



Universidade de Évora
Instituto Superior de Educação e Ciências



**PLANO NACIONAL DE LEITURA: MAIS E MELHOR
LITERACIA?**

Maria de Lurdes Paralta Ladeira

**Dissertação a apresentar à Universidade de Évora para provas de Mestrado
“A Criança em Diferentes Contextos Educativos”**

**Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo
Instituto Superior de Educação e Ciências**

Agosto de 2009



Universidade de Évora
Instituto Superior de Educação e Ciências



**PLANO NACIONAL DE LEITURA: MAIS E MELHOR
LITERACIA?**

Maria de Lurdes Paralta Ladeira

**Dissertação a apresentar à Universidade de Évora para provas de Mestrado
“A Criança em Diferentes Contextos Educativos”**

**Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo
Instituto Superior de Educação e Ciências**



Agosto de 2009

Agradecimentos

Realizar um estudo desta natureza envolve muitos momentos de isolamento, passados em frente aos livros, às ideias e às tomadas de decisões. No entanto, muitos foram os que me acompanharam nesta caminhada, contribuindo para a sua realização. A todos eles quero revelar o meu mais profundo e sincero agradecimento, em especial:

À Professora Doutora Luísa Borges de Araújo, que muito admiro e que foi sem qualquer dúvida a melhor orientadora que podia ter escolhido. Ultrapassando em muito o que seria espectável, enquanto orientadora, foi sobretudo uma amiga que de forma incondicional esteve sempre presente, orientando, aconselhando, encorajando, estimulando...

Agradeço a todas as coordenadoras, educadoras e crianças dos Jardins-de-infância nos quais foi efectuada a recolha de dados, pois sem o seu apoio, não seria possível realizar este estudo.

A todas as educadoras que responderam aos questionários, pela colaboração dada, sem elas também não seria possível a realização deste estudo.

À minha filha e ao meu marido, pelo apoio e compreensão que me deram, durante o tempo necessário para a realização deste estudo.

À Eugénia, Zézinha, Odete, Célia e Susana, pelo apoio dado.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo e que não foram aqui citados, deixo o meu muito obrigado.

Resumo

Este estudo visa descrever e analisar comparativamente as estratégias de leitura desenvolvidas por um grupo de educadoras a trabalhar em estabelecimento educativos, nos quais está a ser desenvolvido o Plano Nacional de Leitura e por outro grupo no qual não está implementado este projecto. Para o efeito realizamos um estudo de caso em quatro salas do ensino pré-escolar frequentadas por crianças de cinco anos de idade.

Neste estudo, foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados. Assim sendo, realizámos entrevistas às educadoras, observação naturalista às mesmas a lerem histórias às crianças, aplicámos questionários a nível nacional e também aplicámos inquéritos às crianças dos grupos destas educadoras, com o objectivo de detectarmos quais as suas atitudes perante a leitura de histórias.

Os resultados mostram-nos que apesar de existirem nos estabelecimentos onde se encontra a decorrer o Plano Nacional de Leitura mais livros e equipamento informático que naqueles aonde este projecto ainda não foi implementado isso não é sinónimo de mais e melhores práticas nem melhores resultados na promoção da literacia junto das crianças.

Abstract

The National Reading Project: More and Better Literacy?

This Study is a comparative analysis of the literacy strategies employed by two groups of teachers; one that follows the National Reading Project and another one that does not. The case study was conducted in four preschool classrooms with five-year old children.

Several data collection techniques were used; teacher interviews, naturalistic observations in the classrooms during read-aloud, teacher questionnaires, and student questionnaires to describe Literacy beliefs and practices.

The results show that, even though there are more books and e-learning resources in classrooms where the National Reading Project is implemented, this does not translate into more and better Literacy practices or in better promotion of reading attitudes in children.

Índices

Índice Geral.....	v
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Siglas.....	xi

Índice Geral

Introdução	1
II. Fundamentação Teórica	4
2.1. Definição de Conceitos	4
2.1.1. Conceito de Literacia	4
2.1.2. Conceito de Motivação.....	7
2.1.3. Conceito de Leitura a Par.....	9
2.2. Práticas de Promoção da Leitura - A construção do projecto de leitor.....	11
2.3. Concepções sobre a Leitura	16
2.4. Desenvolvimento da Linguagem	26
2.5. Emergência da Leitura e da Escrita no Pré-escolar	29
III. Metodologia	31
3.1. Questões de Investigação	33
3.2. Opções Metodológicas	34
3.3. Objectivos do Estudo	38
3.4. Escolha, Razões e Intenções Metodológicas.....	39
3.4.1. Organização do Estudo	39
3.5. Amostra do Estudo	41
3.6. Instrumentos de recolha e análise dos dados utilizados.....	44
3.6.1. Entrevistas realizadas às educadoras.....	44
3.6.2. Questionários realizados a nível nacional às educadoras	46
3.6.3. Inquéritos realizados às crianças	47
3.6.4. Observações naturalistas	49
IV. Apresentação dos Resultados	51
4.1. Instrumentos de suporte utilizados por cada grupo de educadoras (em estudo) para a promoção da literacia junto das crianças	51
4.2. Identificar e comparar o tipo de estratégias promovidas pelas educadoras junto das crianças com o objectivo de promoverem o desenvolvimento da literacia, junto destas	

	55
4.2.1. Estratégias utilizadas pelas educadoras (em estudo) para promoção da leitura e da escrita junto das crianças	55
4.3. Comparação do ambiente, tipo de material, qualidade e quantidade, utilizado por cada grupo de educadoras	61
4.3.1. Criar um ambiente favorável à leitura e à escrita	61
4.3.2. Estratégias utilizadas pelas educadoras para promoção da leitura/escrita nas crianças	80
4.3.3. Interpretação e comparação dos dados obtidos a partir das entrevistas às quatro educadoras em estudo com os dados obtidos nos questionários aplicados às crianças	82
4.4. Critérios estabelecidos pelo Plano Nacional de Leitura, em relação à recomendação dos livros de acordo com a idade e os diferentes graus de dificuldade dos leitores	88
4.4.1. Quantidade de livros existentes em cada sala das educadoras em estudo	89
4.5. Síntese do estudo comparativo da observação das práticas das quatro educadoras a lerem histórias às crianças.....	91
4.5.1. Apresentação dos resultados obtidos a partir da observação das educadoras a lerem e contarem histórias às crianças	92
4.6. Tipo de perguntas efectuadas pelas educadoras às crianças, durante e depois do conto da história	99
4.6.1. Perguntas relacionadas com o vocabulário	101
4.6.2. Perguntas para expansão de ideias.....	102
4.6.3. “Leading”	103
4.6.4. Perguntar a opinião das crianças sobre a história que acabaram de ouvir.....	104
4.6.5. Recordação do que foi lido e explicado.....	105
4.6.6. Perguntas de Interpretação.....	106
4.6.7. Perguntas relacionadas com as experiências das crianças.....	107
4.7. Apresentação dos resultados do inquérito utilizados para avaliar as atitudes das crianças face à leitura de histórias	108
4.7.1. Apresentação dos resultados da aplicação do Teste t-Student para amostras com variâncias iguais	108
4.7.2. Síntese das pontuações obtidas para cada grupo de crianças relativamente às 20 questões do inquérito.....	109

4.7.3. Síntese das questões mais e menos pontuadas, relativamente às 20 questões do inquérito colocado às crianças	110
V. Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações	114
5.1. Síntese das relações entre os diversos instrumentos de recolha e análise dos dados	115
5.2. Identificação dos instrumentos de suporte utilizados pelos dois grupos de educadoras para promoção da literacia junto das crianças - Interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas às quatro educadoras (em estudo) comparativamente com os resultados obtidos nos questionários a nível nacional	116
5.3. Identificar e comparar o tipo de estratégias que as educadoras do PNL, desenvolvem junto das crianças com as utilizadas pelas educadoras que não fazem parte do PNL, com o objectivo de promoverem o desenvolvimento da literacia nas crianças - Interpretação dos dados obtidos a partir das observações naturalistas efectuadas às educadoras a contarem histórias às crianças, das entrevistas e dos questionários realizados a nível nacional.....	117
5.4. Comparar o ambiente educativo, tipo de material, qualidade e quantidade existente nas salas de actividades das 4 educadoras em estudo - Interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas às quatro educadoras e dos questionários realizados a nível nacional e ainda das observações naturalistas efectuadas às educadoras e crianças, na hora do conto.....	130
5.5. Comparar as atitudes das crianças (dos dois grupos de educadoras) face à leitura de Histórias - Interpretação dos resultados obtidos através da aplicação dos inquéritos sobre as atitudes das crianças, face à leitura de histórias e ainda das observações naturalistas.....	136
5.6. Limitações do Estudo.....	138
5.6. Síntese dos resultados - Recomendações finais.....	142
VI. Considerações Finais	147
VII. Referências Bibliográficas	153
Anexos.....	162
Anexo 1 – Guião da entrevista realizada às educadoras.....	164
Anexo 2 – Questionário realizado às educadoras.....	184
Anexo 3 – Grelhas para observação dos comportamentos das 4 educadoras a lerem histórias às crianças	200
Anexo 4 – Inquérito sobre as atitudes das crianças face à leitura de histórias.....	204

Índice de Quadros

Quadro 1 – Quadro com o programa do PNL para o pré-escolar subordinado ao Tema: “Está na hora dos livros”	15
Quadro 2 – Síntese da Metodologia utilizada no estudo	37
Quadro 3 – Títulos das histórias lidas às crianças	50
Quadro 4 – Síntese do estudo comparativo das práticas das 4 educadoras quando lêem histórias às crianças.....	91
Quadro 5 – Tipos de perguntas efectuadas pelas educadoras às crianças: antes, durante e depois de lerem histórias às crianças	99
Quadro 6 – Perguntas relacionadas com o vocabulário.....	101
Quadro 7 – Perguntas para expansão de ideias	102
Quadro 8 – “Leading”	103
Quadro 9 – Opinião das crianças, sobre a história que acabaram de ouvir	104
Quadro 10 – Quadro com a recordação do que foi lido e explicado às crianças.....	105
Quadro 11 – Perguntas de Interpretação.....	106
Quadro 12 – Perguntas relacionadas com as experiências das crianças	107
Quadro 4 – Apresentação dos resultados da aplicação do Teste t-Student aos questionários das atitudes das crianças face à leitura	108
Quadro 4 – Síntese das questões mais e menos pontuadas relativamente às questões colocadas às crianças, nos inquéritos	112
Quadro 15 – Síntese das técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	116

Índice de Figuras

Figura 1 – Organização do Estudo.....	40
Figura 2 – Amostra do Estudo.....	43
Figura 3 – Quantidade de Jardins de Infância que têm um projecto pedagógico escrito.....	52
Figura 4 – Quantidade de educadoras pertencentes a cada grupo em estudo que afirmam que o seu projecto pedagógico inclui objectivos para o domínio da linguagem oral.....	53
Figura 5 – Quantidade de Jardins de Infância, nos quais o projecto pedagógico inclui planificações nos domínios da linguagem oral e escrita	55
Figura 6 – Estratégias para promoção da leitura/escrita	58
Figura 6 – Estratégias para promoção da leitura/escrita	59
Figura 6 – Estratégias para promoção da leitura/escrita	60
Figura 6 – Estratégias para promoção da leitura/escrita	61
Figura 10 – Quantidade de Jardins de Infância que tem uma área de biblioteca/leitura.....	62
Figura 11 – Quantidade de Jardins de Infância que têm um espaço cómodo para as crianças lerem e folhearem livros	64
Figura 12 – Tipo de livros existentes na biblioteca	65
Figura 13 – Quantidade de educadoras que permitem que as crianças levem os livros para qualquer área da sala	66
Figura 14 – Quem propõe a ida das crianças para a biblioteca	67
Figura 15 – Quantidade de educadoras que propõem a realização de uma actividade específica relacionada com a leitura	68
Figura 16 – Tipos de materiais existentes nas salas dos dois grupos de educadoras	69
Figura 17 – Quantidade de salas nas quais existem computadores	71
Figura 18 – Quem escolhe a ida das crianças para o computador	72
Figura 19 – Quantidade de educadoras que propõem às crianças a realização no computador de uma actividade específica relacionada com a leitura/escrita	73
Figura 20 – Tipo de materiais utilizados que permitem a utilização de competências leitura e de escrita, a partir da evocação de experiências passadas.....	75

Figura 21 – Locais utilizados para afixar os registos escritos.....	76
Figura 22 – Quantidade de educadoras que consideram que os registos escritos estão ao alcance visual das crianças.....	77
Figura 23 – Quantidade de educadoras que referem que têm cadernos aonde são compiladas as produções escritas das crianças.....	79
Figura 24 – Tipo de estratégias utilizadas pelas educadoras quando lêem ou escrevem junto das crianças	81
Figura 25 – Quantidade de educadoras que dizem que têm um momento na sua rotina diária, para promoção da leitura/escrita	82
Figura 26 – Quantidade de educadoras que já proporcionaram o encontro de escritores e ou ilustradores com as suas crianças	83
Figura 27 – Quantidade de crianças que afirmaram que já tinham tido contacto com escritores e ou ilustradores, no jardim-de-infância.....	84
Figura 28 – Educadoras que já participaram na organização de feiras do livro	85
Figura 29 – Quantidade de educadoras que já participaram na organização de exposições do livro infantil	86
Figura 30 – Quantidade de educadoras que já promoveram o envolvimento dos pais em actividades relacionadas com a promoção da leitura	86
Figura 31 – Quantidade de educadoras que já participaram no envolvimento da comunidade em actividades relacionadas com a promoção da leitura	87
Figura 32 – Quantidade de livros existentes nas salas/bibliotecas das educadoras que fazem parte da amostra do estudo	89
Figura 33 – Quantidade de estratégias observadas nos dois grupos de educadoras em estudo, no momento da apresentação do livro às crianças	92
Figura 34 – Tipos e quantidade de estratégias utilizadas durante a leitura da história	95
Figura 35 – Tipos e quantidade de estratégias utilizadas durante a leitura da história	95
Figura 36 - Tipos e quantidade de estratégias utilizadas durante a leitura da história	95
Figura 37 – Tipos de actividades solicitadas pelas educadoras às crianças, depois da leitura da história	96
Figura 38 – Tipos de actividades solicitadas pelas educadoras às crianças, depois da leitura da história	97
Figura 39 – Quantidade de perguntas colocadas, às crianças, pelas educadoras durante e depois do conto	100

Índice de Siglas

GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IALS – International Adult Literacy Survey

IPSS – Instituição Pública de Solidariedade Social

J.I – Jardim de Infância

M E – Ministério da Educação

N/ PNL – Educadoras que não estão integradas no Plano Nacional de Leitura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

P.N.L – Plano Nacional de Leitura

PISA – Programme for International Student Assessment

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

S.C.M.O. – Santa Casa da Misericórdia de Oeiras



Universidade de Évora



Instituto Superior de Educação e Ciências

**PLANO NACIONAL DE LEITURA: MAIS E MELHOR
LITERACIA?**

Maria de Lurdes Paralta Ladeira

**Dissertação a apresentar à Universidade de Évora para provas de Mestrado
“A Criança em Diferentes Contextos Educativos”**

**Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo
Instituto Superior de Educação e Ciências**

Agosto de 2009



Universidade de Évora



Instituto Superior de Educação e Ciências

**PLANO NACIONAL DE LEITURA: MAIS E MELHOR
LITERACIA?**

Maria de Lurdes Paralta Ladeira

**Dissertação a apresentar à Universidade de Évora para provas de Mestrado
“A Criança em Diferentes Contextos Educativos”**

**Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo
Instituto Superior de Educação e Ciências**

Agosto de 2009

Agradecimentos

Realizar um estudo desta natureza envolve muitos momentos de isolamento, passados em frente aos livros, às ideias e às tomadas de decisões. No entanto, muitos foram os que me acompanharam nesta caminhada, contribuindo para a sua realização. A todos eles quero revelar o meu mais profundo e sincero agradecimento, em especial:

À Professora Doutora Luísa Borges de Araújo, que muito admiro e que foi sem qualquer dúvida a melhor orientadora que podia ter escolhido. Ultrapassando em muito o que seria espectável, enquanto orientadora, foi sobretudo uma amiga que de forma incondicional esteve sempre presente, orientando, aconselhando, encorajando, estimulando...

Agradeço a todas as coordenadoras, educadoras e crianças dos Jardins-de-infância nos quais foi efectuada a recolha de dados, pois sem o seu apoio, não seria possível realizar este estudo.

A todas as educadoras que responderam aos questionários, pela colaboração dada, sem elas também não seria possível a realização deste estudo.

À minha filha e ao meu marido, pelo apoio e compreensão que me deram, durante o tempo necessário para a realização deste estudo.

À Eugénia, Zézinha, Odete, Célia e Susana, pelo apoio dado.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo e que não foram aqui citados, deixo o meu muito obrigado.

Resumo

Este estudo visa descrever e analisar comparativamente as estratégias de leitura desenvolvidas por um grupo de educadoras a trabalhar em estabelecimento educativos, nos quais está a ser desenvolvido o Plano Nacional de Leitura e por outro grupo no qual não está implementado este projecto. Para o efeito realizamos um estudo de caso em quatro salas do ensino pré-escolar frequentadas por crianças de cinco anos de idade.

Neste estudo, foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados. Assim sendo, realizámos entrevistas às educadoras, observação naturalista às mesmas a lerem histórias às crianças, aplicámos questionários a nível nacional e também aplicámos inquéritos às crianças dos grupos destas educadoras, com o objectivo de detectarmos quais as suas atitudes perante a leitura de histórias.

Os resultados mostram-nos que apesar de existirem nos estabelecimentos onde se encontra a decorrer o Plano Nacional de Leitura mais livros e equipamento informático que naqueles aonde este projecto ainda não foi implementado isso não é sinónimo de mais e melhores práticas nem melhores resultados na promoção da literacia junto das crianças.

Abstract

The National Reading Project: More and Better Literacy?

This Study is a comparative analysis of the literacy strategies employed by two groups of teachers; one that follows the National Reading Project and another one that does not. The case study was conducted in four preschool classrooms with five-year old children.

Several data collection techniques were used; teacher interviews, naturalistic observations in the classrooms during read-aloud, teacher questionnaires, and student questionnaires to describe Literacy beliefs and practices.

The results show that, even though there are more books and e-learning resources in classrooms where the National Reading Project is implemented, this does not translate into more and better Literacy practices or in better promotion of reading attitudes in children.

Índices

Índice Geral	v
.....	
Índice de Quadros	ix
.....	
Índice de Figuras	x
.....	
Índice de Siglas	xiii
.....	

Índice Geral

I. Introdução	1
II. Fundamentação Teórica	4
2.1. Definição de Conceitos	4
2.1.1. Conceito de Literacia	4
2.1.2. Conceito de Motivação	7
2.1.3. Conceito de Leitura a Par	9
2.2. Práticas de Promoção da Leitura - A construção do projecto de leitor	11
2.3. Concepções sobre a Leitura	16
2.4. Desenvolvimento da Linguagem	26
2.5. Emergência da Leitura e da Escrita no Pré-escolar	29
III. Metodologia	31

3.1. Questões de Investigação	33
3.2. Opções Metodológicas	34
3.3. Objectivos do Estudo	38
3.4. Escolha, Razões e Intenções Metodológicas	39
3.4.1. Organização do Estudo	39
3.5. Amostra do Estudo	41
3.6. Instrumentos de recolha e análise dos dados utilizados	44
3.6.1. Entrevistas realizadas às educadoras	44
3.6.2. Questionários realizados a nível nacional às educadoras	46
3.6.3. Inquéritos realizados às crianças	47
3.6.4. Observações naturalistas	49
IV. Apresentação dos Resultados	51
4.1. Instrumentos de suporte utilizados por cada grupo de educadoras (em estudo) para a promoção da literacia junto das crianças	51
4.2. Identificar e comparar o tipo de estratégias promovidas pelas educadoras junto das crianças com o objectivo de promoverem o desenvolvimento da literacia, junto destas	55
4.2.1. Estratégias utilizadas pelas educadoras (em estudo) para promoção da leitura e da escrita junto das crianças	55
4.3. Comparação do ambiente, tipo de material, qualidade e quantidade, utilizado por cada grupo de	

educadoras	61
.....	
4.3.1. Criar um ambiente favorável à leitura e à escrita	61
.....	
4.3.2.	
Estratégias	80
as utilizadas pelas educadoras para promoção da leitura/escrita nas crianças	
.....	
4.3.3. Interpretação e comparação dos dados obtidos a partir das entrevistas às quatro educadoras em estudo com os dados obtidos nos questionários aplicados às crianças	82
.....	
4.4. Critérios estabelecidos pelo Plano Nacional de Leitura, em relação à recomendação	
dos livros de acordo com a idade e os diferentes graus de dificuldade dos leitores	88
.....	
4.4.1. Quantidade de livros existentes em cada sala das educadoras em estudo	89
.....	
4.5. Síntese do estudo comparativo da observação das práticas das quatro educadoras a	
lerem histórias às crianças	91
.....	
4.5.1. Apresentação dos resultados obtidos a partir da observação das educadoras a lerem e contarem histórias às crianças	92
.....	
4.6. Tipo de perguntas efectuadas pelas educadoras às crianças, durante e depois do	
conto da história	99
.....	
4.6.1. Perguntas relacionadas com o vocabulário	101
.....	
4.6.2. Perguntas para expansão de ideias	102
.....	

4.6.3. “Leading”	103
4.6.4. Perguntar a opinião das crianças sobre a história que acabaram de ouvir	104
4.6.5. Recordação do que foi lido e explicado	105
4.6.6. Perguntas de Interpretação	106
4.6.7. Perguntas relacionadas com as experiências das crianças	107
4.7. Apresentação dos resultados do inquérito utilizados para avaliar as atitudes das	
crianças face à leitura de histórias	108
4.7.1. Apresentação dos resultados da aplicação do Teste t-Student para amostras	
com variâncias iguais	108
4.7.2. Síntese das pontuações obtidas para cada grupo de crianças relativamente às 20	
questões do inquérito	109
4.7.3. Síntese das questões mais e menos pontuadas, relativamente às 20 questões do	
inquérito colocado às crianças	110
V. Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações	114
5.1. Síntese das relações entre os diversos instrumentos de recolha e análise dos dados	115
5.2. Identificação dos instrumentos de suporte utilizados pelos dois grupos de educadoras	
para promoção da literacia junto das crianças - Interpretação dos dados obtidos a partir das	
entrevistas realizadas às quatro educadoras (em estudo) comparativamente com os resultados	
	116

obtidos nos questionários a nível nacional

5.3. Identificar e comparar o tipo de estratégias que as educadoras do PNL, desenvolvem junto das crianças com as utilizadas pelas educadoras que não fazem parte do PNL, com o objectivo de promoverem o desenvolvimento da literacia nas crianças - Interpretação dos dados obtidos a partir das observações naturalistas efectuadas às educadoras a contarem histórias às crianças, das entrevistas e dos questionários realizados a nível nacional	117
5.4. Comparar o ambiente educativo, tipo de material, qualidade e quantidade existente nas salas de actividades das 4 educadoras em estudo - Interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas às quatro educadoras e dos questionários realizados a nível nacional e ainda das observações naturalistas efectuadas às educadoras e crianças, na hora do conto	130
5.5. Comparar as atitudes das crianças (dos dois grupos de educadoras) face à leitura de Histórias - Interpretação dos resultados obtidos através da aplicação dos inquéritos sobre as atitudes das crianças, face à leitura de histórias e ainda das observações naturalistas	136
5.6. Limitações do Estudo	138
5.6. Síntese dos resultados - Recomendações finais	142

VI. Considerações Finais	147
VII. Referências Bibliográficas	153
Anexos	162
Anexo 1 – Guião da entrevista realizada às educadoras	164
Anexo 2 – Questionário realizado às educadoras	184
Anexo 3 – Grelhas para observação dos comportamentos das 4 educadoras a lerem histórias às crianças	200
Anexo 4 – Inquérito sobre as atitudes das crianças face à leitura de histórias	204

Índice de Quadros

Quadro 1 – Quadro com o programa do PNL para o pré-escolar subordinado ao Tema: “Está na hora dos livros”	15
Quadro 2 – Síntese da Metodologia utilizada no estudo	37
Quadro 3 – Títulos das histórias lidas às crianças	50
Quadro 4 – Síntese do estudo comparativo das práticas das 4 educadoras quando lêem histórias às crianças	91
Quadro 5 – Tipos de perguntas efectuadas pelas educadoras às crianças: antes, durante e depois de lerem histórias às crianças	99

Quadro 6 – Perguntas relacionadas com o vocabulário	101
Quadro 7 – Perguntas para expansão de ideias	102
Quadro 8 – “Leading”	103
Quadro 9 – Opinião das crianças, sobre a história que acabaram de ouvir	104
Quadro 10 – Quadro com a recordação do que foi lido e explicado às crianças	105
Quadro 11 – Perguntas de Interpretação	106
Quadro 12 – Perguntas relacionadas com as experiências das crianças	107
Quadro 4 – Apresentação dos resultados da aplicação do Teste t-Student aos questionários das atitudes das crianças face à leitura	108
Quadro 4 – Síntese das questões mais e menos pontuadas relativamente às questões colocadas às crianças, nos inquéritos	112
Quadro 15 – Síntese das técnicas e instrumentos de recolha de dados	116

Índice de Figuras

Figura 1 – Organização do Estudo	40
Figura 2 – Amostra do Estudo	43
Figura 3 – Quantidade de Jardins de Infância que têm um projecto pedagógico escrito	52

Figura 4 – Quantidade de educadoras pertencentes a cada grupo em estudo que afirmam que o seu projecto pedagógico inclui objectivos para o domínio da linguagem oral	53
Figura 5 – Quantidade de Jardins de Infância, nos quais o projecto pedagógico inclui planificações nos domínios da linguagem oral e escrita	55
Figura 6 – Estratégias para promoção da leitura/escrita	58
Figura 6 – Estratégias para promoção da leitura/escrita	59
Figura 6 – Estratégias para promoção da leitura/escrita	60
Figura 6 – Estratégias para promoção da leitura/escrita	61
Figura 10 – Quantidade de Jardins de Infância que tem uma área de biblioteca/leitura	62
Figura 11 – Quantidade de Jardins de Infância que têm um espaço cómodo para as crianças lerem e folhearem livros	64
Figura 12 – Tipo de livros existentes na biblioteca	65
Figura 13 – Quantidade de educadoras que permitem que as crianças levem os livros para qualquer área da sala	66
Figura 14 – Quem propõe a ida das crianças para a biblioteca	67
Figura 15 – Quantidade de educadoras que propõem a realização de uma actividade específica relacionada com a leitura	68
Figura 16 – Tipos de materiais existentes nas salas dos dois grupos de educadoras	69

Figura 17 – Quantidade de salas nas quais existem computadores	71
.....	
Figura 18 – Quem escolhe a ida das crianças para o computador	72
.....	
Figura 19 – Quantidade de educadoras que propõem às crianças a realização no computador de uma actividade específica relacionada com a leitura/escrita	73
.....	
Figura 20 – Tipo de materiais utilizados que permitem a utilização de competências leitura e de escrita, a partir da evocação de experiências passadas	75
.....	
Figura 21 – Locais utilizados para afixar os registos escritos	76
.....	
Figura 22 – Quantidade de educadoras que consideram que os registos escritos estão ao alcance visual das crianças	77
.....	
Figura 23 – Quantidade de educadoras que referem que têm cadernos aonde são compiladas as produções escritas das crianças	79
.....	
Figura 24 – Tipo de estratégias utilizadas pelas educadoras quando lêem ou escrevem junto das crianças	81
.....	
Figura 25 – Quantidade de educadoras que dizem que têm um momento na sua rotina diária, para promoção da leitura/escrita	82
.....	
Figura 26 – Quantidade de educadoras que já proporcionaram o encontro de escritores e ou ilustradores com as suas crianças	83
.....	
Figura 27 – Quantidade de crianças que afirmaram que já tinham tido contacto com escritores e ou	84
.....	

ilustradores, no jardim-de-infância

Figura 28 – Educadoras que já participaram na organização de feiras do livro	85
Figura 29 – Quantidade de educadoras que já participaram na organização de exposições do livro infantil	86
Figura 30 – Quantidade de educadoras que já promoveram o envolvimento dos pais em actividades relacionadas com a promoção da leitura	86
Figura 31 – Quantidade de educadoras que já participaram no envolvimento da comunidade em actividades relacionadas com a promoção da leitura	87
Figura 32 – Quantidade de livros existentes nas salas/bibliotecas das educadoras que fazem parte da amostra do estudo	89
Figura 33 – Quantidade de estratégias observadas nos dois grupos de educadoras em estudo, no momento da apresentação do livro às crianças	92
Figura 34 – Tipos e quantidade de estratégias utilizadas durante a leitura da história	95
Figura 35 – Tipos e quantidade de estratégias utilizadas durante a leitura da história	95
Figura 36 - Tipos e quantidade de estratégias utilizadas durante a leitura da história	95

Figura 37 – Tipos de actividades solicitadas pelas educadoras às crianças, depois da leitura da história	96
Figura 38 – Tipos de actividades solicitadas pelas educadoras às crianças, depois da leitura da história	97
Figura 39 – Quantidade de perguntas colocadas, às crianças, pelas educadoras durante e depois do conto	100

Índice de Siglas

GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IALS – International Adult Literacy Survey

IPSS – Instituição Pública de Solidariedade Social

J.I – Jardim de Infância

M E – Ministério da Educação

N/ PNL – Educadoras que não estão integradas no Plano Nacional de Leitura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

P.N.L – Plano Nacional de Leitura

PISA – Programme for International Student Assessment

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

S.C.M.O. – Santa Casa da Misericórdia de Oeiras

I – Introdução

“Uma Investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.”

(Quivy e Campenhoudt, 1998)

A grande atracção que sinto pelo livro foi, e tem sido para mim, um factor de elevada motivação no meu dia-a-dia na minha acção pedagógica, enquanto educadora de Infância. Deste modo não foi difícil ter decidido realizar a minha tese de Mestrado subordinada ao tema: Plano Nacional da Leitura: Mais e Melhor Literacia. Uma vez que reflecte uma das minhas preocupações enquanto educadora de Infância.

No desempenho da minha profissão, inicialmente como educadora de Infância, e actualmente como coordenadora de um estabelecimento de Infância, tenho constatado que as crianças, desde muito pequenas, experimentam formas de leitura e de escrita não formais que contribuem para o enriquecimento do seu imaginário. Tenho vivenciado o prazer que estas sentem quando ouvem contar ou ler uma história ou quando folheiam um livro, reinventando as histórias através da leitura das imagens.

Contudo, foi com alguma indignação que recebi a notícia de que os resultados globais de estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas décadas demonstraram que, no que diz respeito ao domínio da leitura, a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar.

Segundo Costa, A., Pegado, E., Ávila, P.(2008) “Uma pesquisa Internacional, dirigida aos jovens de 15 anos, o PISA¹ (Programme for International Student Assessment), tem permitido avaliar as competências dos jovens em leitura, matemática e ciências. Nas três fases já concluídas (2000, 2003 e 2006), os resultados mostram que os alunos portugueses possuem níveis inferiores à média dos Países da OCDE. Em relação à literacia da leitura, embora as diferenças não sejam tão acentuadas como acontece com a população adulta (OCDE, 2001, 2004, 2007). No conjunto, os estudos internacionais sobre as competências dos jovens e dos adultos vem alertar para os problemas que a sociedade portuguesa enfrenta nos domínios da literatura e literacia” (p.12).

Numa tentativa de inverter esta situação o governo Português aprovou o PNL², tendo como objectivos a promoção da leitura na sociedade portuguesa e a elevação dos níveis de literacia na sua população. Teve como ponto de partida a constatação dos défices persistentes no nosso país a este respeito e o reconhecimento da importância crescente e a presença que a leitura e a literacia adquiriram no mundo actual.

Aprovado em Julho de 2006³ (na resolução do Concelho de Ministros nº 86/2006, de 12 de Julho de 2006), O PNL concretiza um processo que já tinha sido iniciado algum tempo atrás. Já em Dezembro de 2005, em despacho conjunto da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação e da Cultura⁴, se manifestava a intenção de criar um PNL para dar resposta aos preocupantes baixos níveis de literacia da população portuguesa, particularmente dos jovens em idade escolar.

A Ministra da Cultura da altura, Dr.^a Isabel Pires de Lima, na apresentação do PNL, referiu que *O Plano Nacional de Leitura é um projecto à escala nacional onde ninguém fica de fora: dirige-se a todas as idades, extravasa os contextos convencionais de leitura. Ou seja,*

¹ Programme for International Student Assessment

² Plano Nacional de Leitura

³ Resolução do Concelho de Ministros

⁴ Despacho Conjunto nº 1081/2005, publicado a 22 de Dezembro de 2005.

está de acordo com a teoria de Luís Barbosa, (2006) que na sua obra a “Escola sensível e transformacionista - Uma organização educativa para o futuro”, refere a formação ao longo da vida como Transversalidade Educativa. Segundo este autor “este é um conceito novo introduzido nos programas da formação de educadores e professores com o qual pretendemos trabalhar a ideia de que o Sistema Educativo tem de ser pensado como um longo processo em que a influência da acção educativa sobre os seres humanos começa, quando estes, ainda de tenra idade entram para a Creche e deixa de ser exercida sobre muitos deles quando obtêm um curso superior” (p.27).

Em suma, a implementação do PNL constituiu uma resposta institucional à preocupação dos governantes portugueses em relação aos baixos níveis de literacia da população portuguesa em geral. A preocupação atrás referida materializou-se na implementação de um conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, designadamente entre a população escolar.

Ao nível do ensino pré-escolar, o PNL centra grande parte dos seus esforços na criação de um ambiente propício à leitura por parte das instituições e das práticas dos seus educadores. A motivação para a leitura está patente nos diversos objectivos do PNL. Em particular em levar autores e ilustradores à escola, dotar as escolas de livros, promover a leitura a par das crianças com as famílias. Procurando assim contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura e de hábitos de leitura nos mais jovens.

Assim sendo, parece-nos interessante saber se as instituições, educadoras e crianças que beneficiam da aplicação do PNL atingem estes objectivos de uma forma melhor do que outros intervenientes em processos educativos que não fazem parte do PNL. Mais especificamente este estudo procura verificar se a implementação do PNL conduz, de facto, a mais e melhor Literacia.

II – Fundamentação Teórica

2.1. Definição de Conceitos

2.1.1. Conceito de Literacia

Segundo Delgado Martins, Ramalho, e Costa (2000), o conceito de literacia tem sido ao longo dos tempos, objecto de algumas controvérsias e divergentes ópticas. Assim e porque não existe um conceito único, é pertinente conhecer algumas teorias a ele subjacentes e que tem vindo a ser alteradas ao longo dos tempos. Assim sendo, o termo literacia corresponde a uma tradução da palavra em inglês “*literacy*”. Depreende-se a partir daqui que foi inicialmente usado em países anglo-saxónicos (p.13).

Apesar de a literacia corresponder a um campo de investigação recente (metade do Sec. XX) alguns teóricos procuraram já delimitar cientificamente o seu conceito.

Assim, uma leitura atenta do dicionário de Língua Portuguesa da editorial notícias, permitiu-nos verificar que o termo literacia está associado a palavras como literato ou letrado que, apontam para o sentido de conhecimento literário e /ou daquele que “por habito cultiva a literatura” (p.896). No dicionário de Oxford a palavra *literacy* indica “*being literate*” e “*literate*” diz-se significar “*able to read and write*” (p.386). Analisando a palavra *literacy* no dicionário de inglês português da Porto Editora encontramos o sentido descrito pelo do Oxford: “capacidade de ler e escrever [...] (p.481).”

Existe visivelmente uma discordância semântica sobre este termo entre o dicionário na língua portuguesa e os da língua inglesa: no dicionário da língua portuguesa literacia é aproximada ao conhecimento literário e das letras enquanto na língua inglesa está associado à habilidade de ler e escrever. Este último sentido, como adiante veremos, está mais próximo do de alfabetização. Enquanto o primeiro está associado à área da literatura. Isto significa que ambos os sentidos não convergem para a definição de literacia.

Segundo Sim-Sim (1989), o conceito “de literacia [é] entendido como a capacidade de utilizar todas as formas de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram” (p.7). Benavente (1996) define “literacia como a capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana “ (p.4). Segundo Martins (2000) “literacia é a capacidade de utilização da língua escrita” (p.5).

Ainda numa outra perspectiva, Candeias (2000), analisando a proposta de Benavente (1996), sugere existir imprecisão no conceito de literacia. O que deve ficar convencionado é que existe uma indiscutível diferença entre a vulgar capacidade de ler e escrever e o uso dessas capacidades para um determinado fim da vida diária. Martins (2000) salienta que “a palavra literacia tem vindo a ser utilizada para revestir um novo conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita” (p.13). Refere-se ao uso da leitura e da escrita para um contexto específico do quotidiano e não apenas a descodificação da linguagem escrita.

Outro aspecto particular da literacia prende-se com as aptidões da linguagem escrita incluídas na literacia estarem dispostas num contínuo que segundo Sim-Sim (1989), “ podem ir desde a identificação de sinais gráficos de uso quotidiano à decifração de textos filosóficos e literários” (p.7). Martins (2000), ao sugerir que “a literacia designa um conhecimento processual em aberto” (p.13), pretende também reforçar a ideia das habilidades da linguagem escrita da literacia não se apresentarem formatadas de forma estanque, pelo contrário permitem a manipulação de material escrito diverso em qualquer fase da vida adulta.

A origem deste novo campo de investigação deveu-se, segundo Benavente (1996), à constatação da existência, nos países ditos desenvolvidos e modernizados, de elevados índices de população que não tinham obtido os saberes da linguagem escrita. Foi com base nestas situações que países como Estados Unidos, Canadá e França, segundo Benavente (1996) “verificaram a existência de percentagens significativas da sua população com dificuldades da utilização de material escrito, apesar de possuírem escolaridade obrigatória significativamente

longas” (p.3). A questão tendia pois a verificar se os indivíduos que já tinham adquirido a escolaridade obrigatória, conseguiam usar ou não o material escrito na sua vida quotidiana. Martins (2000) refere ainda que “a população adulta pode ter frequentado só o 1º ciclo, o 1º e o 2º, o secundário ou mesmo o ensino superior. O que está em causa é a capacidade destes indivíduos, de ler e escrever, na sua vida diária, privada, social e profissional” (p.14).

Pessanha (2001) define literacia como “ Conceito lato de leitura, correspondendo à capacidade emergente de decifração de códigos que se deparam, no dia-a-dia, aos indivíduos envolvidos num contexto dominado por esses códigos, neste caso o texto impresso. Em Inglês *literacy event*” (p.19).

O que sobressai destas explicações não é apenas a competência de ler e escrever conforme se enuncia no dicionário de Oxford, mas sobretudo a habilidade de usar, processar ou utilizar a informação da linguagem escrita para um determinado objectivo da vida quotidiana.

Em síntese entende-se por literacia a capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação escrita contida em vários materiais impressos de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. A definição de literacia vai para além da mera compreensão e descodificação de textos, para incluir um conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam na resolução de tarefas associadas com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais.

2.1.2. Conceito de Motivação

Tal como acontece com o conceito de literacia o conceito de motivação também suscita várias definições e perspectivas.

Bergamini (1997) diz que “motivação é definida como uma inclinação para a acção que tem origem num motivo. Complementa argumentando que “a motivação, portanto, nasce somente das necessidades humanas e não daquelas coisas que satisfazem essas necessidades” (p.15).

Também Aguiar (1997) salienta que “a motivação é resultante de pulsões internas, de desejos, de necessidades individuais que cada pessoa, como ser único, busca concretizar. O meio externo, as organizações não são origem da motivação. A organização, enquanto meio social, poderá facilitar ou barrar a realização dos desejos e a satisfação das necessidades” (p.270). Percebe-se, então, que este conceito de motivação tem origem no indivíduo, por outras palavras o ser humano somente se sentirá motivado a partir do momento em que houver uma razão, um objectivo, um fim a ser atingido.

Segundo Arends (1999) “a motivação é um conceito bastante abstracto que não é fácil de definir. Ela é interior à pessoa e portanto não pode ser observada. Apesar disso, os professores experientes conhecem a importância da motivação e sabem que ela é uma das forças importantes que orientam as acções dos alunos. Três grandes ideias orientam o pensamento contemporâneo acerca da motivação. Cada uma delas pode ser traduzida em estratégias práticas a serem consideradas pelos professores” (p.122).

Ainda Arends (1999) refere que segundo a teoria da hierarquia das necessidades, desenvolvida nos anos 50 e 60 (Atkinson, 1958; McClelland, 1958; Atkinson e Feather, 1966), defendem que as pessoas são motivadas para agir e investir energia na prossecução de três fins: sucesso, afiliação e influência. Segundo estes o desejo de sucesso é evidente quando os alunos se esforçam para aprender um determinado assunto, ou quando se empenham em

atingir os objectivos de um professor. (...); ii) os motivos afiliativos tornam-se importantes quando os alunos e professores valorizam o apoio e a amizade dos seus pares. A motivação para a influência pode ser vista naqueles alunos que se esforçam para ter um maior controlo sobre a sua própria aprendizagem (...); iii) os sentimentos de auto-estima dos alunos estão relacionados com os sentimentos que tem sobre a sua competência, afiliação e influência. Quando estes estados emocionais são frustrados pelas actividades numa sala de aula ou na escola, os alunos podem vir a estar menos envolvidos na escola” (pp.122-123).

McClelland et al. (1958) referem que “A motivação para o sucesso ou a «intenção de aprender» do aluno é o aspecto mais importante desta teoria da motivação para o ensino na sala de aula e tem sido o centro de atenção de outros teóricos e investigadores que aperfeiçoaram e alargaram algumas das ideias originais de e seus colega” (pp. 122-123).

Assim sendo, podemos dizer que a motivação é um dos factores mais relevantes para a promoção de hábitos de leitura que consequentemente desenvolvem a compreensão e o prazer de ler. Segundo Guthrie e Humenick (2004) a motivação para a leitura pode ser definida como um “empenho cognitivo com o objectivo de ler para aprender e para desenvolver a experiência estética” (p.329).

2.1.3. Conceito de Leitura a Par

No âmbito do projecto de promoção da leitura em família, o Plano Nacional de Leitura lançou, no ano lectivo de 2007-2008, uma proposta para a Educação pré-escolar, pública e privada, designada “ Leitura em vai e vem”.

A Leitura a par, consiste numa estratégia promovida pelo Plano Nacional de Leitura – Rede de Bibliotecas Escolares em articulação com outros serviços do Ministério da Educação, através de programas de incentivo e apoio à leitura em tempo livre, em contexto familiar. São promovidas iniciativas com o objectivo de incentivarem a participação dos pais como agentes fundamentais no processo de desenvolvimento de competências de leitura e do gosto pela leitura por parte dos alunos.

Estes programas são direccionados para instituições públicas e privadas que promovem a animação de leitura para crianças ou jovens em contexto familiar ou em tempo livre. Sendo os responsáveis por estas acções as Associações de Pais/ Educadores de Infância/Responsáveis por Bibliotecas e Animadores, em parceria com a CONFAPE⁵ (Associação de Pais), API/APP, Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, Bibliotecas publicas, Instituições de Formação, Instituições Culturais, Imprensa regional, Rádios locais e Patrocinadores.

As estratégias utilizadas são as seguintes: i) Organização do serviço de empréstimo domiciliário, centrado na biblioteca escolar; ii) incentivo à participação das famílias em actividades de leitura a Par realizada em casa.

“A leitura a Par é uma técnica de envolvimento dos pais no desenvolvimento da leitura dos filhos, em cooperação com os educadores e professores (...) pretende-se criar um espaço regular de interacção entre pais e filhos ao nível da leitura em condições emocionais

⁵ Associações de Pais. Instituições de Formação/Instituições culturais. Imprensa regional/ Rádios locais. Patrocinadores...

agradáveis e facilitadoras, funcionando os pais como modeladores dos comportamentos de leitor mais adequados e otimizadores de compreensão dos conteúdos dos textos. O papel dos pais na aprendizagem da leitura é de extrema importância, pois eles influenciam a leitura dos seus filhos, quer queiram ou não, tenham ou não consciência disso. Pais que lêem regularmente, e tem livros, revistas e jornais por toda a casa, demonstram automaticamente a importância da leitura aos seus filhos. Os pais podem participar mais activamente na leitura dos seus filhos, lendo regularmente histórias e falando sobre elas.” In, <http://salaazul.bloguepessoal.com/10678/A-Leitura-a-Par/>

2.2 - Práticas de Promoção de Leitura – A Construção do Projecto de Leitor

Alguns Autores (Downing, 1987; Ferreiro e Teberosky, 1979 & Vigotsky, 1998) citado em Martins e Santos, 2005; referem que “As crianças antes de aprenderem formalmente a ler e escrever, tem conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que dependem das experiências sociais em que estas têm ocasião de participar” (p.59).

Vigotsky (1997) “denominou de pré-história da linguagem escrita aos conhecimentos e representações que as crianças adquirem antes da aprendizagem propriamente dita da leitura e escrita” (p.39). Segundo este autor estes conhecimentos variam em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e escrita desenvolvidas pelos que colaboram mais directamente com as crianças. Os educadores de infância, uma vez que são impulsionadores e mediadores de experiências significativas de aprendizagem, têm um papel predominante a este respeito.

Nesta linha de pensamento, Martins e Niza (1998) “sugerem um conjunto de princípios orientadores nos quais os educadores fundamentam a sua acção pedagógica, junto das crianças. Estes princípios baseiam-se no respeito pela linguagem das crianças que deve ser ponto de partida na selecção das práticas e estratégias utilizadas pelas educadoras com o objectivo de promoção da leitura e escrita. Não é demais referir que os educadores, como modelos de leitor e de escritor, desempenham um papel muito importante na aquisição da literacia pelas crianças, alterando de acordo com a variedade de materiais utilizados, tipo de textos lidos às mesmas, na gestão dos espaços, tempos e formas de organização que permitam experiências de leitura e escrita individuais, em pequeno grupo e colectivas, assim como, no envolvimento da família e comunidade nestas aprendizagens” (pp.59-60).

Estes princípios podem espelhar-se numa enorme diversidade de actividades nos domínios da leitura e escrita nas quais as crianças possam ser desafiadas a participar. O tipo de actividades propostas por estas docentes tem como objectivo desenvolver estas

competências, junto das crianças sendo também um factor importante na aquisição e desenvolvimento das mesmas.

Também a forma como o ambiente pedagógico se encontra organizado constitui um factor favorável, na medida em que as crianças possam alargar as suas hipóteses sobre o sistema de escrita assim como a sua competência na utilização real da riqueza comunicativa da língua escrita, nas suas diferentes modalidades sendo fundamental para que se diminuam as desigualdades sociais e para que todas as crianças possam expandir as suas competências de leitura e escrita.

A variável contexto, segundo Giasson (2000), “contribui de forma significativa para o projecto de leitor. O contexto engloba as condições nas quais se encontra o leitor (com as suas estruturas e processos) quando entra em contacto com um texto. É possível distinguir três tipos de contextos: os contextos físico, psicológico e social. O contexto físico está relacionado com as condições materiais existentes no local onde o leitor lê; ou seja com o nível de ruído, a temperatura ambiente, a qualidade dos textos. O contexto psicológico tem a ver com o interesse do leitor pelo texto que tem para ler, com a motivação propriamente dita, e ainda com a intenção de leitura. Como contexto social entende-se todas as formas de interacção que possam existir entre o leitor e o meio que os rodeia: família, escola, pares... e o tipo de experiências que estes têm possibilidade de vivenciar” (pp.40-42).

Para além dos contextos, Giasson (2000) referiu que “os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua ser-lhe-ão de grande utilidade na compreensão da leitura. Segundo esta autora existem quatro conhecimentos sobre a língua que a criança desenvolve de modo natural no seu meio familiar, mesmo antes de abordar a aprendizagem da leitura e são eles: os conhecimentos fonológicos, conhecimentos sintácticos, conhecimentos semânticos e os conhecimentos pragmáticos. O conjunto destes conhecimentos sobre a língua oral, irá permitir

ao jovem leitor levantar hipóteses sobre a relação entre oral e escrito e, por outro lado sobre o sentido do texto” (pp.26-27).

A descoberta pela criança de que através do acto de ler pode conhecer histórias fantásticas, perceber melhor a vastidão de escritos que vê na rua e em todo o lado e a relação entre as diferentes formas de ler constitui um passo importante para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Assim, a descoberta pela criança da funcionalidade da leitura e do seu potencial, enquanto ferramenta privilegiada da comunicação, deve começar muito cedo. Neves e Martins (1994), referiram que “As crianças tomam assim consciência da variabilidade de objectos e da sua relação com as diferentes formas de ler, construindo desde cedo um projecto pessoal de leitor” (p.70).

A criança ao longo do seu crescimento vai-se familiarizando com a linguagem escrita que a rodeia construindo sobre ela representações, de acordo com as possibilidades que lhe forem proporcionadas para interagir com o texto escrito.

É fundamental que a criança se familiarize com o material escrito, o mais cedo possível, desenvolvendo actividades que a ajudem a perceber a natureza e a função da leitura. É essencial que não nos esqueçamos que as crianças constroem ideias sobre o sistema da escrita antes de entrarem para a escola e têm níveis de contacto e relações com a escrita e com a leitura muito diversos, dependendo do meio onde crescem e das oportunidades que vão tendo ao longo do seu crescimento.

Assim, é reconhecido por muitos que a maioria das crianças quando vão para o ensino básico não partem todas do mesmo nível de conhecimento. No entanto, é necessário dar a todos a oportunidade de desenvolver capacidades de leitura e escrita que façam sentido e que sejam valorizadas por cada uma em particular.

Tal como referem Martins e Niza (1998) “Ao educador compete criar, planificar, inventar situações e actividades para que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (p.93). Este profissional de educação não ensina, mas motiva, potencializa as experiências das crianças no mundo da literacia.

Uma criança que tenha construído o seu “*projecto pessoal de leitor*”, estará à partida, muito mais motivada do que outra que não reconheça na aprendizagem da leitura e da escrita qualquer benefício.

Segundo Costa, Pegado e Ávila, (2008), citado em Neves, Lima e Borges, (2007), no projecto de avaliação do Plano Nacional de Leitura, “O lançamento do Plano Nacional de Leitura teve como principal justificação a necessidade de desenvolver as competências de literacia e os hábitos de leitura da população portuguesa, em particular dos mais jovens. Estes são, aliás, em termos gerais os objectivos de outros planos equivalentes, que nos últimos anos, tem vindo a ser concebidos e desenvolvidos noutros países” (p.9).

Atendendo a que este estudo é dirigido à literacia emergente das crianças em idade pré-escolar, passamos a apresentar no quadro 1 o programa traçado pelo Plano Nacional de Leitura, em Portugal para este nível etário, subordinado ao tema: “Está na hora dos livros”.

Programa do PNL para o pré-escolar subordinado ao Tema: “Está na hora dos Livros”

Nome do Programa	Área de Intervenção	Público Alvo	Actividades	Objectivos
Está na hora dos Livros	Jardins-de-Infância	Crianças que frequentam os Jardins-de-infância	<p>1) Momentos de leitura diária, jogos e outras actividades lúdicas que impliquem o contacto com os livros</p> <p>2) Encontro com escritores e ilustradores</p> <p>3) Organização de feiras do livro, concursos e actividades centradas em histórias</p> <p>4) Envolvimento dos pais e de voluntários da comunidade em actividades de Promoção da leitura</p>	<p>a) Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo;</p> <p>b) Criar um ambiente favorável à leitura;</p> <p>c) Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;</p> <p>d) Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;</p> <p>e) Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;</p> <p>f) Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;</p> <p>g) Atingir resultados gradualmente Mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.</p>

Quadro 1

Plano Nacional de Leitura (2007) Recuperado a 31 de Outubro de 2007, de

<http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos Constitucionais/ GC17>

2.3 - Concepções sobre a Leitura / Escrita

As crianças em idade pré-escolar elaboram e reelaboram hipóteses relativas a situações de leitura e de escrita. Alguns autores, como Ferreiro e Teberosky (1980) e Martins (1996), dedicaram-se ao estudo das concepções precoces sobre a linguagem escrita. Nestas investigações foram referidos e identificados diferentes níveis conceptuais na apropriação da leitura e da escrita. Esta aprendizagem é considerada um período de estruturação, correspondendo os níveis de conceptualização a períodos organizacionais. Longe de ser um processo imediato, há uma série de etapas antes de uma alfabetização efectiva.

Segundo Sim-Sim (1998) “A consciência de que as palavras contêm sílabas e fonemas é a base da passagem das actividades linguísticas de cariz primário, falar e ouvir falar, para actividades secundárias, como é o caso da leitura e da escrita” (p.234). Sim-Sim (2004) referiu ainda que a consciência fonológica está “directamente relacionada com a aprendizagem da leitura” (p.24). Segundo Freitas, Alves e Costa (2007) a consciência fonológica é entendida como “a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (p.11). Assim sendo, o conhecimento fonológico consiste no conhecimento da estrutura fonética da língua, ou seja na capacidade do indivíduo em ser capaz de realizar uma análise explícita do discurso em unidades fonéticas (fonemas e morfemas).

Para além do conhecimento fonológico, temos ainda o conhecimento sintáctico que também segundo Sim-Sim (1998) “diz respeito, exactamente ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação das palavras de modo a formarem frases. É o conhecimento de tais regras que faz de cada falante alguém capaz de compreender e produzir uma infinidade de frases nunca antes pronunciadas ou ouvidas” (p.145). Ou seja, ter conhecimento das regras sintácticas da língua.

Também o conhecimento semântico ou consciência semântica, consiste no conhecimento das regras e das realidades semânticas da língua ou seja julgar anomalias com correção eventual; dar sinónimos; detectar ambiguidades e duplos sentidos.

E por último temos ainda o conhecimento pragmático que segundo Morris, (1946), citado por Lyons, (1977) consiste na “relação dos signos com os interpretadores”, ou ainda, “o estudo da origem, utilização e efeitos dos signos no interior do comportamento em que ocorrem” (p.99); por outras palavras quando a criança sabe o que dizer, como dizer e a quem dizer, já tem o conhecimento pragmático adquirido.

Fernandes (2004, 2005), citado em Ferreira e Fernandes (2007), defende a introdução de medidas de instrução na educação pré-escolar, relacionado com o desenvolvimento fonológico, sintáctico, semântico e pragmático uma vez que estes potenciam o desenvolvimento de literacia e numeracia, em paralelo com o conhecimento de processos precoces que envolvem estas competências (p.21).

Anderson (1985), refere que “à luz dos conhecimentos actuais, não se pode pensar que existe uma etapa simples e única que uma vez transposta, permitiria imediatamente à criança saber ler. Tornar-se leitor é um percurso que inclui várias etapas. Também não podemos esperar que se descubra um dia uma estratégia particular do ensino da leitura que assegure um processo rápido a todos os alunos. Um ensino de qualidade deve integrar vários elementos. Melhorar um só elemento constituiria apenas um progresso mitigado. Para um avanço considerável neste domínio, é indispensável que vários elementos sejam coincidentes” (citado em Giasson, 2000, p.14).

Ao interrogarmo-nos sobre o que é ler, vêm-nos à memória vivências tidas como a leitura ao longo da vida e, cada um de nós, de acordo com a sua experiência tem diferentes conceitos de leitura. Esta questão que à partida nos parece simples, deixa-nos muitas vezes perplexos e com dificuldade em responder sem ambiguidades.

Actualmente, as questões da leitura e da escrita ocupam um lugar de destaque, entre outros objectivos de estudo de interesse pela humanidade. Passaram a ser preocupação de certos investigadores que tentam compreender, cada vez melhor, as várias componentes a elas associadas. Encaradas como um processo complexo e pluridimensional não cabem numa única definição. Na literatura consultada encontrámos uma enorme diversidade de definições de leitura embora tenhamos encontrado em todas elas a ideia, mais ou menos subjacente, como algo que o adulto ensina à criança.

Perante a questão “O que é ler?” Froissart (1976), faz notar que “todos nós sabemos, quase intuitivamente, reconhecer alguém que saiba ler. No entanto, se olharmos à nossa volta e procurámos o significado do termo ler no dicionário, ou procurar-mos obras especializadas na matéria, verificamos com espanto, a diversidade de conceitos inexistentes (...)” (citado em Gonçalves, 1996, p.22).

Durante muitos anos, considerou-se que o acto de ler se resumia à capacidade de decodificar símbolos impressos, dando-lhes significado. O leitor era considerado um simples receptor da informação contida nas mensagens escritas. Martins (1994) referiu que se “pensava que a leitura se apoiava essencialmente na análise auditiva e visual e que um dos elementos fundamentais para a aprendizagem da leitura era o desenvolvimento sensorial e motor” (p.25).

Nesta concepção estava implícito que o leitor, para compreender um texto, precisava apenas de conhecer os sinais gráficos, saber a sua correspondência com os sons que lhes estão associados, ser capaz de dizer em voz alta ou mentalmente e apreender o significado da mensagem.

Actualmente, segundo Lopes e Antunes (2000), “a leitura é considerada como sendo uma habilidade complexa e difícil, passando por várias fases de desenvolvimento” que

requerem o esforço combinado de uma série de operações e de um conjunto de conhecimentos que actuam de maneira sinérgica” (p.51).

Segundo Fonseca (1999) “a leitura é um processo cognitivo em que, ao mesmo tempo que se lê, se dá um duplo reconhecimento: um auditivo e outro significado ou semântico” que exige do sujeito” determinadas capacidades e operações cognitivas, que condicionam o nível de compreensão da mensagem” (citado em Lopes e Antunes, 2000, p.51).

Também de acordo com várias investigações recentes sobre a aprendizagem da leitura, ensinar todas as crianças a ler não é tarefa fácil (...). Há contudo, um consenso geral sobre os aspectos chave que confluem para o sucesso das aprendizagens, e sobre aspectos determinantes em diferentes fases da aprendizagem da leitura Ehri (2004).

“Em geral considera-se que durante uma primeira fase de aprendizagem, correspondente aos dois primeiros anos de escolaridade, as crianças aprendem a ler e que subsequentemente, lêem para aprender. Enquanto, numa primeira fase, a aprendizagem deve incidir sobre os mecanismos de descodificação das representações gráficas, numa segunda fase deve assumir maior importância na extração do significado de material escrito” (citado em Araújo, 2007, p.9).

Segundo Ehri (2004) “também é consensual a ideia que a automatização do processo de descodificação deve ser objecto de ensino explícito e que o ensino da leitura deve contemplar o desenvolvimento da fluência, e o conhecimento do vocabulário e dos vários processos de compreensão” (citado em Araújo, 2005, p.9).

Fernandes (2005) refere que “os modelos curriculares em Jardim-de-infância têm sido desenvolvidos à volta de dois pólos: por um lado modelos mais académicos e centrados na aprendizagem, e por outros modelos curriculares activos e interactivos mais centrados no desenvolvimento, de forte inspiração construtivista” (p.20). Os modelos centrados na

aprendizagem têm-se desenvolvido em torno da necessidade de desenvolver a mestria da criança nas questões de literacia e numeracia.

Katz e Chard (2000) referem que a vertente instrutivista “coloca a criança como dependente do adulto para desenvolver a aprendizagem. Por outro lado, a perspectiva construtivista com métodos interactivos coloca a criança como construtor activo da sua própria aprendizagem. Assim sendo, o grande objectivo de um currículo construtivista será o de oferecer oportunidades de exploração, descoberta e construção de conhecimento. A falta de níveis de autonomia nas crianças em idade pré-escolar, associada à natureza do conhecimento que deverá desenvolver-se no âmbito da literacia (altamente culturalizado e marcado por princípios e convenções não decorrentes da experiência oral), tem estado no centro das críticas aos modelos construtivistas” (citado em Ferreira e Fernandes, 2007, p.21).

Autores como Cuetos (1994), Garcia (1995) e Citoler (1997), referem que “a leitura, numa perspectiva cognitiva, é considerada uma actividade complexa, composta por processos psicológicos que conduzem o leitor à compreensão de um texto. Neste processo, que é iniciado com um estímulo visual é possível, identificar quatro grandes módulos: perceptivo, léxico, semântico e sintáctico” (citado em Lopes e Antunes, 2000, p.51).

Segundo Sequeira (1989), numa perspectiva psicolinguística, a leitura “é um processo activo auto-dirigido, por um leitor que extrai do texto um significado que foi previamente codificado por um emissor” (citado em Lopes e Antunes, 2000, p.52).

Como agentes educativos, no nosso percurso profissional constatamos muitas vezes que algumas crianças utilizam a linguagem escrita sem dificuldades, contudo também encontramos outras que se deparam muitas vezes, com obstáculos que dificilmente conseguirão ultrapassar. Daí ser importante intervir atempadamente de forma eficaz, para que possamos garantir o sucesso de todos.

Através da utilização de estratégias como: registo de actividades, utilização de quadros de presença e outros materiais escritos, as crianças têm oportunidade de observar que é o texto e não a imagem, que transporta a informação; O texto possui uma estrutura visual (inicia-se no topo da página, desenvolve-se da esquerda para a direita e continua na página seguinte). A exploração de actividades de escrita promove a conceptualização de elementos como: palavra; espaço; linha; página; capítulo ilustração. Também Gnu, Simmons e Kameenui (1998), Martins (2000), e Fernandes (2004), também defendem que “estas oportunidades se desenvolvem em simultâneo com a sensibilidade fonológica e do conhecimento de letras através de hipótese ortográficas” (citado em Ferreira e Fernandes, 2007, p.22).

Também é importante referir que as crianças que chegam às escolas vêm de famílias distintas, tanto a nível económico e social, como a nível cultural. No que respeita aos estímulos ligados à leitura e escrita, também eles sofrem variações, em qualidade e em número, consoante o meio em que vivemos. Não nos cabe aqui julgar quais são os ambientes mais favoráveis, mas se tivermos em conta que o sujeito se constrói, enquanto leitor, em interacção com os seus pares e com os contextos que o rodeiam, talvez possamos compreender os problemas e ajudar a ultrapassá-los.

Segundo Giasson (1993), “a variável leitor compreende as estruturas cognitivas do sujeito (conhecimentos e atitudes) e os processos que se utiliza (habilidade a que se recorre)” (citado em Lopes e Santos, 2000, p.52).

De acordo com o que foi referido, pensamos que as crianças com vivências familiares ricas em actividades relacionadas com a linguagem oral e escrita estarão mais bem preparadas para desenvolver o seu projecto de leitor.

Também em relação à escola se considera que os ambientes mais propiciadores de práticas de leitura, são aqueles nos quais os professores fazem uso do material escrito com os seus alunos, não só pela aprendizagem dos conteúdos programáticos, assim como através de práticas menos formais, lendo nas aulas, falando de livros, contando histórias que levem as crianças a sentir desejo de ler. Jolibert

(1989) refere-se à prática da leitura da seguinte forma: “Ler é ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc., em situações de vida” a sério, como dizem as crianças. “È a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler e não aprendendo a ler primeiro (...)” (p.20).

Autores como (Kozol, 1991; Marvin e Miranda, 1993; Gottlieb e Wishner, 1994; Lonigan, Anthony, Dyer & Samwel, 1999), no que diz respeito às crianças provenientes de famílias desfavorecidas, apontam para uma maior dificuldade de adaptação das crianças à escolaridade obrigatória, referindo também que as suas famílias valorizam menos os aspectos de literacia. Também Payne, Whitehurst e Angell, (1994), defendem que as famílias de meios desfavorecidos oferecem menos oportunidades para desenvolver actividades que promovam a literacia, o que pode ter efeitos significativos no desenvolvimento da linguagem da criança e no posterior processo de aquisição da leitura.

Segundo Giasson (1993, 2000), refere que para além da variável leitor de que já falámos há ainda a ter em conta as variáveis texto e contexto:

“A variável texto refere-se ao material a ler e engloba três aspectos: intenção do autor, estrutura do texto e o seu conteúdo; o contexto tem a ver com os aspectos que não fazem parte do texto mas que também podem influir na sua compreensão, a saber: o contexto psicológico, (intenção de leitura, interesse pelo texto...) o contexto social e o contexto físico” (citado em Lopes e Antunes, 2000, p.52).

Em nossa opinião, o interesse das crianças está bastante relacionado com o tipo de textos que lhes são proporcionados e com os contextos que envolvem as relações com a leitura. Deste modo, admitimos que as atitudes e as estratégias de leitura, desenvolvidas pelos professores, têm forte influência na criação e desenvolvimento do gosto de ler. Paixão (1995), na sua intervenção no Conselho Nacional de Educação, salienta que “ é muito difícil ter apetência da leitura quando, no percurso escolar, se acumulam experiências negativas, défices

de compreensão” (p.57). O projecto de leitor é construído através da descoberta, da participação activa e da procura de sentido do texto escrito.

Actualmente, encaram-se as dificuldades na leitura e na escrita como fortes obstáculos ao sucesso no percurso escolar, uma vez que as competências a esse nível, são fundamentais para a aprendizagem em geral. Santos (2000) refere-se a este assunto da seguinte forma: “(...) no âmbito da educação (concretamente, da educação escolar), o domínio da leitura é imprescindível, pois “ é a chave para o resto do currículo” e um elemento fundamental para desenvolver a autonomia na aprendizagem. As crianças com dificuldades de leitura e de escrita encontram-se sempre em desvantagem em todas as áreas curriculares” (p.83).

Como já foi referido anteriormente, sabemos que ler é fundamentalmente um acto cognitivo. A compreensão da tarefa de ler, do que se lê e dos seus objectivos é determinante. Ler não é descobrir o som do que está escrito, mas sim captar o significado, procurar activamente o sentido do texto. É a capacidade para usarmos a língua escrita para obter e transmitir sentido o que define o que é a literacia no contexto do mundo actual, onde a necessidade de recorrer constantemente à linguagem escrita é uma realidade. A literacia tem implicações a nível cultural, pessoal e educativo.

Estudos realizados em Portugal por Freitas e Santos (1992) e Alçada (1994), revelaram que a Leitura estava em 4º e 3º lugares, respectivamente, comparada com outras actividades, como ver televisão, conversar com amigos, etc.

Contudo, com o evoluir dos meios colocados à disposição das crianças, é natural que a leitura ocupe um espaço ainda mais reduzido nas suas vidas, uma vez que a oferta de novas tecnologias é cada vez mais diversificada. Devemos ter uma atitude crítica em relação à exposição excessiva das crianças a esses meios e ao consumo dos mesmos.

É essencial que se consiga associar a leitura a outros media, não lutando contra eles, mas sim retirando o melhor partido que se for capaz, pois Freitas e Santos (1992), referem que “ler e ver televisão não se excluem mutuamente, antes se podem potenciar” (citado em Santos, 2000, p.84).

Segundo Santos (2000), todas estas formas de comunicar estão muito dependentes da linguagem escrita. Este autor refere que, “apesar da proliferação dos meios audiovisuais, ler continua a ser uma prática indispensável. Se é certo que esses veículos de comunicação, constituem fortes solicitações para os jovens, eles não devem ser encarados como rivais da leitura, podendo, inclusivamente, ser utilizados para os levar a ler” (p.86).

Para além das concepções sobre a leitura, temos ainda a ter em conta as concepções que a criança possui em relação à linguagem escrita. Assim, segundo Ferreiro e Teberosky (1979), Teale e Subzy (1986), Ferreiro e Palácio (1987), Marthew (1993), Alves Martins (1996,1999), Alves Martins e Niza (1998) Chauveau, Rémond, Regovasreiro (1988, 2002) e Chauveau (2000), é importante salientar que “para que as crianças desenvolvam as suas concepções sobre a linguagem escrita, é importante que ponham hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais, as suas relações com a linguagem oral” (citado em Martins e Santos, 2005, p.60).

No que se refere à funcionalidade da linguagem escrita é indispensável que as crianças utilizem e vejam utilizar a linguagem escrita em situações diversificadas; edifiquem um projecto pessoal de leitor/escritor, ou seja atribuam significado à sua aprendizagem da linguagem escrita; percebam que a diferentes tipos de suporte equivale diferentes conteúdos de escrita.

Em relação às características formais da linguagem escrita é importante que as crianças se familiarizem com as características formais do acto de leitura, com as diferenças existentes entre, por exemplo, entre olhar e ler; ponham hipótese sobre as características

formais que um material gráfico deve ter para poder ser lido, como por exemplo, se a quantidade e a variedade de caracteres, que orientam a forma como muitas crianças organizam o universo gráfico, são ou não condições para que um material possa ser lido; conheçam as características e convenções do universo gráfico, por exemplo, aprendam a diferenciar texto, de imagem, letras de números e de sinais de pontuação, assim como a direccionalidade da leitura e da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Compreendam os termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita, como, por exemplo, letra, número, palavra, frase, linha, título e autor de um texto;

Aprendam a utilizar as regras convencionais de escrita, como por exemplo, a linearidade, a uni direccionalidade e a presença de espaço em branco entre palavras.

No que diz respeito às relações da linguagem escrita com a linguagem oral é importante que as crianças: Compreendam que as unidades do oral que são codificadas na escrita são os fonemas e que compreendam que a um tempo na fala corresponde um espaço na escrita. Entendam que tudo o que se diz se pode escrever e ainda que percebam que o pensamento daquilo que se quer comunicar é anterior à escrita.

2.4. Desenvolvimento da Linguagem

*“Tal como as aves têm asas, o homem tem linguagem.
As asas dão à ave a aptidão específica para voar A linguagem
faz com que a inteligência e as paixões humanas adquiram
as características peculiares da razão e do sentimento”.*

(Lewes, 1979) (citado em Sim – Sim, 1998)

Sim-Sim (1995), refere que “desenvolver as capacidades de comunicação na língua de escolarização (língua padrão), pode ajudar a diminuir as dificuldades na aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, diminuir o insucesso escolar. Daí que os educadores de Infância tenham um papel muito importante a desempenhar nesta área, promovendo a melhoria da competência comunicativa das crianças. As competências linguísticas necessárias ao desenvolvimento da linguagem são: consciência fonológica, consciência lexical e a consciência morfológica. Estas competências devem ocorrer muito antes do início do ensino formal da leitura” (pp. 220- 222).

Quando a criança chega ao Jardim-de-infância, a palavra, falada ou escrita, deve ser trabalhada de uma forma lúdica e educativa, para que constitua uma fonte de prazer e de hábitos necessários ao bom desempenho escolar no futuro. O educador deve proporcionar momentos facilitadores de conversa, para contar ou ler histórias às crianças, onde se valorize o bom desempenho na promoção da autoconfiança.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, faz-se referência aos contos, colocando-os num lugar importante entre as várias actividades a desenvolver pelas crianças. “Na educação pré-escolar, as histórias lidas ou contadas pela educadora, recontadas e inventadas pelas crianças de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o

texto narrativo, que além de outras formas de exploração por exemplo a dramatização), suscitam o desejo de aprender a ler (...)” (p.70).

É importante não esquecer, que antes de aprendermos a ler, escrever, compreender e interpretar um texto, é necessário que saibamos falar, sendo que a fala humana consiste na linguagem.

Burns (1999), citado em Ferreira e Fernandes (2007), refere que “ para a emergência de uma competência literacia é necessário assegurar que se reúnem oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento das letras, a consciência de regras de escrita e, motivação para a leitura” (p.20).

Os diferentes usos de linguagem que a criança experimenta dependem da orientação que o adulto dá às actividades linguísticas. Segundo Fernandes (2004, 2005), “Será importante perceber até que ponto a criança pode experimentar o uso da linguagem para narrar acontecimentos reais ou imaginados, exprimir desejos e sentimentos, dar instruções ou manter relações durante a idade pré-escolar. Nos casos de privação da experiência linguística pelo meio social, o projecto educativo deverá compreender medidas de exploração de usos diversos da linguagem oral. A par das experiências com o escrito ou sobre a escrita a sensibilidade fonológica e o conhecimento das relações entre a oralidade e a escrita, desempenham um papel importante na futura aquisição da leitura e da escrita” (citado em Ferreira e Fernandes, 2007, p.22).

A vertente social da linguagem é um dos aspectos sempre presentes nas abordagens feitas ao problema. Segundo Labov “É uma forma de comportamento usado pelos seres humanos num contexto social para comunicarem entre si necessidades, ideias e emoções” (citado em Sim-Sim, 1989, p.21). A própria ideia de sociedade leva-nos à noção de comunidade linguística aceite por um grupo de indivíduos que partilha a mesma língua, ou

seja, o mesmo sistema composto de sinais arbitrários que se regulam por um dado número de leis de combinações, dando origem a um significado comum.

Estudos realizados por diversos investigadores mostram-nos como os factores biológicos e ambientais se tornam determinantes no processo de aquisição da linguagem. Costa e Santos (2003) referem que “nalgumas correntes teóricas, concebe-se a aquisição da língua como um fenómeno decorrente da evolução psicológica das crianças. Neste sentido, aprender a falar será um fenómeno dependente da aprendizagem ou maturação de outros processos cognitivos, não fazendo sentido falar-se da aquisição da língua independentemente da aquisição de outras capacidades cognitivas” (p.17).

O linguista Chomsky defende que a teoria conhecida por inatista consiste na ideia de que “As crianças nascem com faculdades mentais dedicadas especificamente ao desenvolvimento da linguagem. De acordo com a teoria inatista a tarefa da criança não é apenas imitar o que ouve, mas sim a de desenvolver a sua faculdade em função do ambiente que a rodeia” (citado em Costa e Santos, 2003, p.18). Deste modo, o ambiente criado na educação pré-escolar assume um papel crucial no desenvolvimento da linguagem de qualquer criança.

2.5. Emergência da Leitura e da Escrita no Pré-escolar

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero.

*Toda a aprendizagem da criança na escola
tem uma pré-aprendizagem”.*

Vigotsky (1977)

Segundo Martins (2000), “(...) as crianças antes da entrada para a escola, têm todo um conjunto de ideias sobre a leitura e a escrita, mesmo que não tenham sido claramente ensinadas a esse respeito. Essas ideias nascem da interação que têm com pessoas que lêem e que escrevem, como os pais e os educadores” (p.4).

Também Martins e Santos (2005), referem que “as crianças antes de aprenderem formalmente a ler e escrever, têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que dependem das experiências sociais em que têm ocasião de participar” (p.59).

Nesta linha de pensamento, Martins e Niza (1998) “propõem um conjunto de princípios orientadores da acção pedagógica dos educadores. Tais princípios apontam para um respeito pela linguagem das crianças que deve ser ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita, para a valorização das suas descobertas e das suas tentativas de leitura e escrita, para o papel dos educadores enquanto modelos de leitor e de escritor, para diversificação dos matérias e dos tipos de textos lidos e escrito, para a gestão dos espaços, tempos e formas de organização que permitam experiências de leitura e de escrita individuais, em pequeno grupo e colectividades e ainda para o envolvimento da família e da comunidade nestas aprendizagens” (citado em GEDEI, 2005, p.60).

Actualmente sabemos que a aventura de ler começa muito cedo. A este respeito, Traça (1992) considera que “a leitura é uma aprendizagem social que ultrapassa o quadro escolar, começando muito antes da entrada na escola. A leitura começa antes da leitura. A criança lê o

mundo que a rodeia muito antes de ler um livro. O mundo é um livro aberto. Lê o sorriso da mãe que se debruça no berço, lê a natureza, lê a cor e a forma dos objectos que lhe são familiares” (p.75).

O desejo da descoberta estimula a leitura. Se as crianças percebem desde muito cedo que os segredos guardados nos livros podem ser desvendados, sempre que desejarem, possivelmente tornar-se-ão leitores, não pela obrigação mas pelo prazer que descobrem nessa prática. A leitura, muito antes de se apresentar como um acto formal e complexo, deve fazer parte da vida das crianças muito pequenas, conquistando-as através do apelo que lhes faz o imaginário e pelos momentos de afectividade que lhes proporciona, tendo os pais, educadores ou outros familiares e amigos por mediadores.

Aprender a ler e a escrever, apesar de ser considerada uma tarefa escolar, não o é unicamente. Muito antes do ensino formal já a criança elaborou hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita. Algumas crianças inseridas em meios menos estimulantes, têm um caminho mais longo a percorrer no sentido da apropriação efectiva desta aprendizagem. Estas crianças a quem nunca foi lida uma história, que não possuem livros, que nunca viram os pais interessados na leitura de um livro, estão, claramente, em desvantagem. Quanto mais rico e estimulante for o meio, mais oportunidades a criança terá de experimentar actividades, materiais e experiências conducentes a situações de aprendizagem.

A constatação de que muitas crianças aprendem a ler e a escrever antes do ensino formal, suscitou o desenvolvimento de várias investigações sobre as concepções precoces da linguagem escrita. Foi neste contexto que surgiram outras perspectivas que valorizam a necessidade de considerar a linguagem como um instrumento social e cultural. Estas perspectivas têm como base a concepção de leitura e escrita como acto cognitivo e, estabelecem um paralelismo entre linguagem escrita e linguagem oral. A aprendizagem ocorre

naturalmente, à medida que as crianças constroem e definem as suas hipóteses sobre a escrita à sua volta e sobre as interacções estabelecidas, nesta área, com adultos significativos.

Inicialmente, a leitura era caracterizada como uma operação perceptiva, meramente mecânica. Sob estes pretextos a leitura e a escrita estiveram excluídas dos programas de educação pré-escolar. A única função do Pré-escolar era trabalhar o desenvolvimento de algumas competências consideradas como pré – requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Mata (1997) refere que “entre estas competências encontravam-se a discriminação auditiva, discriminação visual, desenvolvimento motor, nomeadamente, no que diz respeito à motricidade fina e à coordenação óculo-motora, todas elas com actividades muito específicas para facilitar o desenvolvimento, por exemplo, identificação de sons, identificação de cores, formas e figuras semelhantes, recortes, picotagem, entrelaçamento, grafismos, várias fichas e colorir figuras” (p.268).

Estas concepções envolvem o exercício de uma prática pedagógica, totalmente diferente das actuais. Mata (1997) afirma que “as crianças aprendem a ler, escrever, falar, ouvir e pensar tendo oportunidades reais de ler, escrever, falar, ouvir e pensar em oposição à realização de exercícios que envolvam assinalar, circundar ou sublinhar” (p.269).

O Jardim-de-infância em vez de esperar que a criança atinja uma «maturidade» para a leitura e escrita, deve continuar o percurso iniciado em casa. Segundo Martins (1996), os educadores devem diminuir as diferenças entre as crianças que, no seu ambiente familiar, têm contacto com a leitura e as que não têm ninguém que lhes sirva de modelo, como leitor. Estes têm de estar atentos às formas de pensar das crianças, porque só assim poderão agir naquilo que a psicologia chama de “zona de desenvolvimento potencial” (Vigotsky, 1991). Ou seja, levar a criança a ir mais longe do que seria capaz de fazer se estiver sozinha.

As novas perspectivas originam responsabilidades acrescidas ao educador. Segundo as Orientações Curriculares Ministério da Educação (1997), “Cabe ao educador, proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que leva a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (p.71).

Riley (2004) refere que “Graças a estudos efectuados, existe um conjunto cada vez maior de dados que demonstram que as crianças armazenam uma quantidade impressionante de conhecimentos acerca da literacia antes de iniciarem a escolaridade formal. Este trabalho fascinante revela os conhecimentos que as crianças desenvolvem, de forma causal e natural, aproximadamente a partir dos seis meses, por viverem num mundo, no qual a escrita abunda. Frequentemente, esta aprendizagem é mais claramente demonstrada através da escrita das crianças ou de anotações e rabiscos. O papel do adulto nos contextos de educação de Infância é tirar partido desta aprendizagem inicial, avaliar as crianças que estão ao seu cuidado, o estágio que cada criança alcançou e estar consciente da aprendizagem que tem de ocorrer para que elas progridam na direcção de uma literacia convencional” (pp.47-48).

Assim, o desenvolvimento de competências de literacia aparece associado a um desenvolvimento precoce das mesmas, levando a que o papel da casa e do Jardim-de-infância seja preponderante nesse processo.

III – Metodologia

O presente capítulo é destinado à metodologia de investigação utilizada e tem como objectivo descrever todo o processo e procedimentos metodológicos seguidos, durante o trabalho de investigação. As intenções do estudo, as questões de investigação, as opções metodológicas, as escolhas, razões, e critérios, a escolha da amostra e os procedimentos de recolha e de análise dos dados serão pontos a abordar ao longo deste capítulo.

3.1. Questões de Investigação

Este projecto de investigação incidiu na área da educação de Infância e pretende descrever as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores de infância no sentido de despertar o interesse pela palavra escrita e pela leitura, em particular, nas crianças em idade pré-escolar.

Com este estudo pretendemos identificar e descrever as diferenças entre as práticas das educadoras de infância que fazem parte do Plano Nacional de Leitura e das que não trabalham de acordo com os objectivos e estratégias definidas no Plano.

Assim, temos como objectivo principal aferir até que ponto o recentemente implementado Plano promove mais e melhor literacia. Para efectuarmos esta aferição descreveremos a forma como os educadores de infância promovem momentos de leitura e o modo como a forma de trabalhar dos educadores se relaciona com as atitudes das crianças face à leitura e ao seu interesse pelo código escrito.

3.2. Opções Metodológicas

Face ao enquadramento teórico já efectuado e à contextualização da problemática procede-se de seguida à definição de alguns procedimentos e perspectivas metodológicas, que na sua globalidade pretendem operacionalizar e enquadrar o trabalho de investigação proposto neste projecto. Como referem Quivy e Campenhoudt (1988), “importa acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real (...) isto é um método de trabalho (...) não como uma simples soma de técnicas (...) mas como um percurso global de espírito que exige ser reinventado para cada trabalho” (p.13).

Tendo como objectivo o entendimento de uma determinada situação num dado contexto, e de acordo com as características específicas do presente estudo, decidimo-nos por uma metodologia que combinasse propriedades pertencentes à abordagem de carácter qualitativo e quantitativo Bogdan e Biklen (1994), Miles e Huberman (2003). Embora alguns autores como Branam (1992), evidenciem as dificuldades da aplicação conjunta dos dois métodos referindo a natureza distinta das duas abordagens, outros há que sugerem a combinação das duas vertentes sempre que seja oportuno e adequado para compreender e explicar ou aprofundar a realidade em estudo Patton (2002), Miles e Huberman (2003), Serrano (2004), Lincoln e Cuba (2006). Neste sentido, Patton (2002), considerou que a combinação das abordagens quantitativa e qualitativa poderá ser benéfica, uma vez que possibilita a utilização de diferentes métodos ou dados através da triangulação, permitindo uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo ao mesmo tempo que permite a aquisição de resultados mais seguros Reichard e Cook (1986).

Assim, para além da pergunta de partida, que se procurou que fosse em simultâneo “clara, exequível e pertinente” Quivy e Campenhoudt (1988, p.44), são ainda referidos os objectivos de estudo, a descrição das técnicas da recolha de dados, assim como a apresentação de uma síntese sobre a investigação qualitativa e quantitativa e algumas questões que se

colocam ao investigador no interior desta abordagem. São ainda descritos os instrumentos de recolha de dados.

Face à problemática já identificada, decidimo-nos pela metodologia de estudo de caso, cada vez mais usada no âmbito das ciências sociais e humanas como procedimento de análise da realidade Serrano (2004) e Yin (2005). Embora não haja consenso na literatura relativamente à definição de estudo de caso, alguns autores como (Cohen, Mamion e Morrison, 2000; Stake, 2000 & Yin, 2005), são unânimes ao considerarem que se trata de uma investigação de pequena escala sobre fenómenos ou situações que se procuram estudar em profundidade no seu ambiente natural. Yin (2005) define estudo de caso como uma “investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (p.19).

Alguns autores Patton (2002) e Yin (2005) mencionam frequentemente as limitações relacionadas do estudo de caso, relacionadas com a subjectividade do investigador e com a autenticidade e rigor dos resultados. No entanto (Patton, 2002; Yin 2005; Denzin, 1978 & Stake 2005), consideram que uma forma de reduzir as limitações de um estudo de caso é através da triangulação de dados, A triangulação possibilita a aplicação de múltiplas fontes de recolha de dados, tais como entrevistas, questionários, observações e análise documental, desde que sejam adequadas e permitam o estudo de caso no seu todo Yin (2005).

A metodologia do estudo de caso implica que o investigador esteja totalmente envolvido no campo de acção em que se desenvolve o estudo Bogdan e Taylor, (1986) e, uma vez que este não pode ser separado dos fenómenos que observa e relata, é importante reduzir a subjectividade do investigador pela exactidão das conclusões, uma vez que estas têm que traduzir com precisão a realidade investigada Yin (1994) e Stake (2005). Fortalece esta ideia

mencionando uma vez mais a importância da triangulação metodológica para a fiabilidade do estudo.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação” (p.67). Assim, a recolha de múltiplos dados que sustentassem a credibilidade do nosso estudo e que não possibilitasse que o envolvimento do investigador pudesse enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade foi uma preocupação da nossa investigação. Por essa razão recorreremos à técnica da triangulação de dados, aconselhada por diversos autores (Patton, 2002; Yin, 2005 & Stake, 2005) que consiste na aplicação de uma diversidade de fontes num mesmo estudo. Para estudarmos se o PNL promove mais e melhor literacia utilizámos a observação naturalista das educadoras a lerem e contarem histórias às crianças, nas salas de actividades, fizemos entrevistas e aplicámos questionários às educadoras e às crianças para podermos aferir quais as suas atitudes face à leitura.

Com este estudo pretendemos saber se o PNL, promove mais e melhor literacia, daí ser inevitável que realizássemos um estudo comparativo entre um grupo de educadoras que estão a trabalhar de acordo com as orientações do PNL e outro grupo de educadoras que não se encontram integradas no PNL. Estas últimas não estão “obrigadas” ao cumprimento de um programa, na situação de leitura e exploração das histórias de vários livros.

No quadro 2 apresentamos, uma síntese da metodologia utilizada neste estudo.

Síntese da Metodologia utilizada no estudo

	Vertente Quantitativa		Vertente Qualitativa	
Técnicas de Recolha de Dados	Questionários realizados às educadoras Questionários realizados às crianças		24 Observações e gravação áudio das educadoras a lerem histórias às crianças	Entrevistas
Participantes	60 Educadoras a nível nacional	78 Crianças	4 Educadoras em interacção com as crianças A+B= PNL C+D= Não PNL	4 Educadoras
Objectivos	Estudo comparativo entre as estratégias utilizadas pelas educadoras que fazem parte do PNL e das educadoras que não estão integradas no PNL	Estudo comparativo entre as atitudes das crianças do PNL e as que não estão abrangidas pelo PNL, face à leitura	Estudo comparativo entre as estratégias realizadas pelas educadoras que fazem parte do PNL e das educadoras que não estão integradas no PNL	Compreender se há diferenças entre as estratégias dos educadores de infância que estão no PNL e as educadoras que não estão no PNL
Tipos de Análise	Análise estatística (Teste t-Student)		Análise de conteúdo	

Quadro 2

3.3. Objectivos do estudo

Atendendo à ideia de que “a leitura é base de quase todas as actividades que se realizam na escola” (Colomer e Campos, 2002, p.70), constitui-se como objectivo geral deste estudo, tentar compreender, se o Plano Nacional de Leitura promove *Mais e Melhor Literacia*.

Neste sentido, constituem-se como objectivos específicos do presente estudo:

- Identificar os instrumentos de suporte, utilizados por cada grupo de educadoras (em estudo) para a promoção da literacia junto das crianças;
- Identificar e comparar o tipo de estratégias que as educadoras do PNL (rede pública), desenvolvem junto das crianças com as utilizadas pelas educadoras que não fazem parte do PNL (IPSS⁶) com o objectivo de promoverem o desenvolvimento da literacia junto das crianças;
- Comparar a quantidade e o tipo de material utilizado por cada grupo de educadoras;
- Comparar as atitudes das crianças dos dois grupos de educadoras face à leitura.

⁶ Instituição Pública de Solidariedade Social

3.4. Escolha, Razões e Intenções Metodológicas

3.4.1. Organização do estudo

No sentido de se realizar uma abordagem sistémica e multidimensional das situações a estudar, foram privilegiadas múltiplas fontes de informação, como a análise documental e observações naturalistas.

- Realizámos uma entrevista semi-directiva às quatro educadoras de Infância que fazem parte da amostra deste estudo; utilizando as grelhas de avaliação de Santos e Martins (2005) e os objectivos do PNL (Anexo 1).

- Aplicámos um questionário a nível Nacional a um universo de 60 educadores de Infância, 30 que fazem parte do Plano Nacional de Leitura e 30, que não fazem parte do PNL, utilizando as grelhas de avaliação de Santos e Martins (2005) e os objectivos do PNL (Anexo 2).

- Fizemos observações naturalistas utilizando como instrumento a síntese dos comportamentos a observar na situação de exploração de uma história utilizando as grelhas de Viana e Martins (2005) (Anexo 3).

- Aplicámos um questionário às crianças, utilizando o teste PAWS Dennis, (1989), adaptado pela Professora Doutora Luísa Araújo a crianças em idade pré-escolar, uma vez que este foi concebido para crianças do ensino básico (Anexo 4).

Podemos observar na figura 1, de forma sintetizada a organização do estudo.

Quadro da organização do estudo

<p>FASE I Seleção dos Jardins- de-Infância e respectivas educadoras (1)</p>	<p>FASE II Recolha e análise de dados (2, 3, 4, 5 e 6)</p>				<p>FASE III Interpretação (7)</p>	<p>FASE IV Pesquisa Bibliográfica (8)</p>	
<p>1 - Entrega de material aos educadores de Infância (autorizações para os pais das crianças, livros para estas lerem às crianças) e explicitação dos objectivos do projecto de investigação.</p>	<p>2 - Realizações do pré-teste da entrevista semi-directiva às 4 educadoras que não fazem parte deste estudo. Entrevista semi-directiva às 4 educadoras de Infância que fazem parte deste estudo.</p>	<p>3 - Observação e registos áudio (para posterior transcrição e análise) das práticas das educadoras (na hora do conto) a realizarem de Maio a Dezembro. Utilizando como instrumento a síntese dos comportamentos a observar na situação de exploração de uma história utilizando a grelha, de Viana F., Martins, E. (2005). De Maio a Julho de 2008</p>	<p>4 - Aplicação de um questionário a nível nacional, a um universo de 60 educadores de Infância, 30 que fazem parte do PNL e as restantes 30, que não fazem parte do Plano Nacional de Leitura, com o objectivo de compreender se existe diferenças entre as práticas educativas, (destes dois grupos de educadoras com o objectivo de promover mais e melhor literacia, nas crianças) das educadoras que fazem parte do plano nacional de leitura e as que não fazem parte</p>	<p>5 - Observações naturalista das 4 educadoras a contarem histórias às crianças</p>	<p>6 - Aplicação do questionário realizado às crianças, utilizando o teste: professorgarfield.org. Survey designed by Dennis J. Wichita State University.</p>	<p>7 - Estudo comparativos entre as estratégias das educadoras do PNL e as que não fazem parte do PNL. e Estudo comparativos das atitudes, face à leitura entre as crianças do PNL e as que não fazem parte do PNL.</p>	<p>8 - Redacção final do texto da dissertação.</p>

Figura 1

3.5. Amostra do Estudo

Muitas das investigações em Ciências Humanas apoiam-se em amostragens “propositadas” ou “teóricas” Newfield, Sells, Smith e Newfield (1996). Há uma intencionalidade *a priori* que leva à selecção daqueles que se pretendem estudar, pelo que se definem critérios, mais ou menos objectivos e claros, ou listas de atributos que a amostra tem de possuir. Esta classificação faz sentido e é suficiente quando a preocupação inicial do investigador é documentar padrões de comportamento que ocorrem em determinados tipos de relações. Contudo, a rede de critérios criada deve ser suficientemente flexível para captar muitos e diversificados elementos e fenómenos, para mais aprendermos sobre o que estudamos. Aqui, a preocupação do investigador não é se a informação dada é representativa de uma população, grupo ou cultura mas se a informação que se recolhe é relevante, completa, rica e suficiente.

Tendo em conta a metodologia escolhida, seleccionámos um método não probabilístico de amostragem, que segundo Bogdan e Biklen (1994) e Almeida e Freire (1997), se revela muito útil quando se pretende estudar determinado grupo. Assim a nossa amostra, considerada não aleatória, foi definida de forma intencional Bogdan e Biklen, (1994) e Almeida e Freire (1997), ou por conveniência, tendo em conta a receptividade das participantes, a facilidade de acesso aos Jardins-de-infância, e a proximidade com o local de trabalho da investigadora (Patton, 1999, p. 181).

Assim sendo, a nossa amostra é constituída por três Jardins-de-infância. Um destes estabelecimentos faz parte da rede pública, no qual está implementado o PNL e onde duas educadoras aceitaram participar neste estudo e ainda mais dois Jardins-de-Infância que são (IPSS)⁷ que não estão integradas no PNL, mas que também acederam participar no nosso estudo. Ou seja, participaram no nosso estudo quatro educadoras de Infância e 78 crianças que

⁷ Instituição Pública de Solidariedade Social

se encontram a frequentar as salas dos 5 anos desses mesmos estabelecimentos. Todavia, nem todos os alunos participaram neste estudo por razões de vária ordem, como: não ter ainda 5 anos de idade completos e os encarregados de educação não terem assinado as autorizações necessárias. As quatro educadoras realizaram a sua formação inicial na Escola Superior de Educação Maria Ulrich. As duas que fazem parte do PNL, nunca tinham trabalhado com crianças até iniciarem o curso de educadoras de Infância, por outro lado as outras duas que não fazem parte do PNL realizaram os cursos de Educadoras de Infância em regime pós laboral, tendo trabalhado com crianças (como auxiliares) antes, durante e depois da sua formação.

Fizeram ainda parte deste estudo, de forma aleatória, sessenta educadoras de Infância, trinta que estão a trabalhar em Jardins-de-infância da R.P.⁸ (locais aonde está implementado o PNL) e mais trinta educadoras da S.C.M.O⁹. (onde não se encontra implementado o PNL), para as quais foram enviados questionários sobre as estratégias que utilizam com vista à promoção de mais e melhor literacia junto das crianças com quem trabalham. Na figura 2, podemos observar de forma sintetizada a amostra seleccionada para o presente estudo.

⁸ Rede Publica

⁹ Santa Casa da Misericórdia de Oeiras

Amostra do Estudo

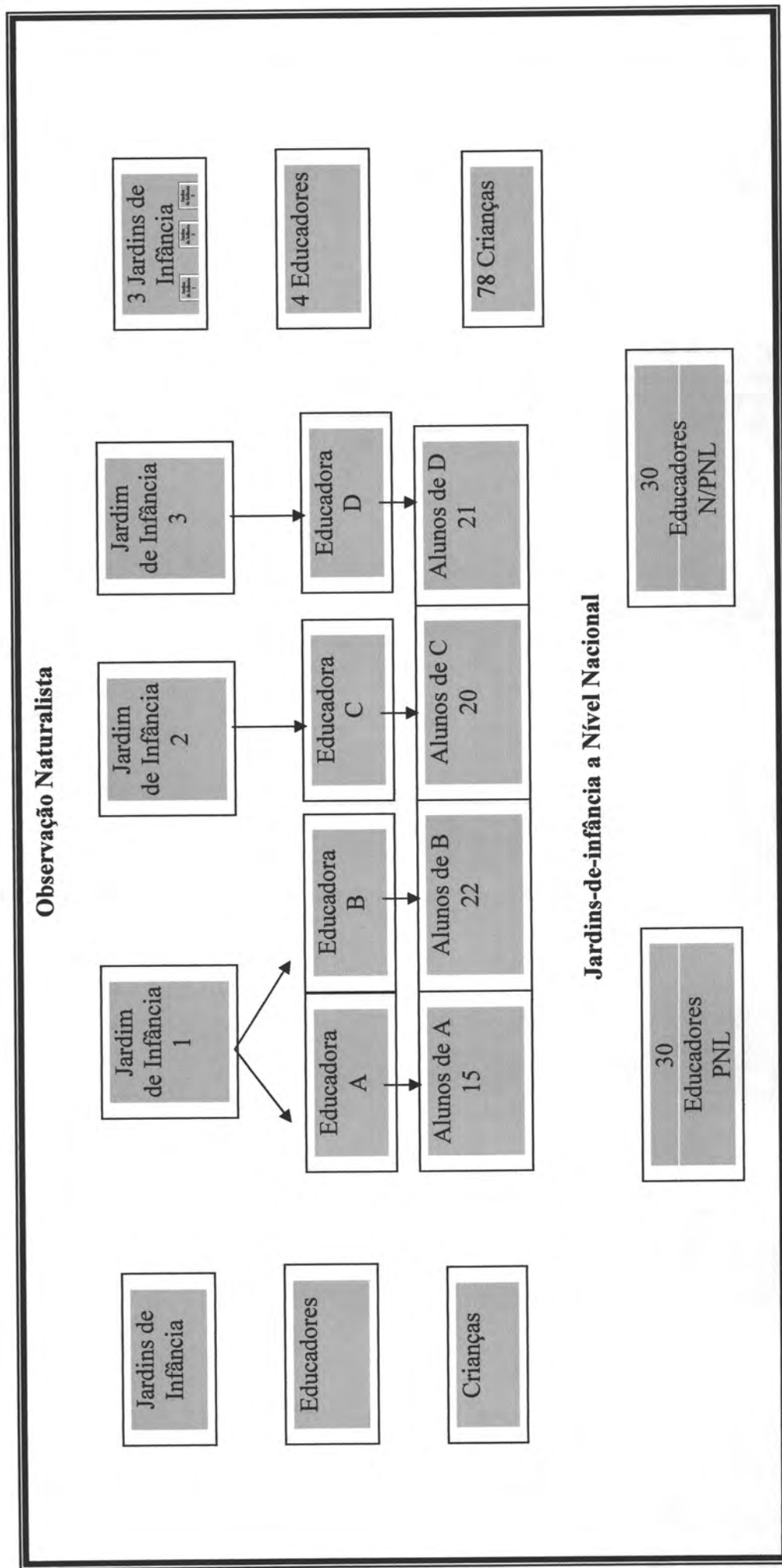


Figura 1

3.6. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados Utilizados

3.6.1. Entrevistas realizadas às Educadoras

Realizámos quatro entrevistas semi-directivas às quatro educadoras que fazem parte da amostra do nosso estudo. A escolha deste método para a recolha de dados prendeu-se com o facto de nos permitir obter dados mais profundos, nomeadamente sobre opiniões, conceitos e pontos de vista das educadoras em estudo, assim como um “ grau de profundidade dos «outros» elementos de análise recolhidos” Quivy e Campenhoudt (1992, p.195).

O guião da entrevista (ver anexo1) foi concebido pela investigadora a partir dos objectivos do Plano Nacional de Leitura e das grelhas de avaliação de Santos e Martins, (2005) e validado pela Dr.^a Luísa Araújo, Doutora em Ciências da Educação.

As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise de conteúdo nos respectivos Jardins-de-infância das educadoras, sem que tenham sido interrompidas. Uma foi gravada na biblioteca do estabelecimento, outra na sala de actividades da respectiva educadora e as outras duas no gabinete da coordenadora.

A entrevista é um instrumento de excelência escolhido em estudos na área das ciências da educação pela análise indutiva de discurso que propícia, na medida em que como referem Quivy e Campenhoudt (1992) “permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência” (p.195). Também Richardson (1999) refere que “ O que é necessário é uma abordagem reflexiva que leva em linha de conta a relação social entre investigadores e seus informantes, e a natureza construída da entrevista de investigação” (p.14). Assim, competências de observação, criatividade, intuição e escuta empática devem estar presentes na investigação sustentada em entrevistas semi-estruturadas.

Contrariamente ao que acontece nas entrevistas de tipo estruturado, em que a imposição de um guião rígido não permite tão claramente a flexibilidade necessária a um

aprofundamento do pensamento do sujeito avaliado, a entrevista semi-estruturada dá espaço a uma gestão maleável e portanto mais individualizada e detalhada das questões e respostas. Da mesma forma, possibilita uma relação mais envolvida e é mais próxima de uma conversa de tipo naturalista, onde se pretende fazer sobressair as ideias e reflexões do entrevistado sobre o tema em estudo.

Para dar continuidade à investigação, sentimos necessidade de executar um planeamento cuidadoso da entrevista, onde constassem os procedimentos adequados, de modo a formar quadros de referência para a sua realização. A partir da definição clara e rigorosa dos objectivos construímos o guião da entrevista com perguntas adequadas às metas que pretendemos atingir. Procedemos à realização de três entrevistas exploratórias, realizadas de 5 a 10 de Maio de 2008. A análise destas entrevistas conduziu-nos à reformulação de algumas questões e à redacção do guião definitivo adoptado (ver anexo 1) (Guião de entrevista).

Antecedendo o início da entrevista, informámos as participantes sobre o objectivo deste estudo, comprometendo-nos ao maior sigilo e ética profissional em relação ao mesmo.

As entrevistas decorreram entre o dia 24 de Junho e o dia 4 de Setembro de 2008. Procurámos conciliar a disponibilidade das educadoras, respeitando o tempo destinado à duração das entrevistas, utilizando como material de suporte um gravador. Após o registo e transcrição integral dos relatos verbais, o seu conteúdo foi confirmado pelos entrevistados, tudo o que foi dito foi categorizado de acordo com o guião da entrevista. As categorias e subcategorias do guião foram feitas com base nas grelhas de avaliação elaboradas por Santos e Martins (2005) e os objectivos do PNL.

3.6.2. Questionários realizados a nível nacional às Educadoras

Propondo-nos caracterizar as práticas da educadoras de Infância que fazem parte do PNL, comparativamente com as que não fazem parte do PNL, em relação à promoção de mais

e melhor literacia nas crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, foi utilizado, entre outros instrumentos de recolha de dados, o questionário. Apenas através da utilização de questionários é possível interrogar um elevado número de pessoas (como no caso deste estudo comparativo entre as educadoras que fazem parte do PNL e as que não estão integradas neste projecto a nível nacional). No entanto, esta técnica apresenta diferentes limitações, nomeadamente o risco de superficialidade das respostas. O questionário tinha como objectivo conhecer as actividades/ estratégias que os educadores de Infância desenvolvem com as crianças com vista à promoção de mais e melhor literacia e procurou-se que desse uma visão em contexto de Jardim-de-infância a nível nacional.

O questionário aplicado neste estudo a sessenta educadoras de Infância, trinta que fazem parte do PNL e a outras trinta que não fazem parte do PNL, foi realizado com base nas grelhas de avaliação das práticas de leitura e da escrita em Jardim de Infância de Santos e Martins (2005), (ver anexo 2).

Principalmente constituído por perguntas fechadas, o questionário foi inicialmente enviado em Maio de 2008 para as educadoras. Foram enviados duzentos e cinquenta e cinco, a nível nacional para as educadoras que fazem parte do PNL, (por conseguinte da Rede Pública), via internet e quarenta e cinco, via correio interno da Santa Casa da Misericórdia de Oeiras, para as educadoras que estão a trabalhar nas salas do pré-escolar desta Instituição. Destes questionários apenas nos foi devolvido um, da rede pública e trinta e quatro da Santa Casa da Misericórdia de Oeiras. Segundo Moreira (2004), “trezentos questionários é o número mínimo aplicável a estudos como o nosso” (p.78). Este autor refere ainda que numa amostra semelhante à nossa a taxa de retorno aceitável é de sessenta e cinco questionários. No nosso caso, estivemos, no início algo distantes de alcançar este número uma vez só recebemos um da rede pública e trinta e cinco da SCMO¹⁰.

¹⁰ Santa Casa da Misericórdia de Oeiras

Uma vez que não recebemos respostas das colegas da rede pública a investigadora deslocou-se a alguns Jardins-de-infância da rede Pública, dos concelhos de Oeiras, Cascais, Odivelas, Caneças, Loures e Amadora e desta forma conseguimos a devolução de um total de 60 dos questionários necessários ao nosso estudo em Novembro de 2008.

3.6.3. Questionários às Crianças – Teste Paws

Para além dos questionários realizados às educadoras a nível nacional foram também realizados questionários às crianças das quatro educadoras que fazem parte da amostra do nosso estudo com o objectivo de identificarmos as atitudes destas face à leitura de histórias no contexto da sala de actividades e de acordo com os objectivos do PNL.

Este questionário foi aplicado a 78 crianças e foi realizado a partir do teste Paws, concebido por Dennis (1989) da Wichita State University. Este questionário foi adaptado às crianças em idade pré-escolar e aos objectivos do PNL pela Professora Doutora Luísa Araújo.

Os dados recolhidos foram processados e analisados estatisticamente através de técnicas descritivas e, com o objectivo de apurar a existência ou não de diferenças significativas entre as atitudes das crianças face à leitura, foi aplicado o teste t-Student para duas amostras com variâncias iguais, considerando um nível de significância estatística de 95% ($p < 0,005$). Este teste foi inicialmente, aplicado ao primeiro sub-total de cada conjunto das variáveis: A/B, A/C, A/D, B/C, B/D E C/D das respostas referentes à leitura recreativa. Seguidamente aplicámos o teste t-Student ao segundo sub-total das respostas referentes à leitura direccionada para o projecto do Plano Nacional/ vertente do pré-escolar. E por fim aplicámos novamente o mesmo teste ao total das respostas referentes à leitura recreativa e à leitura direccionada para os objectivos do Plano Nacional/ vertente do pré-escolar.

Assim, após a aplicação e análise dos resultados, do teste t-Student como podemos observar no Quadro 13, obtivemos os seguintes resultados:

Valores significativos nos primeiros sub-totais (leitura recreativa) das combinações A/C, B/C e B/D; valores significativos nos segundos sub-totais (vertente objectivos do PNL) das combinações A/C e A/D e ainda valores significativos nos totais das combinações A/B, A/C e A/D (Leitura recreativa + Leitura vertente PNL).

No estudo realizado nos EUA em 1989, foi também utilizado o Cronbach's Alpha, um teste estatístico desenvolvido inicialmente para medir a consistência interna da escala de atitude (Cronbach, 1951). Foi calculado a cada nível de ano escolar para ambas as sub-escalas e para o total. Estes coeficientes foram de 74 a 89 pontos. Neste estudo à excepção de dois, os coeficientes era, 80 ou acima. Estes eram da escala recreativa no 1º e 2º ano. O que veio confirmar que a estabilidade da atitude em relação à leitura lúdica das crianças mais novas, cresce com a sua habilidade de descodificação e com a familiaridade de leitura como passatempo.

3.6.4. Observações Naturalistas

Com o objectivo de compreendermos se o que as educadoras dizem fazer nas entrevistas e nos questionários está em consonância com o que realmente fazem nas suas salas de actividades com as crianças efectuámos observações naturalistas, às quatro educadoras de Infância que fazem parte da nossa amostra durante a leitura de histórias às crianças. Assim sendo, efectuámos vinte e quatro observações; seis a cada educadora que decorreram entre o dia 16 de Maio até 30 de Novembro de 2008 (ver quadro 3). Procedemos à gravação áudio, tendo sido posteriormente transcrito na íntegra e efectuada a análise de conteúdo aos dados recolhidos, durante as observações. Estas incidiram na leitura de várias histórias de diversos autores e com temas variadas. Alguns dos livros lidos às crianças eram recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, outros não, (ver quadro 4).

Para realizar esta observação utilizámos as grelhas de observação das práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância de Santos e Martins (2005). Esta grelha de observação tem um total de 60 itens e está dividida em três grandes domínios: projecto pedagógico; organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária e ainda, práticas de leitura e de escrita (ver anexo 3).

Títulos das histórias contadas às crianças

Educadora A		Educadora B		Educadora C		Educadora D	
Risarie, G., & Taeges, M.(2008). <i>Aquiles O Pontinho</i> . Lisboa: Editores Kalandraka.	17/06/2008	“Um Beijo na Mão”	21/10/08	Bacelar, M. (1990). <i>O Meu Avô</i> (2ª edição). Porto: Edições Afrontamento	27/05/08	Mayer, M. (2004). <i>Um pesadelo no meu armário</i> . Colecção Livros para sonhar. Lisboa: Editores Kalandraka.	16/05/08
Velâreis, M. (1997). <i>O Sapo Apaixonado</i> (2ª ed.). Colecção livros do Arco – Íris. Lisboa: Caminho.	23/06/08	Eric, C. (2007). <i>A Lagartinha muito comilona</i> . Lisboa: Editores Kalandraka.	09/10/08	Correia, D. & Silva, K. (2001). <i>Duarte faz tudo ao contrário</i> . Porto: Campo de Letras.	03/06/08	Bacelar, M. (1990). <i>O Meu Avô</i> (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.	23/06/08
Bacelar, M. (2003). <i>O Dinossauro</i> (4ª ed.). Porto. Edições Afrontamento.	25/06/08	Tolstoi, A., & Sarkey, N.(2005). <i>O Nabo Gigante</i> (2ª ed.). Lisboa. Livros Horizonte, Lda.	16/10/08	Araújo, M., (1986). <i>O livro da Tila – poemas para crianças</i> (10ªed.). Livros horizonte.	18/06/08	Bacelar, M. (2005). <i>O Bernardino</i> . Porto: Edições Afrontamento.	22/09/08
Lionni, L.(2004) <i>O Frederico</i> . Colecção Livros para sonhar (1ª ed.). Lisboa. Editores: Kalandraka.	10/10/08	Snunit, M., (2005). <i>O Pássaro na Alma</i> .(4ª ed.). Lisboa. Edições Veja.	23/10/08	Velthuijs, M., (2000). <i>Sapo é Sapo</i> . Lisboa. Caminho.	30/09/08	Bowly, T., & Vilpi, I.(2008). <i>O Jaime e as Bolotas</i> . Colecção Livros para sonhar. (3ª ed.). Lisboa: Editores Kalandraka	01/10/08
Bowly, T., & Vilpi, I.(2008). <i>O Jaime e as Bolotas</i> . Colecção Livros para sonhar (3ª ed.). Editores Kalandraka.	17/10/08	Fontaine, J., & Borges, R.(1998). <i>O Leão e o Rato</i> . Brasil. Melhoramentos.	04/11/08	Laurence, M., & Bartlett, A., (2000). <i>A Lagarta que Rugia</i> .Porto: Civilização Editora	07/10/08	Bacelar, M.(2003). <i>O Dinossauro</i> (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.	08/10/08
Goffin, J.(2007). OH. Colecção Livros para Sonhar (1ª ed.). Lisboa: Editores Kalandraka.	24/10/08	Grejeniec, M. (1993) tradução Honrado, A.(2002). <i>A que sabe a lua?</i> Livros para sonhar. Lisboa: Editores Kalandraka.	31/11/08	Beer, H., (1991). <i>A Viagem de Pluma</i> . Lisboa: Contexto.	14/10/08	Smallman, S., & Dreidemy, J. (2006). <i>A Ovelhinha que veio para o Jantar</i> (1ª ed.). Lisboa: Dinalivro	15/10/08

Quadro 3

IV – Apresentação dos Resultados

Assim após a recolha e tratamento dos dados recolhidos durante o presente estudo, passamos a apresentar os resultados obtidos no estudo comparativo entre as educadoras do PNL e as educadoras N/PNL¹¹ em relação à promoção de mais e melhor literacia. O nosso estudo centrou-se nos seguintes objectivos:

- i) Identificar os instrumentos de suporte, utilizados por cada grupo de educadoras (em estudo) para a promoção de competências literacias junto das crianças;
- ii) Identificar e comparar o tipo de estratégias que as educadoras do PNL (actualmente, rede pública), desenvolvem junto das crianças com as utilizadas pelas educadoras que não fazem parte do PNL (IPSS¹²) com o objectivo de promoverem o desenvolvimento da literacia junto das crianças;
- iii) Comparar a quantidade e o tipo de material utilizado por cada grupo de educadoras;
- iv) Comparar as atitudes das crianças (dos dois grupos de educadoras) face à leitura de histórias.

Na realização deste estudo efectuamos a interpretação e comparação dos dados a partir das entrevistas realizadas às educadoras e a sua relação com as actividades propostas pelo PNL e com os resultados dos questionários aplicados às crianças, para tentar saber se existe uma correlação entre os dados obtidos nas diversas estratégias utilizadas. Tendo obtido os resultados que passamos a apresentar.

¹¹ Educadoras que não estão integras no Plano Nacional de Leitura

¹² Instituição Publica de Solidariedade Social

4.1. Instrumentos de suporte, utilizados por cada grupo de educadoras (em estudo) para a promoção da literacia junto das crianças

Tem um projecto pedagógico escrito?

As educadoras observadas e entrevistadas, que fazem parte da amostra do PNL 100% responderam que tem projecto pedagógico escrito. Em situação homóloga 100% das educadoras que não fazem parte do PNL também responderam que têm projecto um pedagógico escrito.

A nível nacional, como podemos observar através da Figura 3, 100% das educadoras que fazem parte do PNL responderam que têm um projecto pedagógico escrito. E 90% das educadoras que não fazem parte do PNL também responderam que têm um projecto pedagógico escrito.

Tem um projecto pedagógico escrito?

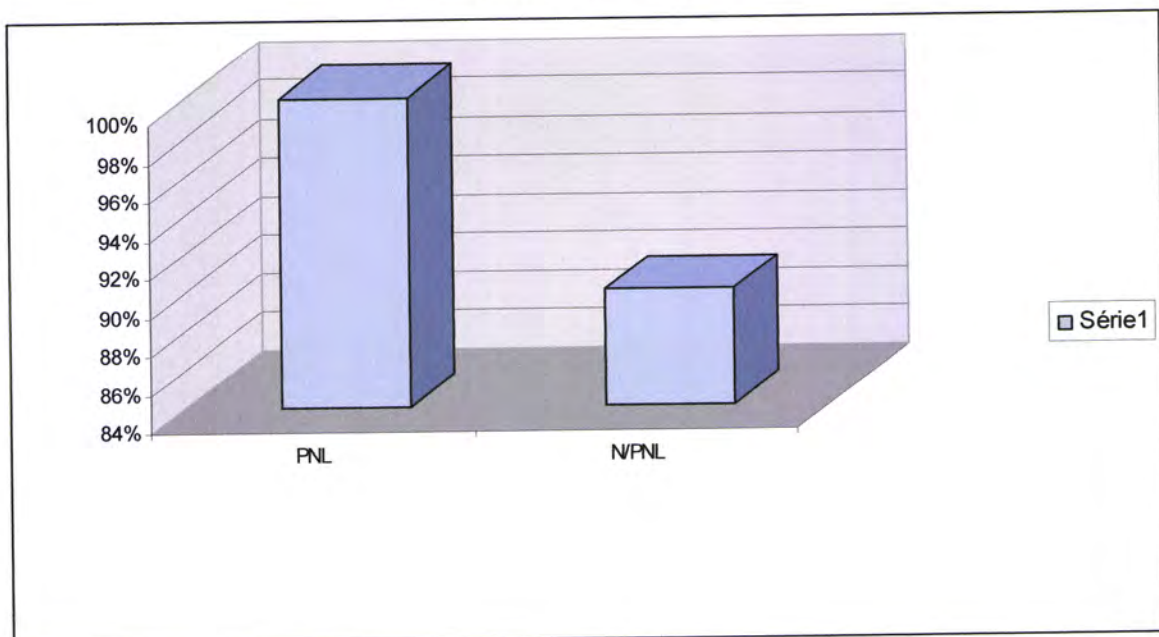


Figura 3

O seu projecto pedagógico inclui objectivos para os domínios da linguagem

oral/escrita?

Em relação a esta questão podemos observar na Figura 4 que a nível nacional 93% das educadoras do PNL que responderam ao questionário afirmaram que o seu projecto pedagógico inclui objectivos para o domínio da linguagem oral/escrita. De modo muito semelhante, com 90% as educadoras que não fazem parte do PNL responderam que o seu projecto pedagógico também inclui objectivos para o domínio da linguagem oral/escrita

O seu projecto pedagógico inclui objectivos para os domínios da linguagem oral/escrita?

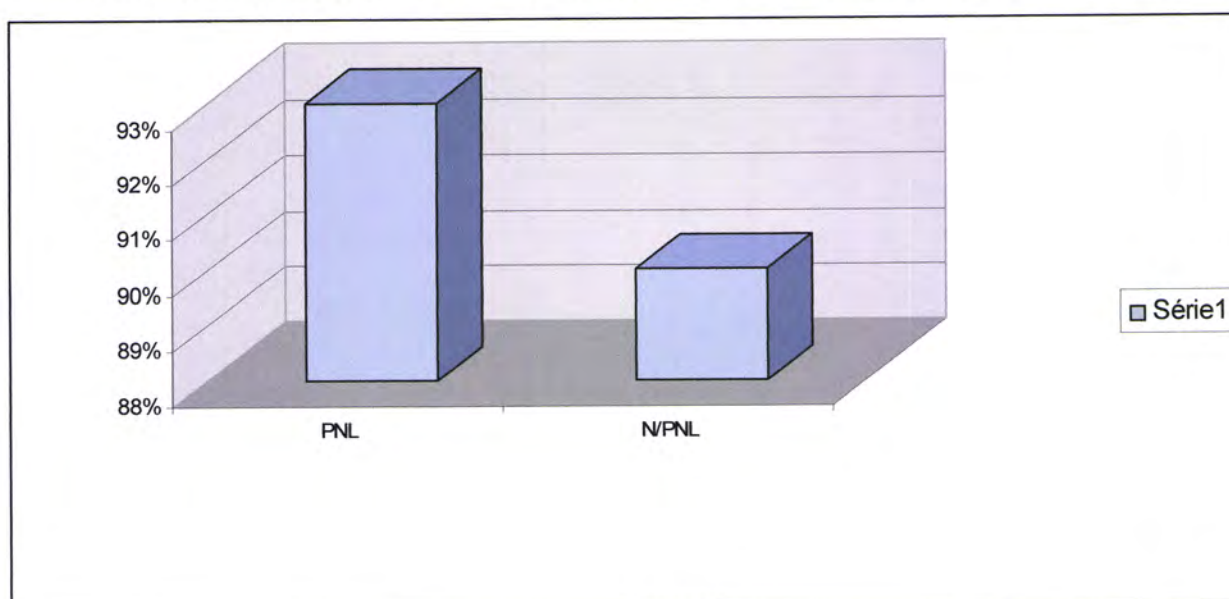


Figura 4

Quantidade de educadoras pertencentes a cada grupo em estudo que afirmam que o seu projecto pedagógico inclui planificações específicas para os domínios da linguagem oral e escrita.

Das educadoras entrevistadas que fazem parte do PNL 100% afirmaram que o seu projecto pedagógico inclui planificações específicas nos domínios da linguagem oral e escrita. Por exemplo uma educadora referiu o seguinte: “Inclui (...) muito baseados nas Orientações Curriculares, mas tem o projecto literatura & Literacia incluído, mas agora assim, não me recordo”. “Sim! (...) O projecto pedagógico é a aquisição de competências da leitura e da escrita e motivar as crianças para o código escrito, uma série deles, que eu agora não me recordo concretamente, o que é que está lá escrito!”

E 100% das educadoras que não fazem parte do PNL, também disseram que o seu projecto pedagógico inclui planificações específicas nos domínios da linguagem oral e escrita. Por exemplo as duas educadoras entrevistadas referiram o seguinte, respectivamente: “ (...), pelo percurso que faço com o livro, (...) incluo sempre objectivos virados para futuros leitores. E tenho sempre como objectivo, a dinâmica do livro e o contacto com o livro inclusive, tentando que de uma maneira precoce a criança tenha esse contacto!” E “desde o conseguir melhorar da articulação das palavras, o maior enriquecimento do vocabulário, atenção, concentração, prazer, uma questão de valores sociais que estão esquecidos hoje em dia não é? Acho que tudo o que está implícito nas histórias é de uma importância muito grande. E são todos esses valores que eu pretendo introduzir quando as conto!”

A nível nacional, como podemos concluir através da análise dos questionários e da observação da Figura 5, 87% das educadoras do PNL responderam que o seu projecto pedagógico inclui planificações específicas nos domínios da linguagem oral e escrita, e 80% das educadoras que não fazem parte do PNL também responderam que os seus projectos pedagógicos incluem planificações específicas nos domínios da linguagem oral e escrita.

Quantidade de educadoras (em cada grupo em estudo) que afirmaram que os seus projectos pedagógicos incluem planificações para os domínios da linguagem oral/escrita

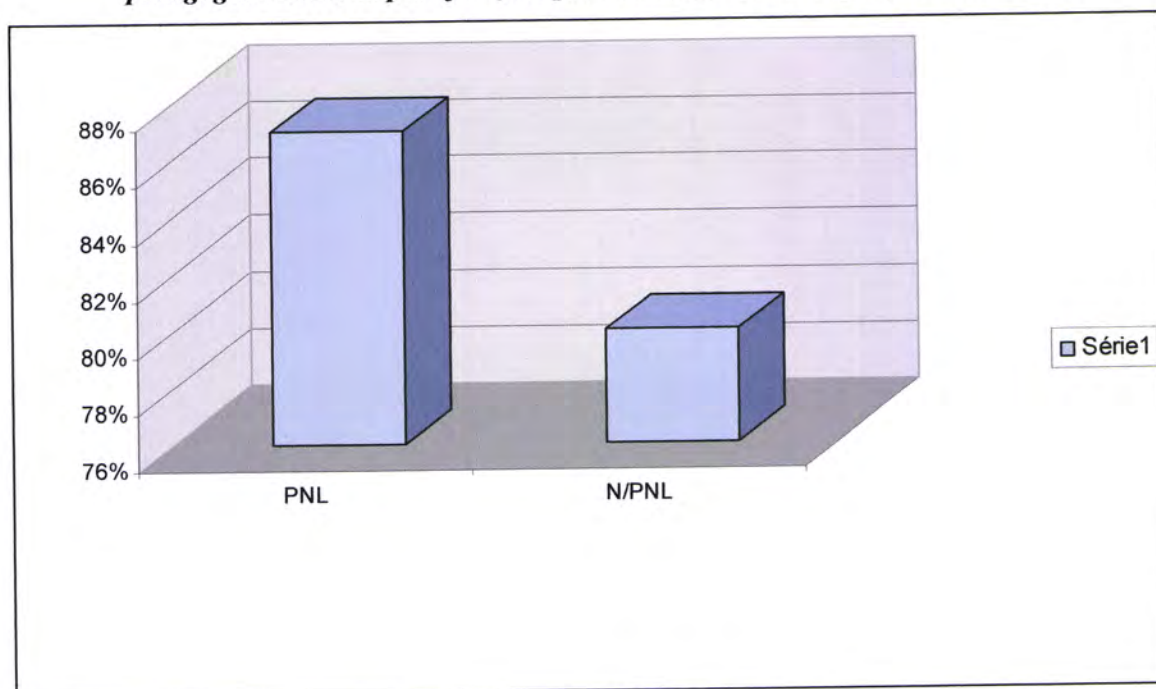


Figura 5

4.2. Identificar e comparar o tipo de estratégias promovidas pelas educadoras junto das crianças com o objectivo de promoverem o desenvolvimento da literacia junto das crianças.

4.2.1. Estratégias utilizadas pelas educadoras (em estudo) para promoção da leitura e escrita junto das crianças.

Quando as crianças querem escrever uma letra palavra ou frase, apoia a ideia, facilitando-lhes os materiais? De que forma?

100% das educadoras entrevistadas que fazem parte do PNL afirmaram que, quando as crianças querem escrever uma letra palavra ou frases, apoiam a ideia, facilitando-lhes os materiais. Em relação a esta estratégia uma educadora respondeu o seguinte: “Claro! (...) portanto, o material que eles usam para escrever, há sempre canetas com bico mais fino, canetas com bico mais grosso. Para a escrita há sempre o lápis e a borracha para apagarem

mas está sempre ao alcance deles, sempre e o cantinho da escrita tem material específico para se eles quiserem, estarem ali a escrever! Facilito-lhes a cópia, quando eles perguntam como é que se escreve esta palavra?”

E 100% das educadoras que não fazem parte do PNL e que também fazem parte da amostra deste estudo, afirmaram que quando as crianças querem escrever uma letra palavra ou frase, apoiam a ideia, facilitando-lhes os materiais. Por exemplo uma educadora referiu o seguinte: “ Fazendo de maneira que eles consigam copiar, apoiando assim dizendo se fizeres mais assim, questionando até para que eles observem se ficou igual ou não. Às vezes quando escrevem e utilizam letras, leio, os sons das palavras que ali estão escritas e que nem sempre produzem os sons, e eles percebem que nem sempre o que escreveram corresponde ao que eles queriam escrever!”. “Aliás os materiais estão sempre à disposição!”

Apoia as crianças a procurar palavras nos elementos impressos existentes na sala?

100% Das educadoras entrevistadas e observadas do PNL disseram que apoiam as crianças a procurar palavras nos elementos impressos existentes na sala, como por exemplo: “ Sim, Sim”. E apenas 50% das educadoras que não fazem parte do PNL afirmam que também apoiam as crianças a procurar palavras nos elementos impressos na sala.

Pede às crianças que já tem algum conhecimento acerca da escrita para ajudarem as outras?

Das educadoras entrevistadas que fazem parte do PNL 50% disseram que pedem às crianças que já tem algum conhecimento acerca da escrita para ajudar as outras. As restantes 50%, disseram que às vezes pedem às crianças que já tem algum conhecimento acerca da escrita para ajudar as outras. Por exemplo uma educadora diz: “ Às vezes, se eu vejo que a outra criança aceita, não é? Porque se por exemplo se trata de uma criança mais inibida e se a

sua auto-estima está a vir por aí abaixo, e se sentir inferiorizado, aí eu acho que não, porque de mim eles aceitam, mas dos pares às vezes já não e assim!” E 50% das educadoras que não fazem parte do PNL, não pedem às crianças que já tem algum conhecimento acerca da escrita para ajudar as que ainda não têm.

Contudo, em relação às questões acima referidas a nível nacional, obtivemos os seguintes resultados ou seja: “Quando as crianças querem escrever uma letra, palavra ou frase”: como podemos observar na Figura 6, 100% das educadoras do PNL afirmam que apoiam a ideia e facilitam-lhes os materiais e em situação homóloga 100% das educadoras que não fazem parte do PNL também dizem que “apoiam a ideia e facilitam-lhes os materiais”

Por outro lado, também 93% das educadoras do PNL afirmaram que “ajudam a criança a procurar as palavras nos elementos impressos existentes na sala”, contra apenas 80% das educadoras que não fazem parte do PNL.

Podemos ainda observar na Figura 7 que 83% das educadoras do PNL referiram nos questionários que “pedem às crianças que já têm algum conhecimento da escrita para ajudarem os colegas”, contra 80% das que não estão integradas no PNL.

Podemos ainda observar também na Figura 7 que, em relação a “as educadoras ajudarem as crianças a escreverem soletrando a palavra”, as educadoras que não fazem parte do PNL responderam de forma claramente superior em relação às educadoras que fazem parte do PNL ou seja, 77% e 57% respectivamente.

Estratégias adoptadas pelas educadoras para promoção da escrita (1)

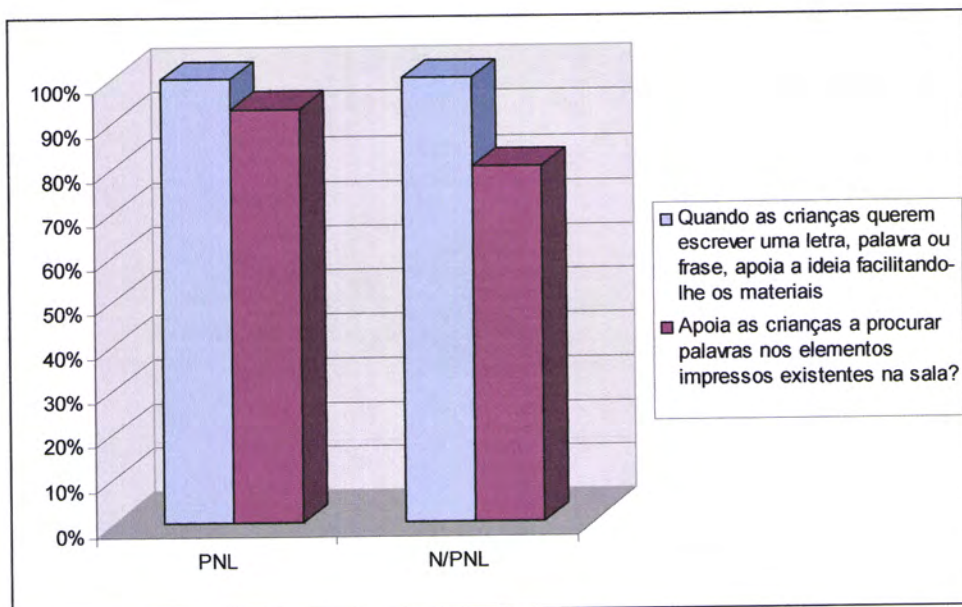


Figura 6

Estratégias adoptadas pelas educadoras para promoção da escrita (2)

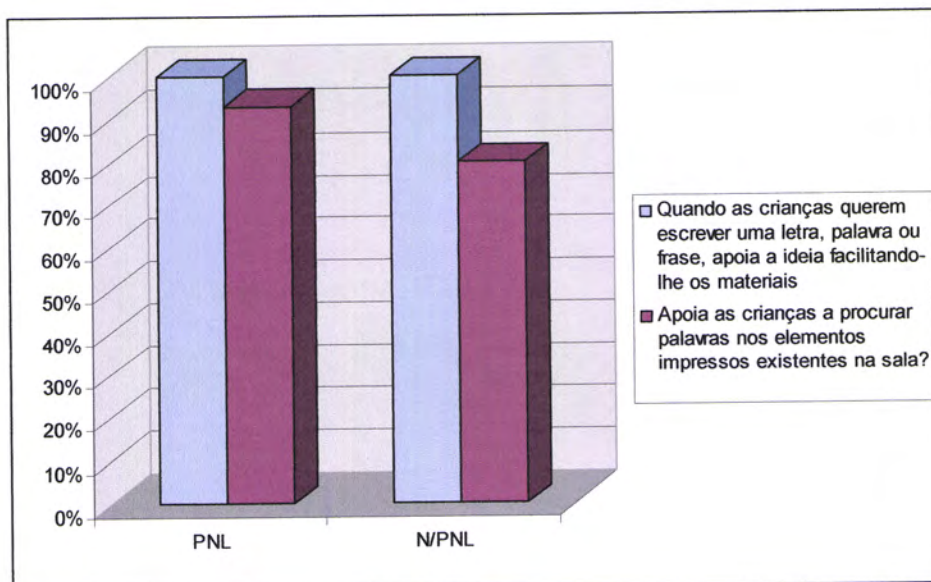


Figura 7

Quando as crianças escrevem espontaneamente, questiona-as em relação ao que escreveram?

Das educadoras observadas e entrevistadas, que fazem parte do PNL 100% disseram que quando as crianças escrevem espontaneamente, questionam -nas em relação ao que estas escreveram. Por exemplo uma educadora disse o seguinte: “Sim, sim e se eles me querem contar, aliás eles são os próprios a dizer: Olha eu escrevi aqui, um beijinho para a mãe e de seguida perguntam se está bem. E aí às vezes também depende da criança. Digo, olha não é bem assim, mas se tu queres eu escrevo e tu copias E50% das educadoras que não fazem parte do plano nacional de leitura dizem que questionam as crianças em relação ao que escreveram. E as restantes 50% dizem que não questionam as crianças quando estas escrevem espontaneamente. Por exemplo uma educadora disse: “Não, por acaso não me aconteceu, escreveram no início do ano as ondinhas e diziam que estava escrito qualquer coisa, antes de começarem a escrever propriamente as letras!”

Em relação às questões acima referidas como, podemos observar na figura 8 a nível nacional, as educadoras que não fazem parte do PNL, responderam de forma ligeiramente superior em relação às que fazem parte do PNL uma vez que 80% deste grupo de educadoras respondeu “que questionam as crianças quando estas escrevem espontaneamente”, e apenas 70% das educadoras que estão integradas no PNL o fazem. Pelo contrário em relação ao item “regista de forma convencional a escrita das crianças” e “confronta a escrita das crianças com a sua própria escrita”, as educadoras entrevistadas do PNL responderam de forma ligeiramente superior em relação às educadoras que não estão integradas no PNL.

Estratégias adoptadas pelas educadoras para promoção da escrita (3)

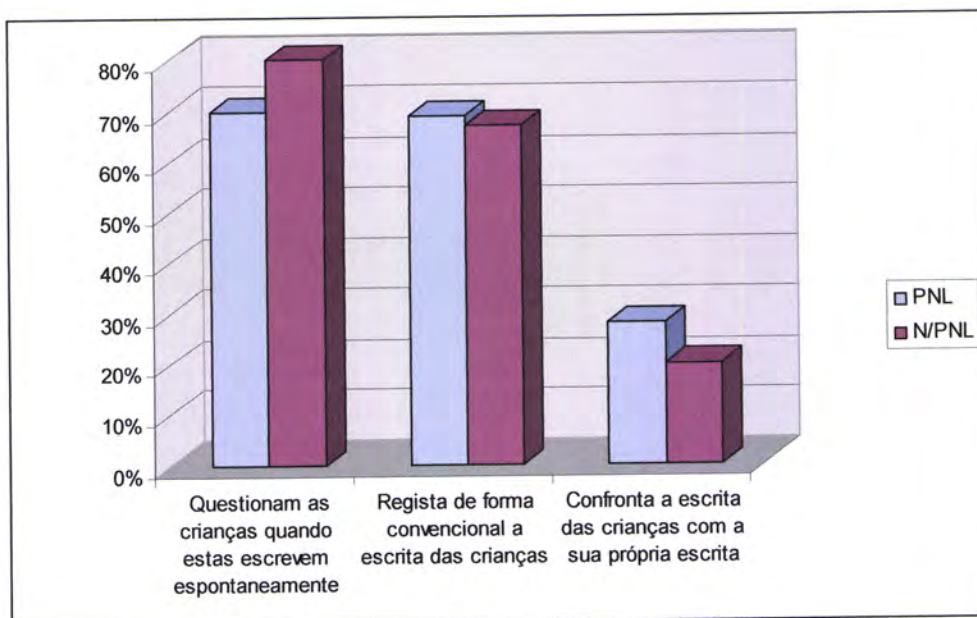


Figura 8

Confronta a leitura da criança com a sua própria leitura?

Podemos observar através da Figura 9 que a nível nacional em relação à questão “Quando as crianças lêem espontaneamente, questiona-as relativamente aquilo que leram?” As educadoras que fazem parte do PNL responderam de forma claramente superior, com 53%. Por outro lado apenas 17% das educadoras que não fazem parte do PNL responderam que questionam as crianças em relação à leitura efectuada por estas.

Ao contrário da questão anterior, ou seja em relação à pergunta “Confronta a leitura das crianças com a sua leitura?” é o grupo das educadoras que não fazem parte do PNL que responderam de forma claramente superior em relação ao grupo de educadoras que se encontra integrado no PNL ou seja 57% e 23% respectivamente.

Estratégias adoptadas pelas educadoras para promoção da leitura

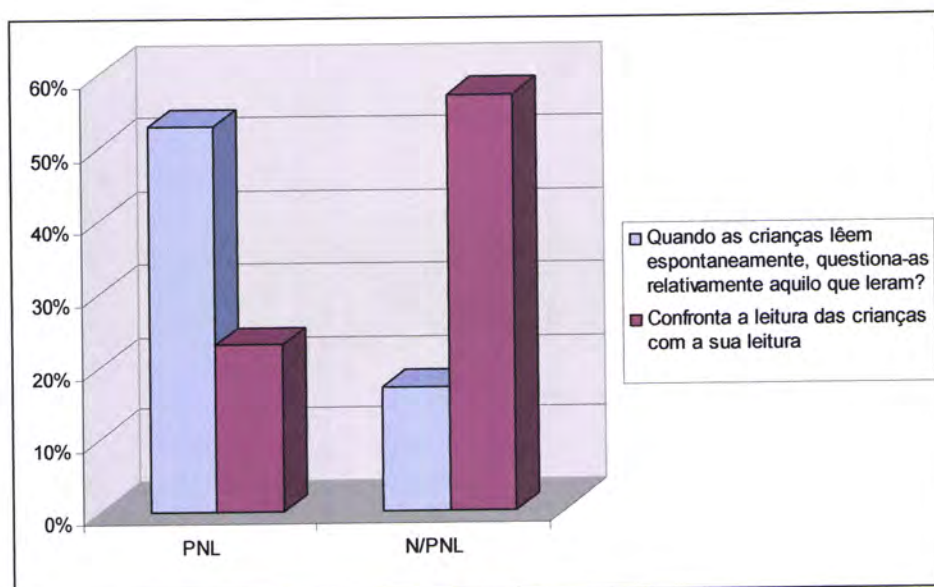


Figura 9

4.3. Comparar a organização do ambiente educativo, tipo de material e quantidade, utilizado por cada grupo de educadoras

4.3.1. Criar um ambiente favorável à leitura/escrita

Na sala existe uma área de Biblioteca/ Leitura?

100% das educadoras, entrevistadas do grupo do PNL que fazem parte da amostra deste estudo, afirmaram que no estabelecimento aonde trabalham existe uma área de biblioteca e leitura. Por exemplo uma educadora diz: “Existe a tal biblioteca que semanalmente tem livros novos, porque temos na sala todos os livros que foram requisitados.”

E 100% das educadoras entrevistadas que não fazem parte do PNL também afirmaram que no estabelecimento aonde trabalham existe uma área de biblioteca/leitura “Sim há um cantinho ao qual está destinado às nossas histórias e onde fazemos as conversas de grande grupo, onde estão realmente os livros, com acesso fácil às crianças!”

No entanto, através dos questionários podemos concluir que nos estabelecimentos a nível nacional que fazem parte do PNL 100% das educadoras responderam nos questionários que “nas suas salas existe uma área de biblioteca/ leitura”. E 87% das educadoras que não fazem parte do PNL afirmaram que nas suas salas de actividades também existe uma área de biblioteca/ leitura. Como podemos observar na Figura 10, as educadoras do PNL apresentam resultados superiores, em relação às educadoras que não fazem parte do PNL.

Quantidade de Jardins-de-infância (em cada grupo em estudo) que têm uma área de biblioteca/leitura

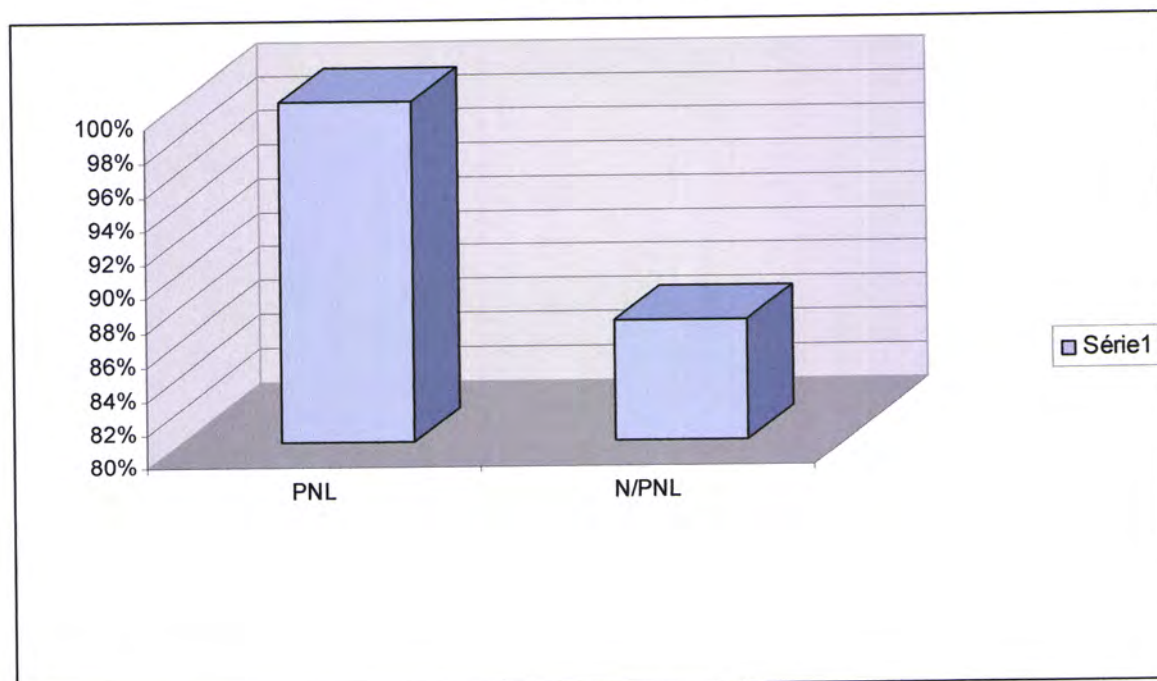


Figura 10

Na área da biblioteca/leitura as crianças têm um espaço cómodo para ler ou folhear livros?

Das educadoras entrevistadas, 100% do PNL dizem que na biblioteca do estabelecimento existe um espaço cómodo para as crianças lerem e folhearem livros. Por exemplo uma educadora referiu o seguinte: “Tem lá na biblioteca e na sala também, tem aqueles cadeirões e a camilha que eu acho que também é importante!”

E 100% das educadoras que não fazem parte do PNL dizem que na biblioteca do estabelecimento existe um espaço cómodo para as crianças lerem e folhearem livros. Por exemplo uma educadora diz: “Sim, na sala e na biblioteca!”

A nível nacional, em relação à questão acima referida e através da análise dos questionários, concluímos que em ambos os tipos de estabelecimentos se verifica a existência de uma frequência elevada de Jardins de Infância nos quais “as crianças têm um espaço cómodo para ler ou folhear livros, ou seja 100% dos estabelecimentos do PNL e 90% dos estabelecimentos que não fazem parte do PNL. No entanto, podemos concluir que o valor mais elevado se observa nos estabelecimentos que estão integrados no PNL como podemos observar na Figura 11.

Quantidade de Jardins-de-infância (em cada grupo em estudo) que têm um espaço cómodo para ler e folhear livros

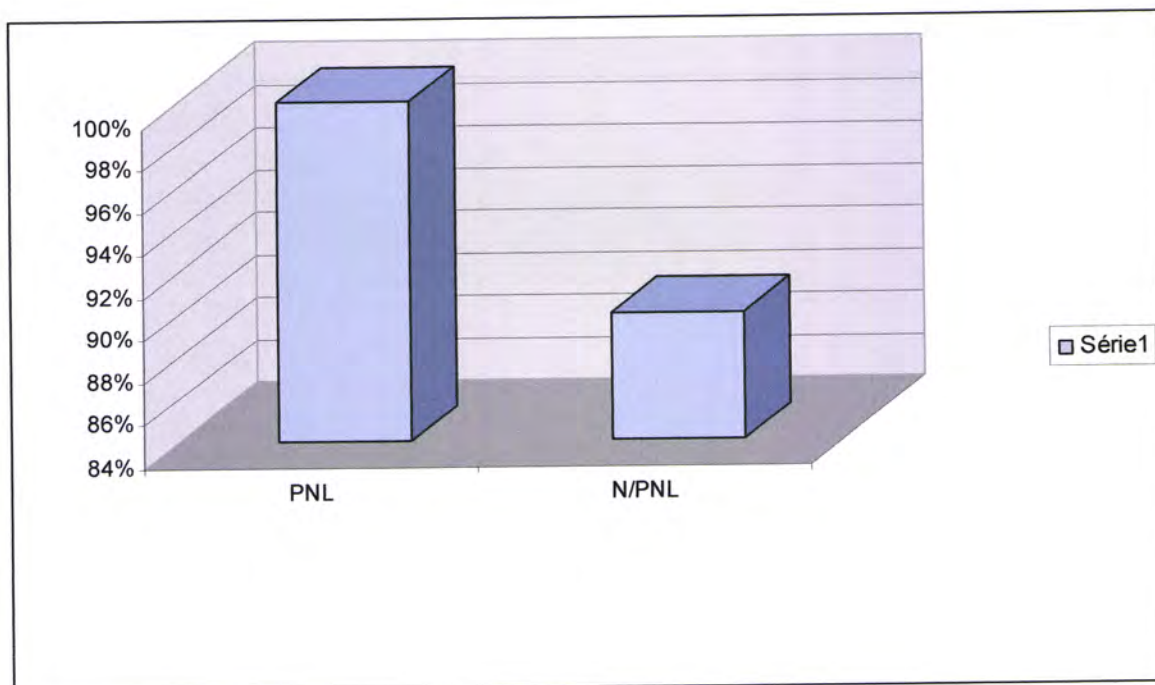


Figura 11

Que tipo de livros existem na área da biblioteca/leitura?

Das educadoras entrevistadas, 100% das do PNL dizem que na biblioteca existe uma grande variedade de livros. Por exemplo uma educadora diz: “Temos livros mais dedicados à descoberta e às ciências, temos um grupo que são os meus primeiros livros, que são para as crianças mais pequenas, não me estou a lembrar de mais, histórias fabulosas. Está dividido em 7 ou 8 temas, está mais ligado aos dicionários.”

E 50% das educadoras entrevistadas que não fazem parte do PNL dizem que existe uma grande variedade de livros na área da leitura. “Existe tudo, só que não é devidamente valorizado!”

A nível nacional, em relação ao tipo de livros que existentes nos estabelecimentos de infância podemos concluir através da análise dos questionários e da observação da Figura 12 que livros existentes em maior número são os livros de histórias, 100% para os Jardins de Infância do PNL e 97% para os Jardins-de-infância que não fazem parte do PNL. Estes são

seguidos dos livros temáticos que existem em maior número nos J.I. ¹³ que não fazem parte do PNL, com 93% e com 73% os J. I. do PNL, Podemos ainda constatar que, em relação aos dicionários, existe maior quantidade nos J.I. que não fazem parte do PNL, ou seja 40%, contra 37% do PNL. E em relação às enciclopédias, constatamos que estão presentes em maior número nos estabelecimentos que fazem parte do PNL que as possuem, com 47% para os estabelecimentos do PNL e com 37% para os estabelecimentos que não fazem parte do PNL.

Tipo de livros existentes nos dois grupos de Jardins-de-infância em estudo

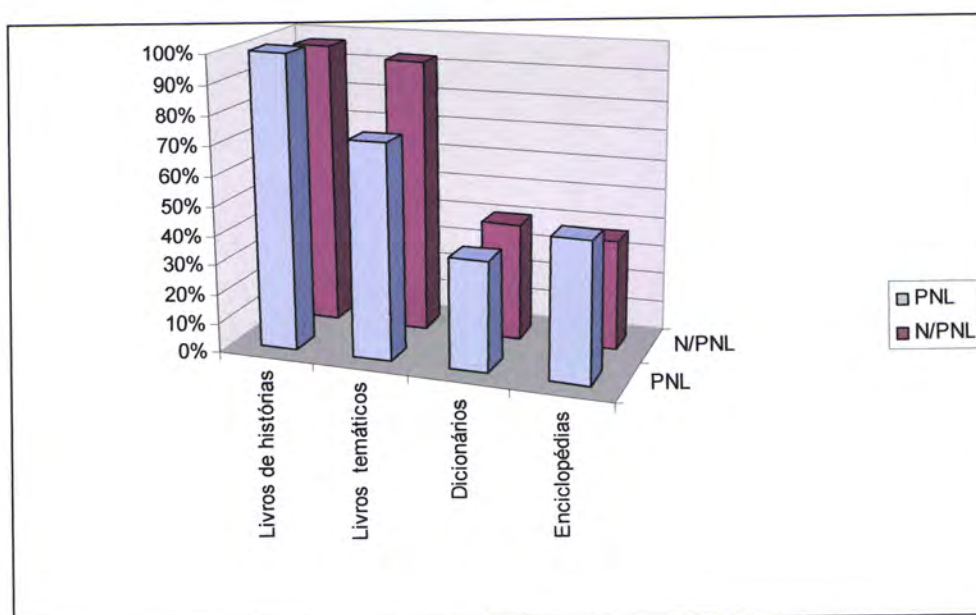


Figura 12

¹³ Jardim-de-infância

As crianças podem levar os materiais de leitura/escrita, para qualquer área da sala?

Quantidade de educadoras (em cada grupo em estudo) que permitem que as crianças levem o material de leitura/escrita para qualquer área da sala

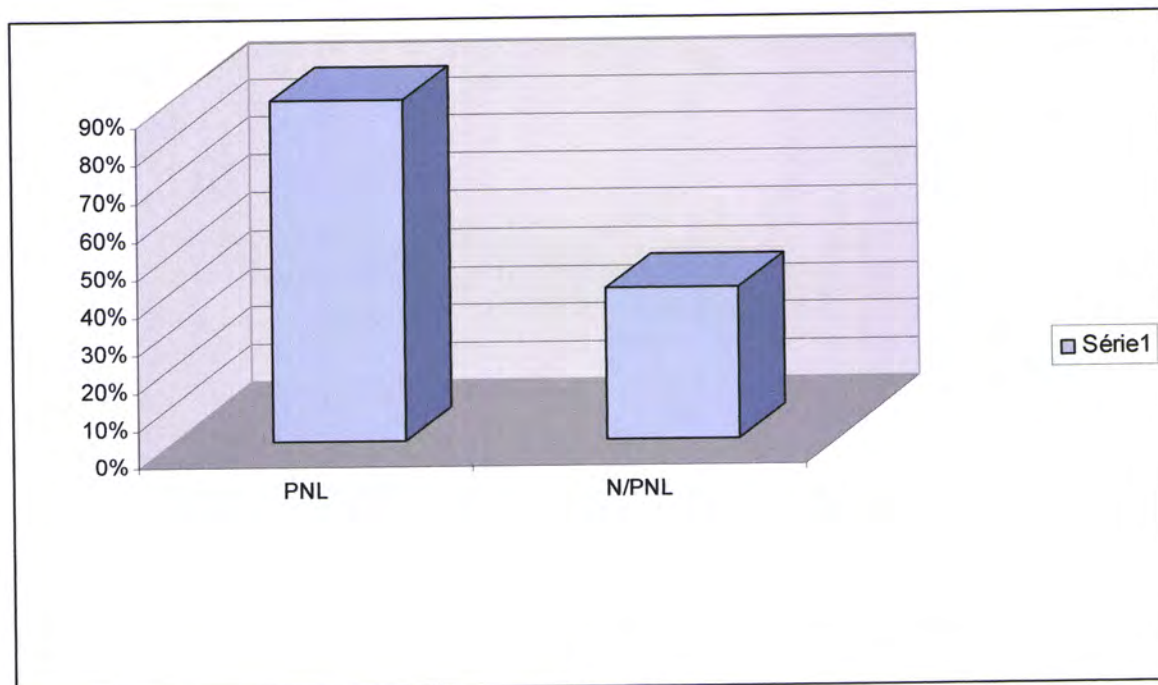


Figura 13

Podemos concluir, através da análise dos questionários, que a nível nacional, quanto às crianças poderem levar os materiais de leitura/escrita para qualquer área da sala, as educadoras do PNL são mais permissivas do que as que não fazem parte do PNL. Assim sendo, podemos observar através da Figura 13 que 90% das educadoras do PNL permitem que as crianças levem os materiais de leitura/escrita para qualquer área da sala e que apenas 40% do grupo de educadoras que não fazem parte do PNL o permitem.

Quando e como é que é escolhida a área da biblioteca/leitura?

Das educadoras entrevistadas do PNL 100% dizem que a biblioteca é escolhida livremente pelas crianças. Por exemplo uma educadora diz: “É escolhida livremente, pela criança!”

Também 100% das educadoras, que não fazem parte do PNL afirmam que as crianças podem escolher livremente a sua ida para a biblioteca. Uma educadora deste grupo referiu o seguinte: ” Sim, sempre que eles querem, todos os dias!”

Através da análise dos questionários realizados a nível nacional podemos constatar que a área da biblioteca/leitura é escolhida com maior frequência pelas crianças, como podemos observar na Figura 14, em 100% dos estabelecimentos do PNL e em 97% dos estabelecimentos que não fazem parte do PNL. Quando esta área é sugerida pela educadora, nas salas das educadoras que não estão integradas no PNL a percentagem é mais elevada, ou seja 97% contra 57% das educadoras que fazem parte do PNL.

Quem propõe a ida para a biblioteca nos dois grupos de educadoras em estudo

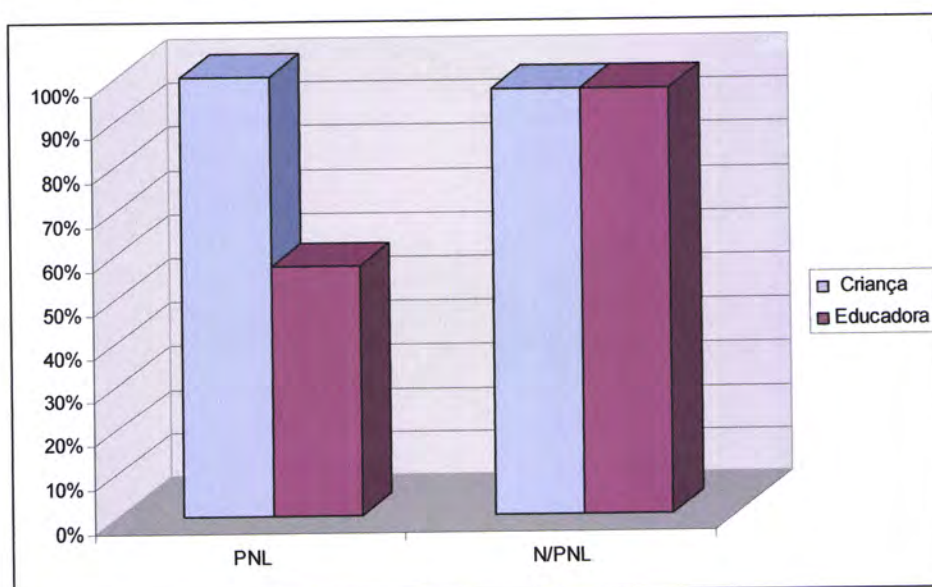


Figura 14

As educadoras propõem uma actividade específica relacionada com a leitura?

Das educadoras observadas e entrevistadas do PNL 50% dizem que propõem uma actividade específica relacionada com a leitura do conto. Por exemplo uma educadora referiu o seguinte: “Depende, eu tento sempre fazer um reconto muito simples da história para ver se eles interiorizaram, a ideia principal e se estiveram atentos, mas não faço isso sempre, não faço porque acho que há crianças que ficam um bocado cansadas com isso!”

E 50% das educadoras que não fazem parte do PNL dizem que só às vezes é que pedem às crianças para realizarem uma actividade específica relacionada com a leitura do conto que acabaram de ouvir. “Sim, mas nem sempre não é? Se fosse a fazer isso, como conto histórias todo os dias também tirava espaço para outro tipo de actividades, mas faço-o com bastante frequência!”

Como podemos observar na Figura 15, através da análise dos questionários a nível nacional, podemos constatar que, quanto às educadoras proporem às crianças, a realização de uma actividade específica relacionada com a leitura, é mais frequente nas educadoras que não fazem parte do PNL 70% contra 57%.

Quantidade de educadoras (em cada grupo em estudo) que propõem às crianças a realização de actividades relacionadas com a leitura

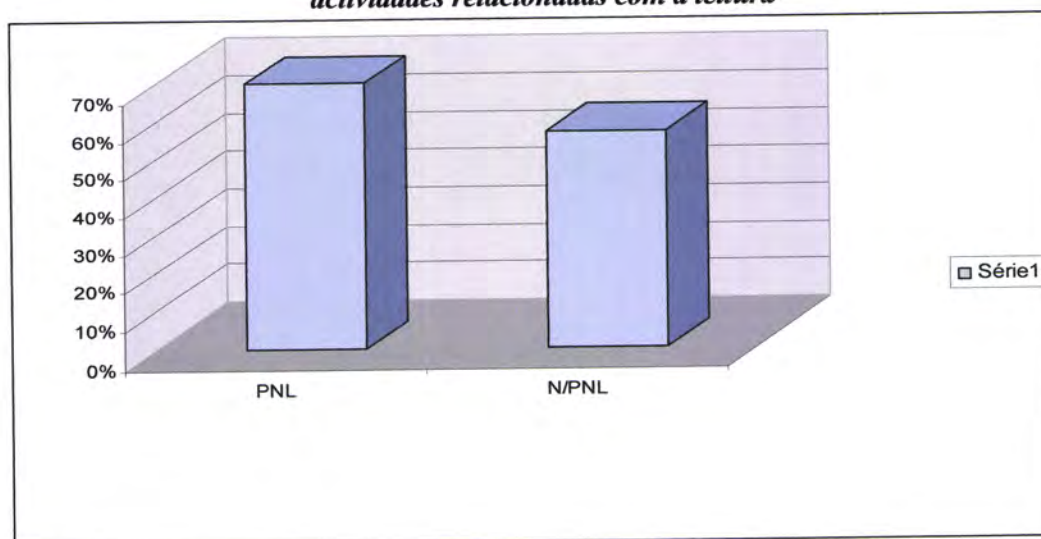


Figura 15

Que tipo de materiais existem na sala?

Também através da observação e análise dos questionários realizados a nível nacional, como podemos observar na Figura 16, os materiais de leitura/ escrita existem ligeiramente em maior quantidade nas salas das educadoras que fazem parte do PNL ou seja 90% e 85% N/PNL. No entanto, podemos concluir que, em relação aos “ materiais para ler/ escrever”, estes existem em todos os J. I., independentemente de fazerem ou não parte do PNL. No que se refere à utilização de etiquetas de diversos tamanhos também este tipo de material aparece com uma percentagem ligeiramente superior nas educadoras do PNL ou seja 60% e 53% nas educadoras N/PNL.

Tipo de materiais existentes nas salas de actividades dos dois grupos de educadoras em estudo

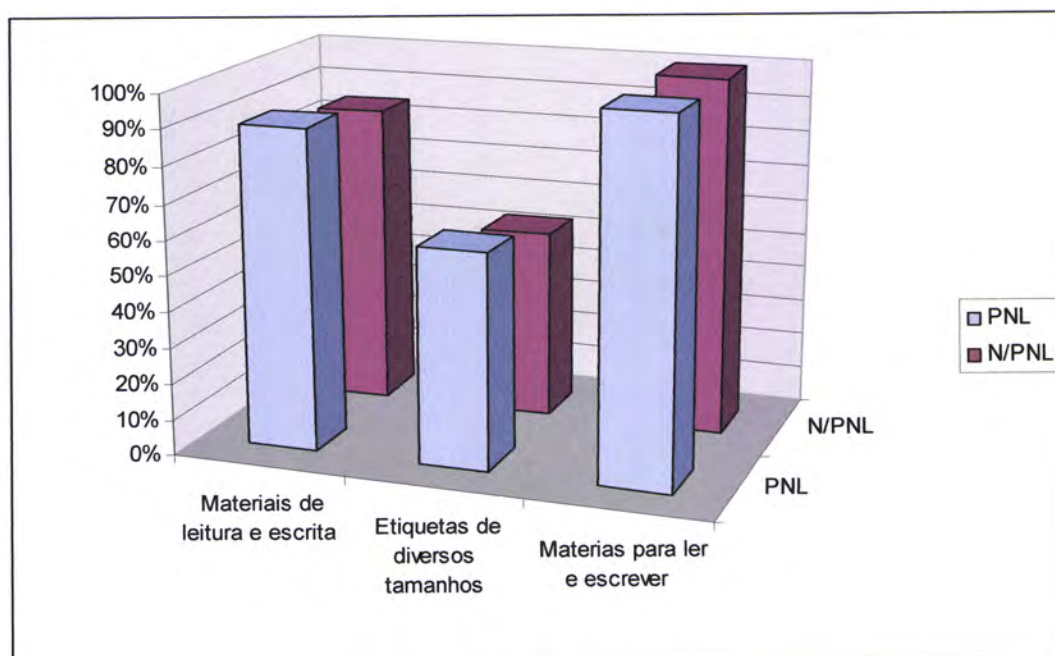


Figura 16

Na sala existe máquina de escrever ou computador?

Das educadoras entrevistadas e observadas que fazem parte do PNL, 100% dizem que tem computadores nas salas de actividades. Por exemplo uma educadora diz o seguinte: “Sim, temos o computador, temos o quadro interactivo, temos a impressora, podem imprimir aquilo que eles escrevem!”

Apenas 50 % das educadoras que não se encontram integradas no PNL afirmaram que tem computadores nas suas salas de actividades. Por exemplo, uma educadora disse o seguinte. “Sim, nas salas das crianças mais crescidas há computador!”

As restantes 50% das educadoras que não fazem parte do PNL afirmaram que não têm computadores na sala, mas que algumas crianças têm informática como actividade extra. Uma das educadoras referiu o seguinte: “Não, mas as crianças num grupo de vinte e uma, nove têm a actividade – extra de informática!”

A nível nacional, como podemos observar na Figura 17, podemos concluir que a existência de computadores nas salas de actividades é significativamente mais elevada nos Jardins-de-infância do PNL registando-se nestes uma frequência de 80% e de apenas 13% nos estabelecimentos que não fazem parte do PNL.

Quantidade de salas nas quais existem computadores (nos dois grupos de educadoras)

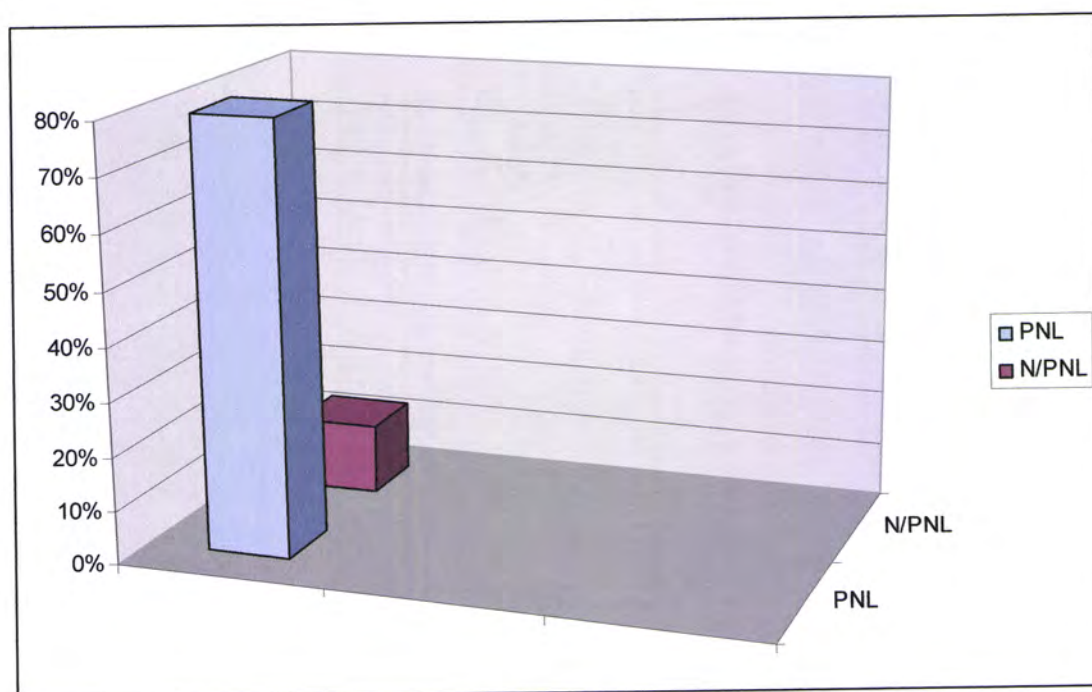


Figura 17

Quando é que é utilizada a máquina de escrever ou o computador?

Das educadoras entrevistadas, 100% das do PNL dizem que são elas que organizam a ida das crianças para o computador, uma vez que a maioria das crianças escolheria sempre essa área em detrimento de outras. Uma educadora disse o seguinte: “Não podem ir livremente, tenho que fazer um mapa, combinámos fazer uma sequência pelo mapa de presenças, porque assim sabemos que foi aquele e que no dia seguinte pode ir o outro, porque senão, querem ir sempre os mesmos e há alguns que nunca tem oportunidade de ir!” E 50% das educadoras que não fazem parte do PNL afirmam que as crianças escolhem livremente a sua ida para os computadores.

Porém, podemos observar através da Figura 18 que a nível nacional, 87% das educadoras que fazem parte do PNL responderam que as crianças escolhem livremente a sua ida para o computador e que 13% das educadoras que não estão integradas no PNL, também responderam que as crianças escolhem livremente a sua ida para o computador. Por outro lado, 63% das educadoras do PNL também dizem que, por vezes, são elas que sugerem a ida das crianças para o computador, o mesmo acontecendo com 10% das educadoras que não fazem parte do PNL.

Quem escolhe a ida das crianças para o computador, nos dois grupos de educadoras em estudo

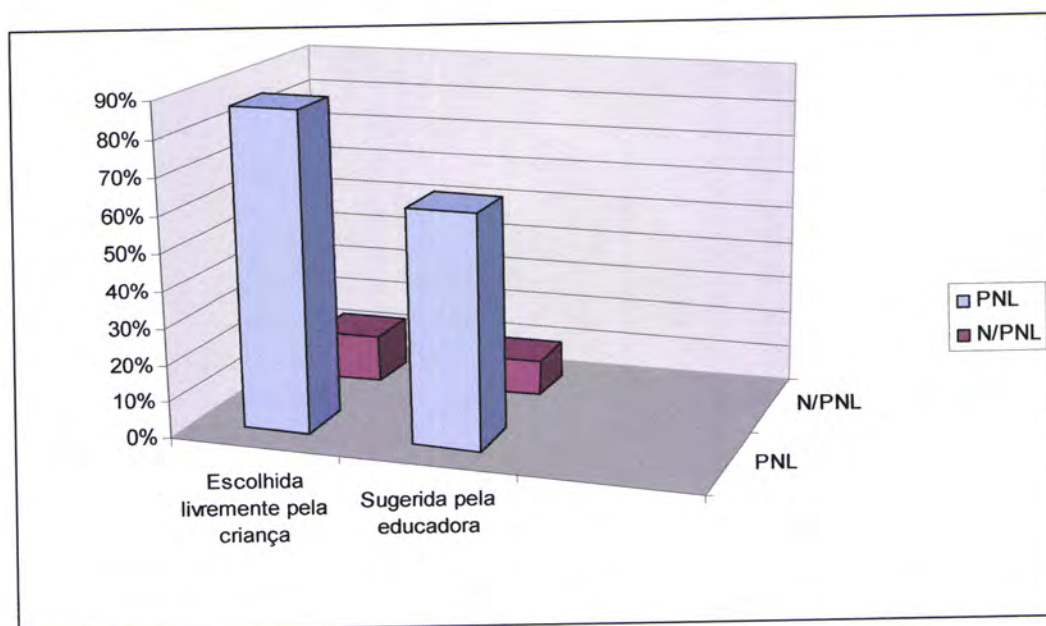


Figura 18

Os educadores propõem uma actividade específica relacionada com a leitura/escrita no computador?

Podemos concluir, através da análise dos questionários realizados a nível nacional e da observação da Figura 19 que 57% das educadoras que fazem parte do PNL responderam que propõem às crianças a realização de uma actividades específica relacionada com a leitura/escrita. Sendo que 10% das educadoras que não fazem parte do PNL também afirmaram que propõem às crianças a realização no computador de actividades específicas relacionadas com a leitura/escrita.

Quantidade de educadores (em cada grupo em estudo) que propõem às crianças a realização, no computador de uma actividade específica, relacionada com a leitura /escrita.

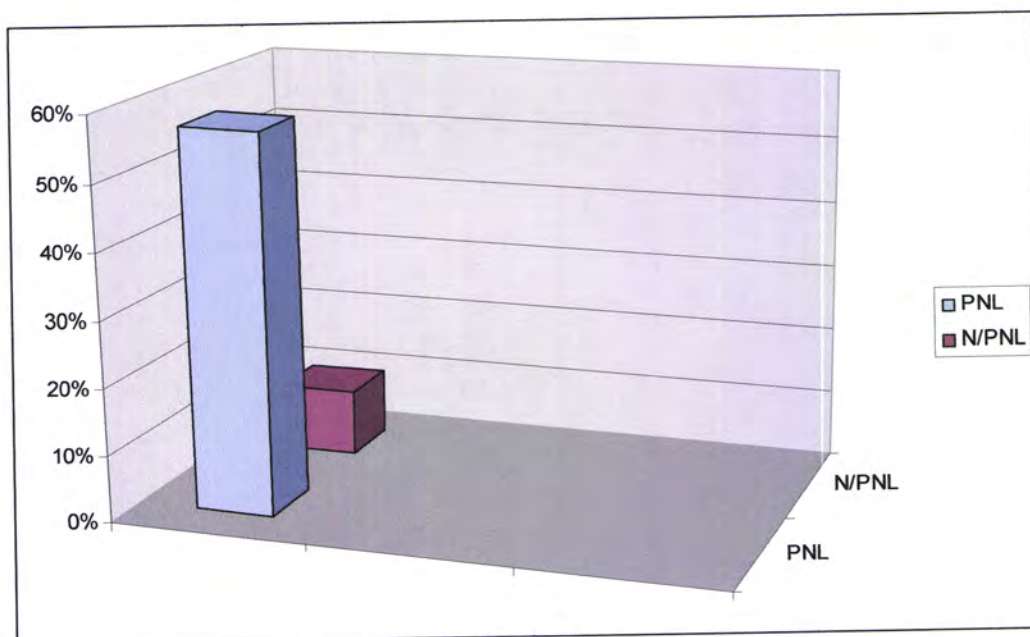


Figura 19

Que materiais utilizam que permitam utilizar as competências de leitura e de escrita da criança a partir da evocação de experiências passadas?

Das educadoras entrevistadas, 100% das do PNL dizem que na sua sala existem materiais que permitem utilizar as competências da leitura e da escrita das crianças a partir da evocação de experiências passadas. Por exemplo, uma educadora disse o seguinte: “Sim, sim e livros construídos por meninos de outros anos com imagens muito simples, escrita muito simples, eles têm isso com argolas na sala que eles podem ir buscar e consultar e levar para o cantinho da escrita!”

De igual modo, 100% das educadoras que não fazem parte do PNL também dizem que na sala existem materiais que permitem utilizar as competências da leitura e da escrita das crianças a partir da evocação de experiências passadas. Por exemplo, uma educadora referiu o seguinte: “Sim e muitas vezes por iniciativa própria, por exemplo quando nasce um irmão trazem uma fotografia, que fica exposta, fala-se sobre isso, fazem-se desenhos!”

Contudo, podemos observar na Figura 20 os resultados dos questionários a nível nacional, que nos indicam que as educadoras que fazem parte do PNL responderam em maior número do que as educadoras que não fazem parte do plano nacional de leitura, que utilizam materiais que permitem a utilização de competências de leitura e de escrita a partir da evocação de experiências passadas.

Tipos de materiais (utilizados pelos dois grupos de educadoras) que permitem utilizarem as competências de leitura e de escrita da criança a partir da evocação de experiências passadas.

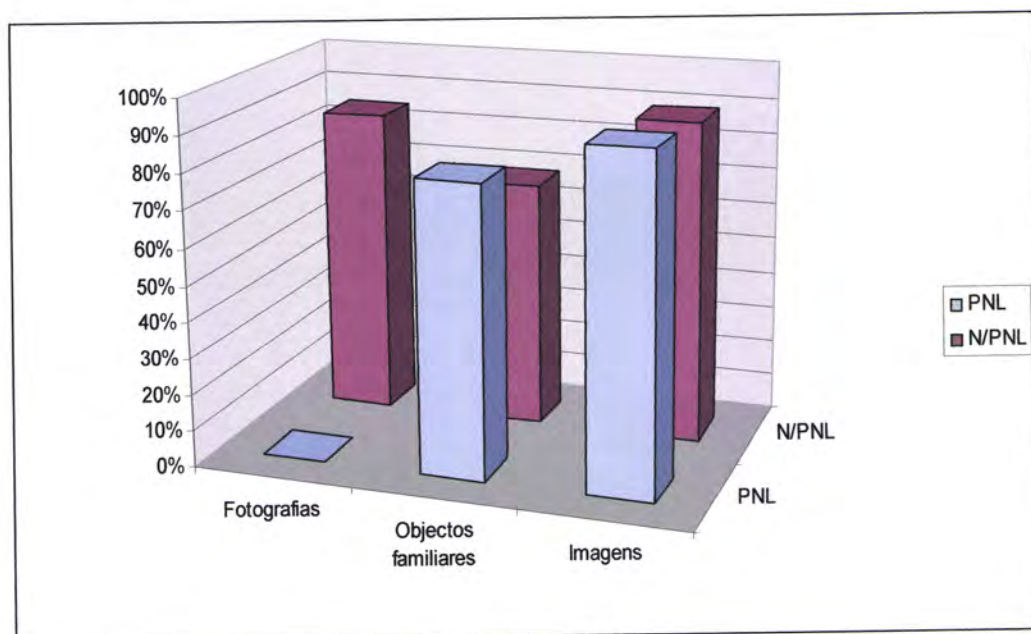


Figura 20

Existem locais próprios para afixar registos escritos?

Das educadoras entrevistadas, que fazem parte do PNL 100% dizem que nas suas salas de actividades existem locais próprios para afixar os registos escritos. As educadoras referiram a este respeito o seguinte: “Nós temos os placares, o quadro interactivo onde fazemos os registos escritos, temos os cavaletes e temos uma área só para a escrita!” e “Sim, sim, aliás quando os placares não me chegam eu começo a colocar nas paredes, nas portas, aonde calha!” E 100% das educadoras que não fazem parte do PNL também dizem que existem locais próprios para afixar os registos escritos nas suas salas de actividades. Uma educadora respondeu: “ Por exemplo no diário nós vamos fazendo pequenos registos.” “Há placares variados não é? Uns mais próprios para as crianças, onde temos o tempo a lista das presenças, e tudo isso não são? Temos os placares aonde às vezes fazem um desenho de uma história escrevo as opiniões deles, aquilo que eles sentiram e a forma como eles reagiram às histórias. Portanto, todos os cantinhos podem ser alvo desse registo. Existe!”

A nível nacional, como podemos constatar através da análise dos questionários e da observação da Figura 21, que 100% das educadoras que responderam aos questionários e independentemente de fazerem, ou não parte do PNL dizem que possuem nas suas salas placares para afixar os registos escritos das crianças. E também podemos observar na mesma figura, que em ambos os grupos de educadoras, há o hábito de afixar os registos escritos, nas costas dos armários e em cavaletes, sendo que é significativamente mais elevado nas educadoras do PNL. Quanto à colocação dos registos em biombos este número é significativamente mais elevado nas educadoras que não fazem parte do PNL ou seja 97% contra 23%.

Locais nas salas aonde são afixados os registos escritos

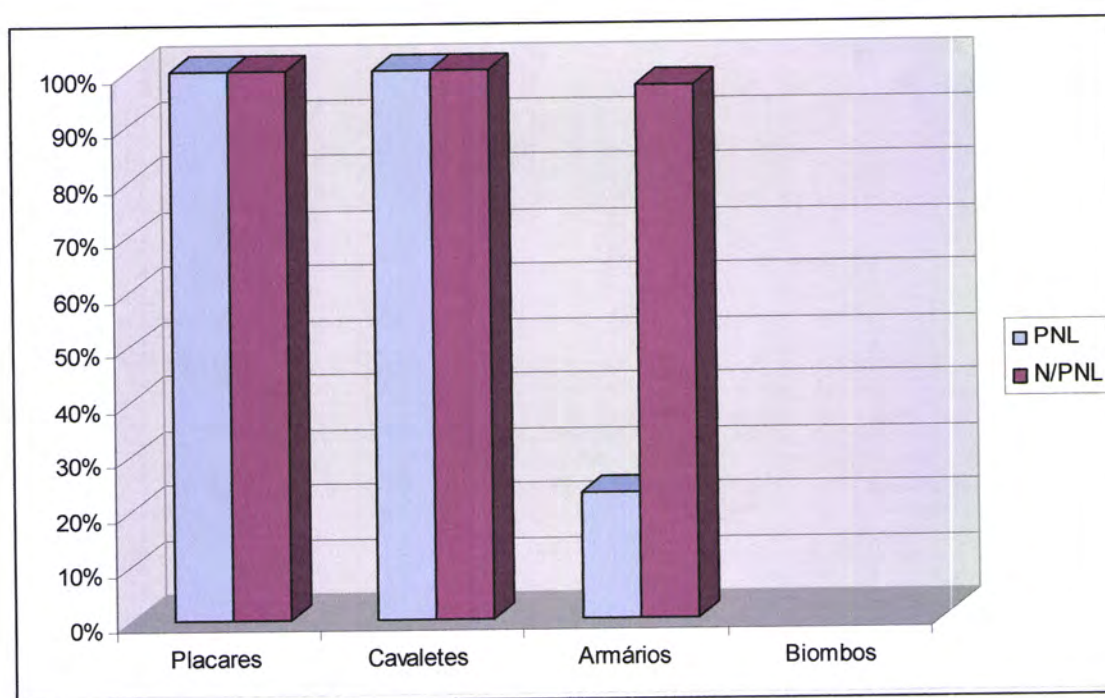


Figura 21

Os locais para afixar os registos escritos, estão ao alcance visual das crianças, situando-se ao nível dos seus olhos ou mais em baixo?

Das educadoras entrevistadas, que fazem parte do PNL 100% dizem que nas suas salas de actividades os registos escritos estão ao alcance visual das crianças. Por exemplo uma educadora referiu o seguinte: “Eu penso que sim, não estão assim mesmo cá em baixo ao nível dos olhos, mas estão perfeitamente visíveis, para onde que olhem eles conseguem ver!” E 100% das educadoras que não fazem parte do PNL dizem que os registos escritos, nas suas salas de actividades estão ao alcance visual das crianças. Por exemplo as educadoras reponderam da seguinte forma: “Estão!” e “ Sim!”

A nível nacional, como podemos concluir através da Figura 22, a maioria das educadoras que responderam ao questionário, independentemente de fazerem ou não parte do PNL que os registos escritos estão ao alcance visual das crianças; ou seja 97% das educadoras do PNL e 87% das educadoras que não fazem parte do PNL.

Quantidade de educadoras (em cada grupo em estudo) que consideram que os registos escritos estão ao alcance visual das crianças.

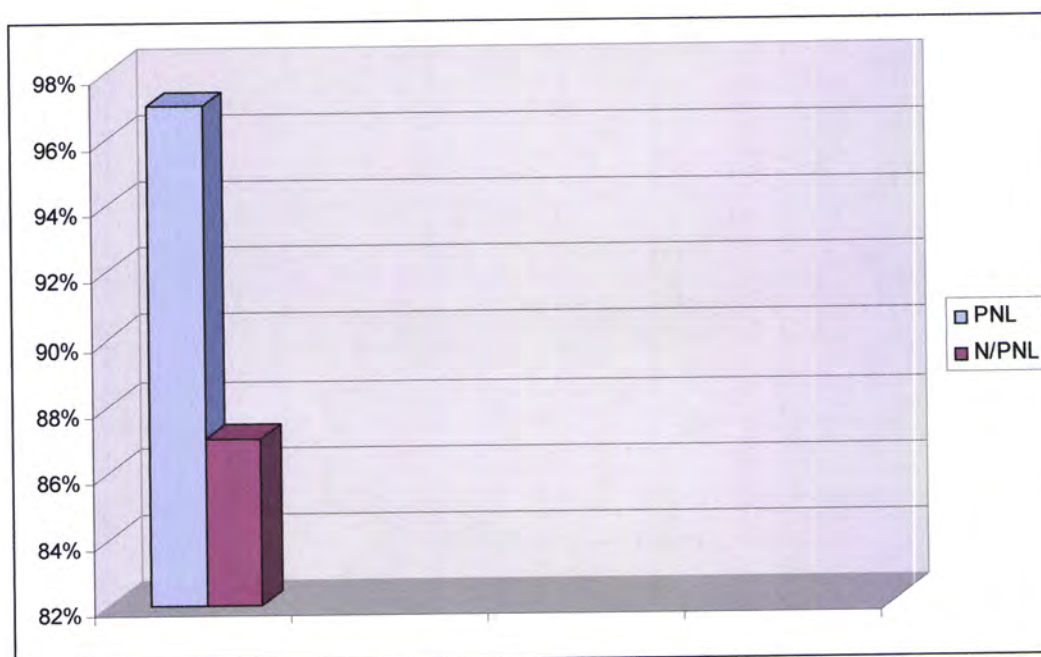


Figura22

Existem nas salas, cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças?

Das educadoras entrevistadas, que fazem parte do PNL 100% afirmam que na sua sala de actividades existem cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças. Por exemplo as educadoras disseram o seguinte: “Existe na sala, um caderno livre onde a criança pode colocar tudo o que deseja!”. E “Eles tem cada um tem o seu caderno, é um caderno preto que eles já etiquetaram à vontade deles, escrevemos o nome também no computador e imprimimos e colámos no caderno. É um caderno sem linhas, branco e cada um vai ter o seu caderno para a escrita livre!

E 50% das educadoras que não fazem parte do PNL também referem que existem nas suas salas de actividades, cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças. Por exemplo a educadora disse: “ Sim, sim cada criança, tem o seu dossier, aonde é afixado!” As restantes educadoras que não fazem parte do PNL afirmam que nas suas salas de actividades não existem cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças. A educadora respondeu: “Não!”

A nível nacional, podemos observar na Figura 23 que nas salas das educadoras que fazem parte do PNL existe um número claramente, superior de cadernos em relação às salas das educadoras, que não fazem parte do PNL ou seja 66% nas primeiras e 36% nas segundas.

Quantidade de educadoras (em cada grupo em estudo) que disseram que tinham cadernos nas salas, onde são compilados os registos escritos das crianças

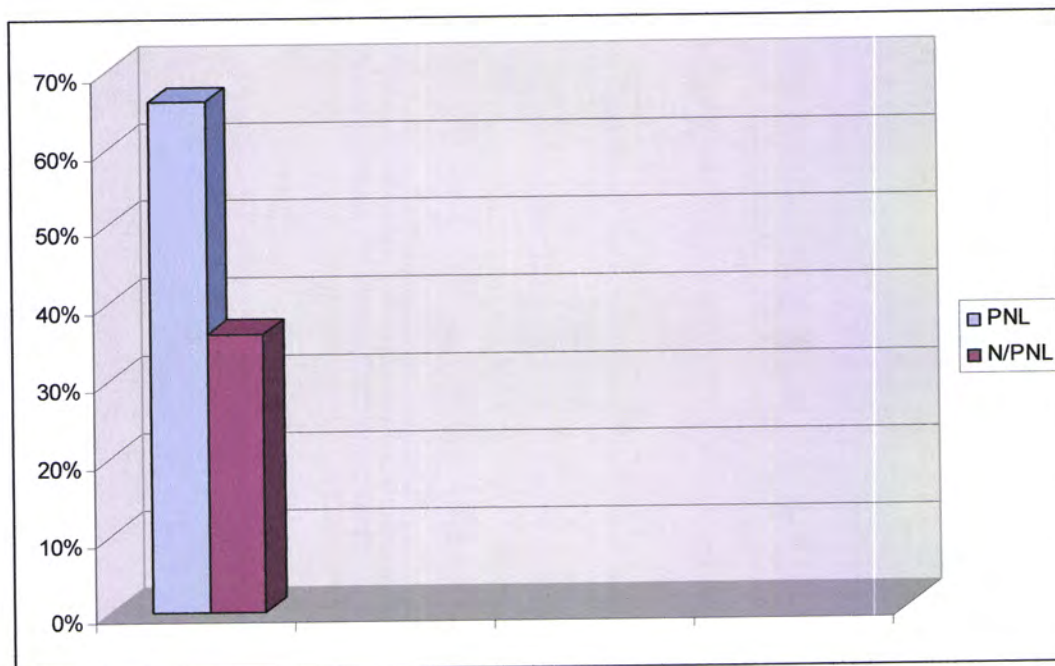


Figura 23

Quando utiliza a escrita junto das crianças, lê o que escreve?

Em relação à questão acima referida, obtivemos as seguintes respostas: 100% das educadoras entrevistada que fazem parte do PNL disseram que lêem o que escrevem para as crianças. Uma educadora por exemplo disse o seguinte: “Sim leio o que escrevo!”

E 100% das educadoras, que não fazem parte do PNL também referiram que lêem o que escrevem para as crianças. Também neste grupo de educadoras uma respondeu o seguinte: “Sim, sim, eu acho isso muito importante, aliás até nos próprios desenhos agora numa fase mais adiantada, dou-lhes sempre a indicação de que o nome deve ser colocado, na ponta esquerda do trabalho, porque a leitura faz-se da esquerda para a direita e de cima para baixo!”

4.3.2. Estratégias utilizadas pelas educadoras para promoção da leitura/escrita nas crianças

Quando lê e escreve segue a orientação da leitura com o dedo?

50% das educadoras que estão integradas no PNL afirmaram que, quando lêem o que escrevem em frente das crianças, seguem a orientação da leitura com o dedo. Por exemplo uma educadora deu a seguinte resposta: “Sim! (...) Porque acho que é importante e é também mais fácil para eles irem seguindo, senão olham para aquele mar de letras e perdem-se um bocado!”

E 100% das educadoras que não fazem parte do PNL referiram que, quando lêem o que escreveram junto das crianças, seguem a orientação da leitura com o dedo “. Por exemplo uma educadora respondeu: Sim! Sim, sim!”

Quando escreve junto das crianças, explica-lhes para quem escreve?

50% das educadoras que fazem parte do PNL disseram que, quando escrevem junto das crianças, explicam-lhes para quem escreve. Por exemplo uma educadora disse o seguinte: “Sim, eles assim que me vêem escrever vem logo sentar-se ao meu lado e depois quando eu escrevo o que eles disseram, ponho o nome deles e depois eles dizem olha quem disse isso foi eu!”

E 100% das educadoras que não fazem parte do PNL afirmaram que, quando escrevem junto das crianças também lhes explicam para quem escrevem. As duas educadoras deste grupo deram as seguintes respostas: “Fazendo de maneira que eles consigam copiar, apoiando assim dizendo se fizeres mais assim, questionando até para que eles observem se ficou igual ou não. Às vezes quando escrevem e utilizam letras, leio, os sons das palavras que ali estão escritas e que nem sempre produzem os sons, e eles percebem que nem sempre o que

escreveram corresponde ao que eles queriam escrever!”, e “Aliás os materiais estão sempre à sua disposição”.

A nível nacional, como podemos observar na Figura 24, as educadoras que fazem parte do PNL obtiveram valores claramente superiores em relação ao item “quando utilizam a escrita” realizam estratégias como “escreve de modo a que as crianças as vejam” e ainda que “quando lêem o que escrevem seguem a orientação da leitura com o dedo!”

Por outro lado, em relação às estratégias de “lerem o que escrevem para as crianças” e ainda “escreverem e lerem para si próprias à frente das crianças”, as educadoras que não fazem parte do PNL, apresentaram resultados significativamente superiores em relação às educadoras do PNL

Estratégias utilizadas pelas educadoras para promoção da leitura/escrita nas crianças

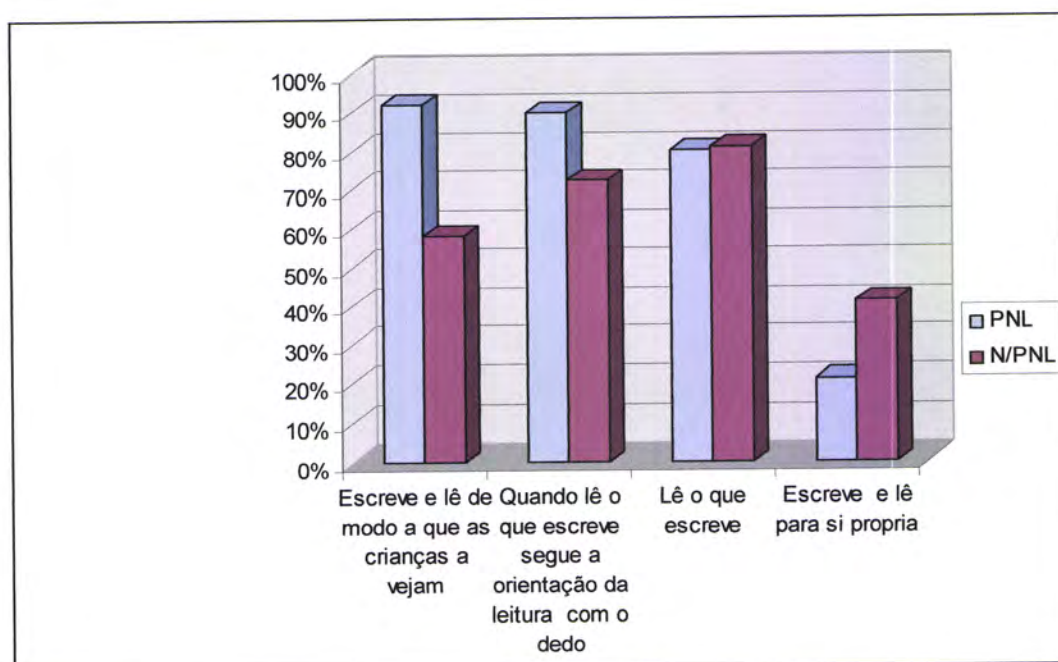


Figura 24

4.3.3. Interpretação e comparação dos dados obtidos a partir das entrevistas às quatro educadoras em estudo (relacionadas com as actividades propostas pelo PNL) com os dados obtidos nos questionários aplicados às crianças para avaliar as atitudes destas face à leitura de história.

Existe um momento na sua rotina diária, no qual privilegia actividades específicas de leitura e ou escrita?

A nível nacional, como podemos observar na Figura 25, 97% das educadoras que fazem parte do PNL e 83% das educadoras que não fazem parte do PNL, disseram que tinham um momento diário na sua rotina, durante o qual privilegiam actividades específicas de leitura/escrita.

Quantidade de educadoras (em cada grupo em estudo) que afirmaram que têm um momento na sua rotina diária, na qual privilegiam actividades específicas de leitura/escrita

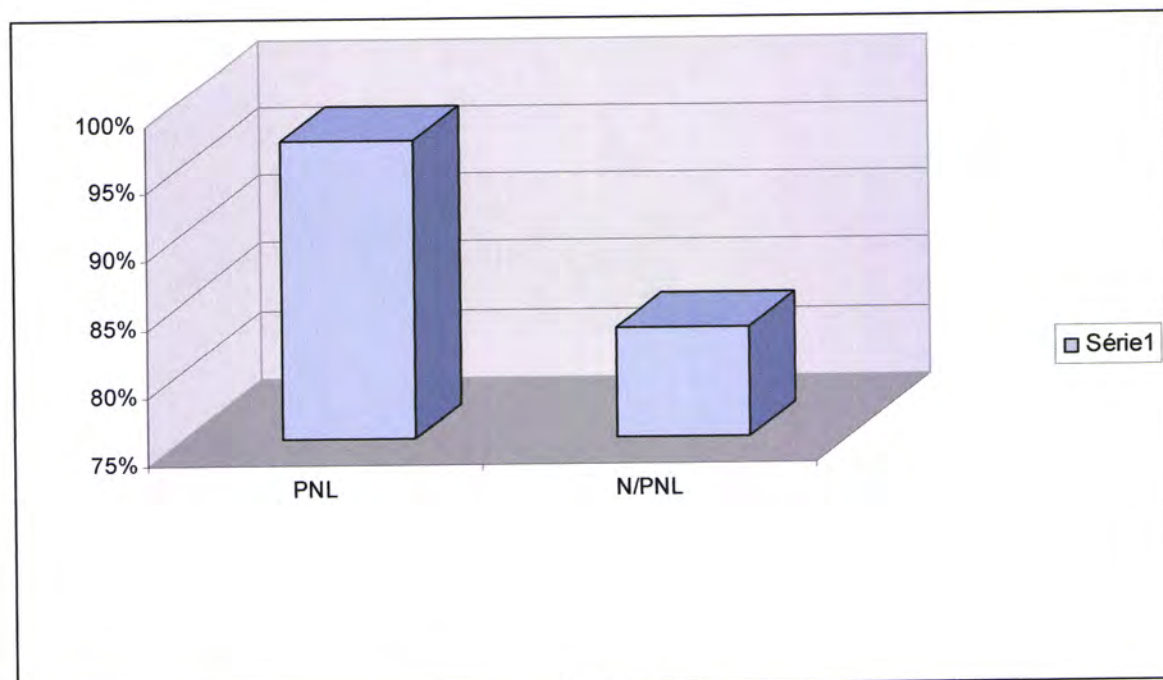


Figura 25

Já proporcionou o encontro das suas crianças com escritores e ou ilustradores?

Como podemos observar na Figura 26, 50% das educadoras entrevistadas que fazem parte do PNL afirmaram que já proporcionaram o encontro das suas crianças com escritores e ilustradores. Igual número de educadoras que não fazem parte do PNL também afirmou que já proporcionaram o encontro das suas crianças com escritores.

Também podemos observar na Figura 27 os resultados dos questionários realizados às crianças. Destes podemos concluir que 15% das crianças das educadoras do PNL referiram que no seu jardim-de-infância já tinham tido contacto com escritores e ilustradores. E 19% das crianças das educadoras que não fazem parte do PNL, também referiram que já tinham tido contacto com escritores ou ilustradores nos seus jardins-de-infância.

Quantidade de educadoras (em cada grupo em estudo) que afirmaram que já proporcionaram o encontro das suas crianças com escritores/ ilustradores

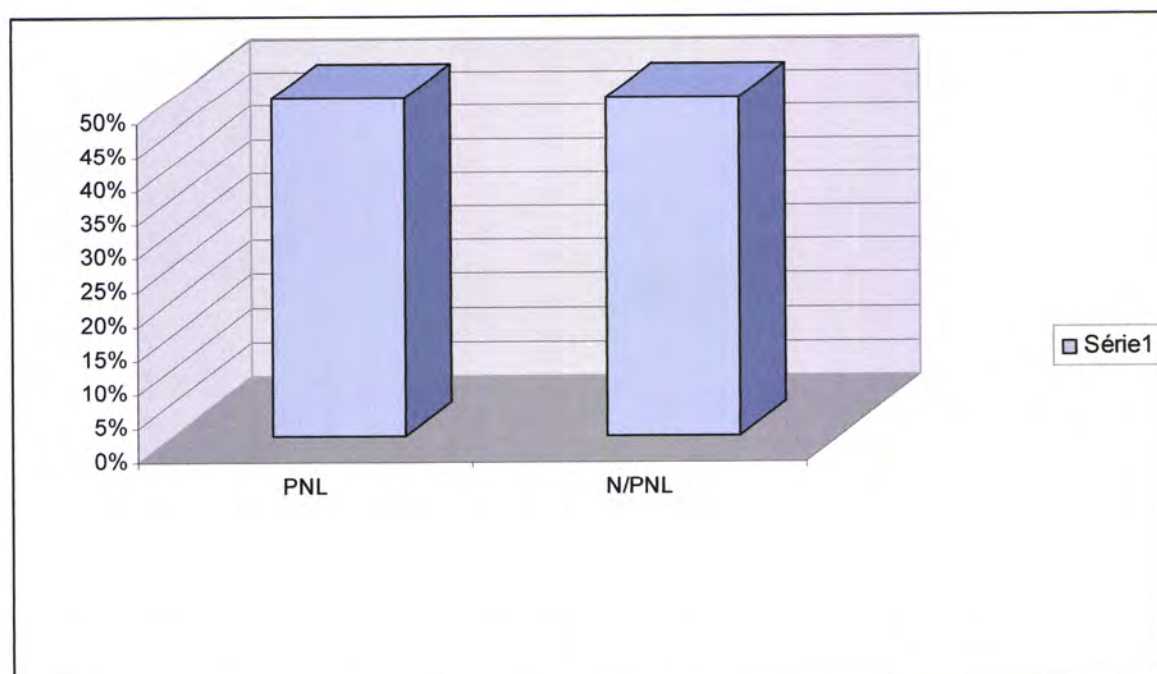


Figura 26

Quantidade de crianças (em cada grupo em estudo) que afirmaram que já tinham tido oportunidade de estar com escritores/ ilustradores no Jardim-de- Infância

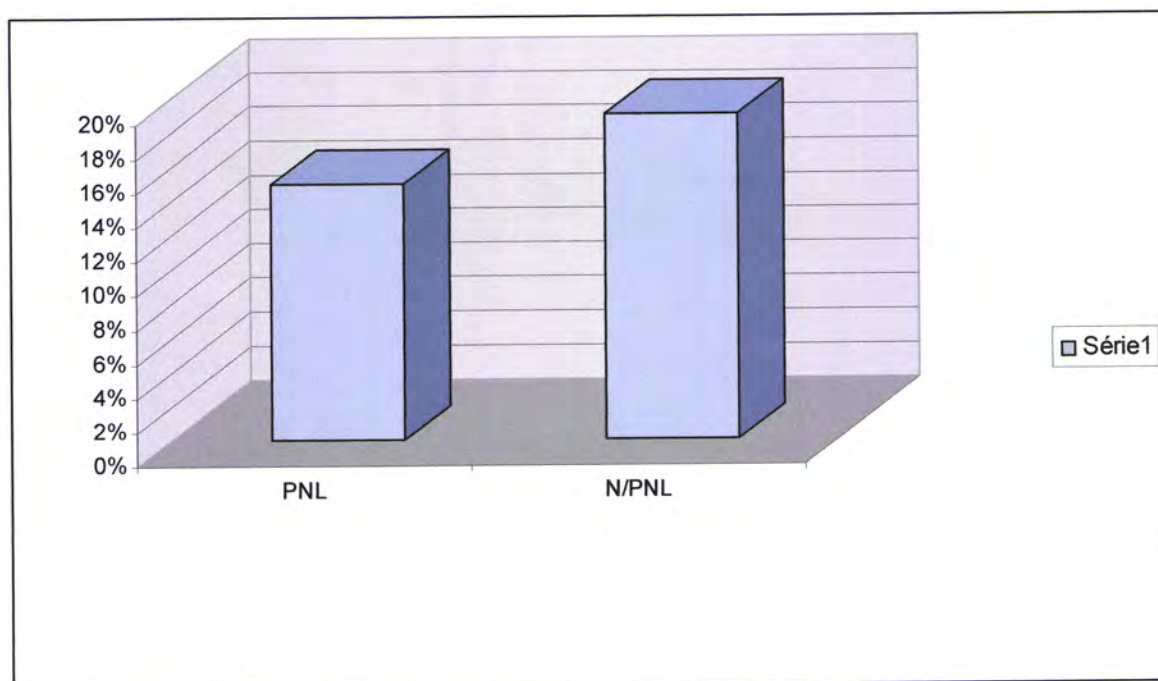


Figura 27

Já participou na organização de feiras do livro?

Como podemos observar na Figura 28, nas entrevistas realizadas às educadoras obtivemos os seguintes resultados em relação a estas terem participado na organização de feiras do livro: 50% das educadoras do PNL e 50% das educadoras que não fazem parte do PNL, afirmaram que já participaram na organização de feiras do livro. Por exemplo uma educadora respondeu da seguinte forma: “Já mas não estava sozinha, foi com as colegas do 1º ciclo, fizemos uma feira do livro. Os livros vieram da editora, nós só tivemos que montar a exposição e enfeitar o espaço, ter os livros expostos e estarmos lá!”

Quantidade de educadoras (em cada grupo em estudo) que afirmaram que já tinham participado na organização de feiras do livro

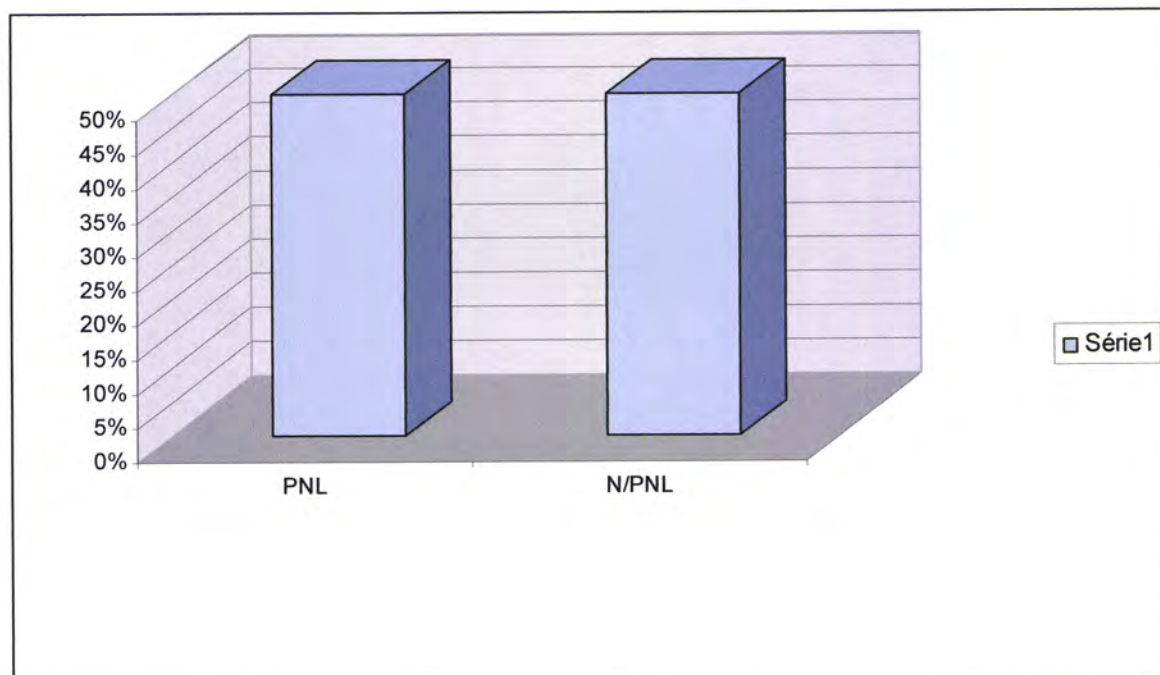


Figura 28

Como avalia a adesão dos pais à feira do livro?

50% Das educadoras entrevistadas, do PNL, afirmaram que *“os pais compravam livros aos filhos só para que eles os deixassem em paz”*. E 50% das educadoras que não fazem parte do PNL responderam que acharam que as feiras aonde participaram foram muito boas

Já realizou alguma exposição do livro infantil?

Como podemos observar na Figura 29, 100% das educadoras entrevistadas, do PNL afirmaram que já tinham realizado uma exposição do livro infantil. Apenas 50% das educadoras que não fazem parte do PNL afirmaram que já tinham participado na realização de exposições do livro infantil.

Quantidade de educadoras (em cada grupo em estudo) que afirmaram que já tinham participado na organização de exposições do livro Infantil

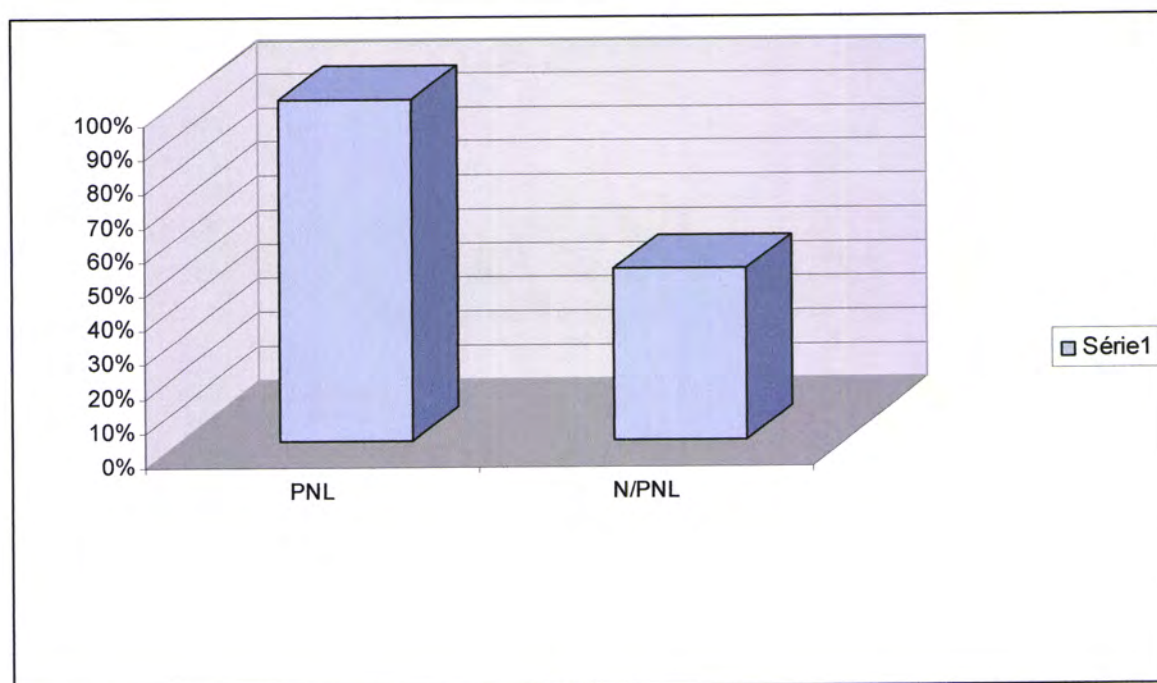


Figura 29

Se as educadoras já tinham envolvido os pais em actividades de promoção da leitura?

Podemos ainda concluir através da observação da Figura 30, que independentemente das educadoras fazerem ou não parte do PNL, todas referiram que já proporcionaram o envolvimento dos pais em actividades de promoção da leitura.

Quantidade de educadoras (em cada grupo em estudo) que afirmaram que já tinham proporcionado o envolvimento dos pais em actividades de promoção da leitura/escrita

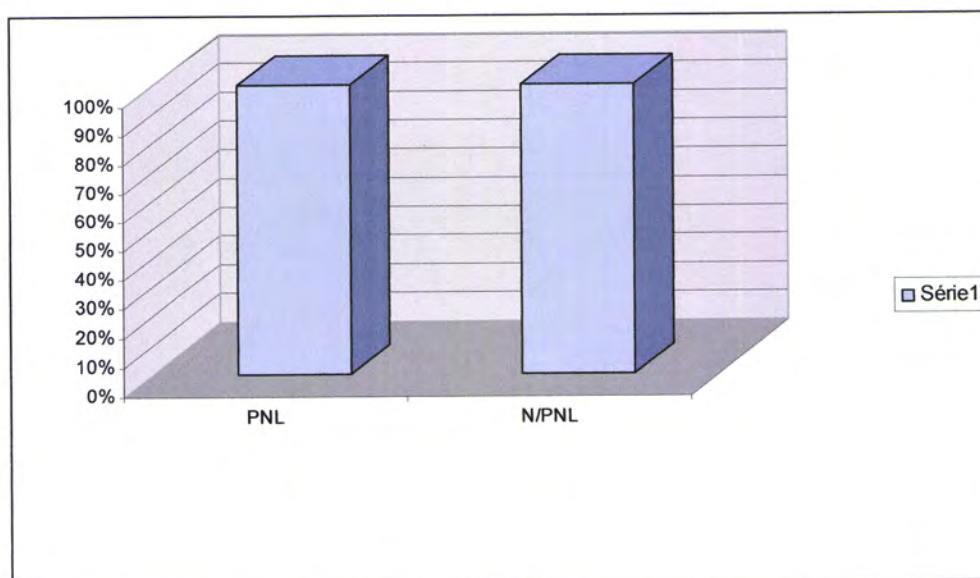


Figura 30

Já envolveu a comunidade em actividades de promoção da leitura?

Como podemos observar através da Figura 31, 50% das educadoras que fazem parte do PNL e 50% das educadoras que não fazem parte do PNL, também já proporcionaram o envolvimento da comunidade em actividades de promoção da leitura.

Quantidade de educadoras (em cada grupo em estudo) que afirmaram que já tinham proporcionado o envolvimento da comunidade em actividades de promoção da leitura/escrita

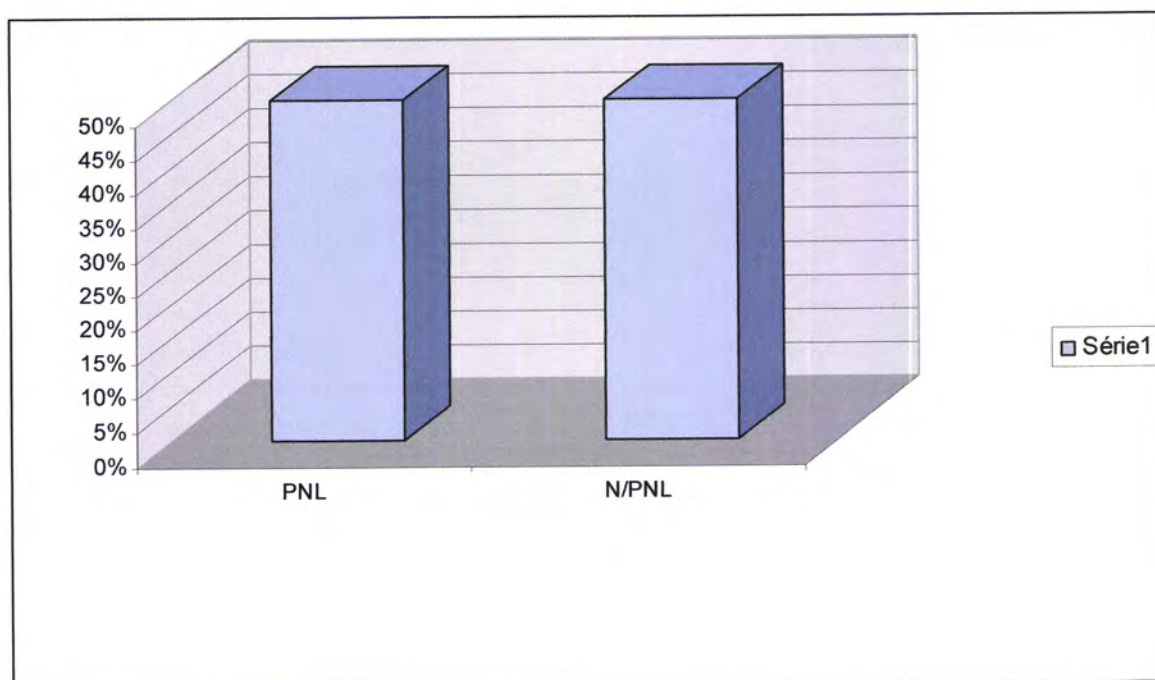


Figura 31

4.4. Critérios estabelecidos pelo Plano Nacional de Leitura em relação à recomendação dos livros de acordo com as idades e os diferentes graus de dificuldade dos leitores.

As recomendações do PNL em relação às obras aconselhadas consistem no seguinte:

- a) As listas de livros recomendados para a leitura orientada na sala de aula foram organizadas por grau de dificuldade, que os professores devem entender como referência;
- b) Compete aos professores verificar qual o grau de dificuldade que melhor se ajusta ao patamar de leitura em que se encontra cada turma para poder definir um percurso motivante e ascendente para os seus alunos.
- c) Na escolha da leitura orientada na sala de aula, os professores devem considerar as características das turmas (interesses dos alunos, competência de leitura, leituras anteriores, etc.).
- d) No Jardim-de-infância e no 1º Ciclo os professores devem proporcionar o contacto com grande diversidade de obras para que os alunos conheçam ao longo do ano, vários autores, vários estilos, muitos temas, ilustradores diferentes.
- e) No 2º e 3ª Ciclo os professores devem trabalhar no mínimo um autor diferente por trimestre.
- f) No 1º Ciclo, no 2º Ciclo e no 3º Ciclo os professores devem tentar assegurar a existência de pelo menos um livro para cada dois alunos, sempre que realizem leitura orientada na sala de aula.

Neste estudo foram entregues em todas as salas, obras recomendados pelo PNL, no entanto não era obrigatório as educadoras lerem aos seus grupos de crianças apenas as histórias fornecidas pela investigadora.

Assim, para além dos livros oferecidos pela investigadora (recomendados pelo PNL), para as salas aonde foram efectuados o estudo, cada educadora, tinha nas suas salas o seguinte número de livros: as educadoras A e B, da Rede Publica e integradas no PNL dispunham de

341 livros, e as educadoras das IPSS¹⁴, que por sua vez não se encontram integradas no PNL disponham dos seguintes números de livros: A educadora C de 120 e a educadora D de 70 livros, como podemos observar na Figura 32.

4.4.1. Quantidade de livros existentes nas salas (das quatro) educadoras que fazem parte da amostra deste estudo

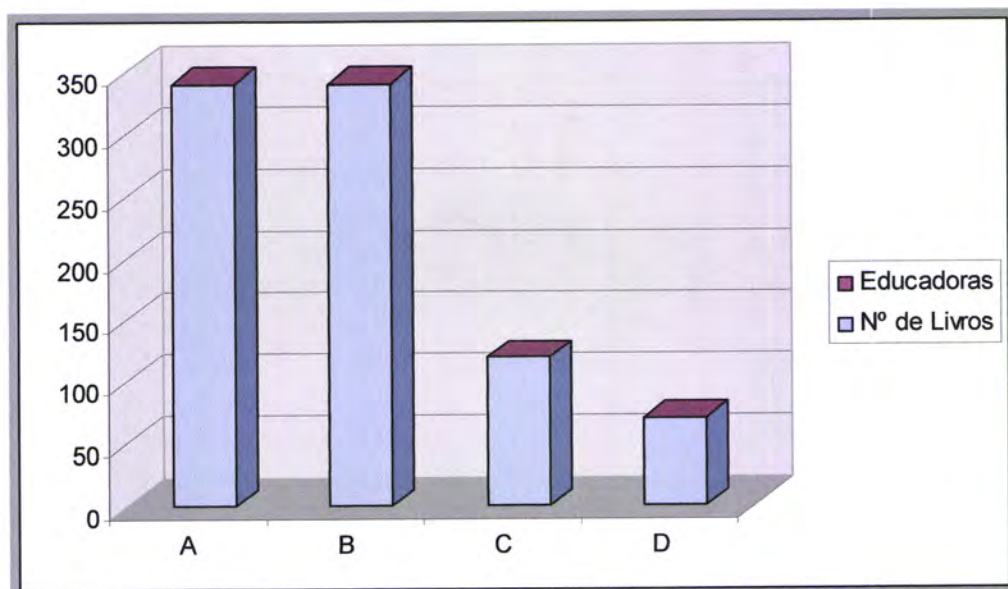


Figura 32

Através da observação e análise da Figura 32 podemos concluir que as duas educadoras do PNL possuem um número claramente superior de livros em relação às duas educadoras que não fazem parte do PNL.

Como referimos anteriormente, as educadoras de Infância foram alvo de observações naturalistas que foram gravadas em áudio e transcritas à posterior. Depois de analisados e tratados os dados recolhidos foi realizada a síntese do estudo comparativo das práticas das quatro educadoras a contar histórias que pode ser observada no quadro 5 e nas figuras 33, 34,35,36,37e38.

¹⁴ Instituição Social de Solidariedade Social

Assim, no que diz respeito às observações naturalistas, após a realização das mesmas, foram transcritas na íntegra os registros áudio. De seguida foi realizada a análise de conteúdo, de onde foram retirados os indicadores e contabilizada a frequência de cada um, como podemos observar no Quadro 5.

4.5. Sínteses do estudo comparativo da observação das práticas das quatro educadoras a lerem histórias às crianças

Comportamentos das educadoras	A+B C+D	
1-Mostra a capa	11 (91,66%)	12 (100%)
2-Faz uma pequena introdução à história	3 (25%)	7(58,33%)
3-Diz o título da história	0(0%)	5(41,66%)
4- Diz o nome do autor	9(75%)	11(91,66%)
5- Clarifica o título	1(8,33%)	3(25%)
6- Leitura da História		
6.1- Solicita respostas das crianças relativamente: Vocabulário	9(75%)	5(41,66%)
6.2- Expansão de ideias	3(25%)	4(33,33%)
6.3-Acrescenta informação a partir de elementos do livro	2(16,66%)	3(25%)
6.4-Recordação imediata do que foi lido e explicado, através de: 6.4.1 Leading	1(8,33%)	3(25%)
6.4.1-Questões:	7(58,33%)	11(91,66%)
6.5 – A palavra “texto” faz parte do léxico do educador junto das crianças, quando está a ler um livro	0(0%)	2(16,66%)
6.6 – Locais aonde podemos encontrar livros	0(0%)	1(8,33%)
7.1- Explora o tema/ ideia principal /Relaciona o tema com as experiências das crianças	4(33,33%)	5(41,66%)
7.2 Pede a opinião das crianças, sobre a história que acabaram de ouvir	0(0%)	4(33,33%)
8.1- A palavra “ilustração” faz parte do léxico do educador junto das crianças, quando está a ler um livro	0(0%)	2(16,66%)
8.2- Mostra as imagens: Em simultâneo com a leitura	9(75%)	8(66,66%)
8.3- Depois da leitura	0(0%)	2(16,66%)
9.1- Tipos de actividades desenvolvidos pelas crianças		
9.2- Situações de vida prática (Culinária)	1(8,33%)	0(0%)
9.3- Leitura	0(0%)	0(0%)
9.4- Escrita e desenho	0(0%)	1(8,33%)
9.5- Expressão Plástica	1(8,33%)	3(25%)
9.6- Recordação de informação	6(50%)	0(0%)
9.7- Perguntas de interpretação	0(0%)	5(41,66%)
9.8-Reconto da história	5(41,46%)	2(16,66%)

Quadro 4

4.5.1. Apresentações dos resultados obtidos a partir da observação das educadoras a lerem e contarem histórias às crianças

Tipo/ Quantidade de estratégias observados nos dois grupos de educadoras em estudo, no momento da apresentação do livro às crianças

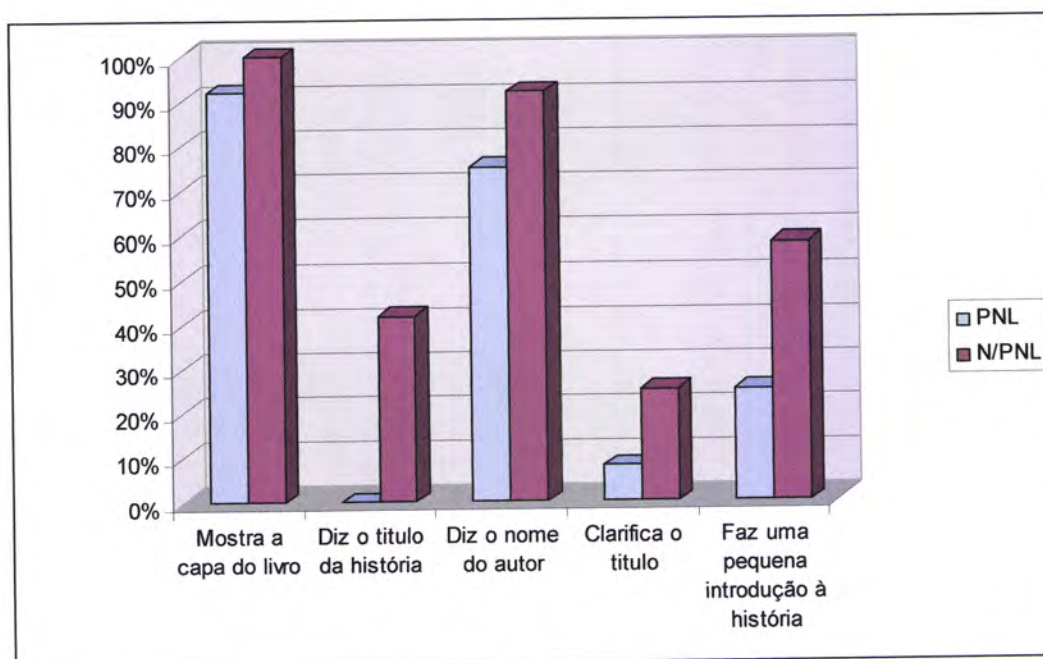


Figura 33

Podemos observar através da Figura 33 de que as educadoras que não fazem parte do plano nacional de leitura estão ligeiramente acima das que fazem parte do PNL em relação ao item “Mostra a capa do livro às crianças”, com 100% para as educadoras que não fazem parte do PNL e 92%, para o grupo do PNL.

Em relação ao item “Diz o título da história,” as educadoras do PNL nunca referem o título da história, contrariamente às que não fazem parte do PNL (frequência de 42%).

Também em relação ao item “Diz o nome do autor”, é nas educadoras que não fazem parte do PNL que se verifica uma frequência mais elevada ou seja 92% contra 75% das educadoras do PNL.

Quanto ao item “Clarifica o título” continua a ser no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL que se verifica uma frequência mais elevada, ou seja: 25%, contra 8% nas educadoras do PNL.

Por fim, temos ainda o item “Faz uma pequena introdução à história”. Também em relação a esta estratégia, é no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL que se verifica uma frequência mais elevada, ou seja: 25%, contra 58% das educadoras do PNL.

Ainda em relação às estratégias observadas nas educadoras durante a leitura da história, no item “Solicita respostas relativamente ao vocabulário” podemos observar que a frequência é mais elevada no grupo das educadoras do PNL, ou seja: 75% contra 42% nas educadoras que não fazem parte do PNL.

Por outro lado quanto ao item “Acrescenta informação através dos elementos do livro” a frequência é ligeiramente mais elevada no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL, do que nas do PNL, ou seja: 25% e 17% nas educadoras do PNL.

Em relação ao item “Recordação do que foi lido e explicado através de *“leading”* a frequência também é mais elevada no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL, ou seja: 25%, e apenas 8% nas educadoras do PNL.

Tipo / Quantidade de estratégias observados nos dois grupos de educadoras em estudo, durante a leitura da história (1)

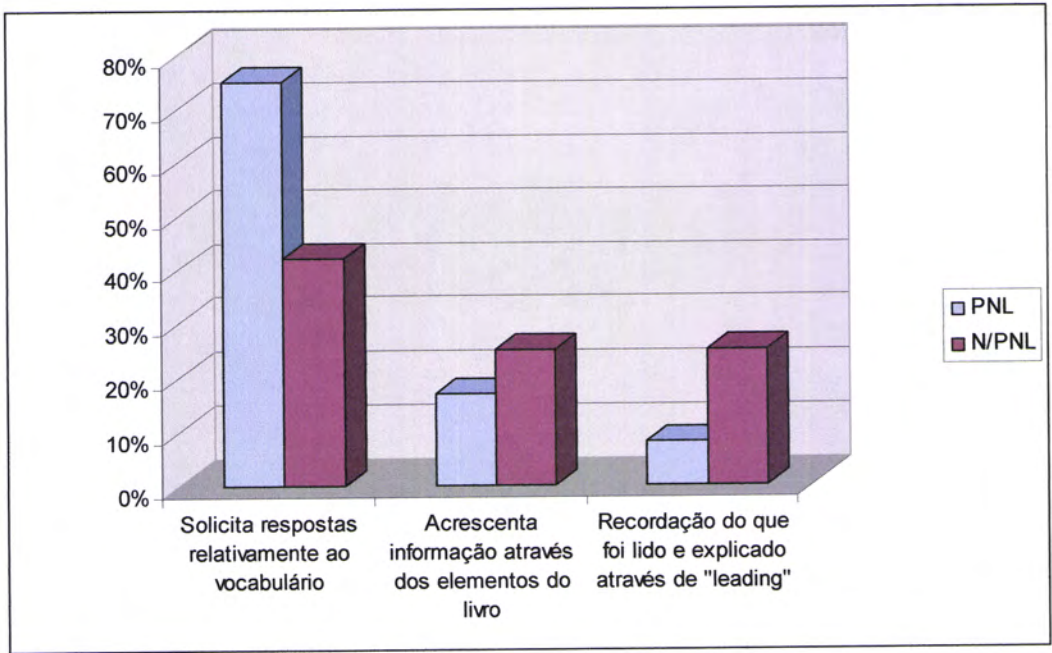


Figura 34

Tipo / Quantidade de estratégias observados nos dois grupos de educadoras em estudo, durante a leitura da história (2)

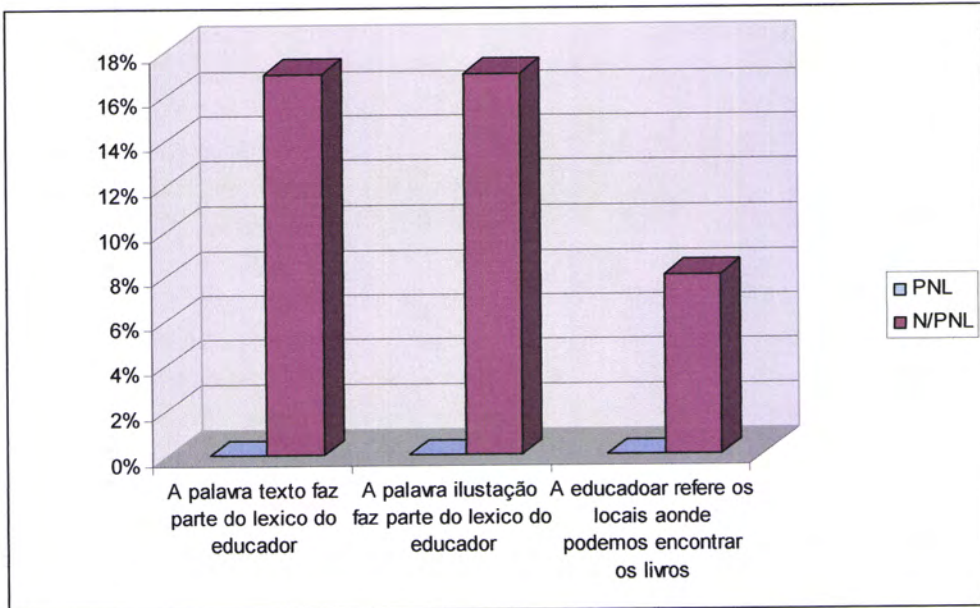


Figura 35

Em relação ao item “a palavra texto faz parte do léxico do educador”, a frequência é mais elevada no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL do que no outro grupo, ou seja: 0% nas educadoras do PNL e 17% no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL.

Quanto ao item “a educadora refere junto das crianças os locais aonde podemos encontrar livros”, a frequência é nula no grupo das educadoras do PNL, sendo de 8% no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL.

Podemos ainda observar na Figura 35 que em relação ao item “a palavra ilustração faz parte do léxico do educador, junto das crianças” de que é nula no grupo das educadoras do PNL, verificando-se uma frequência de 17% nas educadoras que não fazem parte do Plano Nacional de Leitura.

Tipo/ Quantidade de estratégias observados nos dois grupos de educadoras em estudo, durante a leitura da história (3)

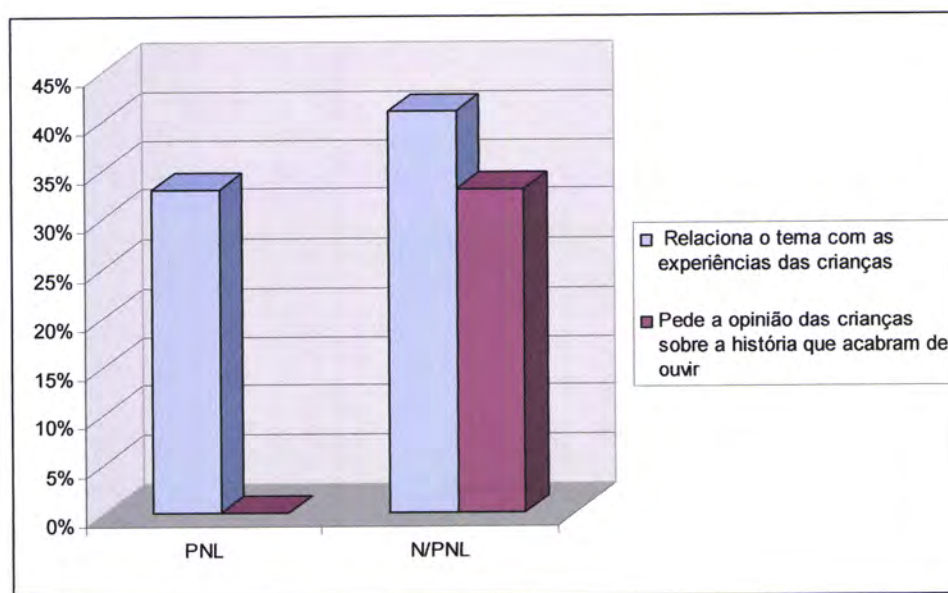


Figura 36

Em relação ao item “relaciona o tema com as experiências das crianças”, a frequência é ligeiramente mais elevada no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL ou seja 33% e 41% nas educadoras que não fazem parte do PNL.

Quanto ao item “Pede a opinião das crianças sobre a história que acabaram de ouvir”, a frequência é claramente mais elevada nas educadoras que não fazem parte do PNL sendo nula nas educadoras do PNL, enquanto no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL a frequência é de 33%.

Actividades realizadas após a leitura da história

Tipos de actividades solicitadas pelas educadoras, para as crianças realizarem depois da leitura da história (pelos dois grupos de educadoras em estudo) (1)

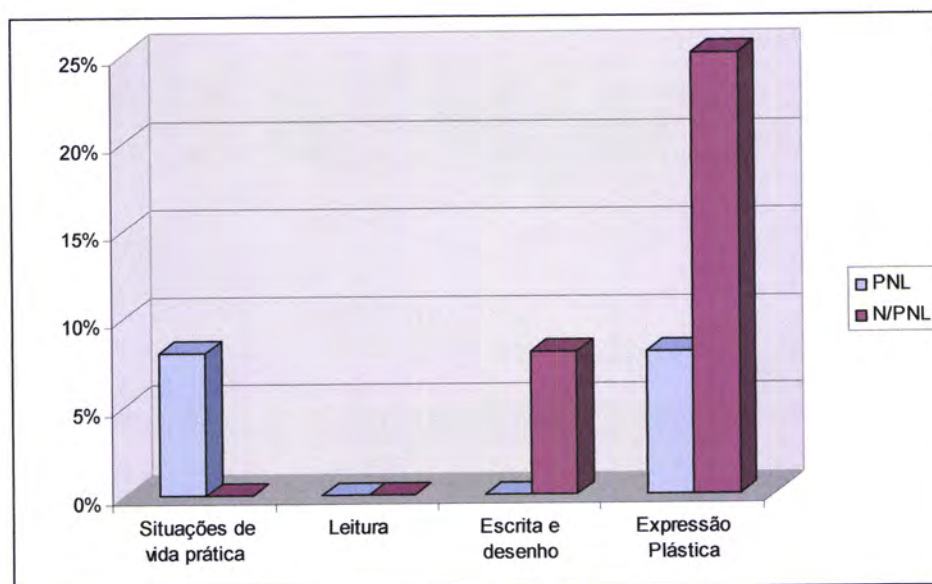


Figura 37

A Figura 37, mostra-nos as actividades solicitadas pelas educadoras às crianças, depois de lhes contarem ou lerem as histórias. Assim, podemos concluir que, em relação a “situações de vida prática”, nas educadoras do PNL há uma frequência claramente superior ou seja 8%, sendo nula no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL. Em relação à leitura, a frequência é nula nos dois grupos de educadoras.

Quanto à realização de actividades relacionadas com a escrita e o desenho, podemos observar o seguinte: a frequência é nula no grupo das educadoras do PNL, sendo de 8% no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL.

Finalmente podemos ainda observar em relação às educadoras promoverem, junto das crianças, actividades de expressão plástica, a frequência também é mais elevada no grupo da educadoras que não fazem parte do PNL do que no grupo das que estão integradas no PNL, ou seja: 8% contra 25% respectivamente.

Tipos de actividades solicitadas, para as crianças realizarem depois da leitura da história (pelos dois grupos de educadoras em estudo) (2)

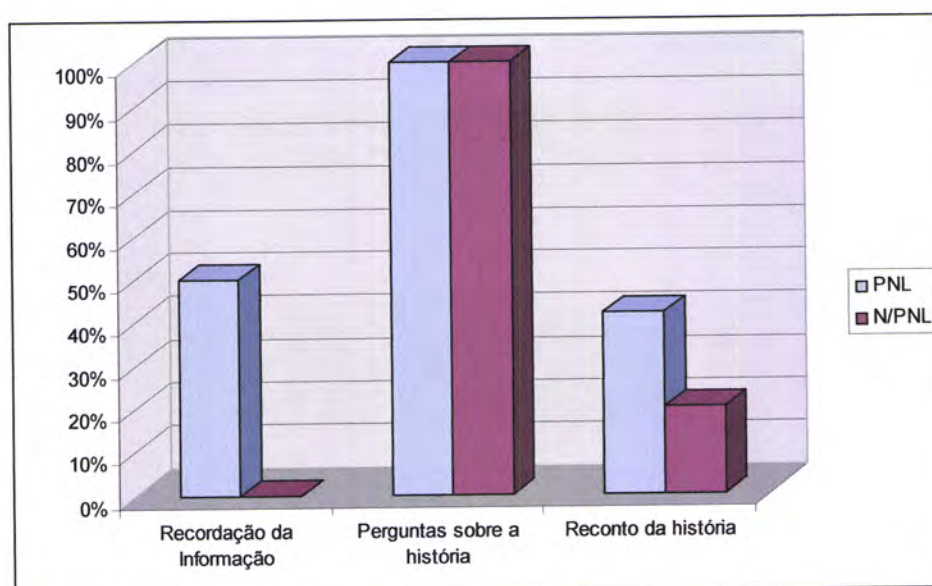


Figura 38

Podemos ainda observar na Figura 38, que em relação ao item “recordação da informação”, nas educadoras do PNL, a frequência é muito mais elevada ou seja: 50%, e nula no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL.

Em relação ao item “fazer perguntas sobre a história”, podemos concluir que a frequência é semelhante nos dois grupos de educadoras, uma vez que todas as educadoras fazem perguntas sobre as histórias às crianças.

Quanto ao item “fazer o reconto da história” nas educadoras do PNL, verificamos uma frequência muito mais elevada 42% no grupo das educadoras que estão integradas no PNL, que fazem esta actividade com mais do dobro da frequência com o que fazem as educadoras não integradas no PNL.

4.6. Tipo de perguntas efectuadas pelas educadoras às crianças, durante e depois de lerem e contarem as histórias às crianças

Tipo de perguntas	Educadora A (PNL)	Educadora B (PNL)	Educadora C (N/ PNL)	Educadora D (N/ PNL)
Perguntas relacionadas com o vocabulário	7	5	17	4
Perguntas para expansão de ideias	15	6	3	30
Leading	1	1	0	28
Perguntas sobre a recordação do que foi lido e explicado	6	11	25	2
Pede a opinião acerca da história que acabaram de ouvir	1	0	8	0
Perguntas de interpretação	19	52	28	45
Relaciona o tema com as experiências das crianças	2	21	11	19
Total	51	96	92	128

Quadro 5

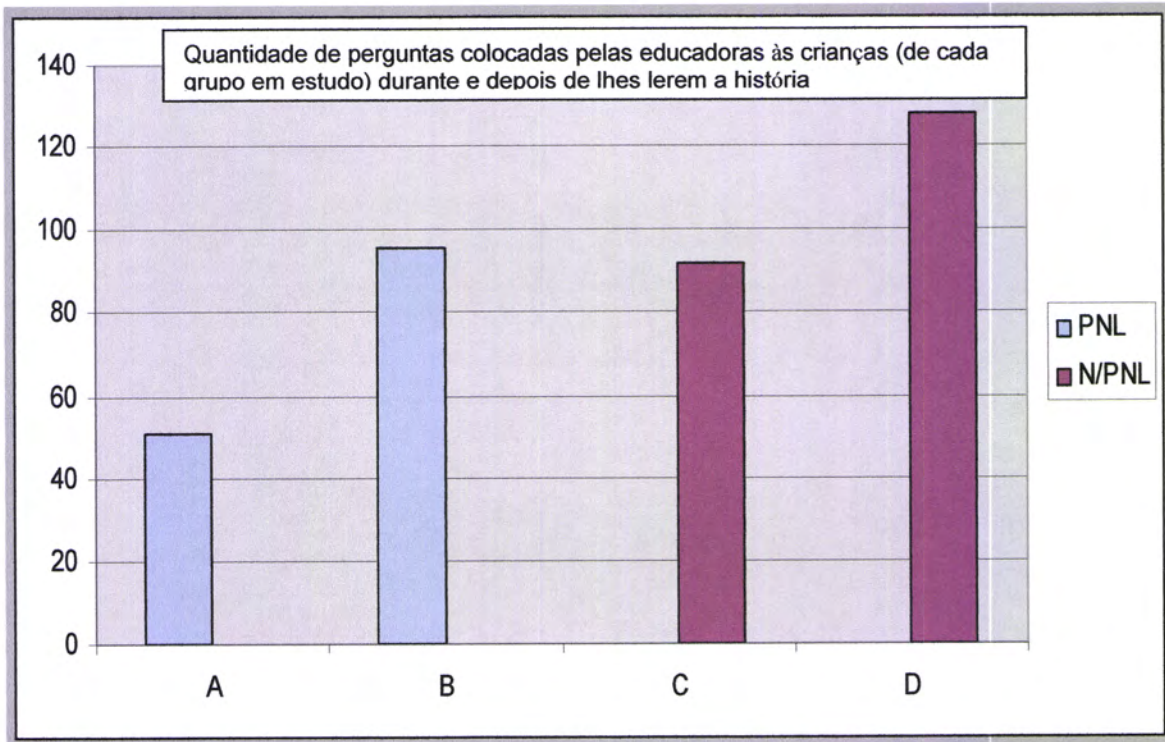


Figura 39

Como podemos constatar através da observação do Quadro (6) e da Figura 39 a educadora A do PNL coloca menos perguntas às crianças. Por outro lado a educadora D, que não faz parte do PNL, colocou um número mais elevado de questões em relação às outras três educadoras observadas.

4.6.1. Perguntas relacionadas com o vocabulário

Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D
<p>Ed.: “Ficaram quantos?”</p> <p>Uma criança: “Dois!”</p> <p>Ed.: “Dois, duplicou, não foi? era um, ficaram dois”</p>	<p>Uma criança disse: “Gigante!”</p> <p>Ed.: “ Gigante, quer dizer o quê? Que ainda é maior!”</p>	<p>Ed.:“Olha há uma palavra que a Gena gosta mais do que chateou-se. Sabem o que é que quer dizer chateado?”</p> <p>As crianças: “ zangar...!”</p> <p>Ed.: “É assim uma espécie de aborrecido, não é assim muito zangado é assim um pouco aborrecido. Eu gosto mais da palavra aborrecido do que chateado. Bom mas o avô ficou aborreceu-se porque? Ou chateou-se porque? “</p>	<p>Ed.: “As cabras que andam por ali a pastar... Sabem o que é pastar?”</p> <p>Uma criança: “Sei é comer!”</p> <p>Ed.: “O Jaime plantou uma bolota, germinou, o que será germinar?”</p> <p>Beatriz: “É por água!”</p>

Quadro 6

4.6.2. Perguntas para expansão de ideias

Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D
<p>Ed.: “Se viu o Pai Natal, por onde que ele passou?”</p> <p>Ed.: “Aonde é que mora o Pai Natal?”</p>	<p>Uma criança: “Essa parte é a coroa!”</p> <p>Ed.: “Exactamente, porque os livros com este símbolo são as histórias de encantar, fantásticas maravilhosas, antigas muito bem...!”</p> <p>Ed.: “Olhem este livro tem as folhas em?”</p> <p>As crianças: “Cartão!”</p> <p>Ed.: “Por isso este livro nunca podia ser o símbolo da coroa, mas este é uma história muito complicada para os bebés, por isso também não podia ser a borboleta!</p> <p>Certo?”</p> <p>As crianças: “Sim!”</p> <p>Ed.: “Só que tem o mesmo tipo de folhas, é em cartão. Muito bem os meninos já sabem! Eu pensava que vocês iam confundir a borboleta com a Joanelinha. A Joanelinha é o quê?”</p> <p>As crianças: “Jogos!”</p> <p>Ed.: “É o livro jogo, é aqueles livros que se desdobram ou que se puxam as coisas.</p> <p>Eu hei-de trazer um livro do meu filho para vos mostrar!” “</p> <p>“Então vamos lá ver. É da borboleta, só que há uma diferença entre este livro e este que tem as páginas em cartão mas tem letras pequenas e tem imagens?”</p> <p>Uma criança: “Grandes!”</p> <p>Ed.: “Este tem imagens mais simples e letras maiores, estão a ver a diferença?”</p>	<p>Ed.: “A Matilde Rosa Araújo é uma senhora que agora já é uma avó, que agora já é velhinha com os cabelos assim grisalhos e tem uma voz doce, muito querida. E a Matilde, a Matilde, escreveu este poema. E ela guardou no livro.”</p>	<p>Ed.: “Muito bem. Porque é que estes animais são animais domésticos?”</p> <p>“Os animais selvagens estão em África, não é estão muito longe, nas savanas. As pessoas tem que ter muito cuidado, quando vão fazer os safaris, naqueles carros próprios não podem ir para o meio deles, porque eles podem atacar as pessoas. Os animais domésticos são aqueles podem viver ao pé de nós, são os que há ao pé de nós digam lá.”</p> <p>Ed.: “Muito, então como demorou muito tempo, quem será o Jaime aqui?”</p> <p>Cristiano: “Este senhor velhote!”</p> <p>Ed.: “Muito bem Cristiano, é este senhor idoso, porque esta árvore demorou muito a crescer!”</p>

Quadro 7

4.6.3. Leading

Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D
<p>Ed.: "Pois quando nós temos medo de uma coisa, nós abrimos a gaveta da?"</p> <p>Uma criança: "Coragem!"</p>	<p>Ed.: "Quem sabe o que é um guaxinim?"</p> <p>Ed.: "Onde está o guaxinim?"</p> <p>Ed.: "Era uma vez um guaxinim, chamado?"</p> <p>As crianças: "Chester!"</p> <p>Ed.: " (...) o Chester continuava?"</p> <p>As crianças: "Triste!"</p> <p>Ed.: " (...) contou-lhe um segredo muito antigo, chamado?"</p> <p>As crianças: " Um beijo na mão!"</p> <p>Ed.: "O Chester sentiu o calozinho do amor da mãe, que subiu da mão para o braço, e do braço para o?"</p> <p>As crianças: "Coração!"</p>	<p>Ed.: "Muito triste o sapo foi devolver o livro à?"</p> <p>Uma criança: "Lebre!"</p>	<p>Ed.: "As migalhas que sobraram e caíram para o?"</p> <p>Uma criança: "fogão!"</p> <p>Ed.: "Países, que tinham casas de todos os tamanhos. Umas pequeninas, outras!"</p> <p>Crianças: "Grandes!"</p>

Quadro 8

4.6.4. Perguntas sobre a opinião das crianças sobre a história que acabaram de ouvir

Educatora A	Educatora B	Educatora C	Educatora D
<p>Ed.: " Então lembraram-se daquilo que o Frederico tinha dito, sobre os raios de sol, as cores e as palavras?"</p>	<p>Ed.: "Como é que um ratinho tão pequenino, pode ajudar o leão?"</p> <p>Uma criança: "Porque ele queria ser amigo!"</p> <p>Ed.: "Ah Mas quando ele disse ao leão, para não lhe fazer mal, para o deixar ir embora porque um dia, ele ainda o podia ajudar, ainda lhe podia ser útil, o leão o que é que fez?"</p> <p>Uma criança: "Gozou-o!"</p>	<p>Ed.: "Leandro, o sapo tinha que aprender a voar, tinha que aprender fazer bolos, tinha que aprender estas coisas todas?"</p> <p>As crianças: "Não!"</p> <p>Ed.: "Beatriz, achas que o sapo tinha razão para andar tão triste?"</p> <p>Beatriz: "Não!"</p> <p>Ed.: "Porque é que o sapo não tem razão para estar triste?"</p> <p>Barbara: "Acho que o sapo não é capaz de fazer tudo!"</p> <p>Ed.: "Mas se os meninos estiverem a olhar muito bem para a história, vocês já reparam? Até podemos ver coisas diferentes, daquelas que as palavras dizem!"</p> <p>Ed.: "Nós podemos ler as?"</p> <p>Uma criança: "Letras!"</p>	<p>Ed.: "Olhem aqui o livro de receitas, ele estava a ver qual seria a maneira, melhor mais gostosa de cozinhar aquela Ovelhinha!"</p> <p>Ed. "Aonde é que a Ovelhinha adormeceu?"</p> <p>As crianças: "No colo do lobo!"</p> <p>Uma criança: "Até a língua está de fora!"</p> <p>Ed.: "E ele o que é que fez?"</p> <p>As crianças: "Tapou os ouvidos!"</p>

Quadro 9

4.6.5. Recordação do que foi lido e explicado

Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D
<p>Ed.: “Diogo qual foi a parte que tu gostas-te mais da história?”</p> <p>Diogo: “ Gostei da parte de ele a comer!”</p>	<p>Ed.: “Meninos ontem a hora do conto foi diferente dos outros dias. Porquê?”</p> <p>Mafalda: “Foi no quadro interactivo!”</p> <p>-ed.: “Foi o quê, Mafalda?”</p> <p>Mafalda: “Foi no Quadro interactivo!”</p> <p>Ed.: “E ouvimos a história de quem?”</p> <p>As crianças: “ Do Capuchinho vermelho!”</p> <p>Ed.: “E depois os meninos foram fazer o reconto da história o registo e saíram coisas muito engraçadas, não foi?”</p> <p>Ed.: “Lembram-se como é que se chama essa história?”</p> <p>Leonor: “ Foi o Nabo Gigante!”</p> <p>Ed.: “ Muito bem, foi a história do Nabo gigante!”</p> <p>Ed.: “Lembram-se, foram buscar a vaca, as ovelhas e os gansos e afinal foi o ratinho que resolveu o problema!”</p>	<p>Ed.: “ Então o que é que acharam da história?”</p> <p>Ed: “Porquê que achas-te bonita?”</p> <p>Ed:“Olhem o Caetano, achava que se podia contar outra vez a história.”</p> <p>3-Ed.: “ Olhem o Martim disse que não gostou da história, vamos ouvir porquê?”</p> <p>Martim: “Porque. Porque, o menino estava doente.”</p> <p>Ed.: “Olha o Martim, acha que ele fazia tudo ao contrário porque ele estava doente. Se calhar o Martim, tem um bocadinho de razão, não acham? Se o Martim não tivesse um bocadinho de razão o Duarte não precisava de ter ido ao médico, pois não? Então o Martim tem um bocadinho de razão, o menino não estava muito bem.”</p>	

Quadro 10

4.6.6. Perguntas de interpretação

Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D
<p>Ed.: “Pois, a árvore ainda não estava muito forte, e já andavam lá os meninos pendurados como fizeram na nossa nespereira o ano passado, não foi?”</p>	<p>Ed.: “O que é a Alma?”</p> <p>Uma criança: “A alma é quando as pessoas morrem, a alma fica!”</p> <p>Ed.: “De certo, querem também saber de que é que é feito o pássaro da alma!” Mas isso é muito fácil!” O pássaro da alma é feito de?”</p> <p>Uma criança: “Tijolos!”</p> <p>Outra criança: “Gavetas!”</p> <p>Ed.: “Gavetas!”</p> <p>Ed.: “E o pássaro da alma era o único que sabia abrir as gavetas dele! E vocês sabem como?”</p> <p>As crianças: “Não!”</p> <p>Ed.: “Por exemplo: A pessoa quer estar calada e pede ao pássaro para abrir a gaveta do?”</p> <p>As crianças: “Silêncio!”</p>	<p>Ed.: “E o guardanapo é que eu conheço alguns meninos que são parecidos com o Duarte e também não sabem para que é o guardanapo.”</p> <p>- Ed.: “Pronto acabámos esta história. Eu acho que esta história é divertida para se ler. Às vezes dá vontade de fazer as coisas ao contrário, mas temos que ter cuidado com o que fazemos ao contrário. Porque, andar na estrada de olhos fechados é muito perigoso.”</p>	<p>Ed.: “Pois é! Olha há aqui um menino que de vez em quando diz: «Oh São eu hoje sonhei contigo!».</p> <p>E eu pergunto sempre: «É um sonho bom ou um sonho mau?» E ele ri-se, foi um sonho bom, podia ser um pesadelo.”</p> <p>“Então acham que vale a pena ter medo dos pesadelos?”</p> <p>Ed.: “Olha quando nós fomos ao Zacarias, vocês plantaram lá qualquer coisa, não foi? Não eram bolotas, pois não? O que era?”</p> <p>As crianças: “Não...eram sementes!”</p> <p>Ed.: “Eram sementes! E o que é que aconteceu aquelas sementes depois de regadas?”</p> <p>As crianças: “Germinaram!”</p>

Quadro 11

4.6.7. Perguntas relacionadas com as experiências das crianças

Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D
<p>Ed.: “Se o gato sabia porquê que havia aqueles barulhos, porque é que ele foi ter com a mãe?”</p>	<p>Ed.: “Quais são os sentimentos que vocês acham?”</p> <p>Uma criança: “Ficamos tristes!”</p> <p>Uma criança: “Felizes!”</p> <p>Miguel: “Irritados!”</p> <p>Educadora Helena C.:”</p> <p>Irritados? Miguel: “Sim!”</p> <p>Uma criança: “Furiosos!”</p> <p>Ed.: “ Furiosos é a gaveta do mal-estar!</p> <p>Uma criança: “ Chateados!”</p> <p>Ed.: “E as gavetas do bem-estar?”</p> <p>Uma criança: “ Feliz!”</p> <p>Tiago: “Tentar!”</p> <p>Ed.: “Tentar não é Tiago?”</p> <p>Ed.: “Diz lá Inês!”</p> <p>Inês: “ Olha desta vez estou desesperada!”</p> <p>Inês: “Olha o meu avô, hoje prometeu-me que me levava ao Jardim Zoológico!”</p>	<p>Ed.: “Então vocês acham que o Duarte estava a fazer as coisas bem feitas?”</p> <p>Ed.: “ Então vejam lá o quê que ele fazia com o refresco?”</p> <p>Uma criança: “Comia...”</p> <p>Ed.: “E depois então lava-se os dentes com sabão?”</p> <p>Ed.: “É divertido os disparates que o Duarte fez nós lermos. Mas se algum dos meninos fizer tudo ao contrário, estava bom?”</p> <p>Ed.: “Diz lá João Pedro, porque que ele foi ao Hospital. Lembras-te?”</p> <p>João Pedro: “Porque estava doente.”</p>	<p>Ed.: “Olha afinal este pesadelo era muito mau?”</p> <p>Ed.: “Muito bem Francisco e como é que se chama a casa do Rato?”</p> <p>Ed.: “Uma toca, muito bem Quico.”</p> <p>Ed.: “Grande, muito alto, realmente ao pé do neto, acham que é grande ou pequeno?”</p> <p>Ed.” – “Acham que ele está satisfeito por ir buscar o neto à escola?”</p> <p>Ed.”Olha o Diogo perguntou, quem era o Jaime, importante!”</p> <p>Ed.: “O Jaime ao princípio da história era quem?”</p> <p>Uma criança: “Era uma criança!”</p> <p>Ed.: “Era uma criança, era este menino, só que uma árvore para crescer, demora muito tempo ou pouco tempo?”</p> <p>Uma criança: “Muito!”</p>

Quadro 12

4.7. Apresentação dos resultados dos questionários para avaliar as atitudes das crianças face à leitura de história.

4.7.1. Resultados da aplicação do Teste t-Student para amostras com variâncias iguais

Variáveis	1º Sub-total			2º Sub-total			Totais		
	gl	t	p	gl	t	p	gl	t	p
A/B	18	1,734064	7,71E-08	18	1,734064	0,755221	38	1,685954	0,000509*
A/C	18	1,734064	0,000482*	18	1,734064	0,019*	38	1,685954	0,000446*
A/D	18	1,734064	5,55E-06	18	1,734064	0,032657*	38	1,685954	0,000632*
B/C	18	1,734064	0,017827*	18	1,734064	0,282204	38	1,685954	0,376528
B/D	18	1,734064	0,040182*	18	1,734064	0,265204	38	1,685954	0,457423
C/D	18	1,734064	0,232496	18	1,734064	0,436578	38	1,685954	0,339663

Quadro 13

* Valores significativos (p < 0,05)

Como podemos observar no quadro 13, o grupo de crianças que surge com maior frequência nas combinações com valores significativos mais baixos, são as crianças da educadora A, que está presente no 1º sub-total (leitura recreativa) A/C, no 2º sub-total (leitura vertente pré-escolar, objectivos do PNL) A/C e A/D e ainda nos totais (leitura recreativa mais leitura vertente pré-escolar) A/B, A/C e A/D.

4.7.2. Síntese das pontuações obtidas, para cada grupo de crianças relativamente às 20 questões do questionário..

Questões	Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D
1	51 Pontos	80 Pontos	78 Pontos	77 Pontos
2	57 Pontos	80 Pontos	62 Pontos	63 Pontos
3	46 Pontos	67 Pontos	54 Pontos	61 Pontos
4	59 Pontos	82 Pontos	74 Pontos	72 Pontos
5	59 Pontos	77 Pontos	65 Pontos	73 Pontos
6	56 Pontos	82 Pontos	77 Pontos	75 Pontos
7	59 Pontos	74 Pontos	72 Pontos	72 Pontos
8	52 Pontos	68 Pontos	52 Pontos	59 Pontos
9	46 Pontos	65 Pontos	73 Pontos	77 Pontos
10	52 Pontos	75 Pontos	62 Pontos	67 Pontos
Sub-total	537 Pontos	750Pontos	669Pontos	697Pontos
11	54 Pontos	65 Pontos	57 Pontos	71 Pontos
12	54 Pontos	72 Pontos	66 Pontos	76 Pontos
13	55 Pontos	67 Pontos	70 Pontos	70 Pontos
14	59 Pontos	71 Pontos	73 Pontos	79 Pontos
15	49 Pontos	65 Pontos	70 Pontos	80 Pontos
16	56 Pontos	68 Pontos	77 Pontos	78 Pontos
17	46 Pontos	67 Pontos	66 Pontos	80 Pontos
18	4 Pontos	6 Pontos	15 Pontos	0 Pontos
19	55 Pontos	61 Pontos	69 Pontos	76 Pontos
20	27 Pontos	43 Pontos	72 Pontos	41 Pontos
Sob Total	459Pontos	585Pontos	635Pontos	651 Pontos
Total	996 Pontos	1335Pontos	1304pontos	1347Pontos

Tabela 4

No nosso estudo, após a recolha e tratamento dos dados obtidos, obtivemos os resultados que podemos observar na Tabela 4, na qual apresentamos uma síntese das pontuações alcançadas, para cada grupo de crianças, relativamente às 20 questões que integravam o questionário.

Através da observação e análise da tabela 4, podemos concluir que as crianças da educadora A (PNL) obtiveram uma pontuação claramente inferior em relação às crianças das restantes educadoras. Sendo que as crianças da educadora D (não PNL), obtiveram uma pontuação claramente superior em relação aos alunos das outras docentes observadas.

4.7.3. Síntese das questões mais e menos pontuadas relativamente às 20 questões do questionário colocado às crianças.

Educadoras	Leitura Recreativa (Pontuação mais baixa)	Leitura Recreativa (Pontuação mais elevada)	Leitura vertente pré- escolar (PNL) (Pontuação mais baixa)	Leitura vertente pré- escolar (PNL) (Pontuação mais elevada)
Educadora A	Questão 9 Como te sentes quando vais a uma livraria? 46 Pontos	Questão 5 Como te sentes quando passas o teu tempo livre a ler ou ver um livro? 59 Pontos	Questão 18 Como te sentes quando escritores ou ilustradores vêm à tua escola falar de livros? 4 Pontos	Questão 14 Como é que te sentes quando aprendes coisas novas num livro que a tua educadora lê? 72 Pontos
Educadora B	Questão 9 Como te sentes quando vais a uma livraria? 65 Pontos	Questão 4 Como te sentes quando recebes um livro de presente? 82 Pontos	Questão 18 Como te sentes quando escritores e ilustradores vêm à tua escola falar de livros? 6 Pontos	Questão 12 Como te sentes quando a tua educadora te lê livros? 72 Pontos
Educadora C	Questão 8 Como te sentes quando lêes ou vês um livro em vez de brincar? 52 Pontos.	Questão 1 Como te sentes quando vês ou te lêem um livro num dia de chuva? 78 Pontos.	Questão 18 Como te sentes quando escritores e ilustradores vêm à tua escola falar de livros? 15 Pontos	Questão 16 Como te sentes quando a tua educadora lê todos os dias? 77 Pontos
Educadora D	Questão 8 Como te sentes quando lêes ou vês um livro em vez de brincar? 59 Pontos	Questão 1 Como te sentes quando vês ou te lêem um livro num dia de chuva? 77 Pontos	Questão 18 Como te sentes quando escritores e ilustradores vêm à tua escola falar de livros? 0 Pontos	Questão 15 Como te sentes quando sabes que é altura da tua educadora começar a ler uma história? 80 Pontos.

Quadro 14

Assim através da observação do Quadro 14 podemos concluir que:

Na leitura recreativa as crianças da educadora A, obtiveram o valor mais baixo na questão 9, “Como te sentes quando vais a uma biblioteca?” Nesta questão, este grupo de crianças obteve 46 pontos. E o valor mais elevado foi obtido com a questão 5, “ Como te sentes quando passas o teu tempo livre a ler ou ver um livro?” na qual obtiveram 59 pontos.

Em relação à leitura direccionada para a vertente do pré-escolar (PNL) as crianças da educadora A, obtiveram um valor mais baixo com a questão 18, “ Como te sentes quando escritores ou ilustradores vêm à tua escola falar de livros?”na qual atingiram apenas 6 pontos. E o valor mais elevado foi atingido com a questão 14, “Como é que te sentes quando aprendes coisas novas num livro que a tua educadora lê?” na qual este grupo atingiu 72 pontos.

Podemos, ainda observar no Quadro 15 os resultados da aplicação dos questionários às crianças da educadora B. Em relação à leitura recreativa, as crianças da educadora B, registaram o valor mais baixo com a questão 9, “Como te sentes quando vais a uma livraria?” com 65 pontos. E o valor mais elevado foi obtido com a questão 4, “Como te sentes quando recebes um livro de presente?” com 82 pontos.

Em relação à leitura direccionada para a vertente do pré-escolar (PNL), as crianças da educadora B obtiveram um valor mais baixo em relação à questão 18, “Como te sentes quando escritores e ilustradores vêm à tua escola falar de livros?” obtiveram 6 pontos. O valor mais alto foi atingido com a questão 12, “Como te sentes quando a tua educadora te lê livros?” com 72 pontos.

No mesmo quadro, podemos ainda observar os resultados da aplicação dos questionários às crianças da educadora C. Assim, podemos observar que na leitura recreativa o valor mais baixo foi atingido com a questão 8, “Como te sentes quando lês ou vês um livro em vez de brincar?” (com 52 pontos). Em relação ao valor mais alto este foi obtido com a questão 1, “Como te sentes quando vês ou lês um livro num dia de chuva?” (com 78 pontos).

Em relação à leitura direccionada para a vertente do pré-escolar (PNL), as crianças da educadora C obtiveram um valor mais baixo na questão 18, “Como te sentes quando escritores e ilustradores vêm à tua escola falar de livros?” (com 15 pontos). E em relação ao valor mais elevado, este foi atingido com a questão 16, ou seja: Como te sentes quando a tua educadora te lê todos os dias? (com 77 pontos).

Finalmente, podemos ainda observar no Quadro 15 os resultados da aplicação dos questionários às crianças da educadora D. Assim, em relação à leitura recreativa, o valor mais baixo atingido por este grupo de crianças, foi com a questão 8, “Como te sentes quando lês ou vês um livro em vez de brincare?” na qual atingiram 59 pontos. O valor mais elevado atingido nesta categoria foi com a questão 1, “Como te sentes quando vês ou te lêem um livro num dia de chuva?” (com 77 pontos).

E ainda em relação à leitura direccionada para a vertente do pré-escolar (PNL), nas crianças da educadora D podemos constatar que o valor mais baixo foi atingido com a questão 18, “Como te sentes quando escritores e ilustradores vêm à tua escola falar de livros?” na qual este grupo de crianças atingiu 0 pontos. O valor mais elevado registado nesta categoria pelas crianças da educadora D foi com a questão 15, “Como te sentes quando sabes que é altura da tua educadora começar a ler?” (com 80 pontos).

V – Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações do Estudo

Como referimos na introdução deste estudo, um dos principais objectivos que nos propusemos foi tentar saber se o PNL promove “Mais e Melhor Literacia nas crianças em idade pré-escolar” e por outro saber: i) em que medida a exploração das histórias está de acordo com o PNL? ii) Descrever a forma como os educadores de Infância despertam o gosto pela palavra escrita e pela leitura. iii). Identificar a forma como os diferentes educadores de Infância exploram a leitura de histórias. iv) Avaliar as atitudes e o gosto que as crianças mostram pela leitura de histórias.

Com o objectivo de complementar o nosso estudo usámos múltiplas fontes de recolha de dados, obedecendo a uma triangulação metodológica Yin (2005) e Stake (2005) que nos permitisse, por um lado, garantir a fiabilidade e rigor dos resultados e por fim relacionar e confrontar os resultados obtidos. Assim, tendo em consideração o nosso objectivo geral, e de modo a facilitar a discussão dos resultados, procurámos estabelecer algumas relações entre:

- i) Identificar os instrumentos de suporte utilizados pelas educadoras para a promoção da literacia junto das crianças;
- ii) Identificar e comparar o tipo de estratégias que as educadoras do PNL desenvolvem junto das crianças com as utilizadas pelas educadoras que não fazem parte do PNL; com o objectivo desenvolvimento da literacia junto das crianças; (incluindo as educadoras em estudo e as educadoras a nível nacional);
- iii) Comparar o ambiente, tipo de material e a quantidade utilizado por cada grupo de educadoras (incluindo as educadoras em estudo e as educadoras a nível nacional);
- iv) Comparar as atitudes das crianças dos dois grupos de educadoras face à leitura de histórias.

Apresentamos no Quadro 15 uma síntese das técnicas e instrumentos de recolha de dados.

5.1. Síntese das relações entre diversos instrumentos de recolha de dados

	Identificar os instrumentos de suporte, utilizados pelas educadoras	Identificar e comparar o tipo de estratégias utilizadas pelas educadoras	Comparar a quantidade e o tipo de material utilizado por cada grupo de educadoras	Comparar as atitudes das crianças face à leitura
Entrevistas Educadoras	X	X	X	
Questionários Educadoras	X	X	X	
Questionários Crianças				X
Observação Naturalista Educadoras a contarem histórias às Crianças	X	X	X	X

Quadro 15

5.2. Identificar os instrumentos de suporte, utilizados pelas educadoras para a promoção da literacia junto das crianças – Interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas às quatro educadoras (em estudo) comparativamente com os resultados obtidos nos questionários a nível nacional.

Através da análise realizada às entrevistas efectuadas às quatro educadoras em estudo, concluímos que as quatro docentes que constituem a amostra deste estudo afirmaram que têm um projecto pedagógico escrito e que neste estão incluídos os objectivos para os domínios da linguagem oral e escrita.

Também 100% das educadoras que fazem parte do PNL dizem que o seu projecto pedagógico tem objectivos para os domínios da linguagem oral e escrita. E 100% das educadoras que não fazem parte do PNL também dizem que o projecto pedagógico contém objectivos para os domínios da linguagem oral e escrita. Comparando os dados obtidos nas entrevistas com os dados dos questionários, os resultados a nível nacional, foram ligeiramente inferiores, nas educadoras que não fazem parte do PNL ou seja 90% sendo de 100% nas educadoras do PNL que afirmaram que têm um projecto pedagógico escrito.

87% das educadoras do PNL a nível nacional referem que o seu projecto pedagógico inclui objectivos para o domínio da linguagem oral, as educadoras que não fazem parte do PNL e com uma frequência ligeiramente superior ou seja, 90%, dizem que os seus projectos pedagógicos incluem objectivos para o domínio da linguagem oral.

Em relação ao projecto incluir objectivos para o domínio da linguagem escrita, também à semelhança dos objectivos para o domínio da linguagem oral, nos questionários a nível nacional os valores continuam a ser mais baixos ou seja: 93% para as educadoras do PNL e 90% para as educadoras que não fazem parte do PNL.

Em síntese, em relação à utilização de instrumentos de suporte utilizados pelas educadoras de infância que se encontram integradas no PNL comparativamente com as

educadoras que não fazem parte do PNL não há diferenças significativas entre os dois grupos de educadoras; uma vez que os dois grupos de educadoras têm projectos pedagógicos escritos, com objectivos estabelecidos para os domínios da linguagem oral e escrita.

Também é, importante referir que comparativamente às respostas dadas pelas quatro educadoras nas entrevistas, com as respostas dadas pelas educadoras que responderam aos questionários realizados a nível nacional, obtivemos resultados ligeiramente mais baixos, nas respostas das educadoras que fazem parte do PNL a nível nacional.

5.3. Identificar e comparar o tipo de estratégias que as educadoras do PNL desenvolvem junto das crianças com as utilizadas pelas educadoras que não fazem parte do PNL com o objectivo de promoverem o desenvolvimento da literacia junto das crianças – Interpretação dos dados obtidos a partir das observações naturalistas efectuadas às educadoras a contarem histórias às crianças, das entrevistas e dos questionários realizados às educadoras a nível nacional.

Após a análise de conteúdo realizada às observações naturalista realizadas às quatro educadoras de infância na hora do conto junto dos seus respectivos grupos de crianças concluímos que as estratégias utilizadas pelas educadoras, no momento da apresentação do livro às crianças foram, as seguintes:

São as educadoras que não fazem parte do PNL que apresentam resultados claramente superiores comparativamente com as educadoras que fazem parte do PNL em relação às estratégias: “Mostra a capa do livro às crianças”, “Diz o título da história”, “ Diz o nome do autor”, “Clarifica o título” e ainda no item “Faz uma pequena introdução à história”. Como podemos observar na Figura 33.

Em relação às estratégias observadas durante a leitura da história, como podemos observar na Figura 34, apenas no item “Solicita respostas relativamente ao vocabulário”,

podemos observar que a frequência é mais elevada no grupo das educadoras do PNL. Nos restantes itens como: “Acrescenta informação através dos elementos do livro”, “Recordação do que foi lido e explicado através de *leading*”, “A palavra texto faz parte do léxico do educador”, “A educadora refere junto das crianças os locais aonde podemos encontrar livros” a frequência é mais elevada no grupo das educadoras que não estão integradas no PNL.

Podemos ainda observar na Figura 35 que, em relação aos itens “ A palavra texto faz parte do léxico do educador, junto das crianças”, assim como a palavra “ilustração” e ainda, “ O educador refere os locais aonde podemos encontrar livros.” As educadoras que não fazem parte do PNL apresentam valores claramente superiores em relação às educadoras do PNL que nunca se referiram em relação a estes itens

Como podemos observar na Figura 36 em relação aos itens: “ Pede a opinião das crianças sobre a história que acabaram de ouvir”, a frequência é claramente superior nas educadoras que não fazem parte do PNL, comparativamente com as educadoras que fazem parte do PNL. O mesmo acontecendo em relação ao item “ Pede a opinião das crianças sobre a história que acabaram de ouvir”

Também podemos observar na Figura 37, quais as actividades solicitadas pelas educadoras às crianças depois de lhes contarem ou lerem as histórias: Assim podemos concluir que em relação a “situações de vida prática” as educadoras do PNL, registam uma frequência claramente superior ao das educadoras que não fazem parte do projecto do PNL.

Em relação à “leitura”, a frequência é nula nos dois grupos de educadoras. O que é de esperar, atendendo a que as crianças do pré-escolar ainda não lêem o texto. No entanto, lêem a imagem e, em relação a este item, não ficou claro se as educadoras dos dois grupos solicitam às crianças a leitura das imagens ou seja a leitura da ilustração do livro.

Em relação à escrita e desenho, podemos observar o seguinte: a frequência é nula no grupo das educadoras do PNL sendo de 8% no grupo das educadoras que não fazem parte do PNL. Também em relação a este item, não é espectável que as crianças escrevam, nesta idade.

Por fim, podemos ainda observar na Figura 37 que, em relação às educadoras promoverem junto das crianças actividades de expressão plástica, a frequência também é mais elevada no grupo da educadoras que não fazem parte do PNL do que no grupo das que estão integradas no PNL, ou seja: e 25%, e 8% nas docentes do PNL.

Concluimos também através da observação naturalista realizadas às educadoras a lerem histórias às crianças, como podemos observar no quadro (5) e na Figura (39) que a educadora A do PNL coloca menos perguntas às crianças. Por outro lado a educadora D, que não faz parte do PNL colocou um número mais elevado de questões em relação às outras três educadoras observadas.

Ou seja, a educadora A colocou durante as 6 observações 51 perguntas às crianças, sendo 19 de interpretação e 15 de expansão de ideias, apenas numa pediu a opinião em relação à história que acabaram de ouvir;

A educadora B colocou 96 perguntas às crianças, durante as seis observações, sendo que colocou 52 de interpretação, 21 relacionando o tema com as experiências das crianças, 11 para recordação do que foi lido e explicado e nunca pediu a opinião às crianças acerca da história que acabaram de ouvir;

A educadora C colocou 91 questões às crianças durante as 6 observações, ou seja: 28 perguntas de interpretação, 25 para recordação sobre o que foi lido e explicado, 17 perguntas relacionadas com o vocabulário, 11 perguntas relacionando o texto com as experiências das crianças e fez ainda 8 perguntas nas quais pede a opinião acerca da história que acabaram de ouvir;

E a educadora D colocou 128 perguntas às crianças, sendo que 45 foram de interpretação, 30 para expansão de ideias; 28 de *leading*, 4 perguntas relacionadas com o vocabulário e duas para recordação do que foi lido. No entanto, nunca pediu a opinião às crianças sobre a história que acabaram de ouvir.

Em síntese, como podemos observar na descrição que acabamos de apresentar, em relação às estratégias utilizadas pelas educadoras quando lêem histórias às crianças, podemos constatar através das análises de conteúdo efectuada às observações naturalistas que as educadoras que não fazem parte do PNL apresentam resultados claramente superiores em relação às educadoras que se encontram integradas no Plano Nacional de Leitura no que se concerne à colocação de perguntas às crianças, durante e depois da leitura da história.

Em relação às educadoras terem um momento na sua rotina diária, na qual privilegiam actividades específicas relacionadas com a leitura e escrita através da análise quantitativa realizada aos questionários a nível nacional, podemos constatar que as educadoras do PNL (97%) e ligeiramente abaixo com 83% as educadoras que não estão integradas do PNL têm um momento na sua rotina diária que no qual privilegiam actividades específicas relacionadas com a leitura e escrita. Contudo, nas observações naturalistas a investigadora constatou que todas as educadoras em estudo tinham um momento na sua rotina diária, durante o qual privilegiam actividades específicas relacionadas com a leitura e escrita. A investigadora também apurou que as duas educadoras que não fazem parte do PNL realizavam o momento de promoção da leitura/escrita no período da manhã. E que das educadoras que estão integradas no PNL uma realizava actividades relacionadas com a leitura/escrita também no início da manhã e outra no início da tarde.

Por outro lado, 70% das educadoras do PNL referiram que aproveitam os “tempos mortos” para promover a leitura e escrita e com uma frequência de mais 10%, temos as educadoras que não estão integradas no PNL ou seja com 80%.

Em relação aos registos escritos, através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às educadoras concluímos que: 100% das educadoras que fazem parte do PNL e que fazem parte deste estudo, dizem que nas suas salas de actividades existem locais próprios para afixar os registos escritos. E 100% das educadoras que não fazem parte do PNL dizem que existem locais próprios para fixar os registos escritos nas suas salas de actividades. A nível nacional obtivemos os mesmos resultados, ou seja, em 100% dos estabelecimentos da nossa amostra existem nas salas locais próprios para afixar os registos escritos.

Quanto aos locais para afixar os registos escritos, obtivemos através da análise dos dados dos questionários a nível nacional o seguinte: 100% (PNL) e 100% (N/PNL) utilizam placares; 23,33% (PNL) e com uma frequência claramente mais baixa, ou seja 7% (N/PNL) temos a utilização de cavaletes; 60%(PNL) e com 30% (N/PNL) utilizam também as costas dos armários e finalmente com 23% (PNL) e com uma frequência claramente superior ou seja 97% (N/PNL) utilizam biombos para afixar os registos escritos.

Tanto as educadoras entrevistadas que fazem parte do PNL como as educadoras que não fazem parte do estudo, dizem que nas suas salas de actividades os registos escritos estão ao alcance visual das crianças (100% das educadoras). A investigadora também pode apurar nas observações naturalistas que este item se confirma, uma vez que em todas as salas observadas os registos escritos se encontram ao alcance visual das crianças.

100% das educadoras entrevistadas independentemente de fazer ou não parte do Plano Nacional de Leitura afirmaram que na sala existem materiais que permitem utilizar as competências da leitura e da escrita das crianças a partir da evocação de experiências passadas.

Também 100% das educadoras entrevistadas que fazem parte do PNL afirmaram que fazem o registo escrito de situações e experiências vividas pelas crianças. Em situação homóloga temos também 100% das educadoras que não fazem parte do PNL que também afirmaram que fazem o registo escrito de situações e experiências vividas pelas crianças.

Comparativamente a nível nacional, obtivemos resultados ligeiramente mais baixos ou seja: PNL (97%) e N/PNL (87%). Sendo que no grupo das educadoras que se encontram integras no PNL 93% utilizam imagens e no grupo que não está integrado no PNL e 87% afirmaram que também utilizam imagens para fazer o registo escrito de situações e experiências vividas pelas crianças;

Quanto à utilização de objectos familiares, nos registos escritos, no PNL temos 80% das educadoras e ligeiramente abaixo com 67% as educadoras que não estão integradas no PNL.

Temos ainda, as educadoras do PNL que também utilizam outros materiais, para os registos escritos com uma frequência de 66% apresentando um valor claramente inferior em relação a este item, as educadoras que não fazem parte do PNL registando-se neste grupo apenas uma frequência de 33%.

Em relação à utilização de outros materiais, utilizados nos registos escritos, comparativamente temos em relação, aos materiais de leitura para as educadoras do PNL (97%) e para o outro grupo 87%;

Em relação à utilização de materiais para escrever como (lápiz, canetas, papel...) temos uma frequência de 100% para as educadoras do PNL assim como para as educadoras que não estão integradas no PNL;

Quanto à utilização de etiquetas de diversos tamanhos, temos uma frequência de 60% PNL e 53% para as educadoras que não estão integradas no PNL;

Relativamente, à utilização de folhas de registos, registámos uma frequência de 93% (PNL) e ligeiramente abaixo com 70% as educadoras que não fazem parte do PNL.

50% das educadoras que fazem parte do PNL afirmaram que registam de forma convencional a escrita das crianças. Em situação homóloga, 50% das educadoras que não fazem parte do PNL referiram que também registam de forma convencional a escrita das

crianças. Através dos dados obtidos a partir da análise dos questionários, constatámos que a nível nacional, obtivemos valores ligeiramente superiores ou seja: 57%(PNL) e 53% (N/PNL).

Através da análise dos questionários aplicados às educadoras a nível nacional podemos constatar que 76,66% (PNL) e 43,33% (N/PNL) responderam que os registos escritos são muitas vezes, utilizados espontaneamente pelas crianças.

100% das educadoras entrevistadas independentes de estarem ou não integradas no PNL dizem que nas suas salas existem quadros para tarefas especiais.

Quanto ao tipo de quadros mais utilizados em cada grupo de educadoras em estudo, através da análise dos dados dos questionários realizados a nível nacional, chegámos à seguinte conclusão: Quadro das presenças 100% (PNL) e 90% (N/PNL); quadro do tempo 77% (PNL) e 40% (N/PNL); aniversários das crianças 97% (PNL) e 100% (N/PNL); planificação de tarefas/trabalho 77% PNL) e 57% (N/PNL); avaliação das tarefas 47% (PNL) e 13% (N/PNL).

Em síntese, em relação ao tipo de quadros utilizados por cada grupo de educadoras, podemos concluir que as educadoras do PNL de um modo geral apresentam valores superiores em relação aos tipos de quadro utilizados, com excepção dos quadros para registo dos aniversários que surge com um valor ligeiramente superiores no grupo de educadoras que não fazem parte do PNL.

100% das educadoras que fazem parte do PNL afirmam que existe na sua sala de actividades cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças. E50% das educadoras que não fazem parte do PNL referiram que também existem nas suas salas, cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças. Enquanto as restantes 50% das educadoras que não fazem parte do PNL mas que fazem parte deste estudo, afirmam que não existe na sua sala de actividades, cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças. A nível nacional obtivemos valores mais baixos ou seja 67% (PNL) e 37% (N/PNL).

100% das educadoras que fazem parte do PNL independentemente, de fazerem ou não parte do PNL dizem que realizam com as crianças, jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral.

Sendo que, 53% das educadoras do PNL dizem que questionam as crianças relativamente aquilo que leram e apenas 17% das educadoras que não fazem parte do PNL afirmaram que também questionam as crianças relativamente ao que acabaram de ler.

Quanto às educadoras confrontarem a leitura efectuada pelas crianças (leitura de imagens) com a sua própria leitura, obtivemos os seguintes resultados 23% das educadoras do PNL responderam que sim e 57% das educadoras que não fazem parte do PNL, também referiram que confrontam a leitura das crianças com a sua própria leitura.

Em situação homóloga 100% das educadoras entrevistadas, independentemente de fazerem ou não parte do PNL afirmaram que quando as crianças querem escrever uma letra palavra ou frases, apoiam a ideia, facilitando-lhes os materiais.

50% das educadoras entrevistadas que fazem parte do PNL e que fazem parte deste estudo, disseram que pedem às crianças que já tem algum conhecimento acerca da escrita para ajudarem as que têm mais dificuldades. As restantes 50% dizem que às vezes pedem às crianças que já tem algum conhecimento acerca da escrita para ajudar as outras. Por outro lado 50% das educadoras que não fazem parte do PNL afirmaram que não pedem às crianças que já tem algum conhecimento acerca da escrita para ajudar as que ainda não têm. Comparativamente, a nível nacional obtivemos valores significativamente mais elevados com uma diferença de mais de 50% do que foi registado nas entrevistas, ou seja 83% (PNL) e 80% (N/PNL).

50% das educadoras entrevistas, que fazem parte do PNL dizem que realizam actividades de compreensão de textos. As restantes 50% afirmam que não realizam

actividades de compreensão de textos. Comparativamente, 100% das educadoras que não fazem parte do PNL dizem que realizam actividades de compreensão de textos.

50% das educadoras entrevistadas que fazem parte do PNL dizem que fazem com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem escrita. E 50% das educadoras que fazem parte do PNL afirmaram que não fazem com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem escrita. Comparativamente 100% das educadoras que não fazem parte do PNL, referiram que também fazem com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem escrita.

100% das educadoras entrevistadas independentemente, de fazerem ou não parte do PNL dizem que relêem, para as crianças os registos escritos elaborados em voz alta. Comparativamente, a nível nacional podemos concluir através da análise dos questionários que 80% das educadoras do PNL e 83% das educadoras que não fazem parte do PNL dizem que lêem o que escrevem para as crianças. Em síntese os valores registados a nível nacional são ligeiramente inferiores em relação aos valores presenciados nas educadoras que foram observadas.

50% das educadoras que fazem parte do PNL dizem que realizam com as crianças: actividades de reescrita de histórias, ou outros relatos. Sendo que as restantes 50% afirmam que não realizam actividades de reescrita de histórias, ou outros relatos. Comparativamente 100% das educadoras que não fazem parte do PNL, afirmam que realizam actividades de reescrita de histórias, ou outros relatos. Contudo, podemos também concluir através da análise dos questionários de que 93% das educadoras do PNL e 66% das que não estão integradas no PNL afirmaram que escrevem e lêem de modo a que as crianças as vejam. Em síntese, comparativamente obtivemos valores claramente superiores a nível nacional em relação às quatro educadoras observadas.

100% das educadoras entrevistadas independentemente de fazerem ou não parte do PNL afirmaram que estimulam as crianças a ditarem-lhe histórias ou outros relatos.

Também 100% das educadoras entrevistadas independentemente de fazerem ou não parte do PNL disseram que respondem aos interesses individuais das crianças (em relação a sons, letras e palavras). A nível nacional 83% do PNL e 100% das educadoras que não fazem parte do PNL ou seja, nas educadoras do PNL a este nível foi ligeiramente mais baixa.

100% das educadoras que responderam aos questionários e que fazem parte do PNL referiram que apoiam as crianças, em relação à escrita, facilitando-lhes os materiais e ligeiramente abaixo com 90% responderam afirmativamente as educadoras que não fazem parte do PNL.

Também através da análise dos dados efectuados aos questionários a nível nacional concluímos que 93% (PNL) e 67% (N/PNL) das educadoras responderam que ajudam as crianças a procurar palavras nos elementos impressos existentes na sala.

Em relação às educadoras afirmarem nos questionários a nível nacional, que ajudam a criança a escrever, soletrando a palavra, obtivemos os seguintes resultados: 57% (PNL) e com uma frequência claramente superior com 77% temos as educadoras que não fazem parte do PNL.

100% das educadoras entrevistadas, independentemente de fazerem ou não parte do PNL referiram que convidam as crianças a escreverem o seu próprio nome nos trabalhos que realizam.

Também 100% das educadoras entrevistadas, independentemente de fazerem ou não parte do PNL afirmaram que utilizam materiais trazidos de casa, pelas crianças relacionados com a leitura e a escrita.

E ainda 100% das educadoras entrevistadas independentemente que fazem parte ou não do PNL disseram que exploram os materiais existentes no meio relacionados com a leitura e com a escrita.

50% das educadoras que fazem parte do PNL afirmaram que já foram com as suas crianças a uma biblioteca. E também em situação homóloga 50% das educadoras que não se encontram integradas no PNL afirmaram que também já foram com as suas crianças a uma biblioteca.

100% das educadoras entrevistadas, independentemente de estarem ou não integradas no PNL disseram que lêem, o que escrevem para as crianças. Comparativamente, a nível nacional, obtivemos os seguintes resultados: 80% (PNL) e 83% (N/PNL), tendo – se registado a este nível, valores ligeiramente mais baixos, nos dois grupos de educadoras.

50% das educadoras que estão integradas no PNL afirmaram, que quando lêem o que escrevem, em frente das crianças, seguem a orientação da leitura com o dedo. E o dobro das educadoras (100%) que não fazem parte do PNL referiram, que quando lêem o que escreveram seguem a orientação da leitura com o dedo. Através da análise dos questionários realizados a nível nacional, podemos constatar que 90% das educadoras do PNL quando lêem o que escrevem seguem a orientação da leitura com o dedo, e 73% do grupo que não fazem parte do Plano Nacional de Leitura, ou seja, também a este nível, registou-se uma frequência ligeiramente mais baixa.

50% das educadoras entrevistadas que fazem parte do PNL disseram que quando escrevem, junto das crianças, explicam-lhes para quem escrevem. E 100% das educadoras que não fazem parte do PNL também afirmaram que quando escrevem junto das crianças, também lhes explicam para quem escrevem.

50% das educadoras entrevistadas que fazem parte do PNL referiram que já participaram na realização de alguma feira do livro. E também 50% das educadoras que não

fazem parte do PNL disseram que já participaram na realização de mostras de livros. Sendo que 100% das educadoras que não estão integradas no PNL referiram na entrevista que nunca participaram em nenhuma feira do livro.

50% das educadoras entrevistadas que fazem parte do PNL afirmaram que já realizaram feiras do livro, avaliaram a adesão dos pais à feira do livro, como algo, que para eles tinha pouca importância, porque compravam os livros aos filhos, só para que estes os “deixassem em paz”.

50% das educadoras entrevistadas que não fazem parte do PNL e que foram entrevistadas, disseram que nunca realizaram nenhuma exposição do livro infantil. E 100% das educadoras que foram entrevistadas disseram que nunca realizaram nenhuma exposição do livro infantil.

50% das educadoras entrevistadas, do PNL disseram que já proporcionaram o encontro das suas crianças com escritores. E as restantes 50% que integram o PNL afirmaram que nunca promoveram o encontro das suas crianças com escritores.

Por outro lado 50% das educadoras entrevistadas do PNL disseram que já proporcionaram o encontro das suas crianças com ilustradores. Sendo que as restantes 50% afirmaram que nunca proporcionaram o encontro das suas crianças com ilustradores.

Em relação ao grupo de educadoras que não fazem parte do PNL 50% disseram que já proporcionaram o encontro das suas crianças com escritores. E 50% afirmaram que já tinham proporcionado o encontro das suas crianças com ilustradores.

100% das educadoras entrevistadas independentemente, de estarem ou não integradas no PNL dizem que já promoveram o envolvimento dos pais, em actividades relacionadas com os livros.

100% das educadoras do PNL afirmaram que não promoveram o envolvimento da comunidade em actividades relacionadas com os livros. E 50% das educadoras que não fazem

parte do PNL afirmaram que já promoveram o envolvimento dos pais, em actividades relacionadas com os livros. As restantes 50% que não estão integrada no PNL referiram que nunca promoveram o envolvimento da comunidade em actividades relacionadas com os livros.

50% das educadoras do PNL dizem que propõem uma actividade relacionada com a leitura do conto. E 50% das educadoras que não fazem parte do PNL dizem que só às vezes é que pedem às crianças para realizarem uma actividade específica relacionada com a leitura do conto que acabaram de ouvir.

Também em situação homóloga temos 100% das educadoras entrevistadas independentemente, de fazerem ou não parte do PNL disseram que confrontaram a escrita das crianças com a sua própria escrita. A nível nacional através da análise dos questionários aplicados às educadoras 27% das educadoras do PNL dizem que confrontam a escrita das crianças com a sua, sendo que com uma frequência ligeiramente abaixo ou seja com 20% temos as educadoras que não fazem parte do PNL.

50% das educadoras do PNL afirmaram nas entrevistas, que confrontam a leitura da criança com a sua própria leitura. E com o dobro da frequência ou seja, 100% das educadoras que não fazem parte do PNL dizem que também confrontam a leitura das crianças com a sua.

Em síntese através da descrição que acabámos de expor, podemos concluir que as respostas obtidas através da análise qualitativa realizada às entrevistas e da análise quantitativa realizada aos questionários as educadoras que fazem parte do PNL apresentam em relação à maioria das estratégias valores iguais ou ligeiramente superiores do que as educadoras que não fazem parte do PNL. Por outro lado nas observações naturalistas, obtivemos valores claramente superiores nas educadoras que não estão integradas no PNL e inferiores nas educadoras que fazem parte do PNL.

Podemos então concluir que existem diferenças significativas entre os dois grupos de educadoras em estudo em relação às estratégias utilizadas, para a promoção de mais e melhor literacia junto das crianças.

5.4. Comparar o ambiente educativo, tipo de material, qualidade e a quantidade utilizado por cada grupo de educadoras – Interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas às quatro educadoras em estudo e dos questionários realizados a nível nacional às educadoras de Infância e das observações naturalistas.

100% das educadoras entrevistadas independentemente de fazerem ou não parte do PNL afirmaram que no estabelecimento aonde trabalham existe uma área de biblioteca/leitura. Nas observações naturalistas realizadas às quatro salas de actividades, a investigadora pôde observar que nas quatro salas (das educadoras em estudo) existe uma área de biblioteca/leitura. Em relação aos resultados obtidos nos questionários a nível nacional, os resultados são iguais para as educadoras do PNL, ou seja de 100% e ligeiramente abaixo com 87% as educadoras que não estão no PNL.

Também em situação homóloga independentemente, de estarem ou não integradas no PNL 100% das educadoras entrevistadas, que fazem parte deste estudo disseram que nas suas salas existem áreas com o objectivo da promoção da leitura e da escrita, nas crianças. Nas observações naturalistas realizadas, a investigadora constatou que em todas as salas, existem áreas específicas para a promoção da leitura e da escrita, para além da área da biblioteca/leitura. A investigadora pode constatar que nas salas da rede pública (plano nacional de leitura) para além da área da escrita, existe ainda a área da informática, aonde para além de existir um computador e uma impressora, existe também um quadro interactivo por sala, que é utilizado pelas crianças e pelas respectivas educadoras.

100% das educadoras entrevistadas do PNL dizem que existe no estabelecimento aonde trabalham uma biblioteca, organizada. E 50% das educadoras que não fazem parte do PNL também afirmaram que existe no estabelecimento aonde trabalham uma biblioteca organizada.

Nas observações naturalistas, a investigadora pode constatar que no estabelecimento aonde trabalham as duas educadoras do PNL existe uma biblioteca, muito bem organizada na qual as crianças requisitam livros semanalmente para levarem para casa e lerem a par, com as suas famílias. Por outro lado nos estabelecimentos aonde se encontram a trabalhar as educadoras que não estão integradas no PNL num existe uma biblioteca para todo o estabelecimento, mas a educadora utilizou sempre livros seus trazidos de sua casa. Em relação à outra educadora (esta da SCMO¹⁵) neste estabelecimento não existe uma biblioteca comum para todo o estabelecimento, e também nesta sala a educadora utiliza livros seus e alguns que estão na área dos livros.

100% das educadoras do PNL dizem que na biblioteca do estabelecimento existe uma grande variedade de livros. E 50% das educadoras que não fazem parte do PNL também afirmaram que na biblioteca do Jardim-de-infância existe uma grande variedade de livros. As restantes 50% que não estão integradas no PNL dizem que não existe uma grande variedade de livros na área da leitura. A nível nacional em relação ao tipo de livros que existem nas bibliotecas, nos dois grupos de educadoras estas afirmam que possuem uma grande variedade. No entanto quanto às quantidades, verificamos algumas diferenças mais significativas tais como: livros de poesia, nas salas das educadoras do PNL (73%), e nas salas das educadoras que não fazem parte do PNL (63%). O tipo de livros que surge com maior quantidade nos dois grupos é: os livros de histórias com 100% para o PNL e 97% para o outro grupo. Os

¹⁵ Santa Casa da Misericórdia de Oeiras

livros temáticos, também se destacam por existirem com maior frequência nos dois tipos de estabelecimentos, ou seja 87% (PNL) e 93% (N/PNL).

100% das educadoras entrevistadas independentemente, de fazerem ou não parte do PNL dizem que na biblioteca do estabelecimento existe um espaço cómodo para as crianças lerem e folhearem livros.

Nas observações naturalistas, a investigadora pode constatar que nos estabelecimentos das educadoras do PNL assim como no estabelecimento da educadora que não está integrada no PNL mas que referiu que no estabelecimento aonde trabalha existe uma biblioteca, existe de facto uma biblioteca. Contudo, a investigadora também constatou que em todas as salas independentemente, de terem ou não uma biblioteca organizada as crianças têm um espaço cómodo para ler e folhear livros. Através dos questionários a nível nacional obtivemos resultados iguais em relação aos jardins-de-infância do PNL e ligeiramente abaixo nos que N/PNL, ou seja 90% respectivamente.

100% das educadoras entrevistadas independentemente, de fazerem ou não parte do PNL dizem que as crianças acedem facilmente aos livros. Através da observação naturalista a investigadora constatou que os livros estão realmente ao alcance das crianças confirmando o que as educadoras disseram nas entrevistas.

A nível nacional, através da análise dos questionários concluímos que 100% das educadoras independentemente, de estarem ou não integradas no PNL afirmam que na biblioteca existe uma grande diversidade de tipos de livros. Nas observações naturalistas, a investigadora constatou que no estabelecimento do PNL há realmente uma grande variedade de livros, assim como no estabelecimento da educadora que não está integrada no PNL contudo, em relação à educadora que referiu que não existe biblioteca no estabelecimento (SCMO), existe pouca variedade e quantidade e os livros não se encontram organizados e

catalogados, sendo que muitos dos livros são trazidos de casa pela própria educadora (Ver Figura 32).

50% das educadoras do PNL dizem que os materiais de leitura e de escrita podem ser levados para qualquer área da sala. E 50% das educadoras que não fazem partes do PNL dizem que os materiais de leitura e de escrita podem ser levados para qualquer área da sala. Por outro lado 50% das educadoras que não fazem parte do PNL dizem que não se pretende que a sala se torne num espaço de matéria todos baralhados. Em síntese através da observação naturalistas, pudemos constatar que todas as educadoras permitem que as crianças levem os livros para áreas como: mesas de trabalho, casinha das bonecas, mas que não permitem que os levem para o recreio, garagem... A nível nacional também em relação a este item obtivemos resultados ligeiramente mais baixos, nos dois grupos de estabelecimentos ou seja: 20% (PNL) e 43% (N/PNL).

100% das educadoras entrevistadas independentemente, de fazerem ou não parte do PNL dizem que a biblioteca é escolhida livremente pelas crianças. Comparativamente, a nível nacional obtivemos resultados iguais para os estabelecimentos do PNL ou seja, 100% e ligeiramente inferior, para os estabelecimentos N/PNL ou seja, 97% respectivamente.

50% das educadoras entrevistadas e observadas do PNL dizem que às vezes é a educadora que escolhe quem vai para a biblioteca. E 100% das educadoras, que não fazem parte do PNL afirmaram que as educadoras também podem sugerir a ida das crianças para a biblioteca. Nas observações naturalistas, a investigadora nunca viu nenhuma educadora sugerir às crianças para irem para a área da leitura/ biblioteca, esta área foi sempre escolhida livremente pelas crianças, como todas as outras áreas que existem nas salas. A nível nacional, através da análise dos dados dos questionários constatamos o seguinte em relação “a serem

também as educadoras a sugerir a ida das crianças para a biblioteca”: nas educadoras dos PNL 73% e nas educadoras que não fazem parte do PNL 77%.

Através das entrevistas podemos constatar que 100% das educadoras que fazem parte do PNL dizem que tem computadores nas salas de actividades. E 50 % das educadoras que não se encontram integradas no PNL afirmaram que também têm computadores nas suas salas de actividades. As restantes 50% das educadoras que não fazem parte do PNL dizem que não têm computadores na sala, mas que algumas crianças têm informática como actividade – extra. Nas observações naturalistas a investigadora pude confirmar o que as educadoras disseram nas entrevistas, em relação à existência de computadores. Contudo, numa das salas do grupo de educadoras que não fazem parte do PNL apesar de lá estar um computador, este nunca foi utilizado pelas crianças, nem pela educadora. Através da análise dos dados, dos questionários ou seja, a nível nacional obtivemos valores ligeiramente inferiores, 80% (PNL) e 13% (N/PNL).

Também, 100% das educadoras observadas e entrevistadas do PNL dizem que são elas que organizam a ida das crianças para o computador, uma vez que a maioria das crianças quer ir sempre para essa área. Nas observações naturalistas, a investigadora pode constatar que em relação à ida das crianças para o computador são as educadoras que ajudam as crianças na escolha desta área. Em relação a este item, a nível nacional também são as educadoras do PNL que, referem com uma frequência mais elevada que são as crianças a escolher, quando querem ir para o computador, ou seja 87% (PNL) e 13% (N/PNL). Quanto a ser sugerida pelo educador também é mais vezes sugerida pelo educador nos estabelecimentos do PNL (63%) enquanto nos estabelecimentos que não fazem parte do N/PNL apenas 10% afirmam que são elas que sugerem a ida das crianças para o computador.

50% das educadoras do PNL dizem que os materiais da sala estão etiquetados. E as restantes 50% disseram que às vezes os materiais estão etiquetados, outras não. Por outro lado

também 50% das educadoras que não fazem parte do PNL dizem que só alguns materiais estão etiquetados. Nas observações naturalistas, a investigadora constatou que só uma educadora do PNL coloca etiquetas nos materiais. Em relação às educadoras que não fazem parte do Plano colocam etiquetas em alguns materiais existentes na sala, mas não o fazem de forma sistematizada.

A nível nacional, quanto ao modo como estão etiquetados os materiais, podemos concluir através da análise dos questionários que 70% (PNL) e ligeiramente abaixo com 63% das educadoras que não fazem parte do PNL, tem os materiais etiquetados de forma clara; 37% (PNL) e com 33% (N/PNL) destes dois grupos de educadoras, afirmaram que têm os materiais etiquetados com letras apenas; 70% (PNL) e com 60% (N/PNL) destes dois grupos de educadoras afirmaram que têm os materiais etiquetados com letras e imagens; Apenas com imagens temos 13% (PNL) e ligeiramente acima com 17% (N /PNL); Com objectos concretos temos 20% nos dois grupos de educadoras e finalmente com objectos concretos e letras obtivemos 33% (PNL) e claramente abaixo com 20% (N/PNL).

50% das educadoras entrevistadas do PNL disseram que quando colocam etiquetas nos materiais associam a palavra à imagem. E 50% das educadoras que não fazem parte do PNL afirmaram que as etiquetas a partir dos quatro anos de idade, já aparecem com palavras, até aí só com cores. Sendo que as restantes educadoras que não fazem parte do PNL e que foram entrevistadas afirmaram que uns materiais estão etiquetados com letras e outros com letras e imagens.

Em síntese através dos dados recolhidos e apresentados podemos concluir que as educadoras do PNL, tem mais material disponível e sobretudo equipamento informático do que as educadoras que não estão no Plano Nacional de Leitura.

5.5. Comparar as atitudes das crianças (dos dois grupos de educadoras) face à leitura de histórias – Interpretação dos dados obtidos através da aplicação dos questionários sobre as atitudes das crianças, face à leitura e das observações naturalistas.

Após a observação e análise do quadro nº 14, podemos concluir que em relação à *leitura recreativa* no grupo das crianças das educadoras do PNL a questão com pontuação mais baixa, foi a questão 9 ou seja: “Como te sentes quando vais a uma livraria?” Educadora A (46 pontos) e a Educadora B (65 Pontos);

No grupo das crianças das educadoras do PNL as questões com pontuação mais elevada foram a questão 4 ou seja: “Como te sentes quando passas o teu tempo livre a ler ou ver um livro?” Educadora B (82 pontos) E a questão 5 “Como te sentes quando recebes um livro de presente?” Educadora A (59 pontos);

Ainda em relação à *leitura recreativa*, no grupo das crianças das educadoras que não fazem parte do PNL a questão com pontuação mais baixa, foi a questão 8 ou seja: “Como te sentes quando lês ou vês um livro em vez de brincare?” Educadora C (52 pontos) e Educadora D (59 pontos);

No grupo das crianças das educadoras que não fazem parte do PNL a questão com pontuação mais elevada, foi a questão 1 ou seja: “Como te sentes, quando vês ou te lêem um livro, num dia de chuva?” Educadora C (78 pontos) e Educadora D (77 pontos);

No grupo das crianças das educadoras do PNL, a questão mais pontuada, foi a questão 14, ou seja: “Como é que te sentes quando aprendes coisas novas num livro que a tua educadora lê?” Educadora A (72 pontos) E a questão 12 “Como te sentes quando a tua educadora te lê livros?” Educadora B (72 pontos);

Em relação ao grupo das crianças das educadoras que não fazem parte do Plano Nacional de Leitura a questão com pontuação mais baixa, foi a questão 18 ou seja: “Como te

sententes quando escritores ou ilustradores vêm à tua escola falar de livros?” Educadora C (15 pontos) e Educadora D (0 pontos);

E finalmente, no grupo das crianças das educadoras que não fazem parte do Plano Nacional de Leitura a questão com pontuação mais elevada foi a questão 15 ou seja: “Como te sententes quando sabes que é altura da tua educadora começar a ler?” Educadora D (80 pontos) e 16 “Como te sententes quando a tua educadora lê todos os dia.” Educadora C (77 pontos).

5.6. Limitações do estudo

Analisando de forma retrospectiva e reflexiva o modo como este estudo foi implementado em quatro salas, de três Jardins-de-infância, contudo achamos pertinente distinguir algumas limitações a ele intrínsecas, das quais destacamos o seguinte: Inicialmente a opção metodológica escolhida. A metodologia de estudo de caso por nós escolhida, apesar de apresentar múltiplas vantagens num estudo como o nosso, apresenta também algumas limitações que na opinião de alguns autores Patton (2002) e Yin (2005) se prendem com a subjectividade do investigador e a validade e rigor dos resultados. Assim, tendo consciência das limitações existentes e como forma de diminuir o enviesamento dos resultados, e tornar o estudo viável e o mais fiável possível, utilizámos a triangulação dos dados Stake (2005), usando múltiplas fontes de recolha de dados que nos permitissem traduzir com rigor e exactidão a realidade investigada.

Os múltiplos instrumentos de recolha de dados de que nos socorremos para o desenvolvimento do presente estudo poderão ser vistos como uma restrição na medida em que estão sujeitos a uma interpretação por parte do investigador acerca das representações, conceitos e práticas dos educadores em estudo, o que por si só já constitui uma informação subjectiva. O facto de termos utilizado instrumentos já validados que foram adaptados ao nosso estudo, poderá constituir outra limitação do mesmo. Assim, aplicámos um questionário a 78 crianças que foi inicialmente, aplicado nos Estados Unidos da América, em 1989 com o objectivo de avaliar as atitudes das crianças face à leitura. Importa referir que o estudo realizado nos EUA, foi dirigido a crianças em idade escolar, pelo que foi necessário refazer e adaptar de modo a que no nosso estudo pudesse avaliar as atitudes de crianças de cinco anos de idade, face à leitura de histórias.

Também em virtude das crianças que constituíam a amostra do nosso estudo, terem que ter 5 anos de idade porque as educadoras da rede pública aonde foram realizados os

estudos, só recebem crianças com 5 anos de idade, constituiu também uma limitação a este estudo, uma vez que o intervalo de tempo em que decorreu a investigação foi muito reduzido assim, os questionários foram aplicados só uma vez às crianças, daí que não tenham sido realizados pré-testes e pós-testes, como seria desejável numa investigação deste tipo. Contudo, realizámos um estudo comparativo entre as respostas dadas pelas crianças das quatro educadoras que constituíam a amostra do mesmo, duas do PNL e outras duas das educadoras que não fazem parte do PNL.

Também o facto das duas educadoras da rede pública; ou seja as que estão integradas no PNL trabalharem no mesmo estabelecimento de infância poderia constituir uma limitação, mas atendendo a que as duas docentes, tinham estado a trabalhar nos anos anteriores em estabelecimentos diferentes (mas também estes integrados no PNL) embora tivessem o mesmo tipo de material, influenciou a utilização de estratégias diferentes, por parte das duas educadoras, tendo esta realidade sido observada e constatada nas observações naturalistas realizadas nas seis sessões realizadas a cada uma.

Um outro constrangimento que tivemos durante a realização deste estudo foi em relação à dificuldade que tivemos em arranjar as educadoras voluntárias da rede pública (educadoras integradas no PNL) para responderem ao questionário aplicado a nível nacional. Inicialmente, enviamos duzentos e cinquenta e cinco questionários, a nível nacional para as educadoras que fazem parte do PNL (por conseguinte da Rede Pública), via internet e quarenta e cinco, via correio interno da SCMO, para as educadoras que estão a trabalhar nas salas do pré-escolar, desta instituição. Destes questionários apenas nos foram devolvidos: um, da rede pública e trinta e quatro SCMO. Segundo Moreira (2004) “Trezentos questionários são o número mínimo aplicável a estudos” como o nosso. Este autor refere que “numa amostra semelhante à nossa a taxa de retorno aceitável é de sessenta e cinco questionários, ou

seja de vinte e cinco por cento” (p.78). No nosso caso, estivemos muito distantes de alcançar este número uma vez só recebemos, um da rede pública e trinta e cinco da SCMO.

Para ultrapassar este constrangimento, uma vez que não recebemos respostas das colegas da rede publica a investigadora foi pessoalmente a alguns Jardins-de-infância da rede publica, dos concelhos de: Oeiras, Cascais, Odivelas, Caneças, Loures e Amadora e desta forma conseguimos a devolução de um total de 60 dos questionários necessários ao nosso estudo em Novembro de 2008, tendo deste modo sido ultrapassado este constrangimento.

Também em relação às educadoras que não fazem parte do Plano Nacional de Leitura, e que participaram neste estudo, foram seleccionadas as educadoras da Santa Casa da Misericórdia de Oeiras, tendo esta sido uma amostra por conveniência, que de acordo com a opinião de Carmo e Ferreira, (1998) “utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários” (p.197). No nosso estudo, para além de se ter tratado de um grupo de docentes, disponíveis e voluntárias, contribuiu também para que pudéssemos efectuar uma avaliação à forma como está a ser promovida a literacia nos estabelecimentos pertencentes a esta Instituição. O que sem qualquer dúvida, poderá vir a ser uma mais-valia para a mesma, que tem actualmente sob a sua tutela 16 estabelecimentos de Infância, no concelho de Oeiras. Assim, a SCMO poderá a partir dos resultados obtidos, neste estudo tirar as suas conclusões e promover a organização de bibliotecas em todos os estabelecimentos sob a sua gestão, com livros de qualidade assim como com equipamento informático.

Para finalizar, importa referir que não sabemos se os factores, enunciados influenciaram ou não os resultados obtidos neste estudo, uma vez que são apenas percepções do envolvimento do investigador, na realidade em estudo, o que se encaixa dentro dos limites de um estudo de caso, no qual este se encontra inserido.

Apesar das características do Plano Nacional de Leitura variarem de país, para país, em todos eles há uma preocupação social comum, que consiste na promoção de mais e melhor literatura e literacia, junto das suas populações.

É importante referir que estas preocupações surgem em sociedades aonde a leitura e a literacia já fazem parte do quotidiano da maioria da sua população. Com efeito e ao contrário do que se possa pensar, as sociedades contemporâneas incluindo a portuguesa, não apresentam índices de prática de leitura e competência mais reduzidos do que os registados nos períodos anteriores. Se fizermos uma análise retrospectiva à população alfabetizada e escolarizada, podemos concluir que esta tem vindo a aumentar significativamente.

A forte presença da leitura e da escrita no quotidiano tem vindo a ser destacada nalguns estudos que evidenciam o alargamento sem precedentes, destas práticas e sobretudo, as diferentes formas que elas podem assumir. (Bartom e Hamiltom, 1998; Baudelot, Cartier e Detrez, 2000; Lahire, 1993, 2003, 2004; Papen, 2005 & Bartom, 2007).

Um dos problemas das sociedades actuais, profundamente marcadas pela informação e pelo conhecimento, é a existência de segmentos da população, cujos hábitos de leitura e competências de literacia são reduzidos face ao que seria desejável. E por outro lado a coexistência do alargamento progressivo daqueles que dominam a leitura e a utilizam em diversos contextos da vida provocando grandes desigualdades sociais neste domínio.

Segundo Costa, A. et al. (2008) “ Com o objectivo de se avaliar, qual o grau de desigualdades nestes domínios, há semelhança de pesquisas realizadas nos finais dos anos 70 nos E U A e Canadá, nos anos 90 o IALS¹⁶, foram realizados em 22 países, onde Portugal se encontra incluído (OCDE¹⁷ e Statistics Canadá, 2000). O conceito fundamental que orientou este trabalho foi precisamente o conceito de literacia com o qual se procurou dar conta da

¹⁶ International Adult Literacy Survey

¹⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

capacidade efectiva de utilização da informação escrita na vida quotidiana. Trata-se, portanto, de uma abordagem que remete para as práticas de leitura dos indivíduos e que incide na sua capacidade de interpretação e utilização da informação escrita. A metodologia adoptada permitiu avaliar através de uma prova, as competências de literacia da população adulta. Em Portugal, foi ainda conduzido, um estudo nacional, dirigido à avaliação da literacia nos adultos. Benavente, Rosa, Costa, Ávila (1996), Costa e Ávila (1998). Os resultados de ambas as investigações, muito semelhantes ao nível da concepção teórica e metodológica, apenas com algumas diferenças em relação à sua operacionalização Carey, Bridgwood, Thomas e Ávila (2000) e Ávila, (2008), revelaram que quase 80% dos portugueses adultos não possuíam os níveis considerados mínimos de acordo com os padrões estabelecidos nas pesquisas internacionais, para fazer face aos desafios e exigências das sociedades actuais, Ávila (2008). Nestes estudos entre muitos outros aspectos foi investigada a relação entre escolaridade e literacia, tendo-se chegado à conclusão de que apesar, como seria de esperar, a níveis de instrução elevados podem revelar competências de literacia abaixo do que seria previsível e vice-versa. Desta investigação conclui-se que a literacia só é desenvolvida e actualizada através da prática, ou seja, que só a existência de hábitos de leitura quotidianas, pode assegurar a manutenção, ou mesmo o desenvolvimento das competências de literacia” (p.11).

No presente estudo que acabámos de realizar procurámos saber se nos Jardins-de-infância aonde o PNL foi implementado pelo governo português, se está a promover mais e melhor literacia? do que nos estabelecimentos aonde este ainda não se encontra implementado.

5.7. Síntese resumo dos resultados/ Recomendações finais

Atendendo a que o PNL foi lançado em Portugal em Julho de 2006 quando iniciamos este estudo pretendíamos descrever o impacto que o PNL provocou nos estabelecimentos

aonde estivesse implementado este projecto se estaria a ser promovida mais e melhor literacia uma vez que o seu objectivo consiste na promoção de mais e melhor literatura e literacia, junto da população portuguesa.

Neste estudo, podemos concluir que as educadoras do PNL dispõem de mais material (livros e equipamento), nos Jardins-de-infância, do que as educadoras que estão a trabalhar em estabelecimentos aonde ainda não está implementado este programa. Por exemplo nos estabelecimentos, aonde foi realizado o nosso estudo o estabelecimento aonde está implementado o PNL, possui uma biblioteca com 341 livros a maioria seleccionados de acordo com as orientações do PNL e os estabelecimentos que não fazem parte do PNL, num a educadora da nossa amostra tem apenas 70 livros na sala, (alguns trazido de sua casa uns fazem parte do Plano Nacional de Leitura e outros não) e a outra educadora 120 livros, a maioria destes livros são trazidos de casa, sendo que também esta escolhe livros para ler às suas crianças de acordo com o que esta acha serem adequados para cada idade, não pondo de parte o facto de alguns livros estarem recomendados pelo PNL.

Para além da quantidade de livros ser mais elevada nos estabelecimentos onde está implementado o plano, também pudemos concluir que nestes estabelecimentos, há mais computadores do que nos estabelecimentos, aonde não está implementado ou seja; nas entrevistas efectuadas às educadoras em estudo obtivemos os seguintes resultados: 100% das salas do PNL tem um computador, uma impressora e um quadro interactivo na sala. Nas salas das educadoras que não fazem parte do PNL numa sala havia um computador, que não era utilizado nem pelas crianças, nem pela educadora e na outra não havia nenhum computador (no entanto esta educadora referiu que algumas das crianças do seu grupo tinham informática como actividade -extra) Educadora D “ (...) não mas as crianças do grupo de 21, nove têm a actividade de informática”. Também pudemos confirmar esta tendência através dos questionários realizados a nível nacional, como podemos observar da figura 8 deste estudo, de

que a quantidade de salas com computadores é claramente mais elevada nos Jardins de Infância do PNL 80% do que nos estabelecimentos que não estão integrados no PNL com 13%.

Assim sendo, podemos concluir que uma vez que as crianças que frequentam os estabelecimentos integrados no PNL (rede pública) possuem mais livros e equipamento informático do que as crianças que se encontram a frequentar os estabelecimentos aonde ainda não está implementado este projecto, foi visível nesta investigação que o primeiro grupo de crianças possui mais autonomia na gestão do espaço e na escolha dos livros.

Assim como, uma vez que nas salas das educadoras do PNL, há mais momentos de leitura e mais livros consequentemente as educadoras não sentem necessidade que em todas as ocasiões após a leitura de histórias, tenham que solicitar às crianças a realização de actividades específicas relacionadas com a leitura do conto.

Contudo, em relação às práticas das quatro educadoras que fazem parte da amostra do nosso estudo, é o grupo das educadoras que não fazem parte do PNL que apresentam valores claramente superiores em relação às educadoras que fazem parte do PNL. No entanto, através da análise dos resultados obtidos nos questionários realizados a nível nacional, as educadoras do PNL apresentam valores ligeiramente mais elevados, não sendo no entanto muito significativos, o que nos leva a inferir que as educadoras nem sempre fazem como dizem.

Após termos chegado a estas conclusões parece-nos pertinente levantar algumas questões como:

- Porquê que apesar das duas educadoras que fazem parte do Plano Nacional de Leitura trabalharem no mesmo estabelecimento, e disporem do mesmo tipo de material obtivemos resultados claramente diferentes em relação às suas práticas apresentando valores significativamente, diferentes em relação às atitudes das crianças face à leitura de histórias?

- Porquê que ao contrário do que seria espectável é nos estabelecimentos que não fazem parte do PNL que as educadoras proporcionam mais actividades/ estratégias que promovem mais e melhor literacia?

Para tentar compreender estes fenómenos, tentamos analisar algumas questões como:

- O percurso profissional de cada educadora, que faz parte da amostra do nosso estudo desde a sua formação até à actualidade.
- Há quantos anos estavam a trabalhar com estes grupos concretos de crianças?

Assim, através das entrevistas realizadas às quatro educadoras podemos tirar algumas conclusões acerca destas questões que nos parecem ser importantes para compreendermos estes fenómenos, como por exemplo:

Apesar das quatro educadoras terem efectuado a sua formação inicial na Escola Superior de Educação Maria Ulrich as duas educadoras que estão integradas no PNL antes de iniciarem o curso de educadoras de Infância nunca tinham trabalhado com crianças, tendo realizado o seu curso em regime diurno. Ao contrário as duas educadoras que não fazem parte do plano, antes de iniciarem o curso já tinha trabalho como auxiliares de educação e realizaram os cursos em regime pós-laboral.

Uma das educadoras que fazem parte do Plano, mais concretamente a educadora A, durante o seu percurso profissional esteve durante 10 anos responsável por um departamento de uma autarquia, ligado à educação, não estando no entanto, a trabalhar directamente com um grupo de crianças.

Um outro aspecto que nos parece importante referir é que as educadoras que fazem parte do PNL trabalharam com este grupo de crianças apenas e só durante o ano em que foi efectuado este estudo; pelo contrário as duas educadoras que não fazem parte do PNL estavam a trabalhar com estas crianças desde os três meses, até aos 5 anos de idade, o que nos parece ter sido um dos factores que contribuiu para os resultados obtidos no estudo em

relação às estratégias utilizadas pelas quatro educadoras, antes, durante e depois de lerem as histórias às crianças;

Assim, para sabermos se as nossas conclusões em relação ao que supomos ter influenciado os resultados do nosso estudo, parece-nos pertinente numa futura investigação aferir se o facto das educadoras da rede publica (uma vez que neste momento o PNL, só abrange estes estabelecimentos) só receberem crianças em idade pré-escolar, pode ser um factor determinante em relação aos baixos resultados obtidos na promoção de mais e melhor literacia junto das crianças se não seria importante que estes estabelecimentos recebessem as crianças, antes dos 5 anos.

VI – Considerações Finais

“ Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrario de um show, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos. Quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito das discussões...”

(Pierre Bourdieu, 1989)

A presente investigação teve como ponto de partida tentar saber se o *Plano Nacional de Leitura promove mais e melhor literacia* nas crianças que dele beneficiam. Neste estudo tentamos compreender o modo como as educadoras de infância que se encontram integradas no PNL comparativamente com as educadoras que ainda não se encontram integradas neste projecto, privilegiam práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento de competências literacias nas crianças. Assim sendo, nas considerações finais não nos podemos alhear dos objectivos e pressupostos que fundamentaram este estudo e lhes deram sentido, do modo como este define o que considera relevante, dos procedimentos usados, dos sujeitos escolhidos, dos contextos da investigação e ainda dos instrumentos materiais e conceptuais de que se serviu.

Assim, em relação à identificação de instrumentos de suporte, utilizados por cada grupo de educadoras (em estudo) podemos concluir que não existem diferenças significativas tanto ao nível das educadoras observadas assim como a nível nacional em relação a estas terem projectos pedagógicos escritos, o mesmo se tendo verificado relativamente, aos itens

referentes aos projectos pedagógicos contemplarem planificações e objectivos para promoção de competências literacias nas crianças.

Quanto à identificação e comparação do tipo de estratégias utilizadas pelas educadoras do PNL (actualmente só rede publica) e pelas educadoras que não fazem parte do PNL (neste estudo apenas IPSS) que desenvolvem junto das crianças, com o objectivo de promoverem o desenvolvimento da literacia junto destas, podemos concluir que em relação aos dados obtidos nas entrevistas realizadas às quatro educadoras observadas assim como aos dados obtidos nos questionários a nível nacional de um modo geral as educadoras do PNL apresentam valores ligeiramente superiores em relação às que não fazem parte do PNL. Contudo, nas observações naturalistas realizadas aos dois grupos de educadoras podemos constatar que as educadoras que não fazem parte do PNL apresentam resultados claramente superiores em relação às que estão integradas no PNL.

Em relação ao tipo de material e quantidade utilizado por cada grupo de educadoras, podemos concluir através dos questionários realizados a nível nacional e ainda através das entrevistas e observações naturalistas que são as educadoras que se encontram integradas no PNL que tem mais quantidade de material, sobretudo livros e computadores nas suas salas de actividades.

E para finalizar a análise dos objectivos propostos nesta investigação resta-nos referir e comparar as atitudes das crianças (dos dois grupos de educadoras) face à leitura de histórias. É importante referir que para este objectivo apenas temos dados relacionados com as crianças das educadoras que foram observadas. Assim sendo, também podemos concluir que, de um modo geral, foram as crianças das educadoras que não fazem parte do PNL que apresentaram resultados significativamente superiores em relação às crianças das docentes integradas no PNL no que se refere à leitura recreativa e à vertente do Plano Nacional de Leitura.

Após a realização deste estudo, constatamos que apesar dos estabelecimentos aonde está implementado o PNL estarem mais bem apetrechados do que os Jardins – de – Infância que ainda não se encontram integrados no PNL, em relação à quantidade de livros e material informático, concluímos que nem sempre estar integrado no PNL, é sinónimo de se estar a promover mais e melhor literacia. Esta afirmação, vem no seguimento de termos verificado nesta investigação que as educadoras que não fazem parte do PNL realizam estratégias em maior quantidade e diversidade do que as que estão integradas no PNL.

Assim, após a interpretação dos resultados obtidos neste estudo, parece-nos pertinente efectuar uma reflexão sobre os mesmos e ainda sobre as razões que motivaram ou não estes mesmos resultados. Assim sendo, parece-nos relevante referir que para além de se ter material que foi o que constatamos nesta investigação é fundamental que as crianças e respectivas educadoras estejam motivadas para aprender e ensinar a ler e escrever.

Ainda em relação ao material existente em maior quantidade e diversidade nos estabelecimentos do PNL, estamos de acordo com Alarcão (2001) que considera que a escola deveria dar oportunidade, a todos os alunos de poderem usufruir de “ um apetrechamento aliciante, um ambiente convidativo e uma animação permanente da biblioteca, bem como uma programação e avaliação constante das actividades da biblioteca de turma, dos jornais de parede, dos jornais escolares, dos clubes de leituras, “ sobretudo, em todas as aulas de todas as disciplinas, o entusiasmo do professor enquanto medidor de leituras” (p.14-15).

Contudo, consideramos de grande importância a motivação para desenvolver as competências literacias nas crianças. Assim sendo, os Jardins-de-infância são locais de excelência para o desenvolvimento da literacia nas crianças em idade pré-escolar. Consequentemente, as educadoras de infância tem um papel muito importante em relação à motivação das crianças para a leitura, que se podem traduzir na proposta de uma enorme diversidade de actividades nos domínios da leitura e escrita nas quais as crianças possam ser

desafiadas a participar. O tipo de actividades propostas por estas docentes tem como objectivo desenvolver estas competências, junto das crianças sendo também um factor importante na aquisição e desenvolvimento das mesmas. Concordamos com Araújo (2007) quando diz que só num ambiente que proporciona um envolvimento activo com a leitura, que leva os alunos a ler muito e ouvir ler e a formular questões e discutir possíveis respostas podemos ajudar os alunos a reflectir sobre o significado de material escrito e a compreender melhor o que lêem” (p.16).

Contudo, parece-nos pertinente não terminar a apresentação desta tese, sem primeiro referir quais os benefícios que esta investigação trouxe para a carreira profissional da investigadora. Assim parece-nos importante mencionar que um dos contributos desta investigação, foi o facto de durante a realização das visitas para observação naturalista às duas salas das educadoras do PNL, a investigadora ter observado e apreendido como organizar uma biblioteca, de modo a que as crianças pudessem beneficiar deste material no Jardim de Infância e ainda promover a leitura a par das crianças com as suas famílias, através da requisição de livros na biblioteca do Jardim de – Infância.

Assim, no estabelecimento aonde a investigadora é coordenadora, durante o período da realização desta investigação, em paralelo com a mesma, foi realizado e desenvolvido um projecto educativo subordinado ao tema “Literatura & Literacia”. Durante a realização deste projecto entre outras estratégias:

- Foi concebido e desenvolvido um projecto educativo, no qual estavam definidos objectivos para a promoção da literacia nas crianças. Neste projecto apela-se à importância de um trabalho de parceria do Jardim de – infância com as famílias. A família é fundamental, como um pilar para o sucesso educativo dos alunos. A participação dos pais na leitura a Par com os seus filhos pode contribuir no processo de desenvolvimento de mais e melhor literacia nestes.

- Foi organizada uma biblioteca que tem neste momento 315 livros;
- Os livros foram devidamente catalogados de acordo com o tipo de livros aí existentes;
- Foi efectuada uma base de dados na qual constam todos os livros existentes no estabelecimento;
- Foi promovida a leitura a Par entre as crianças e respectivas famílias. Sendo que a leitura a Par consiste na promoção de iniciativas com o objectivo de incentivarem a participação dos pais como agentes fundamentais no processo de desenvolvimento de competências de leitura e do gosto pela leitura por parte dos alunos.
- Com o objectivo de prover a leitura a Par as crianças a partir dos 3 anos de idade com a ajuda das educadoras requisitam semanalmente, um livro que vai acompanhado com uma ficha aonde com a ajuda dos pais é efectuado o registo sobre a história lida em casa;
- Para além da organização da biblioteca e da sua dinamização, no dia 12 de Maio de 2009 tiveram a visita do escritor e ilustrador Pedro Leitão, que para além de ter ido contar histórias às crianças, realizou também uma sessão de autógrafos.
- E para terminar este estudo, não podemos deixar de referir que no dia 10 de Agosto de 2009, já após ter terminado esta pesquisa a investigadora na qualidade de coordenadora de uma estabelecimento da Santa Casa da Misericórdia de Oeiras (uma IPSS) recebeu um ofício do Plano Nacional de Leitura a informar que estão abertas as inscrições para o Plano Nacional de Leitura de 24 de Julho a 30 de Setembro para o próximo ano lectivo 2009/2010. Assim sendo, a partir do próximo ano lectivo as IPSS, vão poder estar integradas no PNL. O que num futuro próximo poderemos ver alterados os resultados obtidos nesta investigação, uma vez que os estabelecimentos da Santa Casa da Misericórdia de Oeiras, (IPSS) fizeram parte da amostra deste estudo representando as educadoras que não faziam parte do PNL e que responderam aos

questionários. Este grupo de educadoras através das respostas dadas nos questionários apresentou valores claramente inferiores em relação aos estabelecimentos que já estavam integrados no PNL, no que se refere a material (livros e material informático).

Assim, após a realização deste estudo, podemos concluir que apesar de não podermos afirmar que estar integrado no PNL é sinónimo de se estar a promover mais e melhor literacia, estamos certas de que o PNL poderá ser uma mais valia, na medida em que os estabelecimentos que se encontram integrados no plano, podem beneficiar de apoio técnico e material, ao contrário do que acontece com os estabelecimentos que não se encontram ainda integrados neste projecto.

VII - Referências Bibliográficas

- Alarcão, L. (2001). *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alves Martins, M. & Santos, A. I. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim de infância. *Infância e Educação*, 7, 59-69;
- Araújo, L.(2005). *The development of thinking in literature education. Da investigação às práticas: Estudos de natureza educacional*, (Vol.2, 75-86).
- Araújo, L. & Outros (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In P. Ávila, *A Literacia dos adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Presença.
- Araújo, L.(2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Org.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Araújo, M. (1986). *O livro da Tila – poemas para crianças*. (10ªed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bacelar, M. (1990). *O Meu Avô* (2ªed.) Porto. Edições: Afrontamento.
- Bacelar, M.(2003). *O Dinossauro* (4ªed.) Porto. Edições: Afrontamento.
- Bacelar, M. (2005). *O Bernardino*. Porto. Edições: Afrontamento.
- Bairrão, J., Leal, T., Gamelas, A., Alves, J., & Grego, T. (2002) *Contributos para o desenvolvimento da literacia em crianças de idade pré-escolar*. Implementação de um estudo de investigação/intervenção (1ªfase). Relatório final enviado à Fundação Calouste Gulbenkian. Centro de psicologia da universidade do Porto. Linha de investigação3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança.
- Barbosa, L.(2006). *A escola sensível e transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Beer, H., (1991). *A Viagem de Pluma*. Lisboa: Contexto.

- Bowly, T., & Vilpi, I. (2008). *O Jaime e as bolotas* (3ªed.) Colecção livros para sonhar. Lisboa: Editores Kalandraka.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Concelho Nacional de Educação.
- Bergamini, W. (2006). *Psicologia aplicada à administração de empresas: Psicologia do comportamento organizacional* (4ªed.) São Paulo: Atlas.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigaci3n: La busque da de significados*. Buenos Aires: Editorial Paid3s.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A investiga33o qualitativa em educa33o*. Lisboa: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A investiga33o qualitativa em educa33o. Uma Introdu33o à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simb3lico*. Lisboa: Editora Bertrand.
- Brannem, J. (1992). Combines qualitative and quantitative approaches: an overview. In J. Brannem (Org.), *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot, England: Avebury.
- Candeias, A. (2000). Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das popula33es Portuguesas dos Sec. XIX e XX: Dados e duvidas. In M. Delgado, R. Ramalho, & A. Costa. *A Literacia e a sociedade*. Lisboa: Caminho.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1988). *Metodologia da investiga33o. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Alberta.
- Corey, S., Bridgwood, A., Margaret, T., & Ávila, P. (2000). *Adult's literacy survey in the context*. Londres, ONS, pp.218-238.

- Costa, A., Pegado, E., & Ávila, P. (2008). *Projecto de avaliação do plano nacional de leitura*. GEPE. Lisboa. Pp. 11-12.
- Costa, J., & Santos, A. (2003). *A falar como os bebés – O desenvolvimento linguístico das crianças* (2ªed.). Lisboa. Editorial Caminho.
- Correia, D., & Silva, K. (2001). *Duarte faz tudo ao contrário*. Porto: Campo de Letras.
- Chiavenato, I. (2002). *Recursos humanos*. (7ªed.), Ed. Compacta. São Paulo: Atlas.
- Cskszentmihalyi, M. (1990). *Flow the psychology of optimal experience*. Nova Iorque: Harper and Row.
- Dickinson, K., & Smith, W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 105-122.
- Delgado, M., Ramalho, M., & Costa A. (2000). *Literacia e Sociedade*. Lisboa: Caminho.
- Denzin, K., & Lincon, S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Smallman, S., & Dreidemy, J. (2006). *A Ovelhinha que veio para o Jantar* (1ª ed.). Lisboa: Dinalivro
- Elis, R. (1986). *Understanding second language* (3ªed.), Oxford: OUP.
- Eric, C. (2007). *A lagartinha muito comilona*. Lisboa: Editores Kalandraka.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1990). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del Niño*. México: Siglo Vintiuno Editores.
- Freitas, E., & Santos, M. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Freitas, J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Foddy, W. (1996). *Como perguntar teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fontaine, J., & Borges, R. (1998). *O leão e o rato*. Brasil. Editora Melhoramentos.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. (2ªed.). Lisboa: Edições Asa.
- Goffin, J.(2007). *Oh*. Colecção livros para sonhar. Lisboa. Editores Kalandraka.
- Gottlieb, M., Gottlieb, W., & Wishner, J. (1994). Special education in urban America: It is not justifiable for many. *Journal of special education*, 27, 453-465.
- Gough, S., Hillinger, M. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-195.
- Grejeniec, M. (1993). *A que sabe a lua?* Colecção livros para sonhar. Lisboa. Editores Kalandraka.
- Hockenberger, H., Goldstein, H., & Haas, S. (1999). *Effects of commenting during joint book reading by mothers with low ses*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 15-27.
<http://w3.iie.min-edu.pt/literatura-literacia>
Http://ctap.fcoe.k12.ca.us/ctap/info_Lit/Guidelines.html
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Motiva%C3%A7%C3%A3o>
- Jolibert, J. (1998). *Formar crianças leitoras*. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Laurence, M., & Bartlet, A. (2000). *A Lagarta que rugia*. Editores: Civilização.
- Laurence, B.(1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Lemos, M., & Outros. (Org.) Miranda, G., & Bahia, S.(2005). *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa. Editores: Relógio d'Água.
- Lincoln, S., & Cuba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e Confluências emergentes. In Denzin, & Lincoln, S. (Org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2ªed.), Porto Alegre: Artemed.

- Lopes, T., & Antunes, L. (1999). *Bibliotecas e hábitos de leitura: balanço de quatro pesquisas* (Vol.1, p.58). Lisboa: Ministério da Cultura.
- Lopes, T., & Antunes, L. (2000). *Bibliotecas e hábitos de leitura: Instituições e agentes, sobre a leitura* (vol.5, 2ª série). Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Lionni, L. (2004). *O Frederico*. Coleção livros para sonhar (1ªed.), Lisboa: Editores Kalandraka.
- Lopes, T., & Antunes, L. (1999). *Bibliotecas e hábitos de leitura: balanço de quatro pesquisas* (Vol.1, p.58). Lisboa: Ministério da Cultura.
- Martins, M. A.(1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. A.(1999). Conhecimentos precoces sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 57-79.
- Martins, M.A.& Niza, I.(1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A. & Santos, A. (2005). *Avaliação das Práticas de Leitura e escrita em Jardim de Infância*. In *Revista de Infância e Educação e Investigação e Práticas, GEDEI* (nº7, 59-69). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Magalhães, M., & Alçada, I.(1988). *Ler ou não ler eis a questão*. Lisboa: Caminho.
- Marton, F., & Booth, S. (1977). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, G., Friedman, M., Welsch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive developmental theory of acquisition (vol.3) In G.E.M.T.G. Walker (Org.), *Reading research: Advances in theory and practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mayer, M. (2004). *Um pesadelo no meu armário*. Coleção livros para sonhar. Lisboa: Editores Kalandraka.

- Mariani, J. (2002). Relações humanas nas empresas hoje. *Revista Científica Electrónica de Administração*. www.revista.inf.br. Acessado em 13 de Setembro de 2008.
- Martins, M.(1996). *História da aprendizagem da leitura: Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade* (1ªed.,p.81). Lisboa: ISPA.
- Martins, M., Ramalho, G., & Costa, A. (2000). *Literacia e sociedade – Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Mata, L.(1997). *Literacia – O papel da família na sua apreensão. Análise pedagógica*. Lisboa: Ministério.
- Marvin, C., & Miranda, P. (1993). Home literacy experiences of preschoolers enrolled in Head Start and special education programs. *Journal of Early Intervention*, 17, 351-367.
- Marvin, C., Miranda, P., Payne, A. C., Whitehurst, J. & Angell, L. (1994). The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-income Families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Miles, B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelas: De Boeck.
- Mullis, S., Martim, O., Gonzalez, J., & Kennedy, M. (2003). *PIRLS (2001) International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.S., Martin, O., & Gonzalez, J. (2004). *PIRLS international achievement In the processes of reading comprehension: results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, S., Martin, O., Kennedy, M., & Sainsbury, A. (2006). *PIRLS 2006 Assessment framework and specifications (2ªed.)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Neves, C., & Martins, A. (1994). *Descobrimos a linguagem escrita: Uma experiência da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar editora.

- Newfield, N., Sells, P. Smith, T., Newfield, S., & Newfield, F. (1996). *Research methods in family therapy* (Série2, Vol.2, nº2) Ethnographic research methods. In Escola Moderna.
- Observatoire National de Lecture. (ONL) (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris: Savoir Lire.
- Organisation for Economic co-operation and Development (OCDE) (s/d). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Obtido em Setembro de 2006, de OCDE: <http://www.pisa.ocde.org/pages/0.2987, en 32252351-32252731-11-1-1-1, 00.html>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Paris: OCDE.
- Plano Nacional de Leitura (2007) Recuperado a 31 de Outubro de 2007, de <http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos Constitucionais/ GC17>
- Patton, Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3ª Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pessanha, M. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Coleção práticas pedagógicas (nº 9). Lisboa: Instituto de inovação educacional. Ministério da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudh, V. (1988). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudh, V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Richard, C., & Cook, D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Risarie, G., & Taeges, M. (2008). *Aquiles o pontinho*. Lisboa. Editores: Kalandraka.
- Richardson, T. (1999). The concept and methods of phenomenographic research. *Review of child language*, 69 (1).11-23.

- Santos, M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Um estudo em escolas secundárias. Coimbra: Quarteto Editora.
- Serrano, G.(2004). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Sim-Sim, I. (1989a). *Como Lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1989b) Literacia e alfabetização: Dois conceitos não Coincidentes. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, 62-66.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Dias de Carvalho (Org). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editores Lda.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Stripling, K., Erick, (1992). In *CTAP Information literacy guidelines K-12*.
- Stake, E. (2000). The case study method in social inquiry. In Gomm, M. Hammersley, e P. Foster (Orgs.), *Case Study Method*. London: Sage Publications.
- Stake, E. (2005). *Investigación com estúdio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- [Salaazul.bloguepessoal.com/10678/A-Leitura-a-Par/
www.min-edu.pt/np3/215.html](http://Salaazul.bloguepessoal.com/10678/A-Leitura-a-Par/www.min-edu.pt/np3/215.html)
- Ramiro, M. (2003). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto Editores.
- Rush, L. (1999). Caregiver-Child Interactions and Early Literacy Development of Preschool Children from Low-Income Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, (pp.19-1, 3-14).
- Snunit, M., (2005). *O pássaro na alma* (4ªed.). Lisboa. Edições.
- Tolstoi, A., & Sarkey, N. (2005). *Nabo gigante* (2ªed.) Lisboa. Livros Horizonte, Lda.
- Traça, E.(1992). *O Fio da memória: Do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora.
- Tuckman, W.(2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Velthuijs, M. (2000). *Sapo é sapo*. Lisboa: Caminho.
- Veláreis, M. (1997). *O Sapo apaixonado* (2ª ed.). Coleção livros do Arco – Íris. Lisboa: Caminho.
- Viana, F. L., Coquet, E., & Martins, M. (2006). *Leitura, literatura infantil e ilustração*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Viana, F. L. (2001). *Melhor falar para melhor aprender*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho
- Vygotsky, S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria, N. A. Menchinskaya, G. S. Kostiuk, A. N. Leontiev *Psicologia e Pedagogia I: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Edições Estampa.
- Vygotsky, S. (1998). *A formação social da mente*. (6ªed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: Plano Nacional de Leitura/ Mais e Melhor Literacia?

Entrevistadas: Quatro educadoras de Infância, duas são docentes num Jardim-de-infância, da rede pública no qual está implementado o Plano Nacional de Leitura (PNL). As outras duas educadoras são docentes em dois Jardins-de-infância de estabelecimentos denominados por IPSS, nos quais não está implementado o PNL.

Objectivo Geral: Saber se o Plano Nacional de Leitura, promove mais e melhor literacia?

Questões Auxiliares:

- Saber se os educadores de Infância, que fazem parte deste estudo, promovem momentos de leitura diária, jogos e outras actividades lúdicas que impliquem o contacto com o livro?
- Saber se os educadores de Infância que, fazem parte deste estudo, já proporcionaram o encontro das crianças com escritores e ilustradores?
- Saber se os educadores de Infância que, fazem parte deste estudo, já participaram na organização de feiras do livro, concursos e actividades centradas em histórias?
- Saber se os educadores de Infância que, fazem parte deste estudo, promovem o envolvimento dos pais e outros voluntários da comunidade em actividades de promoção da leitura?

Alves Martins, M. & Santos, A. I. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. *Infância e Educação*, 7, 59-69

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação</p>	<p>Fazer o acordo com a(o) entrevistada(o)</p>	<p>1- Informar a educadora(o) sobre o nosso trabalho de investigação.</p> <p>2- Agradecer a ajuda da educadora(o), explicando a importância da sua ajuda para o sucesso do trabalho.</p> <p>3- Integrar a educadora(o) na situação de membro da equipa de investigação, comprometendo-se a divulgar-lhe os resultados da investigação no final do trabalho.</p> <p>4- Perguntar se a Instituição onde exerce funções, faz parte do Projecto do Plano Nacional de Leitura.</p> <p>5- Se respondeu sim:</p> <p>Tem conhecimento das actividades propostas pelo P. N. L.</p>	<p>Há que responder de modo preciso, breve e esclarecedor a todas as perguntas da entrevistada, sem desvio dos objectivos específicos do bloco.</p>

Quadro 1

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco B</p> <p>Percurso profissional da educadora</p>	<p>1 Caracterizar sucintamente a instituição onde a educadora entrevistada desenvolve a sua actividade.</p> <p>2- Conhecer o seu percurso desde a sua profissionalização, anos de serviço, experiências vividas, diferentes contextos de trabalho, funções desempenhadas).</p> <p>3-Funções que desempenha actualmente dentro da Instituição</p>	<p>1- Localização da Instituição; suporte jurídico, população abrangida, numero de valências que a constituem.</p> <p>2- Qual a escola onde se formou?</p> <p>3- Há quantos anos desempenha as funções de educadora?</p> <p>4- Quais as Instituições onde já trabalhou e em que valências?</p>	

Quadro 2

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco C</p> <p>Projecto Pedagógico</p>	<p>Saber se no projecto Pedagógico, da Instituição onde trabalha, estão expressos, os objectivos para o domínio da linguagem oral e escrita.</p>	<p>1-A instituição onde trabalha tem projecto Pedagógico?</p> <p>2-O Projecto pedagógico inclui objectivos para o domínio da linguagem, oral e escrita?</p> <p>2.1- Quais?</p> <p>3-O Projecto Pedagógico inclui planificações específicas no domínio da linguagem oral e escrita?</p> <p>3.2-A Planificação é: Semanal, Quinzenal, Mensal ou Trimestral.</p> <p>4- Na planificação vem explícitos objectivos para o desenvolvimento da linguagem oral?</p> <p>Na planificação vem explícitos objectivos para o desenvolvimento da linguagem escrita?</p>	

Quadro 3

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p style="text-align: center;">Bloco D</p> <p>Estratégias que promovem o desenvolvimento da literacia: Reflexão sobre a linguagem oral e escrita</p>	<p>Saber se a educadora, faz com as crianças actividades que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita</p>	<p>1- Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras que começam da mesma maneira • Palavras acabadas da mesma maneira • Palavras com sons trocados <p>2-Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem escrita?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras que começam da mesma maneira • Palavras acabadas da mesma maneira • Palavras cuja escrita é semelhante 	

Quadro 4

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco D</p> <p>Estratégias que promovem o desenvolvimento da literacia: Reflexão sobre a linguagem oral e escrita</p>	<p>Saber se a educadora, faz com as crianças actividades que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita</p>	<p>3-Regista por escrito situações, experiências vividas pela criança? Quais?</p> <p>4-Relê os registos elaborados em voz alta? Porque?</p> <p>5-Realiza actividades de compreensão de textos? Porque?</p> <p>6- Realiza actividades de reescrita de histórias ou outros relatos? Porque?</p> <p>7-Estimula as crianças a ditarem-lhe histórias ou outros relatos?</p> <p>8-Responde aos interesses individuais das crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Som • Letra • Palavras 	

Quadro 5

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p style="text-align: center;">Bloco D</p> <p>Estratégias que promovem o desenvolvimento da literacia: Registos escritos</p>	<p>Saber se a educadora utiliza os registos escritos como uma das</p> <p>Estratégias para promover o desenvolvimento da literacia.</p>	<p>4-Existem na sala locais próprios para afixar os registos escritos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Placares • Cavaletes • Costas dos armários • Biombos • 5-Os locais para afixar os materiais <p>Estão ao alcance visual das crianças?</p> <p>6-Situam-se ao nível dos olhos?</p> <p>7-Os registos velhos são substituídos frequentemente?</p> <p>7.1-Com que frequência?</p> <p>8-Os registos afixados são utilizados espontaneamente pelas crianças?</p> <p>9-Existe na sala quadros para tarefas especiais?</p> <p>Quais?</p> <p>10-Existe na sala cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças?</p>	

Quadro 6

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco D</p> <p>Estratégias que promovem o desenvolvimento da literacia:</p> <p>Reflexão sobre a linguagem oral e escrita</p>	<p>Saber se os educadores de Infância que, com as crianças actividades que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita</p>	<p>9- Convida as crianças a escreverem o seu nome nos trabalhos que realiza?</p> <p>10- Promove situações onde as crianças possam escrever como souberem?</p> <p>11-Utiliza e explora materiais trazidos de casa, relacionados com a leitura e a escrita?</p> <p>11.1- Como?</p> <p>12- Utiliza e explora materiais existentes no meio, relacionados com a leitura e escrita?</p> <p>12.1- Como?</p> <p>13-Utiliza com as crianças terminologias próprias da escrita como. São letras, são sons?</p> <p>14- Escreve e lê de modo a que as crianças vejam?</p> <p>15- Escreve e lê para si própria?</p> <p>16- Lê o que escreve?</p> <p>17- Quando lê o que escreve, segue a orientação da leitura com o dedo?</p> <p>18- Quando escreve junto das crianças explica-lhes para quem escreve?</p>	

Quadro 7

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p style="text-align: center;">Bloco D</p> <p>Estratégias que promovem o desenvolvimento da literacia: Reflexão sobre a linguagem oral e escrita</p>	<p>Saber se a educadora, faz com as crianças actividades que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita</p>	<p>19- Quando as crianças querem escrever uma letra, palavra ou frase apoia a ideia e facilita-lhes os materiais?</p> <p>20- Como? Apoia a criança a procurar palavras nos elementos impressos existentes na sala?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajuda a criança a escrever soletrando a palavra? <p>.Pede às crianças que já têm algum conhecimento acerca da escrita para ajudarem os que estão a começar?</p> <p>21-Quando as crianças escrevem espontaneamente, questiona-as em relação ao que escreveram?</p> <p>22- Regista de forma convencional a escrita das crianças?</p> <p>23- Confronta a escrita da criança com a sua escrita?</p> <p>24-Quando as crianças lêem espontaneamente questiona-as relativamente àquilo que leram?</p> <p>25-Confronta a leitura da criança com a sua leitura?</p>	

Quadro 8

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p style="text-align: center;">Bloco E</p> <p>Estratégias que promovem o desenvolvimento da literacia:</p> <p>Feiras do livro, exposições, concursos...</p>	<p>Saber se os educadores de Infância que, fazem parte deste estudo, já participaram na organização de feiras do livro, concursos e actividades centradas em histórias?</p>	<p>1-Já participou na organização de alguma feira do livro?</p> <p>1.1-Onde?</p> <p>1.2- Como avalia a adesão das pessoas que visitaram a feira (s) do livro que realizou?</p> <p>2-Já realizou alguma exposição do livro infantil?</p> <p>2.1-Como é que a organizou?</p> <p>2.2-Qual a adesão de visitantes?</p> <p>2.3-Quem visitou a exposição?</p> <p>3-Já promoveu a participação das crianças com que já trabalhou ou trabalha em concursos e actividades centradas nas histórias?</p> <p>3.1-Se respondeu sim: Quais?</p>	

Quadro 9

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco F</p> <p>Estratégias que promovem o desenvolvimento da literacia:</p> <p>Envolvimento dos pais e da comunidade.</p>	<p>Saber se as educadoras de Infâncias que, fazem parte deste estudo, promovem o envolvimento dos pais e outros voluntários da comunidade em actividades de promoção da leitura</p>	<p>1-Já promoveu o envolvimento dos pais/encarregados de educação, em actividades relacionadas com os livros?</p> <p>1.1- Se respondeu sim, explicita de que modo.</p> <p>2- Já promoveu o envolvimento da comunidade local, em actividades relacionadas com os livros?</p> <p>2.1- Se respondeu sim, explicita de que modo.</p>	

Quadro 10

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco G</p> <p>Estratégias que promovem o desenvolvimento da literacia: Encontro com ilustradores e escritores</p>	<p>Saber se os educadores de Infância que, fazem parte deste estudo, já proporcionaram o encontro das crianças com escritores e ilustradores?</p>	<p>1-Enquanto educador(a) de Infância, já proporcionou o encontro das crianças, com escritores?</p> <p>1.1-Com Quais?</p> <p>2-Enquanto educador(a) de Infância, já proporcionou o encontro das crianças, com ilustradores?</p> <p>2.1- Com Quais?</p>	

Quadro 11

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco G</p> <p>Estratégias que promovem o desenvolvimento da literacia: Encontro com ilustradores e escritores</p>	<p>Saber se os educadores de Infância que, fazem parte deste estudo, já proporcionaram o encontro das crianças com escritores e ilustradores?</p>	<p>1-Enquanto educador(a) de Infância, já proporcionou o encontro das crianças, com escritores?</p> <p>1.1-Com Quais?</p> <p>2-Enquanto educador(a) de Infância, já proporcionou o encontro das crianças, com ilustradores?</p> <p>2.1- Com Quais</p>	

Quadro 12

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco H</p> <p>Organização e gestão: do espaço físico do estabelecimento de Infância/ sala</p>	<p>Saber quais os espaços existentes no estabelecimento, que promovem o desenvolvimento da literacia. E como se encontram organizados.</p>	<p>1-Na sala existe uma área de Biblioteca/leitura?</p> <p>1- Se respondeu não, diga-me por favor. Esta área existe incorporada noutra área da sala</p> <p>2.1 Qual</p> <p>2.2- Como está organizada?</p> <p>3-Que tipo de livros existe na área da Biblioteca /Leitura?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enciclopédias • Dicionários • Listas de palavras • Livros temáticos • Livros de Histórias • Livros de Poesia • Outros materiais' Quais explicitem <p>4-As crianças acedem facilmente aos Livros?</p>	

Quadro 13

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco H</p> <p>Organização e gestão: do espaço físico do estabelecimento de Infância/ sala</p>	<p>Saber quais os espaços existentes no estabelecimento, que promovem o desenvolvimento da literacia. E como se encontram organizados.</p>	<p>5- As crianças têm um espaço cómodo para ler ou folhear livros?</p> <p>6-Podem levar os materiais de Leitura/ escrita para qualquer área da sala?</p> <p>7- A área da Biblioteca/ Leitura é utilizada quando?</p> <p>8-Escolhida livremente pela criança?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sempre • Muitas vezes, • Poucas vezes, • Nunca <p>9-Sugerida pelo educador?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sempre • Muitas vezes, • Poucas vezes, • Nunca <p>10-O educador propõe uma actividade específica?</p>	

Quadro 14

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Especificos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco H</p> <p>Organização e gestão: do espaço físico do estabelecimento de Infância/ sala</p>	<p>Saber quais os espaços existentes no estabelecimento, que promovem o desenvolvimento da literacia. E como se encontram organizados.</p>	<p>11-Quais as outras áreas de trabalho relacionadas com a leitura e escrita que existem na sala?</p> <p>12- Quais os materiais de leitura utilizados?</p> <p>13-Exite máquina de escrever ou computador na sala?</p> <p>13.1-As Crianças escolhem livremente a sua ida à máquina de escrever /computador?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sempre • Muitas vezes, • Poucas vezes, <p>13.2- A Educadora sugere às crianças para irem trabalhar com a máquina de escrever /computador</p> <p>13.3- A Educadora propõe uma actividade especifica às crianças?</p>	

Quadro15

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco I</p> <p>Organização e gestão do espaço físico da sala e rotina diária</p>	<p>Saber se existe na sala materiais que permitam a utilização de competências relacionadas com a leitura e escrita das crianças</p>	<p>1- Existe na sala materiais que permitam utilizar as competências de leitura e de escrita das crianças a partir da evocação de experiências passadas?</p> <p>1.1- Quais?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fotografias • Objectos familiares • Imagens • Outros <p>2- Este materiais são utilizados para descrever Situações/acontecimentos...?</p>	

Quadro16

Designação do Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco I</p> <p>Organização e gestão do espaço físico da sala e rotina diária</p>	<p>Saber se existe na sala materiais que permitam a utilização de competências relacionadas com a leitura e escrita das crianças</p>	<p>3-Os materiais que existem na sala estão etiquetados?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma clara • Apenas com letras • Com letras e imagens • Apenas com imagens • Com objectos concretos • Com objectos concretos e letras <p>4-Qual o tipo de letra utilizada na sala?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bem definida e clara • Letra maiúscula • Letra minúscula • Letra de imprensa • Letra cursiva • Uma mistura de tipos de letras 	

Quadro17

ANEXO 2

Questionários realizados às 60 educadoras de infância, a nível nacional

Questionários realizados a sessenta educadoras de Infância. Trinta educadoras são docentes que estão a trabalhar em estabelecimentos da rede pública, nos quais está implementado o PNL. As restantes trinta educadoras são docentes de estabelecimentos da Santa Casa da Misericórdia de Oeiras (IPSS), aonde ainda não está implementado o Plano Nacional de Leitura.



UNIVERSIDADE DE ÉVORA/INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

MESTRADO “A CRIANÇA EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS”

Cara colega:

Chamo-me Maria de Lurdes Paralta Ladeira e encontro-me a frequentar o Mestrado “A Criança em Diferentes Contextos Educativos, ministrado pela Universidade de Évora em parceria com o Instituto Superior de Educação e Ciências. Pretendo realizar a minha Tese de Mestrado subordinada ao tema “ Plano Nacional de Leitura/Mais e Melhor Literacia? Sob a orientação da Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo

A grande atracção que sinto pelo livro foi, e tem sido para mim, um factor de elevada motivação no meu dia a dia, na minha acção pedagógica, enquanto educadora de Infância. No meu percurso académico realizei vários trabalhos relacionados com os livros como:

- Dissertação de fim de curso, do Curso Superior de Educação de Infância na Escola Superior de Educação Maria Ulrich subordinada ao tema: “O Papel do livro no Jardim-de-infância”.
- Tese de Licenciatura com Especialização em Orientação Educativa na Universidade Católica Portuguesa, subordinada ao tema “Desenvolvimento da Linguagem /Emergência da Leitura e da Escrita no Pré-escolar.

- Deste modo não foi difícil ter decidido realizar a minha tese de Mestrado subordinada ao tema: Plano Nacional da Leitura/Mais e Melhor Literacia?

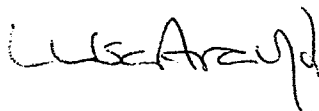
No desempenho da minha profissão, enquanto educadora de Infância, tenho constatado que as crianças, desde muito pequenas, experimentam formas de leitura e de escrita não formais que contribuem para o enriquecimento do seu imaginário. Tenho vivenciado o prazer que estas sentem quando ouvem contar ou ler uma história ou quando folheiam um livro, reinventando as histórias através da leitura das imagens.

Assim sendo, parece-me interessante saber se as crianças que beneficiam da aplicação do Plano Nacional de Leitura, conseguem adquirir mais e melhores competências ao nível da literacia do que aquelas que não são abrangidas pelo mesmo.

Para realizar esta investigação necessito de aplicar o questionário que passo a apresentar

Com os nossos agradecimentos

A Orientadora da Tese



A Investigadora



Lisboa, 9 de Maio de 2008

Assinale com um X, nos locais correspondentes à sua prática pedagógica, em relação ao desenvolvimento da literacia

1- Tem um projecto pedagógico escrito?	Sim	
	Não	

Quadro Nº 46

1.1- Se não tem projecto pedagógico, em que baseia o seu trabalho?

2- O seu projecto pedagógico inclui objectivos para o domínio da linguagem	Sim	Não
2.1-Oral		
2.2Escrita		

Quais?

3- O projecto pedagógico inclui planificações específicas	Sim	
	Não	

4- Na sala existe uma área da Biblioteca/Leitura	Sim	
	Não	

- A planificação é:

Semanal	Quinzenal	Mensal	Trimestral

3.2- Na planificação vêm explícitos objectivos para o desenvolvimento da linguagem:	Sim	Não
3.2.1-Oral		
3.2.2 Escrita		

5- Que tipo de livros existe na área da biblioteca/leitura?	Sim	Não
5.1- Enciclopédias		
5.2-Dicionários		
5.3-Listas de palavras		
5.4-Livros Temáticos		
5.5- Livros de histórias		
5.6-Livros de poesia		
5.7-Outros materiais		

6- Na área da Biblioteca/leitura as crianças	Sim	Não
6.2 Têm um espaço cómodo para ler ou folhear livros		
6.3- As crianças podem levar os materiais de leitura/escrita, para qualquer área?		

Quais?

7- Quando e como, é que é escolhida a área da Biblioteca/Leitura:	Sim	NÃO
7.1- Escolhida livremente pelas crianças		
7.2- Sugerida pelo educador		
7.3-O educadores propõem uma actividade específica		

8-Que tipo de matérias existem na sala:	Sim	NÃO	Quais
8.1- Materiais de leitura			
8.2- Utensílios e materiais para escrever (lápiz, canetas, papel...)			
8.3- Etiquetas de diversos tamanhos			
8.4- Folhas de registo			
8.5- Outros			

9- Na sala existe máquina de escrever ou computador	Sim	
	Não	

9.1- Quando é que é utilizada a máquina de escrever ou o computador?	Sim	Não
9.2- Escolhida livremente pela criança		
9.3 Sugerido (s) pelo educador		
9.4- O educador propõe uma actividade específica		

10- Que material utiliza que permitam utilizar as competências de leitura e de escrita da criança a partir da evocação de experiências passadas	Sim	Não
10.1- Fotografias		
10.2- Objectos familiares		
10.3- Imagens		
10.4- Outros		

11-Os materiais são utilizados para:	Sim	Não
11.1-Descrever:situações/acontecimentos/objectos /oralmente pela criança		
11.2-Descrever situações/acontecimentos/objectos/ oralmente pelo educador		
11.3-Descrever:situações/acontecimentos/objectos./ Por escrito pela criança		
11.4- Descrever situações/acontecimentos/objectos/ por escrito pelo educador		

12- Existem locais próprios para afixar registos escritos:	Sim	Não
12.1Placards		
12.2Cavaletes		
12.3Costas dos armários		
12.4Biombos		

13- Os locais para afixar os materiais estão ao alcance visual das crianças (situando-se ao nível dos seus olhos ou mais em baixo)	Sim	
	Não	

14- Os registos velhos são substituídos, frequentemente?	Sim	
	Não	

14.1- Se respondeu sim, com que frequência?	Diariamente	
	Semanalmente	
	Mensalmente	

15-Os registos afixados são utilizados espontaneamente pelas crianças:	Sempre	
	Muitas vezes	
	Poucas vezes	
	Nunca	

16- Que tipo de quadros existem na sala?	Sim	Não
Presenças		
Planificação de tarefas/trabalho		
Avaliação de tarefas/trabalho		
Aniversários		
Outros, Quais?		

	Sim	Não
17-Existem cadernos onde são compiladas as produções escritas pelas crianças?		

18-Como é que os materiais estão etiquetados?	Sim	Não
18.1- De forma clara		
18.2-com letras apenas		
18.3-com letras e imagens		
18.4- Com imagens apenas		
18.5-com objectos concretos		
18.6- Com objectos concretos e letras		

19-A letra utilizada é:	Sim	Não
19.1-Bem definido e clara		
19.2-Letra maiúscula		
19.3- Letra minúscula		
19.4-Letra de imprensa		
19.5-Letra cursivo		
19.6- Uma mistura de tipos de letras		

20- Os registos escritos existentes são feitos:	Sim	Não
20.1- Pelo adulto		
20.2- Pela criança		

21- Os tempos mortos são aproveitados para promover a leitura/escrita?	Sim	Não

22- Existe um momento de rotina diária, no qual privilegia actividades específicas de leitura e ou escrita	Sim	
	Não	

23 - Quando utiliza a escrita:	Sim	Não
23.1 Especifica terminologias próprias da escrita, como por exemplo:		
“São números, letras”?		
23.2- Escreve e lê de modo que as crianças vejam?		
23.3- Escreve e lê para si próprio?		
23.4-Lê o que escreve?		
23.5- Quando lê o que escreve segue a orientação da leitura com o dedo?		

24- Quando as crianças querem escrever uma letra, palavra ou frase:	Sim	Não
24.1- Apoia a ideia e facilita os materiais necessários?		
24.2- Ajuda a criança a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala?		
24.3- Ajuda a criança a escrever soletrando a palavra?		
24.4- Pede às crianças que já tem alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem as que estão a começar?		

25- Quando as crianças escrevem espontaneamente:	Sim	Não
25.1- Questiona-as relativamente aquilo que escreve?		
25.2- Regista de forma convencional a escrita da criança?		
25.3- Confronta a escrita da criança com a sua?		

26- Quando as crianças lêem espontaneamente	Sim	Não
26.1- Questiona-as relativamente aquilo que leram?		
26.2- Confronta a leitura da criança com a sua leitura?		

Martins, M. & Santos, A. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. *Infância e Educação*, 7, 59-69

ANEXO 3

GRELHAS PARA OBSERVAR OS COMPORTAMENTOS (DAS PRÁTICAS) DAS 4 EDUCADORAS A LEREM HISTÓRIAS ÀS CRIANÇAS

CATEGORIAS	COMPORTAMENTOS
Apresentação do Livro	1-Mostra a capa 2-Diz o titulo da história 3-Diz o nome do autor 4-Clarifica o titulo 5-Faz uma pequena introdução à história
Leitura da História	Acrescenta informação sobre a forma do texto: 1-Clarifica o vocabulário; 2- Expande Ideias Solicita respostas das crianças relativamente: 3-Vocabulário 4-Expansão de ideias 5-Recordação imediata do que foi lido e explicado, através de: 6-Leading ¹⁸ 7-Questões

¹⁸ Dá uma pista através de uma palavra/frase que inicia sem a acabar, de forma a serem as crianças a terminá-la (Gover & Englert) In Viana F. Martins, E. (2005)

CATEGORIAS	COMPORTAMENTOS
Animação da História	Tipos de actividades desenvolvidos pelas crianças com orientação do professor/educador: 1-Escrita e desenho 2-Leitura 3-Perguntas de interpretação 4-Recordação de informação 5-Reconto

CATEGORIAS	COMPORTAMENTOS
Ilustração	Mostra as imagens: 1-em simultâneo com a leitura 2-depois da leitura 3-Comenta descreve a imagem: 4- Sem relacionar com a história 5-Explicita elementos comuns às narrativas: utilizando o livro como exemplo Relaciona as imagens com acontecimentos da história: 6- Comenta 7-Recorda 8-Vocabulário: Solicita respostas das crianças relativamente a expansão de ideias através de: 9- Leading 10-questões 11-Recordação do que foi lido e explicado

CATEGORIAS	COMPORTAMENTOS
Conclusão da História	Comenta/ Expande Ideias: 1-Explora o tema/ ideia principal 2-Relaciona o Tema com as experiências das crianças. Solicita respostas das crianças no sentido de 3-Explorar o tema/ ideia principal 4-Relaciona o tema com as experiências das crianças

Viana, F. L., Coquet, E., & Martins, M. (2006). *Leitura, literatura infantil e ilustração*.

Coimbra: Livraria Almedina.

ANEXO 4

Questionário sobre atitudes das crianças face à leitura

Questionário realizado às crianças, utilizando o teste: PAWS

www.professorgarfield.org .Survey designed by Dennis J. Wichita State University.

Adaptado aos objectivos do Plano Nacional de Leitura, para a vertente do Pré-escolar, pela Professora Doutora Luísa Araújo (2008).

UNIVERSIDADE DE ÉVORA/INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

MESTRADO “A CRIANÇA EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS”

Exmo. Encarregado de Educação do menino+a)

Chamo-me Maria de Lurdes Paralta Ladeira e encontro-me a frequentar o Mestrado “A Criança em Diferentes Contextos Educativos, ministrado pela Universidade de Évora em parceria com o Instituto Superior de Educação e Ciências. Pretendo realizar a minha Tese de Mestrado subordinada ao tema “ Plano Nacional de Leitura/Mais e Melhor Literacia? Sob a orientação da Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo

A grande atracção que sinto pelo livro foi, e tem sido para mim, um factor de elevada motivação no meu dia a dia, na minha acção pedagógica, enquanto educadora de Infância. No meu percurso académico realizei vários trabalhos relacionados com os livros como:

- Dissertação de fim de curso, do Curso Superior de Educação de Infância na Escola Superior de Educação Maria Ulrich subordinada ao tema: “O Papel do livro no Jardim-de-infância”.
- Tese de Licenciatura com Especialização em Orientação Educativa na Universidade Católica Portuguesa, subordinada ao tema “Desenvolvimento da Linguagem /Emergência da Leitura e da Escrita no Pré-escolar.
- Deste modo não foi difícil ter decidido realizar a minha tese de Mestrado subordinada ao tema: Plano Nacional da Leitura/Mais e Melhor Literacia?

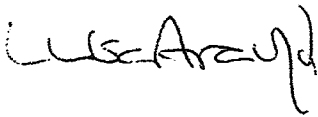
Assim sendo, parece-me interessante saber se as crianças que beneficiam da aplicação do Plano Nacional de Leitura, conseguem adquirir mais e melhores competências ao nível da literacia do que aquelas que não são abrangidas pelo mesmo.

Para realizar esta investigação necessito de aplicar o seguinte questionário a um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, com o objectivo de identificar qual o seu grau de motivação em relação à literacia.

Questionário realizado às crianças, utilizando o teste: PAWS – www.professorgarfield.org
Survey designed by Dennis J. Wichita State University.

Com os nossos agradecimento

A Orientadora da Tese



A Investigadora



Autorizo que o meu filho(a)..... seja
submetido ao questionário acima referido, para a realização da Tese de Mestrado, subordinada
ao tema: Plano Nacional de Leitura/Mais e Melhor Literacia?

O Encarregado de

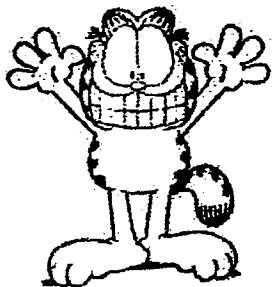
Educação:

.....

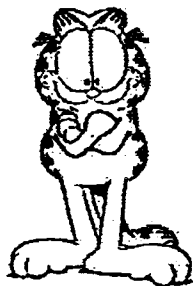
Lisboa, 19 de Maio de 2008

Questionário sobre Atitudes das Crianças Face à Leitura

1-Como te sentes quando vês ou te lêem um livro num dia de chuva?



Muito contente



Assim/Assim



Não está lá muito
Contente



Furioso

2-Como te sentes quando podes escolher ler ou ver um livro na escola?



Muito contente



Assim/Assim

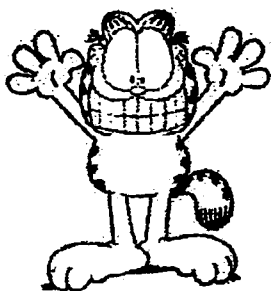


Não está lá muito
Contente

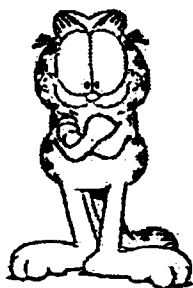


Furioso

3-Como te sentes quando vês um livro para te entreteres?



Muito contente



Assim/Assim



Não está lá muito
Contente



Furioso

4 - Como te sentes quando recibes um livro de presente?



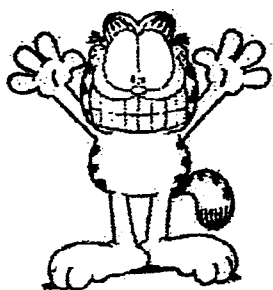
Muito contente

Assim/Assim

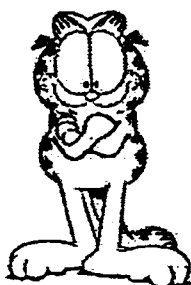
Não está lá muito
Contente

Furioso

5-Como te sentes quando passas o teu tempo livre a ler ou a ver um livro?



Muito contente



Assim/Assim



Não está lá muito
Contente



Furioso

6-Como te sentes quando tens um livro novo para ler ou ver?



Muito contente

Assim/Assim

Não está lá muito
Contente

Furioso

7-Como te sentes quando lêes ou vês um livro durante as férias?



Muito contente



Assim/Assim

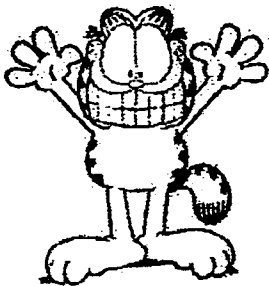


Não está lá muito
Contente



Furioso

8-Como te sentes quando lêes ou vês um livro em vez de brincar?



Muito contente



Assim/Assim

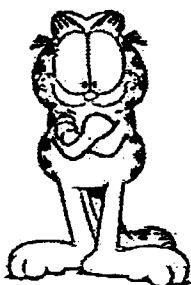


Não está lá muito
Contente



Furioso

9-Como te sentes quando vais a uma livraria?



Muito contente

Assim/Assim

Não está lá muito
Contente

Furioso

10-Como te sentes quando tens livros diferentes para ler ou para ver?



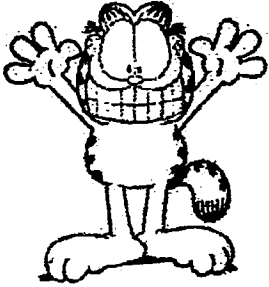
Muito contente

Assim/Assim

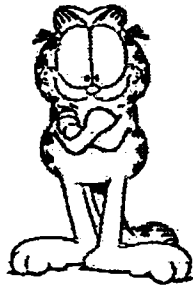
Não está lá muito
Contente

Furioso

11-Como é que te sentes quando a tua educadora te faz perguntas sobre os livros que lê?



Muito contente



Assim/Assim



Não está lá muito
Contente



Furioso

12-Como é que te sentes quando a tua educadora lê livros?



Muito contente



Assim/Assim

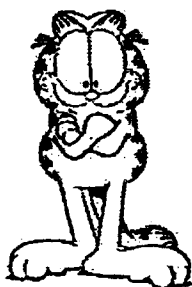
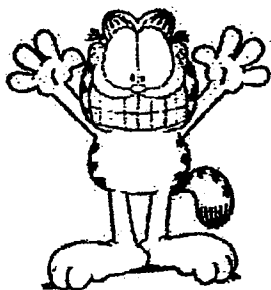


Não está lá muito
Contente



Furioso

13-Como te sentes quando tens tempo livre na escola para ler ou ver um livro?



Muito contente

Assim/Assim

Não está lá muito
Contente

Furioso

14-Como é que te sentes quando aprendes coisas novas num livro que a tua educadora lê?



Muito contente

Assim/Assim

Não está lá muito
Contente

Furioso

15-Como te sentes quando sabes que é altura de a tua educadora começar a ler?



Muito contente



Assim/Assim



Não está lá muito
Contente



Furioso

16-Como te sentes quando a tua educadora lê todos os dias?



Muito contente



Assim/Assim



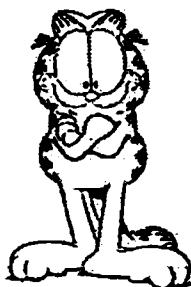
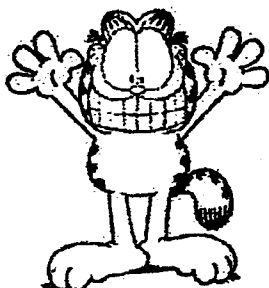
Não está lá muito
Contente



Furioso



17-Como te sentes quando a tua educadora organiza actividades ligadas às histórias que lê?



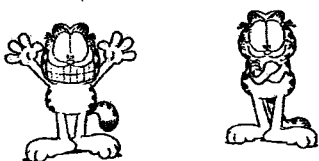
Muito contente

Assim/Assim

Não está lá muito
Contente

Furioso

18-Como te sentes quando escritores ou ilustradores vêm à tua escola falar de livros?



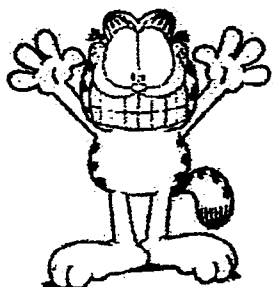
Muito contente

Assim/Assim

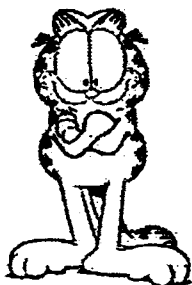
Não está lá muito
Contente

Furioso

19-Como te sentes quando podes escolher livros na tua sala ou na Biblioteca da escola



Muito contente
Furioso



Assim/Assim



Não está lá muito

Contente



20-Como te sentes quando alguns pais ou pessoas da comunidade vêm à tua escola ler livros ou fazer actividades ou jogos ligados a histórias



Muito contente
Furioso



Assim/Assim



Não está lá muito

Contente

