

## 1. Introdução

O interesse da investigadora no tema deste trabalho, realizado<sup>1</sup> no âmbito do Mestrado em Educação e Bibliotecas, deriva da sua experiência como professora bibliotecária no agrupamento onde o mesmo se desenvolveu, e da sua reflexão sobre o paradoxo do acesso ao livro, à informação e à cultura não resultar em níveis de desenvolvimento da expressão e da comunicação cada vez mais competentes.

Nunca se ouviu tanto falar em literacia, termo complexo e abrangente, que é urgente dominar, nas suas mais variadas formas, o mais precocemente possível, no sentido em que ambientes ricos em material impresso, nomeadamente livros, apontam no sentido de desenvolver competências, conhecimentos e atitudes característicos da denominada *literacia emergente*, precursores da aprendizagem da leitura e da escrita no ensino formal.

Pelo contato com as crianças da educação pré-escolar, em anos letivos anteriores, no contexto de atividades de mediação de leitura, foi possível constatar que algumas crianças apresentavam algumas dificuldades ao nível da expressão e comunicação, nomeadamente quando as interpelava para falarem sobre as histórias ouvidas. Não conseguia detetar se a sua dificuldade se prendia com a sonoridade das palavras, com o desconhecimento do seu significado ou com outro aspeto da linguagem, pelo que o desenvolvimento de um projeto para ajudar a ultrapassar estes problemas foi o caminho que entendemos percorrer, numa fase, a da Educação Pré-Escolar que, *“não sendo ainda um nível de ensino, é o primeiro nível da Educação Básica”* (Azevedo & Sardinha, 2009, p. 54).

Nesse sentido, com este projeto, pretendemos intervir, através de um contato frequente, num contexto social específico, cinquenta e uma crianças da Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, , utilizando a promoção da leitura, através da imagem, presença constante nos livros infantis, e de histórias,

---

<sup>1</sup> Apresentado em consonância com o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

aliadas para desenvolver competências de linguagem oral, conhecimento acerca do impresso (sentido da leitura, elementos paratextuais, etc) e competências fonológicas.

Fazendo da leitura uma atividade quotidiana, à qual se associa prazer, fará com que a criança também a encare como fonte de satisfação e a qual pretende ver repetida.

A leitura desenvolve vários sentidos, porventura potenciados pela associação com outros meios de comunicação, nomeadamente a imagem, a música, linguagens a desenvolver de forma enfática, na idade pré-escolar que, se não forem desenvolvidos, ficarão comprometidos para sempre. É nesta fase que o gosto pela leitura, pela música se pode desencadear, despertando aptidões que de outro modo ficarão adormecidas.

A esse propósito, Edwin Gordon (2008, p. 12) refere:

*“Embora as crianças, geralmente, ouçam música através dos meios de comunicação social e algumas possam até ouvir música ao vivo em certas ocasiões, é necessário que os adultos cantem para elas, dado que isto é a forma de lhes ensinar a usar a voz de canto e entoação, do mesmo modo que falar-lhes lhes proporciona um modelo para a voz falada”.*

Assim, parece-nos pertinente e gerador de alguma originalidade o facto de associar a leitura à música, pelo despoletar de desenvolvimento de competências linguísticas e musicais, contextualizadas nos dois grandes objetivos deste projeto:

— Interpretar a compreensão da comunicação visual, conhecer as experiências das crianças e o entendimento do mundo que as rodeia;

— Utilizar a leitura de histórias como estratégia de aprendizagem da língua materna, como habilidade e processo cognitivo, tendo em mente que as experiências com leitura melhoram a escrita (leitura e escrita como processo interativo).

O material bibliográfico que consultei foi dando suporte teórico ao trabalho, introduzindo novas ideias e conhecimentos, permitindo, por um lado, melhorar a forma de intervir junto do público-alvo, por outro, descobrir falhas do que, dentro do possível, foram sendo colmatadas.

Os temas que mereceram a nossa atenção foram o desenvolvimento do pensamento da criança e a forma como ela apreende o mundo, no capítulo 3.1, tendo destaque os postulados de Piaget, naquilo que ele designa por estágio pré-operatório, e de Vigotsky, na sua *zona de desenvolvimento proximal*, verdadeira janela de oportunidade para a aprendizagem. No capítulo seguinte, 3.2, a literacia e as

experiências que a podem impulsionar foram aprofundadas, destacando-se a importância da literacia visual, numa sociedade em que “ler imagens” é uma competência essencial para sobreviver neste século, no sentido em que a imagem é um instrumento de expressão e comunicação. A visão analógica de Manguel entre a leitura de imagens e um texto escrito, alertou-nos para a importância das imagens no pensamento. Não se podem desenvolver programas de promoção de leitura sem a colaboração, o suporte do papel indispensável das bibliotecas escolares, responsáveis pela criação de ambientes propícios à leitura. O capítulo 3.3 aborda as estratégias de intervenção do Plano Nacional de Leitura, que encontram o seu suporte, sem dúvida, nas bibliotecas escolares.

## **2. Designação do Projeto**

*Projeto de intervenção na leitura: a ilustração na Educação Pré-Escolar.*

### 3. Fundamentação

#### 3.1 Psicologia do desenvolvimento e cognição das crianças 4-6 anos (como é que desenvolve o seu pensamento e como absorve o mundo que a rodeia)?

O desenvolvimento humano é hoje encarado como um processo que se inicia no nascimento e termina na morte. Citando Tavares (2007, p. 34)

*“Como “desenvolvimento” entendem-se as mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento como resultado da interação entre fatores biológicos e contextuais. Estas mudanças são progressivas, cumulativas e resultam de uma crescente reorganização interna.”*

Esta perspetiva, denominada construtivista, encara o desenvolvimento humano tendencialmente feito à custa de uma variedade de fatores (*psicológicos, biológicos, sociais e culturais*), que interagem entre si, isto é, se influenciam mutuamente, numa interdependência entre as capacidades internas de cada pessoa e um meio propício ao seu desenvolvimento (idem; ibidem).

Como biólogo que era, Piaget defendia o *princípio de adaptação ao meio*, considerando a *inteligência* e o *conhecimento* provenientes dessa mesma adaptação (Kamii, 2003, p. 23). Os conceitos de *inteligência* e conhecimento são sinónimos na medida em que Piaget entende o primeiro como o contexto (estrutura coerente, inteligência), que permite à criança compreender conhecimentos novos.

Tanto Jean Piaget como Lev Vigotsky, nos anos de 1972 e 1978 respetivamente, encaram a perspetiva do desenvolvimento cognitivo mas de modos diferentes. Para o primeiro, o conhecimento estrutura-se e progride através de *estádios*: do *simples* para o *complexo*, do *geral* para o *específico* e do *sensorio-motor* para o *operatório* (Tavares & Alarcão, 2002 citado por Tavares, 2007, p. 38), num processo de interação entre o indivíduo e o meio ambiente, graças a mecanismos específicos de adaptação, tais como a *assimilação*, a *acomodação* e a *equilibração*. Este último é responsável pelo alcance do equilíbrio entre as estruturas mentais e o meio ambiente, isto é, de uma

adaptação progressivamente mais eficaz que é perceptível através da gradual complexidade do pensamento (idem; ibidem).

Para Piaget, (citado por Kamii, 2003, p. 34), os fatores que intervêm neste processo são:

- “1) A *maturação*;
- 2) *As experiências com os objectos (de natureza física e lógico-matemática)*;
- 3) *A transmissão social*;
- 4) *A equilibração*”.

Nesta lista podemos distinguir um fator biológico, como a *maturação*, sendo os restantes relativos ao *mundo exterior*, nomeadamente à educação no sentido geral (*transmissão social*), à aprendizagem específica (*experiências com os objectos*) e ao desenvolvimento (resultante da *equilibração* progressiva).

Jean Piaget, nos anos de 1972, defende que o desenvolvimento cognitivo se faz até à adolescência, fase que juntamente com a infância representam os momentos chave *das grandes aquisições mentais* (Tavares, 2007, p. 38).

Para Piaget o desenvolvimento da inteligência faz-se através da *abstração simples* e *reflexivante*, processos que levam à construção do *conhecimento físico e lógico-matemático*, os quais dependem uns dos outros. “*Um quadro lógico-matemático é necessário à abstração simples, porquanto nenhum facto do mundo exterior poderá ser “lido” se cada fator for um incidente isolado, sem ligação com os conhecimentos anteriores*” (Kamii, 2003, p. 38).

O período que se estende, aproximadamente, entre os dois e os sete anos, é denominado por Piaget como *estádio pré-operatório*. Embora as crianças já recorram ao pensamento simbólico, não são ainda capazes de usar a lógica, algo que acontecerá no período escolar.

Das capacidades cognitivas características deste estágio, passamos a enumerar: a *“função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número”*. (Papalia; Olds & Feldman, 2001, p. 312).

Durante o período pré-operatório, as ações (Piaget não diferencia as físicas das mentais) contemplam aspectos *físicos e lógico-matemáticos*, de forma indiferenciada,

sendo que os primeiros predominam no pensamento da criança. A compreensão de fenómenos por parte da criança é conseguida através da estruturação de *relações gerais* ou *esquemas*, no denominado *conhecimento lógico-matemático*, o que permite, com o desenvolvimento da criança, dissociá-lo do conteúdo. Já no que diz respeito ao processo de estruturação do *conhecimento físico-social*, e apesar de envolver experimentação com os objectos, o conhecimento gerado deriva não da lógica mas da arbitrariedade resultante do *consenso social* (Kamii, 2003, pp. 40, 41).

É característico deste período pré-escolar, o *pensamento simbólico*, segundo o qual a criança *“passa a poder representar objectos ou ações por símbolos.”* Inserem-se no primeiro caso os desenhos das crianças em que a sua decifração só é possível quando ela explica o seu significado (um círculo / traço pode representar um carro, um cavalo, por exemplo). Consideram-se as ações típicas desse pensamento as *“brincadeiras de faz-de-conta, do amigo invisível...”* (Tavares, 2007, p. 52).

Ainda segundo Tavares (2007, p. 53), este período, que Piaget apelidou de *“estádio pré-operatório”*, encerra dois *“sub-estádios”*:

- *“Pré-concetual/exercício da função simbólica (entre os 2 e os 4 anos);*
- *Pensamento intuitivo (entre os 4 e os 7 anos)”*.

As características que se evidenciam neste tipo de pensamento são o *“egocentrismo”*, segundo o qual a criança apreende o mundo, compreendendo apenas o que vai de encontro ao seu ponto de vista e a *“fantasia”*, aplicada à realidade que a rodeia que, alheia ao pensamento lógico, lhe permite adequá-la àquilo que deseja, sem conseguir *“diferenciar o essencial do superficial, a parte do todo e o geral do particular”* (idem; ibidem).

A função simbólica permite à criança evocar pensamentos sem que haja uma pista sensorial ou motora a desencadeá-la. Ela consegue *“usar representações mentais (palavras, números ou imagens) às quais atribui significado”*. Evidências dessa função simbólica são a *“imitação diferida (repetição de uma acção observada), o jogo simbólico (a criança faz com que um objecto simbolize outra coisa) e a linguagem (uso de um sistema comum de símbolos (palavras) para comunicar)”* (Papalia; Olds & Feldman, 2001, p. 313).

A este propósito, Aristóteles (1936, citado por Manguel, 2001, p. 21) considerava que o nosso pensamento só funcionava à base de imagens: *“Ora no que concerne à alma pensante, as imagens tomam o lugar das percepções directas; e, quando a alma afirma ou nega que essas imagens são boas ou más, ela igualmente as evita ou as persegue. Portanto a alma nunca pensa sem uma imagem mental.”*

No que se refere à *“compreensão das identidades”*, os progressos da criança nesta capacidade verificam-se quando a criança consegue perceber melhor o mundo que a rodeia: as pessoas e as coisas podem mudar exteriormente (*“forma, tamanho, aparência”*) mas continuar a manter a sua identidade. O denominado *“auto-conceito emergente”*, tem a sua origem na compreensão acima referida e refere-se ao sentido cognitivo que as crianças têm de si próprias, com características e comportamento passíveis de serem descritos e avaliados. *“A compreensão da causa e efeito”*, por parte das crianças de três e quatro anos, é perceptível através dos *“porquês”* que elas colocam, recorrentemente, sendo que até aos três anos elas o fazem em relação a situações quotidianas, passando depois a estender a ligação entre esses dois pólos a situações mais complexas (Papalia; Olds & Feldman, 2001, p. 313).

A criança, entre três e quatro anos revela *“capacidade para classificar”* ou agrupar objectos, pessoas e acontecimentos, com base nas suas semelhanças e diferenças. Esta competência da criança irá ter repercussões em muitos aspectos da sua vida, nomeadamente ao nível social e emocional, permitindo-lhe estabelecer diferenças entre as pessoas, consoante as categorias em que as inserem: *“boas/más; amigas/não amigas”*. A compreensão do número, por parte das crianças na idade pré-escolar, denota-se através da utilização de vocabulário que lhe permite comparar as quantidades: *“maior, mais, menos...”* (idem, pp. 313, 314).

Segundo Piaget, embora o período pré-escolar seja rico ao nível do desenvolvimento cognitivo, encerra limitações tais como: *“centração, irreversibilidade, foco nos estados, raciocínio transdutivo e egocentrismo”*. O pensamento pré-operatório caracteriza-se pela *“centração”*, na medida em que a criança, perante uma situação concreta, só se consegue focar num dos seus aspectos, como por exemplo a largura ou altura de determinado objecto. Pelo contrário, o pensamento operatório,

presente no período escolar, permite à criança *“pensar ao mesmo tempo acerca dos vários aspectos de uma situação”*. Quanto à *“irreversibilidade”*, isso pode verificar-se quando a criança não consegue compreender que quando se faz determinada acção, a mesma pode ser reparada (por exemplo a recuperação de uma perna partida) ou repostada (por exemplo mudar a água de um copo largo para um mais estreito e entender que a quantidade da água permanece igual). O raciocínio por *“transdução”* é responsável pela relação de causalidade que a criança atribui a situações ocorridas na mesma altura, independentemente de haver ou não relação directa entre elas, como sejam o seu mau comportamento e a separação dos pais. Outra das suas características, o *“egocentrismo”* faz com que a criança seja incapaz de considerar o ponto de vista de outra pessoa (idem, pp. 314-316).

Piaget estava convicto de que o *“egocentrismo”* da criança a impedia de imaginar um ponto de vista diferente do seu mas, segundo a investigação de Hughes (1975, citado por Papalia; Olds & Feldman, 2001, p. 317), a criança consegue fazê-lo, quando confrontada com situações *“mais familiares e menos abstratas”*. Relativamente à *“empatia: capacidade para se colocar no lugar de outra pessoa e sentir o que ela sente”*, a investigação também contraria a crença de Piaget de que o egocentrismo atrasava o seu desenvolvimento. Tem-se verificado que a empatia, facilitadora das relações entre as crianças, está patente no ensino pré-escolar e *“está intimamente relacionada com a “teoria da mente” das crianças, o conhecimento emergente sobre o seu próprio estado mental, bem como do estado mental das outras pessoas”* (idem, pp. 317, 318).

Os estudos realizados por Piaget, no início da sua carreira, relatados nas suas primeiras obras, nos anos vinte procuravam *“explicar as características e a coerência do pensamento da criança em diferentes etapas de seu desenvolvimento”*, recorrendo a perguntas às crianças sobre assuntos triviais. As perguntas eram previamente determinadas mas eram as respostas das crianças que determinavam o rumo das conversas, a partir das quais formulava conceitos acerca do que entendia poder caracterizar a mente da criança, destacando-se três aspectos: *“realismo, animismo e egocentrismo”* (Melo, p. 1627).

O primeiro aspeto diz respeito à incapacidade das crianças em distinguir coisas físicas e o pensamento, o que as levam a atribuir características físicas aos pensamentos e aos sonhos, como se eles fossem a mesma coisa. Isso é revelador da ausência de compreensão, por parte das crianças, pelo menos até aos seis anos, do que é a vida mental. Quando uma criança atribui vida a objectos inanimados estamos a falar, segundo Piaget, “de *animismo infantil*”, em grande parte devido ao seu “*egocentrismo*”, cujo resultado é a sua dificuldade em estabelecer a separação entre a realidade e o que se passa nas suas próprias cabeças. (Papalia; Olds & Feldman, 2001, pp. 317, 318).

Estudos mais recentes, levados a cabo por outros autores, apontam a idade entre os três e os cinco anos como a altura em que as crianças descobrem a sua mente, isto é conseguem fazer a distinção entre os pensamentos e as coisas. Por um lado, enquanto Piaget abordava questões abstratas, as dos investigadores contemporâneos utilizavam linguagem mais adequadas à idade das crianças; em vez de generalidades apresentavam às crianças exemplos concretos com recurso a vocabulário, objetos e atividades diárias e familiares. Isto sugere que, quando expostas a tarefas mais adequadas à sua idade, as crianças parecem desenvolver-se mais cedo e apresentam competências que Piaget só julgaria possíveis no estágio operatório, na fase escolar (idem, p. 317).

Em síntese, se é consensual considerar que a capacidade para compreender os estados mentais (sentimentos, desejos, crenças e intenções) dos outros e de si mesmo é uma das características sociais do ser humano, o mesmo não se pode dizer da idade em que se essa habilidade emerge e como se desenvolve. Essa problemática tem sido discutida e investigada por psicólogos desenvolvimentistas e cognitivistas sob o nome de “*Teoria da Mente*” das crianças e pode descrever-se como “conhecimento e compreensão dos processos mentais”. Os aspetos a considerar nesta teoria são: “*conhecimento acerca do pensamento, distinção entre fantasia e realidade, conhecimento das crenças falsas e engano e distinção entre aparência e realidade*” (idem, pp. 318, 319).

Relativamente ao primeiro, as crianças entre os três e os cinco anos encaram o pensamento como algo diferente de uma acção como falar, por exemplo, mas não compreendem que a mente se “alimenta” de pensamentos e que estes se processam através de palavras. Outra dificuldade das crianças do período pré-escolar é desconhecer que o pensamento ocorre em simultâneo com outras ações (Flavell, Green & Flavell, 1995, citado por Papalia; Olds & Feldman, 2001, pp. 319). Quanto ao segundo, embora as crianças de três anos consigam distinguir *fantasia e realidade*, por vezes não é totalmente claro se elas conseguem ou não “*explicar a diferença entre “real” e “faz-de-conta”*” (idem; ibidem).

Quanto ao “*conhecimento de crenças falsas e engano*”, segundo Moses e Flavell (1990, citado por Papalia; Olds & Feldman, 2001, p. 320), “*só quando as crianças têm 4/5 anos é que compreendem que, elas próprias ou outras pessoas, podem ter crenças falsas*” (o exemplo dado é esperar encontrar apenas bombons numa caixa de bombons em vez de outra coisa, por exemplo). Essa compreensão tem subjacente a capacidade da criança para distinguir entre *aparência e realidade*, o que representa uma dificuldade para a criança destas idades. “*Segundo Piaget, só por volta dos cinco ou seis anos é que as crianças compreendem a distinção entre o que parece ser e o que é*” (Papalia; Olds & Feldman, 2001, p. 320).

Mas será que o treino é capaz de levar as crianças a desenvolver o seu conhecimento?

Tanto Piaget como Vigotsky (e o seu “*conceito de desenvolvimento próximo*”), acreditam que o treino tem impacto na aprendizagem das crianças quando as suas estruturas cognitivas apresentam um determinado grau de desenvolvimento (idem, p. 321).

Para Vigotsky (1978, citado por Tavares, 2007, pp. 38, 39), no desenvolvimento cognitivo têm particular importância as interações sociais desenvolvidas numa determinada cultura, capazes de transformar “*funções intelectuais elementares/naturais, tais como a percepção, a memória, a atenção e a motivação*” em “*funções elevadas /culturais.*” A “*Lei Geral do Desenvolvimento Cultural*” formulada por este autor aponta dois planos onde esse desenvolvimento pode ocorrer, por esta

ordem: no *plano social (entre sujeitos) e no plano psicológico (inerente ao próprio sujeito)*. Neste contexto, a criança segue o exemplo do adulto e gradualmente adquire a capacidade para realizar determinadas tarefas sem a sua ajuda ou orientação.

Daqui se reforça a importância do *“princípio de prontidão, que implica a necessidade do aprendiz ter alcançado um determinado estado de aptidão para apreender material cognitivo”*. A aprendizagem por imitação é, neste sentido, um caminho para a aprendizagem, afirmando Vigotsky (citado por Fino, 2001, pp. 278, 279) que *“uma pessoa só consegue imitar o que está ao alcance do seu nível de desenvolvimento”*.

Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre através da orientação dos adultos, num processo que as torna, desejavelmente, cada vez mais autónomas. Do controlo inicial passa-se para uma acção de suporte do adulto em relação à actividade da criança, o qual *“se deve manter na zona de proximidade<sup>2</sup> (ou potencial), isto é, na distância entre o nível de desenvolvimento actual – determinado pela resolução de problemas - e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela resolução de problemas sob orientação externa”* (Tavares, 2007, p. 39).

Vigotsky declara em *Mind in Society* (citado por Fino, 2001, p. 277) que *“o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem”* (este precede e condiciona o anterior). Da assintonia que existe entre o processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento decorre a *zona de proximidade (ou zona de desenvolvimento proximal)*, área potencial de desenvolvimento cognitivo (aquele que o sujeito poderá construir), uma verdadeira *janela* de oportunidade para a *aprendizagem* (idem, p. 278).

Neste sentido, para potenciar essa janela, é necessário que o professor conceba e ponha em prática tarefas de ensino e aprendizagem, utilizando instrumentos como a linguagem e o contexto cultural. Aliás, segundo Vigotsky essas são as ferramentas mais importantes a utilizar no contexto da aprendizagem e do desenvolvimento, conjugadas

---

<sup>22</sup> Conceito fundamental na teoria de Vigotsky.

com a necessária mediação do professor entre a criança e os objetos e entre as crianças e os pares (idem, pp. 279, 280).

No entanto, as aprendizagens orientadas para *“níveis de desenvolvimento que já foram atingidos são ineficazes porque não apontam para um novo estágio no processo de desenvolvimento”*. Nesse sentido, a *zona de proximidade* aponta para as *“boas aprendizagens”*, aquelas que *“conduzem a um avanço no desenvolvimento”*, só possíveis com a ajuda do professor, proporcionando ao aluno apoio e recursos que lhe permite *“actuar no limite do seu potencial”*. A interação social presente no postulado de Vigotsky vai no sentido de a considerar geradora de aprendizagem e conhecimento, não bastando apenas haver comunicação entre o professor e o aluno mas que ela ocorra também num ambiente propício à interacção do aprendiz com os *“problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores”* desse contexto de aprendizagem, do qual faz parte. Aumentar o nível de interação social entre professor e aluno, num contexto de aprendizagem, irá permitir ao aprendiz interiorizar os *“processos, conhecimentos e valores que usa”*, potenciando novas aprendizagens. No entanto, para que o estudante fique habilitado a iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado, *“deve ser capaz de identificar o conhecimento, habilidades e valores interiorizados”* (idem; ibidem).

Para Vigotsky a aprendizagem humana insere-se na interação social e é nesse contexto que as crianças conseguem imitar inúmeras ações que vão para além dos limites das suas capacidades. Ao interagir socialmente com os outros, as crianças conseguem fazer cada vez mais coisas e sob orientação de adultos (idem, p. 277).

*“A importância da interação”*, decorre do facto das *“mais elevadas funções mentais emergirem de fenómenos sociais”*, nos quais a linguagem é uma das *“ferramentas”* privilegiadas, *“culturalmente construída e partilhada”* (idem, p. 282).

A abordagem ao ensino da leitura e da escrita baseia-se neste postulado de Vigotsky, segundo o qual sempre que as crianças interagem com os outros em casa ou na escola, desenvolvem modelos específicos de comunicação e expressão.

Sendo a aquisição da linguagem um aspeto crucial no desenvolvimento cognitivo, no período pré-escolar, devemos questionar-nos:

— Como é que a criança adquire a linguagem?

*“A investigação durante as últimas duas ou três décadas centrou-se em influências específicas ao nível da própria criança e no ambiente que a rodeia”* (Papalia; Olds & Feldman, 2001, p. 222).

Este entendimento, em oposição às visões separadas que ora viam a aquisição da linguagem como fruto do *“reforço e da imitação (teoria da aprendizagem)”*, ora decorrente do *“inatismo”*, segundo o qual *“as crianças têm um dispositivo de aquisição da linguagem (LAD inato)”* é defendido pela *“maioria dos desenvolvimentalistas que considera que esta capacidade inata para aprender a linguagem é ativada ou promovida pela maturação, desenvolvimento cognitivo e experiência”*. São de referir os *“factores genéticos, temperamento e interação social”* (comunicação entre criança e os pais e estes e os demais familiares, como por exemplo irmãos mais velhos) (idem, p. 228).

O desenvolvimento da linguagem tem como contexto o facto da sua função principal, tanto nas crianças como nos adultos, ser a comunicação, o contacto social. Nesse sentido, para que a criança seja um comunicador competente, terá de aprender a sua língua materna, nas diversas componentes, num processo de interações comunicativas com os outros, para, em simultâneo, adquirir conhecimento acerca do mundo que a rodeia (Sim-Sim, 2008, p. 11).

Há vários aspetos a contemplar quando nos referimos à linguagem: o vocabulário, a gramática e sintaxe, a pragmática e o discurso social e o discurso interno.

Relativamente ao primeiro, a aquisição e compreensão de novas palavras por parte das crianças faz-se através de um processo designado por *“mapeamento rápido”*, que consiste em tentar extrair o significado de uma palavra nova, depois de a ter ouvido uma ou duas vezes. A facilidade com que as crianças de 3-4 anos o conseguem fazer é maior no caso de nomes dos objectos do que no das ações (verbos). No tocante à gramática e à sintaxe, as crianças em idade pré-escolar distinguem os pronomes pessoais *“eu, tu, nós”*, usam o pretérito passado e os plurais. A partir dos 4-5 anos já utilizam preposições como *“em cima, em baixo, dentro, sobre e*

*atrás*”. Apesar de falarem fluentemente, a sua maior dificuldade prende-se com a aprendizagem das exceções às regras; raramente utilizam frases na voz passiva, no condicional e com o verbo auxiliar *ter*. “A *pragmática, o conhecimento prático necessário para o uso da linguagem com objetivos comunicativos*”, encerra aspetos do *discurso social*, na medida em que há intenção do falante em “*ser compreendido por um ouvinte*.” Este tipo de discurso desenvolve-se, de forma marcante, durante o período pré-escolar, ao longo do qual as crianças fazem esforços para serem cada vez melhor compreendidas pelos outros. “*O discurso interno - falar alto para si mesmo sem ter intenção de comunicar com os outros*”, tem sido valorizado de modo diferente. Enquanto Piaget o considerava egocêntrico e próprio das crianças mais novas, que falam ao mesmo tempo que realizam ações, Vigotsky encarava-o como uma forma de comunicação da criança consigo própria, sendo que ambos o consideravam como uma forma de ajudar a criança a “*integrar a linguagem com o pensamento*” (Papalia; Olds & Feldman, 2001, pp. 322, 323, 324).

Vigotsky, ao contrário de Piaget, entendia que o sujeito produzia a fala egocêntrica como uma passagem do concreto, do objetivo, para o particular e subjectivo do indivíduo, próprio do discurso interno. O facto do discurso egocêntrico diminuir e até desaparecer por altura da idade escolar, parece apontar para a hipótese de que este discurso é um estágio na evolução do discurso vocal para o discurso interior; enquanto as operações mentais das crianças em idade pré-escolar são feitas em voz alta, na fase seguinte essas mesmas operações dão lugar ao discurso interior da criança, sem som. Ainda de acordo com o mesmo autor, o pensamento tem uma fase pré-linguística, isto é tem origem e desenvolvimento diferente da linguagem. Contudo, num determinado momento do desenvolvimento humano o pensamento e a linguagem encontram-se, dando origem ao pensamento verbal, característico do discurso interno (Vigotsky, 2001).<sup>3</sup>

Nas conversas que os pais empreenderem com as crianças tem importância a

---

<sup>3</sup> Vigotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. Retirado em Janeiro 13, 2011 de <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>.

riqueza vocabular, o tipo e a frequência das actividades e o grau de preparação das crianças. Ler em voz alta, conversar sobre a história lida, utilizando estratégias como parafrasear o que a criança diz, expandir o que ela diz, falar acerca dos interesses da criança, colocar-lhe questões específicas e desafiantes, dar-lhe tempo suficiente para responder, corrigir as respostas erradas, encorajar a criança a contar a história, tecer-lhe elogios parece influenciar a qualidade do discurso da criança e, eventualmente, a qualidade da leitura. Ao utilizar estratégias de leitura deste tipo, o adulto está a contribuir para o desenvolvimento da linguagem da criança, sem esquecer que *“a interação social, especialmente em casa, é um factor-chave na preparação das crianças mais novas para a literacia”* (Papalia; Olds & Feldman, 2001, p. 326).

O modo como as crianças processam a informação e desenvolvem a memória tem sido alvo de vários estudos, sendo de salientar que a *“memória autobiográfica começa para a maior parte das pessoas por volta dos 4 anos(...)”* e pode estar relacionada com o desenvolvimento da linguagem. Só quando a criança consegue verbalizar as memórias, as consegue *“manter na sua mente, refletir sobre elas e compará-las com as memórias dos outros”*. No entanto, há fatores que propiciam o seu desenvolvimento: os acontecimentos mais significativos, na sua vida; a sua participação ativa *“quer no acontecimento em si, quer contando a história ou revivendo-a, e a forma como os pais falam com as crianças acerca dos acontecimentos passados”* (idem, pp. 330, 331).

As narrativas que se colocam à disposição das crianças funcionam como elementos catalisadores de uma melhor compreensão do mundo que as rodeia. Os livros, por via das palavras, dão acesso a mundos possíveis onde as personagens, os espaços se relacionam com o mundo de cada criança, permitindo a existência de um *“espaço de liberdade, onde a capacidade imaginante do ouvinte”* (Azevedo & Sardinha, 2009, p. 51) pode desenvolver-se.

Ao ouvir ler histórias, as crianças têm acesso às suas palavras, inerente sonoridade e expressividade, que lhes permitirá adquirir as denominadas *“competências emergentes que os levarão a ser recetores competentes de histórias”* (idem, 2009, p. 51).

O livro permite a exploração de vários elementos que o constituem, nomeadamente a imagem que, aliada à palavra, permite a construção de uma multiplicidade de sentidos. A ilustração faz parte integrante da leitura, coexiste com o conteúdo textual, tornando-o mais legível, *“revelando sentidos paralelos, complementares ou integrados que entendemos considerar como fundamentos para a percepção precoce da polissemia textual”* (idem, p. 52).

Torna-se, no entanto, algo difícil, a leitura em voz alta de livros que contenham imagens. Como ligar a leitura do texto com a imagem?

Se as imagens apresentadas no livro traduzem o texto, o leitor deve, no decurso da leitura, mudar de tom quando “lê” as imagens para que a criança perceba que há diferenças entre o conteúdo textual e icónico. Mais tarde, deve-se pedir à criança para contar a história seguindo a sequência das imagens, abrindo caminho para que a criança comece a ler sozinha, através da “leitura” silenciosa das imagens, *“antecedendo, deste modo, um reconhecimento dos sinais visuais significantes na sua língua”* (Jean, 2000, p. 117).

Este aspeto leva-nos à constatação de que uma única imagem não permite estabelecer *“relações temporais ou causais”*, o que inviabiliza a construção de uma narrativa. Pelo contrário, através de uma sequência de imagens, como na banda desenhada, por exemplo, já se pode contar uma história. No entanto, ao utilizarmos a língua para descrever uma imagem fixa estamos a unir, a complementar estas duas linguagens, a verbal e a icónica, permitindo assim *“dizer aquilo que a imagem dificilmente pode mostrar”* (Joly, 2008, p. 139).

Sendo assim, parece revelar-se pertinente a apresentação de uma imagem fixa contendo elementos da história que se vai contar, com o propósito de lhe dar uma significação que, embora parta dela, a ultrapassa. As palavras a utilizar para a descrever, embora partam da imagem, podem complementá-la e dar-lhe sentidos novos e aleatórios. O recurso à linguagem faz com que a imagem exista na sua plenitude, pelo facto das imagens e das palavras *“se alimentarem umas das outras”*, se complementarem (idem, p. 141).

Quando se parte para a leitura de uma história em voz alta, seja uma banda de-

senhada, seja em narrativas onde intervêm diálogos e personagens, as entoações que o leitor deve dominar para que o texto lido seja o verdadeiro protagonista são factores determinantes para darem sentido à leitura (Jean, 2000, p. 118).

A compreensão dos textos é facilitada *“quando a percepção da música do significante precede a inteligência analítica dos significados”* (idem, p. 131).

Assim como a aprendizagem da linguagem ao nível da audição e fala deve ser feita pelas crianças muito antes de iniciarem a educação formal no primeiro ciclo, assim também *“têm que construir os alicerces do seu vocabulário musical de audição e canto (em termos de música) muito antes de entrarem para a escola.”* Se isso não acontecer, a capacidade das crianças em *“aprender a compreender, falar, ler, escrever e improvisar linguagem”*, no primeiro caso, em *“compreender, executar, ler, escrever e improvisar música”* no segundo, ficará comprometida. A tónica é colocada na improvisação como meio privilegiado para satisfazer a necessidade de comunicação entre as pessoas e, quando é feita em situações de aprendizagem, com a intervenção da educadora, ensina as crianças a pensar. Neste contexto, pode-se estabelecer um paralelismo entre a importância exercida pelo pensamento na linguagem e a *audição*<sup>4</sup> na música (Gordon, 2008, p. 2).

De acordo com as *“Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”* o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical) encerra uma dimensão educativa no sentido em que a orientação do educador é indispensável para criar situações de aprendizagem nessas vertentes que, apesar de terem características específicas, se complementam. Potenciar estas formas de expressão implica o *“domínio de instrumentos e técnicas”* que apelam à sensibilidade estética das crianças para desenvolver a comunicação através desses meios (Ministério da Educação, 1997, pp. 57, 58).

Sendo a primeira infância um período em que *“os alicerces da aprendizagem se estão a estabelecer”*, se não forem dadas às crianças oportunidades de aquisição de aprendizagens, a utilização de células cerebrais (neurónios) daí decorrentes será

---

<sup>4</sup> Audição e compreensão mental de música cujo som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente (Gordon, 2008, p. 156)

dispensada e, segundo especialistas (neurologistas, pediatras, biólogos e psicólogos) nunca mais serão recuperadas ou, no caso do sentido menos estimulado, serão desviadas para o desenvolvimento de outros sentidos. A fase considerada mais propícia ao *“estabelecimento de conexões neurológicas e sinapses”*, e consequente desenvolvimento dos vários sentidos, ocorre antes do nascimento e primeira infância. Se as crianças não forem expostas a situações estimulantes ao nível da audição musical, por exemplo, esse sentido ficará irreversivelmente limitado (Gordon, 2008, pp. 6-7).

No que à expressão musical diz respeito, os eixos a desenvolver na educação musical das crianças vão desde *“escutar, cantar, dançar, tocar e criar”*. O recurso habitual a canções e respetivas letras no Jardim de Infância são uma forma de relacionar *“o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras”* (Ministério da Educação, 1997, p. 64).

As letras das canções utilizadas neste projeto abordam o enredo das histórias contadas às crianças; a sua apresentação na sequência das histórias contadas às crianças pode ser entendida como uma forma de desenvolver o seu vocabulário linguístico e musical.

Embora a música não seja uma linguagem, por ausência de gramática, a sua aprendizagem é feita pelas crianças de modo idêntico à da sua língua materna. Sendo assim, o estímulo ao *“balbucio musical”* deve ser tão encorajado como o balbucio da língua, pela família, em casa. Para progredir através do *“balbucio musical”*, as crianças terão de deixar as fases de *“balbucio tonal”* (as crianças tentam cantar com uma voz falada pois não a distinguem da cantada) e *“rítmico”* (os sons e os movimentos produzidos não se distinguem uns dos outros o que impede a entoação), o que só poderá acontecer se elas desenvolverem *“vocabulários de audição”*, adquirirem *“vocabulário “falado”* que lhes permitirá cantar e entoar (Gordon, 2008, pp. 10, 11, 12).

A aptidão musical das crianças é inata, podendo evoluir ou não consoante a riqueza do seu ambiente musical, cujo impacto parece diminuir com o aumento da sua

idade. Assim, quanto mais cedo a criança usufruir de um ambiente musical, maior será a evolução dessa aptidão e mais duradoura, ao longo da sua vida (idem, p. 21).

Esta aptidão tem por base a audição; *“quanto mais padrões tonais e rítmicos uma criança consegue audiar, maior é a sua aptidão musical”*. As situações em que a audição pode ocorrer vão desde os momentos em que as crianças *“ouvem música, relembram a ouvida antes, a executam (cantando, entoando, movimentando-se ou tocando um instrumento), criam ou improvisam”* (idem, p. 30).

### 3.2 Literacia na idade pré-escolar

*“O termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer”* (Azevedo & Sardinha, 2009, p. 1).

A importância do desenvolvimento da literacia nas primeiras idades é cada vez mais considerada pela literatura como essencial para o posterior processo de aquisição da leitura e da escrita. Esta é a denominada *“literacia emergente”* e envolve competências, conhecimentos e atitudes que se organizam num processo contínuo que se inicia precocemente e que se entendem ser precursores da leitura e da escrita, tendo o período pré-escolar um papel importante neste trajeto (Whitehurst & Lonigan, 1998, pp. 848, 849).

No contexto do conceito de *“literacia emergente”*, há quatro aspetos a ter em conta:

- “1- o desenvolvimento da literacia começa precocemente, antes da instrução formal da leitura e da escrita;*
- 2- as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e interrelacionada nas crianças mais novas;*
- 3- as competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem;*
- 4- a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento ativo com o seu ambiente”.* (Hockenberger; Goldstein & Haas, 1999)

Quanto à questão de saber quando e como é que a criança inicia a sua *“aprendizagem literácita”* educadores e investigadores têm-se debruçado, desde os

anos 80, sobre esta problemática, com constantes revisões das suas perspectivas (Azevedo, 2007, p. 19).

Nesse âmbito, foram determinantes os contributos de autores “*associados à psicologia do desenvolvimento (como Piaget e Vigotsky)*”, para que as crianças passassem a ser encaradas como sujeitos ativos, que aprendem, interagindo com os outros, em situações reais, associadas ao seu quotidiano, “*onde vão refletindo sobre as características da linguagem escrita*” (Mata, 2008, p. 10).

O envolvimento precoce das crianças com a utilização da linguagem escrita facilita a apropriação dos seus princípios e características; pode ir da “*manipulação de livros, do contacto com a informação escrita (lista de compras, legendas e rótulos), do uso do computador (...) à audição de leitura de histórias*”. Estes exemplos de convívio com mensagens, palavras e letras, mostram que as crianças descobrem alguns dos princípios e característica que regem a escrita, quando convivem directamente com a linguagem escrita, nos primeiros exemplos citados e, indirectamente, no último. (Sim-Sim, 2009, p. 20).

Antes de aprender a ler a criança tem de ter oportunidade de desenvolver uma linguagem oral. Enquanto a leitura é um processo que requer um ensino explícito, a linguagem oral é adquirida de forma natural e espontânea pela criança. Embora as crianças aos cinco/seis anos tenham consolidado a maioria das aquisições fonológicas e estabilizado o conhecimento das estruturas sintáticas básicas, que lhes permite compreender e construir frase simples e com alguma complexidade, as diferenças, a existir, entre a variedade da língua falada em casa e na escola, são muito influenciadas pelo ambiente social da criança. Oralidade e escrita, embora partilhando o objectivo da comunicação verbal, possuem características distintas. A compreensão e a produção oral correspondem a usos primários da língua, enquanto a leitura e a expressão escrita configuram-se como usos secundários (idem, pp. 21, 22).

O sucesso futuro da aprendizagem da leitura e da escrita decorre do conhecimento sobre leitura e escrita da criança de forma precoce e de forma regular, através da leitura pela voz dos outros, na família e na escola, em que os adultos,

apesar de não terem intenção deliberada de ensinar as crianças, possibilitam-lhes ganhar conhecimentos sobre:

*“(i) o ato de ler (finalidade da leitura, postura do leitor); (ii) a estrutura dos livros (capa, folhas, páginas) e o respetivo manuseamento (como se pega no livro ou na folha de papel escrita, como se viram as folhas, onde se começa a ler); (iii) algumas características físicas da linguagem escrita (diferença entre escrita e desenho, a organização horizontal e linear da escrita e a direcionalidade esquerda-direita, a posição e orientação das letras e a presença de grupos de letras separadas por espaços, a diversidade das letras e o seu reaparecimento em combinações diferentes)” (idem, p. 21).*

Esta aprendizagem é, para esta autora, de crucial importância para que a criança sinta vontade de aprender a ler e motiva a maior ou menor facilidade com que ela inicia o ensino formal da leitura.

Daí se pode inferir que o desenvolvimento do conhecimento literário da criança acontece por via de experiências e oportunidades que esta deverá encontrar no seu meio social e no ambiente educativo com que contacta. Nele deverão estar incluídas *“oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e motivação para a leitura”* (Burns et al., 1999, citado por Azevedo, 2007).

A relação recíproca e interativa entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura é um aspeto a ter em conta. Essa consciência é definida como a *“capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente, refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanho diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas<sup>5</sup> e fonemas<sup>6</sup> que integram as palavras”*. Essa capacidade para compreender a estrutura sonora das palavras *“evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos”* (desde palavras ou sílabas a componentes fonémicos das palavras, como no caso de *pá*) (Sim-Sim; Silva & Nunes, 2008, p. 48, 49).

Juel (1988, p. 437) define-a como a consciência de que as palavras são compostas por sequências de sons distintos e com diferentes significados. Esta

---

<sup>5</sup> Sons ou grupos de sons dentro das sílabas.

<sup>6</sup> O fonema consiste na unidade sonora mais pequena que não pode ser analisada em unidades mais pequenas e sucessivas, e que permite diferenciar uma palavra da outra.

competência, segundo o autor, não é necessária no discurso oral em que não há uma clara distinção entre fonemas, mas é importante para a descodificação da escrita, pelo que é importante na aprendizagem da leitura/escrita.

Aprender a ler e a escrever implica compreender que o código escrito representa unidades da linguagem oral, os fonemas, ou seja as relações entre a linguagem oral e escrita. A relação recíproca e direta entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura baseia-se nessa compreensão. O conhecimento do oral repercute-se na aquisição da linguagem escrita, e esta vai, *“por sua vez, aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas”* (Sim-Sim; Silva, & Nunes, 2008, p. 53).

Quanto mais diversificadas forem as situações de comunicação intencionalmente criadas no jardim de infância, mais hipóteses têm as crianças de dominar a linguagem oral e escrita, com características cada vez mais elaboradas: construção de frases mais corretas e complexas, de tipologia de variada (afirmativa, negativa, interrogativa), concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar, alargamento de vocabulário (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Uma das actividades que se deve incluir na rotina do Jardim-de-Infância é o contar histórias pela panóplia de actividades que daí podem decorrer (apresentar o assunto da história através da utilização de uma imagem, convidando as crianças a descrevê-la e criando oportunidades para que as crianças respondam a perguntas sobre a mesma; conversar sobre a história ouvida; analisar palavras desconhecidas; produzir desenhos sobre a mesma), com os objectivos de levar a criança a ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz e a saber expressar-se individualmente, a interagir verbalmente, experiências fundamentais para o desenvolvimento da sua compreensão e expressão oral (idem, p. 37).

Podem ler-se histórias utilizando livros, álbuns de imagens, projecção de imagens, objectos reais, desenhos em tamanho aumentado para afixar no local onde a actividade se realiza, etc.

Outro autor apresenta um cenário que encara *“o jardim-de-infância como um espaço facilitador da aprendizagem de competências de leitura (...), tendo por base o envolvimento da criança com os livros e a produção escrita não convencional.”*

(Marques, 1988, p. 47) De acordo com o mesmo autor devem ter-se presentes as seguintes etapas, na aprendizagem da leitura:

- “- tomada de consciência da linguagem escrita;*
- identificação de palavras vistas frequentemente no ambiente do dia a dia (chaves ambientais), para partir para a identificação de chaves gráficas e fónicas (identificação de letras e combinação de letras e sons)*
- conhecimento das letras e a combinação de letras e sons, etapa que antecede a leitura independente e que exige alguma repetição e ensino”.*

O mesmo autor defende que a leitura deve associar-se à escrita, ao falar, ao ouvir e ao criar, coexistindo num período regular dedicado à leitura de histórias, à discussão e à produção, artística e/ou dramática.

É importante que os momentos de leitura sejam implementados de forma regular, associados a momentos agradáveis, caracterizados pela interação social, mobilizadora de conhecimentos, capaz de facilitar a formação de “leitores envolvidos” (Mata, 2008, pp. 70, 71). Estes, embora não saibam ainda ler, são levados a desenvolver comportamentos típicos de um leitor: apetência pelas histórias e pelas *“marcas narrativas que povoam o seu mundo pessoal e se relacionam com os mundos possíveis a que os livros dão acesso, bem como por estarem impregnadas de palavras que promovem mecanismos de conexão e coesão discursivas que, desde cedo, as crianças conseguem entender”*. Aos poucos, as crianças são mobilizadas para o prazer da leitura, predispondo-se a ouvir ler e, no futuro, a sentir curiosidade pelos livros, imitando os tais comportamentos típicos de um leitor, decorrentes das observações que vão fazendo, no decurso da prática de leitura de histórias (Azevedo & Sardinha, 2009, p. 51).

Para conseguir que as crianças do ensino pré-escolar se consigam concentrar durante muito tempo na audição de histórias, deve-se associar-lhe propostas de actividades lúdicas que dinamizem as crianças para a reconstrução de sentidos, onde a promoção *“o desenvolvimento da linguagem, a aquisição do vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão”* possam ocorrer (Mata, 2008, p. 72) .

Fazer do momento da leitura um momento de prazer, decorrente da atitude de quem lê (considera-o útil, fá-lo com satisfação, por exemplo) e levar a criança a compreender a funcionalidade que lhe atribuímos (o visionamento de imagens, antes

da audição de uma história, à qual se soma uma canção alusiva à mesma, de forma assídua, poderá, a meu ver, originar na criança a atribuição de uma funcionalidade), faz com que ela se sinta mais interessada e se aproprie da leitura com maior facilidade. (idem, p. 74)

Quem lê em voz alta, sentindo o texto, inundando-o com a sua presença, dá vida aos livros e estes *“abrem-se por completo, e a multidão dos que se julgavam excluídos da leitura, mergulham nela atrás dele”* (Pennac, 2006, p. 165).

A leitura de histórias feita desse modo irá desenvolver nas crianças uma variedade de conhecimentos: *“sobre léxico, novas estruturas sintáticas a par de novos usos do discurso”*, em simultâneo com a sua atenção/concentração, a serem potenciadas pela exploração da sua inerente interatividade. Assim, dever-se-á encorajar as interações sobre um texto, antes, durante e após a sua leitura (Azevedo, 2007, p. 26).

Antes da leitura podem-se abordar aspetos como capa, título, autor do livro, num diálogo sobre a história, *“procurando que as crianças produzam predições sobre a narrativa, criando desejo de ouvir ler o texto.”* (A apresentação de, por exemplo, um cartaz com imagens retiradas da obra ou com ela relacionadas (podendo incluir palavras como legenda) poderá, a meu ver, funcionar como motivação para a leitura da história). No decurso da leitura poder-se-á introduzir perguntas geradoras de reflexão/predição sobre o texto e, no caso de se poder mostrar o texto, apontar para as palavras *“à medida que as lê de forma a tornar claro a forma gráfica do que é lido e a direcionalidade do processo de leitura”*. No final da história, o diálogo deverá centrar-se nos pontos mais importantes da história, no sentido de reforçar aspetos como o diálogo entre personagens e/ou palavras não familiares às crianças, relendo, se necessário alguns excertos para dar sentido às observações/opiniões das crianças e permitir que elas construam o sentido da narrativa (idem, p. 28).

Para se poder mostrar o texto, poder-se-á recorrer a livros de grandes dimensões *“big book”* ou a um recurso tecnológico como o apresentador visual que permite que um grupo de crianças partilhe um objecto como um livro (idem, p. 27) .

Nestas oportunidades comunicativas que a escola deve proporcionar às crianças

com o intuito de desenvolver competências importantes para o seu crescimento linguístico, não podemos deixar de levar em conta as imagens, numa época em que se verifica uma abundância iconográfica. Além disso, servindo-nos dos estudos de linguistas como Julien Greimas e Roland Barthes vemos como a linguística influencia a semiologia (ciência dos signos), que tenta diferenciar o “*sentido primeiro, ou denotação e o sentido segundo ou conotação*”. Exemplo: mesa como repositório de objectos (*significante*); que tem um estilo próprio (*significado*), que aponta para um sentido projectado, que faz parte da interpretação (Gervereau, 2007, p. 26).

A linguística, com a sua distinção entre os “*sons*” (aspecto físico de uma língua, alvo de estudo da fonética) e os “*fonemas*” (aspecto psíquico e social, o sentido para a comunicação, objecto da fonologia) e a organização da linguagem (a “*sintaxe*”) faz-nos olhar para as imagens como passíveis de exploração criadora de vários sentidos (“*polissemia*”), numa perspectiva de recriação em paralelo; descreve-se/comenta-se uma imagem criando um texto sobre ela. Isso mesmo foi descoberto por Barthes, figura central na compreensão de imagens (idem, pp. 29, 30).

A noção de imagem vai ser utilizada como algo que se assemelha a qualquer coisa, pelo que a sua função é “*a de evocar*”. Esta característica coloca-a no campo da “*representação*”, logo vamos ter de a entender como “*signo*” cujo princípio é o da “*analogia*”; sendo assim a imagem será entendida como “*representação analógica*”. No entanto, há que distinguir entre “*imagens fabricadas e manifestas*”, a primeira das quais aponta para a imitação do real (“*ícone*”), enquanto a segunda para “*vestígios*” do mesmo (apresentando maior grau de opacidade face àquilo que representa). Se toda a imagem é representação há que encarar o facto de que ela utiliza regras de construção, de modo a que ela seja compreendida por todos(e não apenas por aqueles que as fabricam), nomeadamente características de “*semelhança, vestígios e um mínimo de convenção sociocultural*” entre elas (Joly, 2008, pp. 42, 43, 44).

Vamos então encarar a imagem e o uso que dela se vai fazer ao longo do projeto como uma “*mensagem visual fixa*”, composta de diferentes tipos de signos (linguísticos, icónicos (motivos reconhecíveis) e plásticos (cor, forma)) que, em conjunto, vão contribuir para a construção de uma significação global (idem, p. 44).

As imagens visuais podem e devem utilizar-se em diferentes circunstâncias e de variados modos, como material de enriquecimento da aprendizagem, pois ao ler uma imagem as crianças descrevem-na, organizando os elementos que a compõem. Faz-se, assim um acto de verbalização, o qual deve partir sempre de dados conhecidos; a criança observa cada imagem detentora de uma mensagem que terá a liberdade de interpretar, isto é, compreender o que ela lhe suscita.

Todavia, antes de se partir para a análise da mensagem visual, temos de definir a função e o contexto da utilização de determinada imagem. Ela será sempre *“um instrumento de expressão e de comunicação, (...) uma mensagem para o outro”* (idem, p. 61), pelo que o seu contexto deverá privilegiar o tema, os objectos, as personagens, os ambientes da história a apresentar, privilegiando a semelhança, a imitação da realidade das crianças a quem a história se destina.

Outro aspeto a ter em conta em todo este processo de aquisição de linguagem, são as vivências prévias das crianças. *“Perceber é reencontrar alguma coisa que já foi experienciada e é essa experiência prévia que determina a percepção”* (Barbosa, 1992).

De acordo com as *“Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”* deve-se tirar partido das imagens presentes no material impresso, nomeadamente nos livros, as quais possibilitam o desenvolvimento de actividades variadas: *“Se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências...”* (Ministério da Educação, 1997, p. 71).

Ser capaz de “ler” imagens é uma competência necessária para sobreviver no século XXI, e enquadra-se num leque de competências a que se dá o nome de *literacia visual* e que, no seu sentido mais genérico, *“consiste em ser capaz de entender elementos visuais e ser capaz de comunicar o seu sentido”*. O projeto europeu *VISUALISING EUROPE: literacia visual e educação intercultural*, no seu objectivo de promoção da literacia visual, propõe que a mesma seja concretizada através da interpretação de imagens, *“processo que exige de quem vê a capacidade para*

*descodificar o que vê numa imagem e propor leituras com sentido sobre o que é visto” (...)* (Morgado, 2009a).<sup>7</sup>

Neste projeto europeu, a utilização de imagens de livros infantis teve o objetivo de promover a *tomada de consciência cultural*, por via da interpretação dos elementos visuais que contam uma história e da articulação das suas imagens com palavras. Ao utilizar um objecto do quotidiano das crianças, o livro, levantam-se questões, apontam-se respostas pessoais sobre representações visuais, para “responder às necessidades de literacia das crianças no mundo de hoje” (Morgado, 2009b, p. 137).<sup>8</sup>

Este projeto encarou a necessidade de formação para lidar com um mundo multicultural e dominado pela *visualidade*. O material visual que abunda na nossa sociedade implica que as pessoas estejam preparadas para o descodificar e utilizar de forma crítica e pode incluir arte visual, anúncios, programas televisivos, filmes, livros com imagens. Nesse sentido, qualquer texto se pode denominar “*texto visual*” desde que “*transmita significado visual através de imagens, padrões, sequências, etc.*” (idem, p. 139).

Sendo assim, qual é o objetivo da literacia visual? “*Ser capaz de compreender e usar linguagens visuais para comunicar e estudar as funções de um mundo representado por intermédio de fotografias, imagens e visualizações, em vez de por intermédio de textos e palavras*” (Mirzoeff, 1999, citado por Morgado, 2009b, p. 139).

Para Manguel (2001, p. 27) “*só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos*”.

É aqui que a escola é chamada a educar numa área que deve ser sua: comunicação e cultura, abordando o texto visual de *forma que ele produza sentido* (Morgado, 2009b, p. 140). Sendo assim, a metodologia apontada recorre ao livro infantil que, segundo Lewis (2001, citado por Morgado 2009b, p. 141), “*enquanto*

---

<sup>7</sup> Morgado, M. (coord.) (2009a). O que é a literacia visual? Retirado em Março 2, 2011 de <http://ve.ese.ipcb.pt/index.php?option=content&task=view&id=30&lang=pt>.

<sup>8</sup> Morgado, M. (2009b). *Texto visual / texto cultural. Uma perspectiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens*. Retirado em março 4, 2011 de [http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/sopcom\\_iberico/sopcom\\_iberico09/paper/viewFile/440/438](http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/sopcom_iberico/sopcom_iberico09/paper/viewFile/440/438).

*artefacto cultural constitui um ponto de encontro de adulto, criança e cultura capaz de absorver, reinterpretar e re-presentar o mundo para um público que diariamente negocia a novidade. Este tipo de objecto cultural existe no quadro de uma complexa troca de gestos, linguagens, ideias e imagens que compõem o acto de ‘ler’”.*

Como abordar a imagem (texto visual) a partir do livro infantil e como é que ela adquire sentido? A análise da imagem do livro infantil pode ser feita segundo abordagens que vão desde a semiótica, a interpretativa (que articula a relação das palavras com as ilustrações) até à interdisciplinar, desenvolvida por Lewis (2001, citado por Morgado 2009b, pp. 141, 142), na qual o conhecimento prévio dos alunos, o seu modo de pensar em relação a determinado assunto, são a base para a aquisição de novas ideias. A individualidade de cada aluno tem, neste sentido, de ser respeitada, tendo em conta que características como a cultura, a língua, as capacidades, as experiências familiares e os estilos de aprendizagem dos alunos, entre outros aspetos, podem condicionar a sua aprendizagem.

Ao olhar pela primeira vez para um texto visual, a criança é convidada a reconhecer o que está representado, numa espécie de “*ver como*”; os sentidos são inferidos a partir de um texto visual (e podem ser diversos) onde “*a análise dos significantes (formas, cores, linhas), não são a base do modo de ver*”. Outros aspetos a considerar na análise de um texto visual são o “*sentido dado pelo uso*” (as diferentes funções de um mesmo texto visual afetam o modo como ele é percebido) e o “*sentido como hábito*” (modos de olhar para um texto, isto é atribuir-lhe sentidos, condicionados pelas suas rotinas e modelos) e “*sentidos que dependem de uma regra, na medida em que fazem parte de convenções e práticas culturais*”, cabendo à escola a implementação de abordagens activas, incentivando a construção de sentidos novos por via da do “*diálogo e da partilha de diferentes perspetivas*” (idem, pp. 142, 143, 144, 145). A este propósito, Vigotsky (1978, citado por Morgado, 2009b, p. 145), “*a interação social é importante para a aprendizagem porque apoia o desenvolvimento da razão, a compreensão, e o pensamento crítico*”.

No livro infantil coexistem as palavras e a imagem, o texto verbal e o texto visual. Quando se olha para um *texto visual*, há o reconhecimento do que está representado

“o tema natural”) e, depois, a compreensão do que o seu conteúdo simboliza, tipo e função do texto visual, assim como perceber qual o contexto cultural que o produziu. As palavras voltam a ganhar importância, pois são necessárias para “traduzir os sentidos visuais” da imagem (idem, pp. 146, 147). “A ‘Literacia Visual’ consiste também em interpretar a informação visual em termos verbais” (Nodelman, 1988 citado por Morgado, 2009, p. 147).

Procurando estabelecer uma analogia entre a leitura de imagens e a leitura de um texto escrito, Manguel (2001, p. 32, 33) questiona se seria possível encontrar um sistema de leitura de imagens à semelhança do que criámos para ler a escrita. A hipótese encontra, no entanto, uma diferença assinalável: enquanto no texto escrito o significado dos signos é previamente definido antes que eles surjam num qualquer suporte de escrita (argila, papel, tela eletrónica), “o código que nos habilita a ler uma imagem, conquanto impregnado por nossos conhecimentos anteriores, é criado após a imagem se constituir — de um modo muito semelhante àquele com que criamos ou imaginamos significados para o mundo à nossa volta [...]”.

Se é certo que as imagens captam a nossa atenção de um modo imediato, é igualmente de assinalar a importância das palavras, sejam orais ou escritas, que utilizamos para as descrever.

*“Assim, o acto de apreciação de uma imagem é sempre consubstanciado através de actos de «tradução» de uma informação icónica para termos verbais, ainda que esta mesma se mantenha silenciosa e privada. Não obstante, dado que esta apresenta sempre uma informação mais fluida ou plástica do que a das palavras (geralmente sujeitas à sua linearidade sequencial e gramatical), os sujeitos permitem-se lê-la de uma forma diversa e por vezes mais aleatória, de onde resulta uma pluralidade de histórias [...]” (Lopes & Melo, 2009, p. 112).<sup>9</sup>*

Sem considerar o cego, para quem a imagem mental é substituída pelo som ou tato, qualquer pessoa, ao utilizar a visão para capturar uma imagem, irá servir-se de outros sentidos para lhe atribuir um significado, diferente consoante os sentimentos, as experiências, a ocasião, na convicção de que a linguagem é “feita de imagens

---

<sup>9</sup> Lopes, J. M.; & Melo, M. C. (2009). A fotografia: o que ela me (não) diz! — ou como dar lugar a diferentes vozes. *Babilónia*, nº 6-7, 109-126. Retirado em março 9, 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56112331011>.

*traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender a nossa existência”, concluindo que “as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos”* (Manguel, 2001, p. 21).

No contexto da educação a partir da imagem, numa lógica de aceitação de diferentes pontos de vista, de aprendizagem com os outros, vamos posicionarmo-nos no entendimento de que não existe uma leitura única mas que a mesma imagem pode suscitar várias leituras, de acordo com as experiências de cada pessoa. De acordo com Cunha (2007, citado por Schneider [et al.], 2010)<sup>10</sup> as diferenças de sentido em torno das imagens não derivam das mesmas *“mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que estes diálogos são mediados pelos contextos culturais e históricos”*.

Manguel (2001, p. 21, 24, 25, 28) levanta ainda a questão da possibilidade de uma imagem poder ser lida, ou seja traduzida numa linguagem compreensível através daquilo a que ele chama *“Narrativa da imagem”*, que faz depender a sua interpretação dos conhecimentos, das experiências, crenças e aptidões de cada pessoa, numa existência paralela de palavras (constituintes de uma narrativa) e imagens, em dimensões diferentes: as primeiras no tempo; as segundas no espaço. Enquanto as imagens são percebidas de forma imediata, as palavras de uma narrativa só se tornam compreensíveis através da leitura que comporta o tempo que dedicamos a ler um determinado livro, do seu início ao fim. A leitura de uma imagem é comparável à leitura de uma narrativa, na medida em que uma imagem a suscita, sendo essa narrativa nem *“definitiva”*, nem *“exclusiva”*, dependendo das circunstâncias e das emoções em que a pessoa que a observa se encontra.

A decodificação dos vários sentidos requer prática, sendo o objetivo do desenvolvimento da educação na área da literacia visual (e intercultural) *“facilitar a compreensão das crianças face aos elementos visuais e à comunicação do seu significado”*, permitindo que as crianças tenham um papel ativo no processo de aprendizagem e possam desenvolver *“as suas próprias formas de ver”*, numa lógica de

---

<sup>10</sup> Schneider, D. C. [et al.] (2010). *Olhares transeuntes: cultura visual e educação*. Retirado em março 2, 2011 de [http://www.ufpel.edu.br/cic/2010/cd/pdf/CH/CH\\_01352.pdf](http://www.ufpel.edu.br/cic/2010/cd/pdf/CH/CH_01352.pdf).

compreensão do mundo que a rodeia e de aquisição de novas perspectivas, potenciadoras de interação com outras culturas (Morgado, 2009b, p. 139).

*“Em algum momento do século XVI, o eminente ensaísta Francis Bacon observou que, para os antigos, todas as imagens que o mundo dispõe diante de nós já se acham encerradas em nossa memória desde o nascimento”,* visão que Manguel (2001, pp. 20, 21), ao aceitar como verdadeira, o leva a concluir que *“somos essencialmente criaturas de imagens, de figuras”,* nomeadamente as que fazem parte da nossa vida, do nosso mundo e nas quais estamos representados, pelo que *“elas já são parte daquilo que somos”*.

Abordados que foram as questões consideradas mais relevantes ao nível da importância do desenvolvimento da literacia, na sua aceção geral e mais específica, a *literacia visual*, antes da entrada das crianças para a escola, importa analisar a expansão da Educação Pré-Escolar em Portugal e descrever o seu papel na aquisição/desenvolvimento de competências de literacia, com impactos na *“melhoria da preparação para a escola e para a socialização e dos posteriores ganhos de aprendizagem a nível do ensino básico obrigatório”* (GEPE, 2009, p. 65).

O ano de 1997 foi de particular importância para a Educação Pré-Escolar em Portugal: criação de uma rede nacional de jardins de infância, acompanhada de publicação de legislação condizente com a definição oficial de Educação Pré-Escolar — *“o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo”*: Decreto-Lei n.º 147/97, onde a igualdade de acesso à educação de todas as crianças era garantida; Decretos-Lei nº 240/2001 e nº 241/2001, estabelecendo as competências que os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico deveriam possuir (*Perfil Geral e Perfis Específicos*). Nesse mesmo ano, foram publicadas as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, com impacto nas práticas pedagógicas de educadores de infância mais jovens, por ser um documento que lhes permitiu organizar e estruturar a sua ação educativa, junto das crianças. (Dionísio & Pereira, 2006, p. 2)

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* visam constituir-se como um *“ponto de apoio para uma Educação Pré-Escolar enquanto primeira etapa de*

*educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida*” (Ministério da Educação, 1997, p. 15). São seus fundamentos *“o desenvolvimento e a aprendizagem”, “o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo”, “a articulação das diferentes áreas do saber”, “a diferenciação e a cooperação”*. Na constatação de que o educador é o responsável pelo desenvolvimento curricular, na sua ação deve observar: os objetivos gerais da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo, devidamente planejado e munido de intencionalidade, com as áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo; e Expressão/Comunicação) a servir de contextos e oportunidades de aprendizagem (idem, p. 14).

O desenvolvimento da linguagem oral e uma abordagem à linguagem escrita enquadram-se nesta última: *“Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores”* (idem, p. 68).

O acesso ao código escrito não deve ser entendido como *“uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita”* (idem, p. 65).

Pressupõe-se que as crianças já tenham conhecimentos sobre a leitura e a escrita e que os mesmos sejam integrados e alargados no ensino pré-escolar; é nesse sentido que é encarada a *“emergência”*. Cabe ao jardim de infância a criação de *“contextos que suportem e facilitem a indagação, que respeitem o desempenho e que forneçam oportunidades para a participação em eventos de literacia reais”* (Dionísio & Pereira, 2006, p. 5).

Esta noção que envolve o desenvolvimento linguístico escrito aponta para a *“perspetiva de literacia enquanto 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”* (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Sendo consensual a noção de que uma educação de qualidade, desde os primei-

ros anos, é fator de sucesso educativo e, de modo mais alargado, fator de prevenção de exclusão social, tem-se assistido no nosso país a um investimento na expansão da rede da Educação Pré-Escolar, por parte dos governos desde 1996 (Vasconcelos, 2010, p. 51). Esse esforço do Governo e das autarquias tem vindo a dar os seus frutos: a taxa de frequência das crianças de cinco anos foi de 92,2% no ano letivo de 2008/2009 o que reflete um acréscimo de 8,9 pontos percentuais desde o ano de 2000. Como refere o último relatório da OCDE “Education at a Glance” 2010, Portugal tem mais crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar do que a média dos países da OCDE (Ministério da Educação, 2011)<sup>11</sup>.

O relatório “*A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*” (GEPE, 2009, p. 11) considera decisivos o alargamento da Educação Pré-Escolar à generalidade das crianças com quatro e cinco anos e o *Plano Nacional de Leitura*, pela promoção da leitura diária em sala de aula ao nível das crianças em idade pré-escolar e a frequentarem o ensino básico (1º e 2º ciclos). Foram igualmente apontadas como positivas as medidas de combate ao abandono escolar ao nível da escolaridade obrigatória e as que visaram melhorar a sua qualidade, as quais devem ser acompanhadas de iniciativas capazes de “*criar ambientes ricos em literacia, em casa, no emprego e na comunidade em geral, para que a oferta de competências actualmente existente possa ser utilizada.*”

No mesmo relatório a literacia é entendida como “*a capacidade de compreender e aplicar informações impressas ou a partir de outros media*” e fator determinante para o grau de sucesso económico de Portugal, nos próximos anos. A implementação do PNL e as recentes reformas educativas são apontadas como importantes para o futuro do país, pelos motivos que lhes estão subjacentes: “*melhorar o nível das qualificações e das competências da população portuguesa*” (idem, p. 13).

Ainda de acordo com o relatório “*A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*” o aumento das competências da população portuguesa implica

---

<sup>11</sup> Ministério da Educação (2011). *Nota à imprensa: Educação Pré-Escolar*. Retirado em fevereiro 19, 2011 de <http://www.min-edu.pt/index.php?s=comunicados&id=343>

um investimento a longo prazo, através da conceção de programas de educação e formação ao longo da vida, sem deixar de investir na universalização da Educação Pré-Escolar (e o alargamento dos horários) nas faixas etárias de quatro e cinco e na melhoria da qualidade do ensino e de aprendizagem, com aumento do tempo que lhes é consagrado no ensino básico e da escolarização. *“As reformas tendentes a melhorar a quantidade e a qualidade da educação nos níveis pré-escolar, básico e secundário são o instrumento mais óbvio para levar a efeito mudanças na oferta de competências”* (GEPE, 2009, pp. 14, 25).

O percurso para alcançar o desenvolvimento das competências de literacia não se tem revelado fácil, atendendo à posição de Portugal em alguns estudos de comparação internacional sobre essa matéria, em que são comparados os desempenhos de sujeitos da mesma faixa etária. O estudo internacional mais importante publicado desde 2000, o PISA, caracteriza-se por ser de avaliação independente, promovido pelos países da OCDE (do qual Portugal faz parte) e por 32 países parceiros e permite *“informar os governos e os cidadãos sobre o desempenho dos sistemas educativos dos países participantes.”* (Ministério da Educação, 2010a)

A incidência da avaliação deste estudo abrange três domínios: leitura, matemática e ciências, e é feita em ciclos de três anos de modo a permitir verificar a evolução dos conhecimentos e competências básicas dos alunos nos domínios referidos.

*“Em cada um dos ciclos de avaliação é eleito um domínio principal – em 2000, literacia de leitura; em 2003, literacia matemática; em 2006, literacia científica e em 2009, literacia de leitura novamente. A par desta informação, o PISA recolhe ainda dados sobre a escola e o contexto dos alunos em casa, as suas estratégias de aprendizagem, ambientes de aprendizagem e sua familiaridade com computadores”* (Ministério da Educação, 2010b, p. 4).

De acordo com os resultados do PISA 2009, os alunos portugueses situam-se, pela primeira vez, na média da OCDE, em literacia de leitura, domínio principal no estudo de 2009, superando a situação significativamente abaixo da média observada em 2000, 2003 e 2006. Aliás *“Portugal é o país da OCDE que mais progrediu, no*

*conjunto dos três domínios – registando um aumento de cerca de 20 pontos” (Ministério da Educação, 2010b, p. 8).*

Os resultados deste estudo tem servido para que muitos países, incluindo Portugal, introduzam medidas para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, num esforço de reforma do ensino: *“o modelo de escola a tempo inteiro, que permite aos alunos dedicarem mais tempo às tarefas e também uma maior flexibilidade curricular”; “introdução de um programa nacional de formação em serviço para professores de línguas das escolas do ensino básico”, já em curso; “lançamento do Plano Nacional de Leitura que teve por objectivo criar e reforçar bons hábitos de leitura no ensino pré-primário e básico, mas também no seio das famílias e das comunidades locais, e que conduziu a um aumento das competências de leitura e escrita” (GEPE, 2009, p. 71).*

Sendo certo que o relatório aqui referido corrobora e apoia o Plano Nacional de Leitura no seu propósito de *“melhorar os comportamentos de literacia da leitura no pré-escolar e entre as crianças e os jovens no ensino básico e, a longo prazo, aumentar a procura social de leitura”,* sugere, face às conclusões a que chegou, a introdução de melhoria de alguns dos seus aspetos: a par do lançamento do *“programa nacional para promover as competências pedagógicas dos professores de línguas nas escolas do ensino básico”,* já iniciado, o mesmo poderá acelerar as desejadas *“competências de literacia”* se *“melhorar as capacidades de diagnóstico e a prática pedagógica dos professores no que respeita à literacia”;* a quantidade de horas dedicadas à leitura na Educação Pré-Escolar e nos primeiros anos de escolaridade é inferior à preconizada pela *“bibliografia científica para reduzir desigualdades na preparação para aprender em turmas de crianças de diferentes grupos sociais e para assegurar que todas as crianças estejam prontas para fazerem com êxito a transição de “aprender a ler” para “ler para aprender” até ao 4.º ano. O alargamento das oportunidades para aprender ao longo do dia e o aumento do tempo dedicado a tarefas de leitura são, pois, considerações importantes”;* os programas de literacia têm mais eficácia se forem dirigidos às famílias e não apenas às crianças cujos agregados familiares tenham baixos níveis de escolaridade, práticas de leitura e acesso a materiais de literacia reduzidos.

Nesse caso, há a possibilidade de intervir, junto das gerações em presença, na expectativa de melhorar as suas competências de literacia. Ao abranger as crianças, em simultâneo com as respetivas famílias, intensifica-se a receptividade aos incentivos do Plano (GEPE, 2009, pp. 121, 122, 123).

### 3.3 Onde entra o papel da biblioteca?

*“A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.”<sup>12</sup>*

*(Manifesto sobre as Bibliotecas Escolares da UNESCO e da IFLA, citado por Clemente, 2008, p. 79)*

Em Portugal, foi graças ao programa Rede de Bibliotecas Escolares, lançado em 1996, que as bibliotecas passaram a ter um papel de relevo na vida das escolas, conjugando várias funções, das quais se destacam a de incentivo à leitura e, por via desta, de contributo para o sucesso educativo. *“Assim, a biblioteca escolar deverá, ela própria, ser o centro de aprendizagem (e auto- aprendizagem) por excelência, pois ela é a porta de acesso, o centro dos recursos, a fonte onde todos (docentes, não docentes e discentes) podem beber e partilhar”* (Sanches, 2007, p. 70).

Ao falarmos em *bibliotecas escolares* referimo-nos a um espaço onde a facilidade de acesso à informação e a uma coleção de obras literárias diversificada seja uma realidade. Como? Permitindo ao leitor retirar da estante os livros que desejar, no denominado “livre acesso”, o que lhe possibilita um contacto com o livro de forma aprazível, capaz de lhe despertar o gosto pela leitura. É na conjugação destes fatores que a *leitura literária* e o *gosto de ler* se conjugam para fazer deste espaço um lugar de criação de leitores (Azevedo & Sardinha, 2009, pp. 70, 72).

---

<sup>12</sup> Clemente, L. (2008). A Biblioteca na Escola: o futuro está lá. Lisboa: Sete Caminhos.

Para este propósito, para além da implementação da RBE, também tem contribuído a iniciativa lançada no nosso país em 2007, o Plano Nacional de Leitura, de cujos objetivos se destacam:

*“Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional;  
Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;  
Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia”* (Ministério da Educação, 2007)<sup>13</sup>.

As estratégias de intervenção do PNL, ao nível da leitura, têm-se revelado eficazes, não só pelo seu apoio na contínua renovação dos fundos documentais das bibliotecas, mas também pela implementação de programas e iniciativas adequados a todos os níveis de ensino. Estes *“consideram a leitura nas suas várias fases, o leitor nos seus diversos níveis de desenvolvimento e as instituições como parceiros indispensáveis para alcançar aquele objetivo”* (Sanches, 2007, p. 75).

A biblioteca escolar pode ser entendida como *“espaço de leitura”*, onde o seu mediador consegue transmitir à criança a noção de que a leitura é uma acção que pode *“suscitar prazer, encantamento, envolvimento [...]”* É nesse ambiente favorável à leitura, proporcionado pelas histórias ouvidas e/ou lidas e informações contidas nos vários suportes, que a BE terá capacidade para *“atrair e produzir futuros leitores”* (Azevedo & Sardinha, 2009, p. 69). O local onde habitualmente os livros estão organizados em estantes deve ser, em simultâneo, um espaço de descoberta e aprendizagem, de partilha de leituras entre crianças e adultos.

Este nosso *leitor/criança* tem características muito próprias: *“é dinâmico, lúdico, criativo, inquieto, comunicativo”* (idem, p. 70). No sentido de potenciar essas características, a BE deve estimular a leitura por prazer, veiculadora de um mundo que os envolva, lhes esclareça as dúvidas e lhes amplie os conhecimentos.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* é dada particular importância ao contacto da criança com o impresso e com o livro, como meios

---

<sup>13</sup> Ministério da Educação (2007). *Objetivos /Estratégias*. Retirado em abril 20, 2011 de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=5>.

privilegiados para se desenvolverem aprendizagens relacionadas com a leitura e escrita: *“É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica”* (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

A formação de leitores faz-se não através de obras de cariz escolar, que se têm de ler por obrigação, mas de obras literárias que se lêem por prazer. Estas *“devem despertar e ampliar a imaginação, devendo ser escolhidas pelo leitor, sem cunho didático ou moral”*; devem possuir *“uma estrutura simbólica em que o leitor se possa projetar e, latamente, se revelem capazes de ampliar as suas habilidades percetivas”* (Azevedo & Sardinha, 2009, p. 76).

A leitura é algo que tem como objectivo compreender o sentido presente num *“objecto, lugar ou acontecimento”*; é ao leitor que cabe *“atribuir significação a um sistema de signos e em seguida decifrá-lo. Todos nos lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos”* (Manguel, 1999, p. 21). A leitura é, necessariamente, compreensão e *“envolve as informações apresentadas pelo texto que o leitor já possui e traz consigo mesmo”*, a que Smith (1991) apelidou de *“repertório de leitura”* e Freire (1987) de *“a leitura de mundo”*, citado por Azevedo & Sardinha, 2009, p. 69.

Neste ato de *“ler o mundo”*, insere-se a formação do leitor, cidadão desse mundo, que para nele se integrar, tem de apresentar competências de interpretar, criticar a informação, só possível quando mobiliza conhecimentos que adquiriu através da leitura, de modo a ser capaz de produzir conhecimentos novos. Segundo Zilberman (1998, citado por Azevedo & Sardinha, 2009, p. 74), *“[...] a biblioteca é uma das formas que a escola e a comunidade dispõem para impor a sua marca na cultura e na história, pois só através do conhecimento adquirido pela leitura da palavra é que o indivíduo pode integrar-se na sociedade em que vive, rever a sua condição para, a partir daí, agir em busca de uma ação transformadora da sua realidade”*.

O contributo da BE no incentivo à leitura prende-se também com a disponibilização de livros que as crianças possam levar para casa, de modo a facilitar a ligação entre as atividades da casa e da escola.

Nessa partilha de leituras envolvendo pais e filhos tem lugar de destaque a “*leitura dialógica*”, com o recurso à “*alternância de papéis (leitor-ouvinte)*”, possibilitando a participação da criança na “*construção da narrativa*”, não só a partir das imagens do livro, como também de questões levantadas pelos pais ao longo do processo. “*Esta técnica, apresentada por Whitehurst (2001) apresenta ganhos muito evidentes nas áreas de conhecimento literário (conhecimentos acerca do impresso, consciência fonológica e escrita)*” (Azevedo, 2007, pp. 28, 29).

As leituras em família foram perdurando ao longo dos tempos e com objectivos diversos, mantendo-se, felizmente, em muitos lares, o hábito de o pai ou a mãe lerem aos seus filhos, de forma assídua, com ênfase para a hora de deitar. Nesse ritual a criança facilmente se apercebe que a voz do leitor não é mais do que um “*intermediário entre a criança e o livro; para ela é justamente o livro que fala*” (Jean, 2000, pp. 114, 115).

Nessa prática, desejavelmente acostumada, a criança acaba por interiorizar a história, apropriando-se dela, descobrindo a dialética do seu mundo interior e do mundo dos outros, despoletando nela o desejo de ler para si. Este trajeto, não sendo comum a todas as crianças, vai gerar desigualdades junto das crianças que não usufruíram dele, cujos pais alegam argumentos que vão desde o não ter tempo (já não podem dizer que não têm livros pois as bibliotecas disponibilizam-nos) até à recorrente e exclusiva responsabilização da escola, na aprendizagem da leitura, segundo a sua perspectiva, muito aquém do desejável “*envolvimento parental nas tarefas de leitura em contexto familiar, com o conseqüente aumento de horas de leitura antes da entrada para a escolaridade básica*” (Azevedo, 2007, p. 29).

Se é à escola que cabe o ensino da leitura não podemos delegar nela todo esse esforço. É necessário e imprescindível que exista um *contexto social* que valorize a leitura como uma competência transversal, numa sociedade culturalmente exigente, onde os cidadãos detenham *competências leitoras* de forma equilibrada. “E isto só é possível fazer-se, no caso da leitura, com o papel activo das famílias e das bibliotecas, em uníssono com a escola” (Sanches, 2007, p. 76).

A propósito do papel da BE, personificado nos seus bibliotecários a quem cabe

para além da organização do acervo nesse espaço, do conhecimento dos títulos recentemente editados, mas sobretudo levar o leitor a ler os livros que lá se encontram, diz Daniel Pennac (2006, p.126): “[...] *mas como seria bom, também, ouvir-vos contar os vossos romances preferidos aos visitantes perdidos na floresta das leituras possíveis... como seria bom que lhes dessem a conhecer as vossas melhores memórias de leitura! Sejam contadores – mágicos – e os livros saltarão directamente das estantes para as mãos do leitor*”.

A BE, como espaço de leitura, tem de ser capaz de atrair os futuros leitores. Os aspetos apontados para que esse espaço cumpra esse objetivo são a “*visibilidade e dinamização*”. Para o primeiro concorrem o espaço, necessariamente apelativo, confortável, bem ventilado e iluminado, amplo e colorido, com mobiliário específico, equipamento consentâneo com a variedade de atividades a desenvolver (computadores, fantocheiro, etc) e uma coleção de documentos diversificados, colocados nas estantes de forma organizada e de fácil acesso; para o segundo, iniciativas que podem incluir a tradicional hora do conto, encontros com escritores, entre outras e para as quais o livro, instrumento e fonte da leitura por prazer, se torna indispensável (Azevedo & Sardinha, 2009, pp. 74, 75).

*“É esse livro, ou são esses textos, obras literárias cheias de imagem ou não, que valem a pena ser lidos na escola, nos espaços de leitura que fazem viver os personagens das histórias contadas, lidas ouvidas, sem no entanto procurarmos ensinar algo, nem procurarmos um só norte, um só horizonte, mas fazer cada um ver a beleza através do seu olhar cheio de experiências da sua própria vida, tão particular, tão única, tão sua”* (idem, p. 77).

Através de atividades de rotina propiciadoras de incentivo à leitura, as bibliotecas escolares estão a contribuir para a criação e “*desenvolvimento de cidadãos leitores*”. Estes percorreram a trajetória da decifração à automatização do código escrito, para “*o da literacia da leitura em que conseguem extrair significado, criar relações intertextuais e extratextuais e formular ou produzir conhecimento próprio com base na leitura*” (Sanches, 2007, p. 76).

## 4. Questão de partida e objetivos do projeto

Parece ser incontornável o facto das ilustrações nos livros de histórias para crianças, que em Portugal são designados por “*álbuns narrativos*” desempenhar “*um papel determinante na percepção , na descodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal*”, pelo facto de existir um diálogo entre esses dois elementos, isto uma “*articulação qualitativa entre a componente linguística e a componente visual*” (Viana; Coquet & Martins, 2005, p. 130).

Aceitando a ideia de que “*ilustrar é narrar; o ilustrador ou aquele que faz imagens é um narrador*”, o ponto de partida para o nosso projeto é o de que a ilustração pode contribuir para a promoção da leitura, na Educação Pré-Escolar.

A apresentação de imagens fixas, relacionadas com as histórias que se vão contar, de forma continuada, poderão “contribuir para o fomento da competência lecto-literária, designadamente da capacidade de inferir informação não explícita, bem como para a promoção do gosto estético e do prazer de uma leitura autónoma, proporcionada por essa espécie de viagem encantatória que a aliança feliz entre as palavras e a ilustração oferece” (Viana; Coquet & Martins, 2005, p. 137).

Definiram-se dois objetivos gerais, sendo o primeiro subdividido em dois objetivos específicos e o segundo em três e que se passam a enunciar:

1- Interpretar a compreensão da comunicação visual, conhecer as experiências das crianças e o entendimento do mundo que as rodeia;

a) Explorar imagens, decifrar e interpretar o que elas transmitem (complementaridade entre imagens e linguagem), como instrumento de comunicação e de desenvolvimento da linguagem;

b) Fazer uso de imagens como espaço de imaginação<sup>14</sup>, entender que a imagem resulta de fenómenos da percepção, consequentes de um processamento cerebral.

---

<sup>14</sup> capacidade motora de desenvolvimento mental, in Azevedo & Sardinha (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.

2- Utilizar a leitura de histórias como estratégia de aprendizagem da língua materna, como habilidade e processo cognitivo, tendo em mente que as experiências com leitura melhoram a escrita (leitura e escrita como processo interativo);

a) Disponibilizar histórias, seleccionadas como uma ampliação das imagens apresentadas, seguindo a temática conduzida, de modo a proporcionar experiências e conteúdos narrativos que alarguem os conhecimentos das crianças e permitam desenvolver a sua imaginação, a que Fernando Azevedo (2009, p. 51) apelida de “capacidade imaginante do ouvinte”;

b) Promover a leitura, envolvendo-a em momentos de prazer, potenciando o livro como veículo de conhecimento do mundo e relacionando-o com a música;

c) Propiciar o desenvolvimento da linguagem oral, encarado como factor determinante da aprendizagem da linguagem escrita.

## 5. Contexto de intervenção e destinatários

### 5.1 Caracterização do meio

O Município de Oliveira de Azeméis fica no distrito de Aveiro, é constituído por dezanove freguesias e ocupa uma área de cerca de 163 Km<sup>2</sup>, estando a sua população residente de mais de 70.000 habitantes servida por boas acessibilidades: o IC2 que atravessa o concelho, a A1- Auto-Estrada do Norte que passa nas imediações da freguesia de Loureiro e o IP5 a sul, mas fora do concelho, que liga o país do litoral à fronteira, entre Aveiro e Vilar Formoso (Oliveira de Azeméis: localização, s/d).<sup>15</sup>



Figura 1- Mapa do concelho de Oliveira de Azeméis (Retirado de <http://portugal.veraki.pt/freguesias/indexf.php?idfreg=1291>)

---

<sup>15</sup> Oliveira de Azeméis: localização. Retirado em abril 23, 2011 de [http://www.cmoaz.pt/oliveira\\_de\\_azeméis.1/localizacao.39/localizacao.a53.html](http://www.cmoaz.pt/oliveira_de_azeméis.1/localizacao.39/localizacao.a53.html).

O concelho é fortemente industrializado, com os setores do calçado, metalurgia e metalomecânica (com especial destaque para os moldes para a indústria de plástico), plástico (em especial componentes para a indústria automóvel) agro-alimentar (lacticínios), descasque de arroz, colchões, confecções, cobres e loiças metálicas a dominar (Oliveira de Azeméis: localização, s/d).<sup>16</sup>

## 5.2 Caracterização das freguesias

As freguesias onde estão instalados os Jardins de Infância situam-se a noroeste do concelho de Oliveira de Azeméis, distando entre quatro e oito quilómetros da sede do seu concelho. Uma delas tem cerca de 3500 habitantes, ocupando uma área de 11 Km<sup>2</sup>; a sua indústria baseia-se na metalurgia (a arte de latoaria é oriunda desta freguesia, tendo mais tarde vindo a expandir-se para concelhos e freguesias limítrofes). A outra fica-se pelos 2700 habitantes, numa área próxima dos 10Km<sup>2</sup>.

Em ambas existem elementos do património religioso e paisagístico (Oliveira de Azeméis, s/d).<sup>17</sup>

## 5.3 Caracterização das escolas

As crianças estão distribuídas por cinco salas de Educação Pré-Escolar, a funcionar em quatro estabelecimentos de ensino, no horário das 9h00m às 12h00m e das 14h00m às 15h30m.

Os edifícios vão desde um plano centenário, constituído por uma sala de ensino pré-escolar, três de primeiro ciclo (duas no primeiro andar do edifício e duas no rés-do-chão), complementada por um pequeno edifício na parte detrás da escola, onde

---

<sup>16</sup> Oliveira de Azeméis: caraterização. Retirado em abril 23, 2011 de [http://www.cmoaz.pt/oliveira\\_de\\_azemeis.1/caracterizacao.41/caracterizacao.a54.html](http://www.cmoaz.pt/oliveira_de_azemeis.1/caracterizacao.41/caracterizacao.a54.html).

<sup>17</sup> Oliveira de Azeméis. Retirado em abril 23, 2011 de <http://portugal.veraki.pt/concelhos/concelhos.php?&idconc=132&op=HI&gr=CO&pag=2>.

funcionam a cantina e uma sala de apoio às atividades escolares e ao prolongamento no período da tarde; a um edifício pré-fabricado com uma única sala e recreio; a edifício de dois andares com a sala de aula no primeiro andar e cantina/sala de convívio no rés-do-chão até um edifício novo (Centro Escolar a funcionar desde o início do ano letivo), com seis salas, duas de jardim-de-infância (ambas servidas por uma sala ampla onde funcionam atividades lúdicas conjuntas e a componente de apoio à família, onde as crianças permanecem para além do horário habitual e quatro de primeiro ciclo (quatro no rés do chão e duas no 1º andar), com cantina, biblioteca, salas de apoio ao trabalho dos professores, uma sala de prolongamento do horário, recreio espaçoso com baloiços e campo de jogos.

#### **5.4 Caracterização dos destinatários do projeto**

A caracterização que a seguir se apresenta foi elaborada a partir da observação direta das crianças em contexto da atividade planificada e desenvolvida em colaboração com as respetivas Educadoras de Infância, “Apresentação das histórias/músicas” e a partir dos dados recolhidos nos inquéritos individuais, preenchidos pelos encarregados de educação, no ano letivo de 2010/11.

Este projeto destina-se a um universo de cinquenta e uma crianças da Educação Pré-Escolar com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, a frequentar os quatro Jardins de Infância existentes num Agrupamento de Escolas do concelho de Oliveira de Azeméis, num total de cinco salas, designadas por turma 1, 2, 3, 4 e 5, com doze, seis, nove, quinze e nove crianças, respetivamente.

Vinte e quatro crianças são do género masculino e vinte e sete do género feminino; dezasseis têm 4 anos enquanto a maioria (35) tem cinco anos.

A idade dos pais é bastante heterogénea, indo, no caso dos pais, dos 28 aos 53 anos e, no das mães, dos 24 aos 45 anos de idade. No entanto, a maior percentagem dos pais apresenta idades entre os 35 e os 41 anos (43,2%) havendo ainda uma percentagem elevada (29,4%) no intervalo menor (28 – 34 anos). No que diz respeito

às mães, cerca de 39,2% têm idade entre 30 e 35 anos. Ambas as situações são ilustradas com as duas tabelas que se seguem.

**Quadro 1 – Número e proporção de pais**

<b>Faixa etária</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
28 – 34	15	29,4%
35 – 41	22	43,2%
42 – 48	7	13,7%
49 – 53	3	5,9%
Sem informação	4	7,8%
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

**Quadro 2 – Número e proporção de mães por faixa etária**

<b>Faixa etária</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
24 – 29	11	21,6%
30 – 35	20	39,2%
36 – 41	11	21,6%
42 – 47	5	9,8%
Sem informação	4	7,8%
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

A escolarização dos pais também não é homogénea, o que se pode verificar tanto através de uma análise global (número total de pais e mães), como específica (por turma).

Começando pela primeira, a maioria dos pais frequentou o 6º ano (18 pais) e o 9º ano (13 pais), em menor número o 12º ano (5 pais); os restantes distribuem-se quase uniformemente pelos outros anos, sendo de realçar três licenciados, um Bacharel e um Mestre. Relativamente às mães, o número mais elevado é observável no 9º ano (igualando no número com os pais); embora o número de mães com o 6º ano seja inferior ao dos pais (apenas 8), com o 4º ano é superior em cinco pontos (2

pais – 7 mães), algo que depois é atenuado com o número de habilitações mais elevadas (7 licenciadas e com o 12º ano e 3 bacharéis). Não foi possível obter resposta relativamente às habilitações literárias de três pais e uma mãe.

Passando à segunda, e apesar dos grupos/turmas não terem um número elevado de crianças, continua a verificar-se uma distribuição muito variada, à exceção da turma 1 que para além de ser mais regular ao nível dos pais (cinco possuem o 6º e 9º anos) apresenta um número razoável de pais e mães com habilitações de nível superior (2 bacharéis e 4 licenciados).

As turmas 2, 4 e 5 apresentam uma percentagem de 83,3%, 73,3% e 67%, de pais com escolaridade até ao 9º ano, enquanto a turma 3 vai em sentido oposto: 56% dos pais e 67% das mães possui mais do que o 9º ano.

O quadro que a seguir se apresenta exemplifica, com detalhe, a situação concreta, nos dois níveis de análise.

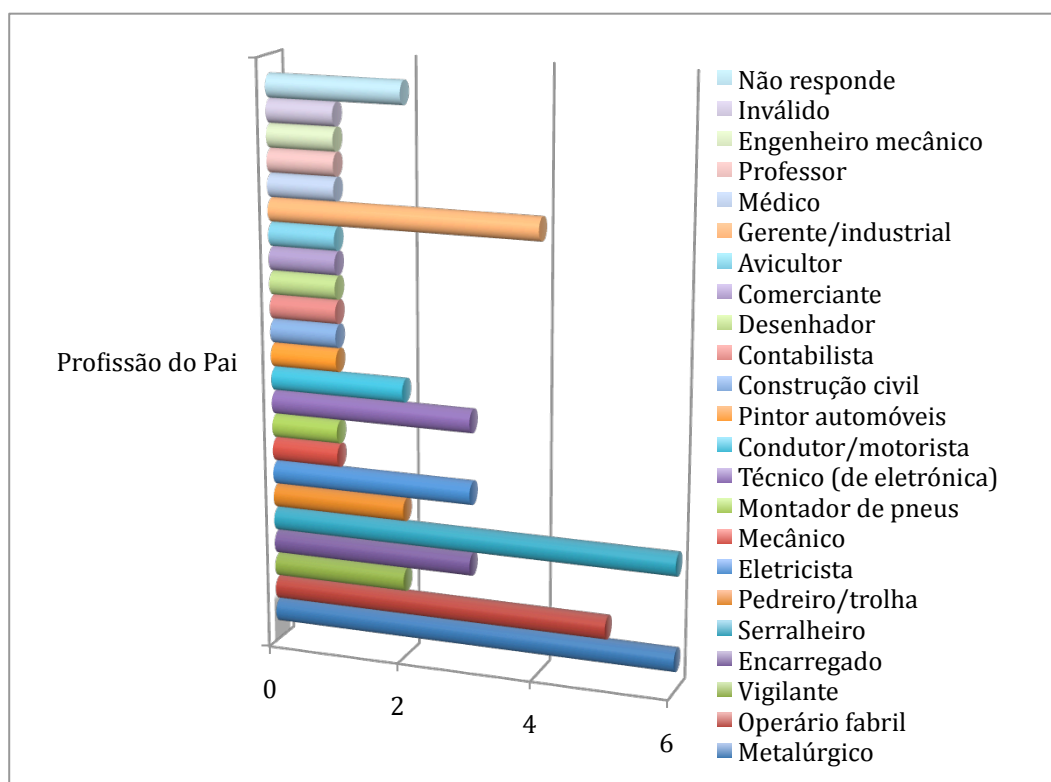
**Quadro 3 – Habilitações literárias dos pais**

Habilitações literárias dos pais																					
	Pai											Mãe									
	4º	6º	7º	8º	9º	10º	12º	Bach	Lic	Mest	Sem Inf.	4º	6º	7º	8º	9º	11º	12º	Bach	Lic	Sem Inf.
<b>Total</b>	2	18	2	1	13	2	5	1	3	1	3	7	8	2	1	13	2	7	3	7	1
Turma 1		5			5			1	1			3			1	3		1	1	3	
Turma 2		2	1	1	1	1							2	1		2					1
Turma 3		3			1	1	2		2			1	1			1		3	1	2	
Turma 4		7	1		3		2			1	1	1	4			5	1	3			1
Turma 5	2	1			3		1				2	2	1	1		2	1		1	1	

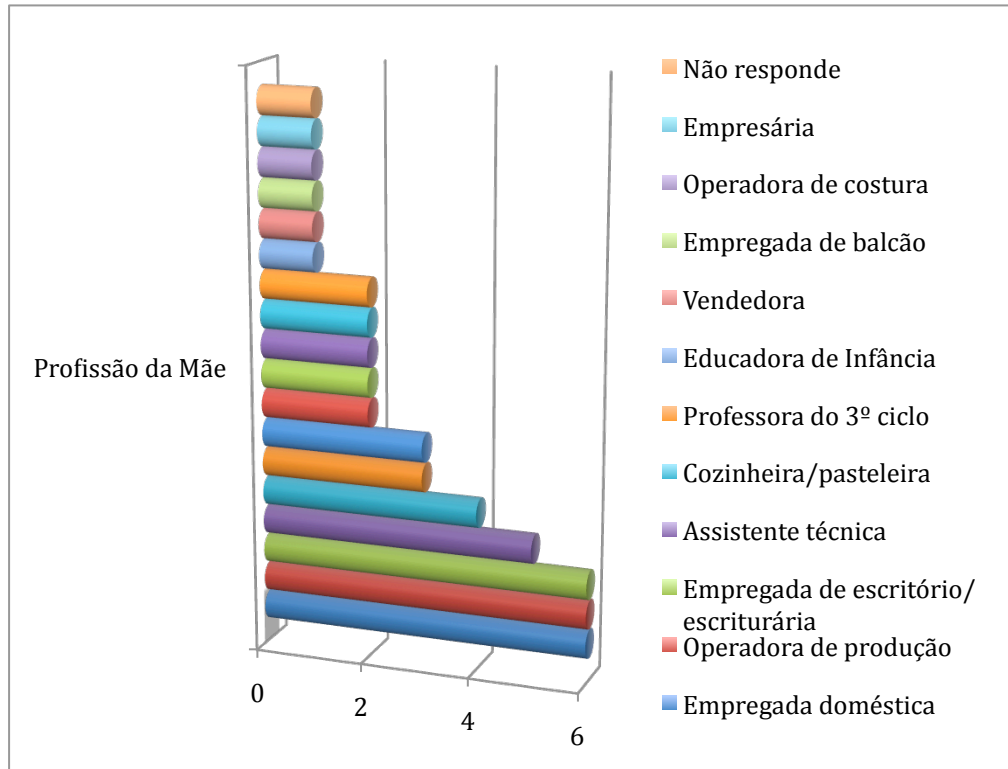
As profissões dos pais e das mães são também bastante diversificadas, sendo as dos pais majoritariamente relacionadas com a indústria (de metalurgia, serralharia, operários fabris, eletricitas), embora com alguns quadros médios e superiores (um engenheiro, um médico, um professor, um contabilista e um desenhador). As profissões da maioria das mães segue a tendência dos pais, ou seja, estão relacionadas com a indústria, verificando-se, no entanto alguns quadros médios e superiores (4 Técnicas Oficiais de Contas, 1 Educadora de Infância, duas professoras, 2 assistentes técnica, 1 escriturária), profissões ligadas aos serviços (três assistentes operacionais, 2 empregadas de escritório), seis domésticas e igual número de desempregadas.

Essa diversidade é visível nos gráficos que, a seguir, se apresentam.

**Gráfico 1 - Profissão do pai**

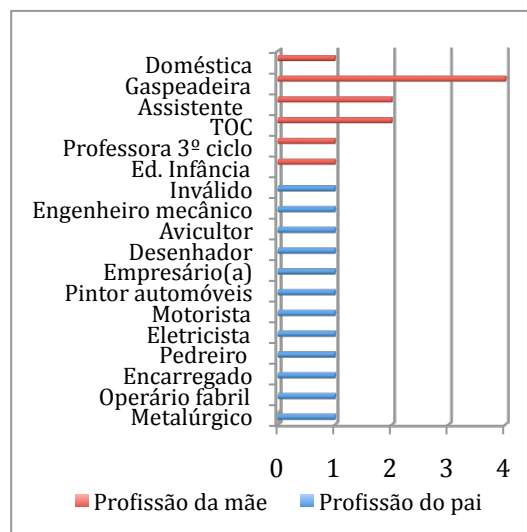


**Gráfico 2 – Profissão da mãe**

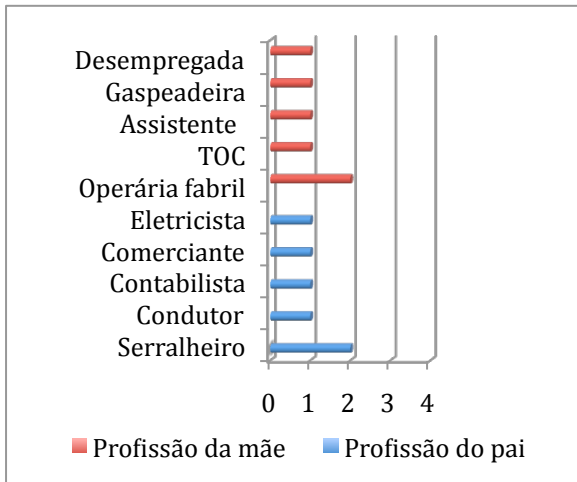


Para poder caracterizar melhor a nossa amostra, entende-se necessário agrupar as profissões dos pais/mães por cada uma das turmas em análise, o que permite visualizar as mais representativas de cada um desses grupos.

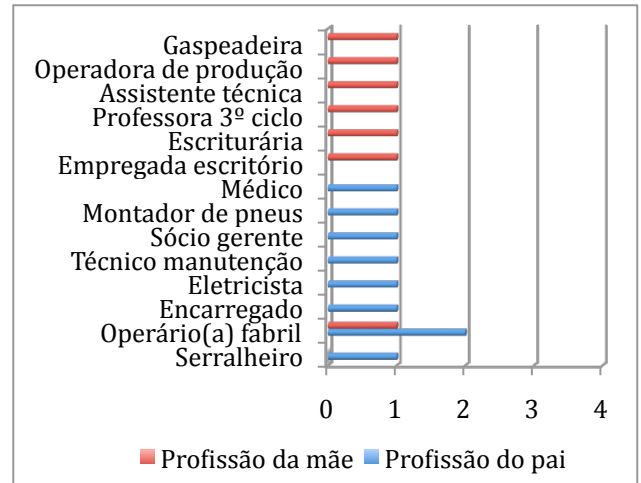
**Gráfico 3 – Profissão do pai/mãe – turma 1**



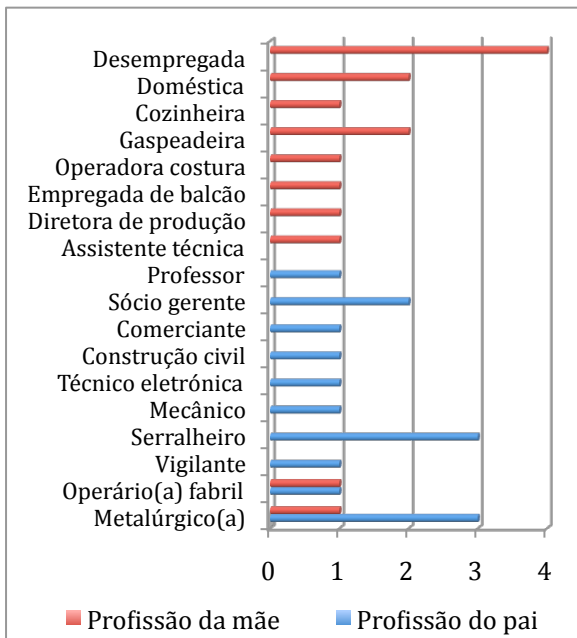
**Gráfico 4 – Profissão do pai/mãe – turma 2**



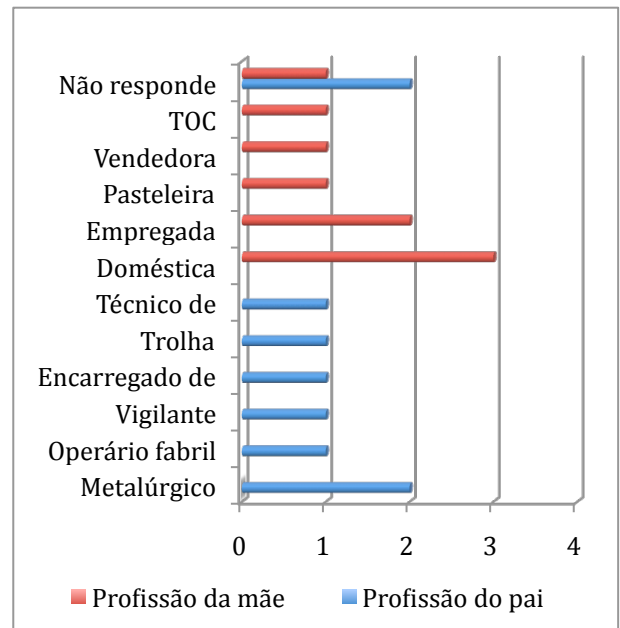
**Gráfico 5 – Profissão do pai/mãe – turma 3**



**Gráfico 6 – Profissão do pai/mãe – turma 4**



**Gráfico 7 – Profissão do pai/mãe – turma 5**



Os agregados familiares são maioritariamente de quatro (27) e de três (17) pessoas, havendo quatro famílias com cinco, uma com seis, uma com sete e uma com dois elementos (criança e pai ou mãe, devido a separação dos pais).

A função de Encarregado de Educação é desempenhado maioritariamente pelas mães (40) e em menor número pelos pais (9), conjuntamente, no caso de uma das crianças, e por uma tia, noutra.

A quase totalidade dos pais afirmou ter em casa livros apropriados à idade do seu filho(a), tendo por hábito lê-los, na maioria das vezes, antes da criança adormecer, tendo 6 referido que isso acontecia “às vezes” e não de forma regular. Idêntica resposta foi dada relativamente à posse de computador, tendo o número de respostas positivas sido menor quando questionados se tinham internet em casa. O quadro com esses dados exemplifica a situação de cada família.

**Quadro 4 – Livros, computador e internet, por agregado familiar e turma**

Descrição da situação	Nº agregados familiares	%	Turmas				
			1	2	3	4	5
Tem livros em casa, apropriados à idade do(a) seu(sua) filho(a)	49	96%	91,6%	100%	100%	93,3%	100%
Costuma ler livros ao (à) seu(sua) filho(a)	49	96%	83,3%	100%	77,8%	86,7%	77,8%
Tem computador	43	84%	91,6%	50%	100%	86,7%	77,8%
Tem internet	37	73%	83,3%	50%	88,9%	73,3%	55,6%

As turmas 3 e 5 são aquelas onde a percentagem de pais que afirma costumar ler aos seus filhos é menor. No entanto, o número de pais em cada uma não vai além de 2 e, em ambos os casos, refere fazê-lo “às vezes”.

Quanto à posse de computador e internet o número mais baixo (50%) encontra-se na turma 2. Como essa percentagem traduz um número reduzido (apenas três agregados familiares), não será, por isso, alvo de uma análise mais profunda.

## 6. Metodologia / Estratégia de intervenção

A metodologia utilizada insere-se na denominada “pesquisa de terreno” em que há um “*contacto direto com as pessoas e as situações*”. (Silva & Pinto, 2007, p. 129) Nesse sentido, de acordo com o mesmo autor, “o investigador é o instrumento fundamental” uma vez que ao desenvolver um projeto de intervenção no seio do seu público alvo, participa no seu dia a dia, observando “os locais, os objetos [...], as pessoas, as atividades, os comportamentos, as interações verbais [...] as situações, os ritmos, os acontecimentos.” (idem, p. 132)

Insere-se neste âmbito a deslocação mensal da professora bibliotecária aos jardins de infância, acompanhada pelo professor de Música, para apresentarem histórias e respetivas canções.

Assim, a nossa aceção da leitura, como compreensão, pretende torná-la um momento de prazer e fruição, associando a música/canção no final da história, cuja mensagem sintetiza de alguma forma a história. O diálogo com as crianças sobre a história lida é indispensável, assim como a visualização das imagens da obra apresentada, servindo estas como instrumento para que a criança a recontar por palavras suas, passos importantes para que se alcancem os objetivos traçados, no âmbito do desenvolvimento da comunicação e desenvolvimento da linguagem das crianças, algo que é corroborado por dois autores, com a seguir se transcreve:

*“o primeiro passo para a leitura é ouvir livros. A audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afectiva.”* (Morais, 1997, p. 174)

*“Ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da acção, descrição de momentos-chave, descrição de personagens, etc.”* (Lopes, et al., 2004, p. 83)

A preparação desta ida assídua a cada um dos jardins de infância, implicava para a professora bibliotecária a escolha prévia das obras, a preparação da sua leitura, a

elaboração dos cartazes<sup>18</sup>, com imagens decorrentes dessa leitura; para o professor de Música, a leitura das obras, a composição da letra e da música da canção, a apresentar após a leitura da história, com acompanhamento à guitarra. Havia também que preparar o material necessário: fotocópia da canção, com espaço para o registo da avaliação da atividade por parte da criança (*Gostei muito, Gostei, Não gostei*, através da coloração do desenho correspondente)<sup>19</sup>, máquina fotográfica/de filmar, a obra selecionada.

Para se organizar de forma crítica todos os procedimentos implementados, a seguir à observação vem a recolha e análise da informação. Relativamente à primeira, pode ser feita pessoalmente pelo dinamizador do projeto ou em colaboração com outras pessoas que anotarão essa informação e lha farão chegar, desde que sejam criados instrumentos de recolha adequados. No caso concreto, as educadoras estiveram sempre envolvidas no terreno, colaborando na recolha de dados das crianças, enviando aos encarregados de educação a ficha de identificação/caraterização das crianças<sup>20</sup>; na aplicação da grelhas de avaliação de expressão e comunicação (e respetiva grelha de análise), assim como da grelha de avaliação da capacidade para ler/interpretar imagens (e respetiva grelha de análise).<sup>21</sup> Enquanto as da avaliação da expressão e comunicação foram aplicadas em dois momentos específicos: início e fim da implementação do projeto, as da avaliação da capacidade para ler/interpretar imagens foram-no para cada cartaz que antecedia a apresentação das histórias. As imagens apresentadas, para além de procurar familiarizar as crianças com os temas e vocabulário inerentes a cada história, pretendiam desenvolver a capacidade de decifrar/interpretar imagens, num processo norteado para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Eram novamente as educadoras que serviam de interlocutoras neste processo, apresentando as imagens no dia anterior à narração da história, suscitando reações das crianças ao nível de associação de elementos, criação de novas referências. O diálogo empreendido, a

---

<sup>18</sup> ANEXO A

<sup>19</sup> ANEXO D (dois exemplos)

<sup>20</sup> ANEXO B

<sup>21</sup> ANEXO C

propósito da imagem, servia de diagnóstico da capacidade da criança em observar imagens, nomear objetos, possibilitando a ampliação dos seus conhecimentos. Esses dados eram alvo de registo, na grelha já mencionada.

Esses instrumentos de recolha de informação (ficha de identificação/caracterização das crianças, grelhas de observação) e de comunicação (cartazes com imagens e palavras-chave da história) foram criados pela professora bibliotecária e disponibilizados, atempadamente, às educadoras.

No entanto, atendendo a que nessas grelhas não estavam contemplados aspetos de audição/compreensão das canções por parte das crianças, houve necessidade de introduzir e aplicar, no final do projeto, uma entrevista às educadoras, sendo esta técnica, juntamente com análises estatísticas dos dados preenchidos pelas educadoras nas referidas grelhas, associadas à *pesquisa de terreno*.

Quando a presença direta do *investigador / inquiridor* na recolha de informação se verifica estamos perante a *observação direta*, desejavelmente participante, no sentido em que é necessário, para evitar o peso do impacto da sua presença na unidade social em estudo, que haja alguma familiarização entre o observador e o contexto social observado. Isso implica a sua presença não esporádica mas em continuidade, ao longo do tempo, num “contacto directo [...] com as pessoas, as situações e os acontecimentos.” (Silva & Pinto, 2007, p. 137)

Em suma, a metodologia utilizada ao longo do projeto incluiu as seguintes etapas: planificação, recolha, registo e análise da informação. Se é certo que a análise profunda e sistemática dos dados tenha sido feita na parte final do processo, à medida que se foi recolhendo informação, foi-se procedendo também a uma interpretação permanente dos dados. Isso permitiu ir conhecendo melhor o objeto de estudo, pela introdução de novos dados de pesquisa, e pelo constante reajustamento das técnicas utilizadas, como foi o caso da necessidade sentida em realizar a entrevista junto das educadoras, que não estava inicialmente prevista.

O quadro que se segue ilustra essas etapas, de acordo com um calendário previamente definido, contemplando também os recursos utilizados.

Quadro 5 – Tarefas/atividades do projeto, calendarização e mobilização de recursos

DATA	TAREFAS/ATIVIDADES	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS
OUTUBRO 2010	1. Criação de instrumentos de recolha de dados (ficha de identificação das crianças; grelha de avaliação da expressão e comunicação/da capacidade para ler/interpretar imagens e respetivas grelhas de análise)	Professora bibliotecária (PB)	Monografias
OUTUBRO 2010	2- Aplicação da ficha de identificação das crianças	Educadoras Pais	Papel, material de escrita
OUTUBRO 2010	3- Aplicação da grelha de avaliação da expressão e comunicação (1º momento)	Educadoras Crianças	Papel, material de escrita
OUTUBRO 2010	4. Seleção das histórias	PB	Obras seleccionadas <sup>22</sup>
OUTUBRO 2010	5- Criação dos cartazes	PB	Computador, histórias, cartazes
DE OUTUBRO 2010 A MAIO 2011	6- Apresentação dos cartazes (1-2 dias antes da história) e aplicação das grelhas de avaliação da capacidade para ler/interpretar imagens	Educadoras Crianças	Cartazes, papel e material de escrita
DE OUTUBRO 2010 A MAIO 2011	7- Apresentação das histórias / músicas	PB Professor de Música Crianças Educadoras	Obras Material gráfico e de escrita Guitarra
DE OUTUBRO 2010 A MAIO 2011	8- Apreciação das histórias em impresso próprio, por parte das crianças	PB Educadoras Crianças	Papel e material de escrita
MAIO 2011	9- Aplicação da grelha de avaliação da expressão e comunicação (2º momento)	PB Educadoras Crianças	Papel e material de escrita
MAIO 2011	10- Elaboração de gráficos/quadros, a partir dos dados recolhidos (caracterização das crianças e dos seus pais; grelhas de avaliação)	PB Educadoras	Computador Fichas identificação das crianças/ grelhas de avaliação
MAIO 2011	11- Elaboração de: entrevista, guião de observação e grelha de codificação de respostas; questionário de avaliação	PB	Papel e material de escrita
MAIO 2011	12- Aplicação da entrevista e do questionário de avaliação	PB Educadoras	Papel e material de escrita
MAIO 2011	13- Análise SWOT	PB Educadoras	Papel e material de escrita
MAIO 2011	14- Análise dos dados recolhidos	PB	Computador
MAIO 2011	15- Registo de conclusões (avaliação)	PB	Computador

<sup>22</sup> A história da árvore Elvira, História de uma nuvem, O jardim curioso, O sultão Solimão e o criado Maldonado, A árvore generosa, A zebra camila, Os ovos misteriosos

A entrevista, insere-se na técnica de investigação por inquérito, caracterizando-se por uma inquirição direta, onde a possibilidade de controlo é muito maior do que no inquérito por administração indireta, sendo bastante eficiente para descrever situações, pela facilidade com que podem ser verbalizadas (Silva & Pinto, 2007, pp. 141, 179).

A nossa opção teve como base o pressuposto de que *“Toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar”*, desde que as perguntas traduzam aquilo que se quer perguntar e as respostas possam constituir *“agregados de informação”*. Sendo a entrevista uma técnica quantitativa, a preocupação tem necessariamente de se centrar no saber interpretar os resultados produzidos, para obviar aos efeitos da mediação inerentes á sua aplicação (idem, pp. 165, 172,194)

No entanto, há procedimentos a realizar de modo a *“diminuir a cadeia de filtragem entre a resposta e o “dado” e o aprofundamento da uniformização controlada das decisões que dirigem a produção de dados”*: elaboração de guião de observação, a ser preenchido pelo inquiridor durante ou no final da entrevista, acumulação da qualidade de investigador com a de inquiridor, ser feita em articulação com outras técnicas (idem, p. 194).

Neste projeto, a entrevista foi aplicada no final do projeto, pelo que se pode considerar pós-experimental, tendo a investigadora solicitado às educadoras que ao falar sobre a sua experiência e sobre as respostas que deram ao longo da sua implementação, nomeadamente nas grelhas de observação aplicadas, pudessem complementar os dados nelas recolhidos.

## **6.1 Recursos**

Para a implementação deste projeto de Intervenção foram necessários recursos humanos e materiais. Nos recursos humanos incluem-se a professora dinamizadora, professora bibliotecária do agrupamento alvo dessa intervenção, o professor de Música, as educadoras e os destinatários deste projeto, constituídos por 51 crianças da Educação Pré-Escolar. Nos materiais, para além do transporte em viatura própria para

deslocação entre os quatro estabelecimentos de ensino, distantes até ao máximo de 10 km, foram necessárias monografias (obras de literatura infantil e outras), cartazes, papel e material de escrita, máquina fotográfica e de filmar, computador e guitarra.

Os espaços onde este projeto se desenvolveu cingiram-se às salas dos respetivos jardins de infância.

Não houve necessidade de mobilizar recursos financeiros de qualquer tipo.

## 7. Análise dos dados recolhidos ao longo do projeto

### 7.1 Grelhas de observação

As grelhas por nós utilizadas têm por base um sistema de categorização em que para cada nível de desenvolvimento se faz corresponder um determinado comportamento. Assim, a *“inclusão de um segmento de texto numa categoria pressupõe a deteção dos indicadores relativos a essa categoria”*. Neste aspeto, *“a lógica subjacente à construção das categorias e à sua deteção numa mensagem, pressupõe: a possibilidade de identificação de indicadores numa comunicação ou numa mensagem”*(Silva & Pinto, 2007, p. 111).

A cada domínio/dimensão de desenvolvimento pode corresponder três categorias, organizadas numa escala de nível (1, 2 ou 3), consoante sejam detetados os indicadores relativos a essa categoria. Tomando como exemplo o domínio/dimensão “Desenvolvimento fonológico”, podemos ter as seguintes categorias, de acordo com os seguintes indicadores:

Quadro 6 — Categorização: atribuição de nível (categoria) a determinado comportamento (indicador)

<b>Domínio/dimensão: desenvolvimento fonológico</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Nível 1</b>	Verbaliza de forma pouco perceptível
<b>Nível 2</b>	Reconhece todos os sons da língua mas apresenta algumas dificuldades de articulação
<b>Nível 3</b>	Articula corretamente todos os sons da língua

Este sistema de categorização irá permitir agrupar as turmas por níveis (depois de obtida a média) e verificar se os mesmos evoluem ao longo do tempo. Os níveis das turmas iguais ou superiores a 2 (em média) apontam para níveis de desenvolvimento positivos; se, pelo contrário se situarem abaixo desse nível, significa que os mesmos precisam de ser melhorados.

As grelhas aplicadas: de avaliação de expressão e comunicação e da capacidade para ler/interpretar imagens, de acordo com a planificação do projeto, tiveram fases

de implementação diferentes. A primeira, visando recolher dados relativos a domínios de desenvolvimento da linguagem oral e de abordagem à leitura e à escrita das crianças, foi aplicada em dois momentos: no início do projeto (outubro de 2010) e no seu final (maio de 2011); a segunda, cujo objetivo era aferir a capacidade das crianças lerem/interpretarem imagens, teve uma aplicação constante ao longo dos meses da intervenção: outubro, novembro, janeiro, fevereiro, março, abril e maio, coincidindo com a leitura e apresentação de cada uma das histórias.

A grelha de *avaliação de expressão e comunicação* foi elaborada a partir de *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância* (Sim-Sim, I.; Silva, A. C.; & Nunes, C., 2008). Os domínios de desenvolvimento da linguagem em análise, ao nível da expressão e comunicação, incluíam a comunicação oral e a abordagem à leitura e à escrita. Foi igualmente com base nessa grelha que foi elaborada a grelha de análise, com a descrição dos comportamentos correspondentes a cada um dos níveis a atribuir (de 1 a 3), para avaliar as competências das crianças nesse âmbito.

Quanto à *grelha de avaliação da capacidade para ler/interpretar imagens* e respetiva grelha de análise, a sua elaboração foi feita, com as devidas adaptações, a partir de *Ficha de apoio: leitura de imagens*.<sup>23</sup> Os níveis a atribuir (de 1 a 4), prendem-se com a maior dificuldade em observar a capacidade das crianças em lerem/interpretarem imagens, facto que motivou o aumento da escala.

## 7.2 Análise dos dados

A grelha de *avaliação de expressão e comunicação* foi aplicada em dois momentos: outubro de 2010 e maio de 2011, para se poder aferir da evolução dos níveis de desenvolvimento, ao nível fonológico, semântico, morfológico, sintático e pragmático (comunicação oral), e da mobilização de diferentes funções da linguagem,

---

<sup>23</sup> *Ficha de apoio: leitura de imagens*. Retirado em Outubro 7, 2010 de [http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/leitura\\_de\\_imagens.pdf](http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/leitura_de_imagens.pdf).

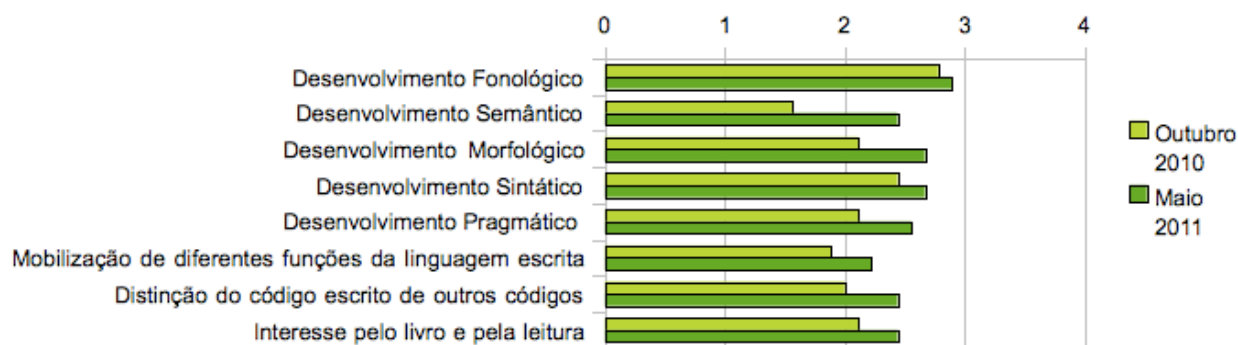
distinção do código escrito de outros códigos (por exemplo icónico) e do interesse pelo livro e pela leitura (abordagem à leitura e à escrita) das crianças destinatárias deste Projeto de Intervenção.

Foram analisados os dados observados e recolhidos junto de todas as crianças, de forma individual e por turma, tendo-se concluído que a turma 1 apresentou no primeiro momento de avaliação uma média dos níveis inferior a 2 nos domínios/dimensões: *desenvolvimento morfológico, mobilização de diferentes funções da linguagem escrita*; no segundo momento todos os itens se situaram acima dos dois pontos; o domínio *interesse pelo livro e pela leitura* chegou aos três pontos.

**Quadro 7 – Média dos níveis de desenvolvimento – turma 1**

<b>Expressão e comunicação</b>	Outubro 2010	Maio 2011
Desenvolvimento Fonológico	2,33	2,58
Desenvolvimento Semântico	2,25	2,92
Desenvolvimento Morfológico	1,67	2,5
Desenvolvimento Sintático	2,25	2,92
Desenvolvimento Pragmático	2,33	2,75
Mobilização de diferentes funções da linguagem escrita	1,83	2,25
Distinção do código escrito de outros códigos	2,42	2,67
Interesse pelo livro e pela leitura	2,58	2,92

**Gráfico 8 – Evolução dos níveis de desenvolvimento, da turma 1**

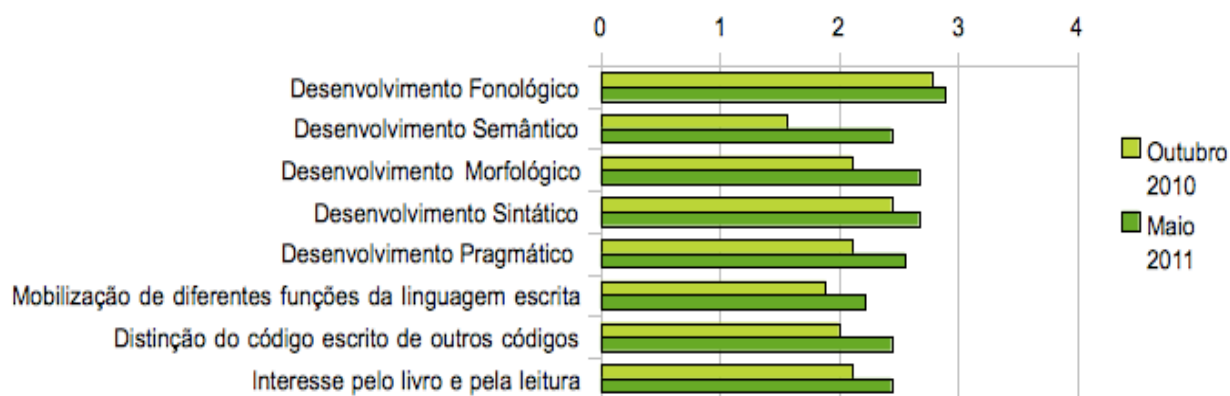


Na turma 2 os resultados foram menos animadores, com os domínios do *desenvolvimento semântico, morfológico, sintático, pragmático, de mobilização de diferentes funções da linguagem escrita e distinção do código escrito de outros códigos* a não chegar ao nível 2. No entanto, esse cenário alterou-se positivamente, em todos os domínios de desenvolvimento, no segundo momento de avaliação.

**Quadro 8 – Média dos níveis de desenvolvimento (turma 2)**

<b>Expressão e comunicação</b>	Outubro 2010	Maio 2011
Desenvolvimento Fonológico	2	2,33
Desenvolvimento Semântico	1,67	2,5
Desenvolvimento Morfológico	1,67	2,17
Desenvolvimento Sintático	1,67	2
Desenvolvimento Pragmático	1,67	2,17
Mobilização de diferentes funções da linguagem escrita	1,5	2,33
Distinção do código escrito de outros códigos	1,83	2,33
Interesse pelo livro e pela leitura	2,67	3

**Gráfico 9 – Evolução dos níveis de desenvolvimento, da turma 2**

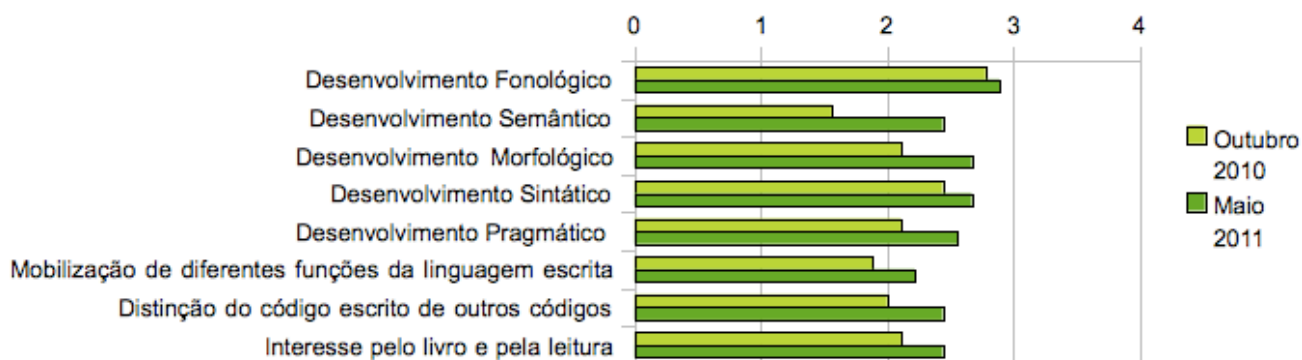


Na turma três os únicos domínios em que a média era inferior a 2 *desenvolvimento semântico* e *de mobilização de diferentes funções da linguagem escrita* ultrapassaram os dois pontos, no segundo momento, de modo idêntico às restantes turmas.

**Quadro 9 – Média dos níveis de desenvolvimento (turma 3)**

<b>Expressão e comunicação</b>	Outubro 2010	Maio 2011
Desenvolvimento Fonológico	2,78	2,89
Desenvolvimento Semântico	1,56	2,44
Desenvolvimento Morfológico	2,11	2,67
Desenvolvimento Sintático	2,44	2,67
Desenvolvimento Pragmático	2,11	2,56
Mobilização de diferentes funções da linguagem escrita	1,89	2,22
Distinção do código escrito de outros códigos	2	2,44
Interesse pelo livro e pela leitura	2,11	2,44

**Gráfico 10 – Evolução dos níveis de desenvolvimento, da turma 3**

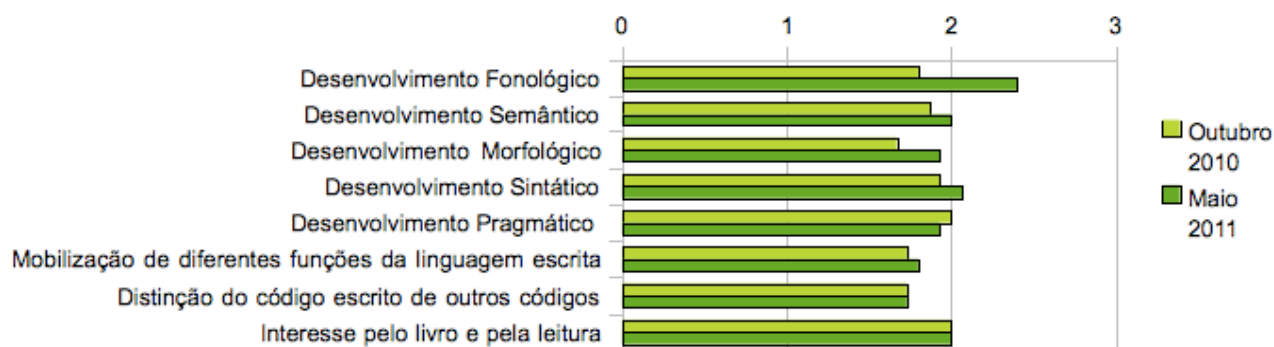


Na turma 4, há novamente uma situação menos positiva, pois a média mais elevada apenas chegou ao nível 2, nos domínios *desenvolvimento pragmático* e *interesse pelo livro e pela leitura*. No momento seguinte de avaliação, houve uma ligeira subida em cinco domínios, a manutenção em dois e uma ligeira descida no *desenvolvimento pragmático*. Esta evolução moderada parece-nos satisfatória, atendendo a que este é o grupo com mais crianças.

**Quadro 10 – Média dos níveis de desenvolvimento (turma 4)**

<b>Expressão e comunicação</b>	Outubro 2010	Maio 2011
Desenvolvimento Fonológico	1,8	2,4
Desenvolvimento Semântico	1,87	2
Desenvolvimento Morfológico	1,67	1,93
Desenvolvimento Sintático	1,93	2,07
Desenvolvimento Pragmático	2	1,93
Mobilização de diferentes funções da linguagem escrita	1,73	1,8
Distinção do código escrito de outros códigos	1,73	1,73
Interesse pelo livro e pela leitura	2	2

**Gráfico 11 – Evolução dos níveis de desenvolvimento, da turma 4**

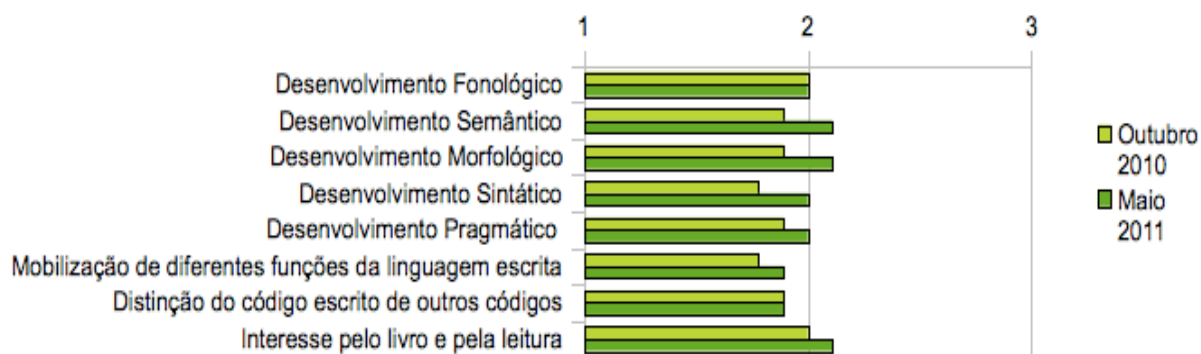


Por último, na turma 5, no primeiro momento de avaliação, a média mais alta não volta a ultrapassar o nível 2, em praticamente todos os domínios, ficando-se nesse nível no *desenvolvimento fonológico e interesse pelo livro e pela leitura*. De modo idêntico aos outros grupos, houve uma evolução moderada no segundo momento de avaliação, o que nos parece ser digno de menção e que, naturalmente, nos agrada.

**Quadro 11 – Média dos níveis de desenvolvimento (turma 5)**

<b>Expressão e comunicação</b>	Outubro 2010	Maio 2011
Desenvolvimento Fonológico	2	2
Desenvolvimento Semântico	1,89	2,11
Desenvolvimento Morfológico	1,89	2,11
Desenvolvimento Sintático	1,78	2
Desenvolvimento Pragmático	1,89	2
Mobilização de diferentes funções da linguagem escrita	1,78	1,89
Distinção do código escrito de outros códigos	1,89	1,89
Interesse pelo livro e pela leitura	2	2,11

**Gráfico 12 – Evolução dos níveis de desenvolvimento, da turma 5**



Em síntese, é de realçar que houve uma evolução positiva, em todas as turmas, ao longo dos dois momentos de avaliação, em outubro e maio, o que parece indiciar uma consequência favorável da nossa intervenção, junto das crianças destinatárias deste projeto.

Quanto à *grelha de avaliação das imagens*, a sua análise irá incidir sobre os valores obtidos pelos alunos de cada uma das cinco turmas, ao longo do período analisado (outubro, novembro, janeiro, fevereiro, março, abril e maio), na sua capacidade para ler/interpretar imagens, em cada uma das dimensões selecionadas, a saber: *“Enumeração de elementos que observa na imagem”*, *“Apreensão global ou pormenorizada”*, *“Apreende histórias, cenas, ações que a imagem possa sugerir”*. Relativamente à primeira, a turma 1 manteve os níveis observados em outubro, havendo apenas um aluno que passou do nível 3 para o 4; a turma 2 apresenta uma melhoria significativa quando comparados o início e o fim da observação; a turma 3 registou uma subida satisfatória, em que os níveis 2 e 3 em outubro passaram para níveis 3 e 4; a turma 4 foi a que obteve maior subida, pois houve alunos que passaram de 2 para 3 e de 2 para 4 (9 e 5 alunos respetivamente); na turma 5, o panorama também é de melhoria, embora haja um aluno que manteve o nível 2. Na segunda dimensão a turma 1 continua a manter os níveis alcançados entre outubro e maio, havendo até um aluno (G) que vê o seu nível descer de 3 para 2; a turma 2 mantém o nível de subida, embora não tão acentuada como na dimensão anterior; as turmas 3, 4 e 5 mantêm o nível de subida idêntico à verificada na primeira dimensão. Passando à última dimensão, a turma 2 continua a ter uma evolução acentuada; a turma 3 e 5 continua com uma progressão moderada; a turma 4 continua a evoluir de forma muito positiva, principalmente na terceira dimensão, em que dois alunos passaram do nível 1 para o 2 e um do nível 1 para 3, se compararmos o início e o fim da análise.

Em resumo, todas as turmas, à exceção da turma 1 que foi mantendo os níveis ao longo do período em análise, apresentaram subidas moderadas (turmas 3 e 5) e significativas (turmas 2 e 4).

Os quadros e gráficos, que a seguir se apresentam, ilustram esta situação.

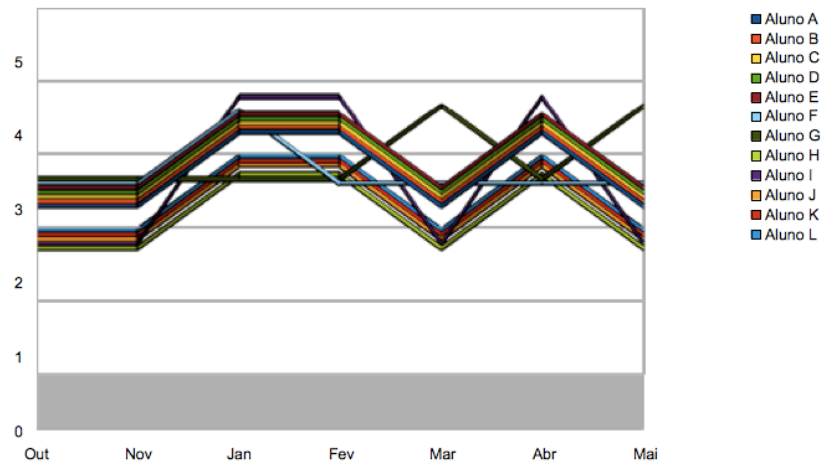
Quadro 12 – Valores obtidos pela turma 1, na observação de imagens, nas 3 dimensões (10.1- Enumeração de elementos, 10.2- Apreensão global ou pormenorizada, 10.3- Apreende histórias, cenas, ações)

<b>Turma 1</b> <b>10.1- Enumeração de elementos</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	3	3	4	4	3	4	3
Aluno B	3	3	4	4	3	4	3
Aluno C	3	3	4	4	3	4	3
Aluno D	3	3	4	4	3	4	3
Aluno E	3	3	4	4	3	4	3
Aluno F	3	3	4	3	3	3	3
Aluno G	3	3	3	3	4	3	4
Aluno H	2	2	3	3	2	3	2
Aluno I	2	2	4	4	2	4	2
Aluno J	2	2	3	3	2	3	2
Aluno K	2	2	3	3	2	3	2
Aluno L	2	2	3	3	2	3	2

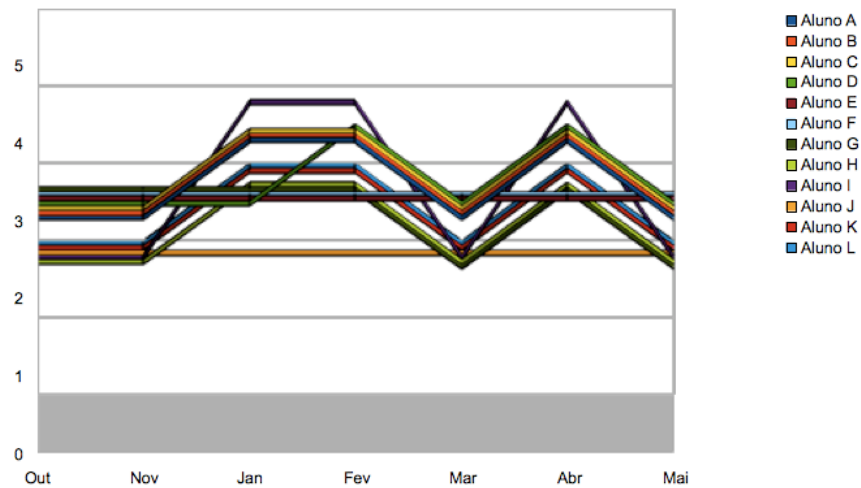
<b>Turma 1</b> <b>10.2- Apreensão global ou pormenorizada</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	3	3	4	4	3	4	3
Aluno B	3	3	4	4	3	4	3
Aluno C	3	3	4	4	3	4	3
Aluno D	3	3	3	4	3	4	3
Aluno E	3	3	3	3	3	3	3
Aluno F	3	3	3	3	3	3	3
Aluno G	3	3	3	3	2	3	2
Aluno H	2	2	3	3	2	3	2
Aluno I	2	2	4	4	2	4	2
Aluno J	2	2	2	2	2	2	2
Aluno K	2	2	3	3	2	3	2
Aluno L	2	2	3	3	2	3	2

<b>Turma 1</b> <b>10.3- Apreende histórias, cenas, ações</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	3	3	3	4	3	4	3
Aluno B	3	3	4	4	3	4	3
Aluno C	3	3	4	4	3	4	3
Aluno D	3	3	4	4	3	4	3
Aluno E	3	3	4	3	3	3	3
Aluno F	3	3	3	3	3	3	3
Aluno G	3	3	3	3	2	3	2
Aluno H	1	1	3	3	1	3	1
Aluno I	2	2	4	4	2	4	2
Aluno J	2	2	2	2	2	2	2
Aluno K	2	1	3	3	2	3	2
Aluno L	1	1	3	3	1	3	1

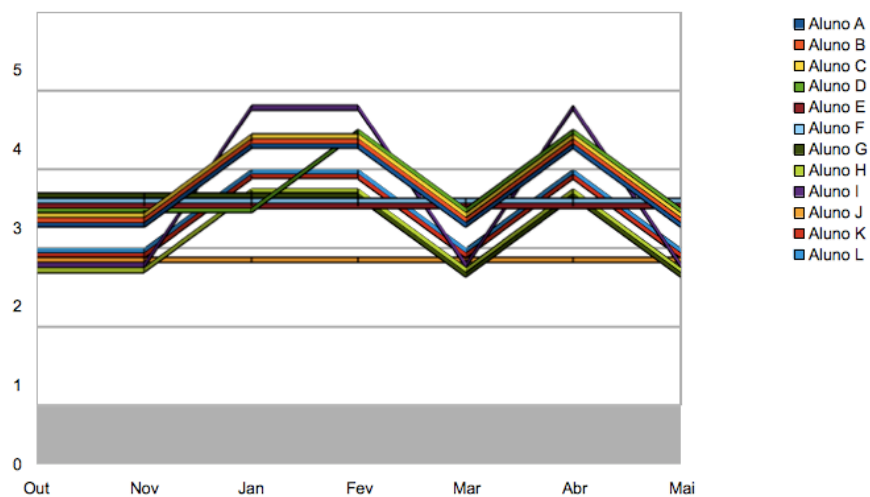
**Gráfico 13 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 1, na dimensão *Enumeração de elementos***



**Gráfico 14 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 1, na dimensão *Apreensão global ou pormenorizada***



**Gráfico 15 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 1, na dimensão *Apreende histórias, cenas, ações***



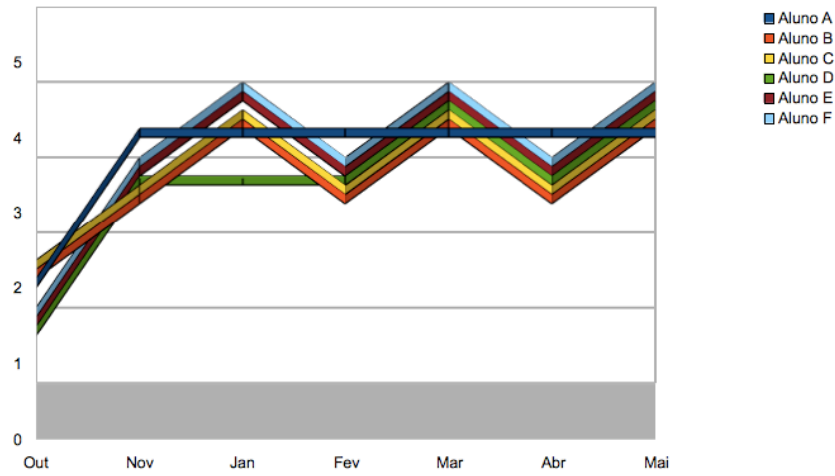
Quadro 13 – Valores obtidos pela turma 2, na observação de imagens, nas 3 dimensões (11.1- Enumeração de elementos, 11.2- Apreensão global ou pormenorizada, 11.3- Apreende histórias, cenas, ações)

<b>Turma 2</b> <b>11.1- Enumeração de elementos</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	2	4	4	4	4	4	4
Aluno B	2	3	4	3	4	3	4
Aluno C	2	3	4	3	4	3	4
Aluno D	1	3	3	3	4	3	4
Aluno E	1	3	4	3	4	3	4
Aluno F	1	3	4	3	4	3	4

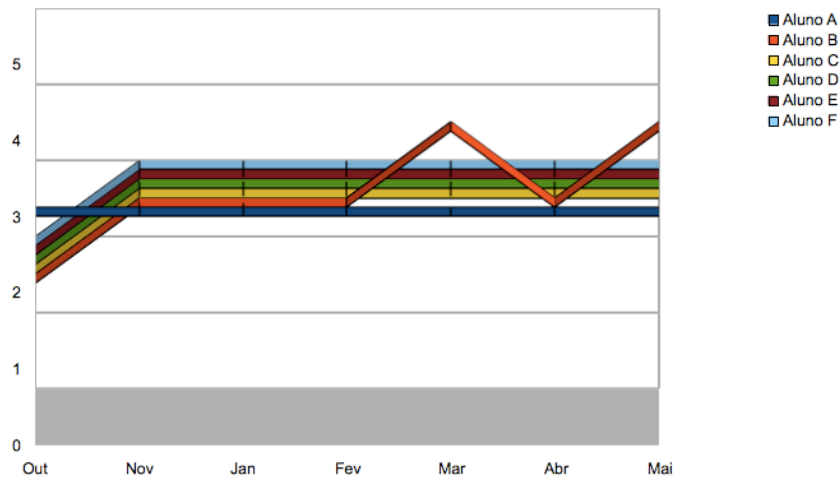
<b>Turma 2</b> <b>11.2- Apreensão global ou pormenorizada</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	3	3	3	3	3	3	3
Aluno B	2	3	3	3	4	3	4
Aluno C	2	3	3	3	3	3	3
Aluno D	2	3	3	3	3	3	3
Aluno E	2	3	3	3	3	3	3
Aluno F	2	3	3	3	3	3	3

<b>Turma 2</b> <b>11.3- Apreende histórias, cenas, ações</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	3	4	4	4	4	4	4
Aluno B	2	4	4	4	4	4	4
Aluno C	2	3	4	3	4	3	4
Aluno D	1	3	3	3	3	3	3
Aluno E	1	3	3	3	4	3	3
Aluno F	1	3	3	3	3	3	3

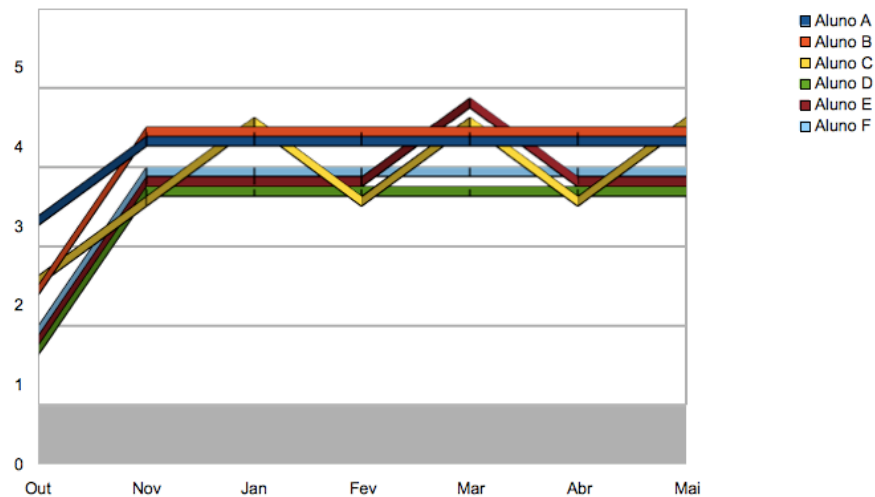
**Gráfico 16 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 2, na dimensão *Enumeração de elementos***



**Gráfico 17 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 2, na dimensão *Apreensão global ou pormenorizada***



**Gráfico 18 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 2, na dimensão *Apreende histórias, cenas, ações***



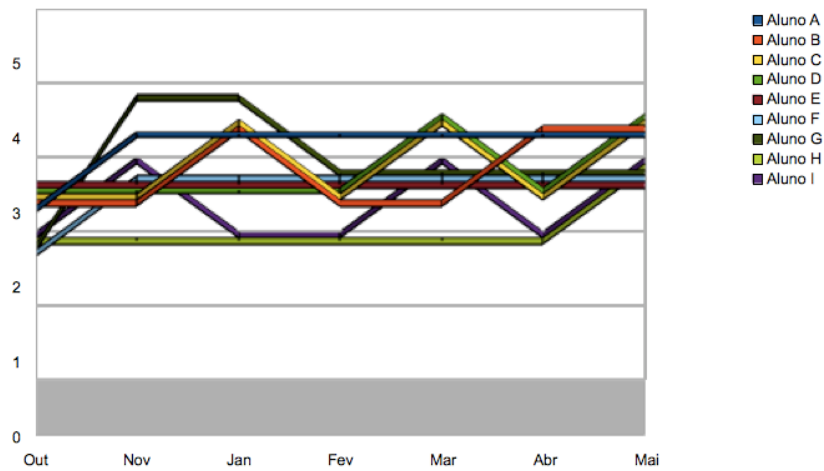
Quadro 14 – Valores obtidos pela turma 3, na observação de imagens, nas 3 dimensões (12.1- Enumeração de elementos, 12.2- Apreensão global ou pormenorizada, 12.3- Apreende histórias, cenas, ações)

<b>Turma 3</b> <b>12.1- Enumeração de elementos</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	3	4	4	4	4	4	4
Aluno B	3	3	4	3	3	4	4
Aluno C	3	3	4	3	4	3	4
Aluno D	3	3	3	3	4	3	4
Aluno E	3	3	3	3	3	3	3
Aluno F	2	3	3	3	3	3	3
Aluno G	2	4	4	3	3	3	3
Aluno H	2	2	2	2	2	2	3
Aluno I	2	3	2	2	2	2	3

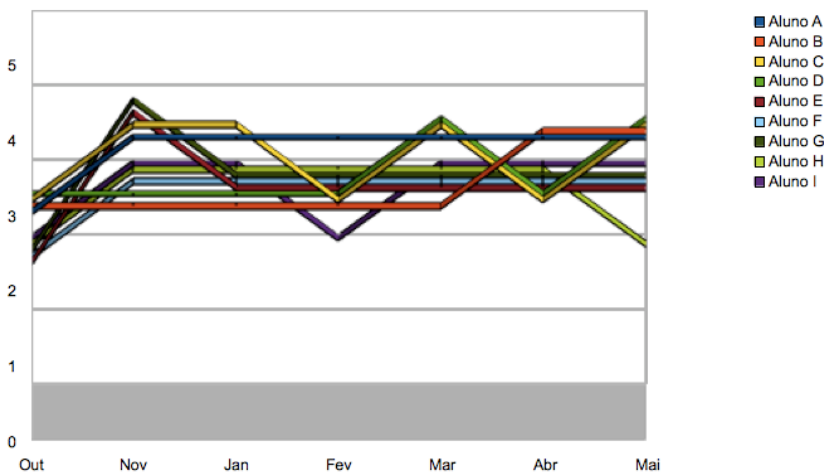
<b>Turma 3</b> <b>12.2- Apreensão global ou pormenorizada</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	3	4	4	4	4	4	4
Aluno B	3	3	3	3	3	4	4
Aluno C	3	4	4	3	4	3	4
Aluno D	3	3	3	3	4	3	4
Aluno E	2	4	3	3	3	3	3
Aluno F	2	3	3	3	3	3	3
Aluno G	2	4	3	3	3	3	3
Aluno H	2	3	3	3	3	3	2
Aluno I	2	3	3	2	3	3	3

<b>Turma 3</b> <b>12.3- Apreende histórias, cenas, ações</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	3	4	4	4	4	4	4
Aluno B	3	4	3	3	3	3	3
Aluno C	2	3	3	3	4	3	4
Aluno D	3	3	3	3	3	3	3
Aluno E	2	3	3	3	3	3	3
Aluno F	2	3	3	3	3	3	3
Aluno G	2	3	3	3	3	3	3
Aluno H	2	3	3	3	3	3	2
Aluno I	2	3	3	3	3	3	2

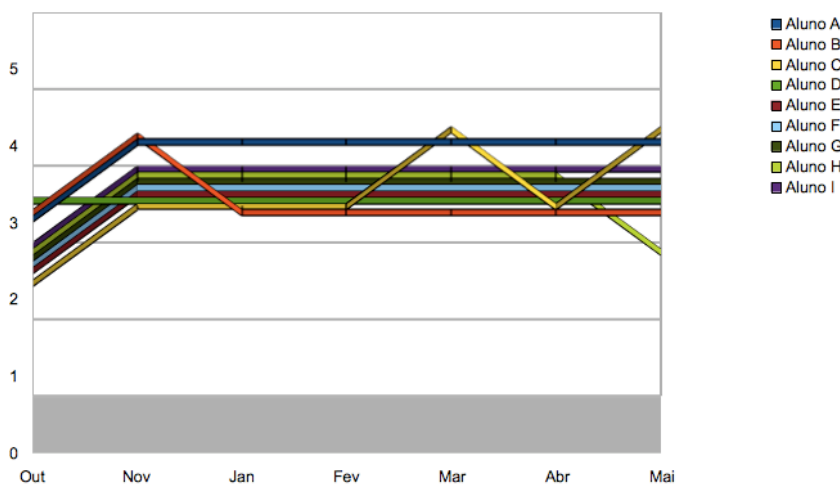
**Gráfico 19 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 3, na dimensão *Enumeração de elementos***



**Gráfico 20 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 3, na dimensão *Apreensão global ou pormenorizada***



**Gráfico 21 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 3, na dimensão *Apreende histórias, cenas, ações***



Quadro 15 – Valores obtidos pela turma 4, na observação de imagens, nas 3 dimensões (13.1- Enumeração de elementos, 13.2- Apreensão global ou pormenorizada, 13.3- Apreende histórias, cenas, ações)

<b>13.1- Enumeração de elementos</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	3	4	4	4	4	4	4
Aluno B	2	3	3	3	3	3	4
Aluno C	2	4	3	3	3	3	4
Aluno D	2	3	3	3	3	3	4
Aluno E	2	4	3	3	3	3	4
Aluno F	2	3	3	3	3	3	4
Aluno G	2	3	2	3	3	3	3
Aluno H	2	2	2	2	2	2	3
Aluno I	2	3	3	3	3	3	3
Aluno J	2	3	3	3	3	3	3
Aluno K	2	3	3	3	3	3	3
Aluno L	2	3	3	3	3	3	3
Aluno M	2	3	3	3	3	3	3
Aluno N	2	3	3	3	3	3	3
Aluno O	2	2	2	2	2	2	3

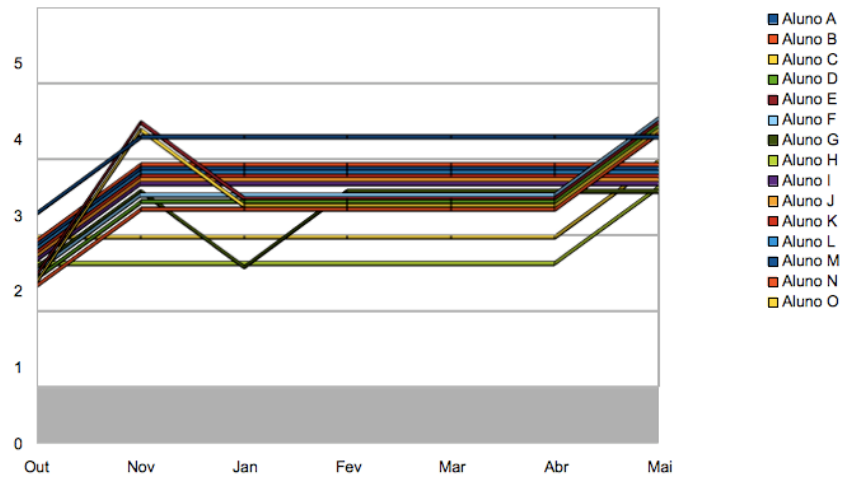
  

<b>13.2- Apreensão global ou pormenorizada</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	3	4	4	4	4	4	4
Aluno B	2	3	3	2	3	3	4
Aluno C	2	3	3	2	3	3	4
Aluno D	2	3	3	2	3	3	4
Aluno E	2	3	3	3	3	3	4
Aluno F	2	3	3	3	3	3	4
Aluno G	2	2	2	2	2	2	3
Aluno H	2	2	2	2	2	2	3
Aluno I	2	3	2	2	3	3	3
Aluno J	2	2	3	2	2	3	3
Aluno K	2	3	3	3	3	3	3
Aluno L	2	3	2	2	3	3	3
Aluno M	2	3	3	3	3	3	3
Aluno N	2	2	2	2	2	2	3
Aluno O	2	2	2	2	2	2	3

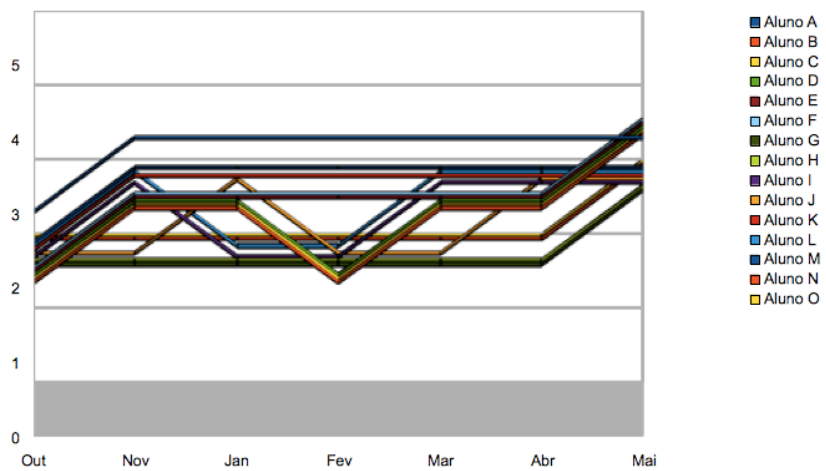
  

<b>13.3- Apreende histórias, cenas, ações</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	3	4	4	4	4	4	4
Aluno B	2	3	3	3	3	3	4
Aluno C	2	3	3	3	3	3	4
Aluno D	2	3	3	3	3	3	4
Aluno E	2	3	3	3	3	3	4
Aluno F	2	3	3	3	3	3	4
Aluno G	2	2	2	2	2	2	3
Aluno H	2	2	2	2	2	2	3
Aluno I	2	3	2	2	3	3	3
Aluno J	2	2	2	2	2	3	3
Aluno K	2	3	3	3	3	3	3
Aluno L	2	2	2	2	2	3	3
Aluno M	2	3	3	3	3	3	3
Aluno N	2	2	2	2	2	2	3
Aluno O	1	2	2	2	2	2	3

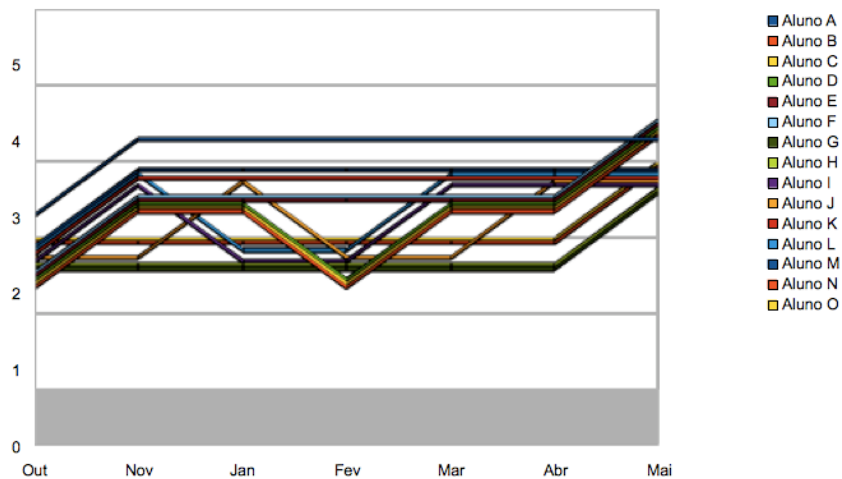
**Gráfico 22 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 4, na dimensão *Enumeração de elementos***



**Gráfico 23 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 4, na dimensão *Apreensão global ou pormenorizada***



**Gráfico 24 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 4, na dimensão *Apreende histórias, cenas, ações***



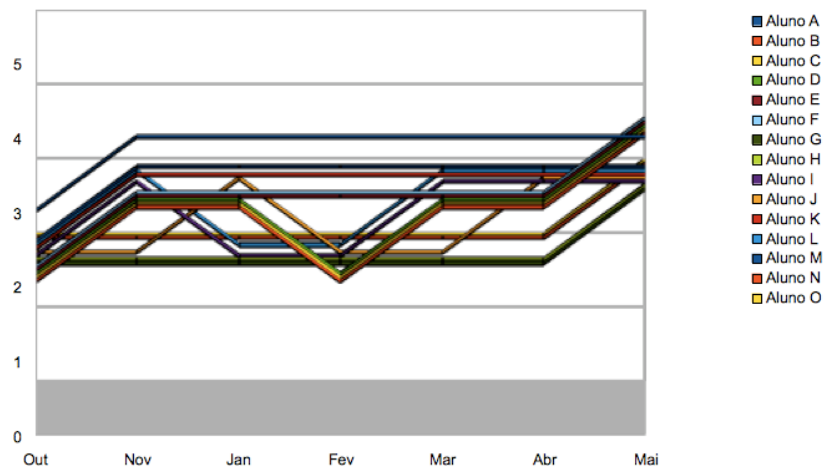
Quadro 16 – Valores obtidos pela turma 5, na observação de imagens, nas 3 dimensões (14.1- Enumeração de elementos, 14.2- Apreensão global ou pormenorizada, 14.3- Apreende histórias, cenas, ações)

<b>Turma 5</b> <b>14.1- Enumeração de elementos</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	1	1	3	3	3	2	2
Aluno B	2	2	3	3	3	3	3
Aluno C	2	3	4	4	4	4	4
Aluno D	2	2	4	4	3	4	4
Aluno E	2	2	3	3	3	4	3
Aluno F	2	2	3	3	3	4	4
Aluno G	2	2	2	3	3	3	3
Aluno H	2	2	2	3	3	3	2
Aluno I	2	2	3	3	3	3	3

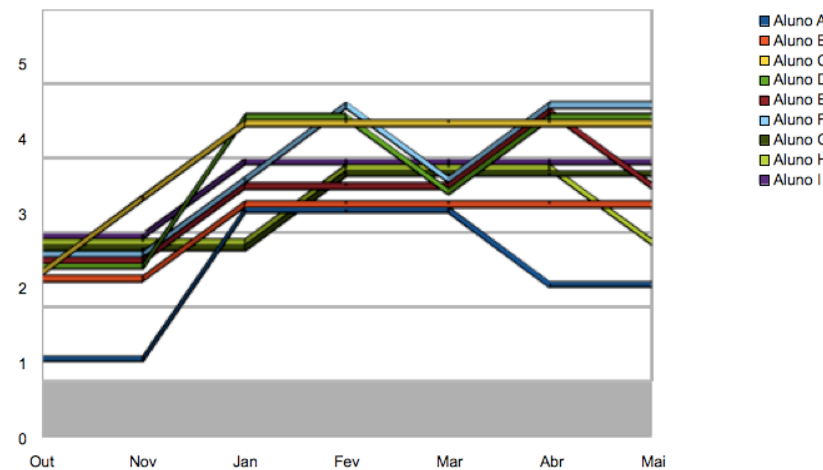
<b>Turma 5</b> <b>14.2- Apreensão global ou pormenorizada</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	1	1	3	3	3	2	2
Aluno B	2	2	3	3	3	3	3
Aluno C	2	3	4	4	4	4	4
Aluno D	2	2	4	4	3	4	4
Aluno E	2	2	3	3	3	4	3
Aluno F	2	2	3	4	3		4
Aluno G	2	2	2	3	3	3	3
Aluno H	2	2	2	3	3	3	2
Aluno I	2	2	3	3	3	3	3

<b>Turma 5</b> <b>14.3- Apreende histórias, cenas, ações</b>	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio
Aluno A	1	1	3	2	3	2	2
Aluno B	2	2	3	3	3	3	3
Aluno C	2	3	4	4	4	4	4
Aluno D	2	2	4	4	3	4	4
Aluno E	2	2	3	3	3	3	3
Aluno F	2	1	2	3	3	3	4
Aluno G	2	1	2	3	3	3	3
Aluno H	1	1	2	3	3	3	2
Aluno I	1	1	3	3	3	3	3

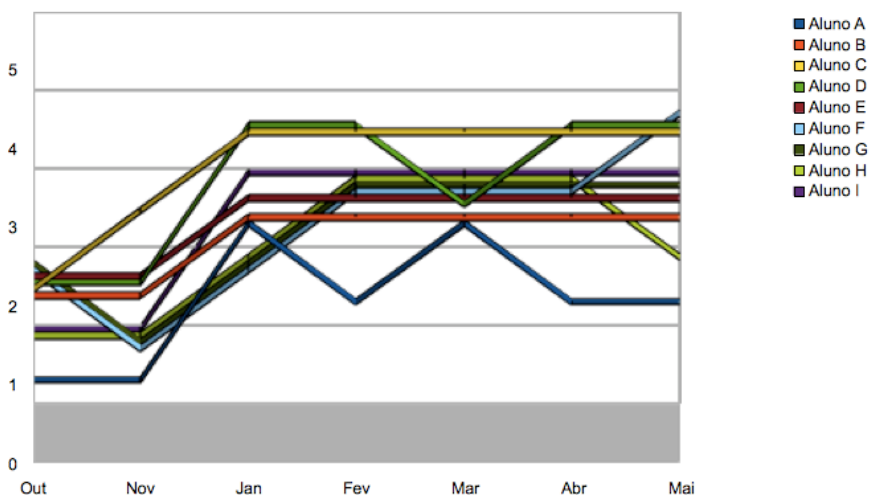
**Gráfico 25 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 5, na dimensão *Enumeração de elementos***



**Gráfico 26 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 5, na dimensão *Apreensão global ou pormenorizada***



**Gráfico 27 – Observação de imagens: valores obtidos pela turma 5, na dimensão *Apreende histórias, cenas, ações***



### 7.3 A entrevista

Entendemos que “[...] o entrevistador competente e bem treinado, munido de um questionário corretamente elaborado e preparado para evitar os múltiplos mecanismos psicológicos da distorção, é capaz de obter a informação desejada, apesar dos obstáculos suscitados pelo facto da entrevista ser um processo de interação social” (Silva & Pinto, 2007, p. 188).

Com base nesses pressupostos, foi elaborada uma entrevista, condizente com a amostra selecionada (totalidade das educadoras), acompanhada pelo guião de observação, o qual foi preenchido no decurso da mesma. O questionário foi feito de acordo com os objetivos da pesquisa, agrupados por categorias e subcategorias, e as suas perguntas foram determinadas pelos tipos de análise a efetuar. A codificação das respostas, apresentada na grelha de codificação, simplifica a recolha e o registo das respostas.

O número reduzido de entrevistas aponta para a preconizada *“dupla qualidade de investigador / inquiridor”*, de modo a conseguir-se uma *“unificação de critérios para avaliar as diferenças contextuais das entrevistas”* (idem, p. 192).

Quanto ao tipo de pergunta, optou-se pela pergunta fechada, pois apesar de condicionarem mais as respostas do que as abertas, em contrapartida, facilitam a anotação no ato de inquirir e o apuramento de resultados. Dentro da pergunta fechada, há ainda duas variantes: a pergunta em que se utiliza uma escala (de 1 a 5) que permite não só fazer inferências sobre o grau de importância atribuído aos itens assinalados mas também sobre as preferências dos mesmos; a outra que permite apenas saber se a resposta é positiva, negativa ou neutra (Hill, 2008, p. 103).

Houve algumas educadoras que pretenderam tecer algumas considerações que, apesar de não constarem da entrevista, foram registadas.

#### 7.4 Análise do conteúdo da entrevista

Depois da aplicação da entrevista, procedeu-se à análise do seu conteúdo, que segundo Berelson, (1952 citado por Silva & Pinto, 2007, p. 103), é uma técnica de investigação que permite descrever / analisar o conteúdo da entrevista de forma desejavelmente “*objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*”.

Tal com atrás referido (sub-capítulo 7,3), reforçamos a ideia de que o ideal será que o inquiridor tenha a “dupla qualidade de investigador/inquiridor”, no sentido de obviar à multiplicidade de critérios que possam ser adotados e ultrapassar a dificuldade em avaliar as diferenças existentes em cada entrevista, de acordo com o contexto de cada uma. (idem, 2007, p. 192)

Na análise do conteúdo, definiram-se duas grandes categorias: desenvolvimento da linguagem oral e na abordagem à escrita; promoção da leitura, envolvendo-a em momentos de prazer (livro como veículo da linguagem verbal e musical), pretendendo-se saber, na primeira, qual o grau de importância (em que 5 corresponde a *Muito importante* e 1 a *Nada importante*) que as educadoras atribuíam às atividades *Descrever imagens, Compreender histórias/canções, Cantar/memorizar canções*; na segunda como avaliavam os fatores enumerados para promover a leitura (questões 1, 2, 3 e 4) (atitude favorável, desfavorável e neutra do inquirido relativamente aos mesmos).

A elaboração da grelha de análise da entrevista, com codificação das respostas e caracterização do tipo de análise, originou a grelha que se segue:

Quadro 17 – Grelha de análise da entrevista

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Código</b>	<b>Tipo análise</b>
<b>Desenvolvimento da linguagem oral e na abordagem à escrita</b>	I	Descrever imagens	I- 1	Análise de ocorrências (quantificação)
		Compreender histórias	I- 2	
		Compreender canções	I- 3	
		Cantar/memorizar canções	I- 4	
		Compreender vocabulário	I- 5	
<b>Promoção da leitura, envolvendo-a em momentos de prazer (livro como veículo de linguagem verbal e musical).</b>	II	Letras das músicas:	II- 1	Análise avaliativa
		Facilidade de compreensão (conteúdo)		
		Facilidade de memorização	II- 2	
		Ouvir a canção (motivação para histórias seguintes)	II- 3	
As letras das canções ajudam a compreender as histórias	II- 4			

Foi igualmente elaborada uma grelha de observação da entrevista, a qual foi preenchida pelo inquiridor durante a entrevista, tal como defendido pelos autores Silva & Pinto (2007, p. 190 ) e que permitiu chegar às seguintes tabelas:

Quadro 18 – Grelha de análise da entrevista (Pergunta I)

Inquiridos	Categoria	Subcategoria	Grau atribuído				
			1	2	3	4	5
<b>5</b>	I	I- 1			1	1	1
		I- 2		1			3
		I- 3			1	1	2
		I- 4				1	2
		I- 5					4
<b>TOTAL</b>			0	1	2	3	12

Quadro 19 – Grelha de análise da entrevista (Pergunta II)

Inquiridos	Categoria	Subcategoria	Avaliação		
			Positiva	Negativa	Neutra
5	II	II- 1	3		1
		II- 2	1		4
		II- 3	4		1
		II- 4	4		1
TOTAL			12		7

Relativamente à primeira categoria, foi atribuído maior grau de importância à atividade *Compreender vocabulário*, grau idêntico a *Descrever imagens* e *Compreender canções*, seguida de *Cantar/memorizar canções*. É de realçar que o grau de importância mais atribuído foi o 5, que corresponde a *Muito importante*.

Quanto à segunda, é de salientar que não houve nenhuma resposta negativa, verificando-se, no entanto, sete respostas neutras, com maior incidência na questão “As letras das canções eram facilmente memorizadas pelas crianças?”, tendo em conta que algumas das canções eram de facto extensas para esta faixa etária.

## 8. Avaliação

Cabe neste capítulo tecer algumas considerações sobre o percurso percorrido desde a concepção do projeto, até à sua implementação no terreno, com a amostra selecionada, análise e verificação dos dados obtidos.

Pareceu-nos adequada a calendarização das várias etapas, tendo a ida a cada jardim de infância, pela regularidade com que aconteceu, possibilitado a criação de relação de proximidade entre a investigadora e os destinatários do seu projeto. Houve a criação de uma rotina que ajudou a implementar o registo e a recolha de dados, o qual era feito pelas educadoras no final de cada ciclo (observação de cartaz, registo na grelha de avaliação da capacidade para ler/interpretar imagens, apresentação da história, da canção, diálogo sobre a mesma, registo da opinião/avaliação da criança acerca da atividade).

Pretendeu-se empreender um tipo de ação específico: através da visualização de cartazes e audição de histórias e músicas verificar mudanças positivas ao nível da capacidade das crianças em “ler imagens”, compreender histórias e, por via destas, compreender e adquirir vocabulário novo, num processo, desejavelmente evolutivo, ao nível da expressão e comunicação das crianças.

As crianças aguardavam com expectativa o dia em que a atividade se desenrolava e ouviam atentamente a história e a canção. A maioria das crianças, quando solicitada a escolher os termos que descreviam a sua opinião, face a cada uma das sessões, fazia-o pintando a figura que significava “*Gostei muito*”.

As ferramentas utilizadas: grelhas de observação, estratégias complementares, como a observação direta, a entrevista às educadoras permitiram avaliar o desenvolvimento e a implementação do projeto. A somar a tudo isto, foi enviado às educadoras um questionário, através do *Google docs*, com o objetivo de fazer um balanço do projeto. Este questionário, em articulação com a recolha das suas opiniões, permitiu a identificação dos Pontos Fortes e dos Pontos Fracos deste projeto, assim como das Oportunidades e das Ameaças que a sua envolvente apresenta (análise *SWOT*).

## 8.1 Questionário de avaliação do projeto

As respostas das educadoras ao questionário (Anexo E) revelam que a avaliação feita ao projeto é significativamente positiva, considerando as mesmas que os seus objetivos foram concretizados, os recursos/trabalhos, a duração de cada sessão adequados, sendo unânimes preconizar a sua continuidade no próximo ano letivo.

Quando questionadas sobre os seguintes aspetos do projeto: “cartazes, histórias e canções”, as educadoras consideraram os dois primeiros ora “muito adequados” ora “adequados” (3, 2 e 2, 3 respetivamente) e o último “adequados”.

Os aspetos considerados mais importantes foram:

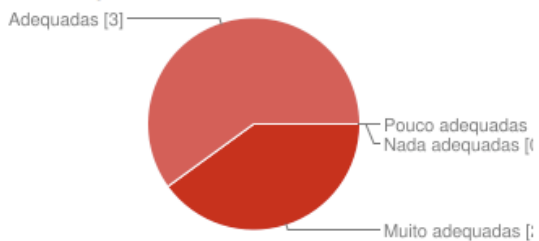
- a adesão das crianças, pelo facto de englobar histórias e música, tão do seu agrado;
- introdução de um instrumento tocado ao vivo e de novo vocabulário;
- interligação entre histórias, música e respetiva letra.

Os resultados que se apresentam, a seguir, ilustram essa avaliação.

**Gráfico 28- Respostas das educadoras ao questionário (perguntas 1 a 7)**

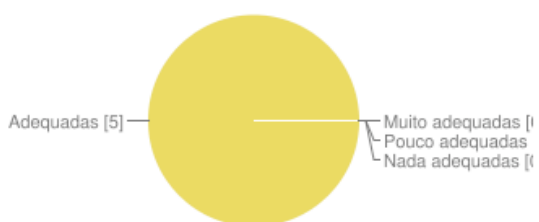


**b) Histórias apresentadas**



Muito adequadas	2	40%
Adequadas	3	60%
Pouco adequadas	0	0%
Nada adequadas	0	0%

**c) Canções apresentadas**



Muito adequadas	0	0%
Adequadas	5	100%
Pouco adequadas	0	0%
Nada adequadas	0	0%

**3- Os recursos/trabalhos apresentados foram adequados?**



Sim	5	100%
Não	0	0%

**4- A duração de cada sessão foi adequada?**

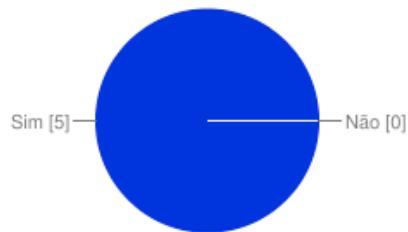


Sim	5	100%
Não	0	0%

**5- Destaque o(s) aspeto(s) que para si foi(foram) mais importante(s).**

As crianças aderiram bem a esta actividade, principalmente por esta englobar dois aspectos de que gostam muito, a história e a música. Introdução de: - um instrumento tocado ao vivo - novo vocabulário Introdução de: - instrumento tocado ao vivo - novo vocabulário As sessões onde a história, a música, a letra e os instrumentos utilizados estavam devidamente interligados. As músicas que se relacionavam com as histórias eram muito adequadas.

**6- Considera que este projeto deveria ter continuidade no próximo ano letivo?**



Sim	5	100%
Não	0	0%

**7- Tem alguma sugestão para o melhorar?**

Utilização de melodias que facilmente "entrem no ouvido" e canções pequenas e de fácil memorização. Mais tempo para trabalhar cada canção. Mais tempo para apreender cada canção. Que o professor bibliotecário seja sempre acompanhado por um professor de música que esteja devidamente envolvido e empenhado no projecto a desenvolver. Não.

## 8.2 Análise SWOT do projeto

As educadoras foram convidadas a elencar os Pontos Fortes/Fracos e as Oportunidades/Ameaças deste projeto, que se apresentam a seguir:

Quadro 20- Análise SWOT do projeto

Pontos Fortes	Pontos Fracos
- Interação das crianças com outras pessoas	- O tempo dedicado a cada grupo revelava-se, por vezes, escasso
- Atividade diferente do habitual, com uma dinâmica motivadora (conjugação de imagens, histórias e música)	- A distância entre os jardins de infância era factor de consumo de tempo (a professora bibliotecária deslocava-se, acompanhada pela professora de música, da escola sede para os mesmos)
- Possibilidade de exploração das imagens dos cartazes, antes da apresentação das histórias	- Algumas canções não eram facilmente apreendidas pelas crianças
- Enriquecimento vocabular	
- Desenvolvimento do raciocínio, da imaginação das crianças	
Oportunidades	Ameaças
- Usufruir desta iniciativa	- A articulação entre a letra e a música não ser bem conseguida
- Abordagem de vocábulos novos através de: imagens dos cartazes, histórias, canções	- A ausência da professora de música condicionar a sua realização
- Desfrutar de histórias acompanhadas por um instrumento musical	- Mobilidade dos recursos humanos

Com base nesses dados, foi possível construir um quadro (*matriz TOWS*) que sintetiza a análise SWOT e permite delinear uma estratégia para o futuro (Ochôa & Pinto, 2004, pp. 30, 31).

Quadro 21- Síntese da análise *SWOT* do projeto e definição de estratégias para o melhorar no futuro

		Análise interna	
		Pontos Fortes ( <b>Strengths</b> )	Pontos Fracos ( <b>Weaknesses</b> )
Análise externa	Oportunidades ( <b>Opportunities</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagir com outras pessoas;</li> <li>- Ter acesso a uma iniciativa diferente do habitual com uma dinâmica motivadora (junção de elementos apreciados pelas crianças: imagens, histórias e música);</li> <li>- Enriquecer o vocabulário das crianças, desenvolver o seu raciocínio / imaginação, através da exploração de: imagens dos cartazes, histórias e letras das canções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer a letra e a música às educadoras algum tempo antes de cada sessão de leitura, para que a mesma possa ser trabalhada;</li> <li>- Realizar menos sessões num só dia, para poder dedicar mais tempo a cada um dos grupos (a distância entre eles implica tempo para os percorrer).</li> </ul>
	Ameaças ( <b>Threats</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar o horário das sessões com o(a) professor(a) de música de cada Jardim de Infância (sempre que exista) em detrimento do(a) professor(a) da equipa da biblioteca, a exercer funções na escola sede do agrupamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar a articulação da letra com a melodia de cada canção, para facilitar a sua apreensão;</li> <li>- Produzir canções, privilegiando frase curtas, para levar a uma melhor compreensão/memorização.</li> </ul>

## 9. Conclusão

Tendo um dos objetivos traçados para este projeto sido o de *contribuir para a compreensão da comunicação visual*, e tendo em conta os dados analisados relativamente à capacidade das crianças para ler/interpretar imagens, os quais apresentaram uma evolução positiva, nas três dimensões observadas, na generalidade das turmas, podemos considerar que o mesmo foi alcançado.

Relativamente ao segundo, alusivo à *leitura de histórias como estratégia de aprendizagem da língua materna*, apesar do progresso registado na avaliação da comunicação e expressão da linguagem não ter sido tão expressivo como o da observação de imagens, registou ainda assim uma ligeira subida e, em alguns dos domínios analisados, mais pronunciada, podemos concluir que houve algum impacto das estratégias implementadas, com alteração da situação, junto da amostra intervencionada.

Um dado digno de menção é o facto de na turma onde se registou uma acentuada evolução ao nível da capacidade de leitura de imagens ser aquela em que a totalidade dos pais afirmou ter livros em casa apropriados à idade do(a) seu(sua) filho(a) e costumar lê-los ao (à) seu(sua) filho(a).

Foi um longo percurso desde a conceção deste projeto até à sua implementação no terreno, junto da amostra selecionada, com investimento ao nível da pesquisa bibliográfica, indutora de enquadramento teórico, guiando a investigadora num trajeto que possibilitou o progressivo conhecimento do contexto social analisado.

O tema encontrado foi do nosso interesse, permitindo definir uma problemática para a qual se definiram objetivos, de acordo com os seus destinatários e o tipo de intervenção delineada, caracterizado pelo contacto directo da investigadora, num processo de investigação/ação. Este foi sendo continuamente reforçado e consolidado pelas ações das educadoras que, ao longo do tempo de implementação do projeto, potenciaram as tarefas/atividades de observação, recolha, registo e análise de dados. A sucessiva informação recolhida e analisada permitiu evoluir no conhecimento do contexto social analisado e, dessa forma, melhor intervir.

Quanto ao futuro, julgamos que este projeto deve ter continuidade pelos benefícios gerados junto das crianças, mas também pelo facto da professora investigadora e das educadoras se manterem neste Agrupamento no próximo ano letivo, e serem detentoras de conhecimentos adquiridos e que podem ainda ser mais aprofundados. No mesmo sentido, foram as opiniões das educadoras quando questionadas sobre essa matéria, no questionário enviado através do *Google docs*.

E quanto ao nosso ponto de partida?

Todos os dados parecem apontar para que a promoção da leitura tenha sido uma consequência da ação deste projeto de intervenção e que a ilustração tenha dado um importante contributo, na convicção de que *“ilustrar é narrar, e de que o ilustrador ou o produtor de imagens é um narrador”* (Viana, Coquet & Martins, 2005, p. 185).