



Universidade de Évora
Departamento de Pedagogia e Educação

A ABORDAGEM À LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – CONTEXTOS
DE SUPERVISÃO

Eva Lopes Leal

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para provas de
Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Novembro de 2012



Universidade de Évora
Departamento de Pedagogia e Educação

A ABORDAGEM À LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – CONTEXTOS
DE SUPERVISÃO

Eva Lopes Leal

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para provas de
Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Novembro de 2012

Agradecimentos

A caminhada para a realização deste estudo nem sempre foi fácil, foram várias as dificuldades e desafios que superei com o apoio de diversas pessoas, para elas, aqui deixo um agradecimento muito especial:

À Professora Doutora Ângela Balça pela forma cordial, atenta e estimulante como conduziu a minha orientação e pelas inúmeras aprendizagens que me proporcionou.

Às educadoras cooperantes, estagiárias e instituições pela receptividade, pois sem o seu contributo, não seria possível realizar a recolha de dados necessária a este estudo.

À minha Diretora Técnica, Maria do Anjo Grilo, pelo apoio e compreensão nos momentos em que necessitei de me ausentar das minhas funções de educadora para realizar o estudo.

Ao João pela paciência, apoio e compreensão que teve durante este período e pela ajuda na resolução dos problemas informáticos.

Aos meus pais e irmãs pelo apoio incondicional.

Às amigas pelo apoio que me prestaram e pelo tempo que não lhes dediquei.

Resumo

Este estudo descreve a forma como os educadores cooperantes orientam os estagiários, durante o processo de supervisão pedagógica, no sentido de promoverem a leitura na educação pré-escolar. Foi do nosso interesse compreender como os pares de supervisão criam interações e práticas de leitura na tentativa de despertar o interesse das crianças pelos livros e pela literatura infantil. Para tal, procurámos perceber qual a formação específica das inquiridas, quais as suas concepções e práticas pedagógicas no domínio da leitura.

A natureza qualitativa deste estudo de caso justifica-se pela necessidade de apreender adequadamente as diferentes perspetivas apresentadas pelas inquiridas nos três contextos de supervisão.

Os resultados mostraram-nos que os três pares de supervisão possuíam conhecimentos sobre a abordagem precoce à leitura, tal como desenvolviam frequentemente atividades nesse âmbito. Contudo, o par C destacou-se por apresentar atividades mais consistentes, um ambiente educativo propício à prática da leitura e uma gestão do tempo que integrava dias específicos para a promoção de leitura. Tais resultados demonstraram estar relacionados com a implementação integral de um modelo curricular, assim como com as concepções das entrevistadas sobre o que as crianças devem aprender em idade pré-escolar.

Abstract

The Approach of Reading in Preschool Education - Contexts of Supervision

This study describes how cooperating educators guide the trainees during the process of pedagogical supervision, in order to promote reading in preschool education. It was in our interest to understand how pair interactions create practices of oral reading in an attempt to awake children's interest in books and literature for children. To this end, we tried to figure out the specific training of respondents, what are their conceptions and teaching practices in reading.

The qualitative nature of this study case is justified by the need to adequately grasp the different perspectives presented by respondents in the three contexts of supervision.

The results showed us that the three pairs of supervision had knowledge about an early approach to reading as they developed activities within this theme. However, the pair C stood out for presenting more consistent activities, an educational environment conducive to the practice of reading and time management which included specific days to promote reading. These results demonstrated to be related to the full implementation of a curriculum model, as well as the views of the interviewees about what children should learn in preschool age.

Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramento Teórico	3
2.1. Supervisão e Formação dos Educadores de Infância.....	3
2.1.1. Supervisão e Prática Pedagógica.....	3
2.1.2. Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar – Respetivos Contributos para a Promoção de Leitura.....	9
2.2. A Educação Pré-Escolar e a sua Importância na Sensibilização para a Leitura.....	16
2.2.1. O Papel do Educador enquanto Mediador do Processo de Promoção de Leitura na Educação Pré-Escolar.....	16
2.2.2. As Concepções do Educador de Infância sobre a Familiarização da Criança com a Leitura na Educação Pré-Escolar.....	25
3. Metodologia	30
3.1. Delimitação do Problema, Objectivos e Questões de Investigação.....	30
3.2. Características da Investigação – Estudo Caso.....	31
3.3. Amostra do Estudo.....	34
3.4. Recolha de Dados.....	35
3.4.1. Entrevista.....	35
3.4.2. Observação Direta.....	36
3.5. Análise dos Dados Recolhidos na Entrevista.....	37
4. Apresentação e Discussão dos Resultados	39
4.1. Formação Profissional e Pessoal.....	40
4.1.1. Formação Inicial - Conteúdos Específicos da Abordagem à Leitura.....	40
4.1.2. Formação Inicial – Modelos Curriculares.....	42
4.1.3. Formação Complementar durante o Exercício da Profissão.....	44
4.1.4. Hábitos de Leitura Pessoais.....	46
4.2. Concepções de Leitura.....	48
4.2.1. Idade para Iniciar o Contato das Crianças com os Livros e a Leitura.....	48
4.2.2. Reação às tentativas de Leitura das Crianças.....	51
4.2.3. O Livro Infantil para Promover Hábitos de Leitura.....	55

4.2.4. Competências que as Crianças podem Desenvolver explorando Livros Infantis	58
4.3. Planificação.....	61
4.3.1. Modelo Curricular onde é fundamentada a Prática Pedagógica.....	61
4.3.2. Atividades de Exploração de Livros Infantis	62
4.3.3. Regularidade das Atividades de Leitura.....	67
4.3.4. Dinâmica da Sala quanto à Organização do Espaço, Tempo e Grupo nas Atividades de Leitura	69
4.3.5. Espaços Interiores e Exteriores frequentados pelo Grupo que reforçam as Aprendizagens no Domínio da Abordagem à Leitura.....	74
4.3.6. Critérios Privilegiados na Escolha de Livros Infantis	77
4.4. Supervisão da Prática Pedagógica	81
4.4.1. Contributo do Educador Cooperante na Orientação do Estagiário para a Promoção de Hábitos de Leitura nas Crianças.....	81
4.4.2. Perspetiva sobre as Práticas de Promoção de Leitura do Parceiro: Educador Cooperante ↔ Estagiário	86
5. Considerações Finais	90
6. Referências Bibliográficas	95
Anexos	100

O livro deveria estar tão incorporado à vida das pessoas, assim como a prática de respirar, que é tão natural e essencial à vida, ler pode ser uma fonte de alegria que produz prazer ou perturbações no corpo e na alma, é uma virtude que requer sensibilidade, pois assim, nos permitirá sonhar, enfrentar medos, vencer angústias, desenvolver a imaginação, viver outras vidas, conhecer outras civilizações e, além disso, nos dá acesso a uma parte da herança cultural da humanidade.

Moreno (2007, p.64)

1. Introdução

Produzida no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, apresenta-se esta dissertação subordinada ao tema “A Abordagem à Leitura na Educação Pré-Escolar – Contextos de Supervisão”.

No desempenho da minha profissão, educadora de infância, os livros infantis têm um lugar de destaque pelo seu enorme potencial de transmissão de conhecimentos e prazer. A este aspeto aliou-se o facto de no ano letivo 2011/2012 ter iniciado a minha caminhada como educadora cooperante. Logo não me foi difícil decidir qual seria o tema deste trabalho.

Na minha prática diária vivencio o prazer que as crianças sentem ao ouvirem contar uma história ou ao manipularem livros espontaneamente. Ao reinventarem as histórias que ouvem ou observam nos livros alargam o horizonte da sua imaginação.

Contudo, é com alguma tristeza que observo algumas famílias que desvalorizam ou abdicam gratuitamente dos benefícios do livro infantil, umas porque nunca lhes foi despertado o interesse pelos livros, outras porque não podem dispender de tempo para as interações que a exploração de um livro infantil implica e outras porque simplesmente substituíram o livro infantil pelos meios de comunicação social mais recentes (televisão, computador, CD, DVD's, etc.). Este é um problema da sociedade atual, por isso a relevância deste estudo passa por contribuir para despertar nos educadores, futuros educadores e eventualmente alguns pais a consciência da importância de familiarizar precocemente as crianças com atividades de leitura, capacitando-as ao nível da formação de comportamentos leitores mas também ao nível da compreensão do mundo.

A educação pré-escolar é uma etapa decisiva na vida das crianças e, conforme refere Sim-Sim (2008) em Mata (2008) “configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança.” (p.7).

Neste sentido, Fernandes (2003) citado em Moniz (2009) refere “é importante que se ofereça uma educação pré-escolar de qualidade, no que diz respeito à abordagem da leitura e da escrita, para que as crianças possam atingir, no futuro, o sucesso

educativo e o bem-estar social, tendo o educador um papel determinante neste processo.” (p.23).

Segundo Tussi e Rösing (2009) o educador, também designado por modelador, pode através do próprio exemplo (planificar momentos em que lê ou conta histórias às crianças ou momentos de visita a livrarias e a bibliotecas) contribuir para um estímulo mais adequado à aprendizagem de comportamentos de leitura (p.51).

Além de sensibilizar para o prazer da leitura, o educador pode despertar a criança para a importância e funções da leitura, integrando todas as áreas de conteúdo de forma articulada e lúdica, facilitando este profissional a emergência de comportamentos leitores. Para tal, os educadores devem investir no ambiente educativo, dotando-o de livros infantis diversificados e outros materiais impressos de fácil acesso às crianças.

Dada a relevância desta problemática, interrogámo-nos sobre a forma como os educadores cooperantes e estagiários conseguem (ou não) por meio de interações e práticas de leitura aproximar as crianças do livro e da literatura infantil, para a formação de leitores precoces. Neste sentido, realizou-se o estudo com o objetivo geral de compreender como é feita a abordagem à leitura nas práticas pedagógicas dos educadores cooperantes e estagiários em processo de supervisão.

Este estudo visa mostrar a realidade de três contextos de supervisão (A, B e C) no domínio da abordagem à leitura, descartando qualquer crítica ou juízo de valor sobre as práticas pedagógicas referentes à emergência da leitura aqui demonstradas.

Relativamente à estrutura da dissertação, esta é dividida em duas partes. Na primeira apresentamos o enquadramento teórico composto por vários temas, nomeadamente, a supervisão e formação dos educadores de infância onde se aborda a supervisão e prática pedagógica, e os três modelos curriculares mais aplicados na educação pré-escolar em Portugal e os seus respetivos contributos para a promoção de leitura; a educação pré-escolar e a sua importância na sensibilização para a leitura onde se trata o papel do educador enquanto mediador do processo de promoção de leitura e as concepções do educador de infância sobre a familiarização da criança com a leitura.

Na segunda parte justificamos a metodologia aplicada no estudo, apresentamos dos dados e a discussão dos resultados e por último, tecemos as considerações finais.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Supervisão e Formação dos Educadores de Infância

2.1.1. Supervisão e Prática Pedagógica

No contexto de formação de professores, Alarcão e Tavares (1987) definem supervisão como um “processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (citado em Formosinho 2002, p.115).

Assim como Vieira (1993) entende que “a supervisão é uma monitoração sistemática da prática pedagógica que tem como procedimentos essenciais a reflexão e a experimentação” (p.28).

Nesta mesma linha de pensamento, Oliveira (2000) acrescenta:

A supervisão tem sido tradicionalmente circunscrita à componente curricular dos cursos de formação inicial e da profissionalização em serviço de professores, organizada pelas instituições de ensino superior, e tem como objectivo final a sua orientação, avaliação e certificação profissional. Neste contexto, as escolas colaboram neste processo, funcionando como instituições de acolhimento e disponibilizando os seus professores para acompanharem e apoiarem os formandos na realização das suas práticas pedagógicas/estágios (p.46).

Formosinho (2002) a este respeito refere que o supervisor da prática ou educador cooperante e o estagiário formam uma equipa educativa, uma díade ou tríade, que trabalha colaborativamente com as supervisoras universitárias no projeto de aprendizagem profissional da estagiária (p.114). Deverá, portanto, existir proximidade entre os dois contextos de formação, sobretudo na articulação dos conhecimentos, colaboração e na relação entre os supervisores da universidade e os educadores cooperantes supervisores da prática.

A natureza profissionalizante dos cursos de formação de professores leva a que, no percurso já realizado na universidade, os alunos tenham recebido contributos académicos profissionalizantes, contributos que são, assim, um suporte central para a prática da iniciação à profissão (Formosinho, 2002, p.107).

Concretizando, o supervisor cooperante é entendido como alguém mais experiente e com mais conhecimentos refletidos sobre diversas situações, e problemas do processo educativo, que se deve assumir perante o estagiário como um orientador, mas também como colega e colaborador que está presente para apoiar e ajudar no processo de desenvolvimento da prática pedagógica. Só desta forma, a supervisão da prática pedagógica poderá contribuir para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários e dos supervisores. Neste âmbito Alarcão e Tavares (2003) declaram:

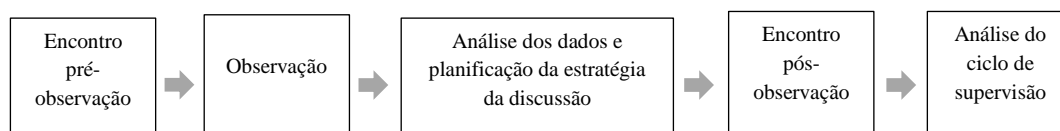
A prática pedagógica incide diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Mas também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem (p.45).

Conforme as autoras acima citadas, os intervenientes no processo de supervisão estão em constante desenvolvimento. “Desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade, não apenas o objetivo fundamental das atividades da supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar.” (p.53).

De acordo com Alarcão e Roldão (2010) “A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p.54). Neste contexto, de criação de ambientes promotores de desenvolvimento profissional, Moniz (2009) sugere que as estratégias de formação devem ser de carácter formativo e construtivo, com recurso a uma comunicação problematizante entre os intervenientes, de modo a que os estagiários se sintam mais seguros e preparados para autodirigirem as suas práticas e aprendizagens.

Na abordagem de Alarcão e Tavares (2003) é sugerida uma grande diversidade de cenários de supervisão (cenário de imitação artesanal, cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, cenário behaviorista, cenário clínico, cenário psicopedagógico, cenário pessoalista, cenário reflexivo, cenário ecológico e cenário dialógico) que embora coincidam em alguns aspetos, comportam diferentes concepções numa série de questões de formação (p.28). Assim, cada cenário define de acordo com a sua concepção como deve ser o processo de supervisão.

Elegemos o cenário clínico descrito pelas autoras acima referidas, para apresentar neste trabalho, não só por se caracterizar pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações de ensino, mas também porque sugere uma estrutura do ciclo de supervisão de Goldhammer e outros (1980) que nos parece interessante explorar (citado em Alarcão e Tavares, 2003):



Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Goldhammer e outros (1980) (citado em Alarcão e Tavares, 2003, p.28)

Passamos então a explicar as fases do processo de supervisão de acordo com a estrutura apresentada: O encontro pré-observação visa identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação (o quê, como e quando observar). Para tal, a relação de trabalho entre supervisor e professor/estagiário deve basear-se na confiança, de modo a partilharem as preocupações e dificuldades.

Após a aula o supervisor e o professor/estagiário analisam individualmente os dados recolhidos durante a observação para confrontarem ideias e estratégias no encontro de pós-observação. O papel do supervisor é ajudar a atribuir significado aos dados analisados e a tomar decisões para prosseguir na ação.

O processo termina com a análise do ciclo de supervisão, por outras palavras, a avaliação da ação da supervisão desenvolvida. Desta avaliação deve surgir feedback para o ciclo de supervisão posterior, pois a supervisão deve ser contínua.

Para além deste cenário, destacamos também o cenário ecológico concebido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e mais tarde por Formosinho (1997) (citado por Alarcão e Tavares, 2003). Este cenário foi inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) e sugere uma aprendizagem desenvolvimentalista, humanista e socioconstrutivista, em ambiente interinstitucional interativo. Alarcão e Sá-Chaves (1994) citadas por Alarcão e Tavares (2003) escreveram:

a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em

constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (p.37).

Neste enquadramento, o processo formativo decorrente deste cenário relaciona o desenvolvimento pessoal com a socialização e sugere a interação com o meio para o respeitar ou nele intervir.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário “é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros.” (p.39).

Alarcão e Tavares (1987), citados em Formosinho (2002), referem no âmbito do cenário ecológico da supervisão de professores que a aprendizagem dos estagiários passa por alargar os conhecimentos e intervir nas dimensões do desenvolvimento curricular ou “campos de ação complexa” que são: “o espaço, os materiais, o tempo, os projetos e as atividades, as interações e as relações, a organização dos grupos, a observação, a planificação e a avaliação” (p.115).

As experiências de aprendizagem profissional, também designadas por currículo do estágio, pelas quais os formandos devem passar, estão organizadas em diferentes fases de acordo com Formosinho (2002):

Fase 1 – Imersão nos contextos e compreensão das dinâmicas do início do ano letivo na sala de pré-escolar.

Fase 2 – Exploração do conhecimento da escola e da comunidade envolvente: aprofundar a compreensão quer da instituição de acolhimento na dinâmica organizacional e pedagógica, quer da caracterização da comunidade envolvente.

Fase 3 – Observação da criança no contexto da sala de atividades.

Fase 4 – Entrada progressiva na atuação prática e experimentação inicial da rotina diária.

Fase 5 – Desenvolvimento das práticas e prática integral da rotina diária: prática de um modelo pedagógico partilhado, em diálogo com um profissional experiente.

Fase 6 – Avaliação da aprendizagem profissional já alcançada e projeção colaborativa da fase seguinte.

Fase 7 – A experiência de concretização de um projeto de aprendizagem profissional apoiada: fazer um balanço da aprendizagem, definir “objetivos prioritizados” e executá-los.

Fase 8 – A avaliação de todo o processo e a identificação de um projeto de desenvolvimento profissional futuro: avaliação da aprendizagem alcançada. (p.107)

Importa que o estagiário compreenda que é da sua responsabilidade demonstrar que é capaz de gerir um grupo de crianças em idade de creche ou de pré-escolar. Para tal, será o gestor do currículo do estágio, desenvolvendo-o de acordo com as fases descritas anteriormente, “que efetivam experiências de aprendizagem significativas e complexas através de atividades de observação, planeamento, ação, avaliação e articulação” (Moniz, 2009, p.40).

Para que o formando evolua ao longo destas fases é necessário que estabeleça uma relação de proximidade e de confiança com o supervisor cooperante, a partir de um clima de aprendizagem estável com base no diálogo e comunicação.

O supervisor tem, sem dúvida, um papel relevante na formação do estagiário. A sua ação e avaliação da prática irão determinar o futuro educador de infância.

Alarcão e Roldão (2010) sugerem duas listas de indicadores de qualidade positiva e negativa nos ambientes supervisivos que mostramos em seguida (p. 65):

Indicadores de qualidade positiva nos ambientes supervisivos

- Estímulo ao pensamento
- Promoção de práticas de reflexão e questionamento
- Partilha de experiências e comunicação entre colegas
- Conhecimento da comunidade escolar e meio envolvente
- Pesquisa de informação científica
- Desenvolvimento da autonomia profissional (autoconfiança e autoconceito)

- Flexibilidade de estratégias
- Continuidade no acompanhamento
- Apoio (pedagógico-didático e pessoal-humano) e desafios ao desenvolvimento
- Crítica construtiva
- Disponibilidade
- *Feedback*
- Liberdade de ação e inovação
- Abertura a novas perspectivas
- Bom relacionamento interpessoal (autenticidade e genuinidade, disponibilidade para ouvir e clarificar)

Indicadores de qualidade negativa nos ambientes supervisivos

- Observação das aulas (também pode ser positivo)
- Qualidade relacional dos orientadores (também pode ser positivo)
- Obrigatoriedade de determinadas estratégias (ex: reflexões autobiográficas e gravações de aulas)
- Falta de flexibilidade
- Pouco apoio dos orientadores/supervisores
- Deficiente avaliação
- Abordagens prescritivas ou pouco profundas
- Fraco ou nulo envolvimento da e na comunidade escolar
- Ausência de trabalho colaborativo
- Artificialidade
- Curta duração dos estágios

A qualidade da supervisão, segundo Schön (1987), citado em Alarcão e Roldão (2010), está associada à “capacidade de reflectir, criticamente, sobre a acção profissional” (p.64), ou por outras palavras relaciona-se com

a capacidade para gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional centrados nos próprios alunos, operacionalizados através de uma atitude reflexiva, questionadora e analítica da acção docente, perspectivada como fonte de conhecimento devidamente sustentada pelo conhecimento teórico em que cada

aluno, “professor em gestação”, vai construindo a sua identidade profissional (Alarcão & Roldão, 2010, p.64).

O grande objetivo da supervisão pedagógica é que tanto estagiários como educadores cooperantes promovam entre si uma reflexão formativa e, em particular, que os estagiários evoluam nas suas competências profissionais assumindo uma atitude crítica e reflexiva, questionando-se e investigando sobre a ação educativa.

2.1.2. Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar – Respetivos Contributos para a Promoção de Leitura

De acordo com Alves Martins e Neves (1994) “cada modelo terá uma organização adequada aos objectivos que pretende alcançar” (p.95), objetivos estes que estão relacionados com os respetivos pressupostos teóricos, acrescentamos nós. Na educação pré-escolar a escolha de um modelo curricular determina fortemente a prática pedagógica, na medida em que oferece orientações sobre a relação adulto-criança, a rotina diária, a organização do espaço, do grupo de crianças e dos materiais, etc.

Fernandes (2004) menciona a existência de dois tipos de modelos curriculares: os modelos académicos – perspectivas instrutivistas; e os modelos ativos e interativos – perspectivas construtivistas (p.81). Os modelos académicos conceptualizam a criança como dependente do adulto no processo de aprendizagem. Aprendizagem esta que vai no sentido de promover mestria às crianças. Por outro lado, os modelos ativos e interativos pressupõem a criança como construtora ativa do seu conhecimento, têm como objetivo promover oportunidades de exploração e descoberta.

Para este trabalho seleccionamos três dos modelos mais abordados em Portugal: High Scope, Reggio Emília e Movimento da Escola Moderna, cuja filosofia é de origem construtivista.

Neste ponto, apresentamos um breve enquadramento teórico de cada modelo curricular e destacamos a organização dos espaços e materiais no que diz respeito à abordagem da leitura.

2.1.2.1. O Modelo Curricular High-Scope

Segundo Formosinho (1996) o modelo curricular High-Scope situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentalista para a educação de infância. Foi iniciado em 1960 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope com sede em Ypsilanti, Michigan.

Historicamente, nas décadas de 60, 70, 80, o desenvolvimento do currículo High-Scope centrou-se essencialmente no contributo de Piaget e de Hunt enquanto divulgador de Kohlberg, Flavell, Elkind, contributos que vieram a ser refinados através da ação e da reflexão sobre a ação: da criança, do educador, do investigador e de todos estes na construção da ação educativa (p.53).

O modelo salientou uma nova maneira de encarar o papel do adulto e de apoiar a atividade educativa da criança. O que anteriormente dizia respeito à figura do professor (apresentar tarefas, fazer perguntas para trabalhar o estágio de desenvolvimento em que a criança estava) passou a ser partilhado, reduzindo o papel diretivo do adulto e permitindo à criança maior ação, iniciativa e decisão.

De acordo com Formosinho (1996) a atividade do professor é anterior à atividade da criança, preparando o espaço, materiais, experiências para que esta possa então ter atividade auto-iniciada:

(...) o adulto tinha necessariamente um papel central (sabia o que queria acelerar e definia meios educacionais para o fazer, com estratégias muito diretivas), passa-se agora a pôr a criança em contacto com uma realidade educacional estimulante onde se acredita que ela, por sua iniciativa, constrói o conhecimento, tendo portanto, o adulto um papel menos diretivo e mais de apoio e suporte (p.59).

A autora supramencionada enuncia um conjunto de aquisições que ajudaram a desenvolver o modelo curricular:

- a centração no desenvolvimento intelectual da criança;
- a opção pela aprendizagem activa;
- o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação;

- o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão;
- a criação de experiências-chave;
- a conceptualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança (p.60).

Considerando o conjunto de aquisições atrás referidas, interessa-nos aprofundar o tópico das experiências-chave, que segundo Formosinho (1996) são “propostas de atividade educacional que se fazem à criança e que a criança autonomamente vai gerir” (p.61). Destacamos apenas as experiências-chave concernentes ao domínio da linguagem e damos ênfase aos pontos 3 e 6 por demonstrarem a intenção de promover atividades relacionadas com a leitura:

1. Falar com os outros acerca de experiências pessoais significativas.
2. Descrever objetos, acontecimentos e relações.
3. *Divertir-se com a linguagem, fazendo rimas, inventando histórias e ouvindo poemas e histórias.*
4. Escrever de várias formas (desenhando, rabiscando, utilizando formas semelhantes a letras, inventando ortografia e usando a escrita convencional).
5. Ter a sua própria linguagem escrita e lê-la.
6. *Ler de várias formas. Reconhecer letras e palavras, ler livros de histórias e outros materiais impressos.*

Como se pode verificar através das experiências-chave o modelo privilegia o desenvolvimento da linguagem por parte da criança. Nos pontos 3 e 6 são valorizadas atividades baseadas na leitura de livros, na exploração de histórias, poemas e rimas, etc., assim o modelo expressa a intenção de promover um ambiente que valoriza a literatura infantil como fonte para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Constitui-se relevante conhecer a organização do ambiente físico do modelo High-Scope: a organização da sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica (área da casa, área da expressão plástica, área das construções, área da biblioteca e da escrita). Esta organização não é um modelo único, pode variar conforme o desenrolar da ação educativa, esta vai requerer a sua organização e reorganização. Relativamente aos materiais, estes são sistematicamente

ordenados e etiquetados, diversificados e estão ao alcance das crianças nas respetivas áreas.

O modelo em questão, embora não mencione a promoção da leitura como um objetivo, valoriza-a como meio para enriquecer o desenvolvimento da linguagem. Sugere o recurso a materiais impressos diversificados; a estruturação de áreas próprias na sala tal como, a área da biblioteca e da escrita; e o tipo de interação que é proporcionada à criança, pois se esta aprende através da construção ativa do conhecimento em interação social, as interações adulto-criança são fundamentais.

2.1.2.2. O Modelo Curricular Reggio Emília

Lino (1996) refere que o modelo Reggio Emília surgiu após a 2.^a Guerra Mundial (1945), em Villa Cella, perto da cidade Reggio Emília, no Norte de Itália, onde os cidadãos se uniram para construir uma escola para crianças pequenas. Os pais e mães envolveram-se num trabalho voluntário, juntamente com os professores, para criar um novo ensino para os seus filhos, onde se privilegiava a igualdade de oportunidades (p.95).

O jornalista Loris Malaguzzi tomou conhecimento desta iniciativa e deu-lhe voz através de uma reportagem. Nesta aproximação ao movimento, Malaguzzi deixou contagiar-se pela forte motivação da equipa educativa, pelo trabalho cooperativo e colaborativo, e também ele quis dar o seu contributo. Regressou a Roma para fazer formação em Educação de Infância e voltou com novas ideias para partilhar com a equipa que liderava.

Na década de 60, o modelo teve a influência de vários teóricos, cujos nomes são, Dewey, Wallon, Clarparéde, Decroly, Vygotsky, Erikson, Bronfonbrenner, Freinet, Dalton, Agazzi, Ferrière e Montessori. Lino (1996) cita Malaguzzi para referir que “Estes teóricos contribuíram para fortalecer a crença numa educação activa e a importância de envolver as famílias e os educadores num projecto comum para a educação de infância.” (p.98).

Conforme Lino (1996) menciona, o modelo Reggio Emília procura promover relações, interações e comunicações. O conhecimento emerge de uma co-construção pessoal e social através do papel ativo da criança em interação com o grupo de pares (p.99). Citando a autora atrás referida:

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; 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 (p.101).

O modelo valoriza a arte e as experiências artísticas como diferentes formas de linguagem (música, dança, drama, pintura, etc.), que permitem à criança representar a realidade, deste modo quantas mais formas de linguagem a criança dominar mais rica será a sua aprendizagem.

Forman citado em Lino (1996) referiu “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.” (p.102).

Relativamente à organização do espaço das escolas Reggio Emília, este é planeado por educadores, artista plástico, pedagogo, pais e arquitetos.

Em todas as escolas existe um espaço comum, a “piazza”, à volta da qual se encontram três salas de actividades. Junto a cada sala existe um mini atelier para apoio aos projetos. Comum a toda a escola existe um atelier, uma biblioteca com computadores, um arquivo, uma sala para guardar materiais, uma cozinha, várias casas de banho e um espaço exterior.

No mini atelier junto a cada sala organizam-se workshops, nos quais as crianças aprendem a documentar os trabalhos através das diferentes formas de linguagem.

O espaço da sala é dividido pela área da motricidade ou área das grandes construções, pela área do jogo simbólico e por outras áreas mais pequenas e resguardadas onde as crianças podem ouvir música, ler ou ouvir histórias contadas por outras crianças ou adultos. Em cada área existem materiais adequados ao tipo de jogo ou brincadeira para o respetivo contexto.

No espaço comum biblioteca encontram-se livros de histórias, documentação, enciclopédias, etc. Assim como, estão disponíveis computadores que permitem uma

diversidade de experiências que vão da representação gráfica a jogos lógico-matemáticos e de linguagem.

Ao nível da gestão do tempo, a rotina não determina um tempo para cada uma das diferentes atividades, a organização passa por proporcionar às crianças oportunidades para estabelecer diferentes interações, nos diferentes espaços. Lino (1996) acrescenta, a 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 (p.113).

A escola gera um ambiente que promove a troca de ideias, possui um estilo aberto e democrático, onde prevalece a comunicação.

Neste modelo curricular o papel da linguagem é bastante enfatizado na aprendizagem das crianças. No que concerne à leitura, o modelo não lhe atribui um papel de destaque, mas sabe-se através dos espaços e materiais destinados à mesma que é usada numa abordagem transversal a outras áreas.

2.1.2.3. O Modelo Curricular Movimento Escola Moderna

Citando Niza (1996) “O movimento escola moderna (MEM) assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas.” (p.139).

O autor acima citado refere que, em 1966, foi fundado o movimento da escola moderna por transformação do grupo de trabalho de promoção pedagógica constituído no Sindicato.

O movimento que inicialmente partiu do trabalho teórico-prático da pedagogia de Freinet (aprendizagem assente no ensino e erro, tateamento experimental), evoluiu para uma “perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sócio centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vygotsky e de Bruner.” (Niza,1996, p.139)

Devido aos grupos de cooperação formativa, as reuniões de divulgação das práticas pedagógicas, aos congressos anuais, aos núcleos regionais, o MEM pode ser definido para os docentes “como um espaço de práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza,1996, p.141). É no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e interajuda.

Niza (1996) refere que deste ideal de escola como comunidade de partilha, surgem três finalidades educativas: a iniciação às práticas democráticas; reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da Cultura (p.141).

O autor supracitado clarifica que o espaço educativo das escolas MEM está organizado por áreas básicas de trabalho de modo a permitir que as crianças realizem tarefas previamente escolhidas e por uma área polivalente de trabalho coletivo (p.146).

Essas áreas básicas são, portanto: um espaço para a biblioteca e documentação; uma oficina de escrita e reprodução; um espaço de laboratório de ciências e experiências; um espaço de carpintaria e construções; um espaço de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda um espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

Para o nosso trabalho é conveniente aprofundar a organização das áreas onde é promovida a leitura: a área da biblioteca dispõe de um espaço confortável com tapete e almofadas para as crianças estarem e convida à consulta de livros, revistas e trabalhos produzidos pelas crianças. Estes documentos da biblioteca são utilizados como recurso de apoio aos trabalhos de projeto realizados.

A área da oficina da escrita integra máquina de escrever e, sempre que possível o computador com impressora, o limógrafo ou outro dispositivo de reprodução de textos e de ilustração. Aí se expõem, de preferência, os textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pela educadora e as tentativas várias de pré-escrita e escrita realizadas.

A área polivalente serve para momentos coletivos (acolhimento, conselho, comunicações, etc.) e para momentos individuais ou pequeno grupo que necessitem do apoio do educador, tais como as tarefas de escrita e leitura ou de qualquer tipo de ajuda nos projetos e atividades que se vão desenrolando nas áreas respetivas.

As crianças manipulam diária e semanalmente um conjunto de mapas de registo (inventários, tarefas, diário de turma, regras de vida, etc.), assim como, têm reuniões

diárias onde usam esses instrumentos para expor ideias e criar debates. Estes momentos de descentração do “eu” e de recetividade ao outro promovem o desenvolvimento linguístico das crianças e contribuem fortemente para o conhecimento e compreensão da funcionalidade da leitura e da escrita.

As crianças têm uma participação ativa na construção do seu conhecimento e aprendizagem. O conhecimento da criança é valorizado e constitui o ponto de partida para qualquer atividade. O ideal de democracia orienta o dia-a-dia do grupo, as crianças participam nas tomadas de decisão sobre a organização do espaço, as atividades realizadas e têm livre acesso aos materiais.

Em suma, os três modelos curriculares apresentados anteriormente expressam a intenção de promover momentos de contato e fruição da literatura infantil quer para alcançar o desenvolvimento linguístico das crianças quer para através da sua transversalidade enriquecer outras áreas de aprendizagem.

2.2. A Educação Pré-Escolar e a sua Importância na Sensibilização para a Leitura

2.2.1. O Papel do Educador enquanto Mediador do Processo de Promoção de Leitura na Educação Pré-Escolar

Segundo Cerrillo (2006) a figura do mediador realizada por adultos (familiares ou educadores), na promoção da leitura, é fundamental quando os destinatários são crianças (p.35). Diz, a este respeito, Azevedo (2006) que as crianças pequenas não têm a autonomia e o sentido crítico necessários para adquirir ou selecionar os textos que querem ouvir, devem portanto, ser imperiosamente ajudadas pelo adulto (mediador). Este mediador deve facilitar o encontro da criança com os livros e sobretudo proporcionar diálogos que a levem a desenvolver as suas capacidades de compreensão leitora (p.12). O que é corroborado por Cerrillo (2006) “Na literatura infantil, o mediador é, quase sempre, o primeiro receptor da obra, que facilitará ideias e caminhos para realizar leituras, e também para as escolher, porque o destinatário da mesma é ainda um ser em desenvolvimento.” (p.36).

Sabemos que as atividades mediadas por um adulto, à partida mais experiente, facilitam e aumentam o conhecimento das crianças. O educador enquanto mediador do processo de leitura deve trabalhar com leituras de diversos tipos: informação, instrução, diversão, e imaginação, elegendo a leitura adequada a cada momento e aos objetivos que pretende atingir com as crianças (Cerrillo, 2006, p.44).

De acordo com Tussi e Rösing (2009), os profissionais da infância que assumem o papel de promotores de leitura, proporcionam às crianças contatos com os livros de forma afetiva, íntima e proveitosa. Estes primeiros contatos com os livros devem acontecer de forma marcante e significativa para as crianças, procurando que os livros abordados transmitam a mensagem de forma correta, com palavras adequadas e com textos capazes de despertar sentimentos e emoções nas crianças, respeitando os seus interesses e necessidades (p.51).

Na mesma linha de pensamento das autoras supracitadas, Cerrillo (2006) aponta algumas funções do mediador na promoção de leitura. Embora as funções, em parte, pareçam estar direcionadas para os professores, também podem ser aplicadas e desempenhadas pelos educadores: “Criar e fomentar hábitos leitores estáveis; Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória de leitura voluntária; Orientar a leitura extra-escolar; Coordenar e facilitar a seleção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários; Preparar, realizar e avaliar animações da leitura” (p.37).

O mesmo autor sugere que o mediador para desempenhar as funções, acima mencionadas, deve reunir uma série de requisitos:

Ser um leitor habitual; Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura; Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação; Ter uma certa dose de imaginação e criatividade; Crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo; Ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada; Possuir uma formação literária, psicológica e didática mínima (p.38).

Azevedo (2006) partilha a ideia de que os mediadores da interação entre o leitor e o texto devem ser aqueles que são bons leitores, assumindo hábitos regulares de leitura e não aqueles que apenas gostam de ler (p.27).

Conforme referem Tussi e Rösing (2009) o mediador deve “ensinar pelo exemplo”, demonstrando uma boa relação com os livros, prazer na leitura e tendo formação sobre o tema. Só um profissional com total sensibilidade e conhecimento sobre as questões de leitura consegue fazê-la chegar às crianças de forma lúdica e cativante, envolvendo-as e motivando-as intrinsecamente a querer ouvir o que vai ser lido (p.51).

A este respeito Fernandes (2005) diz que o educador deve assumir-se perante o grupo como um “modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto.” (p.10).

Mata (2008) também realça a importância das atitudes e sentimentos de quem medeia as interações da criança com os livros e com a leitura. Através das interações partilhadas de leitura, o mediador consegue transmitir à criança o prazer e satisfação que retira do momento de exploração dos livros (p.84).

Essa atitude positiva face à leitura vai ajudar a motivar a criança a querer aprender a ler, observar o mediador em leituras, possibilita-lhe aprender “comportamentos de leitor” na medida em que se vai apropriando de comportamentos característicos de um leitor e mais tarde, perante um livro reproduz esses mesmos comportamentos (Mata, 2008, p.74).

Para a exploração de livros infantis, Mata (2008) sugere que o mediador (educador) pode aproveitar tanto a solicitação das crianças como criar situações de exploração mais estruturadas e enquadradas nas atividades desenvolvidas na sala (p.23). Magalhães (2006) refere que o interesse que as crianças têm pelos livros pode ser estimulado, mesmo antes da leitura do livro. Por exemplo, as perguntas geradas a partir da capa do livro através da observação das ilustrações e da discussão sobre o título, proporcionam conversas que preparam as crianças para os conteúdos que vão ouvir (p.89). Este procedimento, seguramente, desperta a sua curiosidade e envolve-as na “aventura antes dela começar”. Assim como a exploração posterior à leitura tem uma grande importância, permitindo à criança refletir sobre as questões colocadas ou querer saber mais sobre determinados assuntos. Mata (2008) afirma que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura.” (p.79)

Conforme refere Poslaniec (2006) ao explorar os livros de uma forma animada e lúdica, o mediador faz com que as crianças, mesmo as que não demonstram interesse

pela leitura, fiquem atentas, divertidas e participem de igual modo, em atividades que visam o desenvolvimento das competências leitoras (citado em Franco, 2008, p.14). O momento da leitura partilhada e a relação das crianças com os livros devem ser agradáveis, intencionais e devidamente mediados pelo educador.

Segundo a teoria da aprendizagem de Bandura citada em Tussi e Rösing (2009) a aquisição de um novo comportamento pela observação requer reforço para que a criança passe a desempenhá-lo. Muitos comportamentos da criança surgem da observação e interação com os pares, porém necessitam de reforço frequente e contínuo para que sejam desempenhados e se tornem perenes (p.135). O educador enquanto mediador do processo de promoção de leitura deve respeitar os conhecimentos das crianças, valorizar as suas descobertas e tentativas de leitura, reforçando sempre estes comportamentos associados às práticas de leitura.

Marques (2011) refere vários estudos que atribuem importância ao papel do educador na promoção de leitura, são eles: Dickinson e Smith (1994) num estudo sobre padrões de interação das educadoras durante a leitura de livros em salas de educação pré-escolar verificaram que a forma como as educadoras leem livros com as crianças, num contexto de grupo, está relacionada com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias. Mais tarde Dickinson e Caswell (2007) reforçam a ideia de que a natureza das interações educador-criança, no contexto pré-escolar, pode influenciar a aquisição da linguagem e da literacia das crianças. Aos autores referidos anteriormente, juntam-se Neuman e Cunningham (2008), que afirmam através dos seus estudos que a qualidade do professor é um forte indicador das competências de leitura das crianças na escola, superando o tamanho da turma, o contexto escolar ou outras variáveis relacionadas (Marques, 2011, p.19).

Estas abordagens recentes enfatizam o papel do mediador (educador) na sensibilização para a leitura na educação pré-escolar. Despertou interesse aos investigadores a forma como os educadores usam as suas competências e conhecimentos nas interações com as crianças para as motivar e incentivar a adquirir conhecimentos emergentes de leitura, os resultados das investigações confirmam a responsabilidade do mediador no processo de aquisição dessas competências.

De acordo com Cerrillo (2006), ninguém recusa que a prática da leitura precoce traz benefícios à criança, ao nível do desenvolvimento de competências de leitura e ao nível do desenvolvimento pessoal permitindo-lhe compreender o mundo e as suas transformações, facultando-lhe instrumentos para a crítica e a capacidade de comunicar

com os outros em diversos contextos. O autor acima mencionado refere “O leitor não nasce, faz-se: mas o não leitor também (...)” tudo depende das experiências leitoras motivadoras ou não, que geralmente acontecem em dois contextos: o familiar e o educativo (p.35).

Um educador deve ter presente no seu pensamento que se há crianças que chegam ao contexto pré-escolar com um conjunto de conhecimentos e ideias sobre literacia¹ adquiridos através da família e da sociedade, outras há que estão alheias a esses conhecimentos, exatamente pelos mesmos motivos. Algumas crianças vivem em contextos familiares desestruturados, cujas condições económicas ou os conhecimentos académicos dos pais são pouco incentivadores e favoráveis à prática da leitura em casa. Deste modo, é importante segundo Fernandes (2004) que o contexto educativo, a par do contexto familiar desenvolva “nas crianças um conjunto sólido de conceitos linguísticos, competências cognitivas relacionadas com o impresso, e gosto pelos livros e pela leitura.”. Estando o educador consciente de que assim poderá contribuir para amenizar as desigualdades sociais (p. 87).

Há quase três décadas atrás, Grácio (1984) preocupou-se com esta questão, mencionando que se tomarmos apenas como fio condutor o desejo da criança, as crianças que vivem num meio onde ninguém ou quase ninguém se interessa pela leitura de livros, hão-de ter pouca vontade de ler (p.19). Impõe-se assim, que o ambiente educativo seja repleto de estímulos e experiências que levem a criança a relacionar-se com a leitura, colmatando as lacunas existentes no ambiente familiar.

Um estudo de Whitehurst e Lonigan revelou que a relação entre vocabulário e sucesso na aprendizagem da leitura parece ser explicada, entre outros fatores, pela qualidade do nível social e do ambiente literário em casa (citado em Fernandes, 2004, p.67). O que confirma a linha de pensamento, até agora redigida por nós, o ambiente familiar influencia a aquisição de competências de leitura da criança. Chomsky reforça a ideia de que a capacidade de ler é uma aquisição cultural fortemente determinada pelo contexto social em que a criança se desenvolve (citado em Fernandes, 2004, p.64).

Baker e Scher (2002), citados em Bártolo (2004), referem que a motivação para a leitura não depende apenas das crianças viverem rodeadas de livros, mas principalmente do tipo de experiências que têm com o livro (p.139). As abordagens de

¹ Competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.” (Orientações Curriculares, 2002, p.66)

Palmer, Codling e Gambrel (1994), Gambrell e Marinak (1997) confirmam precisamente que alunos provenientes de meios sociais onde não se privilegia a leitura podem tornar-se leitores empenhados se noutros contextos, em especial na escola, lhes proporcionarem desde tenra idade, contatos estimulantes com livros (citado em Bártolo, 2004, p.139). Também Tussi e Rösing (2009) atribuem uma importância substancial aos estímulos adequados e no momento certo, pois são eles que vão levar a criança a evoluir no processo de conhecimento da leitura (p. 38).

É nesta fase que importa destacar o papel do educador tanto no encorajamento dos comportamentos leitores como na organização do ambiente educativo.

A organização do ambiente educativo pressupõe a gestão dos espaços, dos materiais e dos equipamentos. Contudo, as Orientações Curriculares (2002) referem que apenas o tipo de equipamento e de materiais existentes e a forma como estão dispostos determinam o que as crianças podem fazer e aprender. Pelo que, o educador deve refletir sobre “a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (p.37).

Nas abordagens de Sulzby e Teale, Notari, Syverson, O’Connor e Vadasy citadas por Fernandes (2004), é enfatizado o papel do ambiente educativo no sucesso da aprendizagem da leitura. Sendo que, os ambientes educativos que contribuíram para este resultado são caracterizados pelo conjunto de oportunidades de construção de conhecimentos metalinguísticos, pela qualidade linguística, por estratégias motivacionais para atividades em torno do impresso (p.64).

A diversidade de interações características do contexto educativo permite alargar a vertente social da leitura. Segundo Mata (2008) em idade pré-escolar, a leitura não é um ato solitário, como as crianças não sabem ler, necessitam de alguém que lhes leia. Essa interação entre educadora e crianças permite trocar ideias e partilhar opiniões alargando a vertente social da leitura. A partilha típica desses momentos de leitura, no contexto educativo, permite às crianças envolver-se na leitura e confrontar-se com gostos diferentes dos seus, conhecer realidades diferentes da sua desfrutando e explorando livros novos e outros suportes de leitura (p.73).

Poslaniec (2006) referiu que as crianças precisam de descobrir o prazer de ler, para tal necessitam que os educadores ou familiares lhes proporcionem o encontro direto com os livros, a ponto de se projetarem na leitura apropriando-se do texto (citado em Franco, 2008, p.15).

Também as Orientações Curriculares (2002) afirmam a este respeito que “É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura (...). As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens (...), suscitam o desejo de aprender a ler.” (p. 70). Fernandes (2005) acrescenta que as interações contextualizadas, significativas e informais entre educador-criança promovem não só a valorização da leitura, como o prazer a ela associado, tendo o livro um papel fundamental.

Segundo as Orientações Curriculares (2002) é essencial em educação pré-escolar a diversidade de livros infantis, de modo a que as crianças contatem com diversos textos: em prosa e poesia; mas também com livros com outro tipo de conteúdo: enciclopédias, dicionários, etc., permitindo-lhes aumentar o conhecimento sobre esses suportes e facilitando a apropriação das funções da leitura (p.70).

Mata (2008) reforça a ideia de que “Contactando com livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc.), as crianças apercebem-se também da sua diversidade, o que as apoiará na curiosidade para a sua exploração.” (p.79).

Glenna Davis Sloan (1991) citada por Azevedo (2006) enfatiza o contato ativo da criança com textos literários:

permitindo familiarizá-la com ferramentas comunicativas produzidas para dar sentido à experiência pessoal e colectiva e para explorar os limites e/ou as possibilidades expressivas da linguagem, o sujeito adquire não só o sentido de pertença a uma comunidade de leitores, compartilhando textos e interpretações, como, igualmente, passa a dispor de um saber que lhe permite, de modo consciente, decidir se quer exercer ou não o seu direito à aventura individual sobre a linguagem (p.26).

De acordo com Azevedo (2006) para fomentar o gosto pela leitura e pela literatura é necessário familiarizar precocemente a criança com a diversidade de livros infantis, no aspeto em que a variedade de textos literários concede a possibilidade de conhecer os diferentes suportes (temas, géneros, etc.) e assegura o acesso a usos da língua mais complexos e elaborados (p.27).

Stanovich (2000) demonstrou num dos seus estudos que os livros possuem um potencial vocabular único, não partilhado por nenhuma outra experiência linguística. Concretamente este estudo revelou que um livro de literatura para a infância possui em média 50% mais palavras raras do que um programa de televisão de grande audiência ou a conversa entre estudantes (citado em Fernandes, 2005, p.10). Estes dados levam-nos a perceber que a partir da interação com o adulto e do contato frequente com livros de literatura infantil a criança fica exposta ao grande potencial vocabular dos livros permitindo-lhe alargar o seu vocabulário. Tal como preconiza Araújo (2007) “Fomentar o interesse e os hábitos de leitura dos alunos tem um efeito positivo na aquisição de vocabulário, e leituras feitas pelo professor contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral e para criar um ambiente de envolvimento activo com a palavra escrita.” (p.16).

Interessa também referir que os livros infantis além de instrumentos promotores de leitura são, segundo Mata (2008), uma importante fonte de conhecimento que permite alargar experiências, “O que se lê nos livros (...) pode servir de ponto de partida para explorações e pesquisas, para se saber mais sobre determinado assunto, para se compararem vivências e conhecimentos.” (p.79). O livro infantil põe diante dos olhos da criança fragmentos da vida, do mundo, da sociedade e da natureza. Balça (2007) diz a este respeito que “muitos dos textos literários de recepção infantil, ao alcance dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, privilegiam o imaginário e, através dele, abordam temas e veiculam valores, considerados fundamentais na sociedade de hoje, para a formação e para a educação das crianças.” (p.478).

Nesta mesma linha de pensamento, Tussi e Rösing (2009) referem que usando o livro de literatura na narrativa de histórias, os pais e educadores possibilitam um leque variado de conhecimentos, nomeadamente os históricos, geográficos, antropológicos, e linguísticos, assim como o conhecimento sobre a diversidade de culturas de povos e grupos sociais. Esse comportamento por parte dos mediadores de leitura permite que “a criança se aposses do seu passado, torne-o presente e ajude-a na resolução dos seus problemas atuais.” (p.51)

A literatura infantil requer a cumplicidade do seu público-alvo, daí que os livros com conteúdos humanísticos ou científicos possuam uma enorme diversidade de grafismos, imagens e conteúdos, com as quais as crianças se identificam.

Relativamente aos livros de histórias Leite e Rodrigues (2000) relataram “as crianças identificam-se com as personagens de contos, uma vez que estas se movem numa multiplicidade de contextos e apresentam personalidades distintas, diferentes valores e comportamentos.” (citadas em Franco, 2008). Os contos assumem um papel muito importante na medida em que transmitem através do conteúdo e das personagens, atitudes e comportamentos que a criança transporta para a sua vida ajudando-a na resolução de problemas. Betty Coelho (1999) citada por Moreno (2007) afirmou “A história é um importante alimento da imaginação, ela permite a autoidentificação, favorecendo a criança a aceitar certas situações desagradáveis e poder resolver determinados conflitos (...)” (p.639). Neste sentido, Mata (2008) evidencia que os livros de histórias detêm um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências de cada grupo de crianças (p.79).

Mata (2008) chama a atenção que para uma efetiva construção de sentido, deve ser tido em conta a escolha do livro e a adequação do discurso às particularidades de cada grupo ou criança. A riqueza das interações com a leitura promove-se a partir das atividades que se desenvolvem antes, durante e depois da leitura dos livros, existindo uma multiplicidade de formas para se realizar essa exploração, respeitando os interesses de cada criança e do grupo (p.80).

As Orientações Curriculares (2002) sugerem que os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica, de modo a que através da sua exploração, as crianças descubram o prazer da leitura e desenvolvam a sensibilidade estética, formando e educando o gosto, imprescindível na vida (p.70).

Franco (2008) refere que ao contactar desde cedo com a leitura, a criança tornar-se-á bem formada e informada, não sendo apenas uma consumidora de conhecimentos mas também criadora destes (p.13). O livro é o recurso mais acessível e viável para essa construção pessoal, tornando-se imperiosamente necessário suscitar o gosto e interesse pelo conhecimento através desse instrumento.

Nesta perspetiva as Orientações Curriculares (2002) mais uma vez confirmam que “O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré-escolar.” Tal como, sugerem que “O contato e frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura. ” (p.72). Assim, chama-se a atenção dos educadores para a importância de proporcionar às crianças momentos de fruição de livros em espaços próprios, as

bibliotecas; sejam as bibliotecas públicas ou as bibliotecas da própria sala ou da instituição de educação pré-escolar. Fernandes (2005) refere que as bibliotecas devem compreender crianças e adultos em leituras partilhadas. E mais do que um refúgio para a agitação positiva de uma sala ou um espaço onde os livros descansam e não se estragam, a biblioteca deve ser um espaço de descoberta e aprendizagem (p.10).

Mata (2008) especifica que a biblioteca da sala deve conter livros de diferentes tipos e com diferentes funções. Cabe ao educador incentivar a utilização dos mesmos, diversificando e integrando-os nas atividades e vivências diárias do grupo (p.26).

Azevedo (2006) profere algumas recomendações para a promoção de uma adesão afetiva ao livro e à literatura: para as crianças é necessário deixar claro que não se lê por ler, mas para ler algo considerado interessante ou significativo; a leitura não deve ser concebida como atividade capaz de servir obrigatoriamente para alguma coisa; para tal o mediador pode conceder à criança um espaço e oportunidades para escolher e afirmar a sua personalidade e autonomia; diversificar a leitura através dos diferentes tipos de texto; assegurar a interação da criança com textos traduzidos e com as possibilidades de conhecer outras realidades, por vezes, distantes do seu mundo (p.28).

2.2.2. As Concepções do Educador de Infância sobre a Familiarização da Criança com a Leitura na Educação Pré-Escolar

Nas décadas de 70 e 80, iniciaram-se as investigações em torno da aquisição de competências de leitura antes do ensino formal da leitura, na educação pré-escolar. Segundo Alves Martins (1996) foram diversos os autores como Alegria e Morais (1979), Alegria, Pignot e Morais (1982), Berthoud-Papandropoulou (1978, 1980), Berthoud-Papandropoulou e Sinclair (1974), Bradley e Bryant (1978, 1983, 1985, 1991), Gombert (1990, 1992), Goswami e Bryant (1990), Lundberg, Frost e Petersen (1988), Morais, Alegria e Content (1987) entre outros, que realizaram trabalhos de investigação cujos resultados indicaram que a sensibilidade às rimas, a consciência da palavra, de sílaba e de fonema, antes do ensino formal da leitura, têm importância nos desempenhos em leitura durante os primeiros anos de escolaridade primária.

Fernandes (2004) menciona alguns estudos da década de 90, apresentados por Chard e Dickson (1999), Neilson, (1999) Neuman e Dickinson (2001), Silva e Alves

Martins (2002), Villalon e San Francisco (2001), Whitehurst e Lonigan (1998) destacaram as competências metalinguísticas (consciência e manipulação dos elementos da língua falada: fonemas, sílabas, palavras e frases), e estreitaram a relação entre essa capacidade de manipular os sons da fala - consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura (p.66).

Também Whitehurst e Lonigan (2001), Fernandes (2000), Wagner, Torgesen e Rashotte (1994) citados por Fernandes (2004) referiram nos seus estudos que o conhecimento precoce das correspondências letra-som, em particular o nome das letras, é um bom preditor de sucesso nas tarefas de processamento fonológico e conseqüentemente no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita (p.71). O conhecimento da relação entre a letra e o som só se consolida se as crianças contatarem com material impresso e manipularem diversas fontes. Gunn et al. (1998) refere que “A experiência partilhada com o educador que modela comportamentos de leitura desperta a consciência de que é o material impresso – e não as ilustrações – que «transporta» a informação.” (citado em Fernandes, 2004, p.71).

Por outro lado, autores como Chaveau (1991), Chaveau e Rogovas-Chaveau (1989), Downing (1987), Downing e Fijalkow (1984), Downing et al. (1982), Kroll (1983), Wells (1981, 1985), citados por Alves Martins (1996), vieram demonstrar que além das capacidades metalinguísticas, os conhecimentos que as crianças têm sobre as utilizações funcionais da leitura e a apropriação que delas fazem, desempenham um papel importante na aprendizagem da leitura (p.21).

Alves Martins (1996) apresenta também um estudo empírico de sua autoria, onde o objetivo era perceber a relação existente entre um conjunto de conhecimentos e de representações sobre os objetivos e a natureza da tarefa de ler, no início do ensino formal – 1.º ano de escolaridade e os resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade. Entre várias conclusões destacamos a que confirma que o conhecimento e apropriação das funcionalidades da leitura, por parte das crianças, tem fortes relações com a aprendizagem da leitura. Isto porque os dados revelaram que as crianças que no início do ano letivo, já possuíam um projeto pessoal de leitor (querendo aprender a ler para...), tiveram resultados superiores em leitura no final do ano letivo, em comparação com as crianças que não reconheciam qualquer interesse ou prazer na leitura (p.205).

Embora sejam resumidos os estudos aqui mencionados, fazem parte de um universo de investigações cujo objetivo foi relacionar variáveis como a consciência fonológica; o conhecimento da linguagem escrita; o conhecimento sobre as utilizações

funcionais da leitura; o conhecimento sobre os objetivos da tarefa de ler, com a aprendizagem da leitura. São estudos importantes, na medida em que revelam que o trabalho lúdico desenvolvido no contexto pré-escolar ou no familiar, em torno da linguagem oral, da linguagem escrita e da construção de um projeto pessoal de leitor contribuem para o desenvolvimento de competências de leitura e conseqüentemente para o sucesso na aprendizagem da leitura na escolaridade primária.

No entanto, interessa-nos particularmente a literatura que retrate o paradigma do desenvolvimento das competências de leitura na educação pré-escolar através da exploração de livros infantis e neste âmbito Wells (1988 – 1991), citado por Mata (2004), desenvolveu um estudo onde identificou num grupo de crianças, uma associação da frequência de leitura de histórias, aos conhecimentos de literacia dessas crianças aos 5 anos e a sua compreensão da leitura aos 7 anos (p.96). Além deste estudo, Mata (2004) refere um trabalho de Sénéchal e LeFévre (2001) onde foi identificada uma associação entre os hábitos de leitura e o vocabulário aos 5 anos e alguns anos mais tarde, com os níveis de leitura no 3.º ano de escolaridade (p.96).

Podemos ainda referir outras abordagens recentes e fundamentadas no contexto português, sobre o processo de apreensão de competências de leitura, por parte das crianças. São vários os autores que referem que o processo de aquisição de competências de leitura não se concretiza apenas quando se inicia o ensino formal da leitura, nem quando já se domina um conjunto de técnicas da leitura, mas muito antes quando se inicia, no dia-a-dia, o contato com material impresso.

Alves Martins e Neves (1994) defendem a ideia de que se as crianças ouvirem ler coisas que lhes interessem e lhes proporcionem momentos de prazer, vão desejar ser elas próprias leitoras, construindo um projeto pessoal de leitor:

As crianças têm de começar por descobrir a funcionalidade da leitura, ou seja, perceber que esta é uma forma de comunicação, tomar consciência da variabilidade de objectivos da leitura (da leitura de contos e histórias à leitura de cartazes e notícias) e da sua relação com as diferentes formas de ler (leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura atenta, leitura em diagonal) e construir um projecto pessoal de leitor (quero aprender a ler para ler histórias, para conhecer mais coisas sobre um dado assunto) (p.20).

Em 1997, surgiram, em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, cujo objetivo foi criar “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, visando uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar. Este documento deu os primeiros passos para a sensibilização dos profissionais de educação de infância quanto à importância dos conhecimentos emergentes de leitura e escrita na educação pré-escolar. Encontra-se neste documento um conjunto de propostas de atividades, estratégias e atitudes do educador que promovem nas crianças o gosto e interesse pela leitura e escrita.

Nas Orientações Curriculares (2002), as referências à leitura aparecem de soslaio no Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no entanto são referidas coisas muito importantes, tais como “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e a sensibilidade estética.”; “As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.”; e “O modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler.” (p.70). Assim como, incentivam os profissionais a frequentar espaços biblioteca com as crianças, no sentido de diversificar as experiências e vivências relacionadas com os livros.

Passada uma década da publicação deste documento, certamente muitos profissionais mudaram as práticas pedagógicas no âmbito da promoção de conhecimentos de literacia. Assim como, outros profissionais continuaram a investigação sobre o desenvolvimento de competências precoces de leitura nas crianças. Mata (2008) refere mais um estudo de sua autoria, realizado em 2006, onde ficou reforçada a ideia de que existem benefícios associados à prática de leitura de histórias, tanto ao nível das concepções emergentes da literacia como da aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura (p.78)

Do mesmo modo que Cerrillo (2006) afirma que em pleno início do século XXI ninguém contesta a necessidade de expandir o hábito leitor a um número alargado de pessoas, porque já se percebeu que a prática habitual da leitura traz benefícios ao nível do desenvolvimento pessoal, da facilidade para compreender o mundo e dos instrumentos para a crítica e capacidade de comunicar com os outros em diversos contextos (p.35).

Na tentativa de um entendimento sobre o que são as concepções dos educadores apresentamos um breve resumo de acordo com alguns autores que encontramos em Marques (2011) num estudo recente: Cassidy e Lawrence (2000) referem que “as concepções ou crenças dos educadores e professores são suposições implícitas sobre os alunos, a aprendizagem, as salas de aula, as estratégias de ensino, o currículo, a pedagogia e o programa educativo.” (p.22). Assim como consideram que as crenças dos professores são concebidas com base na experiência direta, antes de qualquer informação fornecida por fontes externas, tais como cursos universitários, bibliografia específica ou formação contínua.

Segundo Tseng e Ivanic (2006) as crenças dos professores são influenciadas pelas suas vivências sociais, políticas e culturais. Também Wang et al, (2008) referiu que essas crenças atravessam o conhecimento dos professores e afetam o seu comportamento na sala de aula. Ou seja, as crenças que os professores e educadores desenvolvem são importantes porque através delas vão apreender, processar e interpretar a informação dos contextos educativos onde atuam, influenciando a tomada de decisões e determinando o seu comportamento na sala de aula (citado em Marques, 2011, p.22).

Brown, Molfese e Molfese (2008) reforçam a ideia de que os objetivos de um professor, do que pretende atingir com seus alunos na sala de aula estão enraizados na sua opinião/crença; tal como, foi constatado por McMullen et al (2006) num grupo de educadores que a forma como organizavam a sala e as rotinas estabelecidas estavam claramente associadas às suas concepções (citado em Marques, 2011, p.22).

Relativamente às concepções dos educadores face à familiarização das crianças com a leitura, durante a educação pré-escolar, Moniz (2009) refere que estudos realizados nesse âmbito demonstram que os educadores consideram que o processo de abordagem à leitura deve ser iniciado no contexto pré-escolar. Neste sentido, a autora supra referida mencionou um estudo de Santos (2007) em que os educadores questionados consideravam que “as crianças devem compreender para que serve a leitura e a escrita, observando e experimentando situações onde os atos de ler e escrever tenham objetivos explícitos e sejam significativos” (p.67).

Outro estudo interessante é o de Marques (2011) onde o objetivo era caracterizar as concepções de um grupo de educadores acerca da aprendizagem da literacia na educação pré-escolar e verificar a relação com a sua prática. Os resultados obtidos indicaram que existia relação entre as concepções dos educadores e a sua prática. Pois

os educadores que revelaram concepções holísticas (orientadas para uma perspectiva de literacia emergente) desenvolviam mais atividades de literacia emergente e referiram mais objetivos relacionados com a literacia (o gosto pela leitura, o envolvimento em tarefas de escrita e a compreensão das funcionalidades da escrita), tal como revelaram uma maior sensibilidade para os aspetos do ambiente físico e emocional. Enquanto que os educadores que apresentaram concepções mais tecnicistas (orientadas numa perspectiva tradicional da aprendizagem da linguagem escrita) demonstraram que a sua prática era direcionada para as habilidades de ensino direto. Parece assim, existir uma coerência entre as concepções dos educadores questionados sobre a forma como as crianças adquirem competências de literacia e os objetivos que consideram prioritários estarem presentes na abordagem à leitura e à linguagem escrita em educação pré-escolar.

É importante realçar que neste último estudo referido, além do tempo de carreira e experiência direta, evidenciaram-se mais duas componentes que influenciam as concepções e as práticas dos educadores, são elas, a formação contínua e os hábitos de leitura pessoais (Marques, 2011, p.59)

3. Metodologia

3.1. Delimitação do Problema, Objectivos e Questões de Investigação

No presente trabalho, o problema a investigar está intimamente ligado à necessidade de se conhecer o trabalho dos educadores cooperantes, junto dos estagiários, relativamente à abordagem à leitura na educação pré-escolar. Concretamente, pretendemos compreender como os educadores cooperantes e estagiários por meio de interações e práticas de leitura conseguem aproximar as crianças do livro e da literatura infantil contribuindo para criar hábitos de leitura precoces.

Na tentativa de responder ao problema da investigação, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Relacionar a formação inicial e contínua, no âmbito da abordagem à leitura, com as práticas pedagógicas dos educadores cooperantes e dos estagiários.

- Compreender as concepções pedagógicas dos educadores cooperantes e estagiários sobre a utilização dos livros infantis na abordagem à leitura.
- Caracterizar o papel do educador cooperante como orientador do estagiário na promoção hábitos de leitura em contexto pré-escolar.

Atendendo a estes objetivos, partimos em busca das respostas às seguintes questões:

- 1) Formação profissional e pessoal: formação inicial – conteúdos específicos da abordagem à leitura e dos modelos curriculares; formação complementar durante o exercício da profissão; e hábitos de leitura pessoais.
- 2) Concepções de leitura: idade para iniciar o contato das crianças com os livros e a leitura; reação às tentativas de leitura das crianças; o livro infantil para promover hábitos de leitura; e competências que as crianças podem desenvolver explorando livros infantis.
- 3) Planificação: modelo curricular onde é fundamentada a prática pedagógica; atividades de exploração de livros infantis; regularidade das atividades de leitura; dinâmica da sala quanto à organização do espaço, tempo e grupo nas atividades de leitura; espaços interiores e exteriores frequentados pelo grupo que reforçam as aprendizagens no domínio da abordagem à leitura; e critérios privilegiados na escolha de livros infantis.
- 4) Supervisão da prática pedagógica: contributo do educador cooperante na orientação do estagiário para a promoção de hábitos de leitura nas crianças; e perspetiva sobre as práticas de promoção de leitura do parceiro: educador cooperante ↔ estagiário.

3.2. Características da Investigação – Estudo Caso

Segundo Merriam (1988) um estudo caso tem:

cuatro propiedades esenciales (...), las de ser particular, descriptivo, heurístico e inductivo. Es particular en cuanto que se centra en una situación particular, evento, programa o fenómeno; es descriptivo porque pretende realizar una rica e intensiva descripción del fenómeno estudiado; es heurístico en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; y es inductivo, puesto que llega a las

generalizaciones, conceptos o hipótesis partiendo de los datos (Arnal, Rincón & Latorre, 1992, p.207).

Centramo-nos na questão da particularidade, ainda de acordo com Merriam (1988) “O estudo caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (citado em Bogdan & Bicklen, 1994, p.89). Entendemos assim, estudo caso, como uma metodologia, que nos permite aprofundar o conhecimento sobre a realidade que nos propomos a investigar, neste caso em particular, as concepções pedagógicas quanto ao uso dos livros infantis, no domínio da leitura, em três contextos de supervisão na educação pré-escolar.

Bogdan e Bicklen (1994) referem que os depoimentos sociológicos ou psicológicos, na primeira pessoa, obtidos através de entrevistas de estudos de caso estão geralmente, destinados a ser utilizados como veículos para a compreensão de aspetos básicos do comportamento humano ou das instituições, e não como material histórico (p.93). Os testemunhos dos indivíduos inquiridos permitem aprofundar o conhecimento sobre uma situação particular e não generalizar. Pois, como refere Stake (2007) “O verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização.” (citado em Santos, 2010, p.70). Dada a dimensão e características da amostra não é possível generalizar os resultados, porém esta investigação pode trazer conhecimento sobre o tema, o que permitirá a reflexão, a discussão e alguma orientação para a prática dos educadores de infância.

Neste estudo assume-se também a vertente descritiva, uma vez que o investigador pretende apenas dar a conhecer a realidade sem se envolver, nem intervir nela. Para tal é apresentada uma “descrição consistente, fatural, literal, sistemática e o mais completa possível do seu objeto de estudo” (Franco, 2008, p.32). Este estudo foi desenvolvido num contexto real retirando o máximo partido de duas fontes: entrevistas e observação direta, pois tal como Bogdan e Biklen (1994) referem “Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível ao local de estudo.” (p.48).

Segundo Stake (2005) respeitando as características deste estudo, as conclusões obtidas apenas podem ser entendidas como pistas para a compreensão do tema sendo válidas somente para a amostra em estudo (citado em Franco, 2008, p.32).

Arnal, Rincón e Latorre (1992) acrescentam “El estudio de casos es un diseño de investigación particularmente apropiado para estudiar un caso o situación com cierta

intensidade en un período de tiempo corto” (p.206). O que nos pareceu ser adecuado ao nosso estudo uma vez que a recolha de dados só podia ser realizada durante o período de desenvolvimento integral das práticas pedagógicas das estagiárias.

A escolha de um estudo de natureza qualitativa é fundamentada pelas características da investigação qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), as quais passamos a enunciar:

1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...) Os investigadores qualitativos entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. 2) A investigação qualitativa é descritiva. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados (transcrições de entrevistas, notas de campo, etc.) para ilustrar e substanciar a apresentação. Os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários. 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. O processo de análise dos dados é como um funil, as coisas estão abertas de início (no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente. Estes estabelecem

estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (p.47-51).

3.3. Amostra do Estudo

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), e Almeida e Freire (1997) citadas em Ladeira (2009) o método de amostragem não probabilística ou não aleatória é o mais adequado para estudar os casos que o investigador tem à sua disposição. Por outras palavras, considerando ainda Bogdan e Biklen (1994) e Almeida e Freire (1997) a nossa amostra foi escolhida por conveniência atendendo à receptividade das participantes, à facilidade de acesso às instituições de educação pré-escolar e à proximidade com o local de trabalho da investigadora (citado em Ladeira, 2009, p.41). Dado tratar-se de uma amostra de conveniência, não representativa, a investigação possui a limitação de não se poder generalizar os resultados.

Sendo assim, a nossa amostra é constituída por dois Jardins-de-Infância (IPSS)² da cidade de Évora, tendo acedido a participar no nosso estudo três educadoras cooperantes e três estagiárias da Universidade de Évora. Numa das IPSS trabalhámos com os pares A e B, na outra trabalhámos com o par C.

Relativamente ao par A, a educadora tinha treze anos de serviço e a estagiária frequentava o Mestrado em Educação Pré-Escolar; no par B a educadora possuía quinze anos de serviço e a estagiária frequentava o Mestrado em Educação Pré-Escolar; e por fim, no par C a educadora tinha também quinze anos de serviço e a estagiária frequentava o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No Quadro 1, apresentamos a distribuição das participantes por instituição:

IPSS 1		IPSS 2
Par A <ul style="list-style-type: none">• Educadora Cooperante• Estagiária	Par B <ul style="list-style-type: none">• Educadora Cooperante• Estagiária	Par C <ul style="list-style-type: none">• Educadora Cooperante• Estagiária

Quadro 1

² IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

3.4. Recolha de Dados

A recolha de dados neste estudo foi realizada com base em dois instrumentos, o inquérito por entrevista a cada participante e a observação direta em cada um dos três contextos de supervisão. Considerámos que estes instrumentos são adequados ao objetivo traçado e em simultâneo conferem mais fiabilidade aos dados obtidos, uma vez que se trata de duas fontes distintas de informação.

3.4.1. Entrevista

Tal como referem Erasmie e Lima (1989) a entrevista “(...) é uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc. do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias.” (p.85). Em investigação qualitativa, as entrevistas são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Atendendo ao facto das entrevistas permitirem ao entrevistador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192) adoptámos este procedimento, uma vez que era nosso objetivo conhecer as concepções dos educadores cooperantes e estagiários relativamente à promoção da leitura em contexto pré-escolar.

Optámos por recolher os dados a partir de entrevistas semi-diretivas porque à partida este instrumento permite um equilíbrio entre as perguntas abertas e as perguntas demasiado precisas.

Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se

afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192).

Para as entrevistas elaborámos um guião (anexo 2) onde definimos os objetivos do estudo e procedemos à elaboração das perguntas com base nos questionários apresentados no estudo de Moniz (2009), estas foram devidamente validadas pela Dr.^a Ângela Balça, Dr.^o Paulo Costa e Dr.^a Marília Cid, Doutores em Ciências da Educação, da Universidade de Évora.

Posteriormente entregámos, em mãos, às Diretoras Técnicas das Instituições o pedido de autorização para aplicar as entrevistas às suas colaboradoras e mediante a autorização, entregámos às educadoras cooperantes e estagiárias o convite para participar no estudo (anexo 1).

As entrevistas foram previamente agendadas com as participantes e decorreram no seu respetivo local de trabalho num espaço agradável e silencioso para que não ocorressem interrupções. Antes de iniciar as entrevistas pedimos autorização, às participantes, para gravar a conversa reforçando que a informação partilhada é confidencial e não será revelada noutros contextos, nem para outros fins como preconizam Bogdan e Biklen (1994) (p.139).

Em seguida, demos a conhecer às entrevistadas os objetivos do estudo, explicando-os brevemente para que estas ficassem esclarecidas quanto ao que se pretendia.

No decorrer da entrevista, a investigadora manteve uma postura de ouvinte, dando espaço para que as entrevistadas demonstrassem à vontade os seus pontos de vista, ilustrando-os muitas vezes com exemplos da sua prática pedagógica. “O papel do investigador, não consiste em mudar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 138).

3.4.2. Observação Direta

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008) “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p.196).

Assim sendo, realizámos três observações diretas, uma em cada contexto de supervisão (par A, par B e par C) (anexo 4) com a intenção de apreender comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que se produzem, mas também para recolher material de análise não suscitado pela investigadora ou seja obtido espontaneamente e pela autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.199). Isto é, para podermos verificar e articular as afirmações reveladas pelas entrevistadas relativamente à sua prática pedagógica, quer no que diz respeito às suas condutas de comportamento, quer às suas opções na organização espacial dos materiais e do grupo de crianças e na organização temporal das atividades de leitura na sala.

Optámos pela observação não participante onde a investigadora não se envolveu na vida do grupo, mantendo-se à distância e transcrevendo os comportamentos observados imediatamente após a observação. A duração das observações variou entre vinte e cinco e cinquenta minutos.

As atividades a observar foram selecionadas pelos pares de supervisão, tendo-lhe sido solicitada a observação direta de atividades relacionadas com a abordagem à leitura.

As observações foram estruturadas por uma grelha de observação, previamente adaptada com base no Programa Bebelendo de Tussi e Rösing (2009, p.93).

3.5. Análise dos Dados Recolhidos na Entrevista

Considerando Quivy e Campenhoudt (2008) afirmamos que em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo. “Durante as entrevistas trata-se, de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos.” (p.195)

Os autores acima mencionados acrescentam que no método de análise de conteúdo, o investigador mantém uma grande distância em relação às interpretações espontâneas. “Não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar a dos outros, mas sim analisá-las a partir de critérios” (p.230).

Uma vez que estamos perante a aplicação de entrevistas semi-diretivas, o tratamento dos elementos informativos foi realizado de acordo com os critérios da análise de enunciação. Para Quivy e Campenhoudt (2008) a análise de enunciação “incide sobre o discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria é, em si mesma, reveladora. O investigador está então atento a dados como o desenvolvimento geral do discurso, a ordem das suas sequências, as repetições, as quebras do ritmo, etc.” (p.229).

Bardin (1988) refere “A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura «à letra», mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano.” (p.41).

Após a transcrição das entrevistas avançámos para uma leitura «flutuante» deixando-nos invadir por impressões e orientações (Bardin, 1988, p.96) e posteriormente, tal como Santos (2010), destacámos as unidades de registo de cada entrevistada tendo em conta o respetivo contexto e agrupámo-las de acordo com a categorização e subcategorização definidas com base nos objetivos do nosso estudo (anexo 3).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 1988, p.117).

No Quadro 2, apresentamos a grelha de análise de conteúdo, na qual se pode verificar os elementos da categorização e subcategorização definidos:

Categorização	Subcategorização
Formação profissional e pessoal	Formação inicial – conteúdos específicos da abordagem à leitura
	Formação inicial – modelos curriculares
	Formação complementar durante o exercício da profissão
	Hábitos de leitura pessoais
Concepções de leitura	Idade para iniciar o contato das crianças com os livros e a leitura;

	Reação às tentativas de leitura das crianças
	O livro infantil para promover hábitos de leitura
	Competências que as crianças podem desenvolver explorando livros infantis.
Planificação	Modelo curricular onde é fundamentada a prática pedagógica
	Atividades de exploração de livros infantis
	Regularidade das atividades de leitura
	Dinâmica da sala quanto à organização do espaço, tempo e grupo nas atividades de leitura
	Espaços interiores e exteriores frequentados pelo grupo que reforçam as aprendizagens no domínio da abordagem à leitura
	Critérios privilegiados na escolha de livros infantis.
Supervisão da prática pedagógica	Contributo do educador cooperante na orientação do estagiário para a promoção de hábitos de leitura nas crianças
	Perspetiva sobre as práticas de promoção de leitura do parceiro: educador cooperante ↔ estagiário

Quadro 2

Para efetuarmos a análise categorial procedemos ao desmembramento do texto das entrevistas (discurso direto) em unidades, seguindo-se o agrupamento das mesmas de acordo com os temas.

Segundo Bardin (1988) citado por Santos (2010) este método de análise de conteúdo “consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação (...)”. Sendo normalmente utilizado para estudar “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (p.80).

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Passamos seguidamente a apresentar os resultados da análise por categorias às entrevistas das educadoras cooperantes e estagiárias. Os dados recolhidos nas entrevistas foram confirmados pelos resultados observados nas observações diretas aos contextos educativos; neste ponto, os resultados serão comparados entre si, interpretados e debatidos à luz dos referenciais teóricos.

4.1. Formação Profissional e Pessoal

Constitui-se nosso objetivo conhecer o perfil das educadoras cooperantes e das estagiárias entrevistadas, quanto à formação acadêmica no domínio da abordagem à leitura, assim como a frequência das mesmas em ações de formação contínua. Também pretendemos saber qual o conhecimento sobre os modelos curriculares que as entrevistadas possuem, e por fim quais os seus hábitos culturais no âmbito de leituras pessoais.

4.1.1. Formação Inicial - Conteúdos Específicos da Abordagem à Leitura

Par A	Educadora A	“Tive Literatura para a Infância (...) tivemos uma parte curricular numa disciplina que era (...) de Psicologia que focava imenso para a área do desenvolvimento nessa área da criança.” (p.1, 16)
	Estagiária A	“Sim. Tive Literatura para a Infância no primeiro ano.” (p.1, 9)
Par B	Educadora B	“No curso tínhamos mesmo Literatura Infantil e Psicologia da Literatura.” (p.1, 7)
	Estagiária B	“Literatura infantil.” “A professora para além de nos ter facultado alguns livros infantis que fossem de qualidade, com ilustrações adequadas e um texto adequado, também tivemos alguns convidados (...) possibilitou-nos formas de contar histórias e como é que havemos de falar com as crianças em relação a isso.” (p.1, 10-13)
Par C	Educadora C	“(…) sei que uma era Literatura Infantil e outra era Abordagem à Leitura e à Escrita.” (p.1, 12)
	Estagiária C	“Literacia para a Infância.” “(…) fomos ajudadas a perceber a qualidade dos livros enquanto que nós não tínhamos bem essa noção, então a professora ajudou-nos a ligar as imagens do livro com o texto, se correspondiam, se as imagens eram estereotipadas se não eram, tudo conceitos para definirmos o que era realmente um bom livro.” (p.1, 9-23)

As entrevistas evidenciam que os três pares (A, B, C) tiveram formação específica sobre abordagem à leitura durante a sua formação inicial. Apesar da análise se efetuar com base nos pares de supervisão (educadora-estagiária), é importante separá-las no que concerne aos momentos/épocas de formação inicial. Em relação às estagiárias sabe-se que se encontravam em pleno processo formativo, convém então referir que as educadoras dos pares B e C se formaram há 15 anos e a educadora do par A se formou há 13 anos.

O par A refere ter frequentado aulas de Literatura para a Infância. A educadora acrescentou que teve uma unidade curricular de Psicologia direcionada para o tema.

O par B à semelhança do anterior refere ter frequentado as aulas de Literatura Infantil. Assim como a educadora também referiu que frequentou uma unidade curricular designada por Psicologia da Literatura. Por sua vez, a estagiária falou sobre o impacto que a unidade curricular de Literatura Infantil teve na sua formação profissional e referiu ser muito útil, pois sente que através de exemplos de atividades adquiriu conhecimentos e estratégias para aplicar com o grupo de crianças.

Relativamente ao par C, a educadora refere que frequentou as unidades curriculares de Literatura Infantil e de Abordagem à Leitura e à Escrita. A estagiária frequentou a unidade curricular de Literacia para a Infância e acrescentou que a presença nesta unidade curricular contribuiu para que aprendesse a selecionar livros com boa qualidade de imagem e texto, valorizando aspetos como: a correspondência entre as imagens e o texto; e imagens não estereotipadas.

Como se pode verificar todas as entrevistadas tiveram formação específica sobre a abordagem à leitura em educação pré-escolar.

É importante sublinhar que as estagiárias B e C ao serem questionadas não se limitaram a responder acerca das unidades curriculares frequentadas no curso, mas acrescentaram o impacto que teve para si frequentarem essas unidades curriculares. Ambas as estagiárias consideram que os conteúdos lecionados nas unidades curriculares de Literatura Infantil e de Literacia para a Infância foram de extrema importância e sobretudo esclarecedores, não só porque as instruíram teoricamente sobre o tema, mas também porque as prepararam através de exemplos concretos de atividades e da recomendação de materiais, nomeadamente livros infantis. Contribuiu este fundamental para melhorarem o seu desempenho na promoção de atividades de leitura, durante o estágio curricular no contexto da educação pré-escolar, proporcionando momentos de qualidade às crianças.

Este aspeto mencionado pelas estagiárias sensibiliza-nos para a influência que os conteúdos lecionados nas unidades curriculares têm ao nível das práticas educativas dos futuros profissionais. Ao nível académico, a escolha dos conteúdos e a forma como os fazem chegar aos alunos tem a ver tanto com as estratégias e metodologias utilizadas por cada docente como com os objetivos que pretende atingir com os seus alunos. Deste modo, a formação dos alunos de acordo com as necessidades da prática profissional será da responsabilidade do docente (pessoa com mais conhecimento e experiência), cabe-lhe a decisão de facultar os meios necessários para enriquecer a ação educativa dos estagiários, que por sua vez serão responsáveis pela aprendizagem das crianças. É neste

sentido que Cerrillo (2006) refere que a sociedade, a partir das instituições, tem a responsabilidade de formar adequadamente e proporcionar os meios necessários para que os formandos e futuros profissionais cumpram também com a sua responsabilidade (p. 45). A sociedade a partir das instituições e estas através dos docentes contribuem para a construção do perfil profissional dos seus formandos, a adequação dos conteúdos lecionados pode fazer diferença na ação pedagógica dos mesmos.

Quanto aos outros elementos entrevistados vamos aguardar para verificar se ao longo das entrevistas surgem informações que nos ajudem a responder a um dos objetivos da dissertação que é perceber a possível relação entre a formação inicial, no âmbito da abordagem à leitura e as práticas pedagógicas dos educadores cooperantes e dos estagiários.

4.1.2. Formação Inicial – Modelos Curriculares

Atendendo à diversidade de modelos educativos na educação pré-escolar importa verificar os conhecimentos adquiridos pelas entrevistadas sobre os mesmos, ao nível da formação inicial.

Par A	Educadora A	“Sim, sim. Posso dizer alguns... High-Scope, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emília, João de Deus.” (p.2, 2)
	Estagiária A	“Sim.” “O MEM, do Montessori, do High-Scope também, depois falámos de escola tradicional, do João de Deus.” (p.1, 14-16)
Par B	Educadora B	“Não.” [O conhecimento sobre modelos curriculares adquiriu] “Já a trabalhar, através das colegas lá do colégio que nos foram sempre propondo fazer formações extra, pós laboral.” (p.1, 22-24)
	Estagiária B	“Sim.” “O High-Scope, (...) falámos noutros currículos como... Nova Zelândia, Reggio Emília e ainda foi mais um. Agora não me recordo sinceramente.” (p.1, 19-24)
Par C	Educadora C	“Na minha formação inicial abordava-se muito ligeiramente os modelos pedagógicos, (...) nunca falei no Movimento da Escola Moderna, tive contato com ele posteriormente, já a trabalhar (...). E mesmo com os outros modelos pedagógicos aprofundi um bocadinho o meu conhecimento posteriormente.” (p.1, 28)
	Estagiária C	“Sim, mas agora é que estão a ser mais aprofundados. Tivemos tudo no geral, agora estamos a desenvolver mais no específico.” “O Movimento da Escola Moderna, o High-Scope, (...) e o Reggio Emília é isso. Foi só mesmo estes três.” (p.2, 13)

O par A afirma que recebeu formação específica sobre modelos curriculares, demonstrando esse conhecimento através da denominação dos vários modelos (Movimento da Escola Moderna; Reggio Emília; High-Scope e João de Deus).

O par B não é unânime ao nível da formação sobre modelos curriculares, a educadora refere nunca ter tido formação específica sobre o tema durante a sua formação académica, tomou conhecimento da existência dos modelos curriculares no exercício da sua profissão com as colegas de trabalho que lhe propuseram fazer formação pós-laboral. A estagiária afirma ter recebido formação sobre os modelos curriculares durante a formação académica, embora não se recordasse de todos.

O par C afirma ter recebido formação sobre os modelos curriculares na formação inicial. Embora, no caso da educadora não tenha sido muito consistente, uma vez que na altura da sua formação se abordava muito ligeiramente os modelos curriculares. O MEM só conheceu depois de começar a trabalhar, assim como, só nesse momento aprofundou o conhecimento sobre os outros modelos curriculares.

A estagiária refere que recebeu formação sobre apenas três modelos, o MEM, o High-Scope e o Reggio Emília.

Constata-se que todas as entrevistadas, quer na formação inicial ou contínua, receberam orientações acerca dos modelos curriculares atualmente usados na educação pré-escolar.

A educadora do par B refere um aspeto muito importante ao mencionar que foram as colegas na instituição que lhe propuseram fazer formação sobre os modelos curriculares, este aspeto faz-nos lembrar que um contexto educativo só é inteiramente bem sucedido quando todas as partes estão em harmonia. É interessante perceber que no contexto do par B, as colegas da educadora se preocuparam em sugerir à mesma a formação sobre determinado assunto. Os profissionais não se desenvolvem sozinhos, desenvolvem-se na interação com os colegas de trabalho ou com outras entidades através da partilha de conhecimentos. A este respeito Hargreaves (1992) referiu

Os professores não se desenvolvem unicamente por si próprios. (...) Eles aprendem através do contacto com vários grupos, interiores ou exteriores às suas próprias escolas. Mas eles aprendem, talvez mais, com outros professores, particularmente,

com os colegas no seu lugar de trabalho, na sua própria escola (citado em Guimarães, 2006, p.187)

Guimarães (2006) defende que o confronto de ideias, a troca de experiências e a partilha de expectativas e dificuldades podem ser bastante estimulantes para os professores, “permitindo-lhes não só uma reflexão mais fundamentada e uma maior consciência e segurança da sua própria ação, como também o seu desenvolvimento profissional.” (p.187).

4.1.3. Formação Complementar durante o Exercício da Profissão

Pretendemos com esta questão saber se as educadoras cooperantes continuaram a investir na sua formação, de modo a desenvolver as suas capacidades e a enriquecer a sua atividade profissional no domínio da abordagem à leitura.

Par A	Educadora A	“(…) frequentei algumas ações de formação que falavam de leitura e escrita. É uma área que me interessa muito em termos de desenvolvimento pessoal e profissional. (p.1, 9) “Houve uma na universidade de Évora, houve umas que frequentei (…) porque pertencia ao Movimento da Escola Moderna, foram promovidas algumas pelo Movimento da Escola Moderna. Lembro-me da APEI era sócia da associação de profissionais de educadores de infância e tinham sempre um dos seminários ou dois, (…) focados essencialmente, na leitura e na escrita. (p.1, 27)
Par B	Educadora B	“Formações do MEM onde trabalhávamos muito a leitura e a escrita, aprendíamos muito sobre a leitura e a escrita.” (p.1, 14)
Par C	Educadora C	“(…) no complemento de formação voltei também a ter cadeiras nessa área, também de abordagem à leitura e à escrita.” “Frequentei alguns sábados pedagógicos dentro do Movimento da Escola Moderna onde deram algumas comunicações que tinham a ver com isso, eu própria fiz comunicações dentro dessa temática.” (p.1, 13-18)

Relativamente à formação complementar durante o exercício da profissão, a educadora do par A refere ter continuado a investir na sua formação, atualizando os conhecimentos no domínio da leitura em educação pré-escolar, frequentando ações de formação promovidas por diversas entidades (Universidade de Évora, MEM, Associação de Profissionais de Educação de Infância).

A educadora do par B conta que participou em várias formações do MEM, onde trabalhava e aprendia imenso sobre leitura e escrita.

A educadora do par C refere que continuou a fazer formação complementar durante o exercício da sua profissão, o primeiro passo foi o complemento de formação (que lhe deu equivalência à licenciatura na Universidade de Évora), onde voltou a ter disciplinas sobre a abordagem à leitura e à escrita. Depois, frequentou alguns sábados pedagógicos dentro do MEM onde presenciou e também dinamizou algumas comunicações relacionadas com o tema.

Curiosamente, as três educadoras cooperantes referem ter aderido a formações sobre o tema da leitura e escrita, promovidas pelo MEM. Inclusive, a educadora do par C assumiu o papel de dinamizadora em algumas sessões sobre leitura e escrita, no MEM, o que pressupõe que a sua prática tenha características interessantes nesse âmbito que devem ser partilhadas com outros profissionais.

Verificámos que as três educadoras cooperantes, em determinados momentos das suas vidas investiram na sua formação contínua, complementando conhecimentos ao nível da abordagem à leitura na educação pré-escolar. A formação contínua³, segundo Ponte (1998) é um suporte fundamental do desenvolvimento profissional, “ela não só é útil como é necessária para permitir uma variedade de percursos e processos de desenvolvimento profissional, de acordo com as preferências e as necessidades de professores com origens profissionais e inclinações muito diversas.” (p.12).

Para Day (2001) é importante assegurar a formação contínua dos profissionais de modo a que estes possam atualizar o conhecimento do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino e à avaliação e, quando necessário, ao desempenho de papéis de liderança (p.85).

Admite-se que as educadoras através da formação contínua, no âmbito da abordagem à leitura no pré-escolar, poderão ter aprofundado os conhecimentos sobre o tema, de modo a consolidar e desenvolver noções e ideias anteriores. Provavelmente a formação nesta área permitiu que se desenvolvessem profissionalmente, adequando e

³ Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro

A formação contínua de educadores e professores dá especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino. Pressupõe a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram.

modificando práticas em prol da aprendizagem das crianças e da melhoria da qualidade na sua ação educativa.

4.1.4. Hábitos de Leitura Pessoais

Par A	Educadora A	<p>“Sim, sim. Romances principalmente.”</p> <p>“(…) No início da noite quando chego a casa e ao fim-de-semana.” (p.2, 22-24)</p>
	Estagiária A	<p>“Desde que estou a tirar o curso não leio tanto. Leio o que é preciso ler para o curso, porque não tenho tempo de ler assim por lazer.”</p> <p>“Romances.” (p.1, 25-33)</p> <p>“Nas férias de verão principalmente, porque as outras não dá.” (p.2, 4)</p>
Par B	Educadora B	<p>“Leio mais nos tempos livres, mais nas férias não sou de ler assim muito, muito.” (p.1, 32)</p> <p>[Prefiro] “(…) leituras leves, romances. Mas também adoro livros infantis, leio livros infantis porque gosto muito também e compro porque gosto de comprar as histórias infantis e ler logo.” (p.2, 1)</p>
	Estagiária B	<p>“Tudo o que tenha a ver com textos que nos é aconselhado para os nossos relatórios, como por exemplo, do Formosinho, o Educar a Criança que tem a ver com o High-Scope, as Orientações Curriculares.”</p> <p>“Sim leio. Gosto mais do género de Diários, gosto de Banda Desenhada também e gosto de outros livros como... o último que li tinha a ver com a Saga de Twilight.”</p> <p>“Sim, férias. De resto é tudo o que tenha a ver com a universidade.” (p.2, 9-15-18)</p>
Par C	Educadora C	<p>“Agora ando muito numa fase que gosto muito de ler livros de mistério, alguns policiais também gosto, (...) também gosto de livros históricos, gosto de romances, também gosto de ler livros para crianças, gosto!”</p> <p>“(…) às vezes ao deitar também. Mas não leio com grande regularidade, a não ser que esteja a ler algum livro que me interesse muito, muito, muito... e aí tento encontrar todos os bocadinhos.” (p.2, 2-9)</p>
	Estagiária C	<p>“Sim.”</p> <p>“Narrativa e de ficção também.”</p> <p>“Momentos sozinha, no quarto quando chego a casa.”</p> <p>“(…) livros sem ser estes agora para complementar as minhas reflexões não tenho conseguido ler, sou sincera. Porque isto ocupa o tempo todo, só consigo ler então aqueles que preciso mesmo para me basear para escrever as reflexões e fazer as planificações.” (p.2, 3-5-8)</p>

Quando questionado sobre os hábitos de leitura pessoais, o par A demonstra ter interesse por romances. Ambos os elementos do par leem com mais frequência nos tempos livres, mas é de salientar a falta de tempo para ler por prazer mencionada pela estagiária, esta refere que desde que se encontra a frequentar o curso apenas consegue ler o estritamente relacionado e necessário para refletir sobre a sua prática educativa.

O par B refere que lê com mais frequência nos tempos livres, a educadora tem preferência por leituras fáceis que designa por “leves” mais concretamente romances e histórias infantis, refere que compra livros infantis com frequência porque gosta muito de os ler. Quanto à estagiária esta assume-se uma leitora regular, no âmbito da sua formação académica tem leituras imprescindíveis para complementar as reflexões sobre a sua prática educativa. No tempo livre gosta de ler romances e banda desenhada.

O par C também se assume com hábitos de leitura pessoais. A educadora tem preferência por livros de mistério, policiais, históricos, romances e livros infantis. Esta assume que lê à noite antes de se deitar porque é quando a sua vida maternal e doméstica acalma. Acrescenta que não lê regularmente, a não ser que o livro lhe desperte grande interesse, nesse caso tenta aproveitar pequenos momentos para ler.

A estagiária interessa-se por textos narrativos e também por livros de ficção. Gosta de ler no ambiente calmo do seu quarto. No entanto, refere que atualmente as suas leituras são a título académico para fundamentar as reflexões sobre a sua prática na educação pré-escolar.

Neste caso, podemos concluir que os hábitos de leitura pessoais são determinados e influenciados por vários fatores (a vida profissional, académica e doméstica) e não pela falta de interesse pela leitura, pelo contrário, as entrevistadas referiram interessar-se por diversos tipos de leituras. A falta de tempo é o seu maior constrangimento para ler por prazer, as educadoras cooperantes são absorvidas pela rotina do dia-a-dia e às estagiárias impõem-se leituras no âmbito da formação inicial. Este aspeto é comprovado especialmente, pelos testemunhos das três estagiárias, que estando em processo formativo dão prioridade às leituras instrumentais⁴ deixando de lado a leitura por prazer, por enriquecimento pessoal (Cerrillo, 2006, p.34). À luz da

⁴ Leitura instrumental serve para perceber o funcionamento de um electrodoméstico, para estudar, para procurar informação, etc. (Cerrillo, 2006, p.34)

literatura recolhida para este trabalho, considera-se que esta realidade é preocupante, pois tal como Cerrillo (2006) menciona, embora haja mais leitores do que nunca⁵, a questão que permanece é quantos deles leem outros textos que não sejam instrumentais? “A leitura pela leitura, por gosto, por prazer, por enriquecimento pessoal, por conhecimento do mundo, já não constitui o objectivo básico da leitura.” (Cerrillo, 2006, p.34). Será esta a realidade que os educadores de infância podem contrariar despertando nas crianças precocemente o gosto pela leitura.

4.2. Concepções de Leitura

Neste ponto, pretendemos conhecer as concepções dos educadores cooperantes e dos estagiários sobre o uso dos livros infantis na abordagem à leitura e compreender a relação entre essas concepções e a sua ação em contexto pedagógico.

4.2.1. Idade para Iniciar o Contato das Crianças com os Livros e a Leitura

Considerando que as concepções das educadoras cooperantes e estagiárias influenciam a sua prática pedagógica procurámos conhecer as suas perspetivas sobre a idade com que se pode iniciar o contato das crianças com os livros.

Par A	Educadora A	<p>“A idade é desde sempre.”</p> <p>“(…) estamos a falar se calhar de uma faixa etária (...) do 1ano de idade em que eles têm contato com determinados livros... em que não conseguem constatar uma mancha de escrita porque nestas idades os livros adequados a eles não são dessa forma, mas em casa folheiam e mexem nas revistas das mães, vêm o jornal dos pais.” (p.2, 27-32)</p> <p>“(…) acho é que em todas as idades, em todas as situações se nós tivermos ou não essa intencionalidade a gente consegue que as crianças contatem com livros.” (p.3, 2)</p>
	Estagiária A	<p>“(…) o contato com os livros, basta elas estarem a ouvir e a mexerem nos livros mesmo para bebés, aqueles só de imagens. Desde recém-nascidos praticamente.”</p> <p>“(…) eles próprios começam a ganhar interesse, autonomamente, ao</p>

⁵ Dados da Associação Portuguesa de Editores e Livreros (2005), em que 91% dos inquiridos de idade superior a 14 anos, residentes em Portugal afirmou que costuma ler livros.

		verem um livro, esses livros mesmo próprios para mais bebês, eles começam a criar interesse em mexer porque muitas das vezes tem barulhos, texturas e depois a partir daí vão, vão evoluindo até nos livros vão começando a gostar. E de ouvir histórias mesmo, e de tentarem ler e inventarem, o recontarem.” (p.2, 7-12)
Par B	Educadora B	“É quase à nascença (...) não interessa aquilo que nós estamos a ler quase, mas basta a postura de olharmos para o livro de falarmos com a criança, a maneira como estamos a falar e recontar que eles identificam que o livro transmite alguma mensagem (...) ainda que eles não percebam o que nós estamos a transmitir, mas ouvem-nos! A forma de contar a história, a maneira como nós transmitimos a mensagem eles percebem que não é uma conversa, começam a perceber muito cedo.” “(...) a partir aí dos 6 meses quando eles começam a sentar e começam a prestar atenção também ao outro.” (p.2, 8-19)
	Estagiária B	“O mais precoce possível, porque as crianças têm de ter contato com os livros apesar de não saberem ler, o educador ao ler possibilita que eles desenvolvam a linguagem oral e que vão ter contato com livro, a forma como se folheia as imagens e também, ao fim ao cabo, ver o código escrito, mesmo que não o conheçam...vão conhecendo.” (p.2, 21)
Par C	Educadora C	“Eu acho que desde muito pequeninos, (...) logo a partir dos 6 meses pode-se perfeitamente começar a utilizar...até antes...o livro com a imagem associado à palavra. Eu sou defensora de que nunca deve vir a imagem sozinha, porque eles conseguem perceber a diferença de uma imagem e entre o outro código que está lá. Hum...e acho que a imagem deve vir sempre associada à palavra mesmo quando se trabalha em creche, isso é importante!” (p.2, 16)
	Estagiária C	"Quanto mais cedo melhor. Se nós começarmos logo desde (...) bebês, eles vão tendo contato com a escrita mesmo não lendo, mas nós mostrando imagens e dizendo “isto está aqui ou isto está ali” vão começando a ter contato e acho que isso é fundamental, para desenvolvermos o gosto pela leitura.” (p.2, 17)

O par A usa expressões como “*A idade é desde sempre*” ou “*Desde recém-nascidos praticamente*” para definir a idade em que as crianças podem iniciar o contato com os livros. No entanto, ao longo da conversa referenciaram o 1 ano como idade para iniciar o contato, pois na sua perspectiva as crianças não precisam de saber ler para se interessarem pelos livros. As imagens, as texturas, os sons são os primeiros aliados dos livros para despertar o interesse das crianças em idade de creche. E a partir desses estímulos as crianças vão evoluindo e criando um gosto próprio por ouvir histórias, tentar ler, inventar e recontar.

O par A menciona também outro aspeto importante, quer os adultos o façam intencionalmente ou não, as crianças têm contato com diversos tipos de texto nas mais variadas situações do dia-a-dia, inclusive durante o tempo em que estão no seio da família. Este aspeto vai ao encontro do que refere Cerrillo (2006):

(...) fazemo-nos leitores ou não leitores com o passar do tempo, no decorrer de um processo formativo no qual intervém o desenvolvimento da personalidade, e no qual vivenciamos experiências leitoras motivadoras e desmotivadoras, quase sempre em dois únicos contextos, o familiar e o escolar (p. 35).

O par B considera que o contato com a leitura deve ser iniciado o mais precocemente possível, aponta os seis meses como uma boa idade para iniciar, porque por norma as crianças já conseguem sentar-se e dar mais atenção ao outro. O par B vai mais longe e acrescenta que na sua perspetiva, o mais importante não é o que se está a ler, mas sim a forma como se lê um livro, pois são as diferentes entoações características da leitura e a postura do olhar para o livro que levam as crianças a perceber que lhe está a ser transmitida uma mensagem diferente de uma conversa normal. A ideia do par B é reforçada por Mata (2008) ao defender que desde cedo, as crianças, ao observarem outros a ler, apercebem-se de algumas características da leitura, tais como, a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios (p.67).

O par B acredita que o educador ao ler para as crianças possibilita que estas desenvolvam a linguagem oral, assim como, defende que o contato com o livro promove gradualmente conhecimentos sobre o código escrito.

O par C considera muito importante iniciar o contato das crianças com os livros a partir dos seis meses de idade ou até antes. De preferência, os bebés devem manipular e ter acesso a livros com a imagem associada à palavra, pois o par C acredita que as crianças conseguem precocemente perceber a diferença entre uma imagem e o código escrito.

Assim sendo, podemos afirmar que os três pares entrevistados estão em harmonia na resposta à questão. Consideram que o contato com os livros infantis deve ser iniciado desde tenra idade, mais propriamente em idade de creche. O que é corroborado pelas abordagens recentes de Neves e Martins (2000) citadas por Moniz (2009), ao mencionarem que a leitura e a escrita deverão ser desenvolvidas desde tenra idade, ou seja, antes da criança frequentar a educação pré-escolar. Também Tussi e Rösing (2009) referem que o momento preparatório para a leitura escolar e do mundo, que consiste em desenvolver comportamentos de leitura e capacidades linguísticas por

meio de leituras partilhadas, deve acontecer a partir do nascimento. Pois, tudo o que está implícito nessas atividades precoces de leitura, a manipulação do livro, a história contada, a interação com o outro (a conversa, a partilha de ideias e de vivências), os jogos rítmicos, permite que a criança se inicie como protagonista da sua aprendizagem e se construa, ao longo da sua infância, um adolescente e um adulto leitor, acima de tudo um cidadão comprometido com as transformações ao seu redor (p.185).

A literatura atual fornece aos profissionais da infância imensa informação sobre a abordagem precoce da leitura e os seus benefícios. Neste caso, em particular, as entrevistadas possuíam bastantes conhecimentos e nas atividades de leitura precoces tinham como objetivos promover o interesse e gosto pelos livros, desenvolver a linguagem oral, conhecer o código escrito, assim como algumas das suas regras, criar hábitos de leitura, estimular a imaginação, a curiosidade, o conhecimento do mundo e da sociedade e interiorizar regras de respeito pelo grupo, nomeadamente as necessárias para a prática da leitura.

As educadoras cooperantes e as estagiárias valorizam portanto, a aquisição de competências de leitor na primeira infância e fazem-no conscientes de que será um fator decisivo na adaptação ao 1.º ano do ensino básico e conseqüentemente, no sucesso durante o percurso escolar. O que as entrevistadas nem pronunciam é a questão anterior levantada pelas autoras, que se prende com o desenvolvimento global das crianças no aspeto social e de cidadania. Aparentemente, as entrevistadas não pensam nessa perspectiva a longo prazo. Não pensam que as competências de leitor e os conhecimentos de literacia que as crianças adquirem na educação pré-escolar lhes permitem não só ler livros para ter sucesso no 1.º ciclo, mas ler o mundo, ler a sociedade onde vivem e permite-lhes tornar-se livres e autónomas no ato da cidadania.

4.2.2. Reação às tentativas de Leitura das Crianças

Par A	Educadora A	<p>“ Ajudo! (...) eles vão ter tempo de aprender a ler no 1º ciclo. O que eu acho é que nós temos indicadores que despertam e que nos fazem despertar para o facto de evoluírem mais nessa área.”</p> <p>“O chamado ler para mim nesta altura acontece com as imagens, porque eles não conseguem ler.”</p> <p>“(...) tento estimulá-los de outra forma porque na minha opinião o importante não é eles conseguirem ler, LER...nesta idade. O importante é conseguir que eles percebam que há sons, que há palavras, que há frases que conseguimos constatar isso nos livros, que há uma mancha de letras que é um texto.” (p.4, 8-13-21)</p>
-------	-------------	--

	Estagiária A	<p>“(…) aproximo-me assim que os vejo a “ler”, tento perceber e peço-lhes para me contarem a história para tentar ver se já têm uma sequência lógica, se fazem a leitura da imagem, se seguem o texto com o dedo, se sabem que é da esquerda para a direita.”</p> <p>“E eles vão contando e eu vou ajudando um bocado na sequência da história.” (p.2, 20-31)</p>
Par B	Educadora B	<p>“Tento perceber, peço que me contem a história, o que é que estás a ver, falar sobre o que estão a ver, se estão a contar uma história peço que me contem (...) na sala de um ano e meio mais ou menos, eles sentam-se e peço para contar a história a um amigo (...) começam a tentar contar pequenos pormenores de histórias e lendo entre aspas pelo livro e conseguem fazê-lo e é muito giro observar isso e promover esse hábito para eles.” (p.2, 24)</p>
	Estagiária B	<p>“(…) ao início é sempre bom tentarem porque isso quer dizer que eles têm interesse em aprender o código escrito.”</p> <p>“(…) tento ajudá-los, identificar (...) as letras e dizer que o “A” com o “R” é “AR” ou tentar (...) que eles identifiquem letras do nome deles nos textos dos livros.” (p.2, 29)</p> <p>“Estimulo-os ainda mais a quererem aprender.” (p.3, 2)</p>
Par C	Educadora C	<p>“A minha reação é sempre de motivar cada vez mais a criança a fazer essas tentativas, a perceber o código escrito, (...) a tentar construir a sua leitura perceber como é que funciona, é sempre de motivá-las cada vez mais.”</p> <p>“Preocupo-me, sim. Alguns meninos neste momento já vão conseguindo ler algumas coisinhas, pequeninas palavras, tem a ver também um bocadinho com a fonética (...). Acho que uma primeira abordagem não faz mal nenhum a gente trabalhar estas questões da fonética, porque estão intimamente ligadas à escrita e às letras e à leitura. Há uma intencionalidade no trabalho da escrita e da leitura, sempre por trás.” (p.3, 1-5)</p>
	Estagiária C	<p>“(…) muitas vezes vêm ter comigo e perguntar-me se podem contar aos amigos e eu digo que sim. (...) depois fico, normalmente, ao lado deles eu vou passando as páginas eles vão contando a história a partir das imagens como é lógico.”</p> <p>“(…) a minha contribuição é mais no sentido de deixá-los ser eles a explorar, não ser eu a impingir aquilo que está no livro, para eles desenvolverem uma imaginação.” (p.2, 27)</p>

Perante a observação de tentativas de leitura das crianças, a atitude adoptada pelo par A é de aproximar-se delas e entrar em diálogo, o que revela respeito pelo que as crianças estão a fazer. Concretamente, o par A valoriza as tentativas de leitura das crianças ajudando-as a interpretar imagens para construir uma sequência lógica nas histórias, pois na sua perspectiva ler nesta idade concretiza-se através de imagens. Expressam claramente que as crianças têm tempo de aprender a ler no 1.º ciclo e a sua preocupação é prepará-las para isso, fazendo com que elas se interessem pelos livros e

adquiram um conjunto de conhecimentos sobre a fonética e o código escrito (letras, palavras, frases), e a orientação da escrita.

O par B considera que as tentativas de leitura das crianças são uma forma de expressar o seu interesse em aprender o código escrito, por isso ambos os elementos do par se assumem como ouvintes e incentivam as crianças a contar histórias aos amigos. Acreditam que, incentivando as crianças a recontar histórias, estão a promover o hábito da leitura, o que é sugerido nas Orientações Curriculares (2002) “(...) as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças (...) suscitam o desejo de aprender a ler (...)” (p.70). Por outro lado, a estagiária refere que em alguns casos incentiva as crianças a identificar letras dos seus nomes nos livros para que se apropriem dos sons. A ideia de incentivar as crianças a encontrar as letras do seu nome possibilita que percebam que essas letras podem ser lidas noutras palavras. Ampliando o conhecimento que têm sobre as letras do seu nome poderão decifrar cada vez mais palavras. Mata (2008) reforça o que foi dito anteriormente “O conhecimento do nome das letras pode em, muitos casos, apoiar e facilitar nas primeiras tentativas de estabelecer correspondências correctas entre o som isolado e a letra”(p.44).

O par C perante as tentativas de leitura reage com uma postura de ouvinte e com um discurso de incentivo e motivação para que as crianças continuem a tentar, de modo a que percebam o que é o código escrito e como funciona a leitura. Na sua perspetiva, o facto das crianças se encontrarem em idade pré-escolar não deve ser um argumento inibidor para o estímulo da leitura, pelo contrário, as crianças podem transitar da educação pré-escolar para o 1.º ciclo com conhecimentos sobre fonética e o código escrito que lhes permitam saber ler pequenas palavras.

Nas respostas obtidas, destaca-se a resposta dos pares A e C por demonstrarem perspetivas distintas acerca das tentativas de leitura das crianças. Na perspetiva de ambos os pares as tentativas de leitura devem ser valorizadas e incentivadas, contudo as suas concepções fazem com que as suas reações e procedimentos sejam diferenciados. A educadora do par A profere as seguintes palavras “(...) eles vão ter tempo de aprender a ler no 1º ciclo.”; “O chamado ler para mim nesta altura acontece com as imagens, porque eles não conseguem ler.” Ao passo que a educadora do par C diz “Alguns meninos neste momento já vão conseguindo ler algumas coisinhas, pequeninas palavras (...)”; “Acho que uma primeira abordagem não faz mal nenhum a gente

trabalhar estas questões da fonética, porque estão intimamente ligadas à escrita e às letras e à leitura.”. Quanto à perspectiva que o par B revela nos seus testemunhos, parece situar-se entre a perspectiva do par A e a do par C.

Segundo Mata (2008) ambas as perspectivas são legítimas, uma vez que “perante um texto que querem “ler”, as crianças podem recorrer a estratégias muito diferentes, umas baseando-se exclusivamente em indicadores contextuais (situação ou imagem) enquanto outras são sustentadas em características do próprio texto ou mesmo indicadores linguísticos.” (p.67).

Para Mialaret saber ler é “ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético” (citado em Fernandes, 2004, p.56).

A diferença entre o par C e os outros dois pares reside nos objetivos que cada um definiu para atingir com as crianças no domínio da leitura. Enquanto o par C pretende estabelecer o contato das crianças com algumas regras do código escrito como sugere Mialaret no parágrafo acima, os pares A e B valorizam outro tipo de experiências linguísticas e estratégias para incentivar as crianças nas suas tentativas de leitura (exploração de imagens), considerando serem mais adequadas à idade em questão e suficientes para contribuir para os conhecimentos pré-leitores.

Contudo, neste contexto de educação pré-escolar, vários autores referem que ler já ultrapassou o nível da alfabetização. Tussi e Rösing (2009) defendem que quando se fala em leitura, não se refere ao saber ler e escrever, mas em saber compreender o que se lê e, com base nessa compreensão, repensar e, se necessário, modificar conceitos e comportamentos. Ler será um fator de cidadania e liberdade individual (p.185). Este conceito está intimamente ligado ao que Cerrillo (2006) já havia referido, alfabetizar é muito mais do que saber ler e escrever, é dar instrumentos necessários no domínio da competência leitora que permitam à criança formar-se uma cidadã com livre arbítrio neste mundo globalizado da informação (p.33).

Neste sentido, podemos dizer que cada par (A, B e C), à sua maneira, pretende explicitamente através da sua intervenção educativa transmitir conhecimento sobre um conjunto de competências linguísticas que serão úteis na compreensão e apropriação de atividades de leitura quando as crianças transitarem para o ensino formal. Não obstante, a sua intervenção no domínio das competências leitoras contribui para que as crianças façam uma leitura mais ajustada da sociedade onde vivem e saibam adaptar-se e

expandir-se nela. Este aspeto está implícito nas suas ações, no entanto, fazem-no inconscientemente uma vez que não o dizem abertamente nos seus testemunhos.

4.2.3. O Livro Infantil para Promover Hábitos de Leitura

Par A	Educadora A	“Eu acho ótimo! (...) a gente sabe que há crianças que tem mais capacidade e mais aptidão para umas coisas, outras para outras e o facto de estarem em grupo a folhear um livro pode ajudar... alguma criança que não esteja tão desperta para isso. Eu acho que este é um dos benefícios de frequentar uma instituição de pré-escolar antes da entrada na escola do 1.º ciclo. Porque vão familiarizar-se com os livros, porque se conseguirmos agora transmitir um gosto a aptidão deles... à chegada à escola do 1.º ciclo vai ser de outra forma vão desdramatizar a situação, vão tomar um gosto pelo livro... que se calhar, poderiam não ter.” (p.4, 28)
	Estagiária A	“Acho que é a partir de muito cedo, o facto deles contatarem com livros vão ganhando interesse e mesmo por ouvirem os adultos a contarem, eles próprios despertam esse interesse em querer (...) ler e desenvolvem certas competências relacionadas com a leitura.” “É útil (...). É importante não só para criar hábitos de leitura mas para desenvolver outras competências.” (p.3, 1-7)
Par B	Educadora B	“É fundamental, (...) não só o ouvirem histórias, mas o eles manusearem o livro (...) quanto mais cedo melhor, porque criam esse hábito e é uma rotina que é fundamental, eles terem o contato com o livro para mais velhinhos. (...) também é muito importante eles observarem o adulto a ler.” (p.2, 32) “(...) miúdos que foram da minha sala que eu sei que hoje devoram livros porque em casa também promoviam muito a leitura e nota-se a diferença dos miúdos que em casa, que eu sei, que nós vamos conhecendo as famílias, que promovem a leitura, que contam uma história à noite antes de adormecer os pais, nem que seja só contar e não de livro e nota-se a diferença dessas crianças no prestar atenção à nossa história e no querer ouvir e no pedirem para nós contarmos histórias.” (p.3, 9)
	Estagiária B	“É indispensável (...) permite também que eles vão tomando gosto pelos livros que vão lendo e vão tendo assim interesse em aprender a lê-los também, para mais tarde no 1.º ciclo aprenderem então com mais interesse.” (p.3, 14)
Par C	Educadora C	“É muito importante, (...) o livro é um instrumento que eles também têm de perceber que pode ser transmissor de informação, pode ser um livro para lermos só por puro prazer.” “O livro é um instrumento essencial na abordagem à leitura e à escrita.”
	Estagiária C	“(...) acho que deve ser desde logo e nós como educadores temos um papel fundamental, em trabalhar isso aqui na sala, não só educadores mas os pais também devem fazer isso em casa para que as crianças se habituem e que não seja nós chegarmos aqui e vamos ler uma história... eles que queiram (...)”. [Acha que o livro é muito importante]. (p.3, 6-15)

Na perspectiva do par A, o uso do livro infantil é muito importante tanto na promoção de hábitos de leitura como no desenvolvimento de outras competências.

O par A considera que frequentar uma instituição de pré-escolar antes do 1.º ciclo é uma mais-valia na aprendizagem das crianças, na medida em que existe partilha, crianças que tenham especial interesse pelos livros vão acabar por enriquecer colegas que eventualmente possam não estar tão despertos para os livros. Na relação com os outros, todas as crianças, em especial as que não têm particular interesse pelos livros, têm a oportunidade de se familiarizar com os mesmos, o que vai ajudar na sua adaptação ao 1.º ciclo.

O par A exprime uma preocupação que parece ser bastante relevante, quando a educadora diz “(...) *a gente sabe que há crianças que tem mais capacidade e mais aptidão para umas coisas, outras para outras e o facto de estarem em grupo a folhear um livro pode ajudar... alguma criança que não esteja tão desperta para isso. Eu acho que este é um dos benefícios de frequentar uma instituição de pré-escolar antes da entrada na escola do 1.º ciclo.*” automaticamente relembramos as palavras de Baker e Scher (2002) a motivação para a leitura pode e deve começar antes da aprendizagem formal da leitura. E não depende apenas das crianças viverem rodeadas de livros, mas principalmente do tipo de experiências com livros que elas tenham vivido (citado em Bártolo, 2004, p.139).

Existem inclusive investigações, Palmer, Codling e Gambrel (1994), Gambrell e Marinak (1997), que têm revelado que alunos provenientes de meios sociais onde não se privilegia a leitura podem tornar-se leitores empenhados se noutros contextos, em especial na escola, lhes proporcionarem desde tenra idade, contatos estimulantes com livros (citado em Bártolo, 2004, p.139). Tal como a educadora refere, a relação com os colegas, o tipo de atividades que desenvolvem em torno do livro ao nível da educação pré-escolar, reforçam sem dúvida o interesse de crianças que se encontram mais alheadas.

O par B acredita que a abordagem à leitura através do contato com o livro infantil deve ser realizada o mais cedo possível, para que as crianças se interessem pelos livros e desenvolvam mecanismos de concentração e atenção. Na sua perspectiva a exploração precoce dos mesmos traz implicações positivas na chegada ao 1.º ciclo.

O par C considera o livro infantil um instrumento essencial na abordagem à leitura e à escrita, que deve ser entendido pelas crianças como uma fonte de informação

ou como uma fonte de prazer através do estímulo da imaginação. Na sua perspectiva, os pais e educadores devem ser um modelo de leitor, constituindo-se exemplares na relação com os livros, para que em seu reflexo as crianças tomem iniciativa e assumam comportamentos de leitores ativos. A este respeito Mata (2008) afirma que um educador ou um pai que goste de ler e que transmita esse prazer às crianças contribui fortemente para a promoção de futuros leitores, demonstrando através de exemplos como e para que se lê; “O envolvimento que sentirem e conseguirem transmitir nos momentos de leitura partilhada é um dos elementos essenciais para a formação de *pequenos leitores envolvidos*” (p.79).

Os três pares estão de acordo quanto às vantagens da utilização do livro para promover hábitos de leitura, considerando-o um instrumento de trabalho essencial, enquanto fonte de conhecimento e de prazer.

A educadora do par B a dada altura faz um comentário muito interessante “(...) *miúdos que foram da minha sala que eu sei que hoje devoram livros porque em casa também promoviam muito a leitura e nota-se a diferença dos miúdos que em casa, que eu sei, que nós vamos conhecendo as famílias, que promovem a leitura, que contam uma história à noite antes de adormecer os pais, nem que seja só contar e não de livro e nota-se a diferença dessas crianças no prestar atenção à nossa história e no querer ouvir e no pedirem para nós contarmos histórias.*”; esta profissional partilhou connosco uma conclusão a que chegou com a sua experiência num período alargado de tempo, ou seja, quando as crianças a que se refere frequentaram a sua sala, a educadora sabia que os pais em casa também valorizavam a leitura de histórias e verificava que isso fazia com que as crianças tivessem mais interesse e pedissem com frequência para contar histórias. Passado alguns anos, essas crianças já se encontram noutra ciclo de ensino e a informação que a educadora tem atualmente é que continuam interessadas e “*devoram livros*”.

Curiosamente, o comentário da educadora vai ao encontro da literatura, pois existem várias investigações contínuas no âmbito de estabelecer uma relação entre a frequência da leitura de histórias, as aquisições linguísticas e o desenvolvimento da competência leitora. Mata, (2004) mencionou um estudo desenvolvido por Wells (1988-1991) onde este identificou num grupo de crianças, uma associação da frequência de leitura de histórias, aos conhecimentos de literacia dessas crianças aos 5 anos e a sua compreensão da leitura aos 7 anos. Assim como o estudo de Sénéchal e LeFévre (2002)

identificou uma associação entre os hábitos de leitura e o vocabulário aos 5 anos e alguns anos mais tarde, com os níveis de leitura no 3.º ano de escolaridade (citado em Mata, 2004). Com base nestes dados científicos comprova-se que a utilização do livro infantil para contar histórias e a regularidade com que se faz determina os conhecimentos de literacia, a compreensão da leitura e os hábitos de leitura. As entrevistadas parecem estar conscientes desta realidade, senão, não insistiam tanto na ideia de que as atividades que promovem em torno da leitura contribuem para melhores resultados das crianças na frequência do 1.º ciclo.

4.2.4. Competências que as Crianças podem Desenvolver explorando Livros Infantis

Par A	Educadora A	<p>“Desenvolvem a leitura e a escrita de certeza. Desenvolvem a capacidade de imaginação, a capacidade de dramatização, a expressão. Eu acho que um livro dá para trabalhar tudo o que a gente pode imaginar com eles, tudo!”</p> <p>“Podemos trabalhar a matemática, por causa da paginação, os títulos.”</p> <p>“ (...) a criatividade, vão ser eles próprios a construir.” (p.5, 10-18-23)</p>
	Estagiária A	<p>“(...) desenvolver o gosto pela leitura, mas desenvolve a imaginação, a sequência lógica de acontecimentos, de raciocínio.</p> <p>“Acho que é sobretudo a imaginação e a leitura de imagens, o conseguir criar uma sequência através de imagens, uma história, (...) o raciocínio através das imagens.” (p.3, 7-12)</p>
Par B	Educadora B	<p>“Para além do hábito da leitura, o conhecimento do mundo (...) serem curiosos e quererem aprender mais, mesmo as histórias infantis transmitem muito conhecimento e começam a transpô-lo depois para a escola (...).”</p> <p>“Começam a conhecer o desenho da letra, a fotografia da letra, começam a ler. (...) memorizam (...) quando nós escrevemos à frente deles (...) pra além de acompanhar com a leitura porque eles começam a ver, a tentar ler o desenho das letras, começam pelas do nome e depois começam pelas outras palavras e isso é muito importante... O contacto com o livro. (p.3, 18-24)</p>
	Estagiária B	<p>“(...) os livros infantis (...) têm algumas informações ao nível do conhecimento do mundo, onde eles possam aprender algumas coisas relacionadas com a nossa cultura, com a sociedade onde estamos inseridos e não só...isso abre portas para outras coisa que eles se calhar não conseguem ver diariamente mas é uma forma de os ajudar e de estimular a querer saber sobre isso.”</p> <p>“Do conhecimento do mundo, linguagem oral e abordagem à escrita, também a matemática (...) dependendo do tema que está no livro assim se trabalha as áreas de conteúdo.” (p.3, 6 - 23)</p>
Par C	Educadora C	<p>“De leitura, de escrita. Portanto, ver as letras, uma palavra se forma por letras, que uma frase se forma por palavras, os sons das letras, que</p>

		<p>querem dizer alguma coisa, o que está escrito reflete um pensamento, que o que está escrito pode ser dito, pode ser um registo de memória, pode ser a criatividade de alguém que está ali compilada (...).”</p> <p>“(...) eu acho que pode muito dentro da própria criatividade e imaginação da criança, (...) e leva a todas as outras áreas. Uma criança que é criativa e imaginativa de certeza que na área da matemática (...) vai ser muito mais curiosa e a querer explorar muito mais esse domínio, assim como no conhecimento do mundo.”</p> <p>“(...) trabalhar as tais sequências de imagens, ler uma história e depois tentar expressá-la no desenho ou na pintura.” (p.4, 3-10-15)</p>
	Estagiária C	<p>“(...) imaginação, conhecimento das letras, familiarização com a escrita (...) a noção das sequências e repararem que se lê da esquerda para a direita (...).”</p> <p>“Pois, eu acho que o livro serve para tudo. Podemos partir dos livros para tudo.” (p.3, 18-27)</p> <p>“(...) eles quando observam a nossa postura (...) vão também observando que quando uma pessoa está a falar a outra não está falar por cima. (...) eles próprios dizem isso.” (p.9, 1)</p>

Na perspetiva do par A através da exploração de livros infantis as crianças desenvolvem seguramente o gosto pela leitura e escrita, o raciocínio, a sequência de acontecimentos, a capacidade de dramatização e sobretudo, a imaginação e criatividade.

O par B considera que para além das competências relacionadas com a leitura, hábitos de leitura, conhecer as letras, memorizar, tentativas de leitura, desenvolvem a linguagem oral; as crianças também se tornam mais curiosas; o par B salienta sobretudo, o aumento das competências ao nível do conhecimento do mundo, onde através dos livros alargam o conhecimento sobre a cultura, a sociedade onde estão inseridos. Assim como adquirem conhecimentos sobre matemática e outras áreas de conteúdo, dependendo do tema do livro.

O par C acredita que as crianças desenvolvem competências de leitura e escrita, como exemplo: aprendem que uma palavra se forma por letras, uma frase se forma por palavras, conhecem os sons das letras, percebem que o que está escrito reflete um pensamento, pode ser um registo de memória, e que o que está escrito pode ser dito. Do mesmo modo que lhes enriquece a criatividade e imaginação, e as torna mais curiosas noutras áreas de conteúdo ampliando as suas experiências tanto na expressão plástica, como na matemática ou no conhecimento do mundo.

A questão “que competências podem as crianças desenvolver através da exploração de livros infantis?” podia ser respondida apenas no domínio das competências leitoras ou das competências em geral. As entrevistadas optaram por generalizar e identificaram competências em vários domínios. No domínio da abordagem à leitura todos os pares (A, B e C) referiram que a exploração de livros infantis contribui para que as crianças descubram o prazer da leitura e em paralelo para que desenvolvam capacidades metacognitivas que lhes permitam a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura e escrita. O que é corroborado por Mata (2008) ao reforçar a ideia de que existem benefícios associados à prática de leitura de histórias, tanto ao nível das concepções emergentes da literacia como da aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura (p.78).

Outras competências referidas pelos três pares são as relacionadas com o desenvolvimento do imaginário e da criatividade, pois como se sabe os livros infantis possibilitam a partilha de sentimentos, emoções, sonhos e fantasias. Referem também que os livros viabilizam o acesso à informação e à transmissão do saber e da cultura, o que permite às crianças ser curiosas e querer conhecer o mundo onde vivem, aspeto este referido pelos pares B e C.

Reforçamos as perspetivas das entrevistadas com as palavras de Tussi e Rösing (2009) que resumem, interessantemente, alguns dos aspetos referidos:

Usando como instrumento o livro de literatura na narrativa de histórias, pais e cuidadores proporcionam aos bebés uma gama variada de conhecimentos, entre os quais podem ser citados os históricos, geográficos, antropológicos, linguísticos, entre outros, assim como a compreensão das diferentes culturas oriundas de diversos povos e distintos grupos sociais. Esse comportamento de leitura por parte dos pais e cuidadores permite que a criança se aposses de seu passado, torne-o presente e ajude-a na resolução de seus problemas atuais (p.51).

4.3. Planificação

Neste tópico pretendemos aprofundar o conhecimento sobre a ação pedagógica das entrevistadas no domínio da abordagem à leitura. Para contextualizar as suas práticas procurámos identificar o modelo curricular implementado em cada contexto. Sabe-se que cada modelo tem os seus pressupostos teóricos e tem uma estrutura definida de acordo com os objetivos que pretende alcançar. Se soubermos qual o modelo seguido por cada par vamos perceber as suas aspirações no âmbito da promoção de leitura. Assim como ficaremos despertos para as possíveis atividades desenvolvidas e para a organização do grupo, do tempo e do espaço.

4.3.1. Modelo Curricular onde é fundamentada a Prática Pedagógica

Par A	Educadora A	“(…) Eu com o qual me identifico mais é com o Movimento da Escola Moderna, (…) trabalho numa instituição onde isso não é possível verificar a 100% devido, aos grupos homogéneos.” “(…) tenho a certeza e plena consciência que (…) terei um rasgo (…) de uma atitude ou de uma pequena atividade que surja de outro movimento, tenho a sensação que isto acontece e por isso não o conseguir realizar a 100%, porque há coisas que consigo fazer plenamente e há que não se adapta na totalidade ao grupo. (p.2, 7-13)
	Estagiária A	“Sim. Sobretudo o MEM.” [Identifica-se com o MEM] “Sim, bastante. Com esse e talvez com o Montessori. Talvez no meu futuro possa tentar juntar os dois.” (p.1, 20-22)
Par B	Educadora B	“O MEM, não a 100%. O q.b. que se possa utilizar numa sala com 21 crianças e todas da mesma idade.” (p.1, 29)
	Estagiária B	“O MEM.” “Em alguns aspetos sim, outros não porque como é (…) um modelo muito vasto há certos aspetos que não são adequados para o grupo, isso é uma questão de irmos adaptando ao grupo e às suas necessidades.” (p.1, 29) “Talvez o High-Scope porque foi o que me identifiquei logo ao início para além de que fiz um trabalho sobre ele (…).” [Trabalhar o MEM] “É um contributo para mim, porque eu estou a aprender a utilizar também o modelo, já o sabia na teoria, agora estou a implementá-lo na prática.” (p.2, 1-4)
Par C	Educadora C	[MEM] “Sim. É o modelo que eu utilizo.” (p.1, 26)
	Estagiária C	“O MEM, o Movimento da Escola Moderna.” “Já estava implementado pela educadora.” (p.1, 29-33)

O modelo curricular utilizado no contexto educativo do par A é o MEM, tanto educadora como estagiária se identificam com o modelo. Pelo facto de terem um grupo

de crianças homogêneo a nível etário nem sempre conseguem ser integralmente fiéis ao modelo, por vezes é necessário ajustar, o que leva o par A a conciliar e integrar diretrizes de outros modelos.

O par B refere que implementa na sua prática diária o MEM, embora não seja a 100%, apresentando como limitação o grupo de crianças ser homogêneo a nível etário (todas as crianças têm quatro anos). A estagiária acrescenta que considera o modelo muito vasto e por vezes tem de ser adaptado às necessidades do grupo. Esta considera muito positivo para o seu desenvolvimento profissional o contato prático com o MEM, embora continue a identificar-se mais com o High-Scope.

O par C aplica integralmente o MEM para regular a sua prática educativa. O modelo já era aplicado pela educadora antes da estagiária frequentar o contexto, pelo que, quando esta iniciou o estágio, teve de se adaptar.

As três educadoras cooperantes implementaram na sua prática pedagógica o mesmo modelo curricular, o MEM e as três estagiárias ao chegarem aos contextos educativos envolveram-se de modo a conhecerem intimamente as implicações e a intencionalidade pedagógica subjacente ao mesmo.

Destacamos uma abordagem recente de Xavier (2010) onde através de um estudo de caso com uma turma do 1.º ano de escolaridade esclareceu os contributos do MEM na promoção de leitura. A autora refere que o modelo pedagógico, referido anteriormente, é eficaz na contribuição para o ensino da literatura, pois promove uma leitura de prazer e de formação global baseada nos interesses da criança.

4.3.2. Atividades de Exploração de Livros Infantis

Par A	Educadora A	“(…) esta semana foi uma história engraçada que surgiu por causa de um coelho e um deles queria escrever coelho da Páscoa. Ilustrou a parte da história do livro que tinha estado a ver e queria escrever coelho da Páscoa, perguntou-me a mim onde é que estava escrito “coelho da Páscoa” (...) e fui-lhe dizendo algumas letras.” (p.4, 15) “Tivemos Projeto dos Livros, começámos mesmo pelo livro. Que um livro tem uma capa, uma contracapa, que tem uma lombada, que tem um autor que é a pessoa que escreve (...)” “Agora estamos com um Projeto das Histórias Tradicionais (...) lemos a história tradicional e a partir daí, escolhemos quatro ou cinco personagens, durante uma semana esse grupo de crianças ensaia em
-------	-------------	--

		<p>privado. (...) na área do faz de conta. (...) à sexta-feira é apresentado ao grupo. (p.5, 13-28)</p> <p>“(...) podemos desenvolver uma atividade de pintura, de expressão plástica a partir das imagens de um livro, do que mais gostaram... podemos fazer um resumo oral, desenvolver a capacidade de linguagem, desenvolver o vocabulário.”</p> <p>“Construir um livro” (p.6, 1-13)</p> <p>“(...) vamos à biblioteca se temos um projeto, investigar no livros (...)”</p> <p>“lembro-me de termos ido a uma livraria, (...) comprámos um livro, (...) direcionado para a situação intencional. (p.7, 5-19)</p>
	Estagiária A	<p>“Não só leitura (...) Mas tento sempre fazer uma ilustração da história ou criar mesmo um jogo às vezes, (...) digitalizar algumas páginas e fazer puzzles ou (...) fazer uma manhã inteira à volta de um livro que era sobre reis, fizemos a sessão de expressão motora (...). Dá para fazer imensas coisas...”</p> <p>“(...) eles próprios sugerem às vezes fazer uma ilustração do livro ou desenho à vista mesmo (...)” (p.3, 17-31)</p> <p>“(...) cheguei a assistir no primeiro semestre, deles terem trazido um dos Estrunfes...dos Smurfs que estava associado também com castelos e a educadora agarrou na história e acho que chegou a fazer atividades.”</p> <p>“Isso fazemos sempre, nem que seja o reconto da história. “ (p.4, 4-9)</p> <p>[Biblioteca do colégio] “(...) fomos pesquisar livros sobre ciências para um projeto do cantinho das ciências.”</p> <p>[Biblioteca pública] “Vamos também pesquisar sobre livros, requisitar livros com o meu cartão (...) para o projeto de Évora, vamos pesquisar livros sobre Évora.” (p.5, 10-21)</p>
Par B	Educadora B	<p>“A partir de uma história construímos um cenário, fazemos um teatro (...) o capuchinho vermelho fazemos bolinhos para a avozinha. Vamos diversificando as atividades conforme as histórias e até algumas que eles nos trazem, que nos pedem para agente contar, que nos ajudam também a desenvolver projetos.”</p> <p>“(...) o sistema solar foi (...) um projeto emergente este ano, por causa de um livro que uma criança trouxe.”</p> <p>[Os projetos surgem de] “conversas de grande grupo, de curiosidades, mas que nos vamos sempre basear e fundamentar nos livros. Eu peço, (...) quem é que vai trazer um livro sobre este assunto.”</p> <p>(p.4, 1-9-18)</p> <p>“Têm um cantinho que é a biblioteca (...) quando há um que quer contar senta-se como eu faço, faz por imitação e vê a história.” (p.4, 33)</p>
	Estagiária B	<p>“(...) esta semana li o “Geraldo, Geraldo sem pavor” e isso permitiu que eu arrancasse com um projeto ligado aos castelos.” (p.3, 28)</p> <p>“Ontem li uma história (...) estive-lhes a ensinar uma canção, cada vez que eles ouvirem a palavra “casa” tinham que cantar uma determinada canção. “</p> <p>“(...) temos o livro dos castelos de pesquisa que agora vamos explorar.” (p.4, 1-5)</p> <p>“Eles trazem livros de casa e eu aproveito sempre para contar a história que eles trazem (...) assim também estou a incentivar e a dar primazia ao facto deles terem trazido os livros (...)” (p.6, 9)</p>

Par C	Educadora C	<p>“(…) trabalharmos trabalho de texto onde eles fazem descoberta sobre a escrita e sobre a leitura, fazem tentativas de leitura, descobrem letras, pedaços de palavras ou até algumas palavras. Para além disso, trabalhamos as histórias, textos às vezes com coisas que eles dizem, com a fala das crianças.” (p.2, 27)</p> <p>“(…) eu comecei a fazer trabalho de texto, porque assisti a uma comunicação de uma colega de 1.º ciclo (…) tem a ver com a descoberta e eles vão conhecendo as letras, depois vão juntando as letras, vão conseguindo ler pequenas palavras e às vezes há meninos que saem daqui já a fazer leituras.”</p> <p>“(…) eles próprios podem construir livros (…) trabalhar as sequências.”</p> <p>“(…) pegarmos num livro e eles vão contando a história através da imagem e eu vou escrevendo aquilo que eles dizem, depois no final vamos comparar com o texto original.” (p.3, 12-21)</p> <p>[Visitar biblioteca pública] “Ainda a semana passada fomos buscar livros para projetos que estamos a desenvolver.”</p> <p>“Outras vezes vamos apenas contar histórias.” (p.5, 26-29)</p> <p>“(…) uma história tradicional em que a história vem muito resumida, em que cortam partes importantes da história (…).Depois eu digo “olha vocês sabem como é que é a história, vamos recontar a história. O que é que faltava aqui? Acham que devia ser tirado da história ou mantido?”” (p.6, 23)</p> <p>“(…) se há um menino (…) que está no laboratório das ciências e quer fazer uma experiência diferente, pode ir à biblioteca procurar livros sobre experiências e escolher. Um menino que esteja na oficina da escrita e quer copiar palavras, acontece! Pode ir buscar um livro. Um menino que está a fazer pintura quer fazer uma técnica nova vai à biblioteca há lá livros sobre expressão plástica.” (p.7, 11)</p>
	Estagiária C	<p>“(…) queriam pesquisar nos livros e partiu deles essa ideia (…).” (p.3, 28)</p> <p>“(…) começaram por perguntar como é que surge o magma, (…) fomos a um livro pesquisar, vimos como é que a terra era formada, pegámos nesse livro e tivemos a ideia de fazer em plasticina, fizemos bolinhas em plasticina à volta umas das outras e depois cortámos ao meio para pronto, de facto ilustrarmos aquilo que estava escrito no livro para percebermos melhor as partes que a terra era dividida.” (p.4, 3)</p> <p>“(…) temos um projeto aqui da instituição que foi a horta (…) o Nabo Gigante, tem a ver com a horta. (…) eu contava a história e eles dramatizavam.” (p.6, 8)</p>

O par A tinha a decorrer um projeto direcionado para a área da leitura, o projeto das histórias tradicionais. Como trabalham com a metodologia de trabalho de projeto referem que mesmo quando os projetos não estão relacionados com a área da leitura, acabam por recorrer à mesma, uma vez que a parte de investigação e pesquisa é bastante sustentada por material impresso, pelos livros. Referem variar as atividades de acordo

com os interesses das crianças e tentam a transversalidade curricular, de acordo com os domínios das Orientações Curriculares. A exploração de um livro pode passar pela leitura do texto, das imagens, pelo reconto, pelas expressões motora, dramática e plástica (através da ilustração), pela pesquisa e pela construção de livros.

O par B refere que tenta sempre associar à leitura de uma história atividades de outras áreas de conteúdo, por exemplo, contar a história do Capuchinho Vermelho e confeccionar bolinhos (leitura, escrita e matemática); contar uma história, construir o seu cenário e fazer um pequeno teatro (leitura, plástica e dramática); contar uma história e cantar uma canção (leitura e música); contar uma história e partir para um projeto sobre o tema, uma vez que exploram a metodologia de trabalho de projeto. Referem também que quando os projetos não partem de um livro acabam por recorrer aos livros como fonte de informação, fazem diversas pesquisas (anexo 3). Outra atividade de exploração de livros passa-se na área da biblioteca, onde as crianças em pequeno grupo fazem o reconto das histórias através das imagens.

O par C refere que promove muitas atividades de leitura e escrita na sua prática, quer a partir de livros infantis, quer de textos ditados pelas crianças. Por norma, fazem a descoberta da escrita, descobrem letras, segmentos de palavras ou até algumas palavras, assim como fazem tentativas de leitura, juntando as letras e vão conseguindo ler pequenas palavras.

Outras vezes, constroem livros (anexo 3), trabalham sequências; a partir de um livro as crianças vão contando a história através da imagem e os adultos escrevem o que elas dizem, depois no final comparam a versão das crianças com o texto original. Outro exemplo de exploração de livros infantis é quando surge um livro com uma versão muito resumida de uma história tradicional conhecida pelas crianças, recontam e comparam as histórias para apurar o seu sentido crítico, de modo a perceberem se foram cortadas partes importantes da história. Na sala, os livros são o recurso e apoio em todas as áreas, uma criança que esteja no laboratório das ciências pode ir à biblioteca consultar um livro sobre o tema para executar uma experiência diferente; tal como, uma criança que esteja a fazer pintura pode consultar um livro de expressão plástica para aprender uma nova técnica. Os livros também podem ser o ponto de partida para fazer uma dramatização. E para finalizar, vão muitas vezes à biblioteca pública para pesquisar temas de projetos ou apenas para ouvir uma história nova.

Os relatos das atividades em torno da leitura desenvolvidas pelos três pares entrevistados refletem a intencionalidade pedagógica subjacente ao modelo pedagógico adotado, o MEM. Em seguida, destacamos um conjunto de ações pedagógicas praticadas nos três contextos, no domínio da leitura que têm implícitas as três finalidades educativas do modelo em questão: Iniciação às práticas democráticas; Reinstituição dos valores e das significações sociais; e Reconstrução cooperada da Cultura (Niza, 1996, p.141).

As ações pedagógicas no âmbito da leitura são:

- A liberdade de escolha dada às crianças na seleção dos livros de histórias que querem ouvir ou contar aos amigos aumenta o seu sentido de pertença a uma comunidade de leitores, compartilhando textos e interpretações.
- As educadoras cooperantes e as estagiárias transmitem às crianças o seu gosto por ler através das leituras partilhadas com significado para as mesmas.
- A motivação e o envolvimento das crianças em todo o processo dos trabalhos de projeto, que sempre ou quase sempre envolvem a exploração de livros infantis.
- O envolvimento dos pais nos projetos quer para ir à sala contar histórias, quer para ajudar os filhos a pesquisar em casa livros sobre determinados assuntos, possibilita que estes se tornem mediadores de leitura dos filhos e adquiram hábitos de leitura partilhada em casa.
- As visitas à biblioteca pública impulsionando a relação das crianças com outros agentes educativos no âmbito da sensibilização para a leitura.
- Destaca-se a transversalidade educativa nas atividades posteriores à leitura para consolidar as aprendizagens. Dito por outras palavras, existe um caminho que vai do prazer da leitura até à formação global das crianças.
- E por fim, a não infantilização das crianças apresentando-lhe novos desafios.

Relembrando a questão levantada anteriormente acerca da relação entre as concepções das entrevistadas face às tentativas de leitura das crianças e a sua prática pedagógica, parece-nos possível, com base na comparação das respostas das entrevistadas, afirmar que cada par coloca em prática aquilo em que acredita e considera importante. Ou seja, os pares A e B consideravam que era importante a exploração dos livros, mas não desejavam que as crianças aprendessem a ler, logo não desenvolviam

muitas atividades em torno do texto. Ao contrário do par C que se preocupava com a aquisição de competências de leitura e desenvolvia atividades que preparavam claramente as crianças para o 1.º ciclo, aspecto este revelado pela educadora ao dizer “(...) eu comecei a fazer trabalho de texto, porque assisti a uma comunicação de uma colega de 1.º ciclo (...) tem a ver com a descoberta e eles vão conhecendo as letras, depois vão juntando as letras, vão conseguindo ler pequenas palavras e às vezes há meninos que saem daqui já a fazer leituras.”.

Contudo, segundo Tussi e Rösing (2009) as atividades de leitura na infância inicial devem respeitar essa fase da vida humana, que é a infância e tudo o que nela cabe e dela faz parte. Construir afetos, desenvolver capacidades, estimular experiências e formar novos comportamentos é um pouco daquilo que a leitura literária é capaz de fazer com uma criança exposta a ela (p.181). E neste âmbito, o trabalho desenvolvido pelos pares (A, B e C) cumpre os objetivos.

4.3.3. Regularidade das Atividades de Leitura

Par A	Educadora A	“todos os dias existe uma história e depois há pequenos mini-projetos talvez, que saiam de uma história que podem durar, geralmente semanais.” (p.6, 14)
	Estagiária A	“(…) todas as semanas em princípio abordamos um livro diferente, ou eles trazem um livro de casa.” (p.3, 27) “Acho que há um dia na semana mesmo (...) para a hora do conto, mas nem sempre fazemos nesse dia, (...) se eu já tiver planejado uma atividade (...) com grande peso sobre o livro, se calhar faço no início da semana porque pode ser mais prolongada ou porque depois dali podem surgir outras ideias.” (p.4, 12)
Par B	Educadora B	“Diariamente há sempre uma história, se não sou eu, é a minha colega de sala que conta uma história porque eles pedem sempre.” (p.4, 28)
	Estagiária B	“No MEM nós temos uma hora da história, mas nem sempre temos possibilidades de contar, mas todas as semanas mais do que uma vez por semana tenho contado uma história, esta semana já contei duas vezes.” (p.4, 12)
Par C	Educadora C	“Diariamente.” (p.5, 2)
	Estagiária C	“Quase todos os dias, quando trabalhamos projeto é sempre, vamos sempre buscar coisas aos livros e depois também temos a hora da leitura do conto, acho que é muito regularmente.” (p.4, 10)

O par A tem um dia na semana implementado para a Hora do Conto de acordo com o modelo curricular que utilizam, MEM. No entanto, o par A afirma que tem alguma flexibilidade para alterar esse dia, de acordo com a dinâmica da sala. Podem

eventualmente, não usufruir da Hora do Conto no dia definido, caso tenham noutros dias trabalhado intensivamente em torno de algum livro, uma vez que semanalmente desenvolvem com as crianças miniprojectos cujo ponto de partida é uma história.

Contudo, o par A acrescenta que todos os dias lê uma história, escolhida e trazida de casa pelas crianças ou proposta pelos adultos da sala.

O par B refere que diariamente há o conto de uma história, todos os adultos da sala se responsabilizam por este momento, quando não é a educadora ou a estagiária a contar a história, é a auxiliar que o faz. Pode ser uma história selecionada pelos adultos ou escolhida pelas crianças (geralmente trazem de casa).

O par C também menciona a Hora do Conto característica do modelo curricular utilizado, mas acrescenta que as crianças usam os livros durante todo o dia, pois a biblioteca da sala constitui-se uma fonte de informação importante para o que se faz noutras áreas de conteúdo da sala. Deste modo, as atividades com livros acontecem diariamente.

É de realçar o facto de nos três contextos (A, B e C) se realizarem atividades relacionadas com a promoção da leitura diariamente, quer seja através da leitura de histórias escolhidas pelos adultos ou pelas crianças, quer seja para enriquecer atividades de outras áreas. O que parece ser um indicador positivo das intenções das entrevistadas quanto à promoção de leitura. A prática dos três pares é consensual com abordagens expostas por vários autores, nomeadamente Fernandes (2005) que refere que a regularidade do contato com o material impresso, sobretudo com livros é de extrema importância porque a criança descobre que o que se lê é o texto e não a imagem, através da leitura partilhada com o adulto, esta ao longo do tempo, vai perceber que a leitura se efetua sobre as palavras; que cada palavra é lida de acordo com um conjunto de caracteres separados por um espaço; que as palavras são constituídas por letras que, no conjunto, representam características fonológicas da palavra e não propriedades da ilustração (p.9). Também Mata (2008) menciona que a exposição sucessiva a situações que privilegiem a leitura e o contato com diferentes tipos de textos possibilita que as crianças conquistem precocemente a capacidade de antecipar e associar o conteúdo da mensagem ao suporte respetivo (p.67). Pois, não é a partir de situações pontuais, pouco sustentadas e sem continuidade que se irá promover o envolvimento das crianças com a leitura. A autora acrescenta que um *“pequeno leitor envolvido”* deve ter rotinas, onde o

contato com a leitura e o livro sejam privilegiados (Mata, 2008, p.71). No dia-a-dia do contexto de pré-escolar surgem inúmeras situações e atividades que o educador pode aproveitar para transmitir o sentido da leitura e partilhar estratégias que permitem ter acesso à mensagem do texto. Pelo que, os conhecimentos que as crianças podem adquirir sobre leitura só se desenvolvem se estas tiverem esses contatos diretos, diversificados e sistemáticos com situações em que observam ou interagem com alguém que lê (Mata, 2008, p.67).

4.3.4. Dinâmica da Sala quanto à Organização do Espaço, Tempo e Grupo nas Atividades de Leitura

Par A	Educadora A	<p>“De leitura... geralmente, é na conversa de grande grupo.”</p> <p>“(...) a área da biblioteca tem lugar para três crianças, onde tem um pouf, tem almofadas, tem tapetes e tem uma estante com livros. (...) o que acontece é, às vezes durante a manhã, uma das crianças conta a história aos outros (...) nesse espaço da biblioteca não temos um espaço físico que comporte 23 pessoas sentadas.” (p.6, 18)</p> <p>“(...) eles acabam por o fazer um bocadinho ao longo do dia todo, ao final da manhã, há sempre um momento mais calmo para ouvir uma história, não quer dizer que isso seja uma rotina estipulada.”</p> <p>“(...) apesar disso durante a manhã todos eles terão contato individual com os livros, sempre com o nosso acompanhamento.”</p> <p>“(...) em grande grupo ou será ao final de uma manhã ou não ao final de uma tarde, mas a seguir à hora do lanche. (p.10, 6-11-20)</p> <p>“(...) o grupo inteiro, geralmente é em roda na área do acolhimento.” (p.11, 5)</p>
	Estagiária A	<p>“Eu costumo fazer antes de almoço, da parte da manhã... que eles têm a capacidade de estar mais atentos nessa altura do dia ou então logo a seguir ao almoço.” (p.6, 21)</p> <p>“Na área de reunião de grande grupo (...)” (p.4, 20)</p> <p>“(...) eles ficam sentados (...) em grande grupo no chão.” (p.6, 28)</p> <p>“(...) não utilizamos muito a biblioteca porque é pequena.”</p> <p>[Biblioteca] “(...) a da sala é utilizada por eles autonomamente, quando querem ir para lá vão... vêm livros têm também fantoches.”</p> <p>[Na biblioteca são permitidas duas crianças] “Duas. Às vezes trocam de livros (...) interagem uma com a outra, com os fantoches” (p.4, 20-23-28)</p>
Par B	Educadora B	<p>“No momento antes das refeições para acalmarem.” (p.7, 7)</p> <p>“(...) quando eu faço e conto a história em grande grupo ou a minha colega, (...) sentamos todos de perninhas à chinês cantam a cançãozinha, ficam em silêncio para ouvir a história.”</p> <p>“Isto já num espaço de grande grupo. Depois temos o que nós chamamos de biblioteca que são duas crianças, porque vêm livros ou contam e recontam a história uma à outra.” (p.5, 1-6)</p>

		<p>“Eles escolhem livremente para irem para a biblioteca quando querem e quem quer.” (p.7, 14)</p> <p>[Para os projetos] “trazem livros novos ou livros mais importantes que tenham dos pais, (...) trabalhamos só ali na mesa.” (p.6, 32)</p>
	Estagiária B	<p>“(...) fazemos uma roda no chão junto ao quadro das presenças (...) nós fazemos a reunião de grupo e é ai que eu costumo contar as histórias.”</p> <p>[Na sala] “(...) existe uma área dos livros.”</p> <p>“Eles utilizam muito pouco, é uma área que penso que terá que ser alterada com outros ou com mais tipos de livros e mais diversidade, porque eu acho que tem muito poucos livros (...) e como eles se calhar já os conhecem não vão tanto para lá, não têm tanto interesse.” (p.4, 28)</p> <p>“Eu tenho contado agora de manhã (...) já contei mais ou menos a seguir da marcação das presenças, mas também já contei um bocadinho antes da hora de almoço.”</p> <p>“É mais na parte da manhã.”</p> <p>(p.5, 24-32)</p>
Par C	Educadora C	<p>“(...) nós temos um dia específico, à tarde trabalharmos trabalho de texto.” (p.2, 28)</p> <p>“Todo o dia é propício à utilização dos livros.” (p.7, 19)</p> <p>“(...) uma biblioteca não deve ter só livros de histórias mas para já, ser organizada como uma biblioteca verdadeira (...). E depois ser o centro de recursos para toda a sala, em todas as áreas.”</p> <p>[Livros] “Temos de animais, temos das plantas, temos do corpo humano, temos para fazer trabalhos manuais.”</p> <p>“(...) temos revistas (...) da National Geographic (...)” (p.4, 23-28-32)</p> <p>“Se for trabalho de texto é na área polivalente, onde temos as mesas, às vezes eles dividem-se por grupos.”</p> <p>“(...) se for o momento do conto posso fazer com o grupo todo ou não, mas cabem lá todos, temos almofadas no chão e eles conseguem estar lá todos e ouvir a história (...). Depois temos a oficina da escrita que está intimamente ligada à biblioteca, aliás, está logo a seguir à biblioteca. (...) aí trabalhamos coisas que têm a ver com a leitura e com a escrita.” (p.5, 6-10)</p>
	Estagiária C	<p>“(...) mesmo da leitura é aqui na biblioteca (...) depois o projeto trabalhamos nestas mesas aqui, e depois na oficina da escrita, mas fundamentalmente a leitura é aqui na biblioteca. (p.4, 14)</p> <p>“Faz parte da nossa rotina, de manhã trabalhamos nas atividades, nos trabalhos de projeto e depois quando chega ao fim da manhã (...) costumamos juntar-nos todos aqui na biblioteca e ler um livro. Faz parte da rotina mesmo.”</p> <p>“(...) na biblioteca eles sentam-se em semi-círculo e eu fico aqui nesta zona, aqui à frente.” (p.5, 22-27-33)</p> <p>[Pequeno grupo] “estamos à volta da mesa que é o que acontece no projeto.” (p.6, 1)</p>

Nas atividades de leitura, o par A organiza o grupo em função do espaço, isto é, quando pretendem desenvolver atividades para o grande grupo, fazem-no na área de acolhimento ou de reunião por ser um espaço mais amplo (anexo 3). Quando dinamizam atividades de exploração de livros em pequeno grupo fazem-no na área da biblioteca (duas crianças de cada vez) ou nas mesas da área polivalente, onde fazem trabalho de pesquisa para os projetos. É importante referir que a área da biblioteca era um espaço agradável e confortável com um pouf, almofadas e um tapete para dar conforto às crianças. Quanto à organização do tempo, as atividades de exploração de livros acontecem durante todo o dia e a leitura de histórias geralmente é realizada de manhã porque as crianças estão mais atentas, o dia da Hora do Conto é flexível. Quando não conseguem fazer de manhã, fazem à tarde depois de almoço ou depois do lanche, o que pudemos confirmar no dia da observação direta.

O par B costuma desenvolver atividades de leitura em grande grupo num espaço amplo da sala, junto à zona do quadro das presenças, onde por norma fazem todas as reuniões de grande grupo. Neste espaço, as crianças já sabem que devem sentar-se no chão em roda e com as pernas à chinês, cantam a canção que antecede a história e em silêncio aguardam que o adulto comece a leitura. As atividades de exploração de livros em pequeno grupo acontecem na área das mesas, como verificámos no dia da observação direta (anexo 3) ou na área da biblioteca. A estagiária considera que a biblioteca da sala deveria ser enriquecida a nível de quantidade e qualidade dos livros, uma vez que o espaço existe poder-se-ia potenciar mais aprendizagens se tivesse mais diversidade de materiais. Quanto à organização temporal das atividades de leitura, por norma a Hora do Conto é desenvolvida a seguir à marcação de presenças ou ao final da manhã, antes de almoço, também com o objetivo que o grupo acalme. Também não existe na sua rotina um dia concreto para a Hora do Conto.

O par C desenvolve atividades de leitura de histórias em grande grupo no espaço da biblioteca da sala, depois têm a oficina da escrita e a área polivalente com mesas onde fazem trabalho de texto ou pesquisa para projetos em pequeno grupo. A área da biblioteca tem um tapete e almofadas para que as crianças fiquem confortavelmente sentadas. Quanto à organização do tempo, durante a manhã brincam nas diversas áreas ou trabalham nos projetos e no final da manhã reúnem-se todos na biblioteca para ouvir uma história, têm um dia fixo para a Hora do Conto e têm um dia específico, à tarde, para desenvolver trabalho de texto.

Quanto à organização do espaço Rizzo (2005) refere “O espaço e a sua organização devem transmitir valores e fundamentos pedagógicos do Educador, no que diz respeito à sua intervenção.” (citado em Moniz, 2009). Atendendo a esta afirmação e sabendo que os três pares sustentam a sua ação nos fundamentos pedagógicos do mesmo modelo curricular, o MEM, vamos tentar perceber se existe coerência na organização dos espaços em cada contexto com o que é sugerido na abordagem ao modelo pedagógico, sobretudo nas áreas relacionadas com a leitura.

Segundo Niza (1996) o espaço educativo das escolas MEM é organizado por áreas básicas de trabalho, de modo a permitir que as crianças realizem tarefas previamente escolhidas e por uma área polivalente de trabalho coletivo (p.146). Excluindo as áreas que não estão diretamente ligadas à leitura, destaca-se o espaço da biblioteca e a oficina da escrita e produção, aos quais juntamos a área polivalente onde deve decorrer o trabalho coletivo. Obtemos exatamente as áreas definidas no espaço educativo do par C. Os pares A e B não têm a área da oficina da escrita, quando querem fazer trabalho de texto utilizam a área das mesas.

Parece relevante aprofundar a organização do espaço biblioteca em cada um dos contextos educativos: o par A revelou a preocupação em criar um ambiente confortável que aliasse o bem-estar físico ao prazer da leitura. A maioria dos livros era de histórias, mas também tinham alguns informativos que foram buscar à biblioteca da instituição para enriquecer o trabalho de sala.

Na biblioteca da sala do par B as crianças sentavam-se no chão e segundo a estagiária esta área podia ser enriquecida quanto à quantidade e qualidade dos livros expostos. Aspeto este, que não vai ao encontro do pressuposto no modelo MEM: a organização da área da biblioteca dispõe de um espaço confortável com tapete e almofadas para as crianças estarem e convida à consulta de livros, revistas e trabalhos produzidos pelas crianças (Niza, 1996, p.146). A educadora não se pronunciou sobre este aspeto, de modo que será interessante no tópico da supervisão verificar se houve partilha de ideias sobre este assunto entre a estagiária e a educadora cooperante e perceber de que forma o resolveram.

O par C tinha um espaço amplo dedicado à biblioteca para caberem lá as vinte e duas crianças do grupo, pois era aí que procediam à leitura de histórias, situação que pudemos verificar no dia da observação direta (anexo 3). Além desta particularidade, era um espaço acolhedor com tapete e almofadas para todas as crianças. Mas a

característica distintiva desta biblioteca, em comparação com as bibliotecas dos outros pares entrevistados, era a quantidade e diversidade de materiais, pois continha livros de histórias infantis, dicionários, enciclopédias (animais, plantas, corpo humano), livros de trabalhos manuais, outros de experiências e revistas da National Geographic. Todos eles organizados por temas e etiquetados como numa verdadeira biblioteca. Esta diversidade é precisamente sugerida pelo modelo curricular adoptado (Niza, 1996, p.147).

Relativamente, à organização do tempo para as atividades de exploração de livros, partimos de Niza (1996) que refere “Nas segundas-feiras, é a “hora do conto”. O educador lê e as crianças dão opiniões, acrescentam coisas ou contam contos seus por associação.” (p.153). O autor também menciona que o trabalho de texto é realizado numa tarde à escolha, o importante é que se faça para o enriquecimento e descoberta das regularidades na estrutura da escrita e nas relações grafia-fonia.

Os pares A e C disseram que tirando os momentos de leitura de histórias que são geralmente realizados na parte da manhã, em grande grupo, não há hora marcada para explorar livros, isso acontece espontaneamente com a circulação das crianças pela sala, nos momentos de escolha livre e de trabalho autónomo ou seja um pouco durante todo o dia. O par B apenas se referiu aos momentos de leitura de histórias, geralmente realizados ao final da manhã. Os pares A e B não têm um dia fixo na sua rotina para a realização da Hora do Conto, esta atividade acontece com frequência e espontaneamente. O par C além de ter esses momentos espontâneos de exploração de livros, tem um dia fixo para a realização da Hora do conto, tal como sugere o modelo curricular.

No que diz respeito à organização do grupo, nas atividades de exploração de livros existe uniformidade nas práticas de todas as entrevistadas, verificou-se equilíbrio entre o trabalho de grande e de pequeno grupo em torno da promoção da leitura. As educadoras organizam diariamente um momento de leitura para o grande grupo e outros momentos de exploração de livros em pequeno grupo. Dickinson e Smith (1994) verificaram que a forma como as educadoras de infância leem livros com as crianças, num contexto de grupo (seja grande ou pequeno grupo), está relacionada com o desenvolvimento do vocabulário e das competências de compreensão de histórias, a longo prazo (citado em Marques, 2011).

4.3.5. Espaços Interiores e Exteriores frequentados pelo Grupo que reforçam as Aprendizagens no Domínio da Abordagem à Leitura

Par A	Educadora A	<p>“Existe sim, uma biblioteca comum a toda a instituição, creche e jardim de infância.” (p.6, 32)</p> <p>“ Costumamos, mesmo para fazer outro tipo de atividades.” [Ir à biblioteca da instituição]. “ver dramatizações (...)”</p> <p>“vamos à biblioteca se temos um projeto (...) pesquisam entre eles, trazem os livros, requisitam... acaba por ser uma mais-valia.” (p.7, 1-5)</p> <p>“Nós este ano ainda vamos a uma.” [Livraria] (p.7, 14)</p>
	Estagiária A	<p>“(...) cheguei a ir buscar livros sobre ciências.” [Biblioteca do colégio]</p> <p>“À pública vamos sexta-feira.” [Biblioteca]</p> <p>“É para eles terem noção que há vários livros sobre o mesmo tema, que podem haver várias versões de histórias, da mesma história, que não tem só livros pode ter outros documentos, revistas... agora até equipamento informático e livros digitais que não só livros.”</p> <p>“Promover o contato com outros livros mais antigos, que não se podem requisitar daqueles que estão lá.” (p.5, 10-19-14-27)</p>
Par B	Educadora B	<p>“Sim. Existe uma biblioteca (...)” [Biblioteca da instituição, costumam frequentá-la] (p.5, 10-17)</p> <p>“(...) a pública onde nós vamos com alguma frequência a partir dos 3 anos e é mágico.”</p> <p>“Ali eles percebem que há uma organização diferente e portam-se lindamente com o silêncio que é preciso numa biblioteca. Portanto, criam os hábitos também de ir lá pesquisar e procurar livros que sabem que nós não temos os livros todos e não podemos comprar os livros todos e temos que ir ver a um sítio onde há muitos. E mesmo os antigos, como é que conservam os livros.”</p> <p>“(...) às vezes pedem “há muito tempo que não vamos há biblioteca”. (p.5, 21)</p> <p>“A biblioteca pública promove algumas histórias, (...) atividades e depois convidam-nos e nós aderimos sempre.” (p.6, 8)</p>
	Estagiária B	<p>[Na instituição existe uma biblioteca comum]</p> <p>“Neste momento só quando vamos à aula de expressão musical.”</p> <p>“Ainda não vamos com intenção.” (p.4, 22-24)</p> <p>[Visitas à biblioteca pública] “(...) permite que eles tenham contato mais livros, que vejam que existe um espaço onde têm vários livros onde eles podem sempre visitar para procurar outros livros para além dos que têm em casa e na instituição.”</p> <p>“já fui à biblioteca tentar agendar uma data para eles irem, para se contar uma história.” (p.5, 3-7)</p>
Par C	Educadora C	<p>“(...) não temos uma biblioteca comum.”</p> <p>“É importantíssimo, nós temos a sorte de ter a biblioteca aqui pertíssimo e fazemos isso com muita frequência. Ainda a semana passada fomos (...) Na parte da manhã e andámos a pesquisar livros para os diversos projetos que estão na sala.”</p> <p>“(...) eu acho que eles têm de contactar com esses locais, perceberem que esses lugares são sítios de estudo, de pesquisa onde podem ir</p>

		buscar informação ou ir simplesmente ler por prazer como na nossa biblioteca. (...) para além disso, sair da sala que é importante, sair do espaço diário para outro espaço.” (p.5, 18-25-33)
	Estagiária C	“(...) a semana passada fomos mesmo à biblioteca pública de Évora, pesquisar livros para os projetos (...)” “Porque frequentando esses espaços vão tendo mais contato com os livros e sabem que se tiverem algumas dúvidas ou se quiserem consultar livros podem dirigir-se aí, foi mais também nesse intuito que nós fizemos essa visita, porque se eles quiserem ler um livro que não haja na sala, que pronto...tenham muita curiosidade dirigem-se à biblioteca pública, muitos já têm cartão (...) requisitam e levam para casa. (p.4,18- 23-29)

A nível de espaços interiores a instituição do par A tem uma biblioteca comum a outras salas. O par A recorre a este espaço com as crianças para fazer pesquisa para os projetos de sala ou para outras atividades, por exemplo assistir a dramatizações.

Quanto aos espaços exteriores, o par A tinha marcado para breve uma visita à biblioteca pública para fazer pesquisa para projetos de sala e também tinha agendado uma ida a uma livraria. O par A reconhece a importância de proporcionar às crianças contato tanto com bibliotecas públicas como com livrarias e fá-lo com a convicção de que contribui para que as crianças saibam que há vários livros com o mesmo tema, que há várias versões da mesma história e que nesses espaços há revistas, documentos e outros equipamentos que promovem a leitura além dos livros.

O par B refere que existe uma biblioteca comum a outras salas na instituição, mas só a frequentam quando têm aula de expressão musical.

Relativamente, às visitas à biblioteca pública, o par B reconheceu a importância do contato com esse espaço, para que as crianças percebam que tem uma organização específica, que desenvolvam o hábito de pesquisa de livros aos quais não têm acesso em casa ou no colégio, que adquiram competências comportamentais adequadas ao espaço em questão (silêncio, respeitar quem está a estudar). A educadora refere que noutros anos letivos este grupo de crianças já foi à biblioteca pública e que de vez em quando pedem para voltar a ir. De acordo com este interesse das crianças, o par B planeou e agendou uma ida à biblioteca pública, durante o período de estágio da estagiária.

A nível de espaços interiores, a instituição do par C não possui nenhuma biblioteca comum a várias salas. A biblioteca a que as crianças têm acesso faz parte de uma das áreas da sala, é organizada como uma biblioteca verdadeira, contém livros de

histórias infantis, dicionários, enciclopédias, livros de temas diversos (animais, plantas, corpo humano, trabalhos manuais, experiências, etc.), revistas da National Geographic.

A nível de espaços exteriores, a localização geográfica da instituição é muito próxima da biblioteca pública da cidade, o que viabiliza a ida à biblioteca com alguma frequência. Na perspectiva do par C é importante que as crianças frequentem estes espaços de conhecimento coletivo para que percebam que são sítios de estudo, de pesquisa, onde podem ir procurar informação ou ir simplesmente requisitar um livro para ler por prazer.

Quanto aos espaços (interiores e exteriores) frequentados pelo grupo para complementar as aprendizagens no domínio da abordagem à leitura, o par A referiu usufruir algumas vezes do material da biblioteca da instituição para enriquecer o trabalho desenvolvido na sala. Assim como, tinha agendado uma ida à biblioteca e outra à livraria com a finalidade de proporcionar novas experiências e transmitir conhecimentos, em paralelo com a promoção da leitura.

O par B embora tivesse acesso à biblioteca da instituição, atualmente não a utilizava com intencionalidade e também não justificou essa opção. Esta informação leva-nos a questionar sobre qual será o entendimento que o grupo de crianças tem sobre esta biblioteca. Se não se encarar a biblioteca como um centro de recursos, onde se intersectam conhecimentos e se não se criarem hábitos de exploração contínua da mesma, dificilmente se consegue cativar o interesse dos alunos e promover-lhes uma atitude positiva face às bibliotecas, o que inviabiliza a utilização da mesma para a sua finalidade. Fernandes (2005) refere “Mais do que um refúgio para a agitação positiva de uma sala (...) ou um local onde os livros descansam e não se estragam, a biblioteca deve ser um espaço de descoberta e aprendizagem. Deverá compreender crianças e adultos em leituras partilhadas.” (p.10).

Contudo, a educadora cooperante e a estagiária reconheceram e justificaram a importância de frequentar outros espaços de saber e cultura, tal como a biblioteca pública, então tinham marcada uma visita a esse espaço.

A instituição do par C não tinha biblioteca comum, pensamos que este possa ser um dos motivos pelo qual a educadora investiu tanto na organização, na quantidade e qualidade dos materiais que tem na biblioteca da sala. Pela descrição do par C, percebemos que as crianças e os adultos daquela sala utilizavam a biblioteca como centro de recursos em diversas atividades para consolidar e diversificar aprendizagens.

De acordo com Veiga et al (1996) citado em Santos (2010) um dos objetivos da biblioteca é:

tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho. (...) ajudar os professores a planificarem as suas atividades de ensino e a diversificarem as situações de aprendizagem (p.41).

Quanto às idas à biblioteca pública eram frequentes, sempre com a intenção de promover e desenvolver os conhecimentos das crianças no domínio da leitura. Pensamos que a elevada adesão a este espaço público se deve francamente ao seu interesse pela leitura, mas também pela localização geográfica da sua instituição. Mais uma vez se destaca que as concepções dos educadores poderão ter influência na sua prática educativa, perante este exemplo percebemos que a educadora age de forma coerente com o que pensa e considera importante. No fundo esta considera indispensável a familiarização das crianças com um espaço público potenciador de conhecimentos e aprendizagens diversificadas, o que a conduz a promover atividades nesse espaço com frequência.

4.3.6. Critérios Privilegiados na Escolha de Livros Infantis

Par A	Educadora A	<p>“O objetivo, o contexto pedagógico...(...) há situações que nos conduzem para escolhermos determinado livro (...) ajudá-los a resolver um problema.” (p.8, 31)</p> <p>“(...) vou um bocadinho de encontro aos gostos deles.”</p> <p>“(...) este é um grupo que traz muito livros de casa (...) eles acabam por trazer livros que estão de encontro ao que está a acontecer na sala.” (p.9, 11)</p> <p>“(...) as ilustrações (...) às vezes temos que aprender a educá-los, também a consultar e a aprender a gostar e compreender outro tipo de imagens de outros livros.” (p.7, 27)</p> <p>“Eu acho que nós como profissionais de educação, principalmente na idade onde eles ganham uma base e um alicerce para tudo ao longo da vida... não podemos condicioná-los nem direcioná-los numa determinada direção, (...) porque eu sei que há um vasto leque de coisas, quanto mais coisas lhe proporcionar agora, melhor as coisas serão a seguir.” (p.9, 30)</p>
	Estagiária A	<p>“(...) partiu de algum comentário que eles tenham feito, algum interesse sobre alguma coisa tento procurar algum livro que aborde esse tema, mas dirigido para crianças.” (p.5, 31)</p>

		<p>“(…) uma das coisas que me desperta bastante interesse é o Ler +, porque já sei que à partida são livros bons, depois a ilustração conta bastante porque dá para fazer imensas coisas através da ilustração e a história claro que sim... a história, se achar... conforme também, no que eu estiver a pensar.”</p> <p>“(…) depois se tiver dois do mesmo tema vou pelas imagens, pelo que acho que vai cativar mais as crianças ou o mais próximo do real, conforme as idades.” (p.6, 8-16)</p>
Par B	Educadora B	<p>“Para já as imagens têm de ser muito atrativas, vejo também a história se há alguma parte que eu não concorde.” “(…) transformo ali algum bocadinho para minimizar o impacto de alguma violência, se trazem livros (...) que não são adequados peço para guardarem e em casa já é a responsabilidade dos pais.</p> <p>“peço para trazerem livros, para pedirem aos pais livros sobre esses temas (...)” (p.6, 20-30)</p>
	Estagiária B	<p>“(…) tem de estar relacionado com o tema, (...) mas procuro sempre que seja relacionado não só com o que estamos a trabalhar como também com áreas de interesse que eles gostem.”</p> <p>“(…) o livro tem de ter qualidade não só a nível ilustrativo, (...) não sejam tão estereotipadas as imagens e que o texto também seja de qualidade e que seja adequado ao nível deles e às suas competências.” (p.5, 12-18)</p>
Par C	Educadora C	<p>“(…) a própria escrita do texto. Há textos horrivelmente mal escritos e depois também valorizo muito a imagem. Tentar fugir um bocadinho às imagens estereotipadas, não quer dizer que não se conte e também por vezes, às vezes há meninos que trazem livros de casa e pedem-nos para contar histórias, nem sempre esses livros têm qualidade, mas eu não os deixo de ler. No final, vamos abordar que aquele livro se calhar, a história não estava muito bem contada, vamos analisar as imagens. Porque eu acho que é importante eles terem contato com maus livros também para perceberem.” (p.6, 11)</p> <p>[Escolhem] “(…) por temas de projetos, de estudos que estamos a fazer.” (p.7, 5)</p>
	Estagiária C	<p>“(…) as imagens serem ou não estereotipadas, se correspondem de facto à leitura, ao texto que lá se encontra. (...) também tendo em conta os autores.” (p.5, 7)</p>

O par A escolhe os livros infantis de acordo com o contexto pedagógico, os objetivos, os gostos e interesses das crianças, algumas situações problema, do dia-a-dia, em que seja necessário uma intervenção lúdica para a sua resolução, e de acordo com o Plano Nacional de Leitura Ler+. No que diz respeito às ilustrações, o par A também as considera um fator de escolha, perante dois livros com o mesmo tema, é escolhido o livro que tiver imagens que cativem mais as crianças. No entanto, o par A entende que o importante não é direcionar o olhar das crianças num só sentido, mas sim proporcionar-

lhes contato com textos e ilustrações diversificadas. Na sua perspectiva variar os materiais é sinónimo de conhecimento e enriquecimento pessoal.

Os critérios de escolha de livros enumerados pelo par B são as ilustrações (devem ser atrativas e não estereotipadas); o texto (adequado à idade, sem conteúdos violentos); temas que estejam a trabalhar nos projetos; e os gostos e interesses das crianças.

Os critérios de escolha referidos pelo par C passam pela seleção de livros com um bom texto escrito (valorizam uma correta construção frásica), de preferência com imagens não estereotipadas. Também escolhem livros de acordo com os autores e com os temas dos projetos de sala. Importa acrescentar que o par C permite a circulação de livros de baixa qualidade na sala, uma vez que são trazidos de casa pelas crianças. No entanto, utilizam-nos para comparar com outros livros e assim sinalizar as diferenças, enriquecendo o sentido crítico das crianças.

Identificámos diversos critérios de escolha de livros a partir das respostas das entrevistadas, passamos a transcrevê-los:

- Gostos e interesses das crianças (pares A, B e C)
- Temas de trabalhos de projeto (pares A, B e C)
- Ilustrações (pares A, B e C)
- Texto (pares B e C)
- Autores (par C)
- Nível de desenvolvimento e competências adquiridas (par B)
- Plano nacional de leitura Ler + (par A)
- Situações problema (par A)
- Faixa etária (par A)

Podemos verificar que houve três critérios (gostos e interesses das crianças, temas de trabalhos de projeto e as ilustrações) mencionados comumente pelos três pares. Os critérios anteriormente referidos são reveladores do respeito que estas profissionais têm pelas crianças, valorizam bastante os seus interesses e têm a preocupação de não invadir a mente das crianças com imagens estereotipadas, investindo na criatividade e não subestimando a capacidade interpretativa das mesmas. Ainda em relação às ilustrações

foi referido pelo par C que será um indicador de escolha do livro se as ilustrações coincidirem com o texto em cada página, este aspeto faz sentido, uma vez que uma das funções das imagens é elucidar, tornar claro o que está escrito. Outro critério aqui mencionado foi o texto no que concerne à correção da construção frásica e também ao conteúdo, pode ser um motivo de exclusão os livros que contenham conteúdos violentos ou desadequados à idade e pode ser um motivo de seleção os livros que englobem uma mensagem com exemplos de resolução de problemas.

Quanto à seleção de livros pelos autores ou por programas de leitura parece uma estratégia que à partida facilita o trabalho do educador pois tanto os autores como os programas de leitura têm princípios com os quais o educador já sabe que pode contar.

E por fim, a opção de selecionar livros por idade ou por competências adquiridas levam-nos a concordar com Xavier (2010), ao referir no seu estudo que mais do que selecionar um texto pela idade adequada, devemos selecioná-lo a partir do conhecimento da criança e das suas apetências, pois “esse texto deve ser uma fonte de formação global e deve trazer sempre à criança em primeiro lugar o prazer de ler.”

Terminamos este tópico com uma citação de Tussi e Rösing (2009) que reforça alguns dos aspetos mencionados pelas entrevistadas e aqui discutidos:

Na condição de sujeitos ativos, os pais e os profissionais da infância vão exercer um papel de aproximadores, proporcionando os primeiros contatos da criança com o livro de forma afetiva, íntima e proveitosa. Esses primeiros contatos consistem em cercar a criança com livros adequados aos seus interesses. Isso significa escolher obras que, ao transmitirem uma mensagem, fazem-na de forma correta, com palavras adequadas e com textos capazes de despertar emoções na criança, respeitando suas preferências e necessidades (p.51).

Pensamos que a sensibilidade revelada pelas entrevistadas nos critérios referidos poderá estar relacionada com o facto de todas terem frequentado na sua formação inicial unidades curriculares onde abordavam conteúdos de leitura na educação pré-escolar. Cremos que os conteúdos específicos dessas disciplinas tê-las-ão preparado para identificar os indicadores de um bom livro, e em simultâneo, respeitar e salvaguardar os gostos e interesses das crianças.

4.4. Supervisão da Prática Pedagógica

Ao longo deste ponto, pretendemos caracterizar o papel das educadoras cooperantes (supervisoras) na orientação das estagiárias para a promoção da leitura na educação pré-escolar. Para tal questionámos ambas as partes sobre as estratégias definidas para o acompanhamento do trabalho das estagiárias. Assim como tentámos perceber qual a visão das supervisoras sobre o trabalho de promoção de hábitos de leitura desenvolvido pelas estagiárias e vice-versa.

4.4.1. Contributo do Educador Cooperante na Orientação do Estagiário para a Promoção de Hábitos de Leitura nas Crianças

Par A	Educadora A	<p>“E a partir de um livro podem surgir as mais variadas coisas, se nós não conseguimos inculcar isso a um estagiário ou se não temos isso inculcado no nosso grupo, um estagiário que chega, tem que haver um trabalho de equipa, educadora, estagiário, auxiliar sempre!”</p> <p>“(…) cabe-me a mim orientar o estagiário porque o estagiário acaba por chegar ali...se nós não o colocamos dentro de uma situação...”</p> <p>“ajudei-a a construir alguns livros, eles todas as semanas, umas dramatizações que faziam, construía um livro (…).” (p.11, 13-22-25) [Planifica conjuntamente], [Partilha materiais] “e bibliografia”, [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores] (p.11, 29)</p>
	Estagiária A	<p>“A educadora (...) ajuda-me muito (...) nos temas porque ela já conhece melhor o grupo. (...) eu tive uma má experiência... a minha primeira história (...) e a educadora depois disse-me que uma das maneiras de cativar este grupo era através das imagens muito coloridas e sugeriu-me várias vezes alguns livros e mesmo agora, também me tenta dizer temas para eu pesquisar sobre esses temas porque sabe que os vai interessar.”</p> <p>[Planificam conjuntamente] “Todos os finais de semana”, [Partilha materiais] e [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores]</p> <p>“(…) a educadora deixa-me à vontade para tudo e também sugere muito, ajuda-me mesmo a planificar”. (p.7, 4-17)</p>
Par B	Educadora B	<p>“(…) agora num projeto que vamos iniciar sobre os castelos. Eu pedi para a minha estagiária neste momento, contar primeiro a história sobre o Giraldo Sem Pavor (...). Eu peço-lhe sempre para ter alguma história na manga, (...) para nalgum momento em que seja preciso utilizar aquela história que tenha a ver ou uma simples história, perguntar “que história é que querem que eu conte?”</p> <p>e para ela também ter essa percepção que é importante, de vez em quando, sentá-los e contar-lhes uma história. [Aconselha estratégias] “Mudar o tom de voz, mudar a forma como o faz para que eles fiquem com uma atenção e despertados, mesmo que já tenham ouvido a história milhares de vezes, que a ouçam de uma outra maneira (...)” (p.7, 30)</p>

		[Planifica conjuntamente], [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores], “(…) os meus livros particulares e da minha colega.(…) a estagiária tem sempre acesso aqueles livros, (…) eu empresto-lhe. Pode trazer também novos para nós (…)”. (p.8, 10)
	Estagiária B	“A educadora tem-me ajudado nesse aspeto, aliás foi ela que me sugeriu o “Geraldo, Geraldo sem pavor” e também me aconselhou a não só procurar a nível informático mas também através dos livros que é também uma forma de eles pesquisarem para o desenvolvimento do projeto. E não só, também noutros momentos.” [Planificam conjuntamente], “Partilhamos materiais.”, [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores] (p.6, 16-25)
Par C	Educadora C	“(…) é ele integrar-se na dinâmica da sala existente no modelo que pratico. (…) fazendo uma reflexão com eles sobre a qualidade dos livros e sobre a importância.” “(…) ser dinâmico também na exploração dos livros.” [Planificam conjuntamente] “E com os meninos, nós fazemos a planificação com os meninos e ela a partir daí planifica.”, [Partilha materiais], [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores]. (p.7, 25) “Costumo dizer às estagiárias que a sala é delas e estou perfeitamente à vontade para mudar. Eu estou lá para supervisionar e orientar, se achar que não está muito correto explico porquê, tentamos discutir, negociar e perceber as duas partes, mas se eu aceito receber estagiárias tenho que me disponibilizar a partilhar o espaço que não é meu, é de todos! E ela passa a fazer parte do grupo de trabalho.” (p.8, 2)
	Estagiária C	“Vamos falando uma com a outra e depois tentando relacionar com os temas que vamos falando.” “Eu planifico envio-lhe a ela por mail e ela corrige ou diz as suas alterações e reencaminha-me outra vez para eu ver o que ela acha e vamos contatando assim.” “(…) através do diário, nós vamos planificando o que queremos fazer. (…) fazemos assim com as crianças porque não sou só eu a planificar, nem só a educadora.” “Consoante o que eles propõem, porque eles propõem muitas coisas.” (p.6, 7-21-24-28-33) [Partilha materiais] e [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores] “ Ela é muito dinâmica, está sempre a puxar!” (p.7, 3)

O par A, ao falar sobre a sua experiência do processo de supervisão, demonstra a sua intencionalidade: a educadora cooperante refere que recebeu, encaminhou e integrou a estagiária no contexto educativo, através de trabalho de equipa entre todos os elementos (educadora, auxiliar e estagiária); refere também que desde o início ajudou a orientar o olhar da estagiária para determinadas situações, uma vez que esta ainda não conhecia o grupo de crianças. Neste sentido, a estagiária deu como exemplo uma

situação de insucesso ao contar uma história e que posteriormente refletiu com a educadora, esta ajudou-a a identificar os pontos fracos e aconselhou-lhe uma estratégia: usar livros com imagens mais apelativas e com temas do interesse das crianças. A educadora cooperante e a estagiária planificavam conjuntamente ao final da semana e nesse trabalho de planificação a estagiária foi incentivada a planificar atividades fora da sala, na biblioteca da instituição, na biblioteca pública e numa livraria; existiu sempre partilha de materiais entre elas. A perspetiva dos dois elementos do par A é unânime quanto à autonomia e apoio dado pela educadora à estagiária.

O par B assume-se como uma dupla colaborativa, recorrendo à partilha de materiais e conhecimentos. A educadora e a estagiária reuniam-se ao final da semana para planificar conjuntamente, no planeamento de atividades houve incentivo para explorar espaços exteriores. A educadora como responsável pelo processo de supervisão partilhou a sua experiência e conhecimento sobre o grupo, dando vários conselhos à estagiária: ter sempre histórias para ler, perguntar as crianças que histórias queriam ouvir, iniciar um projeto a partir de uma história, incentivou-a a fazer pesquisa nos livros em paralelo à pesquisa informática, sugeriu estratégias de leitura para manter as crianças interessadas, alterar o tom de voz de acordo com as personagens, etc. O par B salientou o apoio e acompanhamento na preparação das atividades, mas não foi muito esclarecedor quanto à autonomia dada à estagiária.

O par C revelou ter alguma dificuldade em fixar um momento de reunião semanal para tirar dúvidas e planificar. Assim sendo, as dúvidas da estagiária eram esclarecidas ao longo do dia e a planificação era feita semanalmente com o grupo de crianças. Na perspetiva da educadora o seu contributo para que a estagiária desenvolvesse atividades de promoção da leitura passou por fazer algumas reflexões com ela sobre a qualidade e importância dos livros. E em simultâneo, deixá-la à vontade para que esta se integrasse na dinâmica da sala e no modelo praticado. A estagiária teve bastante autonomia e quando a educadora considerava que algo podia ser aperfeiçoado, conversavam, discutiam ideias, negociavam até chegar a um consenso. Existiu sempre partilha de materiais, até porque para a educadora a partilha é o ponto de partida para alguém que se disponibiliza a receber e orientar estagiários.

De modo geral, as educadoras cooperantes estabeleceram uma relação de confiança com as estagiárias, foram receptivas à sua chegada, ajudaram no processo de

integração no respetivo contexto, dando-lhe informações sobre o grupo e sobre os procedimentos adoptados. Aparentemente todas estabeleceram uma relação de empatia com as estagiárias, transmitindo-lhe a segurança necessária para se tornarem dinâmicas e participativas nas atividades.

Apercebemo-nos ao longo das entrevistas que as educadoras trocavam impressões com as estagiárias, fundamentando as suas opções quanto à escolha do material e das propostas de atividades de promoção de leitura, esclarecendo os objetivos que pretendiam alcançar com as crianças. O que parece bastante positivo pois as estagiárias compreenderam o porquê de cada atividade e executaram-nas com mais convicção.

Para caraterizar o papel do supervisor da prática (educador cooperante) no processo de orientação do estagiário, tentamos encontrar informação que nos ajudasse a confirmar o cumprimento das fases do ciclo de supervisão de Goldhammer e outros (1980) sugeridos por Alarcão e Tavares (2003) (p.28).

A fase de Pré-observação pressupõe uma reunião entre educador cooperante e estagiário para anteceder os problemas de aprendizagem, para definir a planificação das atividades, as estratégias e métodos necessários para a sua execução. Este momento permite criar um clima de confiança, colaboração e interajuda entre o supervisor e o estagiário. Podemos então concluir que os pares A e B cumprem esta fase do ciclo, pois têm como hábito fazer uma reunião ao final da semana para planificar com antecedência a próxima semana. Neste momento, as educadoras ajudavam a definir as estratégias adequadas a cada atividade.

O par C apresentou um procedimento diferente, pela pouca disponibilidade da educadora para criar um momento de reunião com a estagiária, as reuniões de planificação eram integradas na rotina do grupo e contavam com a participação de todos os intervenientes (educadora cooperante, estagiária e crianças). Na sala a estagiária e a educadora ouviam as propostas das crianças e criavam um fio condutor, de acordo com os objetivos que pretendiam alcançar. Posteriormente, num trabalho individual a estagiária redigia as estratégias que ia utilizar e enviava por email à educadora que lhe respondia com algumas recomendações. O processo adoptado pelo par C parece um pouco individualista, pelo facto de não haver uma reflexão conjunta e frontal entre a supervisora e a estagiária. Contudo, tal procedimento parece não ter influenciado negativamente o apoio prestado à estagiária, pois a dupla chegava sempre a um entendimento.

Quanto à fase de Observação, percebemos que as educadoras cooperantes (A, B e C) estavam atentas às práticas das estagiárias e recolhiam elementos para refletirem posteriormente com as mesmas, tal como sugere a literatura sobre o tema.

A fase de Pós-observação permite ao educador e supervisor interpretar o que observou, fazendo o contrabalanço entre os objetivos que pretendiam atingir e a efetiva aprendizagem dos estagiários, de modo a identificar os pontos fortes e os pontos fracos do seu trabalho. Neste âmbito podemos constatar que perante os pontos fracos das estagiárias as três educadoras cooperantes partilhavam experiências, sugeriam estratégias e métodos para solucionar os problemas identificados e contribuir para o aperfeiçoamento da prática das estagiárias. As educadoras dos pares A e B faziam esta hetero reflexão com as estagiárias na reunião ao final da semana, pois além de planificar este era o momento para refletir sobre a ação da estagiária ao longo da semana e se necessário redefinir estratégias. O par C fazia esta reflexão sobre a ação após as atividades, o *feedback* era dado ao longo do dia.

Apesar da diferença nos procedimentos de supervisão dos três pares, verificámos que cumprem as fases do ciclo de supervisão, assim como encontrámos um conjunto de indicadores que correspondem às qualidades positivas na supervisão sugeridas por Alarcão e Roldão (2010) que são: estímulo ao pensamento; promoção de práticas de reflexão e questionamento; partilha de experiências e comunicação entre colegas; conhecimento da comunidade escolar e meio envolvente; pesquisa de informação científica; desenvolvimento da autonomia profissional (autoconfiança e autoconceito); flexibilidade de estratégias; continuidade no acompanhamento; apoio (pedagógico-didático e pessoal-humano) e desafios ao desenvolvimento; crítica construtiva; disponibilidade; *feedback*; liberdade de ação e inovação; abertura a novas perspetivas; e bom relacionamento interpessoal (autenticidade e genuinidade, disponibilidade para ouvir e clarificar) (p. 65).

4.4.2. Perspetiva sobre as Práticas de Promoção de Leitura do Parceiro: Educador Cooperante ↔ Estagiário

Par A	Educadora A	<p>“Tem essa preocupação, tem esse interesse, é uma estagiária que investiga imenso o que está à volta dela, investiga imenso os assuntos e acaba por transmitir isso ao grupo.”</p> <p>“(…) quando foi para pesquisarmos coisas sobre insectos ela foi à biblioteca com eles, acompanhou-os, trouxeram alguns livros, catalogaram-nos, organizaram-nos no cantinho das experiências, na área das experiências e criou com eles um dicionário, foi à biblioteca observar um dicionário, criou com eles um dicionário de palavras na área das experiências (…) isso para mim é incutir a construção de um livro, é incutir os hábitos de organização, de procura de investigação.”</p> <p>“(…) traz sempre uma novidade de um livro novo (…)”</p> <p>“(…) é uma pessoa preocupada em que eles percebam as coisas, tendo sempre como base um livro.”</p> <p>“Ela pediu da outra vez para casa, aos pais para verem qualquer coisa nos livros, os miúdos acabavam por trazer os livros dos pais (…)”.</p> <p>(p.12, 5-14-22-26-27)</p>
	Estagiária A	<p>“Principalmente, a ilustração do livro de desenho à vista. (…) arranja temas com algum objetivo para as crianças modificarem o seu comportamento (…)”</p> <p>“(…) já observei às vezes a educadora sugerir “olha porque é que não vais um bocadinho para o cantinho da leitura, acalmaste um bocado, vai com não sei quem…” e contam uma história. (….) há um incentivo por parte da educadora.” (p.7, 23-34)</p>
Par B	Educadora B	<p>“Eu acho que sim, porque a formação é muito promovida para a leitura e a escrita neste momento, mais do que quando eu tirei o curso. E dá-se mais importância à leitura e à escrita no pré-escolar, (…) os estagiários têm alguma formação mais, que promove mais o utilizarem e aplicarem a aquilo que aprenderam.”</p> <p>“(…) conforme vêm os estagiários, já de há muitos anos, que estes estão mais preparados para promover a leitura e a escrita.”</p> <p>“Trouxe os livros, tentou pesquisar com eles em grupo, utilizou aqueles que eles trouxeram. (…) sentou-se em grande grupo e contou a história. (…) a nível de pequeno grupo, com eles trabalhar em mini-projetos, (…) e quer fazer agora um teatro com base numa história (…) partir do livro para a expressão dramática.” (p.8, 16-22-26)</p>
	Estagiária B	<p>“(…) normalmente, quem lê os livros é a auxiliar e ela por acaso tem muito jeito para contar, porque tem um tom de voz cativante e isso estimula a que eles se concentrem na história e que queiram saber mais.”</p> <p>“Uma consulta de um livro sim, que uma colega trouxe a semana passada (…) estivemos a ver no quintal. (…) era um livro de pesquisa não era bem de história, tinha a ver com a natureza.(p.7, 1-7)</p>
Par C	Educadora C	<p>“Eu acho que ela até está alerta, está alerta sobre a qualidade dos livros…”</p> <p>Ela ainda não tinha tido contato com o modelo e o modelo para quem vem de fora nem sempre parece um modelo fácil, entrar na dinâmica</p>

		<p>pode ser um bocadinho difícil e complicado. Mas pronto, eu penso que sim. E é assim, nós utilizamos muito a leitura e a escrita e isso é uma coisa que ela tem mesmo que utilizar (ri-se), nós passamos a vida a escrever e a ler. Ela tinha mesmo que se integrar.”</p> <p>“(…) ela agarrou no trabalho de texto que nunca tinha feito e já desenvolveu algumas atividades, momentos do conto, ontem por exemplo, fizemos uma caça ao tesouro no jardim público e o tesouro era um livro, em que os meninos tinham pistas (…).” (p.8, 10-21)</p>
	Estagiária C	<p>“(…) escrita de textos (…) eles ficam dispostos em roda, semi-círculo e colocamos no centro. (…) vamos chamando as crianças para tentarem ler uma palavra ou uma letra e conseguirem identificar uma letra, porque há umas crianças que ainda são muito pequeninas, o grupo é dos três aos seis anos.”</p> <p>“Às vezes parte-se de um livro, outras vezes dos textos deles.”</p> <p>[Educadora a contar histórias] “Utiliza muito as expressões faciais, a voz... o mudar da voz consoante as personagens, acho que isso os cativa muito porque não se torna tão maçudo (…) dar mesmo sentido àquilo que está a ler. (…) considero nela um bom modelo a seguir (…) porque ela é muito expressiva e consegue captar a atenção de todos (…). E é isso que eu gosto bastante nela a contar histórias.” (p.7, 11-20-29)</p> <p>“(…) ela gosta e cria nas crianças esse gosto, com a forma dinâmica dela vai criando nas crianças esse gosto (…).” (p.8, 7)</p>

Ambos os elementos do par A se consideram um ao outro promotores de hábitos de leitura e deram alguns exemplos: a educadora cooperante refere que a estagiária é sensível ao tema, pois dinamizou várias atividades nesse âmbito, propondo às crianças trabalho de pesquisa, construindo um dicionário, levando histórias novas todas as semanas, pedindo às crianças para trazerem livros de casa e em simultâneo, envolvendo as famílias nesse processo. A estagiária refere que a educadora após a leitura da história explorava com as crianças muitas vezes as ilustrações a nível do vocabulário e da estética propondo o desenho à vista das mesmas; outra das atividades era recorrer ao livro para chegar a situações problemáticas que envolviam a mudança de comportamento das crianças; assim como incentivava as crianças a ir para a área da biblioteca.

Quanto ao par B, a educadora considera que, hoje em dia, os estagiários de modo geral são promotores de atividades no âmbito da abordagem à leitura, uma vez que se dá mais importância e têm acesso a mais formação sobre a abordagem à leitura e à escrita na educação pré-escolar, a nível da formação inicial. A educadora faz a comparação

entre o seu tempo de estudante e a atualidade, refere que há alguns anos que se apercebe da preparação que os estagiários têm para abordar o tema.

Relativamente à estagiária que acompanha neste momento, a educadora considera que esta foi promotora de hábitos de leitura nas crianças, durante o período de estágio, uma vez que esta trouxe alguns livros, valorizou os livros que as crianças trouxeram de casa, organizou trabalho de pesquisa e explorou histórias através de outras áreas de conteúdo. Já a estagiária, perante a mesma questão, refere que viu apenas uma vez a educadora envolvida na exploração de um livro de pesquisa, porque por norma quem costumava ler para as crianças era a auxiliar, fazendo-o de uma forma muito atrativa. De acordo com as suas breves palavras, talvez possamos concluir que esta não considera a educadora promotora de hábitos de leitura, embora não o diga abertamente.

No par C, a educadora considera que a estagiária era desperta para a qualidade dos livros, a sua maior dificuldade terá sido apanhar o ritmo e método de trabalho do MEM, uma vez que foi o primeiro contato com o modelo na prática. No entanto, a educadora sentiu que a estagiária se esforçou para se integrar na dinâmica da sala. Para a estagiária, a educadora é um modelo a seguir, essencialmente na forma como dinamiza as leituras das histórias, encarnando as diversas personagens, quer com diferentes expressões faciais, quer com variações no tom de voz. A estagiária também considera que a forma dinâmica como a educadora demonstra que gosta de livros, de leituras, de histórias, contribui em larga escala para que as crianças também gostem e tenham sempre interesse em explorar livros.

No que diz respeito às estagiárias como promotoras de leitura, as três educadoras cooperantes consideram que estas reuniram um conjunto de ações muito positivas, tais como: partilhar livros novos, valorizar os livros das crianças, construir livros com as crianças e fazer trabalho de pesquisa.

Quanto às educadoras cooperantes, as estagiárias dos pares A e C consideram-nas promotoras de leitura, estas referem que durante o período de observação participante verificaram diversas situações em que as educadoras foram promotoras de leitura: contar histórias, explorar o vocabulário e as ilustrações, resolver situações problema através da mensagem de um livro, incentivar as crianças a explorar livros na biblioteca. Inclusive a estagiária do par C refere abertamente que considera a educadora um modelo de actos literários (Fernandes, 2005), pois esta lê, escreve, pensa e

demonstra prazer com isso, contagiando quem está ao seu redor. Assim como recorre a um conjunto de estratégias (voz e expressões faciais diversas) para contar histórias, criando surpresa e maior interesse nas crianças. Neste âmbito Moreno (2007) afirma “A expressão facial e corporal pode acompanhar a narração, uma careta, um olhar apaixonado ou uma cara de mal, faz com que as crianças se divirtam mais com a história, os gestos ajudam, dão ênfase e prendem a atenção do ouvinte.” (p.646).

A estagiária do par B parece não considerar a educadora promotora de hábitos de leitura, apenas identificou uma situação em que viu a educadora a explorar um livro com as crianças. Tal como, se lembrarmos, a estagiária referiu anteriormente numa questão que achava que a área da biblioteca necessitava de ser enriquecida, tanto na quantidade como na qualidade dos livros. Embora não o assuma abertamente, a estagiária deixou transparecer alguns indicadores, ao longo da conversa, que nos fazem levantar a possibilidade de que esta considerava que a educadora cooperante podia investir mais nos materiais e nas atividades de promoção de leitura. Contudo, verificámos que a estagiária nunca tomou iniciativa de transmitir a sua perspetiva à educadora cooperante, portanto o possível enriquecimento da biblioteca com livros e até com um espaço mais confortável nunca foi discutido entre elas. A estagiária optou por levar livros de cunho pessoal para ler pontualmente às crianças. Livros estes que serviam para o momento de partilha de leitura, mas que depois não permaneciam na sala para que as crianças não os estragassem durante a exploração autónoma. Esta situação demonstra que a estagiária se deu conta do problema, mas por algum motivo não expôs à educadora cooperante as ideias e estratégias que gostaria de desenvolver durante o período de estágio.

5. Considerações Finais

Para efetuar uma análise conclusiva do nosso estudo relembramos os objetivos e destacamos alguns resultados que nos ajudaram a retirar ilações.

No que diz respeito ao primeiro objetivo: *Relacionar a formação inicial e contínua, no âmbito da abordagem à leitura, com as práticas pedagógicas dos educadores cooperantes e dos estagiários*, foi do nosso interesse conhecer o processo curricular acadêmico das educadoras cooperantes e das estagiárias no âmbito da leitura em educação pré-escolar. Pudemos então verificar que todas as entrevistadas, na sua formação inicial, frequentaram unidades curriculares relacionadas com a leitura e literatura infantil. O que não se verificou em relação à formação sobre modelos curriculares, duas das educadoras cooperantes (pares B e C) apenas tomaram conhecimento da existência desses modelos na sua formação contínua. Também quisemos perceber quais eram os hábitos de leitura pessoais das educadoras cooperantes e estagiárias entrevistadas e apurámos que todas gostam de ler, mas não são leitoras regulares alegando substancialmente a falta de tempo. Como refere Azevedo (2006) “(...) é imperioso que os mediadores de leitura (...) sejam eles próprios bons leitores, que não apenas gostem de ler, como leiam regularmente, exercitando essa actividade cultural com intensidade e qualidade.” (p.27). Contudo, percebemos que embora as educadoras cooperantes e estagiárias não tenham hábitos pessoais de leitura regulares, no contexto de sala, leem para as crianças com frequência o que é evidenciado pela literatura sobre o tema.

De modo geral, os três pares de supervisão referiram desenvolver atividades de leitura com diversas intenções: promover o interesse e gosto pelos livros; desenvolver a linguagem oral, conhecer o código escrito, assim como algumas das suas regras; criar hábitos de leitura; interiorizar regras de respeito pelo grupo, nomeadamente as necessárias para a prática da leitura; estimular a imaginação e a curiosidade; o conhecimento do mundo e da sociedade. Intenções estas, que são corroboradas, entre outros, por Mata (2008) e indicam que as entrevistadas possuem conhecimentos sobre o tema, assim como têm objetivos bem definidos neste âmbito para atingir com as crianças, o que nos faz levantar a hipótese desses conhecimentos terem sido proporcionados pelas unidades curriculares no domínio da leitura e literatura infantil, durante a sua formação inicial e contínua.

Relativamente ao segundo objetivo: *Compreender as concepções pedagógicas dos educadores cooperantes e estagiários sobre a utilização dos livros infantis na abordagem à leitura*, podemos dizer que os três pares de supervisão estão de comum acordo quando afirmam que as crianças podem iniciar o contato com os livros infantis e a leitura durante o primeiro ano de vida, revelaram não ter dúvidas de que a criança quando vai para a educação pré-escolar já comporta um conjunto de conhecimentos sobre leitura adquiridos em casa ou na creche, o que é confirmado pelas Orientações Curriculares (2002, p.65) e por Tussi e Rösing (2009, p.185). Assim como todos os pares partilham a mesma ideia quanto às vantagens da utilização do livro para promover hábitos de leitura, consideram-no um instrumento de trabalho essencial, enquanto fonte de conhecimento e de prazer.

Após o resumo das atividades desenvolvidas em cada contexto (A, B, C), confirmámos a possibilidade de existir uma relação entre as concepções das entrevistadas e a sua ação educativa. Embora, as atividades desenvolvidas nos três contextos refletissem um grande investimento na promoção da leitura, o contexto educativo do par C destaca-se por ser recheado de leitura e escrita. Temos exemplos concretos, a partir de um livro o par C cria condições (jogos para descobrir letras, palavras, etc.) para que exista leitura no verdadeiro sentido da palavra; as diversas idas à biblioteca pública para pesquisar ou só para ouvir histórias novas; a organização da biblioteca da sala, que é considerada o centro de recursos para enriquecer atividades noutras áreas. São, efetivamente, características de um trabalho que reflete uma intencionalidade no âmbito da aquisição de competências que certamente facilitarão a aprendizagem formal da leitura no 1.º ciclo. O que leva a um distanciamento dos pares A e B que embora demonstrem promover atividades de leitura e desenvolver competências linguísticas nas crianças, não é seu objetivo antecipar o ensino-aprendizagem da leitura porque consideram-no uma característica do 1.º ciclo. Contudo, outro fator que poderá justificar esta diferença nos procedimentos é que o par C é o único que implementa integralmente um modelo curricular seguindo rigorosamente os dias das saídas ao exterior, os dias para trabalho de texto, para a hora do conto e a organização do espaço, dos materiais e do grupo. O que verificámos não acontecer nos contextos dos pares A e B, embora tenham referido aplicar o mesmo modelo curricular não o seguiam à risca, pois demonstraram mais flexibilidade para alterar a hora do conto, iam com menos frequência a bibliotecas ou livrarias e não tinham um dia definido para realizar trabalho de texto. Estes dois pares alegaram ter alguns momentos

de leitura por prazer mas geralmente os livros eram utilizados de modo transversal, isto é como meio para chegar a outras áreas (fazer pintura à vista, confeccionar alimentos, resolver situações problema, etc.) não se centrando tantas vezes na exploração do texto infantil quanto o par C, que trabalhava com a intenção de transmitir às crianças um sentido crítico para distinguirem um bom livro de um livro menos bom (por vezes liam livros com o mesmo tema e comparavam para ver se faltavam partes importantes da história).

Outro fator de diferenciação da prática pedagógica entre os três pares de supervisão está intimamente ligado à organização do espaço para as atividades de leitura, concretamente a organização da biblioteca da sala. Destacamos o par B que além de não ter criado um ambiente acolhedor nesse espaço também não investiu na qualidade, quantidade e diversidade de materiais que estão à disposição das crianças, aspeto referido pela estagiária e confirmado por nós no dia da observação direta, contrariamente ao que é sugerido por Niza (1996, p.146), no modelo curricular que dizem seguir, e por Mata (2008). O par A criou um ambiente agradável e convidativo com acesso a vários livros, aproximando-se mais da realidade do par C que de acordo com a literatura é a ideal para uma sala. Realçamos a quantidade, qualidade e diversidade dos livros infantis que estavam sempre ao alcance das crianças, organizados por temas e etiquetados, sendo esta biblioteca considerada pelas crianças e adultos um centro de recursos para diversas atividades durante todo o dia.

Quanto aos critérios privilegiados na escolha de livros infantis, os três pares destacaram os gostos e interesses das crianças (pares A, B e C), os temas de trabalhos de projeto (pares A, B e C), as ilustrações (pares A, B e C), o texto (pares B e C), os autores (par C), o nível de desenvolvimento e competências adquiridas (par B), o Plano Nacional de Leitura Ler + (par A), as situações problema (par A) e a faixa etária (par A). Sendo este último critério para nós o menos importante porque, tal como refere Xavier (2010), mais do que selecionar um texto pela idade adequada, devemos selecioná-lo a partir do conhecimento da criança e das suas apetências.

No que concerne ao terceiro e último objetivo: *Caraterizar o papel do educador cooperante como orientador do estagiário na promoção de hábitos de leitura em contexto pré-escolar*, percebemos que as três educadoras cooperantes estabeleceram uma relação de confiança com as estagiárias, partilhando com elas estratégias e orientações que lhes permitiram melhorar o seu desempenho perante situações imprevistas ou dificuldades sentidas.

No geral, as estagiárias indicaram que foi criada uma interação muito positiva com as educadoras cooperantes, pois estas valorizavam o trabalho realizado, faziam diversas sugestões, ajudavam na resolução de problemas, planificavam conjuntamente as atividades e fundamentavam as suas opções quanto à escolha do material e das propostas de atividades de promoção de leitura, discutindo os objetivos que pretendiam alcançar com as crianças.

Quanto ao contributo das educadoras cooperantes na orientação de atividades de leitura junto das estagiárias, notámos que estas eram despertadas para a abordagem à leitura e que conduziam várias atividades nesse âmbito, no entanto verificámos que as estagiárias também eram bastante sensíveis ao tema influenciando-se mutuamente. Sabemos que existia com regularidade partilha de livros de histórias e incentivo para a utilização de livros de pesquisa nos três contextos. Relativamente ao hábito de frequentar espaços de biblioteca com as crianças, constatamos que o par C organizava com mais frequência atividades nesses espaços do que os pares A e B.

No que concerne à perspetiva sobre as práticas de promoção de leitura do parceiro, as educadoras cooperantes indicaram que as estagiárias eram promotoras de atividades de leitura, assim como as estagiárias dos pares A e C referiram que as educadoras organizam com regularidade atividades de leitura, e em particular a estagiária do par C referiu considerar a educadora um exemplo a seguir, um modelo de actos literários (Fernandes, 2005). Inversamente, a estagiária do par B deixou transparecer alguns indicadores, ao longo da conversa, que nos induziram para a possibilidade desta considerar que a educadora cooperante podia investir mais nos materiais e nas atividades de promoção de leitura.

Relativamente ao acompanhamento do trabalho no processo de supervisão, verificámos que para os pares A e B era habitual reunir à sexta-feira para a auto e hetero reflexão e que para o par C o acompanhamento era imediato às situações em vez de ter um dia marcado. Assim sendo, podemos dizer que nos três contextos existia um trabalho de acompanhamento permanente às estagiárias, onde se cumpriam todas as fases do ciclo de supervisão, contribuindo seguramente para os indicadores de qualidades positivas na supervisão que encontramos nas três realidades (Alarcão e Roldão, 2010, p.65).

Contributos e Limitações do Estudo

Este estudo assumiu uma importância basilar na nossa própria formação e desenvolvimento, na medida em que nos permitiu aprofundar conhecimentos no âmbito da abordagem à leitura na educação pré-escolar e, simultaneamente, no domínio da supervisão pedagógica. Permitiu-nos compreender os comportamentos das educadoras cooperantes e estagiárias face à abordagem precoce de leitura e verificar se estes se mostravam consistentes com as suas concepções. Por outro lado, permitiu-nos conhecer o papel das educadoras cooperantes como orientadoras das estagiárias na promoção de hábitos de leitura junto das crianças.

Os conhecimentos adquiridos a partir desta investigação contribuíram ao longo deste período para refletir e melhorar o desempenho enquanto educadora de infância e também educadora cooperante. Ao conhecer outras realidades, contextos, procedimentos e convicções, conjuntamente com as informações científicas adquiridas através da literatura pesquisada, iniciou-se inevitavelmente um processo de introspeção que também nos permitiu regular a nossa prática pedagógica.

Esperamos que o estudo contribua de igual modo para outros educadores de infância que tenham curiosidade ou especial interesse pelos livros e a literatura infantil, reservando-lhe um lugar distinto nas suas salas.

No final do presente trabalho, existe a consciência de algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito às fontes de recolha de dados. Recorremos à observação direta para conferir mais fiabilidade aos dados obtidos nas entrevistas, contudo o ideal de acordo com Yin (2005) seria uma triangulação de dados, onde se aplicassem múltiplas fontes de recolha de dados possibilitando um maior rigor e autenticidade dos resultados (citado em Ladeira, 2009, p.35). Embora tenhamos utilizado apenas dois instrumentos de recolha de dados pensamos ter conseguido obter através deles bastante informação com a vantagem de uma interação direta com as entrevistadas e os respetivos contextos permitindo-nos aprofundar o conhecimento sobre algumas questões.

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a edição). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.^a edição). Mangualde, Portugal: Edições Pegado.
- Alves Martins, M. & Neves, M. (1994). *Descobrimo a linguagem escrita – Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In Azevedo, F. *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL, p.9-18.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In Azevedo, F. *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: LIDEL, p.11-32.
- Balça, A. (2007). Era uma vez... da literatura infantil à educação para a cidadania. In Azevedo, F. *Imaginário, identidades e margens*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, p.478-485.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bártolo, V. (2004). Motivação para a leitura. In *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto, p.139-183.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In Azevedo, F. *Língua Materna e Literatura infantil*. Lisboa: LIDEL, p.33-46.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Erasme, T. & Lima, L. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Unidade de educação de adultos – Universidade do Minho.
- Fernandes, P. (2004). Literacia emergente. In *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto, p.53-93.
- Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*. 74, p.8-11.
- Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In Formosinho, J. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, p.51-93.
- Formosinho, J. (org.). (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Franco, S. (2008). *A literacia: conhecimentos emergentes da leitura e da escrita no ensino pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora.
- Grácio, R. et al. (1984). *Correntes actuais de pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guimarães, F. (2006). Como se pensa hoje o desenvolvimento do professor?. *Quadrante*. 1 e 2 (XV), p.169-192.
- Ladeira, M. (2009). *Plano nacional de leitura: mais e melhor literacia?*. Dissertação de Mestrado Ciências da Educação. Universidade de Évora.
- Lino, D. (1996). O projeto de Reggio Emilia: uma apresentação. In Formosinho, J. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, p.93-135.

- Magalhães, M. (2006). A aprendizagem da leitura. In Azevedo, F. *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: LIDEL, p.73-92.
- Marques, L. (2011). *Concepções e práticas dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Técnica de Lisboa – FMH. Consultado dia 9/12/2011 em https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3321/1/Tese_Liliana%20Marques_FMH.pdf
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise psicológica*. 1 (XXII), p.95-108.
- Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- Moniz, M. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade dos Açores. Consultado dia 26/10/2011 em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf>
- Moreno, A. (2007). Contar histórias: um legado da tradição oral incorporado nas práticas pedagógicas. In Azevedo, F. *Imaginário, identidades e margens*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, p.639-647.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Formosinho, J. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, p.137-159.
- Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, I. (Org.) *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora, p.45-54.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98*. Lisboa: APM, p.27-44.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5.^a edição). Lisboa: Gradiva.

- Santos, M. (2010). *Bibliotecas escolares, que colaboração? O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Universidade Aberta.
- Silva, M. I. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção Geral do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tussi, R. & Rösing, T. (2009). *Programa bebelendo – Uma intervenção precoce de leitura*. São Paulo: Global Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Xavier, S. (2010). *O movimento da escola moderna e o ensino da literatura – uma experiência em contexto de sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa. Especialização em Literatura Infanto-Juvenil. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultado dia 02/09/2012 em http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/723/1/msc_smrcxavier.pdf.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro

Anexos

Eva Leal
Educadora de Infância
Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade
Telem. 967967829
E-mail: evita_leal@hotmail.com

Évora, Março de 2012

Exm^a Senhora
Diretora Técnica

Sou Educadora de Infância no Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade em Évora e, no presente ano letivo, tenho colaborado com a Universidade de Évora na orientação de estágios pedagógicos.

Neste momento, estou a realizar um trabalho de investigação, inserido no projeto de dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, na UE.

O estudo intitula-se “*A Abordagem à Leitura na Educação Pré-Escolar – Contextos de Supervisão*”, sendo seu objetivo conhecer concepções e práticas pedagógicas dos educadores cooperantes e dos estagiários, no domínio da abordagem à leitura.

Deste modo, a recolha de dados para este estudo pressupõe entrevistas às educadoras cooperantes, aos estagiários e, posteriormente, observações diretas para enriquecer o estudo com notas de campo.

Acresce salientar que os dados recolhidos serão tratados e divulgados apenas no relatório final do estudo, sendo o anonimato dos participantes e das respetivas instituições salvaguardado.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência a autorização para a recolha de informação junto dos colaboradores da equipa técnica que lidera, a partir desta data e até ao final do ano letivo.

Agradeço desde já a atenção dispensada por V^a Ex^a.

Apresento os meus melhores cumprimentos.

Caros (as) colegas Educadores (as) Cooperantes:

Sou Educadora de Infância, cooperante da Universidade de Évora.

Venho, por este meio, convidar-vos a participar no estudo da minha dissertação cujo tema é *“A Abordagem à Leitura na Educação Pré-Escolar – Contextos de Supervisão”*, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, o qual frequento na UE.

O vosso contributo passa por responder a uma entrevista com duração aproximadamente de 45 minutos e num local à vossa escolha, de modo a partilharem alguns aspetos da vossa experiência no processo de supervisão numa área muito específica, a abordagem à leitura.

Caso aceitem o convite, agradeço que preencham os dados abaixo pedidos:

Nome:

Instituição onde trabalha:

Habilitações académicas:

Anos de serviço:

Anos de experiência de cooperante:

Agradeço a disponibilidade!



Caros (as) alunos (as) Estagiários (as):

Sou Educadora de Infância, cooperante da Universidade de Évora.

Venho, por este meio, convidar-vos a participar no estudo da minha dissertação cujo tema é *“A Abordagem à Leitura na Educação Pré-Escolar – Contextos de Supervisão”*, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, o qual frequento na UE.

O vosso contributo passa por responder a uma entrevista com duração aproximadamente de 45 minutos e num local à vossa escolha, de modo a partilharem alguns aspetos da vossa experiência no processo de supervisão numa área muito específica, a abordagem à leitura.

Caso aceitem o convite, agradeço que preencham os dados abaixo pedidos:

Nome:

Instituição onde decorre o estágio:

Agradeço a disponibilidade!

Anexo 2

Guião da Entrevista

Tema de investigação:

A Abordagem à Leitura na Educação Pré-Escolar – Contextos de Supervisão

Objetivos:

- Relacionar a formação inicial e contínua, no âmbito da abordagem à leitura, com as práticas pedagógicas dos educadores cooperantes e dos estagiários.
- Compreender as concepções pedagógicas dos educadores cooperantes e estagiários sobre a utilização dos livros infantis na abordagem à leitura.
- Caracterizar o papel do educador cooperante como orientador do estagiário na promoção hábitos de leitura em contexto pré-escolar.

Tópicos de entrevista:

Educador Cooperante	Estagiário
<ol style="list-style-type: none">1. Formação profissional e pessoal2. Concepções de leitura3. Planificação (espaços, materiais, tempo, grupo)4. Supervisão da prática pedagógica	<ol style="list-style-type: none">1. Formação profissional e pessoal2. Concepções de leitura3. Planificação (espaços, materiais, tempo, grupo)4. Supervisão da prática pedagógica

Anexo 3

Grelhas de análise das entrevistas aos três pares de supervisão

Categorias	Subcategorias	Indicadores	
		Educadora cooperante A	Estagiária A
Formação Profissional e Pessoal	Formação inicial - conteúdos específicos da abordagem à leitura	“Tive Literatura para a Infância (...) tivemos uma parte curricular numa disciplina que era (...) de psicologia que focava imenso para a área do desenvolvimento nessa área da criança.” (p.1, 16)	“Sim. Tive Literatura para a infância no primeiro ano.” (p.1, 9)
	Formação inicial – modelos curriculares	“Sim, sim. Posso dizer alguns... High-Scope, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emília, João de Deus.” (p.2, 2)	“Sim.” “O MEM, do Montessori, do High-Scope também, depois falámos de escola tradicional, do João de Deus.” (p.1, 14-16)
	Formação complementar durante o exercício da profissão	“(…) frequentei algumas ações de formação que falavam de leitura e escrita. É uma área que me interessa muito em termos de desenvolvimento pessoal e profissional.” (p.1, 9) “Houve uma na universidade de Évora, houve umas que frequentei (...) porque pertencia ao Movimento da Escola Moderna, foram promovidas algumas pelo Movimento da Escola Moderna. Lembro-me da APEI era sócia da associação de profissionais de educadores de infância e tinham sempre um dos seminários ou dois, (...) focados essencialmente, na leitura e na escrita. (p.1, 27)	
	Hábitos de leitura pessoais	“Sim, sim. Romances principalmente.” “(…) No início da noite quando chego a casa e ao fim-de-semana.” (p.2, 22-24)	“Desde que estou a tirar o curso não leio tanto. Leio o que é preciso ler para o curso, porque não tenho tempo de ler assim por lazer.” “Romances.” (p.1, 25-33) “Nas férias de verão principalmente, porque as outras não dá.” (p.2, 4)
Concepções de Leitura	Idade para iniciar o contato das crianças com os	“A idade é desde sempre.” “(…) estamos a falar se calhar de uma faixa etária (...) do lano de idade em que eles têm contato com determinados livros... em	“(…) o contato com os livros, basta elas estarem a ouvir e a mexerem nos livros mesmo para bebês, aqueles só de imagens.

	livros e a leitura	<p>que não conseguem constatar uma mancha de escrita porque nestas idades os livros adequados a eles não são dessa forma, mas em casa folheiam e mexem nas revistas das mães, vêm o jornal dos pais.” (p.2, 27-32)</p> <p>“ (...) acho é que em todas as idades, em todas as situações se nós tivermos ou não essa intencionalidade a gente consegue que as crianças contatem com livros.” (p.3, 2)</p>	<p>Desde recém-nascidos praticamente.”</p> <p>“(...) eles próprios começam a ganhar interesse, autonomamente, ao verem um livro, esses livros mesmo próprios para mais bebês, eles começam a criar interesse em mexer porque muitas das vezes tem barulhos, texturas e depois a partir daí vão, vão evoluindo até nos livros vão começando a gostar. E de ouvir histórias mesmo, e de tentarem ler e inventarem, o recontarem.” (p.2, 7-12)</p>
	Reação às tentativas de leitura das crianças	<p>“ Ajudo! (...) eles vão ter tempo de aprender a ler no 1º ciclo. O que eu acho é que nós temos indicadores que despertam e que nos fazem despertar para o facto de evoluírem mais nessa área.”</p> <p>“O chamado ler para mim nesta altura acontece com as imagens, porque eles não conseguem ler.”</p> <p>“(...) tento estimulá-los de outra forma porque na minha opinião o importante não é eles conseguirem ler, LER...nesta idade. O importante é conseguir que eles percebam que há sons, que há palavras, que há frases que conseguimos constatar isso nos livros, que há uma mancha de letras que é um texto.” (p.4, 8-13-21)</p>	<p>“(...) aproximo-me assim que os vejo a “ler”, tento perceber e peço-lhes para me contarem a história para tentar ver se já têm uma sequência lógica, se fazem a leitura da imagem, se seguem o texto com o dedo, se sabem que é da esquerda para a direita.”</p> <p>“E eles vão contando e eu vou ajudando um bocado na sequência da história.” (p.2, 20-31)</p>
	O livro infantil para promover hábitos de leitura	<p>“Eu acho ótimo! (...) a gente sabe que há crianças que tem mais capacidade e mais aptidão para umas coisas, outras para outras e o facto de estarem em grupo a folhear um livro pode ajudar (...). Alguma criança que não esteja tão desperta para isso. Eu acho que este é um dos benefícios de</p>	<p>“Acho que é a partir de muito cedo, o facto deles contatarem com livros vão ganhando interesse e mesmo por ouvirem os adultos a contarem, eles próprios despertam esse interesse em quer (...) ler e desenvolvem certas</p>

		frequentar uma instituição de pré-escolar antes da entrada na escola do 1.º ciclo. Porque vão familiarizar-se com os livros, porque se conseguirmos agora transmitir um gosto a aptidão deles...à chegada à escola do 1.º ciclo vai ser de outra forma vão desdramatizar a situação, vão tomar um gosto pelo livro...que se calhar, poderiam não ter.” (p.4, 28)	competências relacionadas com a leitura.” “É útil (...). É importante não só para criar hábitos de leitura mas para desenvolver outras competências.” (p.3, 1-7)
	Competências que as crianças podem desenvolver explorando livros infantis	“Desenvolvem a leitura e a escrita de certeza. Desenvolvem a capacidade de imaginação, a capacidade de dramatização, a expressão. Eu acho que um livro dá para trabalhar tudo o que a gente pode imaginar com eles, tudo!” “Podemos trabalhar a matemática, por causa da paginação, os títulos.” “ (...) a criatividade, vão ser eles próprios a construir.” (p.5, 10-18-23)	“(…) desenvolver o gosto pela leitura, mas desenvolve a imaginação, a sequência lógica de acontecimentos, de raciocínio. “Acho que é sobretudo a imaginação e a leitura de imagens, o conseguir criar uma sequência através de imagens, uma história, (...) o raciocínio através das imagens.” (p.3, 7-12)
Planificação	Modelo curricular onde é fundamentada a prática pedagógica	“(…) Eu com o qual me identifico mais é com o Movimento da Escola Moderna, (...) trabalho numa instituição onde isso não é possível verificar a 100% devido, aos grupos homogêneos.” “(…) tenho a certeza e plena consciência que (...) terei um rasgo (...) de uma atitude ou de uma pequena atividade que surja de outro movimento, tenho a sensação que isto acontece e por isso não o conseguir realizar a 100%, porque há coisas que consigo fazer plenamente e há que não se adapta na totalidade ao grupo. (p.2, 7-13)	“Sim. Sobretudo o MEM.” [Identifica-se com o MEM] “Sim, bastante. Com esse e talvez com o Montessori. Talvez no meu futuro possa tentar juntar os dois.” (p.1, 20-22)
	Atividades de exploração de livros infantis.	“(…) esta semana foi uma história engraçada que surgiu por causa de um coelho e um deles queria escrever coelho da Páscoa.	“Não só leitura (...) Mas tento sempre fazer uma ilustração da história ou criar mesmo um jogo às

		<p>Ilustrou a parte da história do livro que tinha estado a ver e queria escrever coelho da Páscoa, perguntou-me a mim onde é que estava escrito “coelho da Páscoa” (...) e fui-lhe dizendo algumas letras.” (p.4, 15)</p> <p>“Tivemos Projeto dos Livros, começámos mesmo pelo livro. Que um livro tem uma capa, uma contracapa, que tem uma lombada, que tem um autor que é a pessoa que escreve (...)”</p> <p>“Agora estamos com um Projeto das Histórias Tradicionais (...) lemos a história tradicional e a partir daí, escolhemos quatro ou cinco personagens, durante uma semana esse grupo de crianças ensaia em privado. (...) na área do faz de conta. (...) à sexta-feira é apresentado ao grupo. (p.5, 13-28)</p> <p>“(...) podemos desenvolver uma atividade de pintura, de expressão plástica a partir das imagens de um livro, do que mais gostaram... podemos fazer um resumo oral, desenvolver a capacidade de linguagem, desenvolver o vocabulário.”</p> <p>“Construir um livro” (p.6, 1-13)</p> <p>“(...) vamos à biblioteca se temos um projeto, investigar no livros (...)”</p> <p>“lembro-me de termos ido a uma livraria, (...) comprámos um livro, (...) direcionado para a situação intencional. (p.7, 5-19)</p>	<p>vezes, (...) digitalizar algumas páginas e fazer puzzles ou (...) fazer uma manhã inteira à volta de um livro que era sobre reis, fizemos a sessão de expressão motora (...). Dá para fazer imensas coisas...”</p> <p>“(...) eles próprios sugerem às vezes fazer uma ilustração do livro ou desenho à vista mesmo (...)” (p.3, 17-31)</p> <p>“(...) cheguei a assistir no primeiro semestre, deles terem trazido um dos Estrunfes...dos Smurfs que estava associado também com castelos e a educadora agarrou na história e acho que chegou a fazer atividades.”</p> <p>“Isso fazemos sempre, nem que seja o reconto da história. “(p.4, 4-9)</p> <p>[Biblioteca do colégio]</p> <p>“(...) fomos pesquisar livros sobre ciências para um projeto do cantinho das ciências.”</p> <p>[Biblioteca pública]</p> <p>“Vamos também pesquisar sobre livros, requisitar livros com o meu cartão (...) para o projeto de Évora, vamos pesquisar livros sobre Évora.” (p.5, 10-21)</p>
	<p>Regularidade das atividades de leitura</p>	<p>“todos os dias existe uma história e depois há pequenos mini-projetos talvez, que saiam de uma história que podem durar, geralmente semanais.” (p.6, 14)</p>	<p>“(...) todas as semanas em princípio abordamos um livro diferente, ou eles trazem um livro de casa.” (p.3, 27)</p> <p>“Acho que há um dia na semana mesmo (...) para a hora do conto, mas nem sempre fazemos nesse dia,</p>

			(...) se eu já tiver planejado uma atividade (...) com grande peso sobre o livro, se calhar faço no início da semana porque pode ser mais prolongada ou porque depois dali podem surgir outras ideias.” (p.4, 12)
	Dinâmica da sala quanto ao espaço, tempo e grupo nas atividades de leitura	<p>“De leitura...geralmente, é na conversa de grande grupo.”</p> <p>“(…) a área da biblioteca tem lugar para três crianças, onde tem um puff, tem almofadas, tem tapetes e tem uma estante com livros. (...) o que acontece é, às vezes durante a manhã, uma das crianças conta a história aos outros (...) nesse espaço da biblioteca não temos um espaço físico que comporte 23 pessoas sentadas.” (p.6, 18)</p> <p>“(…) eles acabam por o fazer um bocadinho ao longo do dia todo, ao final da manhã, há sempre um momento mais calmo para ouvir uma história, não quer dizer que isso seja uma rotina estipulada.”</p> <p>“(…) apesar disso durante a manhã toda eles terão contato individual com os livros, sempre com o nosso acompanhamento.”</p> <p>“(…) em grande grupo ou será ao final de uma manhã ou não ao final de uma tarde, mas a seguir à hora do lanche. (p.10, 6-11-20)</p> <p>“(…) o grupo inteiro, geralmente é em roda na área do acolhimento.” (p.11, 5)</p>	<p>“Eu costumo fazer antes de almoço, da parte da manhã...que eles têm a capacidade de estar mais atentos nessa altura do dia ou então logo a seguir ao almoço.” (p.6, 21)</p> <p>“Na área de reunião de grande grupo (...)” (p.4, 20)</p> <p>“(…) eles ficam sentados (...) em grande grupo no chão.” (p.6, 28)</p> <p>“(…) não utilizamos muito a biblioteca porque é pequena.”</p> <p>[Biblioteca] “(…) a da sala é utilizada por eles autonomamente, quando querem ir para lá vão...vêm livros têm também fantoches.”</p> <p>[Na biblioteca são permitidas duas crianças]</p> <p>“Duas. Às vezes trocam de livros (...) interagem uma com a outra, com os fantoches” (p.4, 20-23-28)</p>
	Espaços interiores e exteriores, frequentados pelo grupo, que reforçam as	<p>“Existe sim, uma biblioteca comum a toda a instituição, creche e jardim de infância.” (p.6, 32)</p> <p>“Costumamos, mesmo para fazer outro tipo de atividades.” [Ir à biblioteca da instituição]. “ver dramatizações (...)”</p>	<p>“(…) cheguei a ir buscar livros sobre ciências.” [Biblioteca do colégio]</p> <p>“À pública vamos sexta-feira.” [Biblioteca]</p> <p>“É para eles terem noção que há vários livros sobre o mesmo tema, que podem</p>

	<p>aprendizagens no domínio da abordagem à leitura</p>	<p>“vamos à biblioteca se temos um projeto (...) pesquisam entre eles, trazem os livros, requisitam...acaba por ser uma mais-valia.” (p.7, 1-5) “Nós este ano ainda vamos a uma.” [Livraria] (p.7, 14)</p>	<p>haver várias versões de histórias, da mesma história, que não tem só livros pode ter outros documentos, revistas...agora até equipamento informático e livros digitais que não só livros.” “Promover o contato com outros livros mais antigos, que não se podem requisitar daqueles que estão lá.” (p.5, 10-19-14-27)</p>
	<p>Critérios privilegiados na escolha de livros infantis</p>	<p>“O objetivo, o contexto pedagógico...(...) há situações que nos conduzem para escolhermos determinado livro (...) ajudá-los a resolver um problema.” (p.8, 31) “(...) vou um bocadinho de encontro aos gostos deles.” “(...) este é um grupo que traz muito livros de casa (...) eles acabam por trazer livros que estão de encontro ao que está a acontecer na sala.” (p.9, 11) “(...) as ilustrações (...) às vezes temos que aprender a educá-los, também a consultar e a aprender a gostar e compreender outro tipo de imagens de outros livros.” (p.7, 27) “Eu acho que nós como profissionais de educação, principalmente na idade onde eles ganham uma base e um alicerce para tudo ao longo da vida... não podemos condicioná-los nem direcioná-los numa determinada direção, (...) porque eu sei que há um vasto leque de coisas, quanto mais coisas lhe proporcionar agora, melhor as coisas serão a seguir.” (p.9, 30)</p>	<p>“(...) partiu de algum comentário que eles tenham feito, algum interesse sobre alguma coisa tento procurar algum livro que aborde esse tema, mas dirigido para crianças.” (p.5, 31) “(...) uma das coisas que me desperta bastante interesse é o Ler +, porque já sei que à partida são livros bons, depois a ilustração conta bastante porque dá para fazer imensas coisas através da ilustração e a história claro que sim...a história, se achar...conforme também, no que eu estiver a pensar.” “(...) depois se tiver dois do mesmo tema vou pelas imagens, pelo que acho que vai cativar mais as crianças ou o mais próximo do real, conforme as idades.” (p.6, 8-16)</p>

Supervisão da Prática Pedagógica	<p>Contributo do educador cooperante na orientação do estagiário para a promoção de hábitos de leitura nas crianças</p>	<p>“E a partir de um livro podem surgir as mais variadas coisas, se nós não conseguimos inculcar isso a um estagiário ou se não temos isso inculcado no nosso grupo, um estagiário que chega, tem que haver um trabalho de equipa, educadora, estagiário, auxiliar sempre!”</p> <p>“(…) cabe-me a mim orientar o estagiário porque e o estagiário acaba por chegar ali...se nós não o colocamos dentro de uma situação...”</p> <p>“ajudei-a a construir alguns livros, eles todas as semanas, umas dramatizações que faziam, construíam um livro (…).” (p.11, 13-22-25)</p> <p>[Planifica conjuntamente], [Partilha materiais] “e bibliografia”, [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores] (p.11, 29)</p>	<p>“A educadora (...) ajuda-me muito (...) nos temas porque ela já conhece melhor o grupo. (...) eu tive uma má experiência... a minha primeira história (...) e a educadora depois disse-me que uma das maneiras de cativar este grupo era através das imagens muito coloridas e sugeriu-me várias vezes alguns livros e mesmo agora, também me tenta dizer temas para eu pesquisar sobre esses temas porque sabe que os vai interessar.”</p> <p>[Planificam conjuntamente] “Todos os finais de semana”, [Partilha materiais] e [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores] “(...) a educadora deixa-me à vontade para tudo e também sugere muito, ajuda-me mesmo a planificar”. (p.7, 4-17)</p>
	<p>Perspetiva sobre as práticas de promoção de leitura do parceiro: educador cooperante ↔ estagiário</p>	<p>“Tem essa preocupação, tem esse interesse, é uma estagiária que investiga imenso o que está à volta dela, investiga imenso os assuntos e acaba por transmitir isso ao grupo.”</p> <p>“(…) quando foi para pesquisarmos coisas sobre insectos ela foi à biblioteca com eles, acompanhou-os, trouxeram alguns livros, catalogaram-nos, organizaram-nos no cantinho das experiências, na área das experiências e criou com eles um dicionário, foi à biblioteca observar um dicionário, criou com eles um dicionário de palavras na área das experiências (...) isso</p>	<p>“Principalmente, a ilustração do livro de desenho à vista. (...) arranja temas com algum objetivo para as crianças modificarem o seu comportamento (...)”</p> <p>“(…) já observei às vezes a educadora sugerir “olha porque é que não vais um bocadinho para o cantinho da leitura, acalmaste um bocadinho, vai com não sei quem...” e contam uma história. (...) há um incentivo por parte da educadora.” (p.7, 23-34)</p>

		<p>para mim é inculir a construção de um livro, é inculir os hábitos de organização, de procura de investigação.”</p> <p>“(…) traz sempre uma novidade de um livro novo (…)”</p> <p>“(…) é uma pessoa preocupada em que eles percebam as coisas, tendo sempre como base um livro.”</p> <p>“Ela pediu da outra vez para casa, aos pais para verem qualquer coisa nos livros, os miúdos acabavam por trazer os livros dos pais (…”. (p.12, 5-14-22-26-27)</p>	
--	--	---	--

Categorias	Subcategorias	Indicadores	
		Educadora cooperante B	Estagiária B
Formação Profissional e Pessoal	Formação inicial - conteúdos específicos da abordagem à leitura	“No curso tínhamos mesmo Literatura Infantil e Psicologia da Literatura.” (p.1, 7)	“Literatura infantil.” “A professora para além de nos ter facultado alguns livros infantis que fossem de qualidade, com ilustrações adequadas e um texto adequado, também tivemos alguns convidados (...) possibilitou-nos formas de contar histórias e como é que havemos de falar com as crianças em relação a isso.” (p.1, 10-13)
	Formação inicial – modelos curriculares	“Não.” [O conhecimento sobre modelos curriculares adquiriu] “Já a trabalhar, através das colegas lá do colégio que nos foram sempre propondo fazer formações extra, pós laboral.” (p.1, 22-24)	“Sim.” “O High-Scope, (...) falámos noutros currículos como... Nova Zelândia, Reggio Emilia e ainda foi mais um. Agora não me recordo sinceramente.” (p.1, 19-24)
	Formação complementar durante o exercício da profissão	“Formações do MEM onde trabalhávamos muito a leitura e a escrita, aprendíamos muito sobre a leitura e a escrita.” (p.1, 14)	
	Hábitos de leitura pessoais	“Leio mais nos tempos livres, mais nas férias não sou de ler assim muito, muito.” (p.1, 32) [Prefiro] “(...) leituras leves, romances. Mas também adoro livros infantis, leio livros infantis porque gosto muito também e compro porque gosto de comprar as histórias infantis e ler logo.” (p.2, 1)	“Tudo o que tenha a ver com textos que nos é aconselhado para os nossos relatórios, como por exemplo, do Formosinho, o Educar a Criança que tem a ver com o High-Scope, as Orientações Curriculares.” “Sim leio. Gosto mais do género de Diários, gosto de Banda Desenhada também e gosto de outros livros como... o último que li tinha a ver com a Saga de Twilight.” “Sim, férias. De resto é tudo o que tenha a ver com a universidade.” (p.2, 9-15-18)

Concepções de Leitura	Idade para iniciar o contato das crianças com os livros e a leitura	<p>“É quase à nascença (...) não interessa aquilo que nós estamos a ler quase, mas basta a postura de olharmos para o livro de falarmos com a criança, a maneira como estamos a falar e recontar que eles identificam que o livro transmite alguma mensagem (...) ainda que eles não percebam o que nós estamos a transmitir, mas ouvem-nos! A forma de contar a história, a maneira como nós transmitimos a mensagem eles percebem que não é uma conversa, começam a perceber muito cedo.”</p> <p>“(...) a partir aí dos 6 meses quando eles começam a sentar e começam a prestar atenção também ao outro.” (p.2, 8-19)</p>	<p>“O mais precoce possível, porque as crianças têm de ter contato com os livros apesar de não saberem ler, o educador ao ler possibilita que eles desenvolvam a linguagem oral e que vão ter contato com livro, a forma como se folheia as imagens e também, ao fim ao cabo, ver o código escrito, mesmo que não o conheçam...vão conhecendo.” (p.2, 21)</p>
	Reação às tentativas de leitura das crianças	<p>“Tento perceber, peço que me contem a história, o que é que estás a ver, falar sobre o que estão a ver, se estão a contar uma história peço que me contem (...) na sala de um ano e meio mais ou menos, eles sentam-se e peço para contar a história a um amigo (...) começam a tentar contar pequenos pormenores de histórias e lendo entre aspas pelo livro e conseguem fazê-lo e é muito giro observar isso e promover esse hábito para eles.” (p.2, 24)</p>	<p>“(...) ao início é sempre bom tentarem porque isso quer dizer que eles têm interesse em aprender o código escrito.”</p> <p>“(...) tento ajudá-los, identificar (...) as letras e dizer que o “A” com o “R” é “AR” ou tentar (...) que eles identifiquem letras do nome deles nos textos dos livros.” (p.2, 29)</p> <p>“Estimulo-os ainda mais a quererem aprender.” (p.3, 2)</p>
	O livro infantil para promover hábitos de leitura	<p>“É fundamental, (...) não só o ouvirem histórias, mas o eles manusearem o livro (...) quanto mais cedo melhor, porque criam esse hábito e é uma rotina que é fundamental, eles terem o contato com o livro para mais velhinhos. (...) também é muito importante eles observarem o adulto a ler.” (p.2, 32)</p> <p>“(...) miúdos que foram da</p>	<p>“É indispensável (...) permite também que eles vão tomando gosto pelos livros que vão lendo e vão tendo assim interesse em aprender a lê-los também, para mais tarde no 1.º ciclo aprenderem então com mais interesse.” (p.3, 14)</p>

		<p>minha sala que eu sei que hoje devoram livros porque em casa também promoviam muito a leitura e nota-se a diferença dos miúdos que em casa, que eu sei, que nós vamos conhecendo as famílias, que promovem a leitura, que contam uma história à noite antes de adormecer os pais, nem que seja só contar e não de livro e nota-se a diferença dessas crianças no prestar atenção à nossa história e no querer ouvir e no pedirem para nós contarmos histórias.” (p.3, 9)</p>	
	<p>Competências que as crianças podem desenvolver explorando livros infantis</p>	<p>“Para além do hábito da leitura, o conhecimento do mundo (...) serem curiosos e quererem aprender mais, mesmo as histórias infantis transmitem muito conhecimento e começam a transpô-lo depois para a escola (...).”</p> <p>“Começam a conhecer o desenho da letra, a fotografia da letra, começam a ler. (...) memorizam (...) quando nós escrevemos à frente deles (...) pra além de acompanhar com a leitura porque eles começam a ver, a tentar ler o desenho das letras, começam pelas do nome e depois começam pelas outras palavras e isso é muito importante... O contacto com o livro. (p.3, 18-24)</p>	<p>“(...) os livros infantis (...) têm algumas informações ao nível do conhecimento do mundo, onde eles possam aprender algumas coisas relacionadas com a nossa cultura, com a sociedade onde estamos inseridos e não só...isso abre portas para outras coisa que eles se calhar não conseguem ver diariamente mas é uma forma de os ajudar e de estimular a querer saber sobre isso.”</p> <p>“Do conhecimento do mundo, linguagem oral e abordagem à escrita, também a matemática (...) dependendo do tema que está no livro assim se trabalha as áreas de conteúdo.” (p.3, 6 - 23)</p>
<p>Planificação</p>	<p>Modelo curricular onde é fundamentada a prática pedagógica</p>	<p>“O MEM, não a 100%. O q.b. que se possa utilizar numa sala com 21 crianças e todas da mesma idade.” (p.1, 29)</p>	<p>“O MEM.”</p> <p>“Em alguns aspetos sim, outros não porque como é (...) um modelo muito vasto há certos aspetos que não são adequados para o grupo, isso é uma questão de irmos adaptando ao grupo e às suas necessidades.” (p.1, 29)</p> <p>“Talvez o High-Scope porque</p>

			<p>foi o que me identifiquei logo ao início para além de que fiz um trabalho sobre ele (...).”</p> <p>[Trabalhar o MEM] “É um contributo para mim, porque eu estou a aprender a utilizar também o modelo, já o sabia na teoria, agora estou a implementá-lo na prática.” (p.2, 1-4)</p>
	<p>Atividades de exploração de livros infantis.</p>	<p>“A partir de uma história construámos um cenário, fazemos um teatro (...) o capuchinho vermelho fazemos bolinhos para a avozinha. Vamos diversificando as atividades conforme as histórias e até algumas que eles nos trazem, que nos pedem para agente contar, que nos ajudam também a desenvolver projetos.”</p> <p>“(...) o sistema solar foi (...) um projeto emergente este ano, por causa de um livro que uma criança trouxe.”</p> <p>[Os projetos surgem de] “conversas de grande grupo, de curiosidades, mas que nos vamos sempre basear e fundamentar nos livros. Eu peço, (...) quem é que vai trazer um livro sobre este assunto.”</p> <p>(p.4, 1-9-18)</p> <p>“Têm um cantinho que é a biblioteca (...) quando há um que quer contar senta-se como eu faço, faz por imitação e vê a história.” (p.4, 33)</p>	<p>“(...) esta semana li o “Geraldo, Geraldo sem pavor” e isso permitiu que eu arrancasse com um projeto ligado aos castelos.” (p.3, 28)</p> <p>“Ontem li uma história (...) estive-lhes a ensinar uma canção, cada vez que eles ouvissem a palavra “casa” tinham que cantar uma determinada canção. “</p> <p>“(...) temos o livro dos castelos de pesquisa que agora vamos explorar.” (p.4, 1-5)</p> <p>“Eles trazem livros de casa e eu aproveito sempre para contar a história que eles trazem (...) assim também estou a incentivar e a dar primazia ao facto deles terem trazido os livros (...).” (p.6, 9)</p>
	<p>Regularidade das atividades de leitura</p>	<p>“Diariamente há sempre uma história, se não sou eu, é a minha colega de sala que conta uma história porque eles pedem sempre.” (p.4, 28)</p>	<p>“No MEM nós temos uma hora da história, mas nem sempre temos possibilidades de contar, mas todas as semanas mais do que uma vez por semana tenho contado uma história, esta semana já contei duas vezes.” (p.4, 12)</p>

	<p>Dinâmica da sala quanto ao espaço, tempo e grupo nas atividades de leitura</p>	<p>“No momento antes das refeições para acalmarem.” (p.7, 7)</p> <p>“(…) quando eu faço e conto a história em grande grupo ou a minha colega, (…) sentamos todos de perninhas à chinês cantam a cançãozinha, ficam em silêncio para ouvir a história.”</p> <p>“Isto já num espaço de grande grupo. Depois temos o que nós chamamos de biblioteca que são duas crianças, porque vêm livros ou contam e recontam a história uma à outra.” (p.5, 1-6)</p> <p>“Eles escolhem livremente para irem para a biblioteca quando querem e quem quer.” (p.7, 14)</p> <p>[Para os projetos] “trazem livros novos ou livros mais importantes que tenham dos pais, (…) trabalhamos só ali na mesa.” (p.6, 32)</p>	<p>“(…) fazemos uma roda no chão junto ao quadro das presenças (…) nós fazemos a reunião de grupo e é aí que eu costumo contar as histórias.”</p> <p>[Na sala] “(…) existe uma área dos livros.”</p> <p>“Eles utilizam muito pouco, é uma área que penso que terá que ser alterada com outros ou com mais tipos de livros e mais diversidade, porque eu acho que tem muito poucos livros (…) e como eles se calhar já os conhecem não vão tanto para lá, não têm tanto interesse.” (p.4, 28)</p> <p>“Eu tenho contado agora de manhã (…) já contei mais ou menos a seguir da marcação das presenças, mas também já contei um bocadinho antes da hora de almoço.”</p> <p>“É mais na parte da manhã.”</p> <p>(p.5, 24-32)</p>
	<p>Espaços interiores e exteriores, frequentados pelo grupo, que reforçam as aprendizagens no domínio da abordagem à leitura</p>	<p>“Sim. Existe uma biblioteca (…)” [Biblioteca da instituição, costumam frequentá-la] (p.5, 10-17)</p> <p>“(…) a pública onde nós vamos com alguma frequência a partir dos 3 anos e é mágico.”</p> <p>“Ali eles percebem que há uma organização diferente e portam-se lindamente com o silêncio que é preciso numa biblioteca. Portanto, criam os hábitos também de ir lá pesquisar e procurar livros que sabem que nós não temos os livros todos e não podemos comprar os livros todos e temos que ir ver a um sítio onde há muitos. E mesmo os antigos, como é que conservam os livros.”</p>	<p>[Na instituição existe uma biblioteca comum]</p> <p>“Neste momento só quando vamos à aula de expressão musical.”</p> <p>“Ainda não vamos com intenção.” (p.4, 22-24)</p> <p>[Visitas à biblioteca pública] “(…) permite que eles tenham contato mais livros, que vejam que existe um espaço onde têm vários livros onde eles podem sempre visitar para procurar outros livros para além dos que têm em casa e na instituição.”</p> <p>“já fui à biblioteca tentar agendar uma data para eles irem, para se contar uma história.” (p.5, 3-7)</p>

		<p>“(…) às vezes pedem “há muito tempo que não vamos há biblioteca”. (p.5, 21)</p> <p>“A biblioteca pública promove algumas histórias, (...) atividades e depois convidamos e nós aderimos sempre.” (p.6, 8)</p>	
	<p>Critérios privilegiados na escolha de livros infantis</p>	<p>“Para já as imagens têm de ser muito atrativas, vejo também a história se há alguma parte que eu não concorde.” “(…) transformo ali algum bocadinho para minimizar o impacto de alguma violência, se trazem livros (...) que não são adequados peço para guardarem e em casa já é a responsabilidade dos pais.</p> <p>“peço para trazerem livros, para pedirem aos pais livros sobre esses temas (...)” (p.6, 20-30)</p>	<p>“(…) tem de estar relacionado com o tema, (...) mas procuro sempre que seja relacionado não só com o que estamos a trabalhar como também com áreas de interesse que eles gostem.”</p> <p>“(…) o livro tem de ter qualidade não só a nível ilustrativo, (...) não sejam tão estereotipadas as imagens e que o texto também seja de qualidade e que seja adequado ao nível deles e às suas competências.” (p.5, 12-18)</p>
<p>Supervisão da Prática Pedagógica</p>	<p>Contributo do educador cooperante na orientação do estagiário para a promoção de hábitos de leitura nas crianças</p>	<p>“(…) agora num projeto que vamos iniciar sobre os castelos. Eu pedi para a minha estagiária neste momento, contar primeiro a história sobre o Giraldo Sem Pavor (...). Eu peço-lhe sempre para ter alguma história na manga, (...) para nalgum momento em que seja preciso utilizar aquela história que tenha a ver ou uma simples história, perguntar “que história é que querem que eu conte?”</p> <p>e para ela também ter essa percepção que é importante, de vez em quando, sentá-los e contar-lhes uma história. [Aconselha estratégias]</p> <p>“Mudar o tom de voz, mudar a forma como o faz para que eles fiquem com uma atenção e despertos, mesmo que já tenham ouvido a história milhares de vezes, que a ouçam de uma outra maneira</p>	<p>“A educadora tem-me ajudado nesse aspeto, aliás foi ela que me sugeriu o “Geraldo, Geraldo sem pavor” e também me aconselhou a não só procurar a nível informático mas também através dos livros que é também uma forma de eles pesquisarem para o desenvolvimento do projeto. E não só, também noutros momentos.”</p> <p>[Planificam conjuntamente], “Partilhamos materiais.”, [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores] (p.6, 16-25)</p>

		<p>(...)” (p.7, 30)</p> <p>[Planifica conjuntamente], [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores],</p> <p>“(...) os meus livros particulares e da minha colega.(...) a estagiária tem sempre acesso aqueles livros, (...) eu empresto-lhe. Pode trazer também novos para nós (...)”. (p.8, 10)</p>	
	<p>Perspetiva sobre as práticas de promoção de leitura do parceiro: educador cooperante ↔ estagiário</p>	<p>“Eu acho que sim, porque a formação é muito promovida para a leitura e a escrita neste momento, mais do que quando eu tirei o curso. E dá-se mais importância à leitura e à escrita no pré-escolar, (...) os estagiários têm alguma formação mais, que promove mais o utilizarem e aplicarem a aquilo que aprenderam.”</p> <p>“(...) conforme vêm os estagiários, já de há muitos anos, que estes estão mais preparados para promover a leitura e a escrita.”</p> <p>“Trouxe os livros, tentou pesquisar com eles em grupo, utilizou aqueles que eles trouxeram. (...) sentou-se em grande grupo e contou a história. (...) a nível de pequeno grupo, com eles trabalhar em mini-projetos, (...) e quer fazer agora um teatro com base numa história (...) partir do livro para a expressão dramática.” (p.8, 16-22-26)</p>	<p>“(...) normalmente, quem lê os livros é a auxiliar e ela por acaso tem muito jeito para contar, porque tem um tom de voz cativante e isso estimula a que eles se concentrem na história e que queiram saber mais.”</p> <p>“Uma consulta de um livro sim, que uma colega trouxe a semana passada (...) estivemos a ver no quintal. (...) era um livro de pesquisa não era bem de história, tinha a ver com a natureza.(p.7, 1-7)</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	
		Educadora cooperante C	Estagiária C
Formação Profissional e Pessoal	Formação inicial - conteúdos específicos da abordagem à leitura	“(…) sei que uma era Literatura Infantil e outra era Abordagem à Leitura e à Escrita.” (p.1, 10-12)	“Literacia para a infância.” “(…) fomos ajudadas a perceber a qualidade dos livros enquanto que nós não tínhamos bem essa noção, então a professora ajudou-nos a ligar as imagens do livro com o texto, se correspondiam, se as imagens eram estereotipadas se não eram, tudo conceitos para definirmos o que era realmente um bom livro.” (p.1, 9-23)
	Formação inicial - modelos curriculares	“Na minha formação inicial abordava-se muito ligeiramente os modelos pedagógicos, (…) nunca falei no Movimento da Escola Moderna, tive contato com ele posteriormente, já a trabalhar (...). E mesmo com os outros modelos pedagógicos aprofundi um bocadinho o meu conhecimento posteriormente.” (p.1, 28)	“Sim, mas agora é que estão a ser mais aprofundados. Tivemos tudo no geral, agora estamos a desenvolver mais no específico.” “O Movimento da Escola Moderna, o High-Scope, (...) e o Reggio Emilia é isso. Foi só mesmo estes três.” (p.2, 13)
	Formação complementar durante o exercício da profissão	“(…) no complemento de formação voltei também a ter cadeiras nessa área, também de abordagem à leitura e à escrita.” “Frequentei alguns sábados pedagógicos dentro do Movimento da Escola Moderna onde deram algumas comunicações que tinham a ver com isso, eu própria fiz comunicações dentro dessa temática.” (p.1, 13-18)	
	Hábitos de leitura pessoais	“Agora ando muito numa fase que gosto muito de ler livros de mistério, alguns policiais também gosto, (...) também gosto de livros históricos, gosto de romances, também gosto de ler livros para crianças, gosto!” “(…) quando vou à casa de banho (...) é um momento relaxante para quem tem dois filhos e família... fico lá um bocadinho a ler, às vezes ao deitar também. Mas não leio com grande regularidade, a não ser que esteja a ler algum livro	“Sim.” “Narrativa e de ficção também.” “Momentos sozinha, no quarto quando chego a casa.” “(…) livros sem ser estes agora para complementar as minhas reflexões não tenho conseguido ler, sou sincera. Porque isto ocupa o tempo todo, só consigo ler então aqueles que preciso mesmo para me basear para escrever as reflexões e

		que me interesse muito, muito, muito...e aí tento encontrar todos os bocadinhos.” (p.2, 2-9)	fazer as planificações.” (p.2, 3-5-8)
Concepções de Leitura	Idade para iniciar o contato das crianças com os livros e a leitura	“Eu acho que desde muito pequeninos, (...) logo a partir dos 6 meses pode-se perfeitamente começar a utilizar...até antes...o livro com a imagem associado à palavra. Eu sou defensora de que nunca deve vir a imagem sozinha, porque eles conseguem perceber a diferença de uma imagem e entre o outro código que está lá. Hum...e acho que a imagem deve vir sempre associada à palavra mesmo quando se trabalha em creche, isso é importante!” (p.2, 16)	"Quanto mais cedo melhor. Se nós começarmos logo desde (...) bebês, eles vão tendo contato com a escrita mesmo não lendo, mas nós mostrando imagens e dizendo “isto está aqui ou isto está ali” vão começando a ter contato e acho que isso é fundamental, para desenvolvermos o gosto pela leitura.” (p.2, 17)
	Reação às tentativas de leitura das crianças	“A minha reação é sempre de motivar cada vez mais a criança a fazer essas tentativas, a perceber o código escrito, (...) a tentar construir a sua leitura perceber como é que funciona, é sempre de motivá-las cada vez mais.” “Preocupo-me, sim. Alguns meninos neste momento já vão conseguindo ler algumas coisinhas, pequeninas palavras, tem a ver também um bocadinho com a fonética (...). Acho que uma primeira abordagem não faz mal nenhum a gente trabalhar estas questões da fonética, porque estão intimamente ligada à escrita e às letras e à leitura. Há uma intencionalidade no trabalho da escrita e da leitura, sempre por trás.” (p.3, 1-5)	“(...) muitas vezes vêm ter comigo e perguntar-me se podem contar aos amigos e eu digo que sim. (...) depois fico, normalmente, ao lado deles eu vou passando as páginas eles vão contando a história a partir das imagens como é lógico.” “(...) a minha contribuição é mais no sentido de deixá-los ser eles a explorar, não ser eu a impingir aquilo que está no livro, para eles desenvolverem uma imaginação.” (p.2, 27)
	O livro infantil para promover hábitos de leitura	“É muito importante, (...) o livro é um instrumento que eles também têm de perceber que pode ser transmissor de informação, pode ser um livro para lermos só por puro prazer.” “O livro é um instrumento essencial na abordagem à leitura e à escrita.”	“(...) acho que deve ser desde logo e nós como educadores temos um papel fundamental, em trabalhar isso aqui na sala, não só educadores mas os pais também devem fazer isso em casa para que as crianças se habituem e que não seja nós chegarmos aqui e vamos ler uma história...eles que queiram (...)”.

			[Acha que o livro é muito importante]. (p.3, 6-15)
	Competências que as crianças podem desenvolver explorando livros infantis	<p>“De leitura, de escrita. Portanto, ver as letras, uma palavra se forma por letras, que uma frase se forma por palavras, os sons das letras, que querem dizer alguma coisa, o que está escrito reflete um pensamento, que o que está escrito pode ser dito, pode ser um registo de memória, pode ser a criatividade de alguém que está ali compilada (...).”</p> <p>“(...) eu acho que pode muito dentro da própria criatividade e imaginação da criança, (...) e leva a todas as outras áreas. Uma criança que é criativa e imaginativa de certeza que na área da matemática (...) vai ser muito mais curiosa e a querer explorar muito mais esse domínio, assim como no conhecimento do mundo.”</p> <p>“(...) trabalhar as tais sequências de imagens, ler uma história e depois tentar expressá-la no desenho ou na pintura.” (p.4, 3-10-15)</p>	<p>“(...) imaginação, conhecimento das letras, familiarização com a escrita (...) a noção das sequências e repararem que se lê da esquerda para a direita (...).”</p> <p>“Pois, eu acho que o livro serve para tudo. Podemos partir dos livros para tudo.” (p.3, 18-27)</p> <p>“(...) eles quando observam a nossa postura (...) vão também observando que quando uma pessoa está a falar a outra não está falar por cima. (...) eles próprios dizem isso.” (p.9, 1)</p>
Planificação	Modelo curricular onde é fundamentada a prática pedagógica	[MEM] “Sim. É o modelo que eu utilizo.” (p.1, 26)	<p>“O MEM, o Movimento da Escola Moderna.”</p> <p>“Já estava implementado pela educadora.” (p.1, 29-33)</p>
	Atividades de exploração de livros infantis.	<p>“(...) trabalharmos trabalho de texto onde eles fazem descoberta sobre a escrita e sobre a leitura, fazem tentativas de leitura, descobrem letras, pedaços de palavras ou até algumas palavras. Para além disso, trabalhamos as histórias, textos às vezes com coisas que eles dizem, com a fala das crianças.” (p.2, 27)</p> <p>“(...) eu comecei a fazer trabalho de texto, porque assisti a uma comunicação de uma colega de 1.º ciclo (...) tem a ver</p>	<p>“(...) queriam pesquisar nos livros e partiu deles essa ideia (...).” (p.3, 28)</p> <p>“(...) começaram por perguntar como é que surge o magma, (...) fomos a um livro pesquisar, vimos como é que a terra era formada, pegámos nesse livro e tivemos a ideia de fazer em plasticina, fizemos bolinhas em plasticina à volta umas das outras e depois cortámos ao meio para pronto, de facto</p>

		<p>com a descoberta e eles vão conhecendo as letras, depois vão juntando as letras, vão conseguindo ler pequenas palavras e às vezes há meninos que saem daqui já a fazer leituras.”</p> <p>“(…) eles próprios podem construir livros (…) trabalhar as sequências.”</p> <p>“(…) pegarmos num livro e eles vão contando a história através da imagem e eu vou escrevendo aquilo que eles dizem, depois no final vamos comparar com o texto original.” (p.3, 12-21)</p> <p>[Visitar biblioteca pública]</p> <p>“Ainda a semana passada fomos buscar livros para projetos que estamos a desenvolver.”</p> <p>“Outras vezes vamos apenas contar histórias.” (p.5, 26-29)</p> <p>“(…) uma história tradicional em que a história vem muito resumida, em que cortam partes importantes da história (...).Depois eu digo “olha vocês sabem como é que é a história, vamos recontar a história. O que é que faltava aqui? Acham que devia ser tirado da história ou mantido?”” (p.6, 23)</p> <p>“(…) se há um menino (...) que está no laboratório das ciências e quer fazer uma experiência diferente, pode ir à biblioteca procurar livros sobre experiências e escolher. Um menino que esteja na oficina da escrita e quer copiar palavras, acontece! Pode ir buscar um livro. Um menino que está a fazer pintura quer fazer uma técnica nova vai à biblioteca há lá livros sobre expressão plástica.” (p.7, 11)</p>	<p>ilustrarmos aquilo que estava escrito no livro para percebermos melhor as partes que a terra era dividida.” (p.4, 3)</p> <p>“(…) temos um projeto aqui da instituição que foi a horta (...) o Nabo Gigante, tem a ver com a horta. (...) eu contava a história e eles dramatizavam.” (p.6, 8)</p>
	<p>Regularidade das atividades de leitura</p>	<p>“Diariamente.” (p.5, 2)</p>	<p>“Quase todos os dias, quando trabalhamos projeto é sempre, vamos sempre buscar coisas aos livros e depois também temos a hora da leitura do conto, acho que é muito regularmente.” (p.4, 10)</p>

<p>Dinâmica da sala quanto ao espaço, tempo e grupo nas atividades de leitura</p>	<p>“(…) nós temos um dia específico, à tarde trabalharmos trabalho de texto.” (p.2, 28) “Todo o dia é propício à utilização dos livros.” (p.7, 19) “(…) uma biblioteca não deve ter só livros de histórias mas para já, ser organizada como uma biblioteca verdadeira (...). E depois ser o centro de recursos para toda a sala, em todas as áreas.” [Livros] “Temos de animais, temos das plantas, temos do corpo humano, temos para fazer trabalhos manuais.” “(…) temos revistas (...) da National Geographic (...)” (p.4, 23-28-32) “Se for trabalho de texto é na área polivalente, onde temos as mesas, às vezes eles dividem-se por grupos.” “(…) se for o momento do conto posso fazer com o grupo todo ou não, mas cabem lá todos, temos almofadas no chão e eles conseguem estar lá todos e ouvir a história (...). Depois temos a oficina da escrita que está intimamente ligada à biblioteca, aliás, está logo a seguir à biblioteca. (...) aí trabalhamos coisas que têm a ver com a leitura e com a escrita.” (p.5, 6-10)</p>	<p>“(…) mesmo da leitura é aqui na biblioteca (...) depois o projeto trabalhamos nestas mesas aqui, e depois na oficina da escrita, mas fundamentalmente a leitura é aqui na biblioteca. (p.4, 14) “Faz parte da nossa rotina, de manhã trabalhamos nas atividades, nos trabalhos de projeto e depois quando chega ao fim da manhã (...) costumamos juntar-nos todos aqui na biblioteca e ler um livro. Faz parte da rotina mesmo.” “(…) na biblioteca eles sentam-se em semi-círculo e eu fico aqui nesta zona, aqui à frente.” (p.5, 22-27-33) [Pequeno grupo] “estamos à volta da mesa que é o que acontece no projeto.” (p.6, 1)</p>
<p>Espaços interiores e exteriores, frequentados pelo grupo, que reforçam as aprendizagens no domínio da abordagem à leitura</p>	<p>“(…) não temos uma biblioteca comum.” “É importantíssimo, nós temos a sorte de ter a biblioteca aqui pertíssimo e fazemos isso com muita frequência. Ainda a semana passada fomos (...) Na parte da manhã e andámos a pesquisar livros para os diversos projetos que estão na sala.” “(…) eu acho que eles têm de contactar com esses locais, perceberem que esses lugares são sítios de estudo, de pesquisa onde podem ir buscar informação ou ir simplesmente ler por prazer como na nossa biblioteca. (...) para além disso, sair da sala que é importante,</p>	<p>“(…) a semana passada fomos mesmo à biblioteca pública de Évora, pesquisar livros para os projetos (...)” “Porque frequentando esses espaços vão tendo mais contato com os livros e sabem que se tiverem algumas dúvidas ou se quiserem consultar livros podem dirigir-se aí, foi mais também nesse intuito que nós fizemos essa visita, porque se eles quiserem ler um livro que não haja na sala, que pronto...tenham muita curiosidade dirigem-se à biblioteca pública,</p>

		sair do espaço diário para outro espaço.” (p.5, 18-25-33)	muitos já têm cartão (...) requisitam e levam para casa. (p.4,18- 23-29)
	Critérios privilegiados na escolha de livros infantis	<p>“Tem a ver...para já com a escrita, a própria escrita do texto. Há textos horrivelmente mal escritos e depois também valorizo muito a imagem. Tentar fugir um bocadinho às imagens estereotipadas, não quer dizer que não se conte e também por vezes, às vezes há meninos que trazem livros de casa e pedem-nos para contar histórias, nem sempre esses livros têm qualidade, mas eu não os deixo de ler. No final, vamos abordar que aquele livro se calhar, a história não estava muito bem contada, vamos analisar as imagens. Porque eu acho que é importante eles terem contato com maus livros também para perceberem.” (p.6, 11)</p> <p>[Escolhem] “(...) por temas de projetos, de estudos que estamos a fazer.” (p.7, 5)</p>	<p>“(…) as imagens serem ou não estereotipadas, se correspondem de facto à leitura, ao texto que lá se encontra. (...) também tendo em conta os autores.” (p.5, 7)</p>
Supervisão da Prática Pedagógica	Contributo do educador cooperante na orientação do estagiário para a promoção de hábitos de leitura nas crianças	<p>“(…) é ele integrar-se na dinâmica da sala existente no modelo que pratico. (...) fazendo uma reflexão com eles sobre a qualidade dos livros e sobre a importância.”</p> <p>“(…) ser dinâmico também na exploração dos livros.”</p> <p>[Planificam conjuntamente] “E com os meninos, nós fazemos a planificação com os meninos e ela a partir daí planifica.”, [Partilha materiais], [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores].</p> <p>(p.7, 25)</p> <p>“Costumo dizer às estagiárias que a sala é delas e estou perfeitamente à vontade para mudar. Eu estou lá para supervisionar e orientar, se achar que não está muito correto explico porquê, tentamos discutir, negociar e perceber as duas partes, mas se eu aceito receber estagiárias tenho que me disponibilizar a partilhar o espaço que não é meu, é de</p>	<p>“Vamos falando uma com a outra e depois tentando relacionar com os temas que vamos falando.”</p> <p>“Eu planifico envio-lhe a ela por mail e ela corrige ou diz as suas alterações e reencaminha-me outra vez para eu ver o que ela acha e vamos contactando assim.”</p> <p>“(…) através do diário, nós vamos planificando o que queremos fazer. (...) fazemos assim com as crianças porque não sou só eu a planificar, nem só a educadora.”</p> <p>“Consoante o que eles propõem, porque eles propõem muitas coisas.” (p.6, 7-21-24-28-33)</p> <p>[Partilha materiais] e [Incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores] “ Ela é muito dinâmica, está sempre a puxar!” (p.7, 3)</p>

		<p>todos! E ela passa a fazer parte do grupo de trabalho.” (p.8, 2)</p>	
	<p>Perspetiva sobre as práticas de promoção de leitura do parceiro: educador cooperante ↔ estagiário</p>	<p>“Eu acho que ela até está alerta, está alerta sobre a qualidade dos livros... Ela ainda não tinha tido contato com o modelo e o modelo para quem vem de fora nem sempre parece um modelo fácil, entrar na dinâmica pode ser um bocadinho difícil e complicado. Mas pronto, eu penso que sim. E é assim, nós utilizamos muito a leitura e a escrita e isso é uma coisa que ela tem mesmo que utilizar (ri-se), nós passamos a vida a escrever e a ler. Ela tinha mesmo que se integrar.” “(…) ela agarrou no trabalho de texto que nunca tinha feito e já desenvolveu algumas atividades, momentos do conto, ontem por exemplo, fizemos uma caça ao tesouro no jardim público e o tesouro era um livro, em que os meninos tinham pistas (...).” (p.8, 10-21)</p>	<p>“(…) escrita de textos (...) eles ficam dispostos em roda, semi-círculo e colocamos no centro. (...) vamos chamando as crianças para tentarem ler uma palavra ou uma letra e conseguirem identificar uma letra, porque há umas crianças que ainda são muito pequeninas, o grupo é dos três aos seis anos.” “Às vezes parte-se de um livro, outras vezes dos textos deles.” [Educadora a contar histórias] “Utiliza muito as expressões faciais, a voz... o mudar da voz consoante as personagens, acho que isso os cativa muito porque não se torna tão maçudo (...) dar mesmo sentido àquilo que está a ler. (...) considero nela um bom modelo a seguir (...) porque ela é muito expressiva e consegue captar a atenção de todos (...). E é isso que eu gosto bastante nela a contar histórias.” (p.7, 11-20-29) “(…) ela gosta e cria nas crianças esse gosto, com a forma dinâmica dela vai criando nas crianças esse gosto (...).” (p.8, 7)</p>

Transcrição da entrevista **Educadora Cooperante A**

Realizada dia 28 de Março de 2012, das 12h30 até às 13h05 (aprox.)

E (Entrevistadora) - *A nível da formação profissional e pessoal... no decorrer da sua formação académica, frequentou alguma unidade curricular onde abordasse conteúdos específicos de leitura na educação pré-escolar?*

Ec A (Educadora cooperante A) - Não. Os conteúdos (pausa)... os conteúdos, não é? Na unidade curricular...nas aulas o que frequentei que tenha a ver o tema de investigação, frequentei as aulas na altura na universidade, ham...frequentei algumas ações de formação que falavam de leitura e escrita. É uma área que me interessa muito em termos de desenvolvimento pessoal e profissional. E frequentei congressos, formações...pronto, tirando isso, foi um processo que foi crescendo ao longo dos tempos, conforme a medida que eu achava que era importante, dada também a interação das crianças comigo.

E- *Nessa formação académica, a nível da formação do curso, recorda-se do nome de alguma da unidade curricular, da disciplina que frequentou?*

Ec A - Literatura para a infância (pausa), tínhamos a parte de...tivemos uma parte curricular numa disciplina que era numa cadeira que era de psicologia que focava imenso para a área do desenvolvimento nessa área da criança. Talvez na área das expressões e comunicações...havia vertentes ou pelo menos eu tentava encaminhar uma das expressões para essa área porque é possível...através de uma situação de leitura partir para uma expressão...dramatização para uma comunicação de um trabalho ou seja, tudo estaria na base disso.

E- *É transversal, não é?*

Ec A - Hum, hum.

E- *Falou noutras formações, seminários, colóquios (pausa)... recorda-se quem promoveu essas formações? As entidades?*

Ec A - Não. Houve uma na universidade de Évora, houve umas que frequentei na altura e frequentava porque pertencia ao Movimento da Escola Moderna, foram promovidas algumas pelo Movimento da Escola Moderna. Lembro-me da APEI era sócia da associação de profissionais de educadores de infância e tinham sempre uma das... um dos seminários ou dois, durante os três dias de congresso focados essencialmente, na leitura e na escrita... e nos trabalhos de práticas desenvolvidas principalmente, numa

área de Lisboa, que havia projetos muito giros. Mas pronto, essencialmente, promovidos por estas três identidades.

E- Na sua formação inicial recebeu informação sobre modelos curriculares?

Ec A - Sim, sim. (breve pausa) posso dizer alguns... High-Scope, Movimento da Escola Moderna, Régio Emília, João de Deus. Se calhar foram dos que...das formações que nós tivemos, essencialmente, se calhar, devido à...ou não à vertente tendenciosa, acabava por ser um bocado assim aqui na universidade de Évora, que eu acho, que na minha opinião sustenta-se dois grandes modelos que é o High-Scope e o Movimento da Escola Moderna. Não sei se pelos orientadores de estágio ou não, eu com o qual me identifico mais é com o Movimento da Escola Moderna, não a 100% porque trabalho numa instituição onde isso não é possível (pausa) não é possível verificar a 100% devido principalmente, aos grupos homogéneos e o Movimento da Escola Moderna tem de ser essencialmente, assente e com base nos grupos heterogéneos.

E- Atualmente usa esse...modelo?

Ec A - Sim. Movimento da Escola Moderna, sim. No entanto, tenho a certeza e plena consciência que uso determinadas luzes e que provavelmente, terei um rasgo, como se costuma dizer, de uma atividade ou de uma atitude ou de uma pequena atividade que surja de outro movimento, tenho a sensação que isto acontece e por isso não o conseguir realizar a 100%, porque há coisas que consigo fazer plenamente e há que não se adapta na totalidade ao grupo.

E- Portanto, reconhece também valor de outros modelos.

Ec A - Sim, sim, sim.

E- Na sua vida pessoal, diariamente lê com regularidade?

Ec A - Sim, sim. Romances principalmente.

E- Em que momentos consegue ler?

Ec A - No início da noite quando chego a casa e ao fim-de-semana.

E- Na sua opinião qual a idade para iniciar o contato das crianças com a leitura e livros?

Ec A - A idade é desde sempre. Acho que há hoje em dia, felizmente, que temos ou que estamos...eu pelo menos, se calhar que estou mais desperta para isso...Em que tenham contato com a leitura e escrita é isso não é?

E - Com os livros, com a leitura...

Ec A - Com livros, desde pequenos que as crianças... estamos a falar se calhar de uma faixa etária dos 0 aos... do 1ano, do 1ano de idade em que eles têm contato com

determinados livros... em que não conseguem constatar uma mancha de escrita porque idades, nestas idades os livros adequados a eles não são dessa forma, mas em casa folheiam e mexem nas revistas das mães, vêm o jornal dos pais. Estamos a falar nisto em idade de creche não é? Estamos a falar em idade de creche...ou seja, eu acho é que eles vão sempre tendo contato com livros que são adaptados por exemplo, quando falamos nos livros que eles utilizam no banho (pausa). Ou seja, eu acho é que em todas as idades, em todas as situações se nós tivermos ou não essa intencionalidade agente consegue que as crianças ham... contatem com livros.

E- *Portanto, escolhendo uma faixa etária, começaria logo a partir...*

Ec A - Do 1, 2 anos.

E- *Ham...qual a sua reação ao observar as tentativas de leitura manifestadas pelas crianças? Quando as crianças estão na sala e começam a manifestar algumas tentativas de leitura como é que procede?*

Ec A - Eu por exemplo, posso falar pela minha experiência de agora. Hoje em dia estou numa sala de 5 anos em que é um grupo que está perfeitamente, motivado e principalmente, pela parte profissional que é connosco na sala, comigo e com a minha auxiliar e temos uns antecedentes e um reforço bom, um alicerce bom, em termos de família. Por exemplo, constatam... posso falar de alguns exemplos de escrita...o facto de por exemplo o ano passado, posso falar de um projeto do ano passado?

E- *Sim.*

Ec A - Nós o ano passado tivemos um projeto na sala que era o chamado “Hospital dos livros” ou seja, havia uma necessidade em saber cuidar melhor dos livros porque na minha opinião era uma lacuna que estava a acontecer na sala na altura e eu achava que o grupo em... em cooperação com a estagiária (breve pausa) achava que o grupo desvalorizava, alguns elementos do grupo desvalorizavam ham...a importância que os livros podiam ter, facto de não estragarmos. Acho que daí para cá...o grupo hoje em dia é o mesmo, antigamente tinha 4 anos, agora tem 5 e acho que a valorização que dão ao livro, à importância que ele tem, o facto como os devemos tratar, ham... por exemplo, não rasgar. Eu lembro-me que na altura tínhamos um hospital e eles tipo uma página que estava rasgada ou mais em mau estado, ou uma lombada e eles imediatamente iam ao hospital, tinham um hospital na sala e punham fita-cola, etiquetavam, organizavam nas estantes, isto acabou por ser o quê? Nasceu dali um projeto, devido a uma necessidade de valorizar de outra forma o que eu achava que na minha opinião estava a desvalorizar o grupo. Acabou por ser por ai... como tento reagir? Tento ao máximo se

calhar também por gostar muito, tento ao máximo que eles vejam se calhar os livros e hoje em dia, acho que isso já consegue acontecer, é um grupo que daqui a três meses está numa escola do 1º ciclo, tentar que eles percebam que...por exemplo, numa sala e quando vivemos em comunidade um livro é para todos, ou seja se os tratarmos bem.

E- Tenta que eles desenvolvam estima pelos livros...

Ec A - Pois...pelos livros!

E- Ham...mas quando as crianças estão a tentar ler?

Ec A - Sim...

E- E se apercebe... como é que ajuda a que dali se construa mais alguma coisa?

Ec A - Ajudo! Por exemplo, o ler para mim...para eles ou nesta idade...eles vão ter tempo de aprender a ler no 1º ciclo. O que eu acho é que nós temos indicadores que despertam e que nos fazem despertar par ao facto de evoluírem mais nessa área. Agora na minha sala, por exemplo, está a acontecer uma coisa engraçada na parte da escrita, eles veem os livros, ou seja, por exemplo, leiam uma história com as imagens não é? O chamado ler para mim nesta altura acontece com as imagens, porque eles não conseguem ler, não é? Ham...quando eles fazem por exemplo, imagina esta história, esta semana foi uma história engraçada que surgiu por causa de um coelho e um deles queria escrever coelho da Páscoa. Ilustrou a parte da história do livro que tinha estado a ver e queria escrever coelho da Páscoa, perguntou-me a mim onde é que estava escrito “coelho da Páscoa” e eu disse “então mas deixa estar que eu ajudo-te e vamos resolver isto de outra forma” e fui-lhe dizendo algumas letras. É um grupo que está perfeitamente familiarizado com as letras e o alfabeto e partir daí consegui, tento estimulá-los de outra forma porque na minha opinião o importante não é eles conseguirem ler, LER...nesta idade. O importante é conseguir que eles percebam que há sons, que há palavras, que há frases que conseguimos constatar isso nos livros, que há uma mancha de letras que é um texto. Não sei se é mais ou menos isso que pretendes...

E- O que pensa sobre a utilização do livro infantil para promover hábitos de leitura? É todo o tipo de livro infantil, não só os livros de histórias, é abrangente. O que é que pensa desse instrumento para promover hábitos de leitura?

Ec A - Eu acho ótimo! Acho que de uma forma ou de outra (pausa) ajuda-os a desenvolver, ajuda-os a tomar consciência, ajuda-os a tomar um gosto por se calhar...mas isto é assim, às vezes na... num grupo de crianças de 5 e 6 anos que é hoje em dia o que está a acontecer... pode haver, não é? E agente sabe que há crianças que tem mais capacidade e mais aptidão para umas coisas, outras para outras e o facto de

estarem em grupo a folhear um livro ou (pausa) ham que pode ajudar, não é? Alguma criança que não esteja tão desperta para isso. Eu acho, por exemplo, este é um dos benefícios de frequentar uma instituição de pré-escolar antes da entrada na escola do 1.º ciclo. Porquê? Porque vão familiarizar-se com os livros, porque se conseguirmos agora transmitir um gosto a aptidão deles...à chegada à escola do 1.º ciclo vai ser de outra forma vão desdramatizar a situação, vão tomar um gosto pelo livro...que se calhar, poderiam não ter.

E- *Na sua opinião, que competências, em geral, podem as crianças desenvolver explorando livros infantis?*

Ec A - Que competências...

E- *Pode ser em geral.*

Ec A - Ham, sei lá...Desenvolvem a leitura e a escrita de certeza. Desenvolvem a capacidade de imaginação, a capacidade de dramatização, a expressão. Eu acho que um livro dá para trabalhar tudo o que agente pode imaginar com eles, tudo! Eu lembro-me que na altura com o projeto dos livros, desenvolvemos, começámos mesmo pelo livro. Que um livro tem uma capa, uma contracapa, que tem uma lombada, que tem um autor que é a pessoa que escreve, que há pessoas que escrevem mais...lembro-me perfeitamente disto...há pessoas que escrevem mais para crianças porque a imaginação tem que sair de uma gaveta muito melhor do que saem para adultos, (breve pausa) lembro-me que eles falam muito nisto. Podemos trabalhar a matemática, por causa da paginação, os títulos, o que é que são títulos... são um nome que nós damos aquele livro. Eu lembro-me que nós, temos projetos...que quando estudamos um livro ou quando observamos um livro mais tempo ou quando o analisamos em projeto, que nós depois próprios construímos uma história acerca disso. Ou seja, eles vão aprender a desenvolver, vão aprender não! Vão desenvolver a imaginação, a criatividade, vão ser eles próprios a construir...isso.

E- *Na sua prática educativa recorre a livros infantis para dinamizar atividades?*

Ec A - Sim. Sim, sim, sim...a maior parte das vezes.

E- *Que tipo de atividades?*

Ec A - Por exemplo, eu há bocado falei...nós agora estamos com um projeto das histórias tradicionais, ou seja, eu... lemos a história tradicional e a partir daí, durante uma semana, escolhemos quatro ou cinco personagens, durante uma semana esse grupo de quatro ou cinco crianças ensaia em privado, que eles se organizam como entenderem...é um grupo dinâmico para isso. Geralmente, ensaiam no palácio, que é

tipo a área do faz de conta. Ensaiam e durante a semana nos momentos que eles escolherem essa dramatização, à sexta-feira é apresentado ao grupo. Por exemplo, isto é uma das atividades que nós promovemos, o que é que... podemos desenvolver uma atividade de pintura, de expressão plástica a partir das imagens de um livro, do que mais gostaram... podemos fazer um resumo oral, desenvolver a capacidade de linguagem, desenvolver o vocabulário.

E- Com que frequência o faz?

Ec A - Semanalmente, a maior parte das vezes...quer dizer, este projeto de dramatizar uma história que ouvimos acontece todas as semanas. Mas por exemplo, todas as semanas lemos uma história ou todas as semanas falamos de... aqui estamos a falar expressamente de livros infantis, não é? E é disto que estamos tratar, mas há também outras formas que acabamos por tratar não em livro, mas por exemplo um poema, uma poesia, uma canção. Por exemplo, lembro-me que quando este grupo tinha 3 anos todas as semanas aprendíamos uma canção nova ou de duas em duas semanas e conseguimos com isso o quê? Construir um livro, que ilustrámos, cada página foi ilustrada, ham... isso depois também depende de... agora todos os dias, para já todos os dias existe uma história e depois há pequenos mini-projetos talvez, que saiam de uma história que podem durar, geralmente semanais.

E- Em que espaço da sala costuma dinamizar as atividades (pausa) de leitura?

Ec A - De leitura...geralmente, é na conversa de grande grupo, na reunião de grande grupo a maior parte das vezes. A partir de agora vamos criar outra situação se calhar mais leitura e dramatização...não sei bem... imaginação, que vai ser com fantocheiro.

E- Mas no espaço da sala existe uma biblioteca?

Ec A - Existe, existe também. Mas essa parte, nós nessa parte não costumamos ouvir uma história em grande grupo, eles costumam fazer isso em pequenos grupos. Por exemplo, o cantinho da biblioteca, a área da biblioteca tem lugar para três crianças, onde tem um puff, tem almofadas, tem tapetes e tem uma estante com livros. Ai geralmente, eles juntam-se em pequenos grupos, o que acontece é, às vezes durante a manhã, uma das crianças conta a história aos outros e na comunicação ao final da manhã, essas três crianças podem comunicar a atividade que foi feita lá. Porquê? Porque nesse espaço da biblioteca não temos um espaço físico que comporte 23 pessoas sentadas.

E- Na instituição existe um espaço biblioteca comum a outras salas?

Ec A - Existe sim, uma biblioteca comum a toda a instituição, creche e jardim de infância.

E- *Costuma frequentá-la com as crianças?*

Ec A - Sim, sim, sim. Costumamos, mesmo para fazer outro tipo de atividades.

E- *(pausa) Que tipo de atividades?*

Ec A - Dramatizações, por exemplo, tivemos agora há pouco tempo o projeto com o centro de saúde sobre a higiene oral e foi lá que fizemos uma dramatização e que vimos um teatro de fantoches. Por exemplo, vamos à biblioteca se temos um projeto, investigar no livros que a biblioteca da instituição tem, pesquisar sobre livros que lá hajam para alguma atividade ou algum projeto que estejamos a desenvolver na sala. Geralmente, eles fazem isso ou comigo ou com a estagiária que estiver na altura por causa dos projetos de cooperação ou mesmo com a auxiliar da sala, que é uma pessoa desperta para isso...pesquisam entre eles, trazem os livros, requisitam...acaba por ser uma mais-valia.

E- *Na sua opinião é importante frequentar espaços biblioteca e livraria com as crianças?*

Ec A - É, é! Nós este ano ainda vamos a uma. Lembro-me na altura, posso falar só?

E- *Sim, sim...*

Ec A - Na altura... estávamos a viver uma situação e acho que às vezes, os livros também nos ajudam um bocadinho a resolver, como os pais costumam dizer “situações problemáticas”, lembro-me na altura, na sala dos 3 anos, eu estava com a situação de ninguém querer comer sopa. Ninguém queria comer sopa! E lembro-me de termos ido a uma livraria (pausa) ai como é que se chamava a livraria? (pensando em voz alta). Bem não interessa, lembro-me de termos ido a uma livraria, eu passei lá antes para me assegurar que o livro existia, para não ir em vão, também tem que haver esses tipo de trabalho quer em todas as atividades na parte de trás. E lembro-me de termos lá ido, comprámos um livro, aleatoriamente, mas que ao fim ao cabo era um bocadinho direcionado para a situação, intencional. Que se chama “Come a sopa Marta” é um livro muito giro são livros diferentes, que eles às vezes acabam por gostar, porque as ilustrações também nos levam, essa é outra situação nos livros...ham as ilustrações por vezes, podem aos olhos das pessoas ditas normais ou não na área, as pessoas que não estão na área de educação... acharem “ah as imagens falam pelo livro” e às vezes não é bem isso... às vezes temos que aprender a educa-los, também a consultar e a aprender a gostar e compreender outro tipo de imagens de outros livros. Lembro-me que o “come a

sopa Marta” o contexto era fantástico e as imagens eram à primeira vista DIFERENTES! Mas foi essa diferença que os conquistou! Lembro-me que nesse dia vemos a história, mesmo na livraria num espaço que a livraria nos criou, voltámos para a sala e a história era depois de comer a sopa a Marta descobriu que tinha uma surpresa no fundo do prato. E lembro-me que a atividade foi feita na sala nesse dia e a partir daí tivemos uma boa altura de comer a sopa. Pronto, depois as coisas mudam, mas às vezes os livros acabam por ser um suporte para a nossa prática e ainda bem que isso acontece e hamm...para o bom desenvolvimento do trabalho.

E- *Já proporcionou essas experiências aos seus alunos, como já disse levá-los a livrarias, bibliotecas...(pausa) como é que organizou esse momento? No fundo também já falou um bocadinho foi antecipadamente assegurar-se de que havia o livro...*

Ec A - O livro que procurava pelo menos nesta atividade o objetivo era este, para que tudo corre-se bem. Lembro-me uma vez quando fomos à biblioteca depois da biblioteca pública de Évora ter sido remodelada e eu essa parte também não conhecia, mas fui lá primeiro ver como era o espaço, se era agradável, se podíamos ouvir uma história. E na altura, também tivemos um projeto muito interessante e os miúdos adoraram...Posso falar noutra situação...(pausa)

E- *Os pais são envolvidos nesses passeios?*

Ec A - São. Nesses passeios por acaso não foram connosco. No entanto, lembro-me que quando tivemos esse projeto das histórias na altura, que tivemos também um projeto das histórias! Os pais eram convidados a ir à nossa sala contar uma história, para quê? Para nos aproximarmos, para conseguirmos... isto aconteceu na sala dos 2 anos com este mesmo grupo, ou seja há três anos atrás, quando começamos a lançar este projeto das histórias lembro-me que os pais iam à sala, contavam cada um a sua história da forma que eles melhor se sentissem perante um grupo, porque às vezes para os pais também é complicado esta situação. E lembro-me que nesse Natal decidimos nós construir um livro de interação com os pais, ou seja, foi aquele livro vai e vem do Natal em que nós na sala começámos a história com um livro que eles ouviram na sala connosco e a partir daí cada noite o livro ai para casa de uma família. Ou seja, a história foi-se acrescentando e passado dois anos o livro foi editado. E era uma história construída com todos!

E- *Que critérios privilegia na escolha de livros para explorar com as crianças? O que é que a leva a escolher um livro para trabalhar com eles?*

Ec A - O objetivo, o contexto pedagógico... e depois é assim, acho que há situações que nos conduzem para escolhermos determinado livro, não é? Por exemplo, nesse dia foi à livraria escolher um livro que eu sabia que o meu intuito era tentar ajudá-los a resolver um problema, tentar ajuda-los a eles e tentar ajudar aos pais devido à situação de desespero na área da alimentação. Lembro-me que uma vez, que tivemos a falar também, sobre um projeto de alimentos que... fomos a uma livraria, nessa vez fomos à descoberta completamente! Fomos a uma livraria perceber que há livros que falam só de alimentos saudáveis ou “porque é que comemos fruta?”, porque há duas ou três crianças no grupo que não comem fruta, inclusive duas, neste grupo hoje em dia que não comem fruta. Por exemplo, acaba por ser... sei lá, devido... depende tudo do que... (pausa)

E- *Dos conteúdos que estão a trabalhar na sala... são integrados em projetos...*

Ec A - Que são por vezes, integrados em projetos.

E- *Às vezes situações problemas...há mais alguma coisa que a faça escolher um livro ou outro?*

Ec A - Também vou um bocadinho de encontro aos gostos deles, vou um bocadinho de encontro... este é um grupo que trás muito livros de casa e se uma criança traz um livro de casa porque hoje de manhã, antes do pai sair a correr de casa disse que queria trazer aquele livro porque queria mostrar à professora, quem sou eu para não ler um livro dela naquele dia. Mas geralmente, já aconteceu por vezes, que eles acabam por trazer livros que estão de encontro ao que está a acontecer na sala, porquê? Porque são miúdos interessados e porque felizmente, também tenho um grupo de pais que me ajuda a conduzir as coisas desta forma. Por vezes não, por vezes é, hoje levantei-me de manhã... imagina que eu sou uma criança do grupo e hoje apetece-me levar este livro porque quero que a minha educadora e que os meus amigos leiam e que vejam... também pode acontecer isso... E geralmente, nesses dias o que é que acontece? Primeiro o livro é explorado por todos na biblioteca e ao final da manhã é-me pedido para contar a história e eu conto aquela história que toda agente mais ou menos já folheou, se for uma história principalmente que eles não conheçam, um livro.

E- *Falou há bocado nas imagens, na importância das imagens é uma coisa que a faça escolher um livro ou outro, ou não o escolher? Ou não tem tanta importância.*

Ec A - Costuma se dizer que “as imagens saltam aos olhos”, há aquelas imagens que saltam, mas...

E- *Mas não é o que a leva a escolher um livro...*

Ec A - Não, não é. Eu acho que nós como profissionais de educação, principalmente na idade onde eles ganham uma base e um alicerce para tudo ao longo da vida... não podemos condicioná-los nem direcioná-los numa determinada direção, ou seja, para mim pode ser bonito aos olhos, não me compete a mim, direcioná-los nesta direção porque eu sei que há um vasto leque de coisas, quanto mais coisas lhe proporcionar agora, melhor as coisas serão no...a seguir.

E- *Qual o período do dia mais adequado para dinamizar atividades de exploração de livros infantis? Na sua rotina, qual o período do dia em que lhe dá mais...em que é possível fazer essa exploração?*

Ec A - Quer dizer, eles acabam por o fazer um bocadinho ao longo do dia todo, ao final da manhã, há sempre um momento mais calmo para ouvir uma história, não quer dizer que isso seja uma rotina estipulada... até porque é um grupo de 5, 6 anos, se as coisas não conseguirem surgir agora antes do almoço, no momento mais calmo, há de surgir...por exemplo, porque também há comunicações para fazer, porque também há outro tipo de coisas... apesar disso durante a manhã toda eles terão contato individual com os livros, sempre com o nosso acompanhamento, porque às vezes surgem...lembro-me que eles têm um livro que adoram na sala, que adoram folhear que tem a ver com um projeto que estamos a desenvolver, que é com o cantinho das experiências, com a conquista da cidade e com a parte dos vulcões e das investigações... E lembro-me que eles estão constantemente a ver aquilo, é quase um almanaque de estudo e de investigação. É um livro que...é se calhar dos livros que está na nossa biblioteca e que eles mais agarram. É um livro do saber porquê aquilo e fazem isso durante a manhã e durante a tarde se tiverem aqueles momentos deles... O que eu acho é que em grande grupo ou será ao final de uma manhã ou não ao final de uma tarde, mas a seguir à hora do lanche.

E- *Como organiza o grupo para as atividades de exploração de livros infantis?*

Ec A - Depende também da atividade que agente vá fazer não é... pronto, se for na área da biblioteca, eu lembro-me que ao início esta biblioteca que eu tenho nesta sala, este ano era diferente. E lembro-me da minha auxiliar comentar “agente não vai conseguir que eles usufruam”. O objetivo era ter um ambiente cómodo para poder usufruir dos livros, isto era um bocado uma preocupação, até porque eu tinha vindo de um projeto do hospital dos livros. Ou seja, se o objetivo já é...já sei respeitar o livro, já o sei tratar agora só temos é que saber proporcionar aos nossos meninos um espaço agradável. E lembro-me que a sala, a biblioteca na sala tem duas almofadas, um puff, uns tapetes, uns

bonecos fofinhos, ou seja, eu ao início passava algum tempo lá para lhes poder explicar e transmitir que a almofada não é para andar a atirar ao ar, porque aquilo é um ambiente calmo, às vezes ligamos o rádio com uma música mais calma para eles estarem ali. Mas porquê? Para poder usufruir das coisas de outra forma. Acho que já me perdi um bocadinho aí na...

E- *Estávamos na forma de organização do grupo (pausa) nesse momento de exploração da biblioteca é pequeno grupo...*

Ec A - Quando é por exemplo, uma conversa de grande grupo é o grupo inteiro, geralmente é em roda na área do acolhimento.

E- *Relativamente à orientação de estágios curriculares (pausa) na perspetiva da supervisão... De que forma orienta o estagiário para que este promova atividades de leitura na sua prática?*

Ec A - Primeiro porque acho que...como é que o motivo?

E- *Orienta.*

Ec A - Como é que o oriento? É assim, acho que (pausa). Primeiro é assim, o livro infantil é das coisas bases, não é? E a partir de um livro podem surgir as mais variadas coisas, se nós não conseguimos inculir isso a um estagiário ou se não temos isso inculido no nosso grupo, um estagiário que chega, tem que haver um trabalho de equipa, educadora, estagiário, auxiliar sempre! Se nós conseguirmos inculir isso nele e se nós conseguirmos que ele perceba a importância que tem para o grupo e é bom que isto aconteça... Como é que eu o posso orientar para que ele promova...Pronto, por exemplo, lembro-me que quando surgiu esse projeto que eu contei do hospital dos livros eu tinha um estagiário na sala...e por acaso comentei que era uma área na sala que estava o chamado um bocadinho “ao abandono” acabava por estar um bocadinho...que não estava a ter a importância devida e cabe-me a mim orientar o estagiário porque e o estagiário acaba por chegar ali...se nós não o colocamos dentro de uma situação. Na altura as coisas foram (pausa) lembro-me de termos ido ao hospital mesmo de Évora, verificar mesmo como é que as coisas se faziam e acaba por ser um bocadinho orientá-lo nessas coisas. A estagiária, lembro-me que na altura ajudei-a a construir alguns livros, eles todas as semanas, umas dramatizações que faziam, construíam um livro com ela, pronto...e andava um bocado por ai e acho que isso é o mais importante.

E- *Portanto, planifica conjuntamente?*

Ec A - Sim, sim, sim

E- *Partilha materiais?*

Ec A - Sim e bibliografia.

E- *Orienta o olhar e incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores?*

Ec A - Sim, sim, sim, sim...

E- *Atualmente, com o aluno estagiário que tem na sala (pausa) considera que ele é promotor de hábitos de leitura nas crianças?*

Ec A - É.

E- *Considera que ele tem essa preocupação e também esse interesse?*

Ec A - Tem essa preocupação, tem esse interesse, é uma estagiária que investiga imenso o que está à volta dela, investiga imenso os assuntos e acaba por transmitir isso ao grupo, principalmente, agora no início dos projetos. Isso para nós também é um bocadinho o reconhecimento de que... o que agente às vezes acaba por falar e por trabalhar com o estagiário...que agente gosta de ver incutido e desenvolvido com os nossos meninos.

E- *Consegue-me dizer algumas atividades que o estagiário já tenha feito com este grupo, nesta área da leitura de livros?*

Ec A - Olha lembro-me que no...por exemplo, ela foi há bocado falei dumas situações da biblioteca da instituição, que quando foi para pesquisarmos coisas sobre insectos ela foi à biblioteca com eles, acompanhou-os, eles pesquisaram coisas na biblioteca, trouxeram alguns livros, catalogaram-nos, organizaram-nos no cantinho das experiências, na área das experiências e criou com eles um dicionário, foi à biblioteca observar um dicionário, criou com eles um dicionário de palavras na área das experiências, por exemplo, isso para mim é incutir a construção de um livro, é incutir os hábitos de organização, de procura de investigação... Estamos aqui a falar numa área se calhar, mais específica, não é? Mas acaba por ser um livro. O que é que ela fez mais? (pensando em voz alta) traz sempre uma novidade de um livro novo, apresenta-lhe... Construiu... quer dizer esta não...a outra estagiária. Agora estou a falar mais desta, que tenho este ano que também começou o trabalho direto há duas semanas, sensivelmente. Tem um longo processo pela frente, mas também é sempre um longo processo que vai sempre assentar com base nisto, é uma pessoa preocupada em que eles percebam as coisas, tendo sempre como base um livro. Por exemplo, ela pediu da outra vez para casa, aos pais para verem qualquer coisa nos livros, os miúdos acabavam por trazer os livros dos pais, ela desfrutou com eles em grande grupo, individualmente com cada criança, eles comunicaram aos amigos.

E- *Está tudo! Muito obrigada pela sua colaboração.*

Ec A –Obrigada

Transcrição entrevista **Estagiária A**
Realizada dia 3 de Abril de 2012, das 13h até às 13h20 (aprox.)

E (Entrevistadora) - *Autoriza a gravação da entrevista?*

E A (Estagiária A) - Autorizo.

E- *Então a nível da formação profissional e pessoal... No decorrer da sua formação académica, frequentou alguma unidade curricular onde abordasse conteúdos específicos de leitura na educação pré-escolar?*

E A - Sim. Tive literatura para a infância no primeiro ano.

E- *Literatura para a infância no primeiro ano, mais alguma ou não?*

E A - Pois, acho que não. Não tivemos mais, houve uma só que eu estive em Erasmus por isso não cheguei a frequentar.

E- *Na sua formação inicial recebeu informação sobre modelos curriculares?*

E A - Sim.

E- *Consegue dizer-me alguns?*

E A - Posso. O MEM, do Montessori, do High-Scope também, depois falámos de escola tradicional, do João de Deus.

E- *Atualmente usa algum modelo curricular na sua prática educativa, no estágio pedagógico?*

E A - Sim. Sobretudo o MEM.

E- *O MEM. E identifica-se com esse modelo?*

E A - Sim, bastante. Com esse e talvez com o Montessori. Talvez no meu futuro possa tentar juntar os dois.

E- *Na sua vida pessoal, lê com regularidade?*

E A - Desde que estou a tirar o curso não leio tanto. Leio o que é preciso ler para o curso, porque não tenho tempo de ler assim por lazer. Não tenho tido muito tempo, só nas férias.

E- *E nas férias que tipo de textos prefere? Quando tem tempo que tipo de textos prefere?*

E A - Não sei, depende.

E- *Lê de tudo um pouco? Textos científicos?*

E A - Científicos é mais os da faculdade, mas nas férias...(pausa)

E- *Revistas, livros romances?*

E A - Romances.

E- *E revistas?*

E A - Revistas poucas, não sou muito adepta.

E- *Disse-me que os momentos em que consegue ler é mais nas férias, não é?*

E A - Nas férias de verão principalmente, porque as outras não dá.

E- *Na sua opinião, qual a idade para iniciar o contato das crianças com a leitura, com os livros?*

E A - Desde que nascem praticamente. Porque até... o contato com os livros, basta elas estarem a ouvir e a mexerem nos livros mesmo para bebês, aqueles só de imagens. Desde recém-nascidos praticamente.

E- *Essa sua opinião...(pausa) consegue dizer-me porque é que acha que pode existir contato a partir dos primeiros meses?*

E A - Porque eles começam... eles próprios começam a ganhar interesse, autonomamente, ao verem um livro, esses livros mesmo próprios para mais bebês, eles começam a criar interesse em mexer porque muitas das vezes tem barulhos, texturas e depois a partir daí vão, vão evoluindo até nos livros vão começando a gostar. E de ouvir histórias mesmo, e de tentarem ler e inventarem, o recontarem.

E- *Qual a sua reação ao observar as tentativas de leitura manifestadas pelas crianças? Isto numa idade em que já sejam mais crescidinhos e se consiga efetivamente, verificar que eles estão a tentar ler. Como é que procede?*

E A - Eu... principalmente, aqui neste contexto ou mesmo em casa com as minhas sobrinhas tento, aproximo-me assim que os vejo a “ler” vá, tento perceber e peço-lhes para me contarem a história para tentar ver se já têm uma sequência lógica, se fazem a leitura da imagem, se seguem o texto com o dedo, se sabem que é da esquerda para a direita.

E- *Vai interagindo com as crianças...*

E A - Sim. Perguntando “então o que é que aconteceu depois?” até na creche tive essa situação, da história dos três porquinhos, que não era com livro, era no reconto e às vezes eles baralham-se e uma pessoa vai perguntando “então e o que é que aconteceu ao lobo? E aos três porquinhos?”

E- *E eles vão contando...*

E A - E eles vão contando e eu vou ajudando um bocado na sequência da história.

E- *O que pensa sobre a utilização do livro infantil para promover hábitos de leitura? O livro infantil aqui não é só o livro de histórias, é todos os livros infantis. O que pensa desse instrumento para promover hábitos de leitura?*

E A - É como já referi. Acho que é a partir de muito cedo, o facto deles contatarem com livros vão ganhando interesse e mesmo por ouvirem os adultos a contarem, eles próprios despertam esse interesse em quer eles próprios ler e desenvolvem certas competências relacionadas com a leitura.

E- Mas a nível do livro...pensa que é um instrumento necessário, que não traz assim tantas oportunidades para desenvolver o gosto pela leitura?

E A - Não. É útil, não só para desenvolver o gosto pela leitura, mas desenvolve a imaginação, a sequência lógica de acontecimentos, de raciocínio. É importante não só para criar hábitos de leitura mas para desenvolver outras competências.

E- Essas competências a um nível geral, falou na imaginação... recorda-se de mais algumas que considere que o livro ajuda a trabalhar?

E A - Acho que é sobretudo a imaginação e a leitura de imagens, o conseguir criar uma sequência através de imagens, uma história, praticamente isso, porque às vezes eles até conseguem inventar uma história sem ser a que está lá, mas pelas imagens. Por isso... mas é sobretudo, o raciocínio através das imagens.

E- Na sua prática educativa, recorre a livros infantis para dinamizar atividades?

E A - Sim, bastante. Não só leitura, não é? Mas tento sempre fazer uma ilustração da história ou criar mesmo um jogo às vezes, não sei se cheguei a fazer na creche, mas digitalizar algumas páginas e fazer puzzles ou também aqui cheguei a fazer uma manhã inteira à volta de um livro que era sobre reis, fizemos a sessão de expressão motora também toda relacionada com o místico dos reis, e ajudar o rei, tudo dentro da história, em que eles ganhavam objetos que estavam dentro da história. Dá para fazer imensas coisas...

E- Aproveita o livro para abordar outras áreas...

E A - Costumo. Hum, hum.

E- E com que frequência conseguem organizar essas atividades?

E A - É assim, todas as semanas...agora que já estou no estágio a tempo inteiro, todas as semanas em princípio abordamos um livro diferente, ou eles trazem um livro de casa. Agora, nem sempre é possível, quando eles trazem livros de casa, nem sempre é possível ter tempo para organizar logo uma grande atividade assim à volta do livro. Mas normalmente, eles próprios sugerem às vezes fazer uma ilustração do livro ou desenho à vista mesmo, escolhem uma imagem do livro e fazem desenho à vista, mas quase todas as semanas.

E- *Hum...nessa exploração, disse que os meninos costumam trazer livros de casa. Costumam aproveitar esses livros para algumas atividades? Os livros que eles trazem são de acordo com coisas que estão a fazer na sala ou não?*

E A - Eu ainda não tive essa oportunidade. Mas cheguei a assistir no primeiro semestre, deles terem trazido um dos Estrunfes...dos Smurfs que estava associado também com castelos e a educadora agarrou na história e acho que chegou a fazer atividades, mas eu ainda não tive tempo porque lá está nem sempre temos tempo de... (pausa).

E- *Mas... portanto, todas as semanas fazem alguma atividade com base num livro...*

E A - Isso faz-se sempre, nunca se fica por ali. Isso fazemos sempre, nem que seja o reconto da história.

E- *Mas há um dia para o fazerem? Não há? Como é que está inserido na vossa rotina?*

E A - Há...Acho que há um dia na semana mesmo que é para a hora do conto, mas nem sempre fazemos nesse dia, às vezes, se tiver...se eu já tiver planificado uma atividade relativamente, assim grande e pesada, com grande peso sobre o livro, se calhar faço no início da semana porque pode ser mais prolongada ou porque depois dali podem surgir outras ideias. À partida, se eu achar que já vai surgir, se eles próprios vão sugerir outras atividades tento contar a história no início da semana para termos tempo ao longo da semana de fazer outras atividades.

E- *Em que espaço da sala costuma dinamizar as atividades de leitura?*

E A - Na área de reunião de grande grupo, não utilizamos muito a biblioteca porque é pequena.

E- *Não para todo o grupo, não é? Como é que a biblioteca é utilizada?*

E A - Há a biblioteca mesmo aqui da instituição ainda não utilizei. Mas a da sala é utilizada por eles autonomamente, quando querem ir para lá vão... vêm livros têm também fantoches.

E- *E como é que as crianças se comportam lá na biblioteca? Quantas crianças são permitidas?*

E A - Duas. Às vezes trocam de livros frequentemente, outras vezes agarram em fantoches que tão lá... ainda não consegui observar bem, se estão...se o que eles fazem com os fantoches está relacionado com algum livro ou se simplesmente estão a brincar com fantoches e a contarem outras histórias.

E- *Mas essas duas crianças interagem uma com a outra?*

E A - Sim. Normalmente, interagem uma com a outra, com os fantoches.

E- *E já se apercebeu deles se contarem histórias um ao outro?*

E A - Já. No primeiro semestre cheguei a ver uma de Natal que estava uma menina a contar a uma colega e depois a outra também acaba por tentar contar também e viram as duas a página e estão as duas a ver as imagens e comentam as imagens.

E- Portanto, quando é para todo o grupo é nesse espaço de grande grupo.

E A - Da reunião de grande grupo, sim, sim.

E- Na instituição existe um espaço biblioteca como já referiu, disse também que não esteve com o grupo..

E A - Não, ainda não cheguei a ir lá. Vou esta semana à pública.

E- Mas durante esta parte do semestre ou na outra também não?

E A - Na outra cheguei a ir buscar livros sobre ciências, fomos pesquisar livros sobre ciências para um projeto do cantinho das ciências.

E- Então usaram na biblioteca nesse sentido de pesquisa, de investigação.

Na sua opinião é importante frequentar espaços biblioteca ou livraria com as crianças?

E A - É. É para eles terem noção que há vários livros sobre o mesmo tema, que podem haver várias versões de histórias, da mesma história, que não tem só livros pode ter outros documentos, revistas... agora até equipamento informático e livros digitais que não só livros.

E- E estava a dizer que este semestre ainda irão com as crianças à biblioteca, à pública?

E A - À pública vamos sexta-feira.

E- E qual é a atividade que têm preparada? Vão com que objetivo?

E A - Vamos também pesquisar sobre livros, requisitar livros com o meu cartão, porque eles ainda não têm, não sei se seria interessante se calhar eles fazerem um cartão quem não tiver e também para o projeto de Évora, vamos pesquisar livros sobre Évora, também ver livros antigos que estão lá do tempo dos reis.

E- Vão fazer uma pesquisa não só a nível de livros infantis mas como também outro tipo de livros para adultos.

E A - Promover o contato com outros livros mais antigos, que não se podem requisitar daqueles que estão lá.

E- Que critérios privilegia na escolha de livros para explorar com as crianças? Quando escolhe um livro para lhes trazer... porque é que o escolhe?

E A - Normalmente, quando escolho ham...partiu de algum comentário que eles tenham feito, algum interesse sobre alguma coisa tento procurar algum livro que aborde esse

tema, mas dirigido para crianças, dos reis, neste caso. Agora nós andamos a tratar dos reis, pronto, mais dos reis ou também no primeiro semestre foi sobre castelos e pronto...acaba por não falar da história em si, mas dali dá para partir para outras atividades.

E- *E quando compra livros. Quer dizer não sei se compra (breve pausa)...compra livros infantis?*

E A - Compro.

E- *E quando compra, mesmo que não seja para estas crianças, o que é que lhe desperta mais interesse? É o conteúdo da história, as imagens?*

E A - Pronto, uma das coisas que me desperta bastante interesse é o Ler +, porque já sei que à partida são livros bons, depois a ilustração conta bastante porque dá para fazer imensas coisas através da ilustração e a história claro que sim...a história, se achar...conforme também, no que eu estiver a pensar. Normalmente, compro a pensar nalguma coisa, não tenho por hábito comprar só por comprar.

E- *Pois, ou comprar só porque acha que as imagens são giras...*

E A - Sim, isso não.

E- *Gosta de comprar com um objetivo, uma ideia, um tema.*

E A - Um tema lá está, depois se tiver dois do mesmo tema vou pelas imagens, pelo que acho que vai cativar mais as crianças ou o mais próximo do real, conforme as idades também.

E- *Qual o período do dia mais adequado para dinamizar atividades de exploração de livros infantis?*

E A - Eu costumo fazer antes de almoço, de manhã, da parte da manhã...que eles têm a capacidade de estar mais atentos nessa altura do dia ou então logo a seguir ao almoço. Mas geralmente de manhã, manhã antes de almoço. Para fazer o retorno um bocado à calma e depois a tarde fazer a tal atividade.

E- *Como organiza o grupo para as atividades de exploração de livros infantis? Como é que organiza o grupo? Depende talvez da atividade mas se quiser falar um bocadinho...*

E A - Sim...ham...depois de contar a história, normalmente, eles ficam sentados e analisamos as imagens, em grupo, em grande grupo no chão. Depois, normalmente, quando fazemos atividades de recriação das imagens ponho ao dispor o livro numa das mesas e vão escolhendo a imagem que querem fazer, se for desenho à vista ou para

relembrem quando são assim, de resto, de explorar mesmo os livros, o livro pode ficar na sala só para eles irem explorando.

E- *No processo de supervisão...de que forma o educador cooperante ajuda a orientar a sua prática para a promoção de atividades de leitura? Sente que o educador cooperante a ajuda a orientar nessas...*

E A - Sim. A educadora (ocultamos os nome da educadora) ajuda-me muito e principalmente, nos temas porque ela já conhece melhor o grupo. Porque eu tive uma má experiência... a minha primeira história foi sobre o Natal e foi à tarde. Foi uma má experiência porque foi à tarde, a história era demasiado grande, eles já a conheciam e não estavam muito atentos e a educadora depois disse-me que uma das maneiras de cativar este grupo era através das imagens muito coloridas e sugeriu-me várias vezes alguns livros e mesmo agora, também me tenta dizer temas para eu pesquisar sobre esses tema porque sabe que os vai interessar.

E- *Planifica conjuntamente com a educadora cooperante?*

E A - Sim. Todos os finais de semana.

E- *Há partilha de materiais?*

E A - Há.

E- *E é incentivada a explorar espaços interiores e exteriores com as crianças?*

E A - Sim, a educadora deixa-me à vontade para tudo e também sugere muito, ajuda-me mesmo a planificar.

E- *Considera que o educador cooperante é promotor de hábitos de leitura?*

E A - Sim.

E- *Consegue algumas atividades que tenha observado que a educadora promova com as crianças?*

E A - Sim. Principalmente, a ilustração do livro de desenho à vista. Depois também tenta, quando arranja temas com algum objetivo para as crianças modificarem o seu comportamento, por exemplo, cheguei a assistir a um livro que acho que era “Marta come a sopa” porque surgiu também de um problema de uma criança não comer a sopa ou de ter mais dificuldades a comer. E depois faz-se no refeitório “ah hoje comeu”, pronto...há ali tipo um jogo de quem é que come mais, quem come menos, quem é que conseguiu comer tudo hoje, se a pessoa que não comia agora já come tudo. Atividades assim...

E- *Por exemplo, a educadora incentiva as crianças a contarem-se histórias umas às outras ou não?*

E A - Haaam...isso ainda não observei, a contarem histórias não. Mas já observei às vezes a educadora sugerir “olha porque é que não vais um bocadinho para o cantinho da leitura, acalmaste um bocado, vai com não sei quem...” e contam uma história, pronto. Nunca vi mesmo se contam ou não, ainda não assisti. Mas sim, há um incentivo por parte da educadora.

E- *Da parte da entrevista é tudo, obrigada!*

E A - De nada

Transcrição entrevista **Educadora Cooperante B**

Realizada dia 30 de Março de 2012, das 12h30 às 13h (aprox.)

E (Entrevistadora) - *A nível da formação profissional e pessoal (pausa) no decorrer da sua formação académica, frequentou alguma unidade curricular onde abordasse conteúdos específicos de leitura na educação pré-escolar?*

Ec B (Educadora cooperante B) - No curso tínhamos mesmo literatura infantil e psicologia da literatura já não me lembro do nome das cadeiras, mas tínhamos mesmo específico sobre os contos e a literatura infantil... não me lembro é do nome das cadeiras, já foi há muitos anos. (risos)

E- *Mas já disse duas... (risos)*

E- *Desde que leciona fez formação sobre a abordagem da leitura no contexto de pré-escolar? Portanto, outras formações seminários, colóquios...*

Ec B- Sim. Formações do MEM onde trabalhávamos muito a leitura e a escrita, aprendíamos muito sobre a leitura e a escrita.

E- *Quem promoveu foi mesmo o MEM...*

Ec B- Sim, umas com o Américo, a Ana Artur...nessa altura.

E- *E com outras entidades?*

Ec B- Não.

E- *Na sua formação inicial recebeu informação sobre modelos curriculares? (pausa) A nível do curso teve alguma vez informação?*

Ec B- Não.

E- *Essas... (pausa) o conhecimento que tem sobre os modelos curriculares adquiriu...*

Ec B- Já a trabalhar, através das colegas lá do colégio que nos foram sempre propondo fazer formações extra, pós laboral.

E- *Sim...*

Ec B- Era sempre aos sábados e à quarta-feira, fizemos algumas.

E- *E atualmente na sua prática utiliza algum modelo curricular?*

Ec B- O MEM, não a 100%. O q.b. que se possa utilizar numa sala com 21 crianças e todas da mesma idade.

E- *Hum... Diariamente é uma pessoa que lê com alguma frequência?*

Ec B- Leio mais nos tempos livres, mais nas férias não sou de ler assim muito, muito...

E- *E que tipo de textos prefere? Que leituras?*

Ec B- Leves, leituras leves, romances. Mas também adoro livros infantis, leio livros infantis porque gosto muito também e compro porque gosto de comprar as histórias infantis e ler logo.

E- *Na sua opinião, qual a idade para iniciar o contato das crianças com a leitura, com os livros?*

Ec B- Aaahh

E- *Existe uma idade para iniciar?*

Ec B- É quase à nascença, porque basta a forma como... não interessa aquilo que nós estamos a ler quase, mas basta a postura de olharmos para o livro de falarmos com a criança, a maneira como estamos a falar e recontar que eles identificam que o livro transmite alguma mensagem, por isso quase que à nascença... (risos) basta só... é isso, ainda que eles não percebam o que nós estamos a transmitir, mas ouvem-nos! A forma de contar a história, a maneira como nós transmitimos a mensagem eles percebem que não é uma conversa, começam a perceber muito cedo... (pausa)

E- *Que há diferenças.*

Ec B- É isso, que há uma diferença.

E- *Mas consegue definir uma idade? Quase à nascença é a partir de meses?*

Ec B- De meses, porque eu digo à nascença é uma forma de expressão, porque a partir aí dos 6 meses quando eles começam a sentar e começam a prestar atenção também ao outro, deixam de ser tão só leitinho e pouco mais (risos).

E- *Qual a sua reação ao observar as tentativas de leitura manifestadas pelas crianças? Isto já quando as crianças estão num nível superior, quando elas começam a manifestar as tentativas de leitura como é que procede? O que é que diz?*

Ec B- Tento perceber, peço que me contem a história, o que é que estás a ver, falar sobre o que estão a ver, se estão a contar uma história peço que me contem, tento promover mesmo logo a nível... na sala de um ano e meio mais ou menos, eles sentam-se e peço para contar a história a um amigo eles sentam-se e, ainda que alguns falem com o espanholês como nós chamamos começam a tentar contar pequenos pormenores de histórias e lendo entre aspas pelo livro e conseguem fazê-lo e é muito giro observar isso e promover esse hábito para eles.

E- *O que pensa sobre a utilização do livro infantil para promover hábitos de leitura?*

Ec B- É fundamental, porque mesmo só o folhearem, não só o ouvirem histórias, mas o eles manusearem o livro, é muito importante, quanto mais cedo melhor, porque criam esse hábito e é uma rotina que é fundamental, eles terem o contato com o livro para

mais velhinhos...e observarem também os adultos, também é muito importante eles observarem o adulto a ler.

E- *Com os seus anos de serviço já teve oportunidade de constatar diferenças, se calhar de crianças que não têm esses hábitos, nos anos seguintes...*

Ec B- Na escola. Sim, mesmo em casa a minha filha começou muito cedo a ler e vê-me ler o mesmo que o irmão não é, mas ela começou muito cedo, a ler muito e sempre a querer muitos livros e ele não tanto, porque nunca se interessou tanto, interessa-se mais pela parte de filme, não o livro, nota-se diferenças (pausa) não sei se por ser rapaz, rapariga, mas tenho outros casos, por exemplo, miúdos que foram da minha sala que eu sei que hoje devoram livros porque em casa também promoviam muito a leitura e nota-se a diferença dos miúdos que em casa, que eu sei, que nós vamos conhecendo as famílias, que promovem a leitura, que contam uma história à noite antes de adormecer os pais, nem que seja só contar e não de livro e nota-se a diferença dessas crianças no prestar atenção à nossa história e no querer ouvir e no pedirem para nós contarmos histórias.

E- *Na sua opinião, que competências, em geral, podem as crianças desenvolver explorando livros infantis?*

Ec B- Para além do hábito da leitura, o conhecimento do mundo é muito importante, eles serem curiosos e quererem aprender mais, mesmo as histórias infantis transmitem muito conhecimento e começam a transpô-lo depois para a escola, quando chegarem à vez da escola e o estarem mais despertos para aquilo que vão ver no livro, serem mais curiosos no fundo. Não só pelas histórias mas ser um hábito, uma rotina.

E- *Isso a um nível geral, e ao nível mesmo da leitura?*

Ec B- Começam a conhecer o desenho da letra pra já, a fotografia da letra, começam a ler...Tenho meninas, por exemplo, o facto de escrevermos à frente deles e de mostrarmos os nossos livros e de mostrarmos o que é que diz ali, às vezes dizem “não é o que diz aí” porque já sabem de cor, memorizam, não sabendo ler, mas memorizam e já sabem de cor “da outra vez não contaste assim”, se é por palavras minhas “não era assim que estava aí” e quando nós escrevemos à frente deles também é muito importante, pra além de acompanhar com a leitura porque eles começam a ver, a tentar ler o desenho das letras, começam pelas do nome e depois começam pelas outras palavras e isso é muito importante... O contacto com o livro.

E- *Na sua prática educativa recorre a livros infantis para dinamizar atividades?*

Ec B- Sim. A partir por exemplo, de uma história construímos um cenário, fazemos um teatro, alguma atividade que tenha a ver com...por exemplo, o capuchinho vermelho fazemos bolinhos para a avozinha. Vamos diversificando as atividades conforme as histórias e até algumas que eles nos trazem, que nos pedem para agente contar, que nos ajudam também a desenvolver projetos

E- *Partem de uma história para...*

Ec B- (interrompeu) Sim, por exemplo, o sistema solar partiu de uma história de um menino que começou a ver a lua, percebeu que o universo tinha mais planetas, quais eram os planetas e nós tivemos que desenvolver o projeto na sala, foi um projeto emergente este ano, por causa de um livro que uma criança trouxe sobre uma história de um menino que queria ver a lua ou não queria dormir...já não sei muito bem como é que se chamava o livro, mas o que é certo é que resultou num projeto muito giro.

E- *Está a falar de projetos, a vossa metodologia...trabalham a metodologia de trabalho de projeto não é?*

Ec B- Exato, exato!

E- *A maioria dos vossos projetos surge, parte de livros?*

Ec B- Depende, muitos são de livros. Mas nem sempre, às vezes por conversas, às vezes é conversas de grande grupo, de curiosidades, mas que nos vamos sempre basear e fundamentar nos livros. Eu peço, por exemplo, quem é que vai trazer um livro sobre este assunto, quando foi este projeto sobre o sistema solar trouxe o livro um miúdo, a partir daí os outros disseram “eu também tenho livros dos planetas” e foram trazendo muitos livros e nós fomos lendo com eles, eles foram pesquisando e vendo tudo o que conseguiam absorver pelas imagens que eu lhes lia e eles fixavam.

E- *Portanto, quando não partem dos livros arranjam livros para fundamentar (risos)*

Ec B- (risos) não vai Maomé a montanha, vai a montanha a Maomé.

E- *Já falou de algumas atividades que faz o contar as histórias, a transversalidade para outras áreas a partir do livro. Com que frequência o fazem?*

Ec B- Diariamente há sempre uma história, se não sou eu, é a minha colega de sala que conta uma história porque eles pedem sempre, agora deixaram de dormir, porque antes de adormecerem era sempre uma história antes da sesta, ou ouviam ou a minha colega lia-lhe, mas agora é ali no momento de calma que fazemos essa leitura da história.

E- *Em que espaço da sala costuma dinamizar as atividades de leitura?*

Ec B- Têm um cantinho que é a biblioteca onde podem estar duas crianças e às vezes eu permito que estejam mais, porque quando há um que quer contar senta-se como eu faço,

faz por imitação e vê a histórias, vai sentando os outros como eu faço. Ou então, quando eu faço e conto a história em grande grupo ou a minha colega, em grande grupo sentamos todos de perninhas à chinês cantam a cançãozinha, ficam em silêncio para ouvir a história.

E- *Mas isso já noutra espaço.*

Ec B- Isto já num espaço de grande grupo. Depois temos o que nós chamamos de biblioteca que são duas crianças, porque vêm livros ou contam e recontam a história uma à outra.

E- *Na instituição existe um espaço biblioteca comum a outras salas?*

Ec B- Sim. Existe uma biblioteca que nós também tentámos criar a bebeteca com este grupo, nem sempre é fácil porque transportar os bebés todos lá para cima com alguma rotina não é fácil, e ter o espaço na sala, na altura em que eu estava na sala de um ano também não foi fácil, mas foi um projeto muito engraçado em que os pais trouxeram e todos participaram, têm lá o recanto... agora é mais ou menos o contrário, nesse ano fiz ao contrário, ia buscar os livros da arca da bebeteca e levava-os para a sala. Era mais fácil.

E- *Mas atualmente com as crianças costuma frequentar esse espaço?*

Ec B- Sim, sim

E- *Na sua opinião, é importante frequentar espaços biblioteca ou livraria com as crianças? No exterior?*

Ec B- Sim, porque é muito importante a magia da biblioteca, por exemplo, a pública onde nós vamos com alguma frequência a partir dos 3 anos e é mágico. A maneira como eles se comportam lá é diferente, há uma envolvência pra já é um espaço diferente não é, sendo biblioteca a nossa do colégio é muito mais pequena, é um espaço familiar para eles. Ali eles percebem que há uma organização diferente e portam-se lindamente com o silêncio que é preciso numa biblioteca. Portanto, criam os hábitos também de irem lá pesquisar e procurar livros que sabem que nós não temos os livros todos e não podemos comprar os livros todos e temos que ir ver a um sítio onde há muitos. E mesmo os antigos, como é que conservam os livros, como é que... há tantos livros na nossa biblioteca pública que eles tiveram a ver e acharam lindíssimo sobre os reis e é muito giro ver o impacto que tem neles, às vezes pedem “há muito tempo que não vamos há biblioteca”.

E- *É um espaço que gostam de ir...*

Ec B- É um espaço que gostam muito de ir!

E- *E livrarias, já foram a alguma?*

Ec B- A livraria, ainda não fui com eles a alguma livraria. Por acaso, até podemos ir comprar algum livro e ver, mas neste grupo ainda não. Era mais fácil, quando havia ali o centro comercial, nos outros grupos anteriores, perto do colégio e nós íamos à livraria onde podíamos ver, mexer. Agora a única que há é muito afastada do colégio.

E- *Nessa circunstâncias em que vai passear com as crianças às bibliotecas, livrarias como é que organiza? Os pais vão?*

Ec B- Não, é conosco. A biblioteca pública promove algumas histórias com alguns temas, com algumas atividades e depois convidam-nos e nós aderimos sempre.

E- *Vai o grupo todo?*

Ec B- Sim. Vai o grupo todo, depois é dinamizado ou por estagiárias às vezes da universidade que estão lá a dinamizar na parte de estágio delas na biblioteca, ou pelas senhoras da biblioteca. Vai o grupo todo, comigo e com as colegas da sala e eles ouvem lá e têm as atividades lá. Os pais quando há os sábados de leitura, normalmente informamos os pais e há alguns pais que vão.

E- *Mas isso é por iniciativa dos pais...*

Ec B- É ao fim-de-semana.

E- *Há essa sensibilização (pausa). Que critérios privilegia na escolha de livros para explorar com as crianças? Quando escolhe um livro o que é que a leva a escolhê-lo?*

Ec B- Para já as imagens têm de ser muito atrativas, vejo também a história se há alguma parte que eu não concorde. Por exemplo, a morte, que é difícil dizer “o lobo mau morreu” ou a “bruxa má morreu” transformo ali algum bocadinho para minimizar o impacto de alguma violência, se trazem livros por exemplo, que eu não ache, também como os brinquedos, que não são adequados peço para guardarem e em casa já é a responsabilidade dos pais. Mas principalmente, as imagens e o texto tenho muita atenção e as imagens têm de ser muito atrativas para eles fixarem e quererem ler o livro com a nossa leitura.

E- *Também falou de que quando têm alguns projetos também escolhem o livro pelo tema...*

Ec B- Sim, peço para trazerem livros, para pedirem aos pais livros sobre esses temas e eles em casa fazem, alguns já têm ido comprar porque não tinham lá nenhum e trazem livros novos ou livros mais importantes que tenham dos pais, e trazem são livros trabalhamos só ali na mesa, não para eles tarem a manusear, mas trabalhar...

E- *Pontualmente...*

Ec B- Exatamente, pontualmente! São livros técnicos alguns já e que pronto... não se podem estragar e eles têm que aprender também a vê-los assim.

E- *O tema também acaba por ser uma forma de escolherem o livro. (risos)*

Ec B- (risos) Exatamente.

E- *Qual o período do dia mais adequado para dinamizar atividades de exploração de livros infantis?*

Ec B- No momento antes das refeições para acalmarem, quando arrumamos a sala. É no momento em que nós para podermos ver se está tudo pronto e arrumado, e porque fico sozinha nessa hora é quando eu digo, às vezes sentam-se e vão ver um livro e “eu já vou ler a história” eles vão vendo e às vezes até um dos livros que eles estão a ver pedem-me para contar aquele que ali está e não aquele que eu já tinha pensado e é isso que acontece... Eles é que mandam. (risos)

E- *(risos). Como organiza o grupo para as atividades de exploração de livros infantis?*

Ec B- Eles escolhem livremente para irem para a biblioteca quando querem e quem quer, controlam ali a entrada os dois, às vezes pedem para estarem mais ou não. Nesses momentos quando peço, peço “têm que estar sentados”, aviso e vamos repetindo muito para não estragarem e é um grupo que não estraga muito os livros porque desde muito pequeninos estamos sempre “o livro fica triste”, “o livro fica estragado e a história perde-se ” e eles tentam não estragar e aviso sempre “os livros não é para andarem no chão” e a forma como os devem manusear. Por norma, sentam-se no chão perninhas à chinês e estão eles a ver a história já sem me dizer quase, porque já é uma rotina intrínseca a eles porque vem desde a sala de 1 ano, que desde quando estou com este grupo.

E- *No fundo o respeito pelos livros.*

Ec B- O respeito pelos livros está já muito interiorizado.

E- *No processo de supervisão... de que forma orienta o estagiário para que este promova atividades de leitura na sua prática?*

B- Por exemplo, agora num projeto que vamos iniciar sobre os castelos, achei que para além de eles irem ver um teatro sobre os castelos que uma mãe de uma criança, uma aluna antiga, uma antiga aluna vai promover... Eu pedi para a minha estagiária neste momento, contar primeiro a história sobre o Giraldo Sem Pavor para que eles vejam as diferenças das roupas... Começam pela história e partem da história para a construção do castelo. Eu peço-lhe sempre para ter alguma história na manga, como se costuma dizer, para nalgum momento em que seja preciso utilizar aquela história que tenha a ver

ou uma simples história, perguntar “que história é que querem que eu conte?” e para ela também ter essa percepção que é importante, de vez em quando, sentá-los e contar-lhes uma história. Mudar o tom de voz, mudar a forma como o faz para que eles fiquem com uma atenção e despertados, mesmo que já tenham ouvido a história milhares de vezes, que a ouçam de uma outra maneira e com muita atenção.

E- *Portanto, nesse processo planifica conjuntamente, partilha materiais, incentiva a exploração de espaços interiores e exteriores?*

Ec B- Sim, sim... os livros que eu tenho “os dos crescidos” como eu digo. Na biblioteca eles têm acesso aos livros que eles podem manusear depois tenho os meus livros particulares e da minha colega. Que é “os dos crescidos” como eles lhes chamam, a estagiária tem sempre acesso aqueles livros, que pode ver e manusear, eu empresto-lhe. Pode trazer também novos para nós, mas pode usar sempre aqueles que lá estão e nós temos sempre muitos, porque vou comprando sempre livros.

E- *Considera que o estagiário é promotor de hábitos de leitura? Acha que o estagiário inicialmente era sensível a isso?*

Ec B- Eu acho que sim, porque a formação é muito promovida para a leitura e a escrita neste momento, mais do que quando eu tirei o curso. E dá-se mais importância à leitura e à escrita no pré-escolar do que se dava antigamente e eu acho que eles têm, os estagiários têm alguma formação mais, que promove mais o utilizarem e aplicarem a aquilo que aprenderam.

E- *Sente essa diferença...*

Ec B- Sim. Noto conforme vêm os estagiários, já de há muitos anos, que estes estão mais preparados para promover a leitura e a escrita.

E- *Consegue dizer-me algumas atividades que a estagiária tenha desenvolvido com as crianças a nível da leitura de livros?*

Ec B- Sim. Trouxe os livros, tentou pesquisar com eles em grupo, utilizou aqueles que eles trouxeram também, ajudou neste, agora no projeto que eles tiveram a fazer sobre o semear e o plantar, mostrou também um livro com algumas diferenças, sentou-se em grande grupo e contou a história. Depois também a nível de pequeno grupo, com eles trabalhar em mini-projetos, foi fazendo algumas atividades...sim. Ah...e quer fazer agora um teatro com base numa história que vai fazer, portanto também partir do livro para a expressão dramática.

E- *Terminámos a entrevista, muito obrigada pelo sua participação!*

Ec B- De nada! (risos)

Transcrição entrevista **Estagiária B**

Realizada dia 5 de Abril de 2012, das 14h até às 14h20 (aprox.)

E (Entrevistadora)- Vou-lhe pedir permissão para gravar a conversa, pode ser?

E B (Estagiária B) - Ok. Sim.

E- No decorrer da sua formação académica, frequentou alguma unidade curricular onde abordasse conteúdos específicos de leitura na educação pré-escolar?

E B- Sim.

E- Recorda-se do nome?

E B- Literatura infantil com a professora (ocultamos o nome da professora).

E- Sente que frequentar essa unidade curricular, literatura infantil, alterou ou contribuiu de alguma forma mudar o que pensava?

E B- Sim, sem dúvida. A professora para além de nos ter facultado alguns livros infantis que fossem de qualidade, com ilustrações adequadas e um texto adequado, também tivemos alguns convidados que nos permitiram ter alguma... ham...possibilitou-nos formas de contar histórias e como é que havemos de falar com as crianças em relação a isso.

E- Na sua formação inicial recebeu informação sobre modelos curriculares?

E B- Sim.

E- Atualmente usa algum modelo curricular na sua prática educativa?

E B- O MEM, sim.

E- Dentro desses modelos curriculares recorda-se do nome de mais algum além do MEM?

E B- O High-Scope, hum...nós ainda tivemos este ano, ainda falámos noutros currículos como...(pausa), Nova Zelândia, Reggio Emilia e ainda foi mais um. Agora não me recordo sinceramente.

E- Não faz mal. Diz que utiliza na sua prática atualmente, o MEM, identifica-se com esse modelo?

E B- Em alguns aspetos sim, outros não porque como é um currículo muito...um modelo muito vasto há certos aspetos que não são adequados para o grupo, isso é uma questão de irmos adaptando ao grupo e às suas necessidades.

E- Utiliza porque era o modelo que já estava implementado na sala e se tivesse um grupo seria possivelmente, um modelo que trabalhava ou optaria por outro?

E B- Talvez o High-Scope porque foi o que me identifiquei logo ao início para além de que fiz um trabalho sobre ele e identifiquei-me mais com ele por isso.

E- No entanto, como está neste contexto acaba por...

E B- É um contributo para mim, porque eu estou a aprender a utilizar também o modelo, já o sabia na teoria, agora estou a implementá-lo na prática.

E- A nível pessoal lê com regularidade?

E B- Sim.

E- Que tipos de texto?

E B- Tudo o que tenha a ver com textos que nos é aconselhado para os nossos relatórios, como por exemplo, do Formosinho, o Educar a Criança que tem a ver com o High-Scope, as Orientações Curriculares.

E- Lê em especial textos mais científicos e direcionados mesmo para a área da infância.

E B- Neste momento sim.

E- Quando tem tempos livres gosta de ler ou tipo de coisas?

E B- Sim leio. Gosto mais do género de Diários, gosto de Banda Desenhada também e gosto de outros livros como... o último que li tinha a ver com a Saga do Toillet.

E- Portanto, consegue ler esses livros em tempos livres, não é?

E B- Sim, férias. De resto é tudo o que tenha a ver com a universidade.

E- Na sua opinião, qual a idade para iniciar o contato das crianças com a leitura, com livros?

E B- O mais precoce possível, porque as crianças têm de ter contato com os livros apesar de não saberem ler, o educador ao ler possibilita que eles desenvolvam a linguagem oral e que vão ter contato com livro, a forma como se folheia as imagens e também, ao fim ao cabo, ver o código escrito, mesmo que não o conheçam...vão conhecendo.

E- Qual a sua reação ao observar as tentativas de leitura manifestadas pelas crianças?

E B- Qual o quê?

E- A sua reação... ao observar as crianças nas tentativas de leitura como é que reage?

E B- Tento mesmo que não consigam ao início...ao início é sempre bom tentarem porque isso quer dizer que eles têm interesse em aprender o código escrito.

E- E então?

E B- E então tento ajudá-los, eles identificar por exemplo as letras e dizer que o “A” com o “R” é “AR” ou tentar por exemplo, que eles identifiquem letras do nome deles nos textos dos livros.

E- Ajuda a construir uma (pausa)

E B- Estimulo-os ainda mais a quererem aprender.

E- O que pensa sobre a utilização do livro infantil para promover hábitos de leitura? Aqui o livro infantil não se restringe só aos livros de história, é todo o tipo de livros infantis. O que é que pensa desse instrumento para promover hábitos de leitura?

E B- Para já, os livros infantis como está a dizer não são só de histórias, às vezes também têm algumas informações ao nível por exemplo, do conhecimento do mundo, onde eles possam aprender algumas coisas relacionadas com a nossa cultura, com a sociedade onde estamos inseridos e não só...isso abre portas para outras coisa que eles se calhar não conseguem ver diariamente mas é uma forma de os ajudar e de estimular a quer saber sobre isso.

E- Portanto, acha que é...(pausa). Respondeu de acordo com o que se pode fazer com um livro infantil, no que se pode alcançar, mas considera que é importante?

E B- É, é importante. É indispensável porque eles têm contato com vários tipos de livros permite também que eles vão tomando gosto pelos livros que vão lendo e vão tendo assim interesse em aprender a lê-los também, para mais tarde no primeiro ciclo aprenderem então com mais interesse.

E- Na sua opinião, que competências, em geral, podem as crianças desenvolver explorando livros infantis? Vai um bocadinho ao encontro do que disse, mas quer acrescentar?

E B- É como já disse, livro assim ele estará ligado com uma área específica.

E- Do conhecimento do mundo...

E B- Do conhecimento do mundo, linguagem oral e abordagem à escrita, também a matemática, há livros que pronto...agora estava-me a lembrar “Todos no sofá” também contam os animais. Ao fim ao Cabo, dependendo do tema que está no livro assim se trabalha as áreas de conteúdo.

E- Na sua prática educativa recorre a livros infantis para dinamizar atividades?

E B- Sim. Por exemplo, não sei se estará muito ligado, eu esta semana li o “Geraldo, Geraldo sem pavor” e isso permitiu que eu arrancasse com um projeto ligado aos castelos, para eles aprenderem e terem interesse sobre os castelos, quem é que vivia nos castelos e também um pouco sobre a nossa história da cidade.

E- Partiu da história para desenvolver um projeto.

E B- Sim.

E- Tem outras atividades de outro tipo que já tenha utilizado com este grupo?

E B- Ontem li uma história, pronto...estive-lhes a ensinar uma canção, cada vez que eles ouvissem a palavra “casa” tinham que cantar uma determinada canção. Mas agora especificamente uma atividade penso que ainda não.

E- A nível de outras coisas...de pesquisa...

E B- Nós temos o livro dos castelos de pesquisa que agora vamos explorar, para aprender quem é que vivia nos castelos, como é que eles se vestiam, algumas atividades que eles faziam antigamente.

E- Com que frequência faz essas atividades? Com que frequência conseguem dinamizar atividades de leitura?

E B- (pausa)

E- Está implementado na rotina?

E B- No MEM nós temos uma hora da história, mas nem sempre temos possibilidades de contar, mas todas as semanas mais do que uma vez por semana tenho contado uma história, esta semana já contei duas vezes.

E- Em que espaço da sala costuma dinamizar as atividades de leitura?

E B- Normalmente, fazemos uma roda no chão junto ao quadro das presenças que é onde eles...normalmente, nós fazemos a reunião de grupo e é aí que eu costumo contar as histórias.

E- Na instituição existe um espaço biblioteca comum a outras salas?

E B- Sim.

E- Costuma frequentá-lo com as crianças?

E B- neste momento só quando vamos à aula de expressão musical.

E- Portanto, não vão com a intenção de utilizar os livros de lá.

E B- Ainda não vamos com intenção.

E- A nível do espaço da sala, gostaria ainda de perguntar se existe uma biblioteca?

E B- Sim, existe uma área dos livros.

E- De que modo é utilizada?

E B- Eles utilizam muito pouco, que é uma área que penso que terá que ser alterada com outros ou com mais tipos de livros e mais diversidade, porque eu acho que tem muito poucos livros e isso...e como não tem...como eles se calhar já os conhecem não vão tanto para lá, não têm tanto interesse.

E- Poderia ser um bocadinho enriquecida, não é? Com outros livros...

E B- Sim, sim.

E- Na sua opinião é importante frequentar espaços biblioteca ou livraria com as crianças no exterior?

E B- Sim. Porque permite que eles tenham contato mais livros, que vejam que existe um espaço onde têm vários livros onde eles podem sempre visitar para procurar outros livros para além dos que têm em casa e na instituição.

E- Já proporcionou essas experiências aos seus alunos?

E B- Ainda não, mas já estou a...já fui à biblioteca tentar agendar uma data para eles irem, para se contar uma história.

E- Está a planificar uma ida à biblioteca...

Que critérios privilegia na escolha de livros para explorar com as crianças? Quando escolhe um livro porque é que o escolhe?

E B- Para já tem de estar relacionado com o tema, por exemplo, eu agora tenho encontrado livros relacionados com os castelos, com o projeto. Não só, porque nós não estamos só a desenvolver o projeto dos castelos, mas procuro sempre que seja relacionado não só com o que estamos a trabalhar como também com áreas de interesse que eles gostem.

E- Quando escolhe um livros é nisso que pensa...

E B- Sim. Pronto, depois também tenho de pensar que o livro tem de ter qualidade não só a nível ilustrativo, mas não sejam tão estereotipadas as imagens e que o texto também seja de qualidade e que seja adequado ao nível deles e às suas competências.

E- Qual o período do dia mais adequado para dinamizar atividades de exploração de livros infantis? Na vossa rotina há algum período ao longo do dia que seja mais adequado?

E B- Eu tenho contado agora de manhã. Hum... já contei mais ou menos a seguir da marcação das presenças, mas também já contei um bocadinho antes da hora de almoço.

E- Mas tem sido uma experiência para ver quando é que resulta melhor?

E B- Não é uma experiência. É mesmo porque, por exemplo, ontem nós tínhamos o teatro e eu contei a história antes de irmos para o teatro porque tínhamos ali um tempo em que estávamos à espera que fôssemos para o salão e eu aproveitei, propus-lhe contar uma história. Não é pela experiência, é mesmo porque tem a ver com o tempo.

E- Com a organização do dia. Mas é mais da parte da manhã?

E B- Sim. É mais na parte da manhã.

E- Como organiza o grupo para as atividades de exploração de livros infantis?

E B- Reúno-os em grande grupo numa roda e pronto, depois conto a história ou conto eu ou então tento que eles participem na história, como aconteceu ontem.

E- E já alguma vez experimentou pôr alguma criança a contar a história ou já presenciou algum momento em que a criança quisesse contar a história aos amigos.

E B- Ainda não.

E- (pausa) Assim, numa visão geral da sala tem alguma situação que se recorde que as crianças demonstram interesse pelos livros, se trazem livros de casa, se pedem para contar uma história?

E B- Sim. Eles trazem livros de casa e eu aproveito sempre para contar a história que eles trazem e para explorarmos o livro porque assim também estou a incentivar e a dar primazia ao facto deles terem trazido os livros e que gostam deles.

E- A nível da supervisão, do processo de supervisão pelo qual está a passar...de que forma o educador cooperante ajuda a orientar a sua prática para a promoção de atividades de leitura? No trabalho com o educador de que forma sente que ele a ajuda ou não nessa preparação de atividades a nível da promoção da leitura?

E B- A educadora tem-me ajudado nesse aspeto, aliás foi ela que me sugeriu o “Geraldo, Geraldo sem pavor” e também me aconselhou a não só procurar a nível informático mas também através dos livros que é também uma forma de eles pesquisarem para o desenvolvimento do projeto. E não só, também noutros momentos.

E- Deixe ver se percebi, perante uma proposta sua de puderem eventualmente, trabalhar, fazer uma pesquisa a nível digital ou informático e a educadora sugeriu-lhe que recorresse também a livros.

E B- Sim.

E- A educadora planifica conjuntamente?

E B- Sim.

E- Partilha materiais?

E B- Partilhamos materiais, sim.

E- Incentiva a exploração de espaços exteriores e interiores?

E B- Também, sim.

E- Considera que o educador cooperante é promotor de hábitos de leitura?

E B- Sim.

E- Recorda-se de alguma atividade que tenha observado o educador a desenvolver com as crianças no âmbito da leitura de livros?

E B- Ham...normalmente, quem lê os livros é a auxiliar e ela por acaso tem muito jeito para contar, porque tem um tom de voz cativante e isso estimula a que eles se concentrem na história e que queiram saber mais.

E- Tem observado de facto essas situações na sala, mas mais pela parte da auxiliar. E da educadora não teve ainda oportunidade de presenciar uma leitura de uma história ou consulta de um livro...

E B- Uma consulta de um livro sim, que uma colega trouxe a semana passada ou a outra que estivemos a ver no quintal. Um livro de pesquisa, era um livro de pesquisa não era bem de história, tinha a ver com a natureza.

E- Pronto. Da parte da entrevista está tudo. Muito obrigada!

E B- De nada.

Transcrição entrevista **Educadora Cooperante C**

Realizada dia 18 de Abril de 2012, das 13h até às 13h30 (aprox.)

E (Entrevistadora)- *Vou-lhe pedir autorização para gravar a entrevista. Podemos gravar?*

Ec C (Educadora cooperante C) - Com certeza.

E- *A nível da formação profissional, no decorrer da sua formação académica, frequentou alguma unidade curricular onde abordasse conteúdos específicos de leitura na educação pré-escolar?*

Ec C- Na formação inicial sim, tinha algumas cadeiras.

E- *Recorda-se ainda do nome?*

Ec C- Ai (suspirou) sei que uma era literatura infantil e outra era abordagem à leitura e à escrita. Acho que era assim, depois no complemento de formação voltei também a ter cadeiras nessa área, também de abordagem à leitura e à escrita e acho que foi só. Não tive nada a ver com literatura infantil aí.

E- *Desde que leciona fez formação sobre a abordagem...(pausa) da leitura no contexto da educação pré-escolar?*

Ec C- Sim. Frequentei alguns sábados pedagógicos dentro do Movimento da Escola Moderna onde deram algumas comunicações que tinham a ver com isso, eu própria fiz comunicações dentro dessa temática, participei também num estudo para um mestrado que tinha a ver com leitura e com a escrita de uma colega. Pronto, mais ou menos sim...

E- *Tem bastante contato com o tema.*

Ec C- Tenho e interesse também!

E- *Já disse que algumas dessas formações foram promovidas pelo MEM. É esse o modelo que utiliza?*

Ec C- Sim. É o modelo que eu utilizo.

E- *No entanto, na sua formação inicial recebeu informação de outros modelos ou não?*

Ec C- Pronto, a minha formação inicial abordava-se muito ligeiramente os modelos pedagógicos, por exemplo, nunca falei no Movimento da Escola Moderna na formação inicial, tive contato com ele posteriormente, já a trabalhar, já quando trabalhava. E mesmo com os outros modelos pedagógicos aprofundei um bocadinho o meu conhecimento posteriormente. Não tive muito contato, não. Na altura não se valorizava.

E- *Na sua vida pessoal é uma pessoa que lê com regularidade?*

Ec C- Sim.

E- *E que tipo de textos prefere?*

Ec C- Eu tenho fases (ri-se) tenho fases! Agora ando muito numa fase que gosto muito de ler livros de mistério, alguns policiais também gosto, hum... mas também gosto de livros históricos, gosto de romances, também gosto de ler livros para crianças, gosto! Até porque sou obrigada a ler porque tenho dois filhos, não é? Hum... mas pronto, tenho assim fases em que leio mais um tipo de livro, noutra altura leio outro tipo de livro.

E- *E em que momentos consegue ler?*

Ec C- Pois! É complicado às vezes, (ri-se) muito sinceramente, quando vou à casa de banho (ri-se bastante) é verdade! Porque eu acho que é um momento relaxante para quem tem dois filhos e família... fico lá um bocadinho a ler, às vezes ao deitar também. Mas não leio com grande regularidade, a não ser que esteja a ler algum livro que me interesse muito, muito, muito... e aí tento encontrar todos os bocadinhos.

E- *Na sua opinião, qual a idade para iniciar o contato das crianças com a leitura e com os livros?*

Ec C- Eu acho que desde muito pequeninos, não digo logo ao nascer (ri-se) mas sei lá... logo a partir dos 6 meses pode-se perfeitamente começar a utilizar... até antes... o livro com a imagem associado à palavra. Eu sou defensora de que nunca deve vir a imagem sozinha, porque eles conseguem perceber a diferença de uma imagem e entre o outro código que está lá. Hum... e acho que a imagem deve vir sempre associada à palavra mesmo quando se trabalha em creche, isso é importante!

E- *Qual a sua reação ao observar as tentativas de leitura manifestadas pelas crianças?*

Ec C- O quê? Peço desculpa.

E- *Não faz mal... Qual a sua reação ao observar as tentativas de leitura manifestadas pelas crianças? Quando eles estão na sala e verifica que algum está a tentar ler como é que procede?*

Ec C- Ah sim, nós promovemos muitas atividades de leitura e escrita na nossa prática. Ham... por exemplo, nós temos um dia específico, à tarde trabalharmos trabalho de texto onde eles fazem descoberta sobre a escrita e sobre a leitura, fazem tentativas de leitura, descobrem letras, pedaços de palavras ou até algumas palavras. Para além disso, trabalhamos as histórias, textos às vezes com coisas que eles dizem, com a fala das crianças. Temos cadernos para eles poderem escrever, construir palavras, podem construir texto na oficina da escrita, temos também uma área na sala específica para escrever e ler. Duas! A biblioteca e a oficina da escrita, portanto há todo um... materiais

e áreas que levam a isso. A minha reação é sempre de motivar cada vez mais a criança a fazer essas tentativas, a perceber o código escrito, ham...a tentar construir a sua leitura perceber como é que funciona, é sempre de motivá-las cada vez mais.

E- Preocupa-se em que eles consigam já juntar letras, palavras, a construir sons?

Ec C- Preocupo-me, sim. Alguns meninos neste momento já vão conseguindo ler algumas coisinhas, pequeninas palavras, tem a ver também um bocadinho com a fonética, perceber que há uma fonética por trás, não é? Que nem sempre corresponde ao que está escrito, mas isso já é lá mais para a frente. Acho que uma primeira abordagem não faz mal nenhum a gente trabalhar estas questões da fonética, porque estão intimamente ligada à escrita e às letras e à leitura. Ham... portanto, preocupo-me com isso sim! Há uma intencionalidade no trabalho da escrita e da leitura, sempre por trás. Tem que haver! Olha por exemplo, faço trabalho de texto e eu comecei a fazer trabalho de texto, porque assisti a uma comunicação de uma colega de 1.º ciclo que tinha um 1.º ano e que eu achei que aquilo que ela fazia era-me possível fazer no pré-escolar e comecei a fazer e de facto dá um resultado tem a ver com a descoberta e eles vão conhecendo as letras, depois vão juntando as letras, vão conseguindo ler pequenas palavras e às vezes há meninos que saem daqui já a fazer leituras.

E- O que pensa sobre a utilização do livro infantil para promover hábitos de leitura?

Ec C- É muito importante, ham...porque lá está, o livro é um instrumento que eles também têm de perceber que pode ser transmissor de informação, pode ser um livro para lermos só por puro prazer, humm...e eles próprios podem construir livros, apelar à criatividade, tem muito a ver também o trabalhar as sequências, não só dentro da leitura, já abordando outras áreas, hum... O descrever imagens que se podem passar para texto, fazer todo esse tipo de trabalho através do livro. Há um trabalho engraçado que nós às vezes, fazemos que é pegarmos num livro e eles vão contando a história através da imagem e eu vou escrevendo aquilo que eles dizem, depois no final vamos comparar com o texto original.

E- Inicialmente não lhes lê a história?

Ec C- Não, não. Eles depois vêm que a imagem nem sempre corresponde ao que está escrito, por exemplo, esse é um trabalho. Lá está, por isso é que é importante a imagem vir associada à palavra, porque uma imagem pode ter muitas interpretações e a palavra tem aquela. Não é uma apenas palavra, porque escrita ela também pode ter outras interpretações, mas isso é importante. O livro é um instrumento essencial na abordagem à leitura e à escrita.

E- *Na sua opinião, que competências, em geral, podem as crianças desenvolver explorando livros infantis?*

Ec C- De leitura, de escrita. Portanto, ver as letras, uma palavra se forma por letras, que uma frase se forma por palavras, os sons das letras, que querem dizer alguma coisa, o que está escrito reflete um pensamento, que o que está escrito pode ser dito, pode ser um registo de memória, pode ser a criatividade de alguém que está ali compilada, muitas coisas...

E- *Isso a um nível mais da abordagem à leitura e escrita, agora um livro também pode preparar ou ajudar a outros níveis, recorda-se de alguns?*

Ec C- Ah sim...sem ser dentro da leitura e da escrita, eu acho que pode muito dentro da própria criatividade e imaginação da criança, que depois isso leva... eu acho que a imaginação e a criatividade numa criança leva a todas as outras áreas. Uma criança que é criativa e imaginativa de certeza que na área da matemática por exemplo, ela vai ser muito mais curiosa e a querer explorar muito mais esse domínio, assim como no conhecimento do mundo, por exemplo, não é? Hum...trabalhar as tais sequências de imagens por exemplo, hum...o ler uma história e depois tentar expressá-la no desenho ou na pintura, às vezes há histórias que (pausa) Mas os livros de histórias... mas também pode ser outros livros?

E- *Sim, livros infantis, livros infantis...*

Ec C- Exatamente. Às vezes estarem a ver um livro de experiências ou sobre animais pode levá-los a ter curiosidade e desenvolver projetos sobre essas temáticas que eles vêem nos livros. O livro é o centro, digamos que pode originar depois muitos trabalhos nas diversas áreas da sala e por isso, uma biblioteca não deve ter só livros de histórias mas para já, ser organizada como uma biblioteca verdadeira, não é? E depois ser o centro de recursos para toda a sala, em todas as áreas.

E- *Na sua prática educativa recorre a livros infantis para dinamizar atividades, já foi dizendo algumas, não é?*

Ec C- Temos de animais, temos das plantas, temos do corpo humano, temos para fazer trabalhos manuais...terem ideias para a plástica, às vezes eles caem muito naquela coisa de fazerem sempre os mesmos trabalhos e às vezes digo “olha porque é que não vais tirar ideias ali aos livros de expressão plástica” eles vão e tiram ideias. Portanto, é o centro de recursos, temos revistas, não as revistas da LUX mas temos revistas por exemplo, da National Geographic tentamos ter coisas de qualidade também, haver essa preocupação. Hum...é um centro de recursos para toda a sala.

E- Com que frequência consegue fazer a exploração de livro infantil?

Ec C- Diariamente.

E- Em que espaço da sala costuma dinamizar as atividades de leitura?

Ec C- Depende. Por exemplo, se for o momento do conto fazemos na biblioteca.

E- A biblioteca da sala?

Ec C- Sim. Se for trabalho de texto é na área polivalente, onde temos as mesas, às vezes eles dividem-se por grupos.

E- Peço desculpa de interromper, mas quando diz na biblioteca...a biblioteca é um espaço amplo? Faz com o grupo todo?

Ec C- Por exemplo, se for o momento do conto posso fazer com o grupo todo ou não, mas cabem lá todos, temos almofadas no chão e eles conseguem estar lá todos e ouvir a história e eu acho que é um belo sítio para se ver porque é a biblioteca e cabem todos os meninos. Depois temos a oficina da escrita que está intimamente ligada à biblioteca, aliás, está logo a seguir à biblioteca. Portanto, também aí trabalhamos coisas que têm a ver com a leitura e com a escrita. E aliás, a escrita e a leitura está na sala toda, não é? Temos escrita por todos os lados!

E- Na instituição existe um espaço biblioteca comum a outras salas?

Ec C- Não. Neste momento não. Cada sala tem a sua biblioteca, não temos uma biblioteca comum.

E- Daí se calhar também investir bastante na sua, ser bastante completa com outros tipos de livros.

Ec C- Sim, sim. Tentamos!

E- Na sua opinião é importante frequentar espaços biblioteca ou livraria com as crianças?

Ec C- Sim, sim. É importantíssimo, nós temos a sorte de ter a biblioteca aqui pertíssimo e fazemos isso com muita frequência. Ainda a semana passada fomos buscar livros para projetos que estamos a desenvolver, fomos à biblioteca foi uma atividade. Na parte da manhã e andámos a pesquisar livros para os diversos projetos que estão na sala, era mesmo essa a intenção da visita. Outras vezes vamos apenas contar histórias.

E- E de que forma acha que o espaço da biblioteca em si, enriquece os seus meninos? Não é só pelo facto de irem buscar o livro não é? Se não, trazia o livro antecipadamente para a sala. Daí fazerem a visita ao exterior.

Ec C- Exato. Para já porque eu acho que eles têm de contactar com esses locais, perceberem que esses lugares são sítios de estudo, de pesquisa onde podem ir buscar

informação ou ir simplesmente ler por prazer como na nossa biblioteca, só que de uma forma maior, não é? E é pública lá está...para além disso, sair da sala que é importante, sair do espaço diário para outro espaço. Conhecer outro espaço, hum...isso é muito importante.

E- *Estava a dizer-me que o fazem com bastante frequência, não é? Estava a contar alguma coisa da semana passada, quer contar?*

Ec C- Sim, fomos lá buscar livros para um projeto. Para projetos que estamos a desenvolver livros.

E- *Que critérios privilegia na escolha de livros para explorar com as crianças? Quando escolhe um livro para os seus meninos porque é que o escolhe?*

Ec C- Bom, tem a ver...para já com a escrita, a própria escrita do texto. Há textos horrivelmente mal escritos e depois também valorizo muito a imagem. Tentar fugir um bocadinho às imagens estereotipadas, não quer dizer que não se conte e também por vezes, às vezes há meninos que trazem livros de casa e pedem-nos para contar histórias, nem sempre esses livros têm qualidade, mas eu não os deixo de ler. No final, vamos abordar que aquele livro se calhar, a história não estava muito bem contada, vamos analisar as imagens. Porque eu acho que é importante eles terem contato com maus livros também para perceberem.

E- *Mas de que forma o fazem? É preciso que eles também já tenham um grande senso crítico em relação ao livro, não é? Mas fazem o quê? Pegam em dois livros e comparam?*

Ec C- Sim. Já aconteceu, já aconteceu. Ou eles saberem muito bem aquela história, se é uma história tradicional em que a história vem muito resumida, em que cortam partes importantes da história, acontece isso muito. Depois eu digo “olha vocês sabem como é que é a história, vamos recontar a história. O que é que faltava aqui? Acham que devia ser tirado da história ou mantido?”. As imagens, eles também por tendência gostam um bocado das imagens estereotipadas (ri-se) mas eu acho que ai estamos nós para lhes dar coisas de qualidade, porque eles às vezes, gostam de coisas que não são de grande qualidade e acho que ai trabalhamos nós como orientadores deles, nesse sentido, de lhes dar coisas diferentes. E às vezes, as coisas diferentes nem sempre, a princípio, são bem recebidas, mas acho que com o passar do tempo, com o contato mais fluente, que eles começam a apreciar essas coisas diferentes e a ser eles próprios mais receptivos à diferença.

E- Então, o critério que utiliza tem a ver com a qualidade do texto e das imagens. Mas também me falou que foram à biblioteca buscar livros para um projeto, não é? Também acabam por escolher alguns de acordo com o tema.

Ec C- Sim, também claro. Estava agora aqui a falar das histórias, sim... mas de informação por temas de projetos, de estudos que estamos a fazer. Pronto, aí é informação mas às vezes, não temos muito tempo de estar ali a escolher e a ver toda a informação, depois também aí no contato com o livro podemos dizer “esta informação não está muito correta ou esta está mais”.

E- Qual o período do dia mais adequado para dinamizar atividades de exploração de livros infantis?

Ec C- Eu acho que o dia todo, se há um menino por exemplo que está no laboratório das ciências e quer fazer uma experiência diferente, pode ir à biblioteca procurar livros sobre experiências e escolher. Um menino que esteja na oficina da escrita e quer copiar palavras, acontece! Pode ir buscar um livro. Um menino que está a fazer pintura quer fazer uma técnica nova vai à biblioteca há lá livros sobre expressão plástica. Portanto, eu acho que todo o dia. Depois há um momento de grupo, aliás, há um mapa de atividades em que eles escolhem as atividades e está lá a biblioteca. Eles também podem autonomamente, escolher biblioteca e ir para lá explorar livros, imagens, revistas, inventar histórias. Todo o dia é propício à utilização dos livros.

E- E organiza o grupo em pequenos grupos, não é? Pelo que estou a perceber, nas diversas áreas e outras vezes têm momentos de grande grupo.

Ec C- No momento do conto, normalmente, é em grande grupo.

E- No processo de supervisão, de que forma orienta o estagiário para que este promova atividades de leitura na sua prática?

Ec C- Pronto, é ele integrar-se na dinâmica da sala existente no modelo que pratico. Hum...pronto, e fazendo uma reflexão com eles sobre a qualidade dos livros e sobre a importância.

E- Dando indicações mais diretas.

Ec C- Também, também. E ser dinâmico também na exploração dos livros.

E- Planifica conjuntamente com o estagiário?

Ec C- Sim, sim. E com os meninos, nós fazemos a planificação com os meninos e ela a partir daí planifica.

E- Partilha materiais?

Ec C- Sim.

E- *Incentiva a exploração de espaços exteriores?*

Ec C- Tudo! (ri-se). Costumo dizer às estagiárias que a sala é delas e estou perfeitamente à vontade para mudar. Eu estou lá para supervisionar e orientar, se achar que não está muito correto explico porquê, tentamos discutir, negociar e perceber as duas partes, mas se eu aceito receber estagiárias tenho que me disponibilizar a... para partilhar o espaço que não é meu, é de todos! E ela passa a fazer parte do grupo de trabalho, não é?

E- *Considera que o estagiário é promotor de hábitos de leitura? Ao chegar à sua sala verificou que o estagiário já trazia alguns conhecimentos sobre o tema?*

Ec C- Sim, eu acho que ela até está alerta, está alerta sobre a qualidade dos livros, pronto...

Ela ainda não tinha tido contato com o modelo e o modelo para quem vem de fora nem sempre parece um modelo fácil, entrar na dinâmica pode ser um bocadinho difícil e complicado. Mas pronto, eu penso que sim. E é assim, nós utilizamos muito a leitura e a escrita e isso é uma coisa que ela tem mesmo que utilizar (ri-se), nós passamos a vida a escrever e a ler. Ela tinha mesmo que se integrar, não é?

E- *Mas de qualquer modo considera que ela promove...*

Ec C- Promove, sim.

E- *Então ia pedir-lhe que me desse exemplos de algumas atividades que ela já tenha preparado por iniciativa ou que lhe tenha sugerido.*

Ec C- Portanto, ela agarrou no trabalho de texto que nunca tinha feito e já desenvolveu algumas atividades, hum...momentos do conto, ontem por exemplo, fizemos uma caça ao tesouro no jardim público e o tesouro era um livro, em que os meninos tinham pistas, descobriam...eram postos e depois tinham pistas e iam descobrindo uma imagem em cada posto e no final eles ouviam a história e depois tinham de fazer a sequência com aquelas imagens todas que tinham descoberto ao longo do jardim, tinham de fazer a sequência da história, por exemplo, isso é uma atividade de leitura e escrita. E o facto de se dizer que o livro é importante, dar importância ao livro, o livro é um tesouro, não é? Isso acho que também valoriza imenso.

E- *Pronto, da parte da entrevista está tudo, muito obrigada!*

Ec C- De nada.

Transcrição entrevista **Estagiária C**

Realizada dia 18 de Abril de 2012, das 13h30 até às 14h (aprox.)

E (Entrevistadora) - Permite que grave a entrevista?

E C (Estagiária C) - Sim.

E- A nível da formação profissional no decorrer da sua formação académica, frequentou alguma unidade curricular onde abordasse conteúdos específicos de leitura na educação pré-escolar?

E C- Sim. Com a professora (omitimos o nome da docente) literacia para a infância.

E- Foi a única que teve?

E C- Foi.

E- Na sua formação inicial recebeu informação sobre modelos curriculares?

E C- Ham...Sim, mas agora é que estão a ser mais aprofundados. Tivemos tudo no geral, agora estamos a desenvolver mais no específico.

E- Recorda-se de alguns nomes de modelos?

E C- O Movimento da Escola Moderna, o High-Scope, ai agora não me lembro do outro... eles são três, nós abordámos só mesmo estes três...ham...e o Reggio Emília é isso. Foi só mesmo estes três.

E- Gostava ainda de lhe perguntar uma coisa, em relação à unidade curricular que disse que teve, disse que era literacia para a infância, sente que de alguma forma ter essa unidade curricular mudou ou contribuiu para dar importância a outras coisas a nível da leitura?

E C- Sim, penso que sim. Porque fomos ajudadas a perceber a qualidade dos livros enquanto que nós não tínhamos bem essa noção, então a professora ajudou-nos a ligar as imagens do livro com o texto, se correspondiam, se as imagens eram estereotipadas se não eram, tudo conceitos para definirmos o que era realmente um bom livro.

E- Agora vou voltar, peço desculpa, mas vou voltar à questão dos modelos curriculares, atualmente no estágio pedagógico usa algum modelo pedagógico?

E C- O MEM, o Movimento da Escola Moderna.

E- E identifica-se com o modelo?

E C- Ham...sim.

E- Usa porque era o modelo que já estava implementado na sala, não é?

E C- Já estava implementado pela educadora.

E- Na sua vida pessoal, lê com regularidade?

E C- Sim.

E- Que tipo de textos prefere?

E C- Narrativa e de ficção também.

E- E em que momentos consegue ler?

E C- Momentos sozinha, no quarto quando chego a casa. Porque quando está muita gente não consigo.

E- E consegue ler todos os dias ou só de vez em quando?

E C- Sou sincera, agora todos os dias, livros sem ser estes agora para complementar as minhas reflexões não tenho conseguido ler, sou sincera. Porque isto ocupa o tempo todo, só consigo ler então aqueles que preciso mesmo para me basear para escrever as reflexões e fazer as planificações.

E- Então é só mesmo quando não está tão afogada com trabalho que consegue ler, não é?

E C- Este ano é mesmo, este estágio...

E- Na sua opinião, qual a idade para iniciar o contato das crianças com a leitura, com os livros?

E C- Quanto mais cedo melhor. Se nós começarmos logo desde pequeninos, de bebês, eles vão tendo contato com a escrita mesmo não lendo, mas nós mostrando imagens e dizendo “isto está aqui ou isto está ali” vão começando a ter contato e acho que isso é fundamental, para desenvolvermos o gosto pela leitura. Acho que eles vendo-nos ler os livros também cria neles hábitos de leitura e pronto, um querer mesmo deles sem sermos nós “olha vai ler um livro”, um querer mesmo deles “olha eu vou ler um livro. Este livro, eu quero ler este livro”.

E- Qual a sua reação ao observar as tentativas de leitura manifestadas pelas crianças? Quando eles estão por aqui na sala e vai vendo como é que reage, o que é que lhes diz, o que é que faz?

E C- Eles têm ali a biblioteca e vão muitas vezes para lá e até muitas vezes vêm ter comigo e perguntar-me se podem contar aos amigos e eu digo que sim. Ham...depois fico, normalmente, ao lado deles eu vou passando as páginas eles vão contando a história a partir das imagens como é lógico. Algumas letras, algumas palavras eles já identificam e já conseguem dizer “esta palavra está aqui” depois formam a história a partir dessa palavra. Mas a minha contribuição é mais no sentido deixá-los ser eles a explorar, não ser eu a impingir aquilo que está no livro, para eles desenvolverem uma imaginação.

E- E assume-se mais, se calhar com uma postura de os ouvir?

E C- Sim.

E- É a forma como os incentiva?

E C- Sim.

E- O que pensa sobre a utilização do livro infantil para promover hábitos de leitura?

E C- Pronto isso já está respondido, acho que deve ser desde logo e nós como educadores temos um papel fundamental, em trabalhar isso aqui na sala, não só educadores mas os pais também devem fazer isso em casa para que as crianças se habituem e que não seja nós chegarmos aqui e vamos ler uma história...eles que queiram, nós lemos uma história, eles pedem. Por exemplo, aqui pedem, uma menina chega ao pé de mim e pede “podes ler uma história?” e eu pergunto “qual história é que queres que eu leia?” depois vamos ali à biblioteca e escolhemos uma história e lá lemos a história.

E- Acha que é muito importante então o livro?

E C- É!

E- Na sua opinião, que competências, em geral, podem as crianças desenvolver explorando livros infantis?

E C- Para além da imaginação, conhecimento das letras, familiarização com a escrita e depois também quando nós estamos a ler, eles terem a noção das sequências e repararem que se lê da esquerda para a direita, porque nós muitas vezes vamos lendo e vamos apontando e eles estão a ver e terem esse contato com a escrita e com as letras, acho que é muito importante.

E- E a outros níveis?

E C- A outros níveis...ham...(pausa)

E- Recorda-se assim de algumas competências que o livro possa ajudar a desenvolver, não só da leitura, não é?

E C- Pois, eu acho que o livro serve para tudo. Podemos partir dos livros para tudo. Por exemplo, agora no projeto que nós estamos a desenvolver, nós...o que é que eles disseram logo que queriam fazer? Foi nos livros, que queriam pesquisar nos livros e partiu deles essa ideia e fomos aos livros. Não serve somente para ler, mas também para trabalhar outras áreas como o projeto onde estamos a trabalhar o temas dos vulcões e eles suscitou-lhes esse interesse e quiseram ir pesquisar nos livros, serve também para trabalhar as outras áreas.

E- Na sua prática educativa recorre a livros infantis para dinamizar atividades?

E C- Sim.

E- Que tipos de atividades?

E C- Hoje por exemplo, eles começaram por perguntar como é que surge o magma, de onde é que vem e nós fomos a um livro pesquisar, vimos como é que a terra era formada, pegámos nesse livro e tivemos a ideia de fazer em plasticina, fizemos bolinhas em plasticina à volta umas das outras e depois cortámos ao meio para pronto, de facto ilustrarmos aquilo que estava escrito no livro para percebermos melhor as partes que a terra era dividida.

E- Com que frequência o faz? Com que frequência conseguem trabalhar com livros?

E C- Quase todos os dias, quando trabalhamos projeto é sempre, vamos sempre buscar coisas aos livros e depois também temos a hora da leitura do conto, acho que é muito regularmente.

E- Em que espaço da sala costuma dinamizar as atividades de leitura?

E C- Da leitura...mesmo da leitura é aqui na biblioteca (aponta para a biblioteca da sala) depois o projeto trabalhamos nestas mesas aqui, e depois na oficina da escrita, mas fundamentalmente a leitura é aqui na biblioteca.

E- Na instituição existe um espaço biblioteca comum a outras salas?

E C- Comum não, eles têm é este espaço, estas bibliotecas.

E- Só na sala. Mas vêm meninos das outras salas aqui?

E C- Sim, às vezes vêm.

E- Na sua opinião é importante frequentar espaços biblioteca ou livraria com as crianças no exterior?

E C- Sim. E já fizemos isso com o projeto, penso que a semana passada fomos mesmo à biblioteca pública de Évora, pesquisar livros para os projetos, não só para o dos vulcões que é aquele que eu estou a trabalhar, mas também para o dos dinossauros e para o do universo.

E- E porque é que acha que é importante, as crianças frequentarem um espaço diferente?

E C- Porque frequentando esses espaços vão tendo mais contato com os livros e sabem que se tiverem algumas dúvidas ou se quiserem consultar livros podem dirigir-se aí, foi mais também nesse intuito que nós fizemos essa visita, porque se eles quiserem ler um livro que não haja na sala, que pronto...tenham muita curiosidade dirigem-se à biblioteca pública, muitos já têm cartão e pronto, levam para casa, requisitam e levam para casa.

E- Tem conhecimento se o cartão que eles têm foi feito por iniciativa dos pais ou por alguma situação cá da sala?

E C- Eu penso que foi com educadora, não tenho a certeza, porque eles já tinham ido lá penso eu com a educadora e depois a educadora sugeriu e alguns pais acabaram por fazer, acho que não foram todos, mas pronto, alguns acabaram por fazer.

E- Que critérios privilegia na escolha de livros para explorar com as crianças?

E C- Era isso que eu estava a dizer há bocado das imagens serem ou não estereotipadas, se correspondem de facto à leitura, ao texto que lá se encontra, não é? Porque muitas vezes o que acontece, no outro dia estávamos a ler um livro e estava a chover, mas no texto não dizia que estava a chover, eles diziam “mas está a chover, mas não diz no texto” e eu “pois, se calhar vai dizer mais à frente, vamos lá ver.” e depois fomos ver e de facto estava mais à frente, isto aconteceu num caso que eles escolheram aquele livro, não é? E fomos ver e dizia que estava a chover mais à frente, mas de facto aquela imagem não correspondia àquilo que estava a ser lido, não é? E depois também tendo em conta os autores.

E- Também é um factor que ajuda a escolher.

E C- Sim.

E- Qual o período do dia mais adequado para dinamizar atividades de exploração de livros infantis?

E C- De manhã.

E- Mas porquê? As crianças estão mais predispostas, faz parte da vossa rotina?

E C- Faz parte da nossa rotina, de manhã trabalhamos nas atividades, nos trabalhos de projeto e depois quando chega ao fim da manhã costumamos fazer é as comunicações e a seguir às comunicações ou antes consoante, costumamos juntar-nos todos aqui na biblioteca e ler um livro. Faz parte da rotina mesmo.

E- Da rotina diária, não é semanal?

E C- Não. Diária.

E- Como organiza o grupo para as atividades de exploração de livros infantis?

E C- Pronto, na biblioteca eles sentam-se assim (aponta)... em semi-círculo e eu fico aqui nesta zona, aqui à frente. E depois vamos lendo o livro em conjunto ou leio eu e depois mostro as imagens.

E- Isso para o grande grupo?

E C- Sim.

E- E se forem atividades de exploração de livro em pequeno grupo?

E C- Normalmente, estamos à volta da mesa que é o que acontece no projeto.

E- No processo de supervisão, de que forma o educador cooperante ajuda a orientar a sua prática para a promoção de atividades de leitura?

E C- Eu acho que nesse aspeto, nós não interferimos muito, são mais eles porque já...

E- Eu estou a dizer na perspetiva da educadora cooperante consigo, como é que ela a ajuda ou não a promover atividades de leitura?

E C- Vamos falando uma com a outra e depois tentando relacionar com os temas que vamos falando, por exemplo, no outro dia foi a horta, porque temos um projeto aqui da instituição que foi a horta e então nós estivemos a falar e eu disse “olha vê lá o que é que tu achas de eu contar esta história” era o Nabo Gigante, tem a ver com a horta, fala de vários legumes...e ela disse-me que sim, para contar e até fizemos uma atividade bastante gira, que eu contava a história e eles dramatizavam, afastámos aqui as mesas e tudo e eles dramatizavam a história, foi bastante engraçado.

E- Sente que a educadora apoia no fundo, as suas ideias.

E C- Sim.

E- Costumam planificar conjuntamente?

E C- Não. Algumas vezes sim, mas pronto...tem sido complicado gerir a vida da educadora porque ela tem um filho aqui no colégio e depois precisa de sair às vezes mais cedo ou outras vezes mesmo àquela hora...

E- E então de que forma planifica?

E C- Eu planifico envio-lhe a ela por mail e ela corrige ou diz as suas alterações e reencaminha-me outra vez para eu ver o que ela acha e vamos contatando assim.

E- E com as crianças? Há algum momento em que planifique?

E C- Sim, através do diário, nós vamos planificando o que queremos fazer.

E- Neste diário de conselho, não é?

E C- Sim. Por exemplo, ali na coluna do “queremos fazer” é o que queremos fazer para esta semana, queríamos escrever textos, o cenário da área da dramatização que era fazer este cenário que ainda não está acabado, fazemos assim com as crianças porque não sou só eu a planificar, nem só a educadora.

E- No fundo, reúnem-se aqui na sala com as crianças e depois é que há esse trabalho em que escreve e envia para a educadora, ela dá as últimas opiniões e depois então põe em prática.

E C- C- Sim. Consoante o que eles propõem, porque eles propõem muitas coisas. (ri-se)

E- Existe partilha de materiais entre vocês?

E C- Sim.

E- E sente que a educadora a incentiva a explorar outros espaços exteriores?

E C- Sim. Ela é muito dinâmica, está sempre a puxar!

E- Considera que o educador cooperante é promotor de hábitos de leitura?

E C- Sim.

E- Diga algumas atividades de leitura de livros propostas pelo educador cooperante? Coisas que tenha observado.

E C- Ham...por exemplo às quartas-feiras, não são todas... são algumas, por causa das minhas aulas acabámos por fazer semana sim, semana não. Uma semana é a escrita e a matemática outra semana é a expressão dramática e a expressão musical. E à quarta-feira, costumamos fazer nessa semana quando calha, escrita de textos e vamos ali a um texto, pronto... que eles tenham...vamos ali a uma texto daqueles que está exposto na parede, escolhemos e escrevemos num folha grande e colocamos aqui no centro da roda, eles ficam dispostos em roda, semi-círculo e colocamos no centro. E depois vamos chamando as crianças para tentarem ler uma palavra ou uma letra e conseguirem identificar uma letra, porque há umas crianças que ainda são muito pequeninas, o grupo é dos três aos seis anos. E então ela faz muito esse tipo de atividades de leitura.

E- Essa são atividades de leitura, não é? Mas que fazem sem necessariamente partir de um livro?

E C- Sim. Às vezes parte-se de um livro, outras vezes dos textos deles.

E- Ah são textos que são ditados pelas crianças!

E C- Sim, por eles sim. São textos...pronto, coisas que eles queiram escrever, coisas que aconteceram. E o que acontece é que nós vamos ali, é mais significativo, tiramos uma frase, às vezes até ao acaso, porque são bastante boas e escrevemos na folha grande e depois vamos fazendo esse trabalho com eles.

E- E já assistiu à educadora a contar histórias?

E C- Sim.

E- E de que forma é que ela o faz, ao que é que ela recorre para cativar o grupo?

E C- Utiliza muito as expressões faciais, a voz... o mudar da voz consoante as personagens, acho que isso os cativa muito porque não se torna tão maçudo estar a ouvir a história mesmo toda seguida sempre com a mesma voz, às tantas começa-se a tornar cansativo. E então ela...o mudar de voz e depois fazer mesmo aquela...dar mesmo sentido àquilo que está a ler. Eu pronto...considero nela um bom modelo a seguir por causa disso, mesmo porque ela é muito expressiva e consegue captar a atenção de todos,

basta um não estar a tomar atenção, que ela levante a voz para dizer qualquer coisa ele começa logo a tomar atenção. E é isso que eu gosto bastante nela a contar histórias.

E- E disse que este grupo é muito participativo e que (pausa) pede para fazer coisas, para a lerem uma história, pedem para escrever frases. Acha que essa postura das crianças tem de facto a ver com este contexto bastante, que me parece bastante relacionado com a escrita e a leitura.

E C- Sim. E tem muito a ver também por parte da educadora, porque ela gosta e cria nas crianças esse gosto, com a forma dinâmica dela vai criando nas crianças esse gosto e não é preciso nós estarmos a dizer para eles irem para ali ler, se vir aqui no quadro, no mapa das atividades (pausa) a área da biblioteca também é escolhida, embora alguns eles não assinalem, porque há uns que ainda são mesmo pequeninos e como não têm ajuda, às vezes, preferem não pedir ajuda porque acham-se suficientemente grandes então não pedem ajuda e acabam por não marcar.

E- E aqui na biblioteca, eles estão aqui sozinhos, não é? E como é que eles se comportam, têm uma postura calma, estão concentrados ou vão para ali dar com as almofadas uns nos outros?

E C- Não. Vão primeiro que tudo buscar um livrinho e depois sentam-se nas almofadas a consultar o livro. Por acaso aqui, esta área é uma área de calma de sossego ao contrário de outras.

E- E trocam impressões, conversam?

E C- Sim, sim.

E- Repara se eles partilham o que estão a ver?

E C- Sim.

E- Quantos são permitidos nesta área?

E C- Nós essa parte ainda não decidimos bem. Só decidimos ali da dramatização, a da garagem e a das ciências. Esta parte aqui não está ainda bem decidida porque também não há muitos que venham para aqui. Eles vêm vindo aos poucos e poucos.

E- Mas geralmente, quantas crianças conseguem estar aqui confortavelmente?

E C- Três, quatro.

E- Tem a ver um bocado com aquela questão que lhe fiz, a postura das crianças possa ser influenciada pela atitude da educadora face a eles falarem muito, a estimular a leitura, a escrita...acha que com isso eles podem saber estar melhor em sociedade. Acha que poderá vir a fazer alguma diferença?

E C- Sim, porque eles quando observam a nossa postura... e vão também observando que quando uma pessoa está a falar a outra não está falar por cima e então o que acontece muitas vezes quando eles estão aqui nesta zona é “olha a menina está a falar vê-la se ouves o que ela está a dizer sobre o livro, vê lá que é para ver o que é que tu achas!” eles próprios dizem isso, é engraçado.

E- Da parte da entrevista está tudo, muito obrigada!

E C- Pronto, de nada.

FICHA PARA NOTAS DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO – PAR A

1. Título da pesquisa: *A abordagem à leitura na educação pré-escolar – Contextos de supervisão*
2. Nome do orientador: Prof. Doutora Ângela Balça
3. Nome do observador: Eva Leal
4. Tipo de observação: Direta e não participante
5. Assunto observado: Leitura de uma história
6. N.º de observações: 1
7. Nome da instituição: Instituição 1
8. Local: Sala
9. Data da observação: 19/04/12
10. Hora: 14h05 – 14h30 Duração: 25 min
11. Idade das crianças: 5/6 anos
12. N.º de crianças: 20
13. Educadora: A Estagiária: A
14. Material didático utilizado: Livro infantil - Lenda de Geraldo, Geraldo Sem Pavor, editado pelo Expresso (+ novos)
15. Descrição da atividade observada:

As crianças estão sentadas em semi-círculo no chão, com as pernas cruzadas (à chinês), na zona da conversa de grande grupo.

A educadora está sentada numa cadeira de frente para as crianças.

Cantam a canção da história para acalmar e fazer silêncio.

A educadora começa por ler o título, mostra a capa.

Abre o livro, segura-o de lado para que o livro esteja visível para as crianças e lê o texto.

Faz uma pausa na leitura para chamar a atenção das crianças para o que estão a ver na imagem, as crianças respondem.

A educadora continua a ler, mostrando sempre a imagem, gesticulando com as mãos algumas palavras, volta a interromper a leitura para questionar sobre as personagens e as crianças com alguma ordem respondem.

A educadora lê mais um pouco e volta a questionar as crianças, estas respondem com o que observam na imagem. *Ex: Porque é que acham que o Sr. é velho? As crianças dizem que é por causa do bigode.*

A educadora passa a página, lê e aproveita a imagem que ilustra a noite para criar um diálogo com as crianças sobre aspectos relacionados com o conhecimento do mundo. *Ex: Quando é de noite as estrelas vêem-se no céu, mas se houver nuvens tapam as estrelas, assim como, a lua e a noite fica muito escura.*

A educadora continua a ler e no final da história ajuda as crianças a situar o que ouviram na sua realidade. *Ex: Disse que o Geraldo deixou o seu nome na nossa cidade e as crianças rapidamente identificaram o local onde costumam ouvir esse nome, na Praça do Giraldo.*

Exploração do livro após leitura:

A educadora perguntou às crianças quais eram as personagens principais da história e as crianças responderam, colocando o dedo no ar.

Depois perguntou-lhes o que achavam das imagens, as crianças disseram que eram bonitas porque tinham muitas cores.

A educadora foi buscar outro livro sobre reis e começaram a comparar. As crianças disseram que as cores do segundo livro eram mais vivas; falaram no tamanho, o segundo livro era maior.

Depois a educadora disse que apesar das diferenças havia coisas que os livros tinham de ter sempre. E as crianças referiram a capa, o título, a lombada e o nome dos senhores que escrevem “autores”.

A educadora acrescentou o número nas páginas, mas quando foi mostrar verificou que um dos livros não tinha números nas páginas. Então falaram sobre a importância de ter números nas páginas, colocando-lhes uma situação problema. *Ex: Imaginem que o porquinho da Índia que o menino X trouxe no outro dia, fugia da gaiola e rasgava o livro que tem números nas páginas, quando chegássemos à sala conseguíamos repará-lo? As crianças disseram que sim, porque podiam ver os números e pôr por ordem. Depois imaginaram a mesma situação, mas com o livro sem número nas páginas e as crianças perceberam que seria muito difícil reconstruí-lo sem números.*

Então combinaram que um dia vão desmontar um livro com números nas páginas para que as crianças possam reconstruí-lo.

Depois a educadora abre o livro numa página onde de um lado há uma imagem e no outro só há texto, pergunta o que veem. As crianças centram-se mais na parte da imagem e falam apenas do que estão a observar.

A educadora volta a insistir na parte do texto, as crianças perceberam e então em conjunto construíram o seguinte pensamento: as letras formam palavras, as palavras formam frases, as frases formam textos e os textos formam livros.

E deram por concluída a exploração do livro.

16. Observações: A história já era conhecida pelo grupo, pois estava a ser trabalhada no âmbito de um projeto que estão a desenvolver sobre a cidade. No entanto, as crianças gostam e pediram à educadora para voltar a ler a história.

Pudemos verificar que o espaço da sala se encontrava organizado conforme a descrição da educadora cooperante e da estagiária. Tinha uma biblioteca pequena com ar confortável, tinha a zona polivalente das mesas e tinha a zona da conversa de grande grupo onde decorreu a atividade de leitura.

FICHA PARA NOTAS DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO – PAR B

1. Título da pesquisa: *A abordagem à leitura na educação pré-escolar – Contextos de supervisão*
2. Nome do orientador: Prof. Doutora Ângela Balça
3. Nome do observador: Eva Leal
4. Tipo de observação: Direta e não participante
5. Assunto observado: Pesquisa nos livros para o Projeto dos Castelos
6. N.º de observações: 1
7. Nome da instituição: Instituição 1
8. Local: Sala
9. Data da observação: 4/5/12
10. Hora: 11h45 – 12h15 Duração: 30 minutos
11. Idade das crianças: 4 anos
12. N.º de crianças: 2
13. Educadora: B Estagiária: B
14. Material didático utilizado: Livro **“Entre as muralhas do Castelo”** da La Coccinella Panini (era da estagiária); Livro **“Castelos Medievais”** da Edinter (era da biblioteca pública e foi requisitado pela estagiária); Livro **“Sebastião e Maria encontraram o Castelo”** editado pela C. M. Arraiolos (era de uma menina da sala); Computador com internet.
15. Descrição da atividade observada:

No âmbito do projeto dos castelos, uma criança quer desenhar um cavaleiro e para isso precisa de descobrir pormenores que enriqueçam o seu desenho. Então a estagiária ajuda a criança a pesquisar nos livros.

A estagiária e a criança estão sentadas na zona polivalente das mesas.

Iniciam a pesquisa a folhear rapidamente os três livros disponíveis sobre o tema, neste momento junta-se uma segunda criança que também quer ver os livros. Entre os três chegam à conclusão que o livro **“Entre as muralhas do Castelo”** tem o que pretendem e concentram-se apenas nesse livro.

Com o livro aberto numa página onde estava a imagem de um cavaleiro, a estagiária lê o título **“Quem são os cruzados?”** e continua a ler um pequeno texto, depois diz **“eu li aqui que os cavaleiros se chamavam Cruzados”**. E levantou a questão **“Mas porque teriam eles esse nome?”** como no livro não havia a resposta à questão foram ao computador e pesquisaram no motor de busca Google. A criança que quer fazer o desenho escreve **“Cruzados”** no teclado do computador, observando um modelo escrito dado pela estagiária e apareceram alguns links relacionados com o tema, a estagiária seleciona a informação da wikipédia e lê alguns tópicos

às crianças, como há muita informação não chegam facilmente à resposta, então a estagiária explica à sua maneira, dizendo “os cavaleiros tinham uma cruz na roupa e chamavam-se cruzados porque eram os cavaleiros do Rei. Tem a ver com a fé cristã e a cruz de Jesus.”.

Voltaram a concentrar-se no livro, a criança que quer fazer o desenho ao observar atentamente a imagem de um cruzado disse “eles usavam armaduras”, a estagiária acrescenta “e andavam a cavalo”. Depois apontando para um parágrafo esta lê “os Cruzados lutavam para conquistar território e para conquistar o coração das damas que gostavam”. Lê mais algumas frases, observam as imagens, a estagiária faz com que a criança repare em alguns pormenores e que fale do que sabe, nesse diálogo a estagiária usa vocabulário específico para completar as ideias da criança.

Ao terminarem a conversa a criança mantém-se silenciosa a olhar para uma página e pede “podes ler o que diz aqui?” enquanto a estagiária lê o texto acompanha com o dedo para indicar a frase onde está a ler.

Em seguida, a estagiária pergunta à criança “achas que já consegues desenhar um cruzado?”, a criança disse que sim e inicia o desenho à vista. A estagiária pretende que o desenho seja fiel à imagem que estão a observar e por isso quando a criança tem dúvidas encaminha-lhe o olhar para os pormenores da mesma.

Quando a criança ia desenhar a armadura a estagiária perguntou-lhe “sabes de que é feita a armadura?” a criança disse “é de lata!”, a estagiária disse “É de ferro. E sabes o que ela protege?”, a criança disse “protege os castelos” e a estagiária explicou “protege o corpo dos cruzados quando eles estão nas batalhas, por causa das espadas e das flechas” e mostrou uma imagem de uma armadura segmentada, onde se distinguiam as várias partes do corpo que esta protege. A criança concentrou-se nessa imagem e fez o seu desenho.

16. Observações: Durante a nossa permanência na sala verificámos que o espaço estava organizado com uma área do computador, uma biblioteca pequena que continha alguns livros numa pequena estante, uma zona ampla de grande grupo e a zona polivalente das mesas onde decorreu o trabalho de pesquisa observado.

FICHA PARA NOTAS DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO – PAR C

1. Título da pesquisa: *A abordagem à leitura na educação pré-escolar – Contextos de supervisão*
2. Nome do orientador: Prof. Doutora Ângela Balça
3. Nome do observador: Eva Leal
4. Tipo de observação: Direta e não participante
5. Assunto observado: Leitura de uma história e construção de uma história
6. N.º de observações: 1
7. Nome da instituição: Instituição 2
8. Local: Sala
9. Data da observação: 10/5/12
10. Hora: 14h10 – 15h Duração: 50 minutos
11. Idade das crianças: 4, 5, 6 anos
12. N.º de crianças: 21
13. Educadora: C Estagiária: C
14. Material didático utilizado: Livro “O incrível rapaz que comia livros” editado por Orfeu Negro.
15. Descrição da atividade observada:

As crianças estão sentadas em semi-círculo nas almofadas da área da biblioteca.

A estagiária está sentada numa cadeira em frente às crianças e a educadora está sentada noutra cadeira ao seu lado.

A estagiária com o livro no colo começa por ler o título “O incrível rapaz que comia livros” e mostra a capa às crianças.

Abre o livro, pousa-o no colo novamente e lê algumas frases. Levanta o livro e mostra as imagens às crianças. Estas interrompem com comentários sobre a personagem da história, há uma criança inclusive que se identifica com a personagem, dizendo “eu quando era pequenino também comia livros!”.

A estagiária ouve as crianças e rapidamente retoma a leitura, medida que lê gesticula com as mãos algumas palavras. Ex: Representa os números com os dedos e pede às crianças para dizerem o número.

Mostras as imagens e envolve as crianças na leitura das mesmas, questionando-as sobre o que estão a ver. Ex: Uma criança disse que o menino da história estava a pensar. A estagiária pediu à criança que verbaliza-se o que observou na imagem e a levou a dizer isso. A criança disse que achava que o menino da história estava a pensar porque tinha a mão na cabeça.

A estagiária lê mais um pouco, faz uma pausa e de acordo com o conteúdo do texto “o Henrique ficou o menino mais esperto do planeta” questiona as crianças “Qual é o nome do nosso planeta?”, as crianças respondem em conjunto “Terra”. A estagiária completa “Planeta Terra! E nós já aprendemos que a Terra tem várias camadas, o núcleo, o manto e a crosta”. A estagiária aproveita o conteúdo do livro para estabelecer uma conexão com outros conhecimentos.

A estagiária termina a leitura da história e uma criança pergunta-lhe “De onde veio esse livro?”, a estagiária responde “da biblioteca pública”.

A educadora toma um papel mais ativo e cria um diálogo com as crianças em torno do tema, pergunta-lhes “acham que podemos comer papel?”. A reação não é consensual, umas crianças dizem que não, outras dizem que sim. Justificam-se expressando verbalmente o pensamento que a história lhe suscitou:

Ex.1: “Fui ao parque e vi os senhores a cortar árvores para fazer papel.”

Ex.2: “Nos bolos às vezes há um papel e come-se.”

Ex.3: “O papel é para limpar o rabo.”

Ex.4: “O papel serve para pintar, escrever, fazer histórias.”

Outras crianças colocam questões “Como é que as árvores se transformam em papel?”, “Os castores comem árvores?”. A estagiária vai buscar uma folha e regista estas questões para pesquisarem noutro dia.

Em seguida, a estagiária relembra as crianças que tinham combinado construir uma história.

A educadora mostra o livro e diz que para construir uma história podem ter texto e imagens. Uma criança acrescenta “Quem faz as imagens é o ilustrador e quem escreve o texto é o escritor”.

A educadora e a estagiária dizem às crianças que podem levantar-se e ir para a zona da escrita, juntam as mesas e sentam-se.

Para ajudar as crianças a estruturar o trabalho a educadora dá duas hipóteses: inventam a história e dão o título no fim ou inventam o título primeiro e constroem a história de acordo com o mesmo.

A educadora e a estagiária deram espaço para as crianças decidirem democraticamente como iniciar a história, perante opiniões diferentes as crianças argumentam o porquê da sua escolha. Houve algumas cedências e todos concordam que começam pelo título.

A educadora aconselha a decidirem o tema. Algumas crianças sugerem escrever sobre animais e pessoas.

A estagiária está ao centro da mesa, com folhas e lápis à frente para registar o que as crianças dizem.

Uma criança dá uma ideia “O menino que tinha medo do escuro porque ouvia um barulho de animais”, as outras crianças reagem de uma forma muito positiva à ideia e ficam entusiasmadas. Concordam que o título pode ser “O rapaz que tinha medo do escuro”, a estagiária regista e dá o ponto de partida para o texto “Era uma vez...”.

As crianças continuam a dar ideias, a estagiária escreve e ajuda a manter a linha de pensamento, por vezes interrompem para a estagiária reler o que escreveu e as crianças completam com novas ideias.

16. Observações: Verificámos que a organização do espaço era fiel à descrição da educadora cooperante e da estagiária. A biblioteca era grande, confortável e tinha muitos livros, a área da oficina da escrita tinha espaço suficiente tanto para trabalho com pequeno grupo como para grande grupo, bastava juntar as mesas.