	09/12/2004	Gandra	Empresário	Professora	9º ano   Licenc
Inês V. A. A. Abreu	24/02/2005	Esposende	Eng. Civil	Animadora S-C	Licenc   12º ano



Nelson D. J. Senra	22/04/2005	Gandra	Mecânico	Cabeleireira	6º ano   6º ano
Daniela L. da Silva	09/06/2005	Esposende	Recepcionista	Costureira	12º ano   6º ano
João P. R. Domingues	14/12/2005	Gandra	C. Civil	Op. Têxtil	S/ inf   6º ano
Letícia do P. da Cruz	14/12/2005	Gandra	C. Civil	Desempregada	3º ano   11º ano

(Quadro 2)

## 9.6 Recursos da intervenção

### 9.6.1 Recursos Humanos

Fazem parte da sala 1 do Jardim-de-infância de Gandra, 24 crianças e é nelas que vai incidir a nossa intervenção. O trabalho a desenvolver será feito de forma cooperativa e em equipa: Educadora e Auxiliar da sala 1, pais, comunidade, restantes docentes e auxiliares do estabelecimento.

Foram inquiridas educadoras, de 8 agrupamentos de escolas, 4 Agrupamentos do concelho de Esposende e 4 do concelho de Barcelos, com o objectivo de conhecer as práticas e preocupações educativas, face à realidade existente, em contexto escolar e familiar em matéria de hábitos promotores de leitura.

Poderemos ainda contar, com o apoio e colaboração da Coordenadora da Biblioteca Municipal, escritores, a Rádio local, professora de dança e ballet, e contadores de histórias.

Serão utilizadas estratégias diversificadas, a nível dos vários intervenientes. Queremos relevar um currículo, baseado em actividades diversificadas de expressões artísticas (teatro, expressão motora, plástica, construção criativa e música. Estas actividades fazem parte da rotina semanal, instalada pelo grupo desde o início do ano lectivo. Concebemos, a partir desta rotina, a organização e dinâmica do nosso projecto de intervenção.

Na verdade, toda a intervenção se desenvolve a partir do “comando” da rotina, sendo que à quarta-feira – dia do livro, ler e contar – se introduz e explora um livro que vai desencadear outras formas de exploração percorrendo as actividades previstas nas rotinas dos demais dias da semana. O processo desenvolve-se pois de uma forma cíclica com um novo livro, que dará lugar a

outras tantas aventuras durante a semana seguinte.

Pelas crianças passará a construção do portfolio, com vários separadores que por si descrevem os vários componentes (trabalhos, narrações, descrições, questionários, entrevistas), que documentam o seu/nosso trabalho.

Pretendemos que os separadores do portfolio, constituam indicadores de recolha de dados para a pesquisa que vamos efectuar, e permitam avaliar a intervenção efectuada.

#### 9.6.2 Recursos Físicos

O espaço de intervenção no Estabelecimento, é a sala de actividades e o recurso predominante é o canto da leitura e livros. As salas estão equipadas com o material necessário à dinâmica de actividades do Jardim-de-infância. O material é adequado e permite aprendizagens em todas as áreas de desenvolvimento: Área do Conhecimento de Mundo, Área da Expressão e Comunicação e os respectivos domínios, e Área de Formação Pessoal e Social. O canto de leitura está suficientemente apetrechado.

Também contamos com o espaço da Biblioteca escolar, da Biblioteca Municipal, da casa da Juventude de Esposende e fundamentalmente a casa dos pais, porto seguro capaz de criar da parte de quem lá vive, hábitos de leitura.

O Plano Nacional de Leitura, irá contribuir com recursos do projecto “vai-vem para ler + em família”, nomeadamente a entrega de 5 mochilas para transporte de livros.

Iremos recorrer à máquina fotográfica, gravador máquina de filmar, projector multimédia, computador, para documentar o nosso trabalho de investigação e de construção de portfolio.

### 9.7 As expressões artísticas no portfolio e o trabalho de projecto

Pretendemos agora, salientar uma metodologia de trabalho alicerçada num projecto conjugado de saberes, condição indispensável à aquisição do

conhecimento. As Orientações Curriculares (1997, p.57), salientam que “o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com os diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si própria na relação com os objectivos”.

Também Vasconcelos (1990), refere que o currículo escolar, pode ser visto como uma viagem, através de experiências diversificadas, sendo o papel do educador, o do mediatizador da intervenção junto da criança. As actividades decorrentes da rotina semanal, permitirão experiências a nível das várias expressões artísticas, que sempre acreditamos ser a melhor estratégia para se estar em Educação Pré-escolar. Aliás, a nossa experiência permite-nos dizer que a criança participa mais e com motivação acrescentada ao ser apresentada com este tipo de currículo, em que lhe são proporcionadas as mais diversas experiências.

Preconizamos uma prática onde a criança aprenda a criar e a recriar-se na aprendizagem da vida e das coisas, em que os números, as letras, o movimento, o teatro, o cuidado com o ambiente sejam um bom pretexto, a boa boleia para a comunicação. A criatividade, constitui por isso uma mediação importante neste contexto, pois através da exploração criativa a criança aprende e organiza novas situações. Aliada a este currículo abrangente, encontra-se uma pedagogia de projecto, que permite ver a criança em muitas perspectivas, num processo que está constantemente aberto e flexível. Na realidade é o livro e do que ele fala, ou do que se fala, que se vai instaurar uma determinada trajectória. Ele vai constituir a base onde se erguem os andaimes para o desenvolvimento. “ A estrutura iminente ao trabalho de projecto funciona como um suporte, um “andaime”. ” (Scatfold na terminologia original inglesa), para favorecer o trabalho na” zona de desenvolvimento próximo da criança” (Vygotsky, 1988).

Um projecto pode ter início com um objecto, com uma história que é contada, uma situação, problemas, etc. (Idem, p.139). Esta é, a primeira fase do nosso projecto curricular semanal e corresponde à apresentação do livro. Em grande grupo, as crianças partilham saberes, aspectos relativos à história,

que escutaram. O educador, ajuda a manter o diálogo e a partir do que as crianças sabem, procura-se saber em que níveis, a criança necessita de produzir o seu saber (Idem,). A partir daqui, vai-se construindo um percurso com definições mais precisas do que se pretende, para de seguida executá-las. À partida, quando se introduz o livro, a Educadora não sabe o que vai surgir; o que irá acontecer, será conduzido pelas disposições das crianças e em cada dia cultiva-se numa estratégia já designada pela rotina, uma experiência que vai permitir o desenvolvimento da aprendizagem. Estas disposições são hábitos da mente com carácter duradouro, pois transmitem a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, pesquisar, etc., em que as crianças aprendem a gostar de aprender (Ibidem).

### **9.8 Organização do trabalho educativo /o ciclo experimental**

Sentindo a necessidade, de proceder à selecção de um método organizativo de participação, pelas crianças no portfolio, decidimos utilizar o quadro de presenças da sala, que apresenta as fotografias e nomes das crianças repartidas por 5 filas, com igual número de crianças à excepção da última que tem menos uma criança (são 24 crianças na totalidade). As crianças, estão ordenadas por idades de forma descendente. A gestão de participação ocorre segundo essa ordenação, em que, em cada semana participam 5 crianças na elaboração de registo das actividades, no seu portfolio. Chamaremos ciclo de intervenção ao período compreendido entre a primeira e a última fila.

No final de cada ciclo, em que já acabaram de participar as 24 crianças, assiste-se ao momento de realizar a auto e hetero-avaliação relativamente aos trabalhos e à selecção de fotos escolhidos pelas crianças. Deste modo destinamos a semana seguinte a cada ciclo, para realizar este procedimento que também reveste um carácter de rotatividade. Inicia-se após concluído este trabalho de recolha de material, um novo ciclo de vivências curriculares. Vemos que, através de um processo simples perfeitamente inteligível pela criança, se garantem iguais oportunidades de participação, a toda a amostra.

Importa sublinhar, em que moldes de participação se situam as crianças que vão naquela semana "fazer portfolio". Dissemos há pouco, que são 5 crianças que semanalmente participam na elaboração do seu portfolio. No entanto reveste de grande importância referir que todas as crianças participam nas actividades propostas, só que, as que vão fazer o portfolio naquela semana têm a tarefa de registo acrescida. Esclarecemos que as crianças (grupo de 5 em cada semana), após realizarem as actividades, vão traduzir as vivências efectuadas. Para cada dia da semana há uma folha de registo específica, onde as crianças expressam as suas aprendizagens. Estas grelhas sofreram alterações constantes ao longo da intervenção, com o propósito de as redimensionar à captação do que a criança sabe fazer, permitindo registos simplificados das experiências educativas que recebe ao longo da semana, a partir do livro apresentado.

### **9.9 Recolha de dados / o desenho do portfolio através dos separadores**

A novidade deste estudo, é que através da implementação do portfolio na sala de actividades, conseguimos desenvolver um procedimento estratégico para desenvolvimento de competências das crianças, envolvendo os pais, estimulando-os à participação, em actos de leitura.

Considerando o portfolio, "uma escola de competências" (Bernardes e Miranda, 2003), quisemos estabelecer uma estrutura organizacional que permitisse a participação / cooperação de todos os intervenientes, crianças, educadora, auxiliar, pais e comunidade, explicito na defesa intransigente do princípio, que cabe ao educador apenas orientar o caminho que se vai percorrendo.

Tornamos pois claros os objectivos do portfolio:

- a) instrumento de recolha de dados para a investigação;
- b) materialização das aprendizagens das crianças no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
- c) estratégia de envolvimento dos pais;

d) constituição de um programa de promoção de hábitos de leitura que apelidamos de sócio –curricular, pelo impacto que reveste, nas vivências das crianças em contexto escolar e familiar.

Assistidos agora, pela preocupação em traçar linhas orientadoras do nosso trabalho prático, quisemos tornar aprazível aos olhos da criança, o acto de começar a colocar as peças do puzzle. Por que ordem? Como começar? Iniciámos o percurso com certas prioridades:

#### Separador 1 – Eu e a minha família/Identificação

Nada mais prometedor, para iniciar a feitura do portfolio, que procurar cativar emocionalmente a criança, valorizando uma peça fundamental que é a ligação afectiva com a família. Demos continuidade ao trabalho que estava a ser realizado na sala, de forma a prosseguir com coerência. Como refere Chaves (2005, p. 9), “(...) a identidade é melhor compreendida não como essência fixa ou uma substância que existe profundamente dentro de uma pessoa à espera de ser descoberta, mas antes como fluido e um processo em curso, que vai progredindo através da narrativa”.

O trabalho da árvore genealógica, já iniciado em Dezembro e que estava a contagiar de animação as crianças e a envolver todos os pais, constituiu a primeira alavanca para o incentivo de alicerçar a vontade em aproximar do portfolio, os pais e os filhos. Para nós, foi importante continuar o que estava a ser feito, afluindo para o portfolio, um trabalho já iniciado, parecendo-nos abeirar de um novo significado a partir das experiências realizadas. De facto, as crianças ficavam maravilhadas ao recortarem as caras dos familiares e olhavam com expressão de felicidade o trabalho final. O abrir do portfolio, iria tornar-se um momento de aconchego e ternura pelo vislumbre das pessoas queridas.

#### Separador 2 – As minhas características e preferências

O passo seguinte foi dado, de forma a pensar, no que a criança sente, como ser individual, com identidade própria. Ao ver-se confrontada com o desenho da sua figura, e conseqüente avaliação física e psicológica, sua e dos colegas, a criança sente-se valorizada, o que faz aumentar a sua auto-estima. Na realidade a criança expressa o que é e o que gosta de fazer, os

seus gostos, sentimentos e emoções, e tal vai diferenciá-la como ser com identidade própria, mas responsável e solidária na relação com o outro.

### Separador 3 – Comunicação com os pais

O terceiro passo, surgiu da necessidade de conversar com os pais, acerca do propósito do nosso trabalho, incentivando-os ao processo de participação de medidas estabelecidas e a desenvolver conjuntamente. Colocaremos neste separador, diferentes tipos de comunicação, como questionários, recomendações de tarefas, folhetos informativos, etc., que se vão acumulando ao longo do desenvolvimento da intervenção. De referir a existência de um encontro com pais, sempre que se finaliza cada ciclo de trabalho de registo, de experiências ao longo da semana para o portfolio, com objectivos bem delimitados, ao propósito de suscitar uma crescente motivação de acompanhamento da vida escolar, e na tarefa de ler e contar, para e com os filhos. Como refere Santos (2003. p. 142), “À medida que você continua a explorar e aprender compartilhe suas experiências com as crianças, pais e colegas (...) Os portfolios podem proporcionar uma reflexão e uma comunicação contínua, mais rica e mais aprofundada dentro da sua comunidade”.

De facto este separador vai constituir o motor geracional do envolvimento dos pais nas tarefas pretendidas que conduzirão à promoção das práticas de leitura em casa. Somos da opinião de Shores e Grace (2001, p. 62), quando referem que:

***“A comunicação escrita deve ser a base das conexões entre a escola e a casa. Através de uma variedade de registos escritos, a avaliação com portfolio proporciona diversas alternativas para que os professores, crianças, pais se comuniquem, mesmo quando os encontros não são possíveis”.***

### Separador 4 - As minhas experiências ao longo da semana

É pois, neste espaço, que se irão evidenciar os registos das crianças, contendo a assimilação, da vivência desenvolvida ao longo da semana. O quarto separador, demarca o início propriamente dito, da intervenção específica, que pretendemos alcançar e evidencia o processo estrutural em

que o livro tudo faz acontecer. Começaremos por apresentar a rotina instalada desde o início do ano lectivo verificando que:

Quarta – Dia do livro, ler e contar;

Quinta – Dia do Teatro;

Sexta – Dia da expressão motora e matemática;

Segunda – Dia de Separar, Reciclar e Criar;

Terça – Dia da música.

Teremos de realçar, que esta definição de rotina foi concebida pelas crianças no início do ano lectivo; a orientação do Educador, esteve em proporcionar vivências iniciais, que permitissem aprendizagens de forma articulada e abrangente aos vários domínios do conhecimento. A Quarta-feira, aparece agora em primeiro lugar e não a Segunda-feira como seria de supor, em virtude de ser o dia coincidente à introdução do livro, em que se inicia a planificação semanal.

Então, as crianças depois de realizarem as actividades diárias previstas, são convidadas a elaborarem registos (um por dia), que serão partilhados pela Educadora, pelos pais e pelo grupo. Como refere Shores e Grace (2001,p. 142), “Os registos sistemáticos são documentações de suas observações planeadas para cada criança, e, desse modo, a documentação para muitas de suas decisões de currículo e instrução. Uma série de registos de casos é semelhante a um álbum de família: uma valiosa fonte de evidências sobre o desenvolvimento de uma criança com o tempo

Nos registos efectuados, salienta-se a dicotomia existente entre o aluno e a avaliação de processos, defendida por Bernardes e Miranda (2003, p. 30), em que o aluno experimenta a reflexão crítica, o pensamento em voz alta e a explicação de estratégias utilizadas. Constatamos ainda, que o portfolio vai “custar o desenvolvimento do aluno durante um ou mais anos da sua escolaridade”. Queremos realçar que o conteúdo das grelhas que fazem parte deste separador, vão permitir evidenciar o percurso da intervenção em contexto de sala e visualizar a participação da criança com vista à reflexão sobre o potencial do seu desenvolvimento, comparando os trabalhos nos diferentes momentos de intervenção.



#### Separador 5 - Requisição dos livros para levar para casa

Neste separador, apresenta-se o registo de requisição do livro que cada criança, leva semanalmente para casa. A criança, faz o desenho do livro que leva, diz o seu nome e o adulto regista a data de saída, e a data da entrega. Faz-se assim, o controlo dos livros que cada criança leva, permitindo-nos constatar o tipo de interesses pelos conteúdos, e a variedade de opções. A criança, não deverá levar o livro repetido para casa, a não ser que defenda a preferência, por algum motivo.

#### Separador 6 – Os livros que trago para partilhar no canto da leitura

Faz parte do esquema da nossa intervenção, que a criança também traga livros de casa, nos dias que os pais e ela entenderem. Cada criança, faz o registo dos livros que traz de casa na grelha, registando-se a data e outros pormenores considerados importantes. Tal procedimento vai permitir decifrar a qualidade da interacção casa -escola, verificar o nível de interesse dos pais e das crianças relativamente ao livro. Estamos perante a circunstância em que o portfolio vai “ajudar os encarregados de educação na escolha dos meios a privilegiar para acompanhar o seu educando, no seu percurso escolar” (Ibidem)

#### Separador 7 – Os desenhos do livro que levei para casa

Aqui, a criança coloca os desenhos, que fez em casa na companhia dos pais, das histórias dos livros que levou da biblioteca da sala e da escola. Conseguimos assim testar, o empenhamento dos pais no acompanhamento dos filhos, na tarefa da leitura partilhada. Note-se que o que se pretende é o envolvimento parental na prossecução de um determinado fim e o facto do desenho ser desenhado pelas crianças e /ou pelos pais, é considerado uma sublimação ao trabalho da criança que nos permite constatar se existiram ou não momentos de interacção familiar, consentidos pelo livro. A execução do desenho vai-nos confirmar o cumprimento da tarefa.

#### Separador 8 – Recolho os meus trabalhos

Neste separador, a criança selecciona, no final de cada ciclo, o desenho, a pintura, ou a colagem, que mais apreciou. De seguida, faz a auto e hetero-

avaliação, o que permite aprofundar as razões daquelas opções, bem como levar à execução de melhoramento nas obras escolhidas. Convém evidenciar, que “do portfolio de aprendizagem deverão também fazer parte as reflexões do aluno sobre as suas produções, assim como, comentários dos colegas, dos encarregados de educação e o do professor” (Shores e Grace, 2001, p.29).

#### Separador 9 – As minhas fotos preferidas

A criança escolhe a sua foto preferida. Trata-se de fazer recordar, o que fez a partir do livro. A criança identifica o que estava a fazer, o que lhe permite falar do livro e da sua participação durante a semana, em que fez portfolio. Novamente a criança reflecte sobre o seu trabalho, reproduzindo actos de memória, permitindo “ilustrar as competências do aluno” (Idem, p. 28)

#### Separador 10 - A minha história preferida

A figura do chefe, aparece diariamente no contexto de trabalho da sala, que vai ter a tarefa acrescida de contar a sua história. Todas as crianças participam nesta actividade, cujo suporte organizativo segue a ordenação do quadro das presenças. A criança inventa, ou conta uma história conhecida, que é registada pela Educadora ou auxiliar, para ser lida novamente a todas as crianças em grupo. Esta actividade, permite ao observador/investigador, avaliar as competências de comunicação oral das crianças, o processo como se desenvolve, a sua capacidade de imaginação e mais ainda, a sua vontade em participar numa actividade tão rica e aliciante,

Esta situação de aprendizagem, vai permitir desenvolver a arte de contar histórias por parte das crianças, ao mesmo tempo que induz os pais a participar, pois, muitas destas histórias têm por base o livro ou livros que as crianças lêem em casa. De facto, a educadora analisa a forma como a criança contou a história, servindo-se do registo de episódios relevantes. Tal vai permitir reavaliar na próxima história o possível melhoramento de desempenho da criança. Servirá, como instrumento de avaliação, da capacidade de comunicação oral, do aumento lexical, da organização frásica correcta, da melhoria de articulação das palavras, da dicção correcta das letras do abecedário, etc. Concordamos com Shores e Grace (2003,p. 62), “relatos

narrativos são resumos abrangentes das experiências do aprendizado da criança...”

#### Separador 11 – Desenvolvimento da aprendizagem

É aqui que o educador/ investigador vai preencher o formulário COR, instrumento de observação e avaliação, direccionado a cada criança, realizando a demonstração da evolução das suas competências ao nível da comunicação oral e abordagem à escrita, ao longo de todo o processo de intervenção. Referimos, que a grelha de observação/ avaliação vai ser preenchida em dois momentos, antes e depois da intervenção. Conforme Bernardes e Miranda (2003, p. 29), estaremos a “avaliar a prossecução dos objectivos do currículo, durante um ou mais anos, com base em diversos desempenhos”.

#### Separador 12 – Avaliação do projecto de intervenção e do portfolio pelos intervenientes

Centramos aqui as disposições dos participantes na intervenção educativa, considerados relevantes aquando ao processo de promoção de hábitos de leitura. A validade deste trabalho, assim como a sua autenticidade vai estar à prova das reflexões efectuadas, em que cada um dos intervenientes, irá reflectir sobre a consolidação dos objectivos do portfolio e do trabalho desenvolvido.

Concluindo este capítulo, podemos dizer que os separadores evidenciados, são demonstrativos de uma sequência organizacional, que elegemos por respeitar os níveis de compreensão e capacidade de execução por parte das crianças, sabendo, que a lógica das emoções, foi a aliada número um, da sequência estrutural deste portfolio. Todas as crianças, passam então, de forma cíclica, pela experiência de documentar o processo semanal que descreve as vivências efectuadas, as aprendizagens desenvolvidas e a forma como se desenrolaram.

## **CAPÍTULO 10 – O percurso da intervenção, análise e interpretação dos dados**

### **10.1 Pressupostos orientadores da intervenção**

Consideramos ser importante, definir os principais pressupostos educativo-pedagógicos, que estiveram na base da nossa intervenção. O modelo curricular Reggio Emília serviu-nos de identificação, fornecendo-nos pressupostos que nortearam o nosso trabalho. Assim estabelecemos uma intervenção não directiva, que se caracteriza por:

- a) Respeito pela personalidade de cada criança, seus particulares interesses e ritmos de aprendizagem;
- b) A aprendizagem activa; actividade da criança como ponto de partida de todo o conhecimento e relação;
- c) Acção educativa, baseada na vida, a partir do que a criança sabe;
- d) Importância das relações, interacções e comunicações. O grupo como célula de base da organização social do conhecimento;
- e) A importância das expressões artísticas no desenvolvimento global da criança;
- f) A participação dos pais, no processo escolar dos seus filhos;
- g) Valorização do trabalho da criança pelo grupo e pelo adulto;
- h) Teoria de Vygotsky em que pensamento e linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de acção para de seguida executar, descrever e discutir;
- i) Escola, família e comunidade devem produzir unidade de interesses à prossecução de objectivos educativos;
- j) A aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projectos comuns;
- l) Partilha das experiências escolares, através do portfolio;
- m) Comunicar eficazmente com as famílias, o que requer capacidade de ouvir e aprender com elas;
- n) Resposta às necessidades culturais das famílias;

## **10.2 Apresentação do traçado da intervenção, através do conteúdo (grelhas) dos separadores do portfolio**

O portfolio integrou doze separadores, assim constituídos:

### **1- Separador um - eu e a minha família /Identificação**

Contém:

- . Trabalho “A minha árvore genealógica”
- . Grelha de Identificação

### **2- Separador dois - as minhas características e preferências**

Dispõe de grelhas de registo de:

- . O que mais gosto de fazer no Jardim-de-infância;
- . O meu melhor amigo;
- . O meu animal de estimação;
- . O que quero ser quando for grande;

### **3- Separador três -comunicação com os pais**

Integra grelhas com registo de:

- . Permissão para uso da fotografia e vídeo;
- . Questionário aos pais sobre a sua motivação em participar com o Jardim, com proposta de tarefas de incentivo à leitura;
- . Informação, “ler em família”, do Plano Nacional de Leitura;
- . Questionário, “o que dizem os pais que eu sou”;
- . Comunicação com os pais sobre a realização da biblioteca em casa;
- . Recolha de um conto antigo;
- . Recolha de uma anedota;
- . Questionário sobre o impacto da intervenção, na promoção do hábito de ler em casa;
- . Actas de reuniões/encontros.

### **4- Separador quatro - as minhas experiências ao longo da semana a partir do livro**

Contém:

- . 5 grelhas, com registo diário de Segunda a Sexta - feira, das vivências da semana;
- . Grelha para realização do desenho da história, na sala.

5- Separador cinco - requisição dos livros para levar para casa

Apresenta grelha de registo de requisição do livro.

6- Separador seis -os livros que trago para partilhar no canto da leitura

Contém grelha de registo de entrada de livros.

7- Separador sete -os desenhos dos livros que li em casa

Incorpora grelhas de registo de:

. Tipo ficha de leitura que acompanha o livro para casa, destinada às crianças que estão a realizar o registo de actividades no portfolio (cinco crianças por semana); participam a crianças, os pais e a Educadora na sua elaboração;

. Folha de desenho que acompanha semanalmente o livro, para as restantes crianças (participam a criança e os pais na realização do desenho).

8- Separador oito -a minha história preferida é:

Integra grelhas de registo:

. da actividade “o chefe conta a história”. Registo integral da história narrada pela criança, no Jardim-de-infância; e consequente registo pela Educadora, acerca do contexto situacional e qualidade de desempenho de cada criança, enquanto narrador;

. da história transmitida pela rádio, e apreciada pelo grupo na sala, fazendo-se o registo das suas ideias para melhorar a história, (a Auxiliar regista as frases das crianças, e lê de seguida);

9- Separador nove - recolho os meus trabalhos

Contem:

. Grelha de auto-avaliação

. Grelha de hetero-avaliação

10- Separador dez -as minhas fotos preferidas

Faz parte um dispositivo, para colocação de fotografias

11- Separador onze -desenvolvimento da aprendizagem

Integra grelha, de registo de observação/avaliação – preenchimento do COR.

12- Avaliação do projecto de intervenção e do portfolio

Fazem parte grelhas de registo de:

. Questionário aos pais sobre o impacto do trabalho, na promoção do hábito de ler e de valorização do livro, ler e contar;

. Entrevista às crianças sobre as actividades do portfolio – avaliação.

### **10.3 A visão da Intervenção/ a procura de motivação**

Importa salientar, que toda a acção educativa, foi desenvolvida tendo em conta toda uma sequencialidade de motivações intrínsecas ao processo de intervenção como forma de promover a relação escola casa e vice-versa. Será ocasião para dizer, que o caminho se fez caminhando e à medida que avançávamos íamos estruturando novos desafios de acompanhamento escolar dos filhos por parte dos pais.

Assim se fez o percurso:

#### **Passo1 – conquistar a criança e os pais para o portfolio (capa e separadores 1 e 2)**

Como já tivemos ocasião de referir, a nossa primeira preocupação na construção do portfolio foi conquistar a criança para a sua aceitação. Não foi difícil, apenas sugerimos -"quem quer pôr a árvore genealógica num caderno , num Portfolio"? Não tardou, as crianças espreitavam ansiosas a vez de colocarem aquelas "celebridades" no livro especial amarelo. De facto, o caderno ganhou adeptos imediatos. Salientamos que a actividade da árvore genealógica foi realizada com o apoio dos pais, o que em certa medida vai constituir o trampolim motivacional, para o que vem a seguir. A Educadora explicou que ali, se iriam guardar, as coisas importantes dos meninos, aquilo que são capazes de fazer, trabalhos bonitos, difíceis, coisas dos pais, etc.

Entretanto as crianças, elaboraram registos ligados à sua identificação, características pessoais e preferências. Por assim dizer fizemos acreditar o sentido de mérito individual a cada criança, que exprime a sua identidade na relação com o outro A criança adquire auto-estima e sente que é respeitada naquilo que a caracteriza. O portfolio traduz um sentimento de enraizamento pessoal. É meu!

Procede-se à sua decoração. São tiradas fotografias às mãos de cada criança para colocar na capa. Efectivamente é pelas mãos, pelo fazer, que a criança vai construir o seu trabalho, materializado neste dossier. Para além

disso é colocada a fotografia de cada criança e o nome no dorso do caderno para uma melhor identificação.

### **Passo 2 – Comunicação com os pais (separador 3)**

Depressa chegaram a casa as novidades:

\_ Sabe Educadora, o meu filho até me dá vontade de rir, diz que tem que fazer portfolio. Até parece que é verdade!

\_ Ah! Mas é verdade -responde a Educadora.

Pois é! Sentimos necessidade imediata, de mostrar aos pais o que estávamos a fazer, o como e porquê da realização deste trabalho. Afinal, eles eram também protagonistas da intervenção que iríamos realizar. Na verdade interessava agora motivá-los para a participação em tarefas, que esse caderno lhe iria predestinar. Marcamos a reunião de pais para o dia nove de Janeiro (altura em que assinalamos o início do da nossa intervenção). Explicou-se o sentido do portfolio, os seus objectivos, referenciando que seria um:

- 1- Meio para promover o envolvimento parental na vida escolar;
- 2- Meio para impulsionar a acção conjunta e cooperativa entre pais e escola, a fim de executar um trabalho pedagógico promotor de hábitos de leitura em casa;
- 3- Promoção da aprendizagem global e articulada em todas as áreas de conteúdo e respectivos domínios;
- 4- Efectivação de evidências -a partir de um trabalho diário, sistemático (projecto semanal) a partir do livro, de contar e ler - demonstrativas do progresso da criança, a nível da linguagem oral e abordagem à escrita.

A acta da primeira reunião, relata as questões de relevância organizacional da intervenção que julgamos ser o elemento chave para a prossecução do trabalho. Lembramos que vamos lidar com 24 crianças e respectivas famílias, a quem são pedidas tarefas em tempos pensados, para se alcançar a rotatividade necessária para que ninguém seja esquecido nos actos de participação em casa e na escola. O feedback dos pais relativamente à iniciativa foi de grande satisfação, elogiando a iniciativa. Os pais quiseram ver a árvore genealógica constante do portfolio dos seus filhos, pegando nele com



dedicação e grande curiosidade. Neste momento tivemos a sensação que eles teriam vontade de colaborar com os seus filhos na realização do seu portfólio.

O que foi dito em matéria estrutural de organização do nosso trabalho, permitiu a informação necessária quanto à forma como os intervenientes haveriam de participar.

### **Passo 3 – as minhas experiências ao longo da semana a partir do livro (Separador 4)**

Documenta o ciclo de intervenção curricular. Assistimos à necessidade de iniciar uma intervenção curricular bem organizada, sistemática, motivadora, proporcionadora de múltiplas aprendizagens, em que a leitura e o conto propiciam estratégias e conteúdos enriquecedores da acção educativa.

O separador permite pois a introdução de registo diário das vivências das crianças ao longo da semana. De referenciar que em cada semana são apenas 5 crianças que realizam o registo dessas actividades no portfólio, pois este processo requer acompanhamento permanente da pessoa do educador, investigador, que na retaguarda supervisiona o trabalho do aluno, e muitas vezes lhes dirige certas indicações no sentido de “puxar informação” que de outra forma não seria exteriorizada. Estamos perante um processo de atendimento individual à criança, que realiza registos posteriores às suas experiências.

#### **Quarta-feira – Dia do livro, ler e contar**

Primeiramente, a Educadora apresenta o livro, realizando leitura partilhada com as crianças. De seguida, todas as crianças fazem o desenho da história. As cinco crianças seleccionadas, (segundo a ordenação do quadro das presenças), para a intervenção semanal, depois de realizarem o desenho registam as suas impressões relativamente às vivências efectuadas numa grelha. A grelha, apresenta cinco espaços de intervenção. A criança vai dizer o título do livro, da história, da poesia, da rima, que foi apresentada. Depois vai contar/dizer algumas partes do que ouviu. A seguir faz a apreciação do que gostou mais e por último faz o planeamento para o teatro que vai realizar no dia seguinte. A Educadora/Investigadora terá ainda espaço para realizar algum

comentário que considerar útil durante o desempenho da criança, e que sirva para documentar a sua aprendizagem.

O desenho e o registo na grelha são colocados juntos no portfolio neste separador. Os desenhos da história, realizados pelas restantes crianças, são colocados no placard na sala, destinado a esse efeito.

Também à quarta-feira é dia da actividade “vai e vem”. Convém referir que esta denominação foi retirada do projecto “vai-vém” proveniente do Plano Nacional de Leitura, destinada às crianças da Educação Pré-escolar. Depois de um processo de candidatura beneficiamos da doação de mochilas, tendo sido contemplados com um total de cinco. É pois nestas mochilas que as cinco crianças do portfolio levam os livros para casa. Os livros, das restantes crianças são transportados para casa em capas de plástico.

Todas as crianças fazem a requisição do livro, numa folha específica individual, colocada numa capa. No final do projecto de intervenção a folha irá para o portfolio. O livro é escolhido pelas crianças, de entre muitos, colocados à disposição na biblioteca de sala. No interior da mochila junto ao livro segue uma folha intitulada “Leitura partilhada entre a criança os pais e a educadora”.

Nesta grelha, os pais são convidados a colocar o título do livro; as crianças e /os pais fazem o desenho do livro; a educadora na próxima quarta-feira (dia do regresso do livro), vai registar o que a criança diz acerca da sua experiência vivida em casa. As restantes crianças levam uma folha simples para também realizarem conjuntamente um desenho com os pais. De referir que estes desenhos também são escolhidos semanalmente para fazerem parte do portfolio de cada criança, e são introduzidos no separador “Os desenhos dos livros que levei para casa”.

Uma apreciação constante a esta actividade leva-nos a dizer que os resultados de aderência foram totais. Todas as quartas-feiras, temos as crianças logo de manhã, com as suas capinhas na mão, ansiosas por mostrarem os livros e principalmente as “obras-primas” – os desenhos que os pais ajudaram a fazer em casa! É evidente que a Educadora faz um elogio permanente à actuação das crianças e os pais merecem fortes aplausos na sala. São momentos reconfortantes para as crianças. Os meninos da mochila, do portfolio merecem uma atenção individualizada, em que a Educadora vai

perguntar e registar como foi lá em casa. A criança é levada a reflectir sobre as emoções que sentiu: se ficou feliz, se a mãe estava alegre a contar, etc.

O livro regressa à escola, na Quarta-feira da semana seguinte. Apraz-nos dizer, que esporadicamente quando uma ou outra criança não trazia o livro, as mães/pais iam buscá-lo a casa; uma mãe cujo filho estando doente não levou o livro, vindo ela própria solicitá-lo à escola, tendo o privilégio de escolher o livro para o filho. Ela disse: “É que agora ao fim-de-semana o pai já não passa o Domingo bem, se não fizer o desenho com o Bruno”.

### **Quinta-feira – dia do teatro**

A criança vai dar corpo à personagem que gostou mais. Na quinta-feira realiza-se o teatro, mas primeiro a criança vai ter que preparar a sua apresentação, realizando adereços, fantoches, sombras, escolhendo as roupas, etc. Note-se que o grupo de participação, se eleva sempre acima de 5 crianças; por vezes todas, participam e não somente as destinadas aos registos de portfolio. Depois, realiza-se o teatro onde as crianças interpretam o seu papel.

O registo da actividade de quinta-feira realiza-se numa grelha onde a criança desenha como fez o personagem, bem como a sua acção e a dos colegas no teatro. No final a criança expressa se gostou de fazer o trabalho, fazendo a cara feliz, no círculo apresentado na própria folha.

### **Sexta-feira – dia da expressão motora e matemática**

É o dia para actividades corporais, através da estratégia, dança, jogo e movimento. Há sempre uma sugestão do livro, que propicia a actividade. Na actividade motora a criança progride na afirmação do Eu, dada a implicação do seu corpo e o corpo do outro, a expressão corporal vivenciada na relação com o outro, a aquisição de Skilles motores. Recordando o conceito Vigotskiano de “zona de desenvolvimento próximo”, poderemos afirmar que a interacção social verificada neste desempenho de actividades motoras, promove a ascensão para a zona de desenvolvimento potencial da criança. Segundo esta perspectiva, a interacção social está na origem e é motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual.

Efectivamente a nossa experiência, leva-nos a admitir que através da actividade lúdica com o corpo, a criança é capaz de fazer conjuntos, contar, comparar, readaptar-se ao espaço e ao tempo e às noções a eles associadas, etc. A matemática aprende-se com o corpo. O livro, proporciona matéria a ser aproveitada criativamente, para a actividade motora e revalorizada ao nível da aquisição de noções matemáticas.

Estas vivências serão transportadas para a grelha, onde a criança fala das actividades realizadas e desenha o que fez com o corpo (jogo, dança ou movimento) e o que aprendeu no domínio da matemática.

### **Segunda-feira – dia de separar reciclar e criar**

Entendemos, que a aquisição de hábitos de respeito com o meio envolvente, com a natureza, forma o indivíduo para actos de cidadania concreta que edifica a sociedade a uma dimensão solidária e saudável. Nas nossas práticas educativas, consentimos valorizar este grande propósito, com tarefas absolutamente simples. No início do ano lectivo o saco de reciclagem começa a “viajar” semanalmente casa/escola. O hábito está instalado e só os encarregados das crianças que frequentam a primeira vez o Jardim-de-infância carecem ser informados acerca da funcionalidade e participação pretendida, para o acto ter continuidade.

A nossa intervenção, em nada veio alterar esta rotina, apenas redimensioná-la ao livro da semana. Assim as crianças, depois de separarem os materiais nos devidos recipientes de reciclagem (ecopontos colocados na sala), são convidados a seleccionar aqueles, que vão precisar para realizarem as suas “obras” planeadas no grupo. Fazem-se construções interessantes, criativas, em que a criança se desenvolve intelectualmente, em que a manipulação é uma constante, sobressaindo espontaneamente a matemática (a criança usa régua, mede, utiliza formas geométricas); negocia-se, erra-se, torna-se a fazer, etc. As coisas não saem perfeitas, esteticamente bonitas, mas são produtos cheios de sentido, onde estão retratadas as representações mentais que o livro lhes ofereceu.

A grelha apresenta quatro aspectos. A criança diz se trouxe ou não materiais e porquê. Desenha a seguir o que fez a partir do livro. A Educadora

registra momentos de apreciação, ao trabalho efectuado pela criança e no final a criança expressa se gostou de fazer o trabalho.

### **Terça-feira – dia de música**

Nasce o som do livro. Todo o livro pode invocar uma canção, num objecto, numa frase, numa personagem. O repertório é vasto e não é difícil escolher o som mais apropriado. As crianças aprendem a canção ouvindo, dançando, cantarolando, fraseando, usando instrumentos, usando batimentos, os sons do corpo, etc.

Na grelha, a criança desenha a sua participação musical, no seio do grupo e expressa se gostou ou não de realizar a actividade musical.

Finalizamos então o trabalho do registo semanal com este grupo de cinco crianças, e no dia seguinte quarta-feira, vai iniciar-se o mesmo procedimento, com o grupo seguinte, de cinco crianças. Lembramos que os encarregados de educação estão sintonizados com as tarefas semanais que os seus filhos estão a realizar no portfolio, uma vez que são identificados pelas mochilas que levam às quartas-feiras. Tal situação permite que os pais em casa, dialoguem com os filhos, acerca das experiências realizadas na escola ao longo da semana.

Relativamente a estes registos (dados de investigação) eles vão esclarecer o grau de participação das crianças, o tipo de desempenho demonstrado e o envolvimento parental dispensado em casa.

Verificamos que o trabalho desenvolvido expresso nos registos das crianças ao longo da semana, servem de prova documental, que a partir do livro se constrói um percurso curricular versátil e perfeitamente encarnado no modelo Reggio Emília. Aliás, todo o registo no portfólio documenta um trabalho, baseado nos princípios conceptuais do modelo.

Expressaremos através de uma analogia, as conexões entre a pedagogia de projecto e a acção educativa desenvolvida ao longo da semana, para assim demonstrarmos que à luz de um modelo curricular se pode desenvolver uma acção com sentido educativo, abrangente a todas as áreas de conhecimento.

Exporemos as fases do projecto em Reggio, para decifrar as conexões com a nossa intervenção, face à situação das experiências ao longo da semana.

Fases do Projecto Reggio Emília	Intervenção ao longo da semana Um projecto
<p style="text-align: center;">1ª Fase</p> <p>Identificação do tema para fazer um levantamento dos conhecimentos das crianças acerca do mesmo. Em conjunto, Educadores e crianças, identificam os recursos e fontes de pesquisa para a realização e desenvolvimento das actividades do projecto. As crianças representam graficamente os assuntos abordados que servirão de base para a planificação das actividades seguintes. Após a escolha e fundamentação do tema, a Equipa Educativa reúne-se para reflectir sobre as hipóteses que possam surgir ao longo do projecto. Cada Educador faz uma introspecção acerca dos conhecimentos que tem do tema, juntando de seguida, todas as palavras encontradas na equipa de Educadores. A partir daqui, dividem-se, categorizam-se as palavras elaborando-se um mapa conceptual. A partir deste, surge ainda um outro com as actividades e áreas possíveis de exploração.</p> <p style="text-align: center;">2ª Fase</p> <p>É a do trabalho. As crianças decidem e escolhem as actividades que querem participar. Para uma melhor recolha de informação, organizam-se visitas ao exterior e fomenta-se visitas de artistas e outros ao Jardim de Infância. Tal evidência, todo um processo de reformulação e análise, feito por</p>	<p>- O tema está expresso no livro, no conto, na poesia, na lenga-lenga.</p> <p>- Desenvolve-se e explica-se os conteúdos, dialoga-se, aprende-se o que se ouviu. Fazem-se desenhos para expressar o que se anteriorizou.</p> <p>- O grupo, a Educadora e a Auxiliar discutem sobre ideias para “dar vida ao livro”, segundo as rotinas estabelecidas: <u>Dia do Teatro</u> – Que fazer? Como fazer? ; <u>Dia da expressão motora e matemática</u> – Que jogos realizar? Que exercícios praticar? Como desenvolver as noções matemáticas? ; <u>Dia de separar, reciclar e criar</u> – Trouxe materiais? Para quê? Como os vou aproveitar? O que vou construir? Que tipo de experiências vou fazer? ; <u>Dia da Música</u> – Que som nos inspira o livro? Quais os elementos comuns entre a canção e o livro?</p> <p>Realiza-se o trabalho em pequenos grupos (crianças que fazem o registo no portfólio), com a ajuda de todo o grupo. As crianças têm oportunidades de fazer escolhas, de responder a solicitações num clima de liberdade e de análise e reformulação</p>

<p>Educadores, crianças e equipa educativa com o propósito de procurar nova informação para transmitir às crianças. As crianças desenvolvem capacidades como conversa, negociar, escrever, investigar e usar conhecimentos matemáticos.</p> <p style="text-align: center;">3ª Fase</p> <p>É a conclusão do projecto. Neste momento, crianças e Educadores em grupo, fazem uma análise de todo o trabalho efectuado.</p> <p>Normalmente apresenta-se uma exposição para apresentação do projecto que documentará todas as suas fases e não só o resultado final.</p>	<p>constante.</p> <p>A Educadora e Auxiliar procuram recursos, nova informação para transmitir às crianças, organizando novas formas de fazer.</p> <p>No final do trabalho faz-se reflexão. As crianças mostram o trabalho executado fazendo selecção. Todo o grupo participa nesta tarefa porque todos intervieram no trabalho curricular desenvolvido. Realiza-se auto e hetero avaliação e recolha de fotos.</p>
---	---

Pensamos que esta analogia faz de facto sentido no trabalho que realizamos. Este tipo de projecto didáctico, que gostaríamos de apelidar de alternativo, evidencia um modo particular de ensinar e de aprender. Recordamos que o tipo de registo com que se documenta as actividades, e se constitui o portfolio, está ligado à avaliação autêntica ou alternativa que ao ser implementada produz transformações significativas:

***“Mudanças no modo como se avalia, acarreta inevitáveis mudanças em como se ensina e como os alunos aprendem. Os defensores da avaliação autêntica defendem que essas mudanças não são apenas importantes para melhorar a Educação, como também beneficiam alunos, professores e famílias de muito”*** (Hart, 1994, p. 11)

#### **Passo 4 - (separadores 5, 6 e 7)**

Movidos pela certeza que, o objecto livro tem que ser valorizado através das acções das crianças, surgiu a motivação para dar ênfase a esse comportamento. Para além disso, a criança assumiria uma maior

responsabilidade no tratamento dado ao livro, assim como a ajudaria a reflectir sobre as suas escolhas.

As grelhas concebidas para o efeito são as seguintes, agora apresentadas conjuntamente:

- . Requisição dos livros para levar para casa;
- . Os livros que trago de casa para partilhar no canto da leitura;
- . Os desenhos dos livros que li em casa.

Caracterizam então, uma fatia da intervenção, voltada para o vai-vém do livro, actividades que permitem sedimentar os efeitos da triangulação escola, criança, família. De facto, estes registos vão fornecer informação relativamente à quantidade e qualidade do desempenho dos diversos intervenientes no processo de aproximação ao livro, e a instalação e promoção de hábitos de leitura nas famílias.

### **Passo 5 – A minha história preferida é... (Separador 8)**

Esta actividade surgiu da reflexão do educador/investigador que considerou ser importante a dada altura proporcionar oportunidade a todas as crianças em contar histórias, promovendo o desenvolvimento da linguagem e outras competências literárias e sobretudo a tomada de consciência de que “sou capaz”. Tal, iria testar em certa medida o resultado de um trabalho apelativo a uma vivência do livro e da história, de forma entusiasta e sistemática.

O separador 8, está pois circunscrito a duas fases da mesma actividade. Numa primeira fase no contexto sala, a criança que no dia ocupa a posição de chefe, conta a sua história preferida. Esta actividade percorre as 24 crianças de acordo com o quadro de presenças de sala. Assim no dia de ser o chefe, a criança para além de cantar os bons dias, dar o cumprimento aos colegas da amizade, e expor a rotina diária, também vai contar uma história aos amigos. Como já evidenciamos as histórias são registadas e lidas ao grupo; os relatos são colocados no portfolio. A Educadora analisa a qualidade de participação da criança, registando dados considerados relevantes, numa grelha de registo de caso. Avaliaremos comparativamente o desempenho progressivo ao longo dos vários momentos de contar a história.



Numa fase posterior à intervenção, as crianças, em grupo de cinco previamente definidos, vão contar a sua história preferida à rádio local num dia da semana. Estas histórias são transmitidas (uma por dia) e escutadas na sala com elevada atenção por todo o grupo. No final surge o momento de melhorar a história em que a criança participa com a sua ideia brilhante. O texto das frases é transcrito e lido.

De realçar que os pais levam os filhos à rádio e presenciam o acto de contar. A rádio transmite a actividade três vezes ao dia, o que possibilita também, a audição em casa por parte dos pais.

A história é um apelo à imaginação da criança e pretende promover competências a nível de todos os campos do saber. Senão vejamos:

- 1- A criança escolhe o que quer contar – capacidade de pensar, autonomia e iniciativa;
- 2- A criança conta – promoção da expressão oral;
- 3- A criança sequencia – capacidade de antever situações imaginárias;
- 4- A criança verbaliza – capacidade de articular as palavras;
- 5- A criança inventa – capacidade de imaginação e criatividade;
- 6- A criança exprime o que pensa – capacidade de exteriorizar sentimentos, emoções e preferências por personagens e acontecimentos;
- 7- A criança adapta a sua voz – capacidade de se afirmar através da qualidade, da intensidade e ritmo vocal;
- 8- A criança utiliza vocabulário – capacidade linguística de aquisição de novos significados para utilizar nas suas comunicações;
- 9- A criança gosta de contar – Capacidade de realização e afirmação pessoal;
- 10- A criança realiza – capacidade de esforço contínuo para melhores histórias;
- 11- A criança dá a conhecer o que sabe – capacidade de aprender cooperativamente com o grupo;
- 12- A criança ouve/escuta a sua história – capacidade em admirar as suas realizações pessoais e a dos seus colegas;
- 13- A criança fala na rádio – capacidade de se expressar em novos contextos;
- 14- Os pais e outros adultos, como os pares ouvem a história de rádio – desenvolvimento da auto-estima.

As narrativas tornam as vivências compreensíveis, memorizáveis e partilháveis. Podemos afirmar que através das narrativas as crianças estruturam os seus pensamentos, à custa de uma experiência ou algo imaginado, criando a sua história. Consideramos esta actividade um verdadeiro acto criativo.

Esta passagem do acto de contar a história, para a rádio, adveio da admiração dos pais pelas histórias criadas pelos seus filhos. Não raras vezes eles pronunciavam-se quase descrentes dessa competência. Então, nada melhor que consolidar uma situação em que os pais ouvissem, eles mesmos, as histórias dos seus filhos. Resulta do exposto, um elevado grau de acompanhamento dos pais aos filhos, vendo-se eles próprios, igualmente envolvidos nas dinâmicas do processo.

### **Passo 6 – recolho os meus trabalhos e fotos (Separadores 9 e 10)**

Pretendemos e porque estamos a constituir um portfolio, introduzir esta vertente de selecção e recolha de trabalhos e fotos, para ver consolidado o objectivo de analisar conjuntamente, e cooperativamente entre os pares, os trabalhos da criança, no sentido de os melhorar. Esta faz, o auto-governo do seu trabalho, pedindo sugestões ao grupo. Permite que o educador /investigador verifique a memória da criança, tome considerações sobre a aprendizagem, reflectindo sobre a acção educativa, para eventuais reformulações.

A criança vai à gaveta dos seus trabalhos. Aqui encontra uma capa que fez, para colocar só os desenhos das histórias da semana, realizados na sala. Faz a selecção do desenho, de uma história que mais gostou e realiza a auto – avaliação. Pede-se à criança, que diga porque escolheu aquele trabalho, do que gosta mais nele, e se modificava alguma coisa, propondo à criança para desenhar o quê.

Posteriormente, e sabendo que o portfolio abrange diversas evidências que servem para documentar o desenvolvimento das crianças, pede-se que escolha uma pintura, colagem, outro desenho da gaveta para realizar a hetero – avaliação.

Na grelha de hetero-avaliação, pergunta-se ao grupo se gostam do trabalho do colega, porquê, e o que faziam diferente, incentivando a realização da parte do desenho que não estava tão bem, a fim de o melhorarem.

Reconhecemos a importância deste trabalho, na medida em que permite trazer à memória situações vividas, provocando a selecção de algo mais significativo. É importante que a criança opine sobre as suas realizações, e seja mesmo assim convidada a intervir para completar e melhorar.

A apreciação do outro relativamente ao trabalho, vai cultivar no grupo a possibilidade de exercer a crítica, sem magoar, pois pelo contrário a criança que está a ser avaliada pelo seu trabalho vai acrescentar aos seus trabalhos um outro de um amigo ou companheiro. Assiste-se à criação de um ambiente relacional de comunicação grupal, com efeitos de valorização, pois todos os trabalhos são sujeitos a esse processo.

Também a criança tem oportunidade de seleccionar fotos. No final de cada semana de intervenção, concretamente às terças-feiras, as fotografias sobre a intervenção ocorrida durante aquele período de tempo são reveladas, para no dia seguinte serem colocadas no placard expositivo do hall de entrada. Aqui, os pais e crianças observam o desempenho nas actividades ao longo da semana.

As fotografias são escolhidas pelas crianças (final de cada ciclo) e são colocadas no portfolio com dados identificativos sobre o que documentam. A criança diz o que estava a fazer, mencionando o livro da semana e se gostou de fazer aquela actividade. Tal registo é feito no dorso das fotografias. Permitimos que a criança reviva momentos e traduza significados acerca da sua aprendizagem.

### **Passo7 – Desenvolvimento da aprendizagem (Separador onze)**

Decidimos traçar evidências claras acerca da eficácia do nosso trabalho. Nesse sentido será apresentada uma grelha de Observação e Avaliação da criança COR (Protocolo de Observação COR). A Educadora/Investigadora fará o seu preenchimento em dois momentos: antes e depois da intervenção. Pretende-se verificar se aconteceu desenvolvimento nas suas aprendizagens no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

O COR. É um instrumento adaptado pelo Currículo High-Scope, e que prescreve as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Neste âmbito propomo-nos circunscrever a utilização da grelha ao campo – Área de Expressão e Comunicação do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita apropriando-nos do capítulo V intitulado – Linguagem e competência em leitura e escrita.

Os indicadores de observação nela contidos, revestem as preocupações educativas da linguagem oral e escrita, expresso nas Orientações Curriculares (1997, p.66), que assinalam:

***“Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia, enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de informação, que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente”.***

Relembrando que, um dos grandes objectivos deste trabalho, é sem dúvida, potenciar aprendizagens na área da expressão e comunicação / domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, promovendo experiências, de forma a alcançar resultados positivos, compreendemos a razão da utilização dos modelos curriculares referenciados, ao que diremos que não se antagonizam, antes pelo contrário, surgem nesta intervenção de forma complementar, em que um – Reggio Emília, trata dos processos e modos de intervenção curricular (metodologia) do projecto, e o outro – High-Scoop, analisa os resultados em termos de desenvolvimento de aprendizagem.

### **Passo 8 – avaliação (Separador doze)**

Com todos os dados recolhidos e o processo de intervenção finalizado, torna-se necessário avaliar o portfolio com a contribuição dos pais, crianças e Educadora. Realizaremos um questionário dirigido aos pais, no sentido de avaliar o impacto da intervenção na mudança de atitude, relativamente ao hábito de ler mais em família, a que o desenvolvimento de competências nos seus filhos e da valorização do livro, ler e contar lhe são inerentes.

Faremos uma entrevista a cada criança, para avaliação do portfolio, através de uma atitude de visionamento, partilhado com a educadora.

## **10.4 Apresentação, análise e interpretações dos dados obtidos**

### **10.4.1 A nossa história**

Apresentaremos uma descrição retalhada, dos percursos e das experiências, do João Henrique (o mais velho do grupo dos grandes), da Ana Sofia (a mais velha do grupo dos médios) e da Inês (a mais velha do grupo dos mais pequenos), que expressam os significados das vivências sentidas por todos, aliadas ao propósito da aprendizagem, para a qual contribuiu a família que se aliou à escola. Efectivamente, o portfolio dá conta de tal realidade, permitindo aos diversos intervenientes, fazer parte desta história, avaliando a qualidade e quantidade da participação em prol da promoção de hábitos de leitura em família.

Segundo Hills (1992), “a evolução do conceito de avaliação, abriu novas perspectivas em torná-la um processo complexo, ao serviço da criança e do seu projecto educacional, holístico e capaz de ter em conta o contexto em que se quer avaliar, responsivo a Educadores, crianças e pais”. Na realidade, para se constituir um trama com repercussões a nível de leitura e escrita, com sentido, com inovação, com motivação, fizemos aderir a participação dos pais, tornando-se personagens principais, que contracenam com os filhos (os protagonistas do enredo).

Guba e Lincoln (1989), admitem que este tipo de avaliação, baseia-se na Teoria Construtivista do Conhecimento, que procura conhecer as construções dos sujeitos que explicam aquilo que se quer avaliar. De facto, esta teoria educacional promove o desafio de perceber como a criança aprende e se desenvolve, e sobre o papel colaborativo na construção do seu conhecimento. Tal constitui, segundo (Puckett e Black, 1994), um desafio que faz emergir a implementação de procedimentos de avaliação, capazes de documentar o percurso de aprendizagem constituído pelas crianças.

O papel colaborativo dos pais, é a essência do projecto de intervenção, por isso a sua função é de maior relevância desde o início da nossa história.

Na avaliação alternativa, crianças, pais e educadores são pessoas que trabalham numa perspectiva intersubjectiva e inter-relacional. Depreendemos que os intervenientes vão reviver uma história individual e simultaneamente colaborativa, e que esta vivência vai permitir construir interpretações únicas das situações que serão analisadas para se recolher os significados mais apropriados. Para o fazer, está a Educadora/Investigadora, que ao absorver a função de observador participante, encarna o desafio, com a exigência de planear o seu trabalho e avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem da criança. (O.C.1997, p.18).

Cada um vai contar um “pedacinho”, da quase história do trabalho. À pergunta, que consideramos óbvia, se a criança diz mesmo aquilo que se irá ler, diremos apenas, que, sendo cúmplices de um pedaço de “história” sentida em conjunto, queremos demonstrar quão presentes estávamos nesses momentos de representações no palco da realidade do Jardim-de-Infância, encarnando o seu pensamento, na descrição que se segue.

Assim, resolvemos folhear o nosso portfolio, como se de um livro/história se tratasse.

#### 10.4.2 Era uma vez (**consultar os anexos em, o meu portfolio**)

##### **A capa do portfolio**

**Educadora:** Fotografamos as mãos das crianças, com o propósito de identificar a pertença do portfolio, mas também com o significado de querer dizer que o seu conteúdo, vai apresentar o esforço do trabalho, do detentor daquelas mãos. São as mãos deles! São lindas, são valiosas, são capazes de muito. Abram para ver!

##### **Separador 1 – Eu e a minha família / Identificação**

**João Henrique:** Eu e os meus colegas fizemos uma árvore genealógica. Desenhamos, colamos e pintamos. Depois pedimos aos pais para trazer fotografias da família. Eu também queria pôr o cão, mas a Educadora disse que “lá mais para a frente”. As árvores de todos, ficaram expostas no placard da

sala e fiquei a conhecer muitas caras, de diferentes idades, pertencentes às famílias dos meus amigos.

Finalmente chegou o momento especial. Já há alguns dias eu observava umas capas amarelas, na prateleira junto aos materiais de desenho. Uma vez perguntei para que eram, e a Educadora disse que estava a preparar uma surpresa. Então no mês de Dezembro, antes de ir para férias, a Educadora convidou todos os meninos a colocar o trabalho da árvore numa capa. Explicou como se fazia e todos nós lá colocamos o nosso primeiro trabalho. Ficou giríssimo. Disse que:

— “É uma capa especial, vai ter muitas folhas com trabalhos espectaculares dos meninos. Vai-se chamar portfolio e vai mostrar, o que os meninos são capazes de fazer e o que podem aprender.

Depressa aprendi a palavra portfolio. Soou-me bem. Sempre que o abria deliciava-me com o que via, pois ali estava quem eu mais gostava – a minha família. Comecei a gostar do portfolio. Começamos todos!

Já na primeira semana de Janeiro, a Educadora deu-nos uma folha com um círculo para aí, fazermos o nosso retrato. Fiz o meu corpo, como eu sabia. A Educadora anotou a minha altura o meu peso a minha residência e o número de telefone; escreveu o meu nome completo; soou – me bem. Mostramos os trabalhos uns aos outros e ela disse que eu era pesadinho e crescidinho...eu sei que sou o mais alto da sala!

Depois os meus amigos disseram o que pensavam de mim; Ah! eu disse que era inteligente.

## **Separador 2 – As minhas características e preferências**

**Ana Sofia:** Na segunda semana de Janeiro, fizemos o desenho do que gostávamos mais de fazer no Jardim-de-infância. Eu desenhei o canto da casinha, pois gosto de brincar ao faz de conta, que sou mãe. Divirto-me muito com os meus amigos, mas às vezes eles ficam chateados porque dizem que mando neles. A minha educadora, diz que tenho de aprender a ter mais calma, a saber esperar e ouvir. A minha mãe diz que sou ansiosa por isso vou muitas vezes à casa de banho; o médico diz o mesmo... Bem! Eu sou uma menina

muito inteligente, atenta, falo correctamente; quanto ao resto tenho que melhorar a forma de me relacionar.

Vou contar agora, algumas das minhas aventuras. Por altura do dia dos namorados, em que se falava muito de amigos, desenhei o meu melhor amigo. Antes gostava do Ricardo...agora gosto do Tiago, se calhar é por se sentar ao meu lado na roda, passo a vida a falar com ele.

Em Abril desenhei o meu animal de estimação. No jardim zoológico vimos animais, selvagens e domésticos e conversamos sobre as suas diferenças. Depois cada menino falou dos animais que viviam pertinho das suas casas e os de estimação. Quisemos então representá-los. Ah! Eu fiz o cão da minha avó, porque em minha casa não tenho, mas até gostava de ter. Também fiz o desenho do que “quero ser quando for grande”, e já sei, vou ser costureira, como a minha avó. O meu amigo Ricardo, quer ser alfaiate como o pequeno alfaiate valente da história da semana.

Com estes trabalhos eu falei de mim, do que gosto de fazer, dos meus sentimentos. Eu senti-me bem, porque ao falar, fui encorajada nas minhas características e nos meus relacionamentos. Também aprendi que sou diferente dos outros meninos, e isso até é bom porque cresço a saber respeitar e a dar valor às características de todos.

### **Separador 3 – Comunicação com os pais**

**Inês:** Aqui está tudo; as folhas que a Educadora manda para os pais e que estes mandam para ela. Não sei falar direito acerca disto, mas a Educadora vai dizer como tudo começou.

**Educadora:** Pois, houve então necessidade de fazer uma primeira reunião, para informar os pais, sobre o trabalho que estávamos a fazer e para o qual precisávamos de colaboração e participação activa, tanto na escola como em casa. Na verdade salientamos que iríamos promover hábitos de leitura em casa, numa acção conjugada entre a escola e a família e vice-versa. Falamos do portfolio e nos objectivos da sua elaboração.

Assinaram-se as declarações de permissão para uso da fotografia e vídeo necessários ao acompanhamento do trabalho.

Este separador incorporou ao longo do percurso de intervenção:



### 1-Questionário – dia 14 de Janeiro

Todos os Encarregados de Educação responderam às perguntas de forma positiva.

**Inês:** Ah! Os meus pais disseram que queriam ajudar no miminho, de ler histórias à noite ao deitar. Eles também, vão ajudar-me a fazer o desenho do livro que eu levar da escola para casa. Depois a Educadora vai ver se está giro e vamos pô-lo no portfolio.

Pois, também disseram que vão levar-me à biblioteca, vão oferecer livros nos aniversários e até se calhar uma biblioteca em casa dos meus livros. Também eles...os pais vão fazer o portfolio comigo e com a Educadora e vão às reuniões para verem as coisas espectaculares que faço na escola, e ganhar vontade de ler cada vez mais. É que a minha Educadora, diz que “ler é dar colinho” e que ler em casa, todos os dias um bocadinho, só faz crescer.

2- Informação para os pais (fonte do PNL), “Ler com as crianças ajuda-as a gostarem de livros antes mesmo de saberem ler.” – dia 28 de Janeiro

**Inês:** A mãe e o pai leram a folha de como ler em casa, com os filhos.

**Educadora:** Pensamos que, os conselhos aqui destinados, vão capacitar os pais para o estar mais à vontade com o livro e exercitando o acto de ler, ver, escutar e partilhar com os filhos.

### 3-Questionário - O que os pais dizem que sou - dia 4 de Fevereiro

**Inês:** Os pais preencheram o papel (questionário) e responderam a coisas que só eles sabem acerca de mim. A minha Educadora escreveu lá, que todos os meninos aprendem de maneira diferente e por isso é importante saber muitas coisas sobre a nossa personalidade e hábitos, que só os pais sabem.

**Educadora:** Na realidade surgiu a necessidade de indagar os pais acerca de aspectos relacionados com o interesse por livros e histórias em casa, de questões ligadas ao círculo familiar e de expectativas face ao Jardim de Infância, que poderiam ser úteis à compreensão do que se passa, para melhor orientar a acção educativa. Pois bem, este inquérito validou, os seguintes dados vinculativos ao interesse pelas leituras.

1- Os filhos têm interesse por livros;

2- Gostam de ouvir histórias;

3- Gostam de desenhar e escrever.

Através do preenchimento deste questionário, os pais tiveram oportunidade de reflectirem a sua realidade, apropriando-se de um sentido de acatamento de responsabilidade em proporcionar um ambiente de leitura em casa. Constatamos a aproximação de esforços, em cultivar ambientes de leitura nos dois contextos.

As restantes questões do questionário, permitiram aproximar diálogos familiares, na medida em que as perguntas, eram de natureza vinculativa às vivências e relações familiares. Com este trabalho, estávamos a pedir uma participação cada vez mais empenhada no acto de ler. Ler começa a tornar-se um acto sério e tem a ver com o respeito pela individualidade de cada criança e das condições que os pais e a escola lhes podem oferecer.

Os questionários foram preenchidos por todos, o que significa que conseguimos a reflexão dos pais acerca das características dos seus filhos no quadro das relações que estabelecem. Salientamos que, nesta data do percurso de intervenção, a actividade vai -vém do livro, já está bem instalada; as crianças trazem livros de casa para partilhar com os amigos; as crianças percorreram o primeiro ciclo de experiências curriculares; os pais já observaram os registos das actividades no portfolio etc.

#### 4 – Pedido de colaboração com um conto antigo – dia 1 de Março

**Inês:** A minha mãe escreveu um conto que se lembrava de quando era pequenina e que a minha avó lhe contou.

**Educadora:** Entendemos que seria o momento, de colocar os pais a intervir, na mais genuína forma de falar de histórias, a tradição oral, sendo que também, daríamos sentido ao projecto Educativo do Agrupamento, que se intitula, “vivências locais ontem e hoje”, Este pedido de colaboração, possibilitou outros diálogos agora mais abrangentes aos familiares mais idosos, assim como outros membros da comunidade. De realçar, que esta actividade alargou -se para fora da freguesia, ao procurarem-se apoios em locais distantes, onde só certos avós moravam. Todas as crianças, trouxeram o seu conto escrito pela mãe ou pai, com a indicação do contador. Constituímos um grande espólio de tradição oral.

Quanto à participação podemos dizer que foi total.

#### 5- Comunicação com os pais acerca da biblioteca em casa – dia 18 de Março

**Inês:** Os meus pais depois de lerem o papel que eu levei, sorriram e falaram que “iam pensar no assunto”. Eu tinha que dar o recado para fazer uma biblioteca em casa, mas isso estava tudo escrito no aviso.

**Educadora:** Nesta altura, precisava dialogar um pouco mais com os pais, pois surgiu na sala uma situação que assim o exigia. Dando conta, que ainda haviam 4 crianças que não estavam a ler diariamente com os pais, este pedido de biblioteca veio encorajar os que já estavam a ler e “aprisionar” os que não estavam a fazê-lo.

Pedi a colaboração, para a realização de uma biblioteca no sentido de valorizar cada vez mais o livro em casa. A fotografia da biblioteca foi trazida pela criança com enorme satisfação. À medida que iam chegando à escola, eram colocados no expositor do hall de entrada. Todos os pais colaboraram nesta iniciativa. A sua participação vai constar no portfolio, através da fotografia e do registo da comunicação efectuada.

6- Pedido de anedota – dia 20 de Maio.

**Inês:** A Educadora disse-nos, que um escritor que se chamava José M. Saraiva, vinha à nossa escola para falar de livros a todos os meninos do Jardim-de-infância e do primeiro ciclo. Então mostrou um livro de anedotas escritas por ele e escolhemos para representar no dia, quatro anedotas: a do corpo humano, a do cão a do elefante e a da vaca.

Depois, o Afonso contou duas anedotas, que nos fizeram rir sem parar. Aí, a Educadora teve a ideia de pedir anedotas aos pais.

**Educadora:** De facto, o nosso trabalho em prol da leitura, submete-se positivamente ao restante entorno escolar. Desta forma parece-nos ser importante articular os nossos fins educativos com os do Estabelecimento de Ensino/ Educação. Aliás, este princípio de actuação reverte benefícios em matéria de optimização do clima escolar, por parte de alunos e de professores. Todos os pais contribuíram com a sua anedota, o que nos dará num futuro próximo para realizar uma colectânea de textos escritos.

Esta estratégia permitiu a colaboração de todos os pais. Os trabalhos foram lidos e de seguida colocados no portfolio.

7- Questionário aos pais – Avaliação – dia 25 de Maio

**Inês:** Os meus pais, disseram que o trabalho desenvolvido a partir da escola, fez crescer a leitura em casa.

**Educadora:** Na realidade, quisemos percepcionar a opinião dos pais, sobre o impacto do projecto de intervenção, situado ao nível das suas novas práticas adquiridas em prol da leitura em família, e do desenvolvimento de competências nos seus filhos. Os pais opinaram, referindo o efectivo engrandecimento do hábito de leitura em casa, da crescente valorização do livro, dizendo ainda que os filhos realizaram aprendizagens significativas, expressas na forma de comunicar.

#### 7- As actas das reuniões/encontros

**Inês:** Os meus pais, foram sempre às reuniões no Jardim para falar do livro, das nossas leituras, e para verem o portfolio com todos os nossos trabalhos. Num dia até fomos todos, eu, a minha mãe, o meu pai e o meu irmão fazer o teatro de sombras do Pedro e do Lobo, para mostrar aos outros pais, que todos são capazes de contar histórias de muitas maneiras.

**Educadora:** De facto, logo no início da intervenção os pais comprometeram-se a assistirem às reuniões/encontros periódicos, ao longo do decurso do trabalho. Estes encontros, revestiam um carácter de acompanhamento do processo educativo, com o objectivo de promover hábitos de leitura. Ora fazia todo o sentido que os pais fossem continuamente “invadidos” por acções que permitam incentivar ao acto de ler, preparando-lhes momentos aliciantes, educativos e simultaneamente enternecedores.

A periodicidade destas reuniões / encontros, coincidia na sexta-feira seguinte à finalização de um ciclo de intervenção de registo das experiências ao longo da semana, vivenciadas pelas 24 crianças da sala. No total realizaram-se, três ciclos de intervenção, com o total de também três reuniões, acrescentando-se a primeira, anterior ao projecto.

Resumidamente as reuniões realizadas tiveram os seguintes objectivos:  
Dia 9 de Janeiro – Informação sobre a organização e dinâmica do nosso projecto de intervenção “Ler para e com os filhos”.

Dia 13 de Fevereiro – 1º encontro cíclico – sensibilização para a leitura.

Neste encontro, participou uma escritora, e a bibliotecária da biblioteca municipal, que falaram da importância das histórias no crescimento intelectual

e sócio emocional da criança. Também foi visionado o vídeo da chegada das crianças à instituição com os livros, e a actividade de leitura na escola, “A aventura do Nino e da Nina”.

Dia 17 de Abril -2º encontro cíclico – a animação da história em família

**Inês:** Foi nesta reunião, que a família Abreu que é a minha, participou com o teatro de sombras da história do “Pedro e do Lobo”. Foi mesmo giro.

Depois, a Educadora mostrou o vídeo, de quando fomos ver o moinho e a capela da Senhora da Guadalupe, actividade exploratória da lenda, que o João Pedro trouxe para a escola. Foi giro, lanchamos no parque, espreitamos o óculo da capela e vimos as pedras do moinho cobertas com três árvores. Os pais na reunião, falaram muito daqueles sítios, que já conheciam, e a Educadora disse que estava fascinada com tudo o que viu e com o que nós fizemos.

**Educadora:** De facto a paisagem natural e arquitectónica da freguesia é muito interessante e transmitir aspectos culturais às crianças foi enriquecedor para todos.

Dia 6 de Julho - 3º encontro cíclico com pais e crianças na Biblioteca Municipal.

Foi o grande momento da família e da escola em que tivemos ocasião de assistir através de uma projecção multimédia ao percurso da nossa intervenção. As crianças cantaram as canções que aprenderam a partir do livro.

Seguiu-se um momento de contos antigos. pela avó de uma criança, fazendo-se referência ao valor da narrativa de tradição oral, no panorama do gosto pelo dizer e escutar.

Uma mãe leu uma história, com recurso à projecção multi-média (data show).

O encontro foi ainda, abrilhantado com um pequeno espectáculo de dança (ballet e hip-hop), em que o livro, apresentou um lugar de destaque. Quisemos transmitir, que a literatura se conjuga com outras formas de arte. Neste espírito, o grupo de crianças da sala 1, dançaram a canção dos “meninos de todas as cores”, que aprenderam aquando da história “A aventura do Nino e da Nina”.

No final a coordenadora da Biblioteca Municipal de Esposende, entregou o cartão de leitor a cada criança, o que constituiu surpresa para todos, ficando o convite aos presentes a partir de então, para requisitar livros nesse local. A mesma teve ainda a amabilidade de oferecer um livro a cada criança. Como se depreende, investimos no propósito de pais e filhos, prosseguirem na tarefa da leitura em casa.

Gostaríamos de realçar que nestas reuniões, todos os pais tinham contacto com o portfolio dos filhos, o que permitia conversar sobre os trabalhos desenvolvidos, as aprendizagens verificadas, o seu contributo nas tarefas, e informações enviadas para casa da escola. O nível de participação nas reuniões é bom. Quem não vem às reuniões normalmente pede esclarecimentos sobre o que se passou.

#### **Separador 4 – As minhas experiências ao longo da semana**

**João Henrique:** Como sou o menino mais velho, talvez saiba dizer melhor o que se passou durante este trabalho. Eu faço grupo com a Maria, o Afonso, a Diana e o Gonçalo para participar mais activamente nas actividades desenvolvidas ao longo da semana. Nós, os cinco fazemos parte da primeira fila a realizar o registo de portfolio.

Tudo acontece a partir do livro que nos é apresentado à Quarta - feira. Algumas vezes ouvimos a história ao assistir a um teatro (como é o caso da história da gaivota que o gato ensinou a voar, e a da mosca fosca). Outras vezes a história aparece em painel como foi a “sementinha”; ou até em tipo surpresa, numa caixa de papel na qual se pode ver imagens com história.

Normalmente a Educadora conta a história à quarta-feira, depois nós cinco (quando é a nossa vez) fazemos um desenho numa folha especial – os outros meninos também fazem mas numa folha normal. Depois se estive atento, sou capaz de dizer à Educadora o título da história, do poema; conto um bocadinho, digo o que gostei mais e também o personagem que quero ser amanhã no teatro. Depois pego no desenho e nesta folha em que a Educadora escreveu tudo o que eu disse e coloco no portfolio, no dia de quarta-feira.

Depois vem a quinta-feira e temos que preparar o teatro da história. Como já todos dissemos o que queríamos ser no teatro é só decidir como vamos fazer: sombras, fantoches de papel, com personagens humanas, etc.

Então realizamos o que é necessário. Cada um cria o adereço relativo à caracterização identificativa do seu personagem. Realizamos o teatro, sempre apoiados na nossa Educadora e auxiliar que nos ajudam a dizer e a fazer o que não sabemos. De todas as vezes vêm mais meninos animar a história, pois normalmente as histórias têm mais personagens que nós cinco. É giro e aprendemos coisas importantes acerca dos personagens que representamos como, postura, locomoção, peso, volume, estética, grandeza, timbre, altura e intensidade da voz, etc.

Depois do teatro, fazemos o registo, de como e o que fizemos para o faz de conta e desenhamos o teatro que fizemos com o grupo.

À sexta-feira a partir do livro, fazemos expressão motora e aprendemos matemática a brincar com o nosso corpo. Às vezes fazemos jogos, danças e outros movimentos difíceis. Eu gosto de participar em tudo. Enquanto nos movimentamos aprendemos os números e outras coisas.

No fim fazemos o desenho daquilo que fizemos e aprendemos, e que para nós foi o mais importante e divertido.

**Educadora:** Acreditamos que a criança ao servir-se do seu corpo, utilizando a sua expressividade, consegue assimilar certas noções matemáticas e de iniciação à geometria, sem aborrecimento, mas com prazer.

**João Henrique:** À Segunda-feira é dia de separar os materiais que acabamos de trazer de casa. Depois desta tarefa, decidimos o que vamos fazer com eles e a partir da história temos sempre ideias espectaculares. Eu adoro pegar nos materiais e criar, fazer coisas, construções, divertir-me com os personagens que faço etc.

Finalmente, realizamos o registo da vivência.

**Educadora:** Na realidade, esta também é uma forma de participação dos pais, incumbidos de, ao longo da semana ajudarem os filhos a depositar desperdícios para trazer para a escola. Queremos que a criança desde pequena traduza em gestos do quotidiano, respeito pelo meio ambiente, permitindo aliar um sentido cívico a um sentido de criatividade.

Deveras, é gratificante ver a criança a construir, a dar vida aos materiais por vontade própria, usando a sua imaginação. O livro e todas as vivências anteriores, proporcionam muitas opções que levam a criança a poder decidir sobre o que querem fazer. O Educador dá apoio, segue formas, recomenda a régua, a medição, etc., seguindo-se aprendizagens em todas as áreas de conhecimento.

**João Henrique:** Na Terça - feira, dia da música aprendemos o som do livro. A Educadora ensina uma canção que fala do livro, da poesia, da história que ouvimos contar. É sempre assim: uma história – uma canção. Realizamos o cartaz que se chama o “som da história” no qual desenhámos a história e a respectiva canção.

Depois vamos fazer o desenho sobre a canção, podemos lá colocar tudo, o que cantamos, dançamos, tocamos, etc

**Educadora:** A animação do livro com a música, é divertida e cativante.

### **As minhas vivências e aprendizagens a partir do livro - o meu trabalho**

Eu, como já disse sou o menino mais velho e pertença ao grupo da 1ª fila do quadro de presenças. Fomos os primeiros a participar neste trabalho. Quero apresentar os três livros e as actividades que realizei a partir de cada um deles.

**1º Livro** – “Uma estrela especial” – Este livro foi a Ana que trouxe de casa para partilhar. Como tinha uma estrela que brilhava quisemos todos conhecer o livro.

A Educadora contou a história. Na história, os animais da floresta iam visitar o Menino Jesus, eu desenhei a ovelha, o urso, mas o que gostei mais foi da coruja, porque mete medo. No grupo, decidimos o que cada queria ser no teatro.

Eu era o rato. Fiz uma máscara e realizamos o teatro. Eu gostei de ser o rato por ser o mais pequeno de todos. Soube entrar na minha vez, no momento de visitar o Menino Jesus. Fiz o registo da construção da minha personagem e da actuação no dia do teatro.

No dia da expressão motora e matemática, experimentei fazer a fuga do rato do gato. Isto foi um movimento muito difícil, porque eu tinha que dar saltinhos pequeninos enquanto o gato corria mais depressa. Também tive que fugir dos animais ferozes, que eram a Maria e o Miguel (o leão e o tigre). Fiquei



cansado. Eu tinha que correr entre os espaços dos meus amigos, e procurava sempre os mais largos, onde eu pudesse fugir melhor. Também andei por debaixo das mesas (tocas dos ratos) e aí o gato ficava de fora porque não cabia na toca, era grande! Eu aprendi “matemática” através do jogo que fiz.

Na Segunda-feira, esqueci-me de trazer material para a reciclagem. É o meu pai que também se esquece. A minha educadora ficou triste e a Natureza também. Decidi trabalhar, com os materiais dos outros meninos que não se esqueceram de trazer para a escola, e fiz o rato e o queijo, porque o rato come queijo.

Na Terça-feira, aprendi a canção da “mulher do monte”. A galinha não entrou na história, mas a Rita (a nossa professora de música) disse que até ficava giro meter mais um animal doméstico na história. Também dancei e movimenteiei o corpo e toquei no tambor.

Ah! Fizemos um cartaz dos animais da história e da galinha.

**2º Livro** – “O pequeno alfaiate valente” – Desta vez a história foi apresentada por imagens na caixinha de papel. As imagens eram bonitas e representavam o que a Educadora lia.

No meu desenho da história, fiz o pequeno alfaiate com aspecto de corajoso e o gigante com aspecto horrível, com uma boca enorme. Fui capaz de contar uma parte da história.

Eu planeei ser o pequeno alfaiate no teatro. Desta vez não construí nada para fazer de conta, porque a minha personagem era um menino como eu. Fui buscar um cinto à arca das trapalhadas, os meus colegas foram buscar outras peças e fizemos o teatro. Eu gostei de fazer de pequeno alfaiate porque ele era valente e conseguia derrotar o gigante.

No dia de expressão motora fiz o jogo dos passos, aprendi a ver quem dava mais passos. Eu dei oito passos de gigante. Já sei identificar o número e escrevê-lo. Gostei de fazer este jogo com os meus amigos, pois foi com eles que eu aprendi a dar os passos certos. Também ao ver o que eles faziam aprendi o número dos passos deles.

Continuo a não trazer materiais; desta vez a Educadora disse que estava a ser irresponsável e quem ficou aborrecido fui eu. Fiz o pequeno alfaiate; os meus amigos fizeram os outros personagens. Usamos materiais de

plástico, de papel, de papelão. O trabalho final ficou bonito; a Educadora também disse na hora de rever, que gostou do meu trabalho e dos outros meninos também.

Na terça-feira aprendemos a canção “bóia, bóia”, por causa da profissão de alfaiate. Primeiro ouvimos, depois cantamos em grupo, fazendo os movimentos característicos de cada profissão. Cada menino, disse uma profissão. O piloto, que é quem conduz o avião, é isso que eu quero ser quando for grande! Fizemos o cartaz das profissões. Aprendi o que quer dizer brunideira e outras coisas importantes sobre as outras profissões.

**3º Livro – “Foge Lebre”** – Esta história é de um livro da biblioteca grande da escola. A Educadora contou-nos lá esta história. O nome do livro era “histórias para adormecer”.

Ela deu a novidade, que os meninos iam começar a levar para casa livros desta biblioteca e eu nem quis acreditar...tantos livros! Agora também, teríamos que fazer a requisição no computador que está mesmo ao lado. Fiz um desenho com tudo o que tem a história, o caçador, o cão e a lebre a fugir. contei uma parte grande da história. O episódio que eu gostei mais, foi quando o cão disse para a lebre fugir.

Planeei ser o cão no teatro e representei no meu desenho o cão, que sou eu, para ir à caça com o caçador. Este teatro foi muito divertido e falava de amizade: eu era amigo da lebre, por isso disse para ela fugir e não avisei o caçador.

Fizemos no dia da expressão motora, dois jogos de movimento. No 1º jogo o caçador tinha que me treinar e eu tinha que fazer o que ele me dizia: direita, esquerda, em cima, em baixo, parar e correr. No 2º jogo eu tinha que andar com o meu batimento do tambor. A lebre tinha que fugir ao som de outro batimento. Era preciso estar muito atento aos sons. Eu, nunca consegui apanhar a lebre, porque ela corre muito mais depressa. Tive que dar, dez passos para me aproximar dela ao som do tambor. Foi este o número que eu escrevi no espaço de registo de sexta-feira.

Na Segunda-feira, até que enfim, trouxe materiais de casa. Todos me bateram palmas, mas eu, é que tive que lembrar o meu pai para pôr o saco na

porta ontem. Fiz com o meu grupo e com os materiais a lebre, o caçador, o cão e a casa. Usei formas geométricas para fazer as janelas e as portas da casa.

No dia da música diverti-me à brava, com a canção do coelhinho branco. Era diferente daquela que eu aprendi na outra escola. Na parte em que não se cantava tinha que abanar o rabito, como se fosse um coelhinho. Todo o corpo brincava com a canção. Foi divertido!

Com este livro, terminei os três ciclos das minhas vivências e aprendizagens, a partir do livro. Eu gostei porque conheci histórias novas, e parece que estas são especiais, porque ao brincar com elas, entrei no mundo imaginário que contem.

### **Separador 5 – Os desenhos dos livros que li em casa**

**Ana Sofia:** Também às Quartas-feiras, escolhemos um livro da biblioteca da sala, ou da escola, para levar para casa – é o vai e vem do livro. Em casa com os pais lemos a história, a poesia... Quando sou eu, a registar as coisas que fazemos no portfolio, levo uma folha especial a acompanhar o livro para fazer o desenho com a ajuda dos pais. Esta folha é especial porque os pais têm que escrever o nome da história, eu tenho que fazer o desenho e a educadora escreve o relato da experiência de casa, que eu lhe conto. Quando não sou a fazer os registos, levo na capa uma folha branca onde registo os desenhos que faço, com a ajuda dos pais. A Educadora, quer sempre estar mais tempo com os meninos da folha especial, para escrever as coisas importantes que se passaram com os pais.

Quando entregamos o livro, na semana seguinte, colocamos os desenhos no portfolio, quer seja da folha especial quer seja da folha normal. Eu tenho um desenho por cada história que eu li em casa com os meus pais.

Também, fiz três vezes os registos das experiências ao longo da semana. Por isso no meu portfolio, tenho três folhas especiais de leituras partilhadas com os pais e a Educadora.

Ao todo fiz 15 desenhos em folhas normais, o que quer dizer que levei para casa o mesmo número de livros. Em casa, a minha mãe contava-me a história, antes de deitar. O meu pai só contou uma vez porque tem treinos à

noite. Às vezes a mãe ajuda-me a fazer o desenho da história, mas quase sempre sou eu que faço sozinha.

**Educadora:** Todos estes registos evidenciam a participação dos pais, decorrente de um processo de contínua motivação para o envolvimento e colaboração na leitura em casa.

### **Separador 6 – Os livros que trago para partilhar no canto de leitura**

**Inês:** De vez em quando, tanto eu como os meus amigos levávamos livros de casa para a escola. Então a educadora fez-nos uma surpresa; comprou um baú para estes livros, que são para partilhar por todos. Assim, sempre que levo livros, faço o registo numa folha e coloco-os aí no cantinho da biblioteca. Eu levei para a escola livros meus que o pai natal me deu; livros do meu irmão; livros dos colegas da mãe, que emprestavam; que eu comprei e até da biblioteca municipal que a mãe traz, e que tinha uma bolinha amarela. Eu já levei 13 livros para a escola.

**Educadora:** Esta iniciativa surgiu naturalmente, e veio incrementar a vontade dos pais em adquirir livros para os filhos trazerem para a escola. As crianças na escola sentiam-se orgulhosas em partilhar os livros no canto da leitura

### **Separador 7 – Requisição dos livros para levar para casa**

**João Henrique:** Todas as Quartas-feiras, no dia do vai -vem do livro, fazemos a requisição do livro que levamos. Desenhei ao todo 17 livros, que eu escolhi do nosso canto da leitura e na biblioteca da escola. Os meus livros preferidos foram sempre as enciclopédias e os livros de animais. Eu adoro conhecer cada vez mais, animais. A minha educadora dizia que eu sabia nomes difíceis de animais e até os meus amigos ficavam espantados.

**Educadora:** A criança faz a escolha do livro que pretende levar, e tal facto leva-a a reconhecer-se como ser autónomo, e a confirmar respeito pelas opções tomadas.

### **Separador 8 – A minha história preferida é**

**Ana Sofia:** A Educadora muitas vezes perguntava: quem quer contar uma história? Quase sempre era eu, e mais dois meninos que levantávamos o dedo.

Mas, certo dia fomos convidados a contar histórias de uma maneira diferente; o convite era para o chefe do dia. Ora, como em todos os dias temos um chefe que canta os bons dias, dá cumprimentos da amizade, informa a rotina diária - tarefa que é assumida por todos à vez, por ordem do quadro de presenças - todos os meninos a começar pelo chefe deveriam contar a sua história preferida.

Foi assim que aconteceu. Mais ou menos, de mês a mês, quando chega o dia de ser o chefe, contava a minha história preferida. Dizíamos assim: a minha história preferida é: e de seguida plim-plim-plim a história começa assim. No final vitória, vitória, acabou a nossa história...logo há mais na casa dos pais. Eu adorava, quando chegava a minha vez de contar, porque era eu, que a escolhia e deixava-me levar por aquilo que eu sabia. Também podia inventar uma história e aí cada menino usava da imaginação que tinha, como se fosse um novelo a desenrolar. Estas histórias eram todas escritas pela Sílvia (a auxiliar) e no final eram lidas por ela a todo o grupo. Ouvíamos sempre a história com muita atenção e quem a contava merecia sempre muitas palmas. Eu ficava sempre contente com o que ouvia, parecia às vezes que até não tinha sido eu a contar a história. A Educadora depois escrevia numa folha coisas importantes sobre nós a contar.

**Educadora:** Na verdade a Educadora registava a forma como a criança desenvolveu a história, tecendo alguns comentários acerca da sua postura corporal e sentir emocional no acto de contar a história. Tal verificação, permitia avaliar o percurso da afirmação pessoal de cada criança em contar histórias, permitindo ao educador/investigador reflectir sobre as dificuldades, os êxitos alcançados (linguagem utilizada, vocabulário, construção de ideias), redimensionando-as à projecção de melhores concretizações.

Este trabalho, possibilitou um traquejo constante de exercício da voz e da imaginação, desenvolvimento da audição, exigindo uma crescente aptidão para o exercício de competência “já sou capaz de contar”.

Gostaríamos também de dizer, que o facto de possibilitarmos a todas as crianças a realização do acto de contar, através da estratégia do chefe, fez com sem excepção se predispussem para contar a história. Aliás a própria criança já dizia, eu sou o chefe e já pensei na história que vou contar.

Salientamos que, não houve um único caso, de recusa pela actividade e nem inaptidão do acto de contar; com melhor ou pior estruturação de ideias, todos se prontificavam a colaborar.

Registamos que quando os pais tinham contacto com o portfolio, no qual se encontravam as histórias dos seus filhos, ficavam admirados com a situação. A Educadora sempre lhes teria que dizer, que a auxiliar de acção educativa fazia o registo integral da história, sem acrescentar nada. Recordamos uma altura em que foi lida uma história seleccionada aleatoriamente num encontro de pais, e todos os presentes incluindo a Escriitora Bernardete, elogiaram a forma como a criança tinha desenvolvido a sua história.

De facto, acrescentamos, que quando se lê a história contada pela criança, parece que renasce, uma enorme satisfação causada pela qualidade do registo gráfico e sonoro. É, que parece ganhar-se uma forma calorosa de transmitir uma criação. É uma experiência deveras gratificante e que não escusámos de apelidar de espectacular.

**Ana Sofia:** Eu sempre que ouvia as minhas histórias ficava feliz e importante. Gostava que todos os meninos estivessem caladinhos para ouvir bem.

**Educadora:** Reflectindo acerca dos resultados da experiência de contar em contexto sala, quisemos ir mais longe, constituindo uma parceria com a Rádio local, com o intuito de transmitir as histórias preferidas dos meninos de Gandra.

Esta ideia, agradou ao Director e técnicos da rádio e organizamos conjuntamente a actividade. Então, todas as semanas às quintas-feiras, um grupo de cinco crianças iria ter o privilégio de contar na rádio a sua história preferida. Todas as crianças teriam o seu momento de rádio. A actividade iria desenvolver-se até ao final da intervenção. Seria importante para os pais, ouvirem a história dos seus filhos pela rádio. Com efeito seria como dar-lhes também a verificação que valia a pena continuar a investir num trabalho conjunto de ler na escola e em casa. Aliás, era aqui que pretendíamos, chegar com esta actividade: motivar continuamente os pais para a tarefa de ler diariamente em casa com os filhos.

Aliás, a criança levava para o acto de contar, referências de leituras partilhadas em casa e tal constituía uma vontade de aproximação dos pais aos

filhos em jeito de “eu devo estar presente pois disso pode depender o desempenho do meu filho”. Lembramos que os pais acompanhavam os filhos às gravações e assistiam a todas as perplexidades inerentes ao processo de contar, começando a ser exigentes, ao ponto de alguns treinarem os filhos para o momento. Algumas vezes, assistimos na própria rádio a situações, em que os pais se colocavam ao lado dos seus filhos a sussurrar a história, para que se saíssem bem.

**Ana Sofia:** Pois, em quase todas as histórias que eu contei, lembrava-me de frases e palavras que a minha mãe me lia. Eu até dizia frases completas da minha memória.

**Educadora:** De facto a Ana Sofia era exigente também enquanto ouvinte. Lembro-me que ela ficava decepcionada quando se contava a história de outra forma que não fosse como ela aprendeu em casa, dizendo muitas vezes “não é assim! Tem que se dizer...”. Ler em casa suscita novas possibilidades, acresce mais ideias, mais vontade em participar, mais partilha.

Diríamos também que ler em casa é necessário para construir ambientes de verdadeira incentivo à leitura e é nesta mudança de atitude dos pais que vemos a edificação de novos rumos para a aprendizagem do gosto pelo livro.

A experiência na rádio foi importantíssima. O receio de ver as crianças a não corresponderem, por razões de variação de contexto físico e humano, desvaneceu-se logo com a primeira experiência.

**Ana Sofia:** Eu fiz parte do primeiro grupo a contar na rádio. Quem nos leva, são os pais que também estão connosco a ouvir a história. Cada menino conta a sua história como se fosse na escola. Estava bem sentadinha na cadeira com as mãos em cima da mesa e a boca perto do microfone. Eu contei a história da Branca de Neve, e senti-me mesmo bem. Depois foram os outros meninos, e eu ouvi-os a todos. O meu pai quis filmar, a minha mãe escutou no fundo da salinha. A mãe, que é sempre muito exigente disse que me esqueci de coisas importantes. A minha Educadora disse que contei muito bem, com princípio, meio e fim.

Na semana seguinte, a história deu na rádio e lá em casa estavam todos ansiosos para me escutarem; recebi elogios. É que à noite ouvia a história com

a minha família. É um momento muito carinhoso. Os meus pais ficaram com um brilho nos olhos. A minha avó até chorou. Eu fiquei excitada por ter tantos mimos e ter a atenção de todos.

**Educadora:** Efectivamente as crianças corresponderam às expectativas de contar as histórias preferidas. Aliás no primeiro dia de transmissão da história, antes uns escassos minutos, a educadora proferiu uma entrevista na rádio, informando os ouvintes dos grandes objectivos da actividade, mencionando que se pretendia que as crianças “curtissem” contar histórias, e que para tal não poderia haver imposições de selecção de histórias, nem treino de competências de contar.

Pretendia-se que as crianças, fruto de um processo de trabalho presente no quotidiano do Jardim-de-infância e em casa, realizassem expressão livre da sua vontade de contar. O acto meritório desta actividade reside, no tocante às crianças, em sentir prazer em contar. A criança, deverá estar livre e feliz para contar a história. Poderá haver uma “ajuda” prévia quer em casa, quer na escola, mas nunca com o sentido de ensinar a história a alguém. Aliás, houve uma criança que se propôs inventar uma história, dando-lhe um nome, desenvolvendo-a com imaginação e sequencialidade, após se ter sentado na cadeira; não gostava muito da história que tinha dito em casa e na escola que ia contar. Ouvimos os pais dizerem: “eu não seria capaz”.

Na escola, a história era ouvida pelo grupo às 11h30m. Na sala esperase diariamente com emoção a história. Dos cinco que foram gravar não se sabe quem vai contar. Ouve-se o genérico “É de pequenino que se torce o pepino; a minha história preferida é...” e a partir daqui ouve-se a criança.

**Ana Sofia:** Fiquei radiante por ouvir a minha voz na rádio, e ser escutada pelo grupo de meninos da minha sala. Todos têm que estar muito atentos, porque no final temos a tarefa de melhorar a história. Melhorar quer dizer lembrar algumas partes que foram esquecidas, ou então se for uma história inventada, podemos dar ideias para ficar mais bonita e completa.

Eu senti que os meus amigos deram mesmo as ideias que a minha história precisava para ficar completa. A Sílvia escreve numa folha todas as ideias brilhantes e depois lê-as ao grupo. Ela lê devagarinho e quem disse a frase, levanta o dedo.



**Educadora:** Esta actividade, permite além de valorizar a história, desenvolver o espírito de colaboração do grupo, a atenção, corrige imperfeições na articulação das palavras, permite o aumento do vocabulário. Gostaria de salientar algumas situações deveras interessantes que ocorreram:

Na história de fuge lebre, sem querermos, começamos a falar de abrigos: “a lebre fugiu para a casota” – diz o Gonçalo. “Não é casota é toca” – sugere a Rafaela. Este início de conversa suscitou um diálogo que nos levou a inventariar os diversos abrigos de animais e das pessoas, associados à respectiva família de palavras. Por exemplo, a palavra casa conduziu-nos a falar de casota, casinha, casarão... Os abrigos foram: toca, jaula, curral, forte e gruta. Na mesma história fizeram-se correcções: o acaçador – o caçador; e adepois – e depois.

Noutra história, a do Tiago, criança, que mantêm uma certa dificuldade de articulação, foram corrigidas algumas palavras, ditas erradamente. O Tiago, tentou corrigir, fazendo exercícios vocais para melhorar.

Verificamos existir uma aprendizagem em grupo que se “aprende” numa actividade motivadora e tão carregada de significados construtores do desenvolvimento das competências linguísticas e de comunicação.

### **Separador 9 – Recolho os meus trabalhos: Auto e hetero avaliação**

**Inês:** Após a realização, do registo das experiências ao longo da semana das cinco filas de meninos, chegou a semana em que descansamos desta actividade. A minha educadora, pediu -me para ir à gaveta dos trabalhos, tirar a capa das histórias e escolher o desenho mais bonito. Depois digo, porque o escolhi, o que gosto nele, e modifico alguma coisa que agora já sou capaz de fazer melhor. Um dos desenhos que eu escolhi foi do poema do Carnaval. Eu gostei dele porque tem um palhaço. Este palhaço não tinha pescoço nem pernas grossas e pés. Então resolvi fazer um bem mais bonito, com estas coisas que não fiz antes.

**Educadora:** De facto, este trabalho de auto-avaliação permite à criança a reflexão sobre as suas realizações, e possibilita o melhoramento de certos elementos figurativos. Verifica-se desenvolvimento, no quadro de uma avaliação alternativa, em que a criança constrói o seu próprio conhecimento e

redige ela própria aquilo que é capaz de fazer. É nesta medida que o portfolio sendo um instrumento de avaliação “se comporta” como estratégia de trabalho, de brincar e que ajuda a crescer.

**Inês:** Neste separador, também coloco outro trabalho, que com a ajuda dos meus amigos, vai ficar bem mais bonito. Então, escolho outro trabalho espectacular da minha gaveta e perguntamos aos colegas, quem gosta como eu daquele trabalho. O Bruno disse, que gostava da flor porque tinha pétalas, mas que gostava de melhorar a galinha, a da história, “a pequena galinha vermelha”, que a Margarida contou na rádio e a Educadora na escola. O Bruno fez uma galinha grande, bonita, vermelha, com duas patas e com um bico muito melhor que a minha. Então em vez de um trabalho eu fiquei com dois e vou ficar sempre com desenhos dos meus amigos no meu portfolio. É giro! Eu gostei mesmo e disse isso ao Bruno, antes de os colocar no portfolio.

**Educadora:** É surpreendente o resultado desta actividade, tanto para o autor do desenho, como para a criança que se propõe comentá-lo e melhorá-lo. Ambas as crianças desenvolvem empatia e sentido crítico, verificando-se efectivamente um enriquecimento unipessoal e relacional.

Novamente o portfolio, um construtor de amizade e de conhecimento. Este procedimento de recolha de trabalhos, efectuou-se três vezes durante o percurso de intervenção; uma em cada final de ciclo.

**Inês:** Na última auto – avaliação de trabalhos, melhorei o caçador; na hetero - avaliação o Afonso disse que gostava da minha colagem porque tinha um comboio e quis logo fazer a linha - férrea que faltava, para ficar completo. Ele fez a linha e um comboio. Eu já sabia que ia ficar bonito, porque o Afonso é o menino que faz desenhos mais bonitos da sala. A minha educadora e a mãe dele, dizem que tem muito jeitinho para desenho e outros trabalhos. Por isso, eu tive muita sorte, em ter o desenho dele no meu portfolio.

### **Separador 10 – As minhas fotos preferidas**

**João Henrique:** Depois dos trabalhos, escolho a minha foto preferida. Também escolhi três; uma no fim de cada ciclo de registos das experiências ao longo da semana.

Quando vejo as fotografias, lembro-me das tarefas que fiz com os meus amigos, a partir do livro. A foto 1 mostra os meninos do meu grupo a caminhar, em direcção à estrela. A 2ª foto mostra o teatro do Pequeno Alfaiate Valente em que eu fazia esse personagem. A 3ª foto é da história Foge Lebre. Aqui eu fiz de cão do Senhor Tiago que ajuda a lebre a fugir.

**Educadora:** A criança reconhece imediatamente na fotografia o acontecimento que lhe é subjacente e normalmente comenta algumas partes. Pensamos que a escolha, a opção por determinada fotografia constitui um marco de referência positivo na vivência. O João diz:

\_sabes ...eu era o cão porque ele é esperto e rápido, e eu aqui, ia a correr, avisar a lebre para fugir...Eu lembro-me!

Deparamo-nos que, a criança também refere o dia e tipo de rotina envolvida naquela foto: "estava a imitar o pequeno alfaiate valente...era o dia de teatro à Quinta -feira".

Esta constituição do acontecimento, permite testar a memória da criança, que em certa medida faz transparecer o forte impacto da história nos seus sentidos.

### **Separador 11 – Desenvolvimento da Aprendizagem (domínio da expressão oral e abordagem à escrita)**

Apresentam-se de seguida, tabelas de registo de avaliação COR, (registo de observação da criança), que nos permitem comparar os resultados das duas observações, (antes e final da intervenção), **na Área V – Linguagem e Competência da Leitura e da Escrita**. As tabelas compreendem os seguintes itens:

Tabela 1: Q – Compreensão da linguagem;

Tabela 2: R – Fala;

Tabela 3: S – Demonstração de interesse por actividades de leitura;

Tabela 4: T – Demonstração de conhecimentos acerca de livros;

Tabela 5: U – Iniciação da leitura;

Tabela 6: V – Iniciação da escrita;

A fim de decifrar a leitura das tabelas, carece dizer que o sinal (O), reporta-se a dados da primeira avaliação a 5 de Janeiro de 2009 e o sinal (X), a

dados recolhidos numa segunda avaliação, a 27 de Maio de 2009. As diferentes cores, assinalam a variância das idades das crianças, em que, a cor azul identifica as de, 5/6anos, a vermelha, as de 4/5 anos e finalmente, a cor de rosa, as dos 3/4anos.

**Tabela 1: Q – Compreensão da linguagem**

**Níveis de categoria**

- 1- A criança raramente responde quando os outros falam.
- 2- A criança segue orientações simples (“vem para a roda”).
- 3- A criança responde a frases de comunicação simples e directa.
- 4- A criança participa de conversas normais no grupo.
- 5- A criança segue as orientações dadas que incluem etapas ou orientações complexas.

Níveis de categoria Crianças	1	2	3	4	5
Afonso				O	X
João				O	X
Maria				O	X
Gonçalo				O	X
Diana				O	X
Rafaela				O	X
Margarida				O	X
Dinis				O	X
Miguel				O	X
João				O	X
Nuno			O	X	
Rafaela Torres			O	X	
Sandra			O	X	
Ana Sofia			O	X	
Tiago			O	X	
Ricardo			O	X	
Bruno			O	X	
Ana Margarida			O	X	
Luis			O	X	
Nelson			O	X	
Inês				O	X
Daniela			O	X	
João		O X			
Letícia			O	X	

Observamos que:

- . Das crianças de 5 / 6anos, dez evoluíram do nível 4 para o nível 5 e duas do nível 3 para o 4;
- . As crianças de 4/ 5anos evoluíram do nível 3 para o nível 4;
- . Das crianças de 3/4anos, três evoluíram do nível 3 para o nível 4, uma mantêm-se no nível 2 e outra passou do 4 para o 5.

## Tabela 2: R – Fala

### Níveis de categoria

- 1- A criança ainda não fala ou usa somente frases com uma ou duas palavras.
- 2- A criança usa frases simples com mais de duas palavras.
- 3- A criança usa frases que incluem duas ou mais ideias separadas.
- 4- A criança usa frases que incluem duas ou mais ideias com detalhes descritivos (“eu amontoei os blocos vermelhos muito altos e caíram”).
- 5- A criança inventa e declama histórias, ritmos e canções bem desenvolvidas, com detalhes.

Níveis de categoria Crianças	1	2	3	4	5
Afonso				O	X
João				O	X
Maria				O	X
Gonçalo				O	X
Diana				O	X
Rafaela				O	X
Margarida				O	X
Dinis				O	X
Miguel				O	X
João				O	X
Nuno				O	X
Rafaela Torres				O	X
Sandra			O		X
Ana Sofia				O	X
Tiago			O		X
Ricardo			O		X
Bruno				O	X
Ana Margarida			O		

Luís			O		X
Nelson		O	X		
Inês		O	X		
Daniela		O	X		
João		O	X		
Letícia		O	X		

Observamos que:

- . As crianças de 5 / 6anos evoluíram do nível 4 para o nível 5;
- . Das crianças de 4/ 5anos, cinco evoluíram do nível 3 para o nível 5, enquanto duas evoluíram do 4 para o 5;
- . As crianças de 3/ 4anos evoluíram do nível 2 para o nível 3.

### Tabela 3:S – Demonstração de interesse por actividades de leitura

#### Níveis de categoria

- 1 - A criança ainda não demonstra interesse por actividades de leitura
- 2- A criança demonstra interesse quando as actividades são lidas.
- 3- A criança pede às pessoas que leiam histórias, sinais ou notas.
- 4- A criança responde a perguntas sobre a história que foi lida ou repete parte da história.
- 5- A criança lê regularmente um livro ou conta uma história enquanto vira as páginas.

Crianças \ Níveis de categoria	Níveis de categoria				
	1	2	3	4	5
Afonso				O	X
João				O	X
Maria				O	X
Gonçalo				O	X
Diana				O	X
Rafaela				O	X
Margarida				O	X

Dinis				O	X
Miguel				O	X
João				O	X
Nuno				O	X
Rafaela Torres				O	X
Sandra			O		X
Ana Sofia			O		X
Tiago			O		X
Ricardo			O		X
Bruno			O		X
Ana Margarida			O		X
Luís			O		X
Nelson		O		X	
Inês		O		X	
Daniela		O		X	
João		O		X	
Leticia		O		X	

Observamos que:

- . As crianças de 5 / 6anos evoluíram do nível 4 para o nível 5;
- . As crianças de 4/ 5anos evoluíram do nível 3 para o nível 5;
- . As crianças de 3/ 4anos evoluíram do nível 2 para o nível 4.

#### **Tabela 4: T - Demonstração de conhecimentos acerca de livros**

##### **Níveis de categoria**

- 1- A criança ainda não pega bem os livros.
- 2- A criança pega convencionalmente em livros e agarra-os olhando para as páginas e voltando – as.
- 3- A criança lê globalmente, antecipando, contando a história através das imagens da capa ou do próprio livro.
- 4- A criança segue uma página, movimentando os olhos na direcção correcta (geralmente da esquerda para a direita e de cima para baixo).
- 5- A criança parece ler, ou lê de facto um livro, apontando as palavras e contando a história.



Níveis de categoria	1	2	3	4	5
Crianças					
Afonso				O	X
João				O	X
Maria				O	X
Gonçalo				O	X
Diana				O	X
Rafaela				O	X
Margarida				O	X
Dinis				O	X
Miguel				O	X
João				O	X
Nuno				O	X
Rafaela Torres				O	X
Sandra				O	X
Ana Sofia				O	X
Tiago				O	X
Ricardo				O	X
Bruno				O	X
Ana Margarida				O	X
Luís				O	X
Nelson			O		X
Inês				O	X
Daniela				O	X
João		O X			
Leticia			O X		

Observamos que:

- . As crianças de 5 / 6anos evoluíram do nível 4 para o nível 5;
- . As crianças de 4/ 5anos evoluíram do nível 4para o nível 5;
- . As crianças de 3/ 4anos apresentam uma situação díspar: duas evoluíram do nível 4 para o 5; outra do 3 para o 5; outra, mantêm-se no 3; e finalmente outra fica no nível 2.

### Tabela 5: U – Iniciação da leitura

#### Níveis de categoria

1- A criança ainda não identifica letras ou números.

2- A criança identifica algumas letras ou números.

3- A criança lê muitas palavras, mas poucas frases simples (“Eu gosto da mamã”).

4- A criança lê uma variedade de frases.

5- A criança lê histórias simples ou livros.

Níveis de categoria Crianças	1	2	3	4	5
Afonso		O X			
João		O X			
Maria		O X			
Gonçalo		O X			
Diana		O X			
Rafaela		O X			
Margarida		O X			
Dinis		O X			
Miguel		O X			
João		O X			
Nuno		O X			
Rafaela Torres		O X			
Sandra		O X			
Ana Sofia		O X			
Tiago		O X			
Ricardo		O X			
Bruno		O X			
Ana Margarida		O X			
Luís		O X			
Nelson	O X				
Inês		O X			
Daniela	O X				
João	O X				
Letícia	O X				

Observamos que:

- . As crianças de 5/6 anos mantiveram-se no nível 2, embora se tenha registado uma progressiva identificação de mais letras e números;
- . As crianças de 4/ 5anos permaneceram no nível 2;
- . Das crianças de 3/ 4anos, três permaneceram no nível 2 e duas ficaram no 1.

**Tabela 6: V – Iniciação da escrita**

**Níveis de categoria**

1- A criança ainda não consegue escrever

2- A criança escreve usando riscos e marcas

3- A criança copia ou escreve letras identificáveis, incluindo, talvez o próprio nome.

4- A criança escreve algumas palavras ou frases.

5- A criança escreve uma variedade de frases.

Níveis de categoria Crianças	1	2	3	4	5
Afonso			O X		
João			O X		
Maria			O X		
Gonçalo			O X		
Diana			O X		
Rafaela			O X		
Margarida			O X		
Dinis			O X		
Miguel			O X		
João			O X		
Nuno			O X		
Rafaela Torres			O X		
Sandra			O X		
Ana Sofia			O X		
Tiago			O X		
Ricardo		O	X		
Bruno			O X		
Ana Margarida		O X			
Luís		O X			
Nelson		O X			
Inês			O X		
Daniela		O X			
João	O X				
Letícia	O X				

Observamos que:

- . As crianças de 5/6 anos mantiveram-se no nível 3,
- . Das crianças de 4/ 5anos, 4 permaneceram no nível 3, uma passou do 2 para o 3 e duas mantiveram-se no nível 2;
- . Das crianças de 3/ 4anos, duas mantêm o nível 2, duas mantêm o 1, e uma mantêm o 3.

**João Henrique, Ana Sofia e Inês** – Todos desenvolvemos capacidades, a nível da compreensão da linguagem, da fala, do interesse por actividades de leitura, de conhecimentos acerca de livros, de iniciação da leitura e da escrita. É verdade, que aprendemos a gostar mais do livro, ao participar com entusiasmo nas actividades, em casa e na escola.

Da análise dos dados das seis tabelas, podemos considerar alguns factos de referência:

- Registou-se evolução das aprendizagens de competência literária;
- O factor idade, condiciona a evolução do desenvolvimento da competência da leitura e da escrita (as crianças mais velhas evoluem de uma forma mais significativa);
- A situação dos casos em que as crianças mantêm os mesmos níveis nas duas avaliações, não equivale a uma realidade de nenhum desenvolvimento, mas que apenas os progressos verificados não acederam ao patamar seguinte, pelo grau de exigência existente entre níveis.
- O Educador, ao empreender a tarefa de observar e participar, poderá comprometer a objectividade deste estudo, na medida em que a sua atenção, se poderá orientar numa diferenciação do olhar sobre as crianças, ou em determinada panorâmica situacional.

## **Separador 12 – Avaliação do projecto de Intervenção e do portfolio**

### **O questionário aos pais**

Finalizada a intervenção, é chegado o momento de avaliar o impacto na promoção da leitura no ambiente familiar. Para tal, remetemos para os pais um questionário para saber em que medida o livro, ler e contar, despertou uma mudança de atitude de acompanhamento familiar, nessa mesma tarefa. Em última instância, interessa-nos saber se os pais também aprenderam a gostar mais do livro, sabendo que assim, se estabeleceu o efeito desejável de

cumplicidade emocional, entre eles e os filhos, ambiente propício ao prazer de ler.

Após uma atenção generalizada a todos os questionários, podemos confirmar, que em casa:

- 1-Os pais valorizaram os livros que as crianças levaram para casa, colocando-os numa posição de prestígio (biblioteca);
- 2- Todos demonstram interesse pelo livro, fazendo perguntas sobre ele;
- 3- O livro é lido por vontade da criança, sendo escolhido o momento oportuno, numa atitude calma e tranquila;
- 4- O momento de leitura é à noite;
- 5- As crianças apreciam o momento com os pais, comentando, fazendo perguntas, etc.
- 6- Os pais gostam de estar com os filhos a ler, produzir vozes consoante as personagens e realizar gestos;
- 7- Quando acaba de ler a criança quer mais e sente-se satisfeita;
- 8- O desenho da história, é feito em alguns casos sem grande motivação, sendo aqui necessário os pais estarem por perto e insistirem.
- 8- Os pais lêem diariamente aos filhos. Quando não o fazem é porque surgiu algum imprevisto. Todos consideram que o trabalho desenvolvido, traduziu mudança na atitude de ler mais com os filhos em casa.

Estas considerações, justificam o nosso contentamento, pelo feedback recebido dos pais, a quem agradecemos a participação tão importante ao longo das várias etapas da intervenção, que resultou numa atitude de ler, assente numa relação de afecto e fruição. Como são oportunas, mais uma vez, as palavras de Pennac (1993), "O verbo ler como o amar, não se conjuga no imperativo".

### **A entrevista à criança**

Com o sentido, de recolher informação acerca do desempenho da criança na construção do portfolio, realizamos uma entrevista.

Começamos, educadora/Investigadora num espaço tranquilo, por convidar a criança a observar e folhear o seu portfolio, propondo-lhe escolher o trabalho que gostou mais de fazer. O João, a Ana Sofia e a Inês, fizeram-no com determinação \_ "é este!" mencionando o separador onde estava incluído.

Seguidamente disseram como realizaram a capa, afirmando que gostavam dela. Todos apreciaram a família, dizendo o nome dos diferentes elementos que a constituem. Sobre a identificação, sabem dizer o nome e o peso; nenhuma assinala a altura, falam das suas características.

Relativamente ao separador 2 – As minhas características e preferências; todos se lembravam do canto preferido de brincar, do melhor amigo, do animal de estimação e da profissão que queriam ter quando fossem grandes.

Parados no separador 3 – Comunicação com os pais; todos referiram o conto e da anedota que os pais escreveram.

Relativamente ao separador 4 – As minhas experiências ao longo da semana a partir do livro; todos se lembravam: dos três livros que foram vividos por eles na sala de actividades, com o grupo do portfolio durante os três ciclos de intervenção. Todos se recordavam, das personagens da história, que representaram, dos movimentos, dos jogos que fizeram. Os três disseram, que aprenderam os números, a dar passos e a dar saltos. Também mencionaram as suas realizações com o aproveitamento dos materiais trazidos de casa. Cantarem as músicas das histórias aprendidas a partir do livro.

Todos estes registos, foram analisados com entusiasmo pela criança e pela educadora, que sente que valeu bem a pena a concretização de um projecto de incentivo à leitura, assim documentado no portfolio.

Já no separador 5 – Os desenhos dos livros que li em casa e levei da escola; as crianças nomearam, os três livros que leram em casa com os pais, nas três vezes que fizeram os registos cíclicos no portfolio, lembrando-se ainda dos nomes das histórias. Disseram que gostaram de estar com os pais a ler e a fazer os desenhos, mas que quase sempre faziam sozinhos, porque já sabiam fazer bem.

No separador 6 – Requisição de livros, as crianças contaram e disseram o número elevado de livros que levaram para casa, ao todo 16! Que espectáculo! Mencionaram ainda, o nome de alguns livros requisitados, enquanto viam a grelha.

No separador 7 – Os livros que trago para partilhar, todos trouxeram livros de casa; O João 9, a Ana 8 e a Inês 13 livros. Todos demonstraram e disseram gostar de ver os livros com os amigos na sala.

No separador 8 – A minha história preferida é; todos se lembravam das duas histórias que tinham contado na rádio, as duas, que contaram na sala, talvez por serem anteriores, foram mais difíceis de lembrar. Referem que os pais gostaram de os ouvir:

\_ “Os pais disseram que ficou fixe” - João Henrique

\_ “A minha mãe foi duas vezes à rádio. O meu pai foi uma e filmou” - Ana Sofia

\_ “Sim, estavam felizes, disseram que linda história que tu contaste!” - Inês

Relativamente ao separador nove – Recolho os meus trabalhos, sobre a auto-avaliação, disseram que os desenhos que escolheram eram os mais bonitos e lembravam-se de alguns melhoramentos que efectuaram. Sobre a hetero avaliação, também sabiam dizer, quais foram os amigos que melhoraram os seus trabalhos, pronunciando-se sobre o que fizeram.

Finalmente o separador 10 – Recolha de fotografias. Nas três fotografias seleccionadas foram capazes de dizer, qual a história e o que estavam a fazer. Finalizamos com o comentário, da Inês: “O portfolio está muito, muito bonito! tanto! tanto!”

Assistimos a momentos de reflexão e alegria das crianças ao manusearem os encantos do seu portfolio. A memória existente nos artefactos realizados pelas crianças, deixa transparecer que foram adquiridas aprendizagens globais, significativas ao processo de desenvolvimento individual. É bem verdade que as experiências possibilitadas pelo livro, realizadas na escola e em casa, deram o sentido pleno às evidências expostas no portfolio, demonstrativas que acto de ler, a paixão pelo livro, adquire-se com tarefas partilhadas nos dois contextos.

É tempo para dizer: “vitória, vitória acabou a história”.

#### 10.4.3 Apresentação da planificação/operacionalização de toda a intervenção:

Identificamos apenas três livros, três histórias vividas e registadas pelo João Henrique. Cada criança da sala viveu igualmente com intensidade 3

histórias no decurso dos 3 ciclos de intervenção. É uma pequena amostra do trabalho desenvolvido. Propomo-nos em face disto, apresentar a operacionalização total e efectiva do nosso projecto de intervenção, a fim de o situar no tempo e no espaço de ocorrência. Sublinhamos que todas as crianças, viveram todas as histórias da intervenção, só não exploraram, o registo para portfolio, ao mesmo tempo e da mesma maneira.

Torna-se pois, necessário proceder à apresentação de parte do programa das actividades curriculares realizadas ao longo deste nosso percurso educativo, em prol do gosto pela leitura, que permitiram o desenvolvimento de competências de linguagem e comunicação. Lembramos que semanalmente era introduzida e explorada uma história como a seguir vamos demonstrar:



## Planeamento semanal / mensal

### A abrangência curricular a partir do livro

1º Ciclo de intervenção

#### Semana de 7 a 13 de Janeiro

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	Título do livro “Uma estrela especial” – um conto de Natal História lida e partilhada Desenho/realização de registo para portfolio (João, Afonso, Maria, Diana, Gonçalo) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A;B	B1	Confecção de máscaras das diferentes personagens Teatro com reconto pela educadora Registo da vivência para portefólio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1;B3	Jogo de movimento – Quem come quem? Matemática - sequência numérica das personagens; antes e depois Registo da vivência para portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Separação dos materiais que as crianças trouxeram de casa Confecção de um cartaz: denominação do animal; o que come e seu revestimento Registo da vivência para portfolio
Terça	Música	A;B	B1	As vozes dos animais – imitação e audição Canção da galinha da mulher do monte Continuação da realização do cartaz com a colocação da galinha Registo da vivência para o portfolio

#### Semana de 14 a 20 de Janeiro

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	Título do livro “O Urso e a Formiga” História lida e partilhada Desenho/realização de registo para portfolio (Rafaela, Margarida, Dinis, Miguel, João Pedro) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A;B	B1	Realização de fantoches com cartão Teatro de fantoches Registo da vivência para o portfolio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Jogo “O Urso e as Formigas”. O urso persegue quantas formigas? Diferentes formas de andar Registo da vivência para o portefólio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Separação de materiais Construções da toca do urso e da árvore pimenteira e das formigas Registo da vivência para o portfolio
Terça	Música	A;B	B1	“Rum, rum, rum faz o porco!... Mímica de músicas Registo da vivência para o portfolio

#### Legenda:

- A- Área da formação pessoal e social;
- B- Área da expressão e comunicação: B1- Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical  
 B2- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita      B3- Domínio da matemática
- C- Área do Conhecimento do Mundo

## Planeamento semanal / mensal

### A abrangência curricular a partir do livro

#### Semana de 21 a 27 de Janeiro

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	Título do livro – Poesias de Fernando Pessoa “ Poema Pial ” Leitura do poema e exploração com mímica Desenho/realização de registo para portfolio (Rafaela, Nuno, Ana Sofia, Tiago, Sandra) Desenhos sobre o poema pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A;B	B1	Modelagem dos números do poema, pintura O teatro dos números com fantoches Registo da vivência para o portfolio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Jogo dos números: a cada número corresponde um movimento Variantes: jogo de atenção, dança dos números amigos, etc Registo da vivência para o portefólio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Separar os materiais Realização do jogo dos números ( realização e sequência de números, em base de quadrado e círculo) Registo da vivência para o portfolio
Terça	Música	A;B	B1	Canção – “Tenho um gato tão inteligente” Realização do cartaz - Os Sons do Livro – Um livro/Um som Registo da vivência para o portfolio

#### Semana de 28 de Janeiro a 3 de Fevereiro

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	Título do livro – O Médico do Mar Leitura da história com partilha dialogada/ Reconto da história por uma criança Desenho/realização de registo para portfolio (Nelson, Luís, Ricardo, Ana M., Bruno) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A;B	B1	Confecção de máscaras Realização da dramatização ao ritmo do reconto Registo da vivência para o portefólio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	1,B3	Jogo de movimento Como se deslocam as baleias, os cavalos marinhos, os tubarões... Dança – as ondas do mar As coisas difíceis - encestar uma “sardinha” Registo da vivência para o portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Separar os materiais Construção do submarino (o motor, a máquina da pomada dos dentes, o médico, a cabine e os comandos) Registo da vivência para o portefólio
Terça	Música	A;B	B1	Canção do cavalo marinho Audição, cantar e realização de mímica Registo da vivência para o portfolio

#### Legenda:

A -Área da formação pessoal e social;

B -Área da expressão e comunicação : B1- Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical

B2- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita B3- Domínio da matemática

C- Área do Conhecimento da Mundo

## Planeamento semanal / mensal

### A abrangência curricular a partir do livro

#### Semana de 4 a 10 de Fevereiro

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	Título da história “A aventura do Nino e da Nina” História contada com as personagens e partilhada com as crianças Desenho/realização de registo para portfolio (Daniela, Inês, João Paulo, Letícia)) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A;B	B1	Teatro “A aventura do Nino e da Nina” Realização do vestido com flores para a personagem Nina ; da camisola vermelha para o Nino Teatro com participação de todo o grupo Registo da vivência para o portefólio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Jogos: o caminho do aeroporto e somos aviões (aterrar, subir e voar) Dança do cavalo-marinho – saltos Coisa difícil – saltar como o canguru que mora muito longe – Austrália – diz o Miguel. Saltar à canguru e contar os passos Registo da vivência para o portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Vestir o Nino e a Nina e colocação de elementos faciais Realização da máscara de coração para as meninas, que simboliza a amizade dos amigos que o Nino e a Nina conheceram na viagem Os meninos fazem máscara de mundo, conforme motivação suscitada pela história. Cada criança escolhe um continente para pôr na máscara. Os corações têm de levar a fotografia do melhor amigo Registo da vivência para o portfolio
Terça	Música	A;B	B1	Canção – Os meninos de todas as cores – Audição e cantar por partes Tocar instrumentos – ritmo; dança Registo da vivência para o portfolio

#### Semana de 11 a 17 de Fevereiro

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	Poema O Carnaval – Desenhos Vaivém do livro <b>Não houve registo para portfolio -período de recolha de trabalhos e fotos (auto e hetero - avaliação)</b>
Quinta	Teatro	A;B	B1	Teatro do poema – mímica do palhaço Recolha de trabalhos para portfolio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Cambalhotas e piruetas como o palhaço do poema Recolha de trabalhos para portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Continuação da realização de máscaras do Nino e da Nina - do mundo e da amizade Recolha de fotos para portefólio
Terça	Música	A;B	B1	Canção do palhaço Exploração com a dança Recolha de fotos para portfolio ( cont.)

#### Legenda:

A- Área da formação pessoal e social;

B- Área da expressão e comunicação : B1- Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical

B2- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita B3- Domínio da matemática

C- Área do Conhecimento da Mundo

Maria do Sameiro Zão

## Planeamento semanal / mensal

### A abrangência curricular a partir do livro

2º Ciclo de intervenção

#### Semana de 18 a 24 de Fevereiro

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	História do pequeno alfaiate valente Exploração na casinha com imagens de papel Desenho/realização de registo para portfolio (João, Afonso, Maria, Diana, Gonçalo) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A;B	B1	Teatro com reconto Personagens: cavalo, pássaro, queijo, soldado, rei gigante, moscas, princesa e 4 com passarinhos
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Jogo do gigante e anão – Passos e passinhos. Tamanhos; os números do cinto do alfaiate Registo para portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Não houve escola
Terça	Música	A;B	B1	Não houve escola

#### Semana de 25 de Fevereiro a 3 de Março

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	Não houve escola
Quinta	Teatro	A;B	B1	Entrega de livros Chegada da recolha dos contos antigos Realização do cinto do alfaiate com os números de 1 a 10
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Finalização da recolha de trabalhos do portefólio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Continuação do registo para portfolio suspenso da semana passada, em virtude de Segunda e Terça –feiras não haver escola. Realização de: o pequeno alfaiate, o castelo, a árvore, o queijo, os passarinhos e o cavalo Registo para portfolio
Terça	Música	A;B	B1	Canção das profissões – bóia, bóia binha - O som do livro Dança ao som da música (imitação das profissões) Registo para portfolio Realização do desenho “ o meu melhor amigo “

#### Legenda:

A -Área da formação pessoal e social;

B- Área da expressão e comunicação : B1- Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical

B2- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita B3- Domínio da matemática

C- Área do Conhecimento da Mundo

## Planeamento semanal / mensal

### A abrangência curricular a partir do livro

#### Semana de 4 a 10 de Março

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	Título da história – O menino A história foi contada pela Educadora na biblioteca da escola para todas as crianças Desenho/realização de registo para portfolio (Rafaela, Margarida, Dinis, Miguel, João Pedro) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A;B	B1	Teatro de sombras Registo para portfolio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Jogo/movimentos difíceis: o pai ajuda o filho a passar obstáculos na floresta Passar por cima da ponte, fugir da raposa, passar nos arcos para não picar nas silvas, ponte, túnel, colocar lixo no recipiente e regresso a casa. Noções de espaço /tempo – por cima, ao redor, por baixo... Registo para portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Execução da casa, da cama do menino a dormir, a almofada, coberta e o armário. Registo para portfolio
Terça	Música	A;B	B1	Canção do Pai com mímica Registo para portfolio

#### Semana de 11 a 17 de Março

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	Título do livro – “ O maluquinho da bola “ Desenho/realização de registo para portfolio (Rafaela, Nuno, Ana Sofia, Tiago, Sandra) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A;B	B1	Execução de desenhos / imagens para apresentar na casinha da leitura : cada criança dá expressão ao seu desenho. Registo para portfolio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Não houve escola
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Fizemos reciclagem para fazer bolinhas para o maluquinho da bola Desenho/realização de registo para portfolio (Nelson, Luís, Ricardo, Ana M., Bruno) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Terça	Música	A;B	B1	Canção do “Manel tinha uma bola” Registo para portfolio

**Legenda:**

- A- Área da formação pessoal e social;
- B- Área da expressão e comunicação : B1- Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical  
B2- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita      B3- Domínio da matemática
- C- Área do Conhecimento da Mundo

## Planeamento semanal / mensal

### A abrangência curricular a partir do livro

#### Semana de 18 a 24 de Março

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	Livro – “como está o tempo?” A história foi contada no exterior Desenho/realização de registo para portfolio (Nelson, Luís, Ricardo, Ana M., Bruno) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A;B	B1	Realização das janelas do tempo para fazer o teatro Registo para portfolio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Jogo da mímica do tempo – cada criança faz determinado gesto de tempo, e o grupo tem que adivinhar Fizemos 6 janelas do tempo. Desenhámos o número 6 e passámos com os pés em cima Registo para portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Fizemos o relógio do tempo Registo para portfolio
Terça	Música	A;B	B1	Canção de Primavera – “Há flores e cores” Registo para portfolio

#### Semana de 25 a 31 de Março

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	A história da sementinha Desenho/realização de registo para portfolio (Daniela, Inês, João Paulo, Letícia)) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A;B	B1	Dramatização com adereços Registo para portfolio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Dramatização e expressão corporal no salão Dia Mundial do Teatro – não se fez registo no portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Realizar sementeiras com sementes trazidas pelas crianças de casa Registo para portfolio
Terça	Música	A;B	B1	Canção “Semente, sementinha” Registo para portfolio

#### Legenda:

- A -Área da formação pessoal e social;  
 B -Área da expressão e comunicação : B1- Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical  
 B2- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita      B3- Domínio da matemática  
 C- Área do Conhecimento do Mundo

## Planeamento semanal / mensal

### A abrangência curricular a partir do livro

#### Semana de 1 a 3 de Abril

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	O trilho do conto da lenda da Senhora da Guadalupe Visita ao moinho (espaço físico da lenda) Desenho da saída Vaivém do livro <b>Não houve registo para portfolio -período de recolha de trabalhos e fotos (auto e hetero - avaliação)</b>
Quinta	Teatro	A;B	B1	Continuação do trilho da lenda: Visita à capela da Guadalupe Na capela, espreitar no óculo para alcançarmos o moinho que se avista ao fundo Realização de desenhos da visita Início das Gravações na rádio “a minha história preferida é”
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Recolha de trabalhos para portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar			Não houve escola
Terça	Música			Não houve escola

#### Semana de 15a 21 de Abril

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A; B	B2	História da pequena galinha vermelha Desenhos Vaivém do livro
Quinta	Teatro	A ;B	B1	Teatro da Galinha Gravação na rádio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A; B	B1,B3	Jogo da Galinha e da raposa – a raposa tenta apanhar a galinha Reunião de pais: apresentação do teatro do Pedro e do lobo pela família Abreu. Visionamento do portfolio e do vídeo da saída ao trilho da lenda.
Segunda	Separar, reciclar e criar	A; C		Saída ao Jardim Zoológico Realização dos animais que vi no Jardim Zoológico (painel)
Terça	Música	A; B	B1	Canção “as três galinhas

#### Legenda:

- A- Área da formação pessoal e social;
- B- Área da expressão e comunicação : B1- Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical  
B2- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita      B3- Domínio da matemática
- C- Área do Conhecimento da Mundo

## Planeamento semanal / mensal

### A abrangência curricular a partir do livro

3º ciclo de intervenção

Semana de 22 a 28 de Abril

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A ;B	B2	Livro – Foge Lebre A história foi contada no espaço biblioteca escolar em virtude de dar início ao vai vem de livros para casa a partir daqui. As crianças que vão registar as experiências ao longo das semanas, vão requisitar os livros nesta biblioteca. Desenho/realização de registo para portefólio (João, Afonso, Maria, Diana ,Gonçalo) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A ;B	B1	Teatro da história com alguns adereços existentes na sala Registo para portfolio Gravação da história na rádio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A; B	B1,B3	Realização de dois jogos: 1 – O caçador treina o cão 2 – Jogo do cão e da lebre a partir de batimentos de tambor. A um som reage a lebre e a outro som reage o cão. O jogo acabava quando o cão apanhava a lebre Matemática: A criança salta com o batimento do tambor e no final diz quantos saltos deu
Segunda	Separar, reciclar e criar	A; C		Realização da lebre, do caçador, do cão e da casa Registo da experiência vivida para portfolio
Terça	Música	; B	B1	A canção do coelhinho branco. Cantar, ouvir e dançar Registo da experiência vivida para portfolio

Semana de 29 de Abril a 5 de Maio

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A; B	B2	Visionamento de marionetes – “O gato que ensinou a gaivota a voar” Desenho/realização de registo para portefólio (Rafaela, Margarida, Dinis, Miguel, João Pedro) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A ;B	B1	Teatro da história com adereços Registo da experiência vivida para portfolio Gravação da história na rádio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A; B	B1,B3	Feriado
Segunda	Separar, reciclar e criar	A ;C		Realização de máscaras de gato, da gaivota filha, do macaco , da gaivota mãe e do bigode do dono do gato Registo da experiência vivida para portfolio
Terça	Música	A ;B	B1	Canção do “Gato” Registo da experiência vivida para portfolio

**Legenda:**

A -Área da formação pessoal e social;

B-Área da expressão e comunicação : B1- Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical

B2- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita      B3- Domínio da matemática

C- Área do Conhecimento da Mundo



## Planeamento semanal / mensal

### A abrangência curricular a partir do livro

#### Semana de 6 a 12 de Maio

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A; B	B2	Teatro do livro – “A casa da mosca fosca”. Actividade da Ludoteca Municipal na escola Desenho/realização de registo para portfolio (Rafaela, Nuno, Ana Sofia, Tiago, Sandra) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A ;B	B1	O livro da história – sua apresentação Leitura partilhada e execução de máscaras Registo da experiência vivida para portfolio Gravação da história na rádio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A; B	B1,B3	Teatro e expressão corporal no parque infantil Noções: longe/ perto, atrás/ à frente, numeração Registo da experiência vivida para portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A ;C		Realização de uma maquete do bosque com diversos elementos – árvores e personagens Registo da experiência vivida para portfolio
Terça	Música	A; B	B1	Canção da floresta Registo da experiência vivida para portfolio

#### Semana de 13 a 19 de Maio

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A; B	B2	O livro de anedotas: contar as histórias das anedotas Foi pedido uma anedota aos pais através do Vai Vem Desenho/realização de registo para portfolio (Nelson, Luís, Ricardo, Ana M., Bruno) Desenhos sobre as anedotas pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A; B	B1	Encenação das anedotas (preparação para o teatro a realizar no dia 27 de Maio) Registo da experiência vivida para portfolio Gravação da história na rádio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A; B	B1,B3	Jogo do engana - engana: postura vertical e horizontal; lateralidade – direita/esquerda) Mão direita e mão esquerda. Horizontal e Vertical Registo da experiência vivida para portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A; C		Realização do elefante, do cão, do corpo humano e da vaca Registo da experiência vivida para portfolio
Terça	Música	A; B	B1	Canção “O elefante se balanceava” e a” vaquinha” Registo da experiência vivida para portfolio

**Legenda:**

A- Área da formação pessoal e social;

B- Área da expressão e comunicação : B1- Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical

B2- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita      B3- Domínio da matemática

C- Área do Conhecimento da Mundo

## Planeamento semanal / mensal

### A abrangência curricular a partir do livro

Semana de 20 a 26de Maio

Calendarização/Rotina		Áreas Curriculares	Domínios	Estratégias/Conteúdos
Quarta	Livro, ler e contar	A;B	B2	Livro – A árvore e o gato Desenho/realização de registo para portfolio (Daniela, Inês, João Paulo, Letícia)) Desenhos sobre a história pelas restantes crianças Actividade vai -vem do livro (requisição do livro para casa)
Quinta	Teatro	A;B	B1	Dramatização com adereços Registo da experiência vivida para portfolio Gravação da história na rádio
Sexta	Expressão motora/ matemática	A;B	B1,B3	Jogo – sobe - sobe (a criança sobe do chão para a árvore – cadeira, mesa , cadeira e tem que se pôr de pé) Sequência de movimentos com contagem numérica Registo da experiência vivida para portfolio
Segunda	Separar, reciclar e criar	A;C		Realização do cão, do gato, da D. Francisca e do passarinho (personagens da história) Registo da experiência vivida para portfolio
Terça	Música	A;B	B1	Canção dos Passarinhos Registo da experiência vivida para portfolio

**Legenda:**

- A- Área da formação pessoal e social;
- B- Área da expressão e comunicação : B1- Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical  
B2- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita      B3- Domínio da matemática
- C- Área do Conhecimento da Mundo

#### 10.4.4 Desenvolvimento de outros projectos a partir do livro

Como referimos anteriormente, a perplexidade do nosso trabalho ao longo da semana, em que se trabalham uma grande diversidade de conteúdos decorrentes dos livros, através de estratégias orientadas pelas expressões artísticas, leva-nos a recorrer a uma metodologia de projecto na acção educativa que desenvolvemos.

Ainda, nos apraz registar, que o livro e a acção subsequente, ao longo da intervenção remeteu-nos para a consolidação de três projectos, que se alongaram até final do ano a designar: o projecto dos animais, o projecto das profissões e o projecto da natureza, da semente ao fruto.

Evidenciaremos os aspectos gerais intrínsecos a cada um deles, fazendo referência à motivação, desenvolvimento e conclusão.

O livro do Pequeno Alfaiate Valente possibilitou:

- 1- O nome de várias outras profissões (cada criança escolhe o quer ser quando for grande);
- 2- Conhecimento do tipo de trabalho que se realiza em cada profissão;
- 3- Conhecer os materiais / utensílios necessários ao desempenho de cada profissão;
- 4- Identificar as profissões dos membros das famílias;
- 5- Realização de um mural das profissões;
- 6- Realização de um desenho para o portfolio “o que quero ser quando for grande”. (colocar no separador 2 – os meus gostos e preferências).

O livro da Estrela especial possibilitou:

- 1- Registar os animais da história num cartaz;
- 2- Acrescentar elementos sempre que identificamos mais animais;
- 3- Onde moram os animais? Identificação de animais selvagens e domésticos;
- 4- O que comem? Conhecimento do seu habitat natural e o tipo de alimentação – registo;
- 5- Visita ao Jardim Zoológico. Os animais marinhos (evidência do leão-marinho). Os animais da Quinta (visita integrada no zoo). Os animais da floresta (os que estão em jaula). As aves. Os répteis;

6- Realização de um cartaz – cada criança desenha um animal e identifica algumas das suas características.

A história da Sementinha possibilitou:

- 1- Fazer a experiência, com sementes de maçã (as crianças trouxeram as sementes).
- 2- Criar o canto da Natureza e realizar experiências;
- 3- Fazer registos das transformações de crescimento;
- 4- Participação no concurso “Brincar com a ciência”, promovido pelo departamento do Ambiente da Câmara Municipal de Esposende; Ampliamos o leque de experiências, desde germinação em tabuleiros com tecido, areia, serradura, mata-borrão, algodão; plantar erva em casca de ovos. Consequentes registos de todos os passos das experiências efectuadas;
- 5- Gravação da história contada por uma criança na rádio local;
- 6- Participação no programa de iniciativas do fórum de Educação em Esposende.

Todos estes projectos adquiriram uma dimensão tão natural quanto possível. Os acontecimentos, assumiam a dimensão das vivências ocorridas em que as dinâmicas surgem dos materiais trazidos pelas crianças de casa (cartão, recipientes de plástico), das sugestões apresentadas em grupo, amplo e restrito, e dos conhecimentos que se vão adquirindo através do livro, ler e contar.

Poderemos dizer, que a par de um trabalho semanal, em que o livro está a ser explorado mais intensamente por 5 crianças, coexiste um outro em que participa todo o grupo, numa prática de tomada de decisões em grande grupo, e de realização em pequeno grupo; o livro, permitiu percorrer, horizontes tão ricos, quanto o mundo das histórias, das poesias, dos contos, das lengas-lengas, fazendo as delicias, de quem os experimentou.

O livro é mais que um instrumento de trabalho, um brinquedo, é um projecto de desafios para o futuro. Nós apenas lhe damos o sentido para a construção de novas ideias, novos sonhos, novas possibilidades. É pois no sentido, na maneira como se “cozem” as nossas práticas, que encontramos (Educadora e crianças) a paixão para continuar a permanecer na vontade de dar vida ao livro. A nossa experiência, indica-nos que no Jardim-de-infância, o

livro é um” poço sem fundo”, fonte de mil estratégias de construção pedagógica do conhecimento, versátil, criativo sujeito a criar vício, na utilização.

Convém realçar, e porque estamos a constituir um programa de intervenção assente na metodologia de investigação acção, que realizamos alterações constantes às grelhas de registo semanal, provocadas pela necessidade de ajustamento à criança, daquilo que é capaz de expressar e do que melhor serve às diferentes idades.

Finalizamos um conjunto de instrumentos (suporte de registos), que conseguem interessar a criança, ao mesmo tempo que proporcionam uma leitura de avaliação das competências e empenhamento das crianças nas actividades realizadas, por parte da criança da educadora, da auxiliar e dos pais.

Relembrando, que o propósito do trabalho é incentivar à leitura diária em casa, vemos nestes registos, uma forma de dizer aos pais que o livro ensina, educa e desenvolve a criança de uma forma global. É mais um incentivo para os pais valorizarem o acto de ler em casa com os filhos. São estes registos que no final de cada ciclo, os pais vêm consultar no portfolio dos seus filhos.

## Conclusão

Porque se intitula a nossa dissertação “Envolver os pais, para participar na construção de leitores. Um programa de incentivo para ler para e com os filhos”? A resposta é simples e reside na convicção partilhada de muitos autores, de que é no ambiente familiar, logo a partir do nascimento, que a criança melhor aprende a gostar de ler. Defendemos que devemos, enquanto instituição de ensino/educação, promover em parceria com as famílias a conquista do interesse pelos actos de leitura.

O nosso país, evidencia e com base nos indicadores do insucesso e do abandono escolar dos alunos, uma elevada percentagem de iliteracia instalada. Fizemos uma parceria com os pais; chamamo-los à escola e através dos filhos, desafiamo-los à tarefa de ler com eles. A forma como os conduzimos foi açucarada com disposições emotivas baseadas nos comportamentos e aspirações dos filhos e tal gerou a motivação necessária para iniciar uma intervenção educativa com o propósito duplo de desenvolver competências no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, envolvendo os pais no processo, através de tarefas compartilhadas.

Mas é claro que estes pequenos pré-leitores, também se tinham de preparar; eles precisavam de gostar do livro para motivar os pais a gostar de ler para eles. Apostamos nesta espécie de bola de neve, pois só compreendemos o ensejo de promover a leitura a partir do berço com os pais, se estes o quiserem fazer. É claro que, estas crianças já nasceram há 3, 4 ou 5, 6 anos, mas se ainda não beberam do colinho da leitura, está mais que na hora. Os pais lêem, os filhos lêem, os netos irão ler.

Sentimos urgência de mudar o estado das coisas; é insuficiente que o Jardim por si só cultive o prazer e o gosto de ler, se nas famílias não se assistir a uma mudança de hábitos marcados de operante inércia perante a leitura. Os avós das nossas crianças também não tiveram livros! Vamos deixar que os pais se deixem fechar nas mesmas amarras? Haverá é que seduzi-los para o doce saborear do momento, de estar com os filhos e com as histórias.

Há coisas que devem ser feitas num dado momento, uma delas é brincar com os filhos a partir do berço. Brinca-se com eles com brinquedos de todos os géneros, bonecas aperaltadas, elegantíssimas, carros de corrida bombásticos, jogos, puzzles; uma imensidão de possibilidades. Então, que lugar ocupa o livro nesta brincadeira? Pois, o livro também é um brinquedo, que precisa de ser experimentado, manipulado, lido, contado, cheirado, “esvaziado das entranhas” para proveito nosso, da magia que encerra.

As famílias das nossas crianças devem ler às crianças do Jardim-de-infância! É comum ouvir dizer, que não sabem ler aos filhos, que não costumam fazer isso. Nós respondemos simplesmente que a condição de ser pais, lhes permite ser contadores de livros, de histórias, por excelência:

\_ Vá, toca a experimentar!

\_ Ah, eu até leio mal, trabalho até tarde e quando chego quero descanso!

\_ Sim. E os filhos precisam de vocês mesmo assim cansados. Quem sabe o cansaço não se vai desvanecer no momento de curtição da leitura!

– Oh, isso, eu nem entendo bem as palavras!

– E as imagens? Também são para contar, e os livros têm imagens tão bonitas que dão para viajar com elas até onde as asas da nossa imaginação nos levar.

Apesar de tantas inibições prévias, que sentimos em contexto escolar, somos levados a acreditar que vale a pena, nós, profissionais da Educação Pré-escolar, empreendermos um projecto interventivo a nível de sala/instituição, em prol da promoção do envolvimento dos pais no acto de ler diariamente aos seus filhos, pois vários estudos revelam que o ambiente de leitura em casa é decisivo para o desfrute, tanto agora como mais tarde.

Movidos por este propósito, realizamos um programa em parceria com os intervenientes do processo educativo (Educador, pais e crianças, Auxiliar de Acção Educativa), devidamente “autenticado” no portfolio da criança. Este caderno contém a descrição de um percurso, no qual conseguimos criar ambientes de leitura familiar, cultivando o querer ler, propósito crucial da construção de leitores.

A escola deve mostrar que ler é gratificante e fonte de prazer, dando pistas, fornecendo informações. Primeiro pela repetição da tarefa cria-se o

hábito, depois é só deixar o vício pegar e já não se fala em hábito, mas sim em paixão, bem-estar! Sim, chegamos lá!

Eis, apenas alguns exemplos de ocorrências sentidas pelos pais, que traduzem uma nova forma de encarar o livro:

Dia 3/03/09 \_ “Olhe, o que está a fazer está a dar resultado. Ela exige que eu leia. Ontem até queria ir a Vila do Conde à avó porque ela tem lareira para contar a história!”.

Dia 12/03/09 \_ “Estou a gostar muito do trabalho que está a fazer. O Dinis só diz que quer ir ao Modelo comprar livros, e que os brinquedos têm que ser livros. Aqui há tempos estavam em casa de uns amigos e disse que tinha que ir para casa fazer uma entrevista para o portfólio. As pessoas surpreendidas perguntavam-lhe o que era e ele disse imediatamente, é um caderno onde tem as coisas importantes que eu faço”.

Dia 23/03/09 \_ “Hei-de trazer os livros de quando eu era pequena. São os que eles gostam mais. Fiz a biblioteca em casa e agora vou comprar uma mesinha para ela ler”.

Dia 31/03/09 \_ “Ele não para quieto e não deixa contar, e mesmo para fazer o desenho é complicado”. Recomendai que uma leitura de imagens e uma festinha, para começar seria muito bom. Também lhe perguntei se podia levar o Nuno à gravação da história no primeiro dia da actividade na rádio. Ficou satisfeita, disse que sim! A partir daqui começou a criança em questão, menciona que a história é lida todos os dias pela mãe ou pela mana.

Dia 16/04/09 \_ “Ela é fina! Na rádio não quis dizer pedregulho porque não sabe. Passou à frente”.

Dia 7/05 /09 \_ “Saiu-se bem a contar a história da carochinha”.

Podemos concluir que efectivamente muita coisa mudou em torno do livro; os pais assumiram a tarefa de ler com os seus filhos diariamente. Em algumas conversas com os pais e mesmo com as crianças, conseguimos verificar que passaram a apreciar o momento de ler para e com os filhos.

Pensamos que a organização estrutural da intervenção permitiu a concretização de um programa de incentivo à leitura na escola, para casa, fazendo prosperar simultaneamente, o cumprimento das tarefas pedidas aos pais e desenvolvidas na escola. Estabeleceu-se um clima relacional de empatia ao longo da intervenção, diversificaram-se situações de aprendizagem (recurso



às expressões artísticas integradas), condições que exprimem um interesse constante por parte de todos, em participar nas tarefas.

Estamos convictos que o portfolio tomou um contorno de um verdadeiro programa para o auxílio do Educador em matéria de promoção da leitura e de desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Diríamos ainda, que nos leva a outros desafios, pois permite o desenvolvimento integral das crianças nas diferentes áreas de saber.

Na verdade a criança experimentou vivências proporcionadas pelo livro, que abrangem todas as áreas de desenvolvimento e respectivos domínios, considerados nas Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar. Neste sentido poderemos afirmar que as actividades desenvolvidas a partir do livro, dos momentos de ler e contar, promovem aprendizagens a nível dos saberes cognitivos, afectivos, relacionais e psicomotores. Gostaríamos também de salientar que o trabalho de projecto, no qual incidiu a opção da metodologia curricular expressa na nossa intervenção, possibilita a eleição de estratégias e de desenvolvimento de trabalho coerentes, afirmados naquilo que a criança diz, sabe, pensa e expressa. Neste sentido a criança auto-determina a sua participação e modos de concretização, e é neste respeito pela individualidade de cada criança que se constroem portfolios únicos, com a marca distintiva de cada um, definidoras da sua capacidade de trabalho.

Queremos assinalar que o nosso trabalho requereu muita reflexão, os passos deram-se com um sentido de base de contínua e persistente motivação dos pais pelas tarefas que a escola lhes sugere.

O Educador, na sua dupla tarefa de consertar um programa eficaz aos seus propósitos educativos, e didácticos, acresce-lhe a preocupação de o tornar adequado às possibilidades de expressão gráfica por parte das crianças das diferentes idades, o que o leva constantemente a fazer reformulações às grelhas de registo das experiências vividas.

Operacionalizamos um conjunto de instrumentos (suporte de registos) adaptado às diferentes idades, que conseguem interessar a criança, ao mesmo tempo que proporcionam uma leitura de avaliação das competências e empenhamento das crianças nas actividades realizadas, por parte da criança, da educadora, da auxiliar e dos pais.

Relembrando que o propósito do trabalho é incentivar à leitura diária em casa, vemos nestes registos uma forma de dizer aos pais que o livro ensina, educa e desenvolve a criança de uma forma global. É mais um incentivo para os pais valorizarem o acto de ler em casa com os filhos. São estes registos que no final de cada ciclo os pais vêm consultar no portfólio dos seus filhos.

Pensamos que este programa materializado no portfolio, pode ser reavaliado por cada educadora que pretenda utilizá-lo na sua acção educativa, podendo ser melhorado, sem perder o sentido pedagógico por parte do usuário.

Gostaríamos de evidenciar que este programa, na sua forma estrutural apresenta um total de 12 separadores constituídos por grelhas de registo da actividade curricular desenvolvida por cada criança, de questionários de informações, de solicitações aos pais, etc. que, evidenciam um percurso percorrido de carácter colaborativo e abrangente, confinado a uma realidade específica, e porque embora antevendo-se possibilidade de generalização a outros contextos de Jardim de Infância, lhe confere melhor exequibilidade se for passível de reformulação.

Em termos de método de investigação e de recolha de dados, o portfolio, facilitou a tarefa ao investigador de captar uma avaliação contínua de contextos, processos e produtos. Os dados são factuais e permitem captar a atenção de um investigador curioso, que premeia no prazer de ver o gosto de analisar. O portfólio é um instrumento de investigação convidativo à avaliação sistemática e alternativa de uma situação, de um momento, de um acontecimento, de um projecto como este, de fácil acesso e de leitura rápida e eficaz.

Apraz-nos a verificação de evolução de competências a nível da compreensão da linguagem (Q), da fala (R), da demonstração de interesse sobre actividades de leitura (S), de demonstração de interesse sobre os livros (T), de iniciação à leitura e à escrita. Em quase todos os itens, as crianças progrediram nas suas aprendizagens evidenciando progressão no nível. Nos casos de permanência no nível assistiu-se a um desenvolvimento moderado das aprendizagens, que não permite posicionar no nível superior. No grupo das

crianças de 5/6 anos, que asseguramos existir uma evolução mais significativa, bem visível nos actos do seu comportamento mais comunicativo.

Devemos realçar que o trabalho que desenvolvemos ao nível do livro, e das experiências através dele, conduziu a um estado permanente de interesse, em que todas as crianças das diferentes idades ficavam contentes com os livros que manuseavam na escola, que levavam para casa e traziam de lá. Por diversas ocasiões as crianças esperavam a Educadora à porta da escola com o livro na mão, aos gritos de entusiasmo. De maneira inversa, quando a criança não trazia o livro por esquecimento, havia desconsolo, as restantes crianças chamavam a atenção para o facto. Asseguramos que várias vezes os pais voltaram para trás para trazer o livro esquecido.

Aprendemos que a crença no objectivo do trabalho e a forma de a transmitir, constituíram a melhor maneira de contornar obstáculos, reinventando sucessivas estratégias para caminharmos a par e passo na direcção pretendida. Os Educadores não deverão jamais desinteressar-se das crianças que não estão a reagir como as outras, pois o lugar da frente pode sempre ser ocupado por quem quiser lá chegar, contando muito para isso que se siga a máxima que constituímos para todos: “tenta, tenta, tenta...até conseguir”, e tal não se aplica só às crianças, mas também ao Educador.

Os questionários de avaliação final do projecto, realizados aos pais, deram-nos conta da verificação central da nossa investigação, em que admitem o sucesso da aquisição do hábito de ler diariamente em casa com os filhos. Foi interessante detectar, que os pais com nível profissional médio – superior disseram que muito embora já os seus filhos gostassem de livros, a iniciativa proporcionou a intensificação do hábito de ler. Os restantes pais, com níveis académicos e profissionais baixos, referiram uma modificação dos seus hábitos e de aumento de interesse pelos livros por parte dos seus filhos.

Relativamente às considerações das crianças acerca do portfólio, todos demonstraram vontade e alegria em falar na entrevista com o Educador/Investigador. As crianças recordam-se dos trabalhos das histórias que realizaram, das vivências efectuadas, da recolha de conto, da anedota e da realização da biblioteca pelos pais, dos momentos de partilha da leitura em

casa e na escola. No final todos disseram que gostavam do portfolio e podemos referenciar isso com a expressão da Inês:

**\_ Gosto muito, muito, tanto, tanto!**

Consideramos que este projecto não acaba; ele veio desinstalar para instalar o hábito de ler e queremos saber se persiste. O vai-vem do livro continua, os desenhos partilhados também, as crianças continuam a trazer livros de casa, falam acerca das suas leituras em casa diariamente na escola, etc. Temos razões para pensar que os pais ainda não desistiram e as crianças também não. Na realidade não acabamos. O próximo passo será realizado na biblioteca municipal, onde a criança vai ser surpreendida com o cartão de leitor e, em conjunto com os pais, ao efectivar a requisição de um livro.

Verificamos que o portfolio do aluno, orientado para a promoção de práticas de leitura em casa e aquisição de competências literárias, constitui efectivamente uma prática de avaliação alternativa. Permite a interactividade entre a observação – planificação – avaliação da acção educativa levada a cabo pelo Educador de Infância, e simultaneamente aliar a matéria curricular em torno do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, a tomada de decisões sobre a realização de tarefas para os pais.

As cumplicidades entre escola e casa resultaram profícuas, pois assumimos uma vontade crescente de interesse pela leitura que se revestiu numa crescente colaboração:

**Dia 04/02/09 \_ “Sabe Educadora, se eu soubesse que eles podiam trazer livros já o tinha feito”.**

**Dia 26/02/09 \_ “A avó de Apúlia é que sabe histórias antigas. Ela até diz as canções para o rancho. Ela sabe até poemas”.**

**Dia 02/03/09 \_ “Olhe se calhar não é nada daquilo. O João trouxe uma lenda da Senhora da Guadalupe. Foi a minha cunhada que contou. Nem lhe conto o que aconteceu ao avô: está a tomar inflamatório por causa disso! Foi tirar fotografias ao sítio do moinho e caiu pela ribanceira abaixo”.**

**Dia 3/07/2009 \_ “ Ele já não passa sem a história à noite e até nós aprendemos coisas que em pequenos não tivemos”.**

Ao finalizar este trabalho não podíamos deixar de evidenciar duas supostas combinações de experiências de investigação, que gostaríamos de

retomar. A primeira prende-se com a pertinência em articular um trabalho com o 1º ciclo, no sentido de dar continuidade ao incentivo de ler em casa com os pais, iniciado no Jardim-de-infância. Gostaríamos de entrar nessa aventura, e tomar ilações acerca do desempenho destas crianças a nível da aprendizagem formal da leitura, decorrente desta intervenção. Estamos convictos que uma articulação curricular eficaz entre o Jardim-de-Infância e 1º ciclo, vai permitir que os pais não caiam na tentação de se traírem, abandonando os antigos hábitos. Julgamos ainda ser prometedora constatar os frutos da generalização deste trabalho, noutros Jardins-de-Infância. Estas são as experiências de cariz investigatório que gostaríamos de retomar no futuro! Até breve!

## Bibliografia

### A

- ALARCÃO, I. (2000). **Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.** Porto: Porto Editora.
- ALVES, R. (2004). **Gaiolas ou asa. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender.** Porto: ASA.
- AZEVEDO, F. (2007). **Formar leitores das teorias às práticas.** Porto: Ed. Técnicas, Lda.
- ANDRICAÍN, S. (1999). **Conferência do IV Encontro Nacional de Professores de Literatura, Escritores e Investigadores. Espacio literário e espacio pedagógico.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério (texto policopiado).

### B

- BARROSO, J. (1991). **Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução,** in *Inovação*, vol.4, nº 2-3, pp. 55-86.
- BATZLE, L. (1992). **Portfolio assessment and evaluation: Developing and using portfolios in the K-6 classroom.** Cypress: Creative Teaching Press.
- BELL, J. (2002). **Como realizar um projecto de investigação.** Lisboa: Ed. Bradiva.
- BENAVENTE, A. (Coord.).(1996). **A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica.** Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 112-140.
- BENSON, T. (1996). **Portfolios in first grad classrooms: Examining na alternative assesement.** Ann Arbor: UMI.
- BERNARDES, C.; MIRANDA, F. B. (2003). **Portfolio, uma escola de competências.** Porto: Porto Editora.

- BODDAN, R.; BILKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Ed. Porto Editora.
- BREDEKAMP, S.; ROSENGRANT, T. (1993). **Reaching potenciales: Appropriate curriculum and assesement for young children. Guidelines foi appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 troughs**. In S. Bredekamp, S.; Rosengrant. Washington: Nayec, pp. 9-27.

### C

- CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998). **Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta.
- CAMPS, L.R. (2004). **Vivir la Lectura en casa**. Barcelona: Editorial Juventud,S A.
- COLLINS, R. (1998). Seeing our growth as learners: The story of a first – grade teacher and her students. In G.Martin-Kniep (org), **Why am i doing this? Purposeful teaching trough portfolio assessment**. Portsmouth: Heinemann
- COSTA, J. (1996). **Imagens organizacionais da escola**. Porto: Asa.
- COUTINHO, C. P. (2005). **Percursos de Investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1995-2000)**. CIED, Serie “Monografias em Educação”. Braga: Universidade do Minho.

### D

- DE FINA, A. (1992). **Portfiolio assesment: Getting started**. New York: SCHOLASTIC Professional Books.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (2000). **The discipline and practice of qualitative research**. In N. Denzine and Y. Lincoln (Rds), **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 1-28.

- DIOGO, J. M. (1998). **Parceria Escola Família**. Porto: Ed. Porto Editora, Lda.
- DIONÍSIO.M. L. (2000). **Histórias de leitura**. Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude. Lisboa: Editores S.A., nº4, p.18.

## E

- EDWARDS, C. (1993). **Partner, Nurturer, and Guide: The Roles of the Reggio Teacher in Action**. In **The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education**. New Jersey: Ed. Ablex Publishing Corporation.
- EPSTEIN, J. L. (1992). **School and Family Partnership**. Boston: Center on Families, Communities, Schools of Children Learning, Report nº 6.

## F

- FERNANDES, P.(2006). **Projecto”O meu brinquedo é um livro”**.IV Encontro de literatura da Gailivro. “Formar leitores: Eu leio para ti, tu lêes para mim”.
- FIGUEIREDO, M. A. R. (2007). **Avaliação por Portfólio na Educação Pré-escolar**. Porto: ed. Projecto “Bola de Neve”.
- FORMAN, G.; Lee. M.; Wrisley. L. (1993).The City in the Show: Applying the Multisymbolic Approach in Massachusetts. In Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. – **The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education**. New Jersey: Ed. Ablex Publishing Corporation.
- FORMOSINHO, J. O. (1988). **O desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância. Um estudo de caso**. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento em estudos da criança.
- FORMOSINHO, J. O. (1996). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Porto: Porto Editora.



- FREITAS, E; SANTOS, M. L. (1992). **Hábitos de leitura em Portugal**. Lisboa: Dom Quixote.

## G

- GAARDER, J. (2002). **Libros para un mundo sin lectores?** Conferência Magistral do 28º Congresso de IBBY (International Board on Books for Young People). Texto policopiado.
- GANDINI, L. (1993). **Educational and Caring Spaces**. In C. Edwards,.; L.Gandini; G. Forman, *The Hundred Languages of Children; The Reggio Emília Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ed. Ablex Publishing Corporation,pp.34-49.
- GOMES, J.A. (1996). **Da nascente à voz**. Barcelona: Ed. A&M .
- GOMES, M.J. (2004). **Educação e distância: Um estudo de caso sobre a formação contínua de professores na Internet**. Braga: Centro de Investigação e Educação.
- GONÇALVES, O. F. (2002). **Viver narrativamente: a psicoterapia como adjectivação da experiência**. Coimbra: ed. Quarteto Editora.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. (1989). **Fourth Generation Evolution**. Califórnia: Sage Publications.
- GULLO, D. (1994). **Understanding assessment and evaluation in early childhood education**. New York: Teachers College Press.
- GRONLUND, G; ENGEL. B. (2001). **Focused portfolios: A complete assessment for the young child**. St. Paul :Redleaf Press.
- GRUBB, D., e COURTNEY, A. (1996). **Devellopmentally appropriate assessment of young children: The role of portfolio assessment**. Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association. (ERIC Document Reproduction Service Nº ED 400114)

## H

- HAWKINS, E. (1984). **Awareness of Language: Na introduction**. Cambridge: Cambridge University Press.

- HART, D. (1999). **Authentic assessment: A handbook for Educators**. Menlo-Park, CA: Addison: Wesley Publishing Company.
- HEATH, S. (1982). **What no bedtime story means: Narrative skills at home and school**. Language and society. Cambridge:Cambridge University Press, pp. 49-77.
- HILLS, T. (1992). Reading potentials through appropriate assessment. In J. Bredkamps; T. Rosengrant. Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. Washington: National Association for the Education of young children. Pp. 43-61.
- HOLT, J.(2001). **Como aprendem as crianças**. Lisboa: Presença.

## J

- JEAN, G. (2000). **A leitura em voz alta**. Lisboa: Instituto Piaget.

## K

- KATZ, L. G.; Chard. S. C. (1993). **Engaging Children's Minds: The Project Approach**. New Jersey: Ed. Ablex Publishing Corporation

## L

- LESSARD-HÉRBERT, M. (s/d). **Pesquisa em Educação**. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. (1988). **Gestão nas Escolas Secundárias**. A participação dos alunos. Lisboa : Livros Horizonte.

## M

- MACEDO, T. C. (1983). **Família, três anos de combate**. Lisboa: Secretaria de Estado da Família.
- MANIFESTO DA UNESCO SOBRE BIBLIOTECAS PÚBLICAS (1994). Lisboa: D.G.L.B. Disponível na Internet: <http://www.dglb.pt> .

- MALAGUZZI, L. (1993). **History, Ideas and Basic Philosophy – “An interview with Lella Gandini”**. New Jersey: Ablex Publishing Cooperation.
- MARINA, J. A.; VÁLGOMA, M. (2005). **A magia de ler**. Barcelona: Plaza Janés
- MANZANO, M. G. (1988). **A criança e a leitura**. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, R. (1991). **Ensinar a ler aprender a ler. Um guia para pais e Educadores**. Lisboa: Texto Editora.
- MARTINS, M. A. (2000). **Pré-história da aprendizagem da leitura**. Lisboa: ISPA.
- MARTIN, S. (1999). **Take a look: Observation and portfólio assessment in early childhood**. Ontário: Addison-Wesley.
- MCAFEE, O.; LEONG, D. (1997). **Assessing and quiding young children development and learning**. Boston: Allyn and Bacon.
- MENYUK, P. (1988). **Language development: knowledge and use**. Glenview, ILL; Scott, Foresman and Co.
- MENYUK, P. (1995). **Language development and Education**. Journal of Education, 177(I), 39-62.
- Ministério da Educação (1997). **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação.
- MOTA, A. (2001). **Breves reflexões**. Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude. Lisboa: Editores S.A., nº7, pp.16-18.
- MURPHY, A. (1988). **A model for authentic assessment utilizing portfolios**. Ann Arbor: Umi.

## N

- NAMORADO, M. L. (1970). **Era uma vez...** Coimbra: Atlântida.
- NEW, R. S. (1993). **Reggio Emília. Some Lessons for U. S. Educators**. Eric Digest.

- NUNES, H. B. (1999). **Os livros aproximam as pessoas e podem mesmo ajudar a combater a solidão**. Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude. Lisboa. Editores S.A., nº1, pp. 25-26.

## P

- PATTE, G. (2002). **La lectura, un asunto de família**. Disponível na Internet: fundalectura, [www.lerenfamília.com](http://www.lerenfamília.com)
- PARENTE, M. C. C. (2004). **A construção de práticas alternativas na pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagem**. Braga: Universidade do Minho
- PENNAC, D. (1993). **Como um romance**. Lisboa: ASA.
- PERRENOUD, P. (1999). **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PESSANHA, A. M. A. (2002). **Actividade lúdica associada à literacia**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PORTUGAL, G. (1992). **Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**. Aveiro: Cidine.
- PUCKETT, M.; BLACK, J. (1994). **Authentic assesement of the young child: celebrating development and learning**. New York: Macmillan College Publishing Company.

## R

- RAMOS, C. M. V. (2003). **Relações Jardins-de-infância – Família. Representações e participação de pais/encarregados de educação**. Porto: Universidade Portucalense. Dissertação de mestrado.
- RABITTI, G. (1994). An Integrated Art Approach In a Preschool. In Katz, L.; Cesarone, B. **Reflections on the Reggio Emília Approach**. Eric/EECE.
- REBELO, D. (1990). **Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- RENAUT, A.; et al (2004). **Direitos e responsabilidades na sociedade educativa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RIGOLET, S. A. N. (1997). **Leitura do Mundo – Leitura de livros. Da estimulação precoce da linguagem escrita**. Porto: Porto Editora.
- RINALDI, C. (1993). The Emergent Curriculum and Social Constructivism. In Edwards, C.; Gandini, L.; Forman. G. **The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education**. New Jersey: Ed. Ablex Publishing Corporation
- ROBSON, C. (1993). **Real World Research**. Oxford: Blackwell Publishers
- RODRIGUEZ, G.; GIL, J.; GARCIA, J. (1999). Metodologia de la investigacion cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RUBIO R. (1998). Estrutura y naturaleza de la Participación Educativa. **Revista Española de Pedagogía**, nº 181, pp. 475-490.

## S

- SANTOS, L. (2003). Educação e Matemática. **Revista da Associação dos Professores de Matemática**. Lisboa. Vol.74, pp. 17-21.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). **Formação, conhecimento e supervisão. Contributos na área de formação de professores e de outros profissionais**. Universidade de Aveiro; CIDTFF.
- SÁ-CHAVES, I. (2000b). **Formação conhecimento e supervisão. Contributo na área de formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). **Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos professores educativos**. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, E. M. (2002). **Hábitos de leitura em crianças e adolescentes**. Coimbra: Quarteto Editora.
- SANTOS, J. (1988). **A casa da praia. O psicanalista na escola**. Lisboa: Livros Horizonte.

- SARBINS'S, T. R. (1986). **The narrative as a root metaphor for psychology**. Narrative psychology: Storied nature of human conduct.
- SOBRINO, J. G. (2000). **A criança e o livro**. Porto: Porto Editora
- SHAPIRO, J. D. R. (1987). **Literacy environments**. **Childhoo Education**, April, pp. 263-269.
- SHAKLEE, B. B. N.; BARBOUR, N.; AMBROSE, R.; HANSFORD, S. (1997). **Designing and using portfolios**. Boston; Allyn and Bacon.
- SHOES, G.; GRACE, C. (2001). **Manual de portfólio**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SILVA, M. C. V. (2005). **Para que serve a Linguística na formação de um educador de infância?** CIANEI – Actas do 1º Congresso Internacional de aprendizagem na Educação de Infância. Porto: Gailivro, pp. 11-19.
- SILVA, M. A. J. R. (2006). **A articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico: a transversalidade das competências linguísticas – desafio de uma reflexão pedagógica**. Porto: Universidade Portucalense. Dissertação de mestrado.
- SILVA, M. S. A. (2002). Os pais e o Jardim de Infância e o meio rural: Um estudo de caso em três Jardins de Infância da rede pública em meio rural. **In Infância e Educação, Investigação e Práticas. Revista do GEDEI**, nº5. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, I. (2002). **I(literacia, (des)conhecimento e poder**. Porto: ASA.
- SIM-SIM, I. (2006). **Ler e ensinar a ler**. Porto: ASA.
- SIM-SIM, I. (2000). **Desenvolvimento da linguagem e educação: a investigação que urge**. Actas. (coord.), VIANA, F. L.; MARTINS, M; COQUET, E. Braga: Bezerra.
- SOBRINO, J. G. et al (2000). **A criança e o livro**. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, M. N. R. (2006). **A participação parental na organização e gestão do Jardim de Infância – um estudo de caso**. Porto: Universidade Portucalense.
- SPAGGIARI, S. (1993). **The community – Teacher Partnership in the Governance of the Schools – An interview with Lella Gandini**. In **Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. The Hundred Languages of**

**Children; The Reggio Emília Approach to Early Childhood Education.**  
New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- SULZBY, Elizabeth (1987). **Writing and reading: signs of oral and written language organizations in the young child.** In W. Teale; E. Sulzby (org.); Emergent Literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.
- SWABY, B, E. R. (1989). **Diagnosis anda correction of reading difficulties.** Boston: Allyn and Bacon.
- SWAP, S. M. (1990). **Parent Involvement and success for all children.** Boston: Institute for Responsive Education.

## T

- TAVARES, A. M. M. S. (2006). **Comprometimento organizacional em contexto educativo. Estudo empírico sobre a influência da dimensão de um Agrupamento de Escolas no comportamento de docentes.** Porto: Universidade Portucalense. Dissertação de mestrado.
- TEALE, W. (1987). Emergent Literacy: reading and writing development in early childhood. In J. Readence; R. Baldwin (eds), **Research on literacy: Merging perspectives** . NRC Yearbook Rochester, NY: The Nacional Reading Conference.
- TEBEROSKY, A. ; COLOMER, T. (2003). **Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista.** Brasil: Editora S.A.
- TORRADO, A. (2002). **Da escola sem sentido à escola dos sentidos.** (3ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

## V

- VASCONCELOS, T. (1990). Imaginar o currículo. **Cadernos de Educação de Infância**, pp. 18-20.
- VELOSO, R. M. (2002). **"Curtir" Literatura Infantil no Jardim-de-infância.** Leitura Literatura Infantil Ilustração – Investigação e prática docente.

(Coord.) VIANA, F. L.; MARTINS, M. ; COQUET, E. Universidade do Minho: Bezerra.

- VELOSO, R. M. ; RISCADO, L. (2002). **Literatura Infantil, brinquedo e segredo**. Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude. Lisboa: Editores S.A., nº10, pp. 26-29.
- VIANA, F. L.; TEIXEIRA, Maria Margarida(2002). **Aprender a ler, da aprendizagem informal à aprendizagem formal**. Porto: Asa.
- VIANA, F. L. ; MARTINS, M.; COQUET, E. (2002). **Leitura Literatura Infantil Ilustração – Investigação e prática docente**. Braga: Bezerra.
- VILLAS-BOAS; M. A. (2002). **Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio – afectiva**. Leitura Literatura Infantil Ilustração – Investigação e prática docente (Coord.) VIANA, F. L.; MARTINS, M. ; COQUET, E. Universidade do Minho: Bezerra.
- VYGOTSKY, L. (1988). **Thought and language**. Tradução e revisão de Alex Kozulim (Ed.). Cambridge, Ma: Mit Press.

## W

- WELLS, G. (1981). **Learning through interaction**. Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, G. (1985). **Language, learning and education**. Windson: NFER. NELSON.
- WELLS, G. (1986). **The meaning makers: Children learning language and using language to learn**. London: Heineman Educational Books.
- WIGFIELD, A. ; ASHER, S.R. (1984). **Social and motivational influences on reading**, in Pearson, P.D. (ed.), Handbook of Reading Research, cap.14, New York, Longman, pp.423-443.
- WORTHAM, S.; BARBOUR ,A; DESJEAN, P.B.(1988). **Portfolio assement: A handbook for preschoool and elementary educators**. Olney, M.D: Association for Chilhood Education Internacional.
- WELTER, L. (1998). **Teachers preparing and using portfolios with theirs estudantes: A narrativa case study**. Ann Anbor: UMI.



## Y

- YIN. R. K. (2005). **Estudo de caso. Planejamento e métodos**. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman.

## Z

- ZABALZA, M.(1998). **Qualidade da Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED.
- ZAMITH-CRUZ, M. J. (2002). Psicologia narrativa: Diálogos para uma dança do pensamento. **Psicológica**, nº30, pp.469-482.

## LEIS, DECRETOS LEIS, PORTARIAS E OUTROS DIPLOMAS LEGAIS

Decreto-lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro

Decreto nº 86/2006, de 12 de Julho

Despacho nº 5220/97 (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar)

### Endereços electrónicos

[www.leremfamilia.com](http://www.leremfamilia.com) (Geneviève Patt)

[www.planonacionaldeleitura.gov.pt](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt)

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **O meu Portfolio**





## Nota de abertura

***“A Avaliação dos efeitos possibilita ao Educador saber se e como o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos.”***

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (pág.94)

Neste âmbito, torna-se pertinente a utilização do portfólio do aluno, que permite uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e aprendizagem da criança e do grupo.

Apresentamos uma colecção significativa de trabalhos, que ilustra um percurso de intervenção, cujo objectivo é a promoção do hábito de ler em casa, numa atitude de ler diariamente aos filhos. Para tal adivinha-se uma acção concertada com as famílias, e um trabalho curricular no Jardim-de-infância, constituindo-se um programa de incentivo à promoção da leitura no Jardim-de-infância.

Pretende-se promover competências orientadas para a Área da expressão e comunicação, nos domínios da comunicação oral e abordagem à escrita, sabendo que as estratégias que vamos utilizar, (recurso às expressões artísticas integradas) irão favorecer as restantes Áreas do conhecimento.

O portfólio investe assim numa aprendizagem global a partir de situações e vivências, que ocorrem nos contextos escolar e familiar.

**EU E A MINHA FAMÍLIA**

**IDENTIFICAÇÃO**

**Separador 1**





## IDENTIFICAÇÃO

Eu sou a (o) João Henrique  
Peso: 30 Kg  
Meço 1,27 M  
Resido em \_\_\_\_\_  
Telefone \_\_\_\_\_



O que dizem os meus amigos acerca de mim:

é meu amigo (afonso).  
é amigo dos meninos (Dinis)  
faz peixes e bairros nos desenhos (Jorge e Rafaela)  
João às vezes porta-se bem (Luís)

Eu digo de mim própria(o):

às vezes sou inteligente



# AS MINHAS CARACTERÍSTICAS E PREFERÊNCIAS

## **Separador 2**

Jardim de Infância de Gandra

Nome: Ana Sofia

Idade: 4

Data: 05/02/2009

O que mais gosto de fazer no Jardim de Infância é:



*O quanto*

Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

Janeiro

Nome da criança

Ana Sofia

Data

3/03/2009

QUANDO FOR GRANDE QUERO SER:



Comentários

“Quando for grande quero ser  
estudante, como a minha avó”

Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

Lameiro

Nome da criança

Ana Sofia

Data 03/03/2009

### O MEU MELHOR AMIGO (A)



Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância Jameiro

Nome da criança Ana Sofia

Data 16/03/2009

## Os meus animais de estimação



### Comentário da Educadora

A Ana perguntou no final de fazer o seu desenho, se eu gostava do fofinho. É o nome do cão da avó que também tem galinhas que dão ovos.

# COMUNICAÇÃO COM OS PAIS

## **Separador 3**



### PERMISSÃO PARA USO DE FOTOGRAFIA E VÍDEO

Eu, encarregado de educação de Inês do Vale Alves Azevedo Abreu,  
permito que fotografias e o vídeo do (a) filho (a) sejam utilizados, com o propósito de  
informação e desenvolvimento profissional em Educação Pré-Escolar.

Por meio deste, comunico que possuo o direito legal de conferir tal permissão.

Assinatura  Data 9/1/2009

Nome (legível) Paula Alexandra do Vale Alves Abreu

## Questionário aos pais

No meu jardim-de-infância, posso escutar histórias, ler livros na biblioteca da sala. Às vezes até parece que já sei ler e ponho-me a “palavrear”. Mas, mesmo assim, em casa, é onde saber melhor “ouvir” o livro.

Pois é! A minha educadora diz que “contar histórias é dar colo” e por isso é importante que os pais ajudem nesse miminho, para eu gostar de ler cada vez mais.

	Mãe	Pai	Os dois
1-Querem colaborar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2-É o pai ou mãe que gosta mais de ler?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Quando eram crianças como eu, alguém lhes contava histórias?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (não)
4-Quem compra mais livros?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Quem lê, aprende e cresce na imaginação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6-Podem-me ler ou contar, todas as noites ao deitar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7-Se isso acontecesse eu ficava feliz. E vocês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8-Podem ajudar-me a contar a história do livro, que eu levar da escola para casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9-Posso fazer o desenho da história, para levar para a escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10-Queres ir comigo à biblioteca de Esposende e trazer livros para casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11-No meu aniversário e dos meus amigos a prenda pode ser um livro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12-Se juntar muitos livros, posso fazer uma biblioteca em casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Também vou fazer com a minha Educadora, o livro das coisas que sou capaz de fazer. É o **PORTEFÓLIO**. Quero lá pôr as coisas importantes que faço com a vossa ajuda, com a minha Educadora e com o livro.

13-Podes, uma vez por mês, ver o meu trabalho na escola?

☐ ☐ ☒

Obrigado

Assinatura da mãe

Assinatura do pai

*Paula Alexandra do Vale Alves Abreu*  
*[Assinatura do pai]*



## QUESTIONÁRIO

### O que os pais dizem que eu sou

A minha educadora diz que todos aprendemos de formas diferentes. Por isso é importante conhecer bem cada um ... saber coisas sobre a personalidade de cada um ... o que gostamos de fazer, etc.

#### **Por isso a Vossa colaboração é preciosa!**

P: Descreva o seu educando no que respeita ao interesse por livros, revistas...

R: É uma criança que se interessa muito por livros, sempre que sai de casa quer levar um livro, nas lés vai sempre buscar livros as prateleiras. É uma criança muito curiosa, não riscar nem rasgar livros.

P: Gosta de ouvir histórias contadas por si ou por outras pessoas?

R: Qualquer pessoa pode contar histórias à Inês, ela gosta de ouvir e depois recontar a partir das imagens que observou.

P: Gosta de desenhar e escrever?

R: Gosta de desenhar, mas gosta mais de pintar, quanto à escrita, apenas tenta copiar as letras mas não as conhece.

P: Entretêm-se como? Que tipo de actividades em que participa?

R: Gosta de pintar, recortar revistas de publicidade e colar, adora dançar, cantar e brincar ao fog de conta.

P: Qual o comportamento face ao Jardim-de-infância?

R: Gosta muito de frequentar o jardim-de-infância, fala das actividades que realiza e das crianças com quem brinca. Em um comportamento bastante aceitável face à comunidade educativa.

P: Como se relaciona com os membros de família e outras pessoas...?

R: Tem um bom relacionamento com todas as pessoas, é muito sociável, gosta de conversar e de ser o centro das atenções típico também desta faixa etária.

P: E com outras crianças...

R: Tem um bom relacionamento, sobretudo com as crianças que tem a oportunidade de conviver (irmão, primos, amigos do ballet e do hóquei...)

P: O que gostariam que o vosso filho aprendesse mais no Jardim neste ano lectivo?

R: Os animais, as profissões ... não muitos os temas que podem abordar no jardim, mas na nossa opinião, pensamos que devem ser as crianças a escolher os temas.

Assinatura mãe: Luísa Alexandra Alves Alves

Assinatura pai: [Assinatura] Data 4 / 02 / 2009

**Obrigado!**

Jardim de Infância de Gandra

Nome do contador Paula Alexandra Alves Alves (mãe) Idade: 29 anos  
 Nome da criança Inês Alves Alves  
 Data: 01/03/2009

## UM CONTO ANTIGO

Mãe, pai, avós bisavós...

Para continuar cada vez mais a gostar de ler / contar, e para "saborear" as tradições orais de antigamente, a minha Educadora pede para escrever uma história daquelas muito velhinhas, que se contavam nos serões familiares à volta da lareira. Muito obrigado!

Era uma vez o Pedro que morava com o avô numa casa perto de um lago, perto de uma floresta sombria onde vivia um lobo muito esfomeado. Pedro tinha três amigos dos quais gostava muito de brincar, era o pato, o gato e o passarinho vermelho. Mas havia um grande problema e o avô de Pedro não o deixava sair do jardim, pois o lobo esfomeado podia comer o Pedro. Um certo dia o passarinho vermelho desafiou o Pedro para subir o muro do jardim e ir brincar com ele, com o gato e o pato na floresta. E assim foi. Estavam todos a brincar numa grande algazarra quando o lobo saiu do meio da floresta e quis comer todos. O Pedro subiu a uma árvore, logo de seguida veio o gato, o pato fugiu para o lago e o passarinho vermelho, mandado pelo Pedro começou a voar à roda da cabeça do lobo e este ficou logo tonto. O Pedro com uma corda apanhou o lobo pelo rabo e logo de seguida apareceu o

Nome de quem escreveu: \_\_\_\_\_

avô, com os seus amigos caçadores. Pedro pediu aos caçadores para levarem o lobo para longe, pois gostava de poder brincar na floresta com os seus amigos. E assim foi, o lobo foi parar a um jardim zoológico. O avô deixou o Pedro brincar com o pato, o gato e o passarinho vermelho na floresta, mas pediu ao Pedro, para nunca mais desobedecer. O Pedro prometeu e lá foi brincar com os amigos para a floresta, onde foi feliz para sempre.



## Comunicação com os pais

18 de Março de 2009

### Assuntos:

#### 1- Leitura diária

Os vossos filhos tem – nos ajudado a compreender como é importante ler em casa. O seu encantamento ao comentar diariamente que leram com os pais, referindo o nome do livro, a história que ouviram e partilharam em casa, é enternecedora.

Os pais levam elogios diários dos filhos e também da Educadora. Fica sempre em aberto para os que, por vezes não leram no cantinho da afectividade em casa, que o façam, hoje, logo há noite ...é para valer!

Ah! Depois do pijama – caminha - avozinhos/paizinho/ mãezinha - cabecinha - leiturinha... é o que combinamos na escola para fazer em casa. Vale sempre a pena ler diariamente, ainda que seja, uma frase, uma página...

**Vocês estão de parabéns pelo acompanhamento nas tarefas, que tem demonstrado aos vossos filhos! Divirtam -se com eles!**

#### 2-A biblioteca em casa

Porque a leitura em casa está a tornar-se já um hábito, é preciso pensar, (para quem ainda não tiver), numa pequena biblioteca. Então, eu e os vossos filhos sugerimos, que no próximo fim de semana se entretenham a preparar uma bem bonita. Até com um caixote se pode fazer "obra". Basta um pouco de imaginação. Ah! Não se esquecem da fotografia para colocar no portfolio!

#### 3- Espaço para os vossos comentários sobre o que foi transmitido:

A leitura é muito importante para desenvolver  
a vocabulário das crianças e o facto de elas terem  
ter uma biblioteca própria e os pais participarem  
diariamente (por pouco tempo que seja) incentiva a criança a  
criar hábitos de leitura. Se conseguirmos fazer com que a criança  
tenha sistematicamente uma experiência positiva, estamos a promover o seu \*  
Nome do pai/ mãe Paula Sáez / Rui Sáez

\* desenvolvimento como ser humano. Penso que a educação  
está a crescer, agradavelmente e propiciamente as crianças para  
o gosto pela leitura (mesmo através só da imagem). Assim como desenvolvemos  
também um grande desenvolvimento, pois note-se que na escola existe um plano de trabalho em  
um nível superior com objectivos cognitivos, e não apenas e só pedagógicos.

Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância Sameiro

Nome da criança Inês Alves Abreu

Data 20/05/2009

### Uma anedota gira

Na nossa escola vamos contar anedotas. A minha Educadora diz que aprendemos a comunicar de forma divertida. Os meninos tiveram a ideia de pedir aos pais para escreverem uma anedota para contarem uns aos outros na escola.

Ah! Vamos colocá-la no portfolio.

Nome da anedota \_\_\_\_\_

Na aula de Português:
Prof. <sup>a</sup> – Eu como, tu comes, ele come.
Em que tempo estamos?
Zequinha: Estamos na hora do almoço, Senhora Professora.
Diz o Targan ao rato:
– Tão pequenino e já com bigodes
E o rato respondeu:
– Tão grande e ainda sem bigodes!
Entre amigos na Escola:
– O meu cão é muito obediente!
– A sério? Então porque?
– Eu digo-lhe: ou vens, ou ficas e ele ou vem ou fica!
Porque estás a chorar, filho?
– Os meninos na escola chamam-me intencasseiro.
Ora essa, porquê meu querido?
– Dá-me vinte alvos e eu digo-te!

Escrita por Paã de Inês (Paã Abreu).

## AS MINHAS EXPERIÊNCIAS

AO LONGO



DA SEMANA

### **Separador 4**

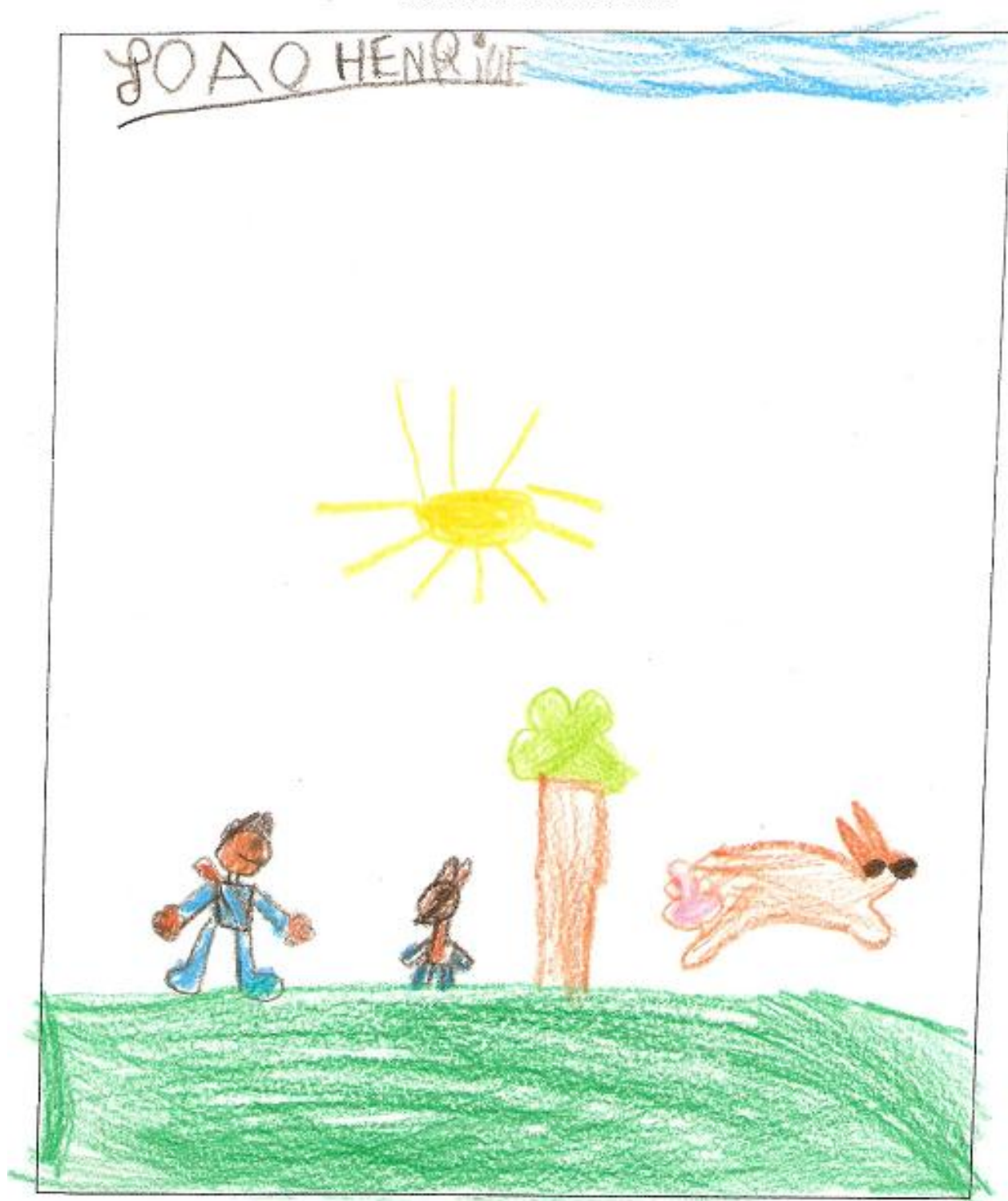
Jardim de Infância de Gandra

Nome: João Henrique

Idade: 6

Data: 22/04/2009

O desenho da história:





Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

Jameir

Nome da criança João Henrique

Data 22/01/2009

### ROTINA SEMANAL - QUARTA-FEIRA

#### DIA DO LIVRO, DE LER E CONTAR

1- O título do livro ...da história... da poesia...da rima... lenga-lenga... é:

"Foge lebré"

2-Sou capaz de contar /dizer algumas partes, do que ouvi:

Era uma vez o Tiago que tinha um cão.  
Depois o caçador bateu à porta e disse  
ao Tiago:  
- O meu cão está constipado e não consegue  
farejar. Emprestas-me o teu cão?  
- Claro respondeu o Tiago.  
Depois o Tiago disse ao caçador:  
Não posso está de pijama.  
Depois o cão foi vestu a roupa e foi com  
o caçador...

3- O personagem, ou a parte da história, que eu gostei mais foi.....

"Quando o cão disse para a lebre fugir"

4-Planeamento em grupo para o teatro de amanhã

"O cão. Eu quero ser o cão"

Comentário O João interiorizou bem a história

Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

Lameira

Nome da criança

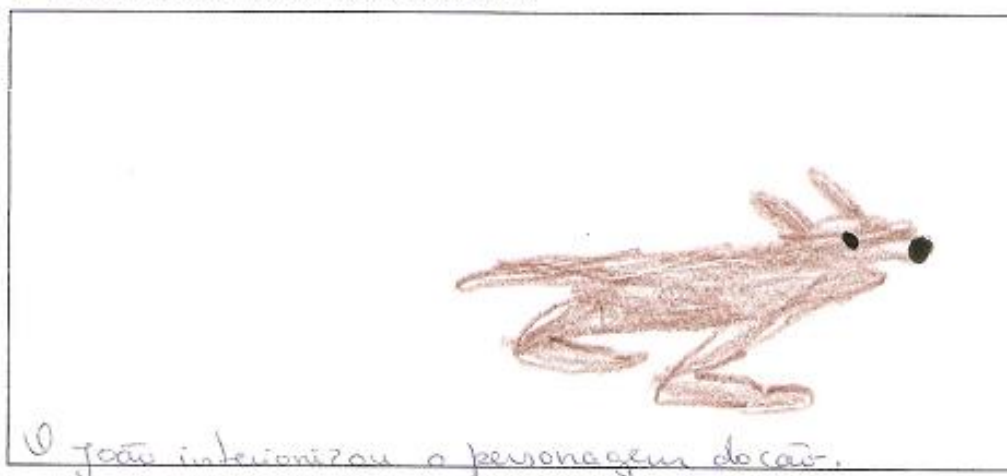
JOÃO HENRIQUE

Data 23/04/2009

ROTINA SEMANAL – QUINTA-FEIRA  
DIA DO TEATRO

A partir do livro da semana

1- Construí a minha personagem. Como fiz?



2-A minha / nossa actuação:



3-Comentários

- 1- "Eu que sou o cão a pôr as orelhas"
- 2- "Eu sou o cão. Estou a ir para a caça com o caçador"



Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

*Lameira*

Nome da criança

JOAQUINHO

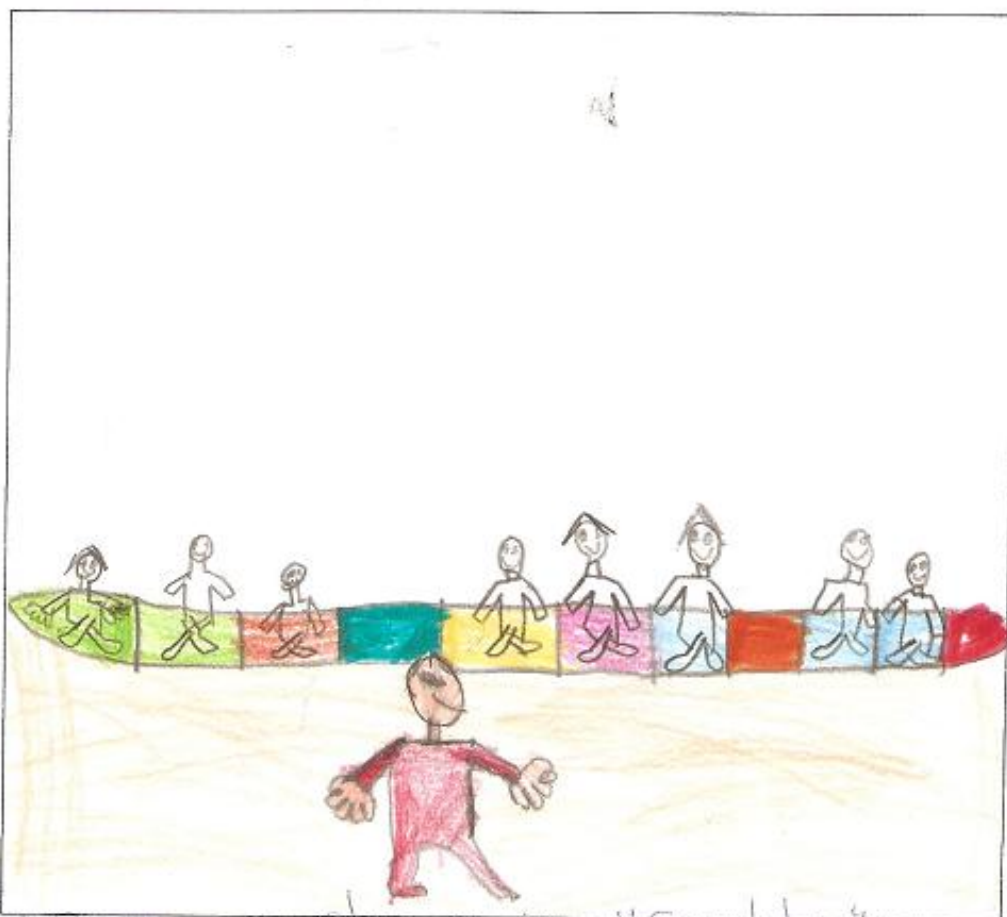
Data 24/04/2009

**ROTINA SEMANAL – SEXTA-FEIRA**  
**DIA DA EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA E MATEMÁTICA**

A partir do livro fiz:

- 1- O jogo
- 2- A dança
- 3- Movimentos difíceis...

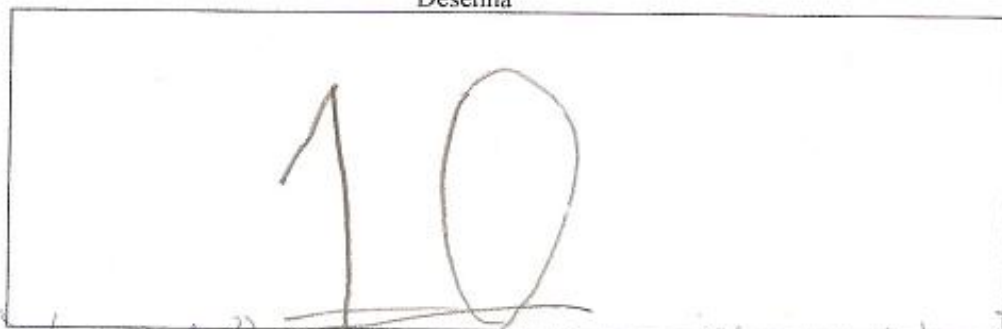
Desenha



*O Joãozinho a saltar ao jogo "Foge Lebre"*

O que aprendi com o corpo – a matemática

Desenha



*"É o nº 10", Porque dei 10 saltos à lebre*

Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

Jamesio

Nome da criança

JOÃO HENRIQUE

Data 27/04/2009

**ROTINA SEMANAL - SEGUNDA-FEIRA**  
**SEPARAR, RECICLAR E CRIAR**

1- Trouxe materiais de casa?

"Não porque me esqueci."

2. A partir do livro da semana decidi fazer:

Ficou bonito?



3- Apreciação do trabalho

João comenta:  
Estou a trabalhar... a color o cão. Estou a recortar  
as pernas."

4. Gostei de fazer o meu trabalho?



Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

Sameiro

Nome da criança

JOAOHENRIQUE

Data 26/04/2007

### ROTINA SEMANAL – TERÇA-FEIRA

#### DIA DE MÚSICA

A partir do livro da semana

- 1- Aprendi uma canção
- 2- Toquei instrumentos
- 3- Dancei

Desenha



Gostei?

*"A canção do coelho branco"*



## **OS DESENHOS DOS LIVROS QUE LI EM CASA**

### **Separador 5**

Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância Sameiro

Nome da criança Ana Sofia

Data 21 / 01 / 2009

### LEITURAS PARTILHADAS ENTRE A CRIANÇA, OS PAIS E A EDUCADORA

"Ninguém esquece a voz e o olhar de quem lhes contou histórias. Esses momentos de curtição são únicos e inolvidáveis; recordam-se ao longo da vida"

(Rui Marques Veloso)

#### 1- Título do livro

A registar pelos pais

A Capueirinha Vermelha.

#### 2- Qual a parte da história que gostaste mais? Desenha



#### 4- Gostaste de estar a ler com os pais? Como foi?

A registar pela educadora

Eu contei a história. A minha mãe ajudou a cantar à noite. A casa da mãe estava feliz e a minha também. O pai estava a jogar futebol



Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

Sameiro

Nome da criança Ana Sofia

Data 16/03/2009

### LEITURAS PARTILHADAS ENTRE A CRIANÇA, OS PAIS E A EDUCADORA

"Ninguém esquece a voz e o olhar de quem lhes contou histórias. Esses momentos de curtição são únicos e inolvidáveis; recordam-se ao longo da vida"

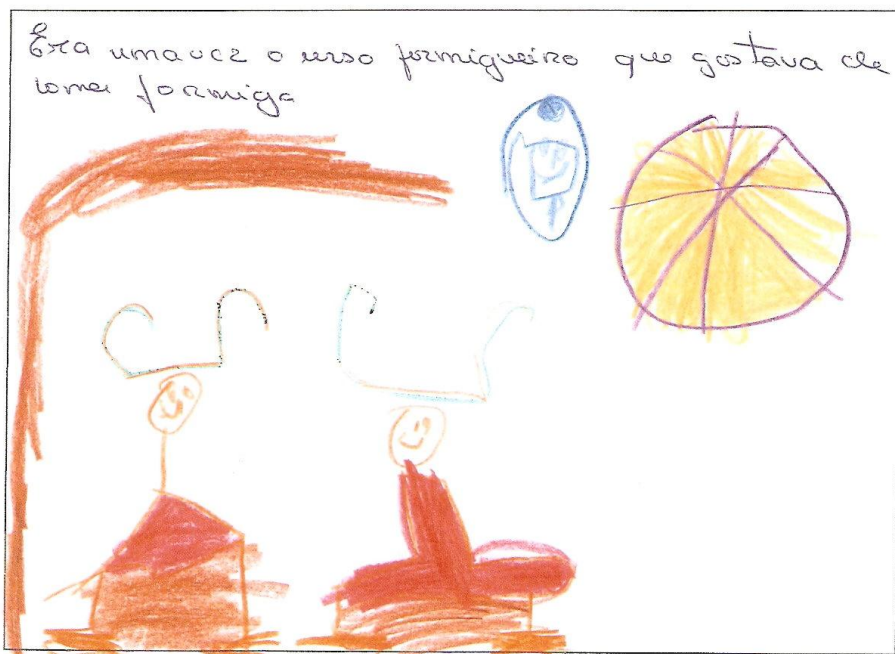
(Rui Marques Veloso)

1- Título do livro

A registar pelos pais

O urso formigueiro

2- Qual a parte da história que gostaste mais? Desenha



4- Gostaste de estar a ler com os pais? Como foi?

A registar pela educadora

Foi bem. A mãe contou a história

A Ana Sofia não levou na altura - fez a folha de registo. levou o livro e fez o desenho (anexo).

Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância Sameiro

Nome da criança Ana Sofia

Data 06/05/2009

### LEITURAS PARTILHADAS ENTRE A CRIANÇA, OS PAIS E A EDUCADORA

"Ninguém esquece a voz e o olhar de quem lhes contou histórias. Esses momentos de curtição são únicos e inolvidáveis; recordam-se ao longo da vida"

(Rui Marques Veloso)

#### 1- Título do livro

A registar pelos pais

"As earas da Mãe" de Rita Ferreira

#### 2- Qual a parte da história que gostaste mais? Desenha



#### 4- Gostaste de estar a ler com os pais? Como foi?

A registar pela educadora

Foi a mãe que contou a história. Falava da mãe e do filho que estavam a fazer um bolo. A mamã disse que a história está grega. Foi à noite quando estava de camisa de dormir.







## OS LIVROS QUE TRAGO PARA PARTILHAR NO CANTO DA LEITURA

### **Separador 6**

Jardim de Infância de Gandra







Educadora de Infância

Lameiro

Nome da criança

Inês

OS LIVROS QUE TRAGO DE CASA

DATA	NOME DO LIVRO	COMENTÁRIOS
6/03/2009	 A cauchinha	Foi a minha mãe. O meu pai pintou e a mãe tirou fotocópia.
16/04/2009		o elegante
16/04/2009		o Noddy
23/04/2009		"A revolução das letras" Foi a minha mãe que comprou.
24/04/2009		"O ruca na horda" Foi o meu irmão que me ofereceu.
28/04/2009		"Quero a minha mãe" Foi na biblioteca que a minha mãe foi buscar

Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância







Sameiro

Nome da criança

IGEV

João

OS LIVROS QUE TRAGO DE CASA

DATA	NOME DO LIVRO	COMENTÁRIOS
20/01/2009		Foi o Pai Natal que trouxe o livro dos 3 porquinhos
22/01/2009		Foi o pai Natal que deu. Tem muitos animais: um cão, 5 galinhas, 1 pintainho outro pintainho que está quase a nascer
26/01/2009		É do meu irmão
4/02/2009		«Imagina - me» Vê o que eu posso ser! Este livro é do meu irmão
5/02/2009		Fui eu que comprei Chama-se Fairytopia.
10/02/2009		Chama-se os animais. A colega da minha mãe que em prestou. foi a Patrícia.

Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

Lameira

Nome da criança Inês

OS LIVROS QUE TRAGO DE CASA

DATA	NOME DO LIVRO	COMENTÁRIOS
15/05/2025		A menina que não quer ir à escola



# REQUISIÇÃO DE LIVROS PARA LEVAR PARA CASA










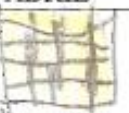






## Separador 7

REQUISIÇÃO E ENTREGA DE LIVRO

NOME

João Henrique

Idade 5

MÊS	DIA	MÊS	DIA	MÊS	DIA
JANEIRO	S E	FEVEREIRO	S E	MARÇO	S E
 MANÍFERO	14/21	 Enciclopédia de animais	4/11	 Insetos	25/11
 Histórias de Enchala	21/28	 Os dinossauros	11/18	 Insetos	4/11
 A enciclopédia de animais	28/4	 O médico do mar	18/26	 O Peleto do labor	11/18
ABRIL		MAIO		JUNHO	
 Pe ante Pe 1	1/15	 Quem está aí?	6/13		
 O pintoquiro	15/22	 Famílias	13/20		
 Cheiro a brumillo	22/29	 Os peixes de Fernando Pessoa	20/27		
 O coelhinho branco	29/6				

Legenda:

S- Saída do livro

E- Entrega do livro

## A MINHA HISTÓRIA PREFERIDA

### **Separador 8**



Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância Sameiro

Nome da criança Ama Sofia

Data 25/03/2009

## TAREFA DO CHEFE

### A minha história preferida

Nome da história A gata borralheira

Era uma vez a gata borralheira, e a sua mãe obrigava-a a limpar o chão. As suas irmãs deram-lhe o nome de gata borralheira.

A sua mãe disse: - Que ela ia ao baile e mandou-a limpar a cozinha duas vezes. Depois a gata borralheira ficou a chorar.

As suas irmãs ficaram bonitas para ir ao baile.

Depois veio a fada madrinha da gata borralheira e ela disse:

- Eu vou ao baile.

Depois a fada madrinha transformou uma abóbora numa carruagem.

O príncipe quis dançar com a gata borralheira e depois era meia noite e a gata borralheira tinha de ir embora, e perdeu o sapato de cristal.

Depois o príncipe apanhou o sapato de cristal e foi à casa da gata borralheira, e o sapato não servia as suas irmãs, mas à gata borralheira sim. O príncipe calçou o sapato e as irmãs ficaram chateadas. Depois o príncipe escolheu a noiva que era a gata borralheira.

Vitória, Vitória acabou a história.

### Comentário da Educadora

**REGISTO DO CASO**  
**A minha história preferida**

Criança Ana Sofia

Data: 25/03/2009

Acontecimento: A minha história preferida é:  
Diz da chape - Conto uma história aos meus amigos

Cenário: Grande grupo, na roda e nas sala de  
atividades

Detalhes: A Ana fez questão de contar a história  
como livro. A história da Gata Borralheira  
foi muito bem sequenciada e levada  
de efeito com bastante promessas.

Comentários: Parabéns Ana.

Educadora de Infância: Sameiro

Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância Sameira

Nome da criança Ana Sofia

Data 14/05/2009

## REGISTO DO CASO

### A minha história preferida

Cenários dos acontecimentos:

No rádio, com a mãe, a Educadora e restantes  
mães das restantes crianças do grupo.

Nome da história:

O capuchinho vermelho

Comentário da história (momento da gravação):

A Ana Sofia contou a história y sequência.  
Encontrava-se alegre e aparentemente descontruída.

Vamos melhorar a história (na sala, no dia 21):

Vamos melhorar a história de Ana Sofia. (Educadora)

A Ana Sofia não disse i - plim, plim, plim e a história  
começa assim. (Sandra)

A Ana Sofia esqueceu-se de dizer que quando o lobo  
encontrou o capuchinho vermelho pelo caminho, pediu-lhe  
uma fatia de lobo e o capuchinho deu-lhe. (Dinis)

Ela não disse que o lobo caiu ao mar. (Sandra)

No filme tem que o caçador contou a lamiga do lobo  
e pôs pedras dentro da lamiga. (Raquel)

O capuchinho deu flores à avózinha. (Ivânia)

No filme o capuchinho ajudou um passarinho e um  
reador. O passarinho tinha-se aborrecido numa asa e ela  
curoa a sua asa, o lobo estava muito triste porque

a mãe tinha feito anos e ele não lhe ofereceu nada, então o capuchinho ajudou o lobo apanhar um lindo ramo de flores para oferecer à mãe dele. (Rafaela Carneiro e Afonso)

Ela disse uma coisa mal, ela disse: - A capuchinho quando deve dizer, ~~o~~ o capuchinho. (João Henrique e Tiago)

Ele disse que a avózinha fugiu para dentro de um armário, mas não foi.

Foi o lobo que pôs a avózinha dentro do armário para ela ficar presa. (Bruno)

## RECOLHO OS MEUS TRABALHOS

### **Separador 9**



Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

Lameiro

Nome da criança

João

Data 14/04/2009

### AS MINHAS ESCOLHAS

#### AUTO -AVALIAÇÃO DO MEU TRABALHO

Porque escolhi este trabalho?

Porque tem o meu nome - Porque tem o  
palhaço,

O que gosto mais nele é:

É o menino ... é o palhaço

Modificavas alguma coisa? Desenha o quê:



Comentário

Quero fazer o palhaço



Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

Lameira

Nome da criança

Inês

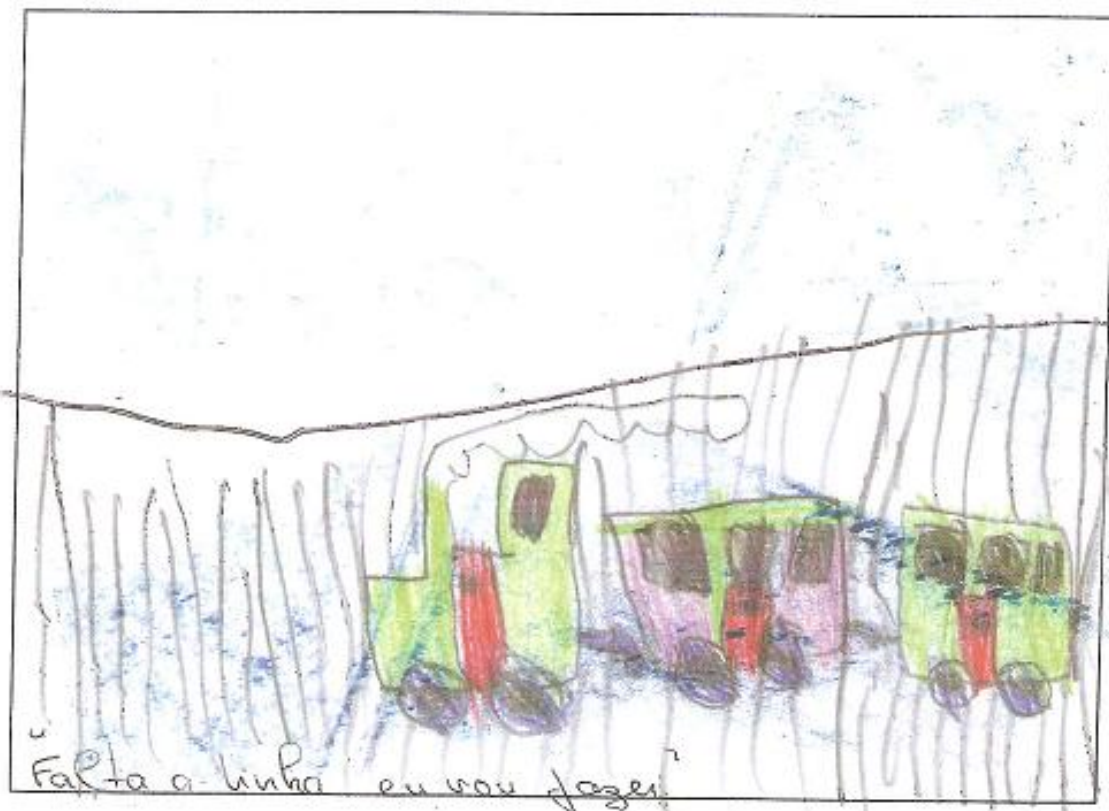
Data 2.06.2009

## Hetero-Avaliação do meu trabalho

Quem gosta deste trabalho? Porquê?

"Gosto porque tem um comboio." - Afonso

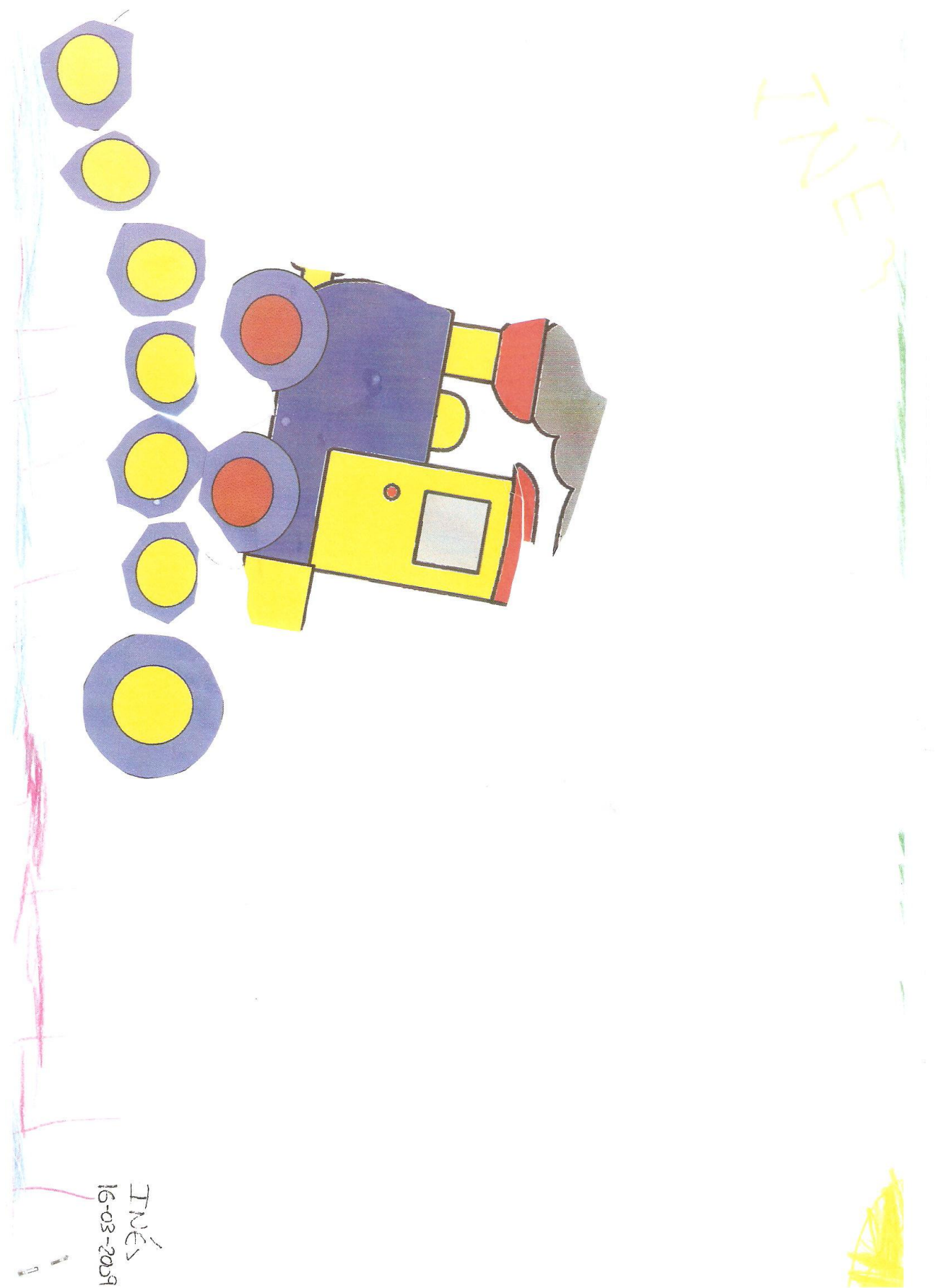
O que faziam diferente? Podem desenhar.



Comentários das crianças.

"O Afonso diz que falta a linha."





AS MINHAS FOTOS PREFERIDAS

RECORDAR O QUE FIZ DEPOIS DO LIVRO

## **Separador 10**



Escolhi esta fotografia porque o Afonso  
estava a brincar comigo. Estávamos a  
subir as escadas para a torre, da história  
da princesa Aurora. Gostei de fazer expressar  
motora e a contar os passos

João Henrique  
15/02/2009



17/04/2009

"Estava a imitar o pequeno-a-faite valente.  
Era o dia do teatro à quinta-feira"





Actividade na rádio

A minha história preferida é:

"O crocodilo"

Dia da gravação 16/04/2009



Era a história da foga lebre. Tinha  
o cartão da biblioteca.  
A parte que eu gostei da história  
foi quando a lebre fugiu.  
O livro era da biblioteca da escola

## DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO COR

### **Separador 11**

Jardim de Infância de Gandra

Nome: Ana Sofia F. Loureiro Data de nascimento 16/01/2004

### **Capítulo extraído do Protocolo de Observação Cor**

#### **V. Linguagem e Competência em Leitura e Escrita**

##### **Q. Compreensão da linguagem**

	<b>Obs. 1</b>	<b>Obs.2</b>
- A criança raramente responde quando os outros falam.	(1) _____	_____
- A criança segue orientações simples ("vem para a roda").	(2) _____	_____
- A criança responde a frases de comunicação simples e directa.	(3) _____	_____
- A criança participa de conversas normais no grupo.	(4) <u>X</u>	_____
- A criança segue as orientações dadas que incluem etapas ou orientações complexas.	(5) _____	<u>X</u>

##### **R. Fala**

	<b>Obs. 1</b>	<b>Obs.2</b>
- A criança ainda não fala ou usa somente frases com uma ou duas palavras.	(1) _____	_____
- A criança usa frases simples com mais de duas palavras.	(2) _____	_____
- A criança usa frases que incluem duas ou mais ideias separadas.	(3) _____	_____
- A criança usa frases que incluem duas ou mais ideias com detalhes descritivos ("e amontoei os blocos vermelhos muito altos e caíram").	(4) <u>X</u>	_____
- A criança inventa e declama histórias, ritmos e canções bem desenvolvidas, com detalhes.	(5) _____	<u>X</u>

##### **S. Demonstração de interesse por actividades de leitura**

	<b>Obs. 1</b>	<b>Obs.2</b>
- A criança ainda não demonstra interesse por actividades de leitura.	(1) _____	_____
- A criança demonstra interesse quando as actividades são lidas.	(2) _____	_____
- A criança pede às pessoas que leiam histórias, sinais ou notas.	(3) _____	_____
- A criança responde a perguntas sobre a história que foi lida ou repete parte da história.	(4) <u>X</u>	_____
- A criança lê regularmente um livro ou conta uma história enquanto vira as páginas.	(5) _____	<u>X</u>



**T. Demonstração de conhecimentos sobre os livros**

	Obs. 1	Obs.2
- A criança ainda não segura bem os livros.	(1) _____	_____
- A criança não segura os livros convencionalmente, segura-os folheando as páginas e virando-as.	(2) _____	_____
- A criança lê globalmente, antecipando, contando a história através das imagens da capa ou do próprio livro.	(3) _____	_____
- A criança segue uma página, movimentando os olhos na direcção correcta (geralmente da esquerda para a direita e de cima para baixo).	(4) <u>X</u>	_____
- A criança parece ler, ou lê de facto um livro, apontando as palavras e contando a história.	(5) _____	<u>X</u>

**U. Iniciação da leitura**

	Obs. 1	Obs.2
- A criança ainda não identifica letras ou números.	1) _____	_____
- A criança identifica algumas letras ou números.	(2) <u>X</u>	<u>X</u>
- A criança lê muitas palavras, mas poucas frases simples ("eu gosto da mamã").	(3) _____	_____
- A criança lê uma variedade de frases.	(4) _____	_____
- A criança lê histórias simples ou livros.	(5) _____	_____

**V. Iniciação da escrita**

	Obs. 1	Obs.2
- A criança ainda não consegue escrever.	(1) _____	_____
- A criança escreve usando riscos e marcas como letras.	(2) _____	_____
- A criança copia ou escreve letras identificáveis, incluindo, talvez o próprio nome.	(3) <u>X</u>	<u>X</u>
- A criança escreve algumas palavras ou frases curtas, além do seu nome.	(4) _____	_____
- A criança escreve uma variedade de frases.	(5) _____	_____

1ª observação : 05/01/2009

2ª observação : 27/05/2009

Educadora /Observadora Maria do Sameiro Z

# **AVALIAÇÃO DO PROJECTO DE INTERVENÇÃO E DO PORTFOLIO**

## **Separador 12**

## Ler e contar, para e com os filhos

Chegou o momento de recolher algumas impressões dos pais, sobre alguns hábitos adquiridos em casa, a partir da escola e que contribuíram para a promoção da leitura.

Aqui vai:

P: Quando toma contacto com o livro que o seu filho leva da escola, onde o coloca?

R: Em casa quando a Inês, o tio do sacro tem o 1º contacto e colocamos na secretária junto de outros livros.

P: Demonstra apreço pelo livro, elogiando a escolha do filho. Como faz?

R: Sim demonstramos interesse, digamos que é muito giro atendendo à capa do mesmo, referimos o título e pedimos para ver melhor.

P: O livro da escola é lido por vontade da criança, ou são os pais que proporcionam o momento?

R: Quando chega a casa pede logo que lhe contem a história, mas esse momento rapidamente é o mais aplazado, mais tarde procuramos esse momento, mais adiantado um momento calmo e tranquilo.

P: Qual o momento da leitura em família lá em casa?

R: Normalmente é à noite no final de jantar ou quando está na hora do dormir.

P: Que tipo de reacção apresenta a criança? Ela também participa ajudando a contar? O que diz?

R: Sim. É muito activa, faz muitas perguntas comenta as imagens e mesmo o que é dito.

P: Os pais divertem-se a ler?

R: Sim, gostam de produzir vozes consoante as personagens e realizar gestos.

P: Quando acaba a leitura do livro a criança está feliz?

R: Sim e quer sempre ouvir, pede sempre para repetir.

P: A criança faz o desenho para levar para a escola com vontade? Nem sempre.

R: É muito preguiçosa, é necessário estar perto dela e insistir para que o faça.

P: Durante esta semana foi possível ler ou contar um pouco todos os dias ao seu filho?

Mencione o número de dias que o fez?

R: Normalmente temos a história do início ao fim neste caso um dia. Depois uma história e no outro temos a outra, mas aqui as duas histórias que continua o livro, duas vezes esta semana.

P: Considera que o trabalho desenvolvido conjuntamente pela escola e pelos pais, traduziu mudança de atitude no que toca a ler mais, com os filhos em casa? O que mudou?

R: Sim, pensamos que é muito importante ler todos os dias às crianças, sempre tivemos esse hábito, desde antes um dia ou outro de não o conseguirmos fazer.

Assinatura da mãe: Pach Assu. e do pai [assinatura]

que são pais de: Inês Assu.

Data 25/05/2009

Muito obrigado!



Jardim de Infância de Gandra

Educadora de Infância

J. Sameiro

Nome da criança

Inês

Data 8/06/2007

## ENTREVISTA

Chegou o momento de colocar o fim à história "e verificar se teve um final feliz. Por isso vamos colocar-nos (Educadora e criança) frente a frente ao caderno amarelo (portfolio), para falar de coisas como:

P: O que gostas mais do teu portfolio?

R: A capa aponta - eu a fiz com o meu animal  
Bolinha. Separador (as minhas características e preferências)

Capa

P: Gostas da capa? Como fizeste?

R: Gosto. Sim. Primeiro eu pintei os dentes e depois o pai  
a professora tirou a fotografia das mãozinhas

Separador 1 - A minha família/identificação

P: Gostas de ter a família aqui representada? Quem são?

R: Gosto. Tem o meu irmão, o meu pai e a minha mãe e os meus  
avós

P: Lembras-te da tua identificação? O teu nome, idade, as tuas características?

R: Jaqueline, 4 anos, 1,02m. Sou  
bonita e simpática

Separador 2 - Os meus gostos e preferências

P: Lembras-te do que disste que gostavas mais de fazer no Jardim-de-infância?

R: Brincar na cozinha

P: E sobre o teu melhor amigo(a)... quem era ele(a)? Ainda é?

R: É a Eliana. Sim, é a melhor amiga

P: O teu animal preferido é importante para ti? Porquê?

R: Porque ele está sempre a lado e nunca para

P: Lembras-te da actividade das profissões? O que disste que querias ser?

R: Quero ser médica. Porque os médicos dão pílulas

Separador 3 - Comunicação com os pais

P: O que está escrito aqui? Quem escreveu? (refere-se à recolha do conto e da anedota)

R: Sim, é uma história do Pedro e da Loba.

Separador 4 - As minhas experiências ao longo da semana a partir do livro

P: Lembras-te das histórias? Como se chamam (grelha de Quarta - feira)

R: da sementinha; do Gato e da Raposa

P: Lembras-te dos teatros destas histórias? Qual o teu personagem? (grelha de Quinta - feira)

R: Era a Nínia; era o Joãozinho; a Loba e Francisco

P: Que jogo ou actividade fizeste com o corpo e a partir do livro? (grelha de Sexta-feira)

R: Estou a subir à árvore. O João

P: O que aprendeste na matemática com o corpo?

R: O número 3

P: Com os materiais para separar reciclar e criar que levaste de casa o que fizeste? (grelha de Segunda - feira)

R: Fiz os corações; fiz a sementinha; a senhora Francisca

P: Que som da história aprendi? Qual foi a canção? (grelha de Terça feira)

R: Estampas de cores para o mundo; semente sementinha, era o passarinho

#### Separador 5 – Os desenhos dos livros que li em casa e levei da escola

P: Quantos livros leste em casa com os pais?

R: 16 livros

P: Gostaste de estar com o pai/mãe a ler e a contar?

R: Gostei, porque eles contam sempre histórias.

P: Gostaste de fazer o desenho da história que leste juntos, com os pais?

R: Sim. Este é o gato bonalheira. Fiz quando da ia para o baile. A mãe escreveu para as pessoas sabermos.

#### Separador 6 – Requisição de livros

P: Que livros escolheste levar para casa? Diz o nome de alguns.

R: Em uma vez o Pedro e o lobo; o Polegarzinho e o Peter Pan. 18 livros (a mãe contou).

#### Separador 7 – Os livros que trago para partilhar

P: Gostaste de partilhar os teus livros no canto da leitura?

R: Gostei. O meu pai e a mãe deixam sempre trazer livros.

P: Quantos livros trouxeste de casa?

R: 13 livros

#### Separador 8 – A minha história preferida é:

P: Contaste muitas histórias na sala e na rádio? Gostaste?

R: Sim. O lobo e o cordeiro; o Pedro e o lobo

P: Quando ouvias as histórias em casa com os pais ficavas feliz? E os pais?

R: Sim. Estávamos felizes. Dizemos: Que linda história que tu deste!

#### Separador 9 – Recolho os meus trabalhos

P: Lembras – te porque escolheste estes trabalhos? (grelha de autoavaliação)

R: Está bonito

P: Conseguiste melhorá-los? O que fizeste?

R: Fiz o rabelo do cacador.

P: E estes? (grelha de hetero-avaliação). Lembras-te dos amigos que quiseram melhorar? Acha que conseguiram?

R: Foi o Afonso. Fera um corcodelo, o janelinhas e o lobo e o cordeiro (a linha).

#### Separador 10 – Recolha de fotografias

P: Que fotografias escolheste? Qual era a história do livro em que apareces na fotografia?

R: A aventura do Pico e do Pico; da sementinha; do gato da avó

Parabéns! Já te deixaste apanhar pela magia do livro ler e contar.  
Está muito bonito, tanto tanto

## **ANEXO 2**

### **Actas**





Ministério da  
Educação

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS ANTÓNIO CORREIA DE OLIVEIRA  
ESCOLA BÁSICA DO 1.º CICLO COM JARDIM-DE-INFÂNCIA DE IGREJA-GANDRA, ESPOSENDE

ACTA NÚMERO QUATRO

Aos nove dias do mês de Janeiro de dois mil e nove pelas dezanove horas, realizou-se nas instalações da Escola Básica do primeiro ciclo com Jardim de Infância, uma reunião de pais da sala um, dos alunos da Educadora Sameiro, a fim de tratar de assuntos referentes ao processo educativo dos seus educandos, nomeadamente ao que se refere ao intercâmbio de livros escola casa e vice-versa e à construção do portefólio do aluno. \_\_\_\_\_

Depois da educadora dar as boas vindas aos presentes, começou por referir os pontos da agenda de trabalho, salientando a importância da presença de todos os pais, uma vez que os assuntos a abordar remetiam também, para o envolvimento parental na vida do Jardim de Infância. Então começou por referir que a actividade já decorrente do ano passado em que o chefe levava o livro para casa, para ser "convivido" pelos familiares, iria começar a ter já na próxima semana, um contorno diferente já que semanalmente e às quartas-feiras – dia do livro, de ler e de contar – (rotina semanal), todas as crianças levariam um livro seleccionado por elas proveniente da biblioteca da sala e a curto prazo da biblioteca da escola. O prazo de permanência em casa será de oito dias, ou seja, as crianças levam o livro às quartas, que deve regressar na semana seguinte no mesmo dia. A educadora explicou ainda que um grupo de cinco crianças de uma forma rotativa, configurada ao quadro de presenças, iriam levar o livro na mochila do Plano Nacional de Leitura (projecto vai vem) enquanto as restantes vinte, o iriam levar numa capa de plástico. A Educadora pediu cumprimento absoluto nestes prazos daí dependendo uma boa organização da actividade. \_\_\_\_\_

Seguidamente, a Educadora Sameiro referiu a realização do portefólio da criança, servindo-se de um, iniciado por uma criança de cinco anos, para

explicar e demonstrar a essência do trabalho que se estava a realizar. Então, disse que o portefólio iria demonstrar aquilo que a criança é capaz e gosta de fazer, documentando o seu percurso de aprendizagem, ao mesmo tempo que serviria de estratégia de envolvimento familiar para o incremento de hábitos de leitura em casa. O interesse e a participação dos pais seria pois imprescindível, nesse processo, já que a eficácia deste projecto reside na conjugação de esforços dos pais, educadora e crianças.

Então apoderando-se do quadro de rotina semanal, implementada no início do ano lectivo e realizada pelas crianças, lembrou a dinâmica de trabalho desenvolvida ao longo da semana. Entretanto, salientou que a partir de agora se ia sistematizar uma actividade, um trabalho, porventura um projecto, em que o livro daria o suporte estratégico ao seu desenvolvimento. Assim à Quarta-feira o livro seria introduzido com exploração de desenho e do reconto por parte das crianças; à Quinta-feira as crianças iriam dramatizar, fazer teatro de fantoches, de sombras, da história ouvida; à Sexta-feira a criança através da expressão física e motora realizados nas modalidades de jogos de movimento, dança e outras habilidades motoras, iria expressar-se a partir do livro; à Segunda-feira seria aproveitar os materiais trazidos pelas crianças (dia de separar, reciclar e criar), com vista à realização de trabalhos acerca da história; na Terça-feira, (dia da música), haveria conjugação de esforços entre a educadora e a professora de música a fim de desenvolver uma actividade musical ligada à vivência do livro da semana e às personagens nele existentes. O processo iniciar-se-ia na próxima Quarta-feira com outro livro e assim continuamente até ao final do ano lectivo. Salientou a educadora, que este trabalho é complementar a vários outros decorrentes de outras dinâmicas do Jardim de Infância, podendo mesmo prosseguir por mais tempo, dependendo do interesse das crianças e da complexidade estrutural dos conteúdos a tratar; quem sabe – referiu – um livro pode desencadear um trabalho perdurável ao longo do ano. Depois da educadora mostrar a participação do portefólio do Afonso, os pais mostravam-se surpreendidos pelo trabalho do aluno, documentado diariamente através da rotina semanal. Imediatamente disse que este trabalho de sala é complementar ao vai vem do livro que a criança leva para casa, e o resultado dos esforços estariam evidenciados no portefólio da criança. Ora, é essencial que os pais optimizem em casa, a relação que



estabelecem com o livro e com a criança para que as vivências sejam afectuosas valorizando o livro que deve ser encarado como um brinquedo. Tanto os pais como os filhos deveriam "curtir" ler como quem joga um jogo, com igual emoção e disponibilidade; quinze minutos diários de tempo dispensado poderá assumir toda a diferença, no sentido de aquisição de hábitos de leitura e de desenvolvimento de competências para a aprendizagem formal da leitura e escrita. Então a educadora expôs que as disposições das crianças no que se refere à aproximação do livro, são elevadas, não só devido ao trabalho que temos vindo a desenvolver desde o ano passado de intercâmbio de livros, como à constatação da evidência que os pais já compram cada vez mais livros para os filhos. Aliás, disse, o livro introduzido nesta semana para realizar o ensaio do portefólio foi precisamente o da Ana Sofia, que segundo ela foi o pai que lhe ofereceu intitulado "Uma estrela mágica", que se encontra registado no Plano Nacional de Leitura. Também a Inês trouxe o livro da Branca de Neve e o Cd áudio, que permitiu novas experiências a nível de audição. O João Pedro depois de ter contado a história dos três porquinhos, disse que tinha o livro e que queria trazer para a escola. O João Henrique disse querer trazer os dois livros de prenda de Natal de animais selvagens e domésticos...Perante isto alguns pais disseram que às vezes os filhos pediam mas eles não permitiam por não saberem se seria oportuno. Neste projecto de evidências promotoras do livro, a uma criança – o chefe – cabe-lhe a tarefa de contar a história preferida, aos colegas, que é transcrita para colocar no portefólio. Salientou-se já o desempenho do Miguel e do João Pedro que conseguiram contar a história do capuchinho vermelho e dos três porquinhos respectivamente, de forma entusiasta e bastante completa. Também o grupo de crianças que participam no portefólio semanal às sextas-feiras à tarde vão recolher trabalhos significativos à sua gaveta e colocar no portefólio.

---

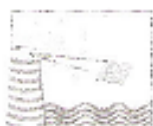
No final foi dado aos pais um questionário, no qual se pretende instigar o real empenho em participar no trabalho proposto. Também lhes foi entregue um documento de permissão para autorização de fotografias e vídeos do seu educando, para desenvolvimento de investigação em educação pré-escolar. Entretanto a reunião deu-se por encerrada, e apesar do adiantar da hora porque já passava das 21horas, algumas mães e pais abeiraram-se dos

portefólios, pedindo à educadora para ver a árvore genealógica dos seus educandos, que como já havia sido referido constituíram a capa ou a folha de entrada no livro. Quiseram também saber se os filhos estavam bem na escola, tendo a educadora dado as informações pretendidas. Uma mãe disse não poder sair dali sem dar os parabéns à educadora pelo trabalho apresentado, tendo esta referido que está a iniciar um desafio deveras trabalhoso mas muito gratificante.

Não havendo mais nada a tratar deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente acta, que depois de lida vai ser assinada por mim que a secretariei:

A Educadora

A handwritten signature in cursive script, reading "Maria do Sameiro B. de J. Bauro". The signature is written in dark ink on a white background.



Ministério da  
Educação

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS ANTÓNIO CORREIA DE OLIVEIRA  
ESCOLA BÁSICA DO 1.º CICLO COM JARDIM-DE-INFÂNCIA DE IGREJA-GANDRA, ESPOSENDE

## ACTA NÚMERO CINCO

Aos treze dias do mês de Fevereiro do ano dois mil e nove pelas dezanove horas, realizou-se no estabelecimento de ensino EB1 com Jardim de Infância de Gandra, uma reunião de pais da sala um, da Educadora Sameiro Zão, para serem tratados assuntos de âmbito específico das actividades curriculares desta sala. Estiveram presentes a Educadora Maria do Sameiro Barbosa de Azevedo Barros Zão, a Coordenadora da biblioteca Dra. Luísa Leite e a escritora Bernardete Costa, que acederam ao convite formulado pela Educadora de apoio à iniciativa de desenvolver hábitos de leitura nas famílias, que está a ser levada a cabo pela Educadora, crianças, pais e comunidade escolar.

O assunto da reunião prendia-se com dinamizar e incentivar a participação cada vez mais activa dos pais, relativamente ao incremento de leitura em casa. À hora de início da reunião, a Educadora apresentou as pessoas convidadas, fazendo referencia à importância da participação neste projecto de trabalho, mencionando que a conversa proferida pela escritora convidada, iria ter vantagens a nível de incentivo e sensibilização à leitura, por parte dos pais. A Dra. Luísa mencionou quão importante é ler, e que a biblioteca é um espaço por excelência onde tal se pode realizar, incentivando à ideia de consumir muito e de graça, através da possibilidade de qualquer pessoa poder levar livros para casa.

A escritora Bernardete teceu elogios ao projecto que se está a desenvolver nesta sala, propondo-se apresentar uma sessão de apresentação multimédia, em que focaria aspectos preponderantes sobre a leitura e os seus efeitos no desenvolvimento integral da criança. A sessão decorreu de forma entusiasta e



apaixonante, tendo os pais manifestado uma grande atenção ao longo de toda a apresentação, não deixando de aplaudir a oradora no final da intervenção. De seguida, as convidadas manifestaram interesse em continuar na reunião, para presenciar o filme que a educadora iria apresentar. Então esta começou por explicar do que se tratava, dizendo que iriam visionar a chegada das crianças ao Jardim, à Quarta-feira dia do livro, ler e contar, que muito repercutia a atenção que os pais lhes estavam a dar em casa, pois que todas as crianças traziam os livros no dia combinado com os desenhos da história, realizados em alguns casos pela criança e pelos pais. Referiu a excelente colaboração em deixar que os filhos trouxessem livros para o Jardim, pois tal permitia momentos de partilha na sala com as crianças e com a Educadora. O visionamento do filme foi do agrado de todos, que se notou nas expressões faciais que emitiam, tendo concluído a Educadora, que nesta simples chegada da criança ao Jardim com o livro, se pode apreciar formas de comportamento das crianças que revelam uma grande vontade em contar episódios decorrentes da actividade vivenciada. De seguida surgiram conversas entre a escritora e a Educadora, dirigidas aos pais, decorrentes de outros aspectos ligados ao trabalho, nomeadamente a forma de organização, aposta de uma linha de abrangência de áreas de desenvolvimento, recurso às expressões artísticas, etc. Foi fortemente elogiada a forma de organização da actividade curricular, que consiste em estabelecer um percurso experimental através da rotina da semana, cuja "peça de arranque" é o livro. Desta forma, disse a Educadora, todas as áreas de conteúdo e respectivos domínios estão a ser contemplados no projecto, tendo referido algum desse trabalho, ainda em exposição nos placards da sala. A escritora referiu "eu nunca vi um trabalho assim", valorizando a acção de todos os participantes.

De seguida passou-se a palavra aos pais, tendo um encarregado de educação dito que está muito contente com os progressos do filho e com este tipo de trabalho. Os outros pais reagiram favoravelmente. Esta mãe também elogiou a apresentação da escritora, dizendo que viu nela uma grande paixão em ler. De seguida a educadora leu uma parte de portfólio, de uma criança, constante no separador "a minha história preferida é", dizendo se tratar apenas de uma amostra, que evidencia o talento das crianças em contarem histórias. A

escritora Bernardete ficou admirada com a história, dizendo que a criança a conseguiu verbalizar e sequenciar com muita perspicácia. \_\_\_\_\_

De seguida a Educadora propôs aos pais para consultarem os portfolios dos seus filhos, o que causou muita animação, demonstrando não ter pressa de se irem embora, como aliás foi frisado pela escritora Bernardete. \_\_\_\_\_

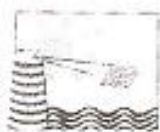
Logo após, a Educadora respondeu a casos pontuais apresentados relativamente ao portfólio e ao comportamento dos filhos. No final a Educadora realizou uma proposta aos pais para uma apresentação na próxima reunião, de uma história com os seus filhos com recurso a fantoches, multimédia, desenho etc. Uma mãe disse, "vamos ficar a pensar". \_\_\_\_\_

Finalmente dialogou-se acerca de aspectos relativos aos trajes das crianças para o Carnaval, tendo a Educadora explicado o porquê da construção da máscara do mundo para os meninos e da amizade para as meninas, sendo que a escolha foi feita pelas crianças, "tocados" pela história "Aventura do Nino e da Nina à volta do mundo". \_\_\_\_\_

Não havendo mais nada a tratar, deu-se por encerrada a reunião da qual se lavrou a presente acta, que vai ser assinada por mim que a secretariei. \_\_\_\_\_

A Educadora





Ministério da  
Educação

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS ANTÓNIO CORREIA DE OLIVEIRA  
ESCOLA BÁSICA DO 1.º CICLO COM JARDIM-DE-INFÂNCIA DE IGREJA-GANDRA, ESPOSENDE

### ACTA NÚMERO SETE

Aos dezassete dias do mês de Abril de dois mil e nove, pelas dezanove horas, realizou-se nas instalações da EB1 com Jardim-de-infância de Gandra, uma reunião de pais, da sala da Educadora Sameiro, a fim de tratar de assuntos referentes ao projecto de intervenção sobre a promoção de hábitos de leitura em família, a referir: \_\_\_\_\_

Ponto um – Apresentação do teatro de sombras do "Pedro e do lobo" pela família Abreu; \_\_\_\_\_

Ponto dois – Apresentação do vídeo da actividade desenvolvida a partir da recolha de contos e lendas; \_\_\_\_\_

Ponto três – Troca de opiniões sobre o portefólio; \_\_\_\_\_

Ponto quatro – Rádio local – contar a história na rádio de Esposende; \_\_\_\_\_

Ponto cinco – Outros assuntos \_\_\_\_\_

A Educadora iniciou a reunião, dizendo estar grata pela presença de todos.

De seguida anunciou, que iríamos ter o prazer de nos deliciar com um teatro de sombras dirigido desta vez aos pais. Pretende-se sensibilizar para a importância de ler com expressão aos filhos, "emprestando" ao livro o carinho suscitado pela simples condição de pais. A mãe Carla, agradeceu à educadora a oportunidade de apresentar o teatro de sombras, salientando o apoio do marido e dos filhos que a iriam ajudar nessa tarefa. No final os pais aplaudiram o espectáculo com muito entusiasmo. \_\_\_\_\_

Relativamente ao segundo ponto, a Educadora explicou o que se iria apresentar no vídeo, referindo tratar-se da exploração da lenda da capela da Senhora da Guadalupe, lenda esta enviada pela família Portela e presente no portefólio do João Pedro. A Educadora agradeceu a colaboração dos restantes pais nas histórias de tradição oral que mandaram pelos seus filhos, frisando o



quanto é importante continuar a “contar” o que já nos foi contado, em prol da valorização de costumes e tradições, realçando que essa atitude irá ter um impacto positivo na passagem de testemunho da tradição oral de forma geracional. Enquanto passava o vídeo a educadora e pais conversavam situações pontuais acerca do que iam observando. No final a educadora salientou, que esta actividade suscitou a todos os participantes, uma grande curiosidade, e proporcionou aprendizagens significativas acerca do meio social envolvente com motivações educativas da valorização da cultura da população de Gandra. \_\_\_\_\_

Finalmente a Educadora deu a possibilidade a todos de pegar no portefólio dos respectivos filhos tendo explicado o percurso do trabalho efectuado até à data em prol da leitura, através dos separadores nele contidos : \_\_\_\_\_

- 1- Eu e a minha família – identificação; \_\_\_\_\_
- 2- As minhas características e preferências; \_\_\_\_\_
- 3- Comunicação com os pais; \_\_\_\_\_
- 4- As minhas experiências ao longo da semana; \_\_\_\_\_
- 5- Os desenhos dos livros que li em casa; \_\_\_\_\_
- 6- Os livros que trago para partilhar no canto da leitura; \_\_\_\_\_
- 7- Requisição dos livros para levar para casa; \_\_\_\_\_
- 8- A minha história preferida; \_\_\_\_\_
- 9- Recolha os meus trabalhos – auto e hetero avaliação; \_\_\_\_\_
- 10-As minhas fotos preferidas; \_\_\_\_\_
- 11-Desenvolvimento da aprendizagem; \_\_\_\_\_
- 12-Avaliação do portefólio. \_\_\_\_\_

Desta vez a Educadora realçou a forma como a criança se comportou com a auto e hetero avaliação, salientando a aprendizagem individual e grupal a nível cognitivo e sócio emocional. Os pais apreciaram o trabalho desenvolvido por todos os intervenientes do portfolio – os próprios, os filhos e a Educadora, sendo notórias nas expressões e comentários grande satisfação, à medida que iam folheando o portfolio. \_\_\_\_\_

Já no ponto quatro, a Educadora informou os presentes acerca da actividade “a minha história preferida é”, a decorrer na rádio em Esposende, dizendo que o propósito da actividade é proporcionar aos pais a possibilidade de ouvirem as histórias contadas pelos filhos. Realçou que esta actividade se desenvolve na

sala diariamente, desde o início do projecto, e que tem impressionado positivamente a Educadora pelo facto de permitir evidenciar a capacidade de todas as crianças de se exprimirem através da narrativa. Por outro lado, em termos pedagógico - educativos pretende-se que a história seja ouvida pelo grupo no jardim-de-infância, para ser melhorada por todos, prevendo-se o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, e da comunicação oral. A educadora referiu que semanalmente as crianças em grupos de cinco vão gravar a sua história preferida na rádio, devendo os pais que as levar até às instalações. Na actividade estão presentes os pais, os técnicos da rádio e a educadora que acompanha o momento de gravação. \_\_\_\_\_

Finalmente a Educadora deu duas informações: a primeira acerca da visita ao jardim zoológico de Maia, a realizar no dia 20 de Abril; a segunda dizendo que o tecido para as saias e calções das crianças foi oferecido pela mãe de Inês. A mãe de Bruno reagiu imediatamente, agradecendo e solicitando aos presentes que o fato para a Inês deveria ser ofertado pelos pais, opinião que todos acharam de máxima justiça. Relativamente ao calçado, a educadora disse estar à espera de confirmação da sapataria, acerca de sapatilhas para os meninos e para as meninas. \_\_\_\_\_

Não havendo mais nada a tratar deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente acta por mim redigida, que vai ser lida e aprovada pelos presentes. \_\_\_\_\_

A Educadora

