



FUNDAÇÃO AGA KHAN
Portugal



Conto Contigo
Programa de Literacia Familiar
Guia de implementação
Caderno A

A Fundação Aga Khan é uma agência da Rede Aga Khan para o Desenvolvimento.

Agradecimentos

O recurso que tem em mãos resulta das aprendizagens realizadas ao longo da dinamização do Programa Conto Contigo, em diversos contextos, desde 2009 até à presente data. Reflete, entre outros, os contributos daqueles que participaram no programa: famílias, animadores das sessões, técnicos bibliotecários e voluntários. Sem o entusiasmo e a cooperação de todos não teriam sido criadas as condições para a escrita deste guia, nomeadamente o sentimento de confiança de que a divulgação do Conto Contigo é útil — propósito com que este guia foi elaborado.

Assim, começamos por uma palavra de reconhecimento dirigida:

- Às famílias que participaram no Programa Conto Contigo pelos contributos que lhe têm dado, nomeadamente através da sua apreciação crítica.
- A todos os parceiros de implementação que apostaram na literacia familiar e no Programa Conto Contigo e que, em cooperação com a Fundação Aga Khan Portugal, o têm pensado e transformado para ser mais relevante, eficaz e chegar a mais famílias.
- A todas as crianças pelo seu entusiasmo contagiante e por nos indicarem o caminho de melhoria, através das suas reações espontâneas de agrado ou desagrado perante as atividades que lhes são propostas nas sessões do Conto Contigo.
- Ao ISPA – Instituto Universitário, em particular à Doutora Ana Cristina Silva e à Doutora Lourdes Mata.

A colaboração da Equipa de Educação da Fundação Aga Khan Portugal foi, de igual forma, fundamental, destacando-se os contributos de: Pascal Paulus, Nádía Sacoór, Catarina Pereira, Catarina Sampaio, Sara Paulus, Ana Cardoso e Tatiana Gaspar.

FICHA TÉCNICA

Título: Conto Contigo Programa de Literacia Familiar - Guia de implementação - Caderno A

Autores: Fundação Aga Khan Portugal (Sofia Ferreira, Carolina Silva)

Revisão científica: ISPA-UL (Ana Cristina Silva, Lourdes Mata)

Edição: 2017

ISBN: 978-989-99795-2-9

Depósito legal: 429326/17

Impressão: Locape, Artes Gráficas, Lda

Design gráfico: Metropolis Design e Comunicação

Índice

Nota Introdutória	5
O Guia de Implementação do Conto Contigo	7
BI do Conto Contigo	9
Roteiro Visual – os 5 momentos de uma sessão do Conto Contigo	10
Conto Contigo - 4 conceitos-chave para compreender o Programa	11
A. Literacia familiar	11
B. Literacia emergente	15
C. Aprendizagem lúdica	17
D. Abordagem centrada na família	17
Os 5 momentos das Sessões do Conto	19
Acolhimento	20
Leitura/Conto de uma história	24
Jogos Sonoros	30
Atividades de escrita	33
Conversa com as famílias	36
Dicas para construir um Plano de Sessão	42
Perguntas Frequentes	43
Glossário	44
Referências Bibliográficas	46

“O mais pequenino desenvolveu-se muito aqui, mais do que em casa, porque, no português, eu não o sentia tão motivado e acho que ele, desde que começou a fazer isto, está muito mais motivado. Ele próprio procura, pergunta, desde que começou a vir aqui.”

Nota Introdutória

Dada a sua comprovada eficácia na promoção da literacia, os programas de literacia familiar têm recebido uma atenção internacional crescente, quer das políticas públicas, quer das organizações da sociedade civil que atuam no domínio da educação, em sentido lato.

Um estudo de 2011¹ encomendado pela UNESCO ao Instituto de Educação da Universidade de Londres analisou o impacto de vários programas de literacia familiar desenvolvidos internacionalmente, revelando, claramente, que estes são eficazes tanto na promoção da literacia das crianças como no desenvolvimento de competências parentais de suporte a este desenvolvimento, nomeadamente através do reforço das práticas de literacia familiar².

A importância do envolvimento parental no desenvolvimento das crianças, desde o nascimento, é inquestionável e está provado que quanto maior for o conhecimento dos pais sobre a forma como as crianças desenvolvem competências sociais, emocionais e cognitivas — nomeadamente de literacia — mais capacidade têm para, no dia a dia, identificar, criar oportunidades e apoiar de forma eficiente esse mesmo desenvolvimento.

Sabe-se que as crianças desenvolvem competências de literacia muito antes do início da escolaridade, em função das oportunidades que têm para observar e explorar a linguagem escrita em diversos contextos, como o familiar e os da comunidade, e que essas competências estão fortemente ligadas com uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita.

Em Portugal, existem várias iniciativas dirigidas às famílias no âmbito da educação e desenvolvimento da literacia das crianças. O Plano Nacional de Leitura tem vindo a impulsionar, desde 2006, vários programas de promoção da literacia e a Rede de Bibliotecas Escolares a par da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas desenvolvem, regularmente, atividades dirigidas às famílias com enfoque na literacia e na motivação para a leitura e a escrita.

Estas iniciativas são particularmente relevantes quando se dirigem a crianças em idade pré-escolar, já que esta é uma etapa decisiva para a criação de bases sólidas para o percurso de aprendizagem formal que se avizinha e que a motivação para esta aprendizagem tem início muito antes da entrada na escola.

“As potencialidades desenvolvimentais das práticas realizadas pela família em torno da leitura e da escrita justificam o incremento a que se vem assistindo — a nível internacional, mas também nacional — da construção de programas de literacia familiar destinados a pais com filhos em idade pré-escolar, no sentido de alargar o seu conhecimento sobre estratégias que promovem o desenvolvimento literácito dos filhos, de modo a tornarem-se mais conscientes do seu papel neste desenvolvimento”.

(Viana & Ribeiro, 2014, p. 20).

Várias investigações³ têm mostrado que as crianças que, nesta etapa do seu desenvolvimento, participam em programas de promoção da literacia organizados em bibliotecas públicas evidenciam um maior número de comportamentos de literacia emergente e de competências necessárias à aprendizagem da linguagem escrita do que as crianças que não participam nesses programas. Para mais, quando estes programas envolvem as famílias, incentivam-nas a desempenharem um papel mais ativo no desenvolvimento da literacia das crianças, levando a que se empenhem, de modo mais consciente e sábio, nas atividades que visam este mesmo desenvolvimento.

Estes programas parecem beneficiar, sobretudo, as crianças que possam estar em maior risco de exclusão social, económica e cultural.

1. Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. & Vorhaus, J. (2011).

2. O estudo baseou-se em seis meta-análises sobre programas de literacia familiar desenvolvidos em vários países europeus, mas não só.

3. Celano & Newman, 2001; Dowd, 1997.

Várias investigações têm procurado relacionar o desempenho das crianças no início da aprendizagem da leitura e da escrita com o seu desempenho enquanto leitoras e escritoras em anos mais tardios, tendo concluído que a grande maioria das crianças que têm dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano de escolaridade continuam a revelar fragilidades ao longo do seu percurso escolar, pelo menos até ao ensino secundário.

Apesar das dinâmicas recentes, que colocam as bibliotecas públicas como parceiras ativas das escolas e das famílias, estudos realizados em Portugal sobre hábitos e práticas de leitura⁴ indicam que os recursos da comunidade são, geralmente, pouco aproveitados pelas famílias para promoverem hábitos de literacia nas crianças. Nas palavras de uma das fundadoras da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, por ocasião dos 30 anos da criação desta Rede, “os portugueses têm de ser conquistados para o uso destes espaços”⁵.

Constata-se, ainda, que a maioria das iniciativas desenvolvidas fora da educação formal dirige-se, fundamentalmente, para a promoção do gosto pela leitura, visando aumentar o contacto da criança com o livro. Todavia, não é explícita a preocupação com o desenvolvimento das competências de literacia emergente⁶ ou com a sistematização e explicitação das práticas de literacia familiar e desenvolvimento das competências parentais neste domínio.

O Conto Contigo visa, precisamente, envolver as famílias — num contexto de facilitação e não de instrução⁷ — no desenvolvimento da literacia emergente das crianças, através do aumento e diversificação de atividades do quotidiano familiar que envolvam a linguagem (oral e escrita). Para que assim seja, os conhecimentos, atitudes e comportamentos das famílias relativamente à literacia são centrais no Conto Contigo.

Assim, o Programa tem como beneficiários diretos as crianças e os seus cuidadores, abraçando a literacia tanto na perspetiva das práticas sociais que fazem uso da linguagem como na perspetiva do desenvolvimento das habilidades técnicas implicadas, já que umas não existem sem as outras.

Além das **bibliotecas públicas**, as **bibliotecas escolares** e as **organizações de base local** são, de igual forma, espaços contemplados na implementação do Programa. As bibliotecas por razões óbvias e as organizações locais pelo conhecimento que têm da comunidade envolvente e pelas relações de proximidade e confiança que estabelecem com famílias que, habitualmente, não frequentam as bibliotecas.

A alfabetização diz respeito a um período definido no tempo, em que se aprende a técnica de codificação e descodificação da linguagem escrita. Por literacia deve entender-se mais do que o ato de ler e escrever, devendo ser considerada como a capacidade de dar sentido e utilidade ao uso da leitura e da escrita nos contextos em que esta tem lugar.

(Mata, 2006).

FIGURA 1. INFLUÊNCIA DA LITERACIA FAMILIAR NA LITERACIA EMERGENTE E NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA



4. Santos et al., 2007; Ribeiro et al., 2009.

5. Maria José Moura (entrevista à Lusa, 2016).

6. Cruz, 2011.

7. Hannon, 2000b.

O guia de implementação

Este guia serve de suporte à implementação do Programa Conto Contigo em bibliotecas municipais e escolares, associações locais, centros comunitários e outras instituições que queiram integrar a literacia familiar no seu plano de trabalho com famílias. Resulta da dinamização do Programa nos contextos referidos, desde 2009, e da realização de ações de promoção da literacia emergente e prevenção do insucesso na aprendizagem da linguagem escrita, quer em contexto pré-escolar quer em contexto escolar, no âmbito do trabalho que a Fundação Aga Khan Portugal tem vindo a realizar na área da Educação.

O Programa Conto Contigo procura fomentar práticas de literacia familiar e reforçar competências parentais com impacto no desenvolvimento da literacia emergente de crianças em idade pré-escolar, através de uma abordagem lúdica, significativa e não-formal. No Programa, o conceito de *literacia* compreende a linguagem oral e a linguagem escrita e *literacia familiar* é entendida como leitura ou conto de histórias, lengalengas, poesias, rimas, canções, jogos..., ou seja, momentos de lazer vividos entre pais e filhos que envolvam linguagem (oral e escrita). Contempla, igualmente, as rotinas naturais do dia a dia familiar que impliquem a oralidade, a leitura e a escrita: recados, listas de compras, correspondência, panfletos publicitários, receitas de culinária, conversas à hora das refeições, trocas de impressões sobre um filme.... Abrange ainda as práticas intencionais para a descoberta da linguagem escrita pelas crianças como, por exemplo, escrever o nome próprio, descobrir o nome das letras em títulos de histórias, legendar desenhos....

O Programa Conto Contigo tem uma estrutura simples e de fácil replicação. Ao longo da sua implementação, foi-se fazendo uma sistematização da informação, tanto em relação aos conteúdos trabalhados nas sessões como em termos da operacionalização do programa em geral. É a informação assim reunida que dá corpo ao presente Guia, composto por dois cadernos: A e B. A linguagem usada é simples, mas precisa, não descurando a faceta científica e técnica do Programa, o que permite que qualquer pessoa ou entidade que trabalhe com famílias na área da educação e desenvolvimento implemente o Programa no seu contexto e sem perda de qualidade.

Como está organizado este Guia?

O Guia de Implementação do Conto Contigo é composto por dois cadernos complementares.

O **Caderno A** apresenta o racional do programa, conceitos-chave, destinatários e objetivos, princípios de atuação, estrutura e conteúdo das sessões, fundamentação teórica e prática das atividades propostas, formas de promover a literacia familiar e planos de sessão repletos de exemplos para a prática.

Assim, nas primeiras páginas o leitor encontra o BI do Programa, isto é, a sua descrição sucinta, através da resposta às questões: “O que é?”, “Porquê?”, “Para quê?”, “Para quem?”, “Com que objetivos?” e “Como?”.

Em seguida, é dada uma visão geral do que é o Programa a partir da identificação e ilustração dos 5 momentos que compõem cada uma das suas sessões.

Segue-se uma parte de natureza mais teórica, em que, de forma sintética e clara, se procura fundamentar o Programa a partir da referência a quatro conceitos-chave: 1) literacia familiar, 2) literacia emergente, 3) aprendizagem lúdica e 4) abordagem centrada na família.

A partir da página 20, cada momento da sessão é apresentado com detalhe: (1) Acolhimento; (2) Leitura e exploração de uma história; (3) Jogos sonoros; (4) Atividades de escrita; e (5) Conversa com as famílias: Conto Contigo em casa.

Embora haja um ponto dedicado ao momento 5 “Conversa com as Famílias”, a intenção do animador é ir conversando com as famílias, ao longo da sessão, sobre as competências de literacia que estão a ser trabalhadas e de que maneira poderão ser criadas ou aproveitadas oportunidades para que, em casa, a criança as continue a desenvolver.

Por fim, o leitor encontra um conjunto de dicas para planejar uma sessão sem dificuldades, respostas para algumas das questões mais frequentes e um glossário dos principais termos usados ao longo do Guia.

O **Caderno B** contempla a operacionalização do programa em quatro momentos:

- A. Preparação
- B. Dinamização
- C. Sistematização
- D. Suporte e Atualização: Plataforma Digital Interativa

A acompanhar este Guia, o leitor encontrará ainda **oito planos de sessão** que poderá replicar ou usar como base para a construção de outros que considere mais adequados ao grupo de famílias com que vai trabalhar. Poderá guardar estes planos de sessão juntamente com os que vêm no Guia, uma vez que foi pensado um espaço para este efeito.



BI do Conto Contigo

O que é?

É um Programa não formal de curta-duração (8 sessões), que visa fomentar as práticas de literacia familiar que possam apoiar o desenvolvimento da literacia emergente de crianças em idade pré-escolar (5/6 anos).

É concebido para bibliotecas municipais, bibliotecas escolares, associações de base local e outros contextos de educação e desenvolvimento que trabalhem com famílias.

Porquê?

- Porque a família é o meio mais importante para o bom desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças e porque reforçar as competências parentais é a melhor forma de apoiar esse processo.
- Porque, em meio familiar, as experiências da criança relacionadas com a oralidade (compreensão e produção) e com a linguagem escrita são determinantes para o desenvolvimento da literacia e para o sucesso na aprendizagem formal da linguagem escrita.
- Porque é possível incrementar a literacia familiar — quanto à diversidade, à frequência e à qualidade das práticas —, sendo mais eficazes as abordagens que reconhecem e integram o património cultural e as práticas de literacia de cada família.
- Porque o envolvimento das crianças e pais em situações lúdicas, prazerosas, em que a família está no centro das atenções, resulta em ganhos afetivos e emocionais para todos os membros e em boas memórias que ficarão associadas a momentos vividos em torno da leitura e da escrita.

Para quê?

Para fomentar a consciência parental sobre a importância dos hábitos e práticas de literacia familiar no desenvolvimento da literacia emergente de crianças em idade pré-escolar.

Para quem?

Para todas as famílias com crianças em idade pré-escolar (5/6 anos), e em especial as que poderão retirar mais benefícios do programa: famílias com pouco domínio da língua portuguesa e famílias em risco de exclusão económica, social e cultural.

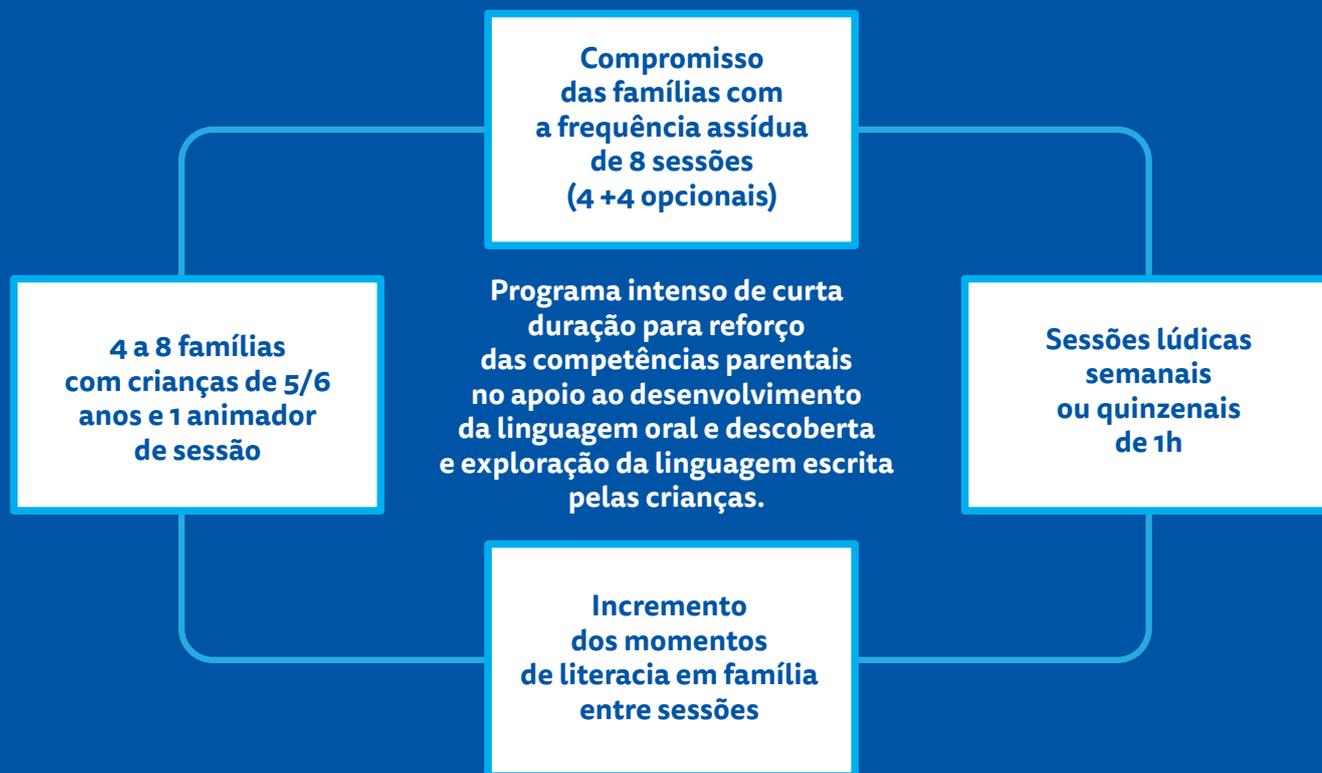
Com que objetivos?

- Aumentar as oportunidades de as crianças observarem e explorarem a linguagem escrita através de práticas de literacia desenvolvidas em contexto familiar: práticas de entretenimento, de uso quotidiano e de treino.
- Favorecer o desenvolvimento da literacia emergente, nas suas diversas componentes, incluindo o desenvolvimento da linguagem oral, através da identificação com as famílias das oportunidades que estas poderão aproveitar ou criar para que as crianças observem e explorem a linguagem escrita que faz parte do seu quotidiano.

Como?

Através da capacitação de organizações que integrem o programa na sua oferta de atividades para as famílias, sempre que o programa for complementar ao que já existe e não redundante.

FIGURA 2. SÍNTESE DO PROGRAMA CONTO CONTIGO

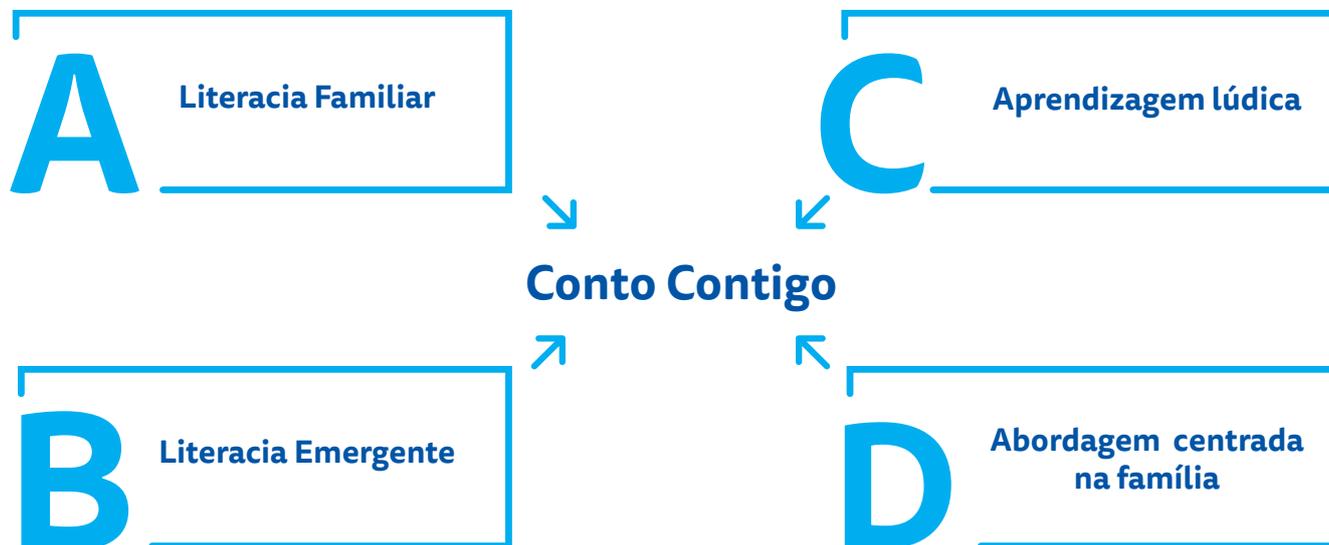


Roteiro visual: os 5 momentos de uma sessão do Conto Contigo



Conto Contigo: 4 conceitos-chave para compreender o programa

FIGURA 3. CONCEITOS-CHAVE DO PROGRAMA CONTO CONTIGO



O Conto Contigo procura ser uma resposta integrada de promoção da literacia familiar fundamentada em pressupostos teórico-práticos de quatro áreas: “literacia familiar”, “literacia emergente”, “aprendizagem lúdica” e “abordagem centrada na família”².

A. Literacia familiar

O conceito de literacia familiar, atribuído a Taylor (1983), aplica-se, atualmente, para descrever:

1. **As práticas de literacia interrelacionadas que se observam no contexto familiar³, “reflexo das características, atividades, interesses, vivências e rotinas diárias dos vários membros das famílias”⁴.**
2. **Programas que procuram fomentar a literacia das famílias com enfoque nas crianças, nos adultos ou em ambos⁵.**

O interesse que a literacia familiar tem vindo a suscitar na área da educação parte das investigações que demonstraram que: ao contrário do que propunha uma perspetiva tradicional da aprendizagem, todas as crianças sabem algo sobre a leitura e escrita antes de entrarem na escola; este conhecimento influencia o desempenho das crianças na aprendizagem formal da leitura e da escrita e resulta, em grande medida, das atitudes, interesses e usos informais que as pessoas do contexto familiar das crianças fazem da linguagem escrita⁶.

Por outras palavras, a investigação veio demonstrar que fatores do contexto familiar, nomeadamente **o tipo e frequência das práticas de literacia familiar, têm um forte impacto no desenvolvimento de competências de literacia emergente em crianças que ainda não frequentam o ensino formal**, competências que são preditoras da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

2. O programa foi concebido com base na investigação realizada em cada uma destas áreas e nas recomendações para a prática que resultam não só destas investigações como também da revisão de diversos programas internacionais de literacia familiar. O Programa foi ainda objeto de consulta por especialistas nestas matérias.

3. Taylor, 1983.

4. Mata, 2004; 2006; 2008.

5. Nash, 1987; Hannon, 2000. Hannon, Brooks & Bird, 2007.

6. Teberosky, Colomer & Machado, 2003; Mata; 2004; 2006.



Desde muito cedo, as crianças começam a reparar na escrita que as rodeia e a pensar sobre as suas características e significados. Quanto mais frequentes e diversificadas são as experiências/contactos informais que as crianças, em contexto familiar, vão tendo com a linguagem escrita mais oportunidades têm para: compreenderem as características do sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas de código, nomeadamente o numérico; perceberem a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita; começarem a identificar as regras que regem a escrita; e se apropriarem das funções da leitura e da escrita, conseguindo identificar razões para o uso destas ferramentas comunicativas e culturais⁷.

Segundo Chauveau (2004), a criança poderá percorrer este caminho de crescente clareza cognitiva através de atividades em que se dedica a produzir e a ler “coisas escritas” como sabe, como acredita que é, como consegue, ou seja, quando a criança se envolve em momentos de pseudoescrita e pseudoleitura. **Ao tentar “escrever como os grandes”, a criança iniciará um processo cognitivo de indagação e reflexão acerca do código escrito. Outra forma de se envolver neste processo será enquanto coleitora, em momentos de leitura a dois, isto é, quando escuta, indaga e segue ativamente a leitura feita por um leitor mais experiente — a mãe, o pai, um familiar mais velho.** Entende este pedagogo que esta observação participante nas práticas de literacia familiar permitirá à criança perceber o comportamento-modelo de um leitor, assim como as características formais e de organização do texto escrito.

A observação das práticas de literacia ocorridas em ambiente familiar levou vários investigadores a propor a seguinte tipologia para as descrever:

1) Práticas lúdicas ou de entretenimento

Práticas de leitura e escrita que são em si mesmas fontes de entretenimento, por exemplo, a leitura de histórias ou de instruções de uma atividade lúdica na internet.

2) Práticas funcionais ou do quotidiano

Estas práticas dizem respeito a atividades de leitura e escrita integradas na gestão do quotidiano familiar.

3) Práticas de treino

Estas práticas têm como objetivo ensinar ou treinar a leitura e escrita de letras e palavras, entre outras atividades que podem levar a criança a aprender a ler e a escrever.

7. Mata, 2012.

Pressupõe-se que as **crianças participam** nestas práticas com os pais ou outros familiares, através: da **observação**, isto é, vendo os pais a ler e a escrever para si mesmos ou para as crianças; da **observação participante**, ou seja, escrevendo e lendo com a mediação dos pais; da **exploração autónoma**, escrevendo e lendo por iniciativa própria como são capazes.

Como referido, o envolvimento das crianças nestas práticas, antes do ensino formal, permite-lhes descobrir as funções da leitura e da escrita que se traduzem em razões para ler e escrever e, concomitantemente, para querer aprender a ler e a escrever.

Ao descobrir as funções da leitura e da escrita, a criança vai, ao mesmo tempo, conhecendo diferentes suportes de escrita e portadores de texto, associando-os a um determinado tipo de mensagem.

As investigações têm mostrado que as crianças que percebem para que serve a leitura e a escrita, os usos que lhes são dados e que sabem o que poderão fazer quando souberem ler e escrever revelam maior motivação e são mais bem-sucedidas nesta aprendizagem.

Chauveau (1998) afirma que, quando as crianças dispõem deste conhecimento e são capazes de identificar razões para aprender a ler e a escrever, são detentoras de um “Projeto Pessoal de Leitor e Escritor”.

Ora, a identificação e apropriação das várias funções da leitura e da escrita desenvolvem-se como resultado das experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo no seu dia a dia.

O facto de o uso da linguagem em família ser determinado pelas suas necessidades e interesses reais, sendo espontâneo, contextualizado e significativo, faz com que o ambiente familiar seja particularmente poderoso no desenvolvimento desta motivação e construção de Projeto Pessoal de Leitor e Escritor.

Quando a criança não estabelece um Projeto Pessoal de Leitor e Escritor, quando não identifica razões para querer aprender a ler e a escrever, quando não vê utilidade nestas aprendizagens, então elas aparecem como uma imposição externa sem sentido e dissociada da “comunicação e do prazer”⁸.

Em estudos realizados por Chauveau e Rogovas-Chauveau (1997, 2001), apresentaram-se dez suportes de escrita às crianças participantes, convidando-as a nomeá-los e, sobretudo, a explicar para que serviria a leitura de cada um. Cada criança deveria igualmente ser capaz de enunciar as razões pelas quais teria vontade de aprender a ler, o que gostaria de vir a ler e porquê.

Os resultados qualitativos e quantitativos desta entrevista mostraram uma correlação muito forte com o desempenho na leitura obtido por essas mesmas crianças, nove meses mais tarde. As crianças que, no final da etapa pré-escolar, revelavam dificuldades em responder a estas questões estariam provavelmente no grupo das que sentiam dificuldades na leitura e escrita, no final do 1.º ano.

O conhecimento das funções da leitura e da escrita é trabalhado ao longo das sessões do Conto Contigo sobretudo nos momentos de conversa inicial, nos momentos de leitura e exploração das histórias, sendo as famílias convidadas a envolver as crianças em atividades de literacia que, no dia a dia, lhes permitam apropriar-se destas funções.

Funções da leitura e da escrita:

A leitura e a escrita servem múltiplas funções que se podem organizar da seguinte forma, de acordo com Alves Martins & Niza⁹:

1. Ler para obter uma informação de carácter geral; escrever para comunicar uma informação de carácter geral.
2. Este tipo de leitura e de escrita tem como objetivo comunicar informações e obter informações sem aprofundar o tema. O tipo de práticas de literacia que se enquadram neste objetivo passam por:
 - Ler para obter uma informação precisa; escrever para memorizar e transmitir dados concretos.
 - Ler para seguir instruções; escrever para dar instruções.
 - Ler e escrever por prazer e sensibilidade estética.
 - Ler para rever um escrito do próprio.

As práticas observadas em contexto familiar contribuem para a descoberta das funções da leitura e da escrita acima mencionadas.

8. Alves Martins & Niza, 1998.

9. Alves Martins & Niza, 1998.

Práticas de entretenimento	Práticas do quotidiano	Práticas de treino
Ler e escrever histórias infantis	Ler e escrever receitas de culinária	Ler e escrever o nome da criança
Ler e escrever poesias, lengalengas, rimas	Ler e escrever cartas, postais, e-mails, convites	Ler e escrever letras
Escrever títulos ou legendar desenhos criados pelas crianças	Ler e escrever recados, mensagens de telemóvel...	Ler e escrever nomes de familiares e amigos
Ler revistas às crianças	Ler e escrever listas de compras	Ler e escrever palavras
Ler jornais às crianças	Ler folhetos de publicidade, panfletos, cartazes	Realizar atividades propostas em livros para as crianças que envolvem leitura e escrita
Pesquisar informações na internet	Ler rótulos de embalagens (nome do produto, lista de ingredientes, prazo de validade...)	
Jogar jogos na internet que impliquem a leitura de instruções	Ler mapas, placas de rua, horários e destinos do metro, dos autocarros	
Ler e escrever textos para fins recreativos, no computador	Ler letreiros publicitários	
Ler instruções de jogos	Ler e escrever convites para festas de aniversário ou outras	
Fazer sopa de letras ou outros jogos com letras e palavras	Ler ementas nos restaurantes	
	Ler talões de compra, recibos...	

Diversidade das práticas de literacia familiar e desenvolvimento da literacia das crianças

Embora se verifique uma grande diversidade entre as famílias, mesmo num grupo socioeconómico similar, vários estudos sugerem que as crianças que crescem em comunidades socioeconomicamente fragilizadas, em famílias com baixos índices de escolarização e de literacia, têm maior probabilidade de vir a ter dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, precisamente porque, na maioria das vezes, não usufruíram de contactos precoces, frequentes e diversos com a linguagem escrita.

Os mesmos estudos sugerem que as famílias de estatuto socioeconómico mais elevado envolvem as crianças em atividades lúdicas e contextualizadas de literacia, mais eficazes do ponto de vista do desenvolvimento da literacia, enquanto as famílias de estatuto socioeconómico mais baixo tendem a valorizar práticas mais estruturadas e escolarizadas¹⁰, com menor impacto no desenvolvimento das competências de literacia.

Outros estudos¹¹ revelam que, embora em todas as famílias observadas se lessem histórias, a consistência com que o faziam variava, sendo que as famílias de estatuto socioeconómico mais elevado tinham mais livros em casa, liam histórias mais vezes e faziam-no com uma abordagem mais lúdica e mais dialogante do que as famílias de baixo estatuto socioeconómico, que o faziam com menos frequência e envolvendo-se menos na exploração da história.

Há que ter presente, todavia, que **em todas as famílias há práticas de literacia familiar e interessa reconhecê-las e valorizá-las**. Vários investigadores¹² salientam, precisamente, o perigo de se abordar as famílias desvalorizando este seu património único e, ao fazê-lo, enquadrá-las numa perspetiva de *deficit*, encarando os programas de literacia familiar como formas de colmatar falhas ou lacunas e impondo determinadas práticas de literacia, nomeadamente as que são valorizadas pela escola e pelos grupos sociais com mais poder.

10. Tizhard & Hughues, 1984.

11. Serpell, Sonnenschein & Baker, 2002.

12. Auerbach, 1989, 1995, 1997; Grant, 1997, Taylor, 1997.

A perspetiva tradicional da aprendizagem da leitura e da escrita considerava que as crianças deveriam revelar um conjunto de pré-requisitos, ligados a habilidades perceptivas e motoras (discriminação visual e auditiva, psicomotricidade fina, coordenação visuomotora, lateralidade, esquema corporal), que seriam reveladoras de uma “prontidão” ou maturidade para a aprendizagem da leitura.

A partir do momento em que, na década de 60 do séc. XX, a aprendizagem da leitura e da escrita foi considerada uma atividade fundamentalmente cognitiva e não perceptiva, esse conjunto de pré-requisitos deu lugar à ideia de competências predictoras ou facilitadoras da aprendizagem formal da leitura e da escrita que integram o que atualmente se entende por “literacia emergente”.

Este conceito não pressupõe um “antes” e um “depois” nem recupera a ideia de “preparação para a leitura”. Acentua antes a continuidade da aprendizagens da leitura e da escrita entre o pré-escolar e o 1.º ciclo sublinhando a importância da articulação pedagógica entre as duas etapas.

De facto, o que se verifica é que todos os indivíduos e todas as famílias têm um caminho de aprendizagens e crescimento a fazer (o que não significa que estejam em *deficit*) e, **quando se partilha com as famílias a teoria sobre como as crianças desenvolvem competências de literacia, elas começam a perceber de que modo podem ter um papel neste desenvolvimento, usando e expandindo a linguagem escrita que faz parte do seu dia a dia, envolvendo-se em atividades significativas e contextualizadas**¹³.

De entre estes programas de literacia familiar, vários propõem modelos de intervenção que permitem identificar com as famílias aquilo que já acontece em ambiente familiar e incrementar as experiências de literacia com base nessa recolha. **Esta exploração com as famílias deverá ser sempre realizada de um modo cooperativo e não impositivo.**

Assim, a conversa com as famílias deve passar por fomentar a sua tomada de consciência de que há muitas formas de apoiar o desenvolvimento da literacia das crianças. O animador deve ir partilhando, ao longo de cada sessão, a forma como os pais poderão valorizar as incursões da criança no mundo da linguagem escrita, como podem ser modelos para as crianças enquanto leitores e escritores e como podem interagir com elas, a partir de oportunidades que identifiquem ou que criem, propositadamente, para a utilização da linguagem escrita.

Para facilitar esta conversa, estas oportunidades devem ser previamente identificadas pelo animador quando planeia cada sessão e depois conversadas com a família, dando-lhe espaço para as suas sugestões.

O animador deve ainda referir comportamentos linguísticos das crianças a que os pais devem estar atentos e valorizá-los (por exemplo, a criança usa uma nova palavra no seu discurso ou pergunta o que está escrito numa placa publicitária). Deve também referir de que forma podem os adultos explicitar junto das crianças o uso que fazem da linguagem escrita e por que razões (por exemplo, o pai consulta o panfleto das promoções do supermercado e explica ao filho que o está a ler para saber que produtos estão mais baratos, ou seja, está a ler para obter uma informação que lhe é útil).

B. Literacia emergente

Sabe-se hoje que, muito antes da entrada na escola, de modo informal, ativamente e em diversos contextos (família, creche, jardim de infância, espaços da comunidade), as crianças iniciam a descoberta e compreensão da linguagem escrita, desenvolvendo um conjunto de conhecimentos precoces sobre ela, que serão determinantes na forma, mais ou menos bem-sucedida, como irão aprender a ler e a escrever formalmente.

Ao conjunto de conhecimentos que as crianças desenvolvem, precocemente, sobre linguagem escrita deu-se o nome de “literacia emergente” — conceito que indica um **processo contínuo em que ‘literacia’ remete para os conhecimentos associados à leitura e à escrita e ‘emergente’ considera a forma gradual pela qual, na presença de condições favoráveis, as crianças se vão tornando ‘leitoras’ e ‘escritoras’, não havendo uma diferença clara entre pré-leitor e leitor, entre pré-escritor e escritor, um antes e um depois bem definidos nas aprendizagens da leitura e da escrita.**¹⁴

Não quer este conceito dizer que as crianças aprendem a ler e a escrever através de contactos informais com a escrita ou que esta aprendizagem não requer um ensino sistematizado, que envolva momentos de treino, repetição e memorização centrados nos aspetos técnicos. Significa sim que, como nos diz Vigostky (1931), há uma pré-história da aprendizagem da leitura e da escrita que em muito influencia como se vai dar a aprendizagem formal. E é nesta pré-história que podemos

13. Hickson, 2003.

14. Teberosky, Colomer & Machado, 2003.

observar comportamentos emergentes de leitura e de escrita que nos dizem que as crianças estão a construir pensamento e conhecimento e a desenvolver atitudes relativamente à linguagem escrita.

Várias investigações têm revelado que a presença ou não destes comportamentos de literacia emergente podem justificar as diferenças interindividuais que se verificam na forma mais ou menos bem-sucedida como as crianças aprendem a ler e a escrever e se relacionam com a linguagem escrita¹⁵. **De facto, no primeiro dia de escola, quando iniciam a aprendizagem formal, as crianças estão em patamares diferentes relativamente ao entendimento que têm sobre a linguagem escrita e, no caso desta singularidade não ser atendida, poderá ter início um caminho de insucesso escolar com todas as penas que daí advêm.** Ao fim de três meses de escola, é ainda mais notório como as crianças podem estar em níveis de compreensão e motivação muito diferentes relativamente à linguagem escrita. Enquanto algumas crianças já descobriram o princípio alfabético e, entusiasmadas, procuram ler tudo o que as rodeia, outras ainda não perceberam que a linguagem escrita representa a linguagem oral e mostram-se enfadadas, quando não desmotivadas, perante tarefas que envolvam ler e escrever.

Cabe aos professores do 1.º ciclo conhecerem profundamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, articularem com o pré-escolar e continuarem a proporcionar às crianças momentos de aprendizagem da leitura e da escrita que sejam contextualizados, significativos e que incluam uma diversidade de suportes que vá muito para além do manual escolar.

Estas competências, em sentido lato, estão associadas a várias componentes da linguagem escrita que estão naturalmente interligadas e se desenvolvem de forma integrada.

Outras **competências de “literacia emergente”** são a **consciência fonológica**, isto é, a capacidade de as crianças analisarem e manipularem conscientemente os sons da oralidade¹⁶: o **conhecimento das relações entre o oral e o escrito e o conhecimento das convenções da linguagem escrita** como, por exemplo, a linearidade da escrita. Estas competências estão interrelacionadas e, no Conto Contigo, o seu desenvolvimento também se faz de forma interligada, embora haja atividades específicas para as trabalhar, por exemplo, os jogos sonoros, em que se procura fomentar a consciência fonológica. Ao realizar uma tarefa fonológica de deteção da sílaba inicial de uma palavra, pode-se pedir em seguida à criança que diga que letra usaria para representar esse som, levando-a a refletir sobre a relação entre a oralidade e a escrita e a mobilizar o conhecimento dos nomes e sons das letras.

A literacia emergente e os programas de literacia familiar

Como já foi referido, a literacia emergente aparece relacionada com as práticas de leitura e escrita que ocorrem em ambiente familiar, sendo que ambientes mais ricos em termos de literacia favorecem a descoberta e compreensão das crianças relativamente à funcionalidade, à natureza e às convenções da linguagem escrita¹⁷.

A dinamização de programas de literacia familiar com famílias com crianças em idade pré-escolar, procura promover o desenvolvimento de competências de literacia emergente¹⁸, reforçando junto das famílias a importância do seu papel enquanto facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita¹⁹.

De facto, diversas investigações mostram como **pequenas alterações nos comportamentos dos pais produzem mudanças significativas nas competências de literacia emergente das crianças**²⁰, mas, por vezes, os pais não têm conhecimento do tipo de atividades que podem apoiar os filhos na aprendizagem da literacia²¹.

A conjugação do que se sabe sobre a relação entre literacia familiar, literacia emergente e sucesso escolar, nomeadamente na aquisição da linguagem escrita, constitui o racional dos programas de literacia familiar.

O Conto Contigo procura, precisamente, reforçar junto dos pais a consciência do seu papel enquanto facilitadores do desenvolvimento da literacia emergente das crianças, através do desenvolvimento de hábitos e práticas de literacia em ambiente familiar.

15. Silva, 2004.

16. Silva, 2004.

17. Mata, 2006; Mata 2010.

18. Aram & Biron, 2004; Caspe, 2003; Fisher, 1999; Karther, 2002; Nistler & Maiers, 2000; Saracho, 2007.2008.

19. Foorman et al., 2002.

20. Justice & Pullen, 2003.

21. Close, 2001.



Numa mesma família podem coexistir diferentes tradições culturais, orientações religiosas, hábitos alimentares, línguas faladas, passatempos... mas em qualquer família há práticas de literacia.

C. Aprendizagem lúdica

Embora direcionadas para um determinado objetivo, todas as propostas de aprendizagem no Conto Contigo têm um carácter lúdico, que agrada particularmente às crianças, motivando-as para as atividades.

A palavra lúdico vem do latim *ludus* que significa jogo, brincadeira, divertimento,...

As dinâmicas de jogo devem ser cuidadosamente pensadas, para que todos sejam chamados a interagir uns com os outros e se sintam desafiados, mas ao mesmo tempo divertidos e confiantes de que serão bem-sucedidos.

A ludicidade das atividades permite que as crianças vivam e expressem um conjunto de emoções, que tornam a sessão mais rica e significativa para elas e que desenvolvem áreas de competência que vão muito além da literacia:

1. Sociabilização, autonomia, participação, interação com os outros (compreensão da natureza e função das regras: dar a vez, tomar a vez, saber esperar, sentir empatia pelos outros quando eles têm sucessos e insucessos...)
2. Capacidade de escuta, comunicação, atenção, concentração, memória ...
3. Saber ganhar, saber perder...

Segundo Austin (2009) está na natureza das crianças brincar, jogar e aprender através do jogo. Para Wadsworth (1977) o jogo é um meio de aprendizagem tão poderoso que se constitui numa ferramenta valiosa para a descoberta e aprendizagem da linguagem escrita sobretudo junto de crianças pouco motivadas para estas aprendizagens.

D. Abordagem centrada na família

Apesar de existir um consenso sobre a importância da participação dos pais nas aprendizagens das crianças, nem sempre é claro de que forma esta participação pode ter lugar. Enquanto se concebia a aprendizagem da leitura e da escrita como uma tarefa que dependia inteiramente da instrução por um técnico especializado, as famílias não eram chamadas a participar neste processo e, se o fossem, seria para apoiar na realização dos trabalhos de casa. Havendo um entendimento diferente do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e reconhecendo-se as potencialidades do ambiente familiar, **as famílias são, cada vez mais, consideradas parceiros do processo de ensino-aprendizagem**. Ainda assim, há variações na forma como se perspetiva essa parceria, reservando-se às famílias um lugar mais passivo ou mais ativo, em função da sua instrução escolar, **podendo elas tomar a iniciativa de propor oportunidades de aprendizagem que derivem das suas experiências e dos seus saberes**.

No âmbito da literacia familiar, há duas abordagens distintas: uma que considera a participação das famílias em atividades do âmbito escolar, para reforço das aprendizagens realizadas na escola, e outra que valoriza as atividades que ocorrem naturalmente em contexto familiar e que envolvem a linguagem escrita, partindo sempre destas para propor algo mais²².

22. Auerbach, 1995, 1997.

Contudo, a investigação tem dito que as crianças cujas famílias valorizam mais do que as práticas associadas à literacia escolar são mais bem-sucedidas no desenvolvimento da literacia, pelo que as propostas de aprendizagem que obtêm melhores resultados são as que valorizam o *continuum* entre a literacia dentro e fora da escola, isto é, em contexto escolar, familiar e social.

Os defensores desta abordagem salientam ainda que estas propostas valorizam a identidade da criança, por considerarem o seu património familiar, linguístico e cultural, ao invés das outras que criam distâncias entre a cultura familiar e a escolar.

Citando Neuman, Mata (2006) refere que as abordagens de literacia familiar “culturalmente sensíveis” têm as seguintes particularidades:

1. Reconhecem e valorizam a cultura familiar da criança (sendo que numa sociedade cada vez mais multicultural as famílias não podem ser consideradas monoculturais) e as propostas apresentadas às famílias partem das utilizações da literacia que a criança já faz em casa.
2. Criam condições para a colaboração entre as crianças e entre as crianças e os adultos, no processo de aprendizagem.
3. Consideram que todas as crianças têm um percurso de aprendizagem particular e individual, mas que os objetivos devem ser os mesmos para todas.
4. Valorizam a continuidade das propostas de desenvolvimento da literacia que acontecem dentro e fora do contexto familiar.

Assim, **o Conto Contigo procura ter em cada família um parceiro do Programa** na medida em que:

1. A família é vista como o contexto principal e privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
2. O Programa identifica as forças das famílias e trabalha a partir delas (adaptando os conteúdos e as dinâmicas usadas nas sessões).
3. Os interesses das famílias são escutados e tidos em consideração (na planificação das atividades para as sessões, na sugestão de atividades para casa).
4. O Programa valoriza o património cultural (práticas de literacia, entre outras) e linguístico (línguas faladas em casa, dialetos) de cada família, assim como as suas experiências de vida.
5. Reconhece-se que todas as famílias têm um caminho de aprendizagens a fazer (daí também a sua motivação para integrarem voluntariamente o Programa) e os animadores adotam uma atitude cooperativa e não instrutiva junto das famílias.
6. É um espaço que acolhe, respeita e valoriza todas as famílias.
7. Apoia as famílias, transmitindo-lhes segurança e confiança ao valorizar os seus contributos e celebrar os seus sucessos.

Além de se apoiar nesta abordagem, no Conto Contigo o animador das sessões deverá reger-se por um conjunto de princípios que asseguram a boa convivialidade e o máximo respeito por todos os participantes.

Princípios de atuação:

1. Confidencialidade relativamente aos assuntos conversados antes, durante e depois das sessões.
2. Respeito pelas famílias (reconhecimento da identidade particular de cada uma e não formulação de juízos de valor).
3. Não ingerência nos assuntos privados das famílias (salvo situações que possam constituir crime público).
4. Gratuitidade da ação (as famílias não devem despende qualquer valor monetário para frequentarem o programa).
5. Colaboração (entre todos os participantes, incluindo as famílias).
6. Complementaridade (com outras iniciativas e profissionais que tenham objetivos comuns).
7. Valorização do que cada um é e traz como oportunidade para o programa.
8. Inclusão: independentemente da sua estrutura, contexto de vida, origem, religião, situação económica e social, todas as famílias são elegíveis para o programa. As crianças institucionalizadas poderão vir acompanhadas por um adulto da instituição.

Os 5 momentos das sessões do Conto contigo



Acolhimento



Leitura/Conto de uma história



Jogos sonoros



Atividades de escrita



Conversas com as famílias

Acolhimento

(20 minutos)

No Conto Contigo, *acolher* significa receber as famílias, reuni-las e tê-las em consideração.

É o primeiro momento das sessões, de suma importância. O acolhimento presume a organização prévia de um espaço e de um tempo, mas pressupõe, sobretudo, uma disponibilidade interior, uma predisposição mental para receber quem chega.

Durante o acolhimento, as famílias vão chegando e sendo recebidas por quem já se encontra na sessão: os animadores e as outras famílias.

É o momento de todos se cumprimentarem, de saberem como estão, como se passou a semana entre sessões.

Até que todas as famílias estejam presentes, o acolhimento é um momento para as crianças e os pais escolherem livros para levar para casa (no caso de a sessão ocorrer num espaço que tenha a valência de empréstimo de livros) e/ou escolherem uma história para verem a pares antes que a sessão, propriamente dita, tenha início.

Quando todos os participantes estão presentes, dá-se início à sessão com uma canção de boas-vindas. Por exemplo:

Bom dia a Todos
Bom dia à Maria, bom dia ao João.
Maria, João, bom dia que bom estão cá! (bis)
Bom dia se estás contente,
bom dia se estás triste,
bom dia, bom dia, que bom que é ter-te cá! (bis)

Bom dia aos pequeninos,
Bom dia aos crescidos.
Bom dia, bom dia, olá que bom estão cá! (bis)

Letra: Rute Prates, Ana Sofia Sequeira, Pedro Fragoso

Arranjo: Pedro Fragoso

In Cantar Juntos 1 – A PAR Aprender em Parceria

Iniciar a sessão com uma canção, acalma o grupo relativamente aos estímulos exteriores e, simultaneamente, anima-o para a sessão.



Cantar, contar, recontar, conversar, dramatizar, são atividades que, entre outras, estimulam o desenvolvimento da linguagem oral. Segundo Viana e Ribeiro (2014) o desenvolvimento da linguagem oral é uma das principais e mais importantes conquistas que as crianças podem fazer nos anos pré-escolares.



A palavra acolher vem do latim *acolligere* que significa 'levar em consideração, receber, acolher' e resulta da junção de *ad*, 'a' com *colligere*, 'reunir, juntar', por sua vez formado por *cum*, 'junto' e *legere*, 'reunir, coletar, recolher'.

Os nomes que aparecem na canção proposta (mas pode ser outra) são substituídos pelos nomes das crianças e familiares presentes. Para que nenhum nome fique esquecido, cada membro da família escreve previamente o seu nome numa etiqueta branca, que cola ao peito. As crianças escrevem como forem capazes ou com a ajuda dos pais. Caso a criança escreva incorretamente o seu nome o animador deve, não obstante, valorizar a sua tentativa chamando a atenção para tudo o que está bem. Também neste caso, não é necessário que a criança o reescreva, a não ser que assim o deseje. Com esta atitude, o animador está também a modelar um comportamento de valorização do que a criança já é capaz de fazer ao invés de focar o que ainda não consegue.

A música é algo transversal a todas as culturas e, na generalidade, as famílias conhecem e cantam canções às crianças, muitas vezes desde a gravidez.

Além do valor emocional/afetivo e relacional que estes momentos têm na relação entre pais e filhos, cantar canções contribui para o aumento do repertório musical de cada criança e para o desenvolvimento da:

- linguagem verbal;
- capacidade de escuta;
- capacidade de atenção e memória;
- linguagem gestual (quando as canções são acompanhadas por gestos);
- capacidade de entoação e do sentido rítmico.

Assim, a sessão começa com algo que é comum/familiar a todos os participantes e que, normalmente, todos apreciam e valorizam.

Ao usar os nomes de todos, esta canção (em particular) permite que cada um tome consciência de si e dos outros à sua volta. É também um momento de socialização, em que todos participam e se escutam mutuamente, dando o mote para o resto da sessão.

Por vezes, algumas crianças ou adultos sentem-se intimidados e preferem não cantar. A sua opção deverá ser respeitada. Muitas vezes, com o tempo, ganham confiança e à-vontade, optando por se juntar ao grupo.

A propósito da canção inicial, o animador pode aproveitar para:

- convidar as famílias à partilha de outras canções que façam parte do seu dia a dia, o que contribuirá para o reconhecimento e valorização da cultura de cada família pelo grupo;
- substituir as saudações "bom dia" e "olá" por saudações noutras línguas faladas pelas famílias presentes;
- colocar no espaço onde decorre a sessão as saudações escritas em várias línguas, assim como o nome de todos os participantes na sessão.

Finda a canção, é altura para uma breve conversa inicial com todo o grupo desencadeada pelo animador a partir das seguintes atividades:

Cesto das “Coisas Escritas”

Ao longo das sessões, o animador convida as famílias a trazerem de casa objetos que tenham informações escritas: embalagens, revistas, panfletos do supermercado, envelopes, talões das compras, etiquetas das roupas, folhetos de publicidade, listas de compras, contas da eletricidade, multas de estacionamento, horários do metro, mapas da cidade, bilhetes de autocarro, receitas do médico, agendas...

Após a canção de boas-vindas e antes da leitura da história, o animador reserva um tempo para observar com as crianças o material que trouxeram, explorar o seu formato, identificar a informação escrita, imaginar o que dirá a mensagem, para quê e por que razão.

EXEMPLO

1. Animador:

“Querem ver o que eu tenho na minha carteira?

(Mostra um talão de compras do supermercado)

Sabem o que isto é? O que será que aqui está escrito? Para que serve? Conhecem alguma destas palavras?”

2. Animador:

“A Malyka trouxe uma embalagem de casa para juntarmos ao nosso cesto. Obrigada Malyka! Alguém sabe o que é? E o que estará aqui escrito? Conhecem alguma palavra? Que letra é esta? Esta letra é do nome de algum de vocês?”

O animador pode dar início a esta atividade mostrando algo seu, por exemplo, um livro que ande a ler ou um recibo que traga na carteira. Em seguida, poderá solicitar a colaboração dos pais e das crianças para mostrarem outros suportes de escrita, dando início a uma conversa sobre os mesmos.

Quadro registo das histórias preferidas

Ao longo das sessões, o animador poderá criar um registo das histórias preferidas das crianças e dos pais (com outro membro da família ou mesmo sozinhas). Para isso, convida as crianças a partilharem as histórias que leram durante a semana com os pais, trazendo o livro para mostrar na sessão ou referindo o título da história.

Num cartaz, o animador poderá colar fotografias da capa dos livros de histórias (que facilmente retira da internet) criando um registo global de todas as histórias que foram lidas em casa, ao longo das sessões.

EXEMPLO

Animador:

“Alguém leu alguma história durante a semana que passou? Com quem?”

(O animador regista o título das histórias, o nome de quem as leu e os comentários sobre elas. Na sessão seguinte, deverão aparecer no quadro as fotografias das capas de cada história, o nome de quem a leu e alguns dos comentários feitos. O animador lê ao grupo o que está escrito).

Os pais que quiserem colaborar poderão também partilhar o que andam a ler, sejam revistas, livros, blogues,.... Neste caso, também o animador poderá partilhar os seus hábitos de leitura.

Caderno branco

Oferecer um caderno A4 de folhas brancas e lisas às crianças no início do Conto Contigo é um convite explícito para que registem, por escrito ou através de desenhos ou colagens, as experiências que vão vivendo durante as sessões e entre as sessões.

O animador pode convidar as crianças a personalizarem a capa do seu caderno com a sua fotografia, desenhos, colagens e o seu nome.

Antes da leitura da história, o animador poderá perguntar às crianças se alguma quer partilhar algum registo que tenha feito durante a semana no seu caderno.

Painel de fotografias: a escrita que existe em meu redor

O uso de telemóveis que tiram fotografias está praticamente generalizado e esta ferramenta pode ser rentabilizada para vários fins.

EXEMPLO

Animador:

“Alguém nos quer mostrar o que registou no seu caderno branco durante a semana?”

“A Maria fez um desenho muito bonito sobre a história que lemos na última sessão. Que título poderíamos dar ao desenho da Maria? Maria, queres escrever um título com a ajuda dos pais durante a semana e mostrá-lo na próxima sessão?”

O animador pode pedir às famílias que estejam atentas aos textos escritos que as rodeiam — em casa, na rua, nos espaços que frequentam — e que levem as crianças a prestar-lhes também atenção. A partir desta observação, as famílias poderão registar fotograficamente o que veem escrito e partilhar com o grupo no início da sessão. Esta partilha só faz sentido se as crianças forem envolvidas na conversa sobre o que aparece escrito na fotografia, qual o suporte e qual a mensagem.

Com papel de cenário, o animador pode criar um painel, onde coloca as fotografias que as famílias foram partilhando (há formas de partilha gratuitas entre telemóveis, por exemplo, através da aplicação WhatsApp).

Antes da leitura da história, o animador poderá acrescentar a este painel os mais recentes registos que as famílias forem partilhando.

Recapitulando

Durante o Acolhimento:

- As famílias e o animador cumprimentam-se, respeitando os costumes culturais de cada família.
- Enquanto aguardam a presença de todas as famílias, pais e crianças poderão escolher livros de histórias para levar para casa entre sessões e/ou sentar-se a folhear um deles.
- Com todos presentes, escreve-se o nome de cada um numa etiqueta que se cola ao peito e canta-se a canção de boas-vindas. Esta canção poderá ir variando e incluir canções propostas pelas famílias.
- O animador convida as famílias a partilharem algo escrito que tragam consigo e que possa ir para o “Cesto das coisas escritas”. O animador poderá dar o exemplo, mostrando um bilhete de cinema, o recibo de uma compra, um folheto de publicidade que lhe tenha chegado pelo correio, um livro que ande a ler...
- O animador convida as famílias a partilharem as histórias que leram ou viram durante a semana. Na sessão seguinte, o animador poderá colocar no painel das histórias lidas as imagens das capas desses livros e legendar essas imagens com alguns dos comentários que as crianças e os pais tenham feito acerca dos mesmos.
- O animador convida as famílias a partilharem fotografias de mensagens escritas que tenham encontrado nos seus percursos do dia a dia: placas de rua, cartazes de publicidade, logotipos, anúncios, entre outros.
- O animador convida as crianças a partilharem algo que tenham registado no caderno branco.

O segundo momento do Conto Contigo é a leitura de uma história. Este é um dos principais momentos da sessão, é altura de presentear o grupo com uma viagem até ao mundo da imaginação, preparando-o para as atividades seguintes. Será a partir da leitura e exploração da história que se desenrolarão as atividades seguintes de desenvolvimento da linguagem oral, das competências metalinguísticas e de descoberta das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

A estrutura do acolhimento não tem que ser seguida de forma rígida. Por vezes, as crianças chegam com muita vontade de partilhar uma história ou algo que tenham trazido de casa, por vezes, os pais querem conversar com os animadores sobre algo relacionado com os filhos ou com as atividades que fizeram em casa com estes, por vezes, toda a partilha inicial tem lugar antes da canção de boas-vindas; o animador deve ser sempre sensível ao ritmo e entusiasmo do grupo e gerir da melhor forma todas as participações sem sobrepor a estrutura à espontaneidade.

Leitura/Conto de uma história

(15 minutos)

O poder das histórias

Os benefícios da leitura de histórias às crianças são inúmeros.

A leitura de histórias em família, entre pais e filhos (mas também entre avós e netos, irmãos...) contribui, em primeiro lugar, para a relação afetiva entre estes já que se trata, normalmente, de momentos de grande proximidade — física, emocional, mental — muito prazerosos tanto para as crianças como para os adultos que lhes leem ou contam uma história.

Desde os primeiros tempos de vida, as crianças prestam atenção aos livros e à leitura, que, nestas etapas iniciais, pode ser leitura de imagens. Os bebés adoram apontar para as imagens e escutar os adultos a nomeá-las. À medida que as crianças vão crescendo, começam a prestar cada vez mais atenção aos livros e, a dado momento, à leitura integral da história.

O contacto com livros de histórias é de imensa importância para a descoberta da leitura e da escrita e para que a criança estabeleça uma relação de curiosidade, interesse e prazer relativamente à leitura e à escrita.

As histórias são, de facto, poderosas, existem em todas as culturas e são a mais antiga forma de comunicação. A leitura de histórias traz um mundo de oportunidades para as crianças já que:

- São um meio privilegiado para a expressão de ideias e emoções, opiniões, valores e crenças.
- Permitem-nos identificar aspetos da nossa cultura, descobrir outras culturas e encontrar similitudes e diferenças.
- Acompanham-nos ao longo da vida, mas são especialmente mágicas e poderosas na infância.
- Apoiam as crianças na construção de representações sobre si e sobre os outros e influenciam a sua visão da vida e do mundo que as rodeia.
- Ajudam as crianças a darem sentido às experiências passadas e presentes e a projetarem-se no futuro.
- Permitem construir pontes entre o mundo real e o mundo imaginário.
- Estimulam a imaginação das crianças.
- São um excelente ponto de partida para dialogar com as crianças sobre as suas experiências, ideias, opiniões, valores, medos, sonhos...
- Potenciam a empatia: a capacidade de as crianças se colocarem no lugar do outro, de terem uma perspetiva diferente da sua — capacidade fundamental para que tenham relações interpessoais bem-sucedidas.
- Permitem que as crianças identifiquem aspetos das suas vivências, da sua cultura e que, fazendo esta identificação, desenvolvam um sentido de pertença e se sintam valorizadas.

Neste ponto, abordamos os seguintes tópicos:

O poder das histórias

Seleção das histórias

Preparação da leitura da história

Leitura da história

Dinâmica lúdica a partir da história

Ler uma história é diferente de contar uma história! No contexto das sessões do Conto Contigo o animador apresenta-se como um modelo de adulto leitor, tanto para as crianças como para os adultos. Na leitura, o animador mantém-se fiel ao texto escrito, não omitindo, substituindo ou acrescentando palavras.

As famílias podem, todavia, ser convidadas a contar uma história de tradição oral que faça parte do seu imaginário.



“Possuir e usar um vocabulário alargado facilita muito a aprendizagem formal da leitura e da escrita quer relativamente ao processo de descodificação quer ao de compreensão.”

(Viana e Ribeiro, 2014).

Pais analfabetos devem ser incentivados a ver livros de histórias com os seus filhos. A leitura das imagens e o diálogo que se estabelece em torno do livro é tão precioso como a leitura do texto.

Por tudo isto, as histórias contribuem para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional das crianças²³.

Além destes aspetos, em termos da literacia, as histórias permitem:

- despertar na criança o interesse pelos livros e o prazer de escutar/ ler histórias;
- promover a construção de um Projeto Pessoal de Leitor;
- aumentar o vocabulário;
- perceber como funciona um livro, os vários tipos de livros que há, as diferentes formas de apresentar a mancha gráfica, os seus conteúdos e funcionalidades;
- observar as diferenças entre a linguagem do dia a dia e a linguagem escrita dos livros;
- trabalhar o sentido da história e a organização da narrativa;
- desenvolver a compreensão leitora.

23. Galda & Cullinan (2000).

Sénéchal (2000) afirma que a leitura entre pais e crianças para além de ser uma fonte de prazer é também uma fonte de aprendizagem e verificou que a leitura de histórias a crianças em idade pré-escolar tem impacto na sua compreensão leitora nos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Para que este seja um momento proveitoso para as crianças e de que todos desfrutem, o animador deve ter especial atenção à seleção dos livros e à preparação da leitura.

Seleção das histórias

A qualidade dos livros de histórias lidos no Conto Contigo é determinante para cativar as crianças e famílias, todavia, nem sempre é fácil escolher bons livros, sendo discutível o que é um “bom livro”. Há duas estratégias que facilitam esta tarefa: i) ter um conhecimento atualizado e vasto de literatura infantil; ii) prestar atenção à reação do grupo ao longo da leitura das histórias, o que permitirá ao animador identificar o género mais apreciado pelo grupo de famílias com que está a trabalhar.

Para apoiar a seleção de livros de história para as sessões, definiram-se alguns **critérios orientadores**.

Assim, ao escolher um livro o animador deve, em primeiro lugar, ter em consideração as características do público ao qual se destina, isto é, o grupo de famílias e de crianças.

A idade das crianças é um dos primeiros indicadores do tipo de livro que se deve escolher. As crianças em idade pré-escolar apreciam livros com menos texto, caracteres grandes e imagens alusivas à história. O tamanho do livro, o formato, a qualidade da capa, do material utilizado e o cuidado colocado na edição são fatores que influenciam o primeiro contacto das crianças/famílias com o livro e despertam ou não o seu interesse.

Os livros para ler em grupo deverão ter um tamanho que permita que todas as famílias vejam bem, do lugar onde estão, as imagens e o texto (livros muito pequenos não o permitem). Não sendo muito frequente em Portugal, o formato dos “big books” é muito apelativo para as crianças e particularmente adequado para a leitura em grupo.

O adulto deve pensar se a história será apelativa para as crianças, isto é, se as crianças vão gostar dela. Normalmente, a qualidade da narrativa, as ilustrações, a presença de humor, peripécias e suspense são determinantes para que as crianças apreciem a história.

Qualidade narrativa

O conteúdo narrativo de um livro é determinante para despertar interesse nas crianças, para manter a sua atenção, ou seja, para que não se aborreçam.

Ao escolher um livro, o animador deverá perguntar-se se a história será estimulante para a criança. Despertará emoções e sentimentos? Despertará a sua imaginação? Permitir-lhe-á fazer novas descobertas? Permitir-lhe-á rever-se na história?

As crianças rapidamente estabelecem pontes entre si, o seu mundo e as personagens e o mundo retratado nas histórias, absorvendo rapidamente as mensagens dos livros e reinterpretando-as conforme a sua história e experiências de vida.

Outra característica dos livros que prendem a atenção das crianças é a intertextualidade²⁴, ou seja, livros que contam mais do que uma história ao mesmo tempo. Por exemplo, “O Passeio de Rosie” de Pat Hutchins ou “A surpresa de Handa” de Eileen Browne. Nestes dois livros, o texto vai revelando parte do que está a acontecer na história e as imagens complementam o texto, contando outra parte da história — as peripécias. Esta característica dos livros suscita muitos sorrisos por parte das crianças e das famílias.

A escolha de uma história deverá ter em conta a mensagem e o seu conteúdo emocional explícito e implícito — no texto e nas imagens. **A mensagem nunca deverá ser depreciativa relativamente a qualquer pessoa, grupo ou comunidade.** Ao escolher um livro para a sessão ou para recomendar às famílias, o animador deverá verificar se o texto:

- **É suficientemente rico para que todas as crianças/famílias se possam rever num ou noutro ponto da história.** Por exemplo, representando diferentes estruturas e contextos familiares, percursos de vida, hábitos quotidianos, usos e costumes, etc.
- **Evita palavras carregadas de conotações historicamente negativas e potencialmente ofensivas.** Por exemplo, “sujo”, “primitivo”, “preguiçoso”, “selvagem”, etc. para descrever um grupo ou população em particular.

24. Meek, 1982.

Livros bilíngues

No nosso país, não há grande oferta de literatura infantil bilingue que reconheça as línguas faladas pela maioria das comunidades migrantes. Todavia, sabe-se a importância que tem para as crianças que falam mais do que uma língua terem acesso a histórias que reconheçam essas línguas. Uma forma de contornar esta carência passa por legendar noutras línguas (com a ajuda dos pais) com tiras de papel destacáveis os livros que vão ser lidos. Outra forma passa por convidar as famílias a partilharem com o grupo livros de casa que possam estar escritos noutras línguas. Por fim, as crianças podem ser convidadas a ilustrar, em casa, uma história de tradição oral conhecida da família ou inventada e os adultos poderão legendá-la. Esta história poderá depois ser partilhada com o grupo.

- **É honesto e assegura a autenticidade das representações do contexto.**
Para isso, o autor deverá ter conhecimento de causa e experiência direta e/ou substancial sobre o povo, contexto e cultura retratada. Convém, pois, assegurar-se de que o autor possui os conhecimentos necessários para retratar o grupo cultural a que a história se refere, uma vez que esta representação requer muita consciência crítica e sentido ético.
- **Não apresenta dualidade de poderes na relação entre culturas e entre classes nem desequilíbrios na oportunidade de expressão de outras culturas.**
Por exemplo, meninos negros em palhotas e meninos brancos em prédios de zonas urbanas ou outras representações estereotipadas e limitadas face à realidade.
- **Não há reforço dos estereótipos de género, atribuindo sistematicamente os mesmos papéis e ocupações às personagens femininas e às masculinas, havendo antes uma alternância que reflita a diversidade de ocupações e papéis atualmente assumidos por homens e mulheres.**
Por exemplo, as meninas/mulheres não se ocupam somente de tarefas domésticas e os meninos/homens não fazem apenas de trabalhos fora de casa.

A dimensão do grupo também deve ser tida em conta. Quando se lê para uma ou duas crianças, é possível interromper a leitura e interagir com elas para explicar conceitos, responder a questões, fazer perguntas... Esta relação de um para um permite a escolha de livros mais explicativos e com menos ritmo narrativo.

Qualidade das ilustrações

Num livro, as ilustrações são tão ou mais poderosas do que o texto e, por si só, contam uma história. Normalmente, as ilustrações acompanham o texto (ainda que seja interessante quando introduzem elementos que possam levar à expansão do texto através da leitura visual ou do diálogo que se pode estabelecer a partir delas).

Ao apreciar as ilustrações de um livro, o animador deverá assegurar-se de que:

- Não são ofensivas.
- Atendem ao facto de as pessoas serem todas diferentes, uma vez que existe uma grande variedade de atributos físicos e psicológicos.
- Atendem ao facto de, no mesmo grupo cultural, as pessoas não serem todas iguais, havendo uma variedade de atributos diferentes.
- Ao fazerem referências a outras sociedades, não se baseiam somente em imagens exclusivamente ligadas à vida tradicional ou ao folclore.
- Tal como o texto, as imagens devem evitar veicular estereótipos, tentando oferecer um contexto mais lato ou espelhar a diversidade do sítio, país ou população retratada e mostrar habilidades e recursos das pessoas.

Nem sempre as ilustrações mais apreciadas pelos adultos são as preferidas pelas crianças.

Preparação da leitura da história

A leitura de uma história começa na preparação por quem a vai ler. Assim, o leitor deverá treinar a leitura de modo a estar familiarizado com o texto para evitar pausas desnecessárias, dar a entoação correta, fazer o suspense nas alturas certas e “dar a voz” às personagens. A leitura poderá ser treinada em silêncio e depois em voz alta. O objetivo é chegar a um ponto que vários investigadores na arte de contar histórias identificam²⁵ como aquele em que “a história passa a ser de quem a vai ler”. Isto só poderá acontecer se o próprio leitor gostar e se entusiasmar com a narrativa. Poderá ser útil treinar lendo para outros e/ou gravando um vídeo para que o leitor possa avaliar o seu desempenho e autocorrigir-se.

- Que emoções quer transmitir durante a história?
- Que mensagens?
- O leitor está familiarizado com o contexto que a história aborda?
- Sente-se com confiança para dialogar com as famílias sobre aspetos da história e capaz de expandir o diálogo, introduzindo novos elementos relacionados com a história? (por exemplo, se a história se passa noutro país, o leitor saberá dar mais informações sobre esse país?)

Leitura da história

O envolvimento das famílias no momento de leitura da história depende da qualidade do livro, mas também da atitude e da forma como o animador a lê.

Quanto mais familiarizado com a história o leitor estiver mais facilmente pode assumir um conjunto de comportamentos que cativam a atenção de quem o está a ouvir, relaxar e apreciar a história. Ainda assim, é natural que surja sempre um certo nervosismo, que poderá ser canalizado para uma leitura mais enérgica.

1. A leitura deverá ter início quando o grupo está preparado para escutar. Não significa que todos tenham de estar em silêncio já que, amiúde, o grupo aquietar-se quando o animador começa a ler a história (na verdade, a leitura da história pode ser prejudicada se antes dela os adultos estiverem muito tensos a pedir silêncio às crianças e a impor ordem e disciplina). O bem-estar que antecede a história terá impacto na forma como se usufrui deste momento.
2. Durante a leitura, o leitor deverá manter-se fiel ao texto não alterando palavras mesmo que estas sejam menos comuns e porventura desconhecidas das crianças. Substituir palavras não só desvirtua a história como não ajuda as crianças a expandir o seu vocabulário.
3. A leitura faz-se com o livro virado para o grupo, de modo a que todos possam acompanhar a leitura e visualizar as ilustrações. Ao virar a página, o leitor deverá ter o cuidado de a atravessar com o braço para não “manchar” o texto; deve, sim, pegar no canto inferior esquerdo da página que vai virar.
4. A leitura deve ser feita de forma expressiva, clara e a voz deve ser projetada, de modo a que todos os ouvintes ouçam facilmente. O leitor deverá perceber o tom emocional da história e adequar-lhe a forma como lê. As pausas nos sítios certos dão força à narrativa e mantêm a atenção dos ouvintes.
5. A leitura deve seguir o ritmo certo para a história, nem muito lento nem muito rápido, exceto quando seja adequado lentificar ou apressar a leitura; por exemplo, se há uma perseguição, o ritmo da leitura deverá acompanhar a narrativa.
6. O leitor deverá, sempre que possível, olhar para o grupo, não ficando exclusivamente concentrado no texto. Manter o contacto visual com os ouvintes, sobretudo em momentos-chave — de suspense ou resolução de uma peripécia —, fomenta a cumplicidade entre o leitor e os ouvintes, cativando mais a sua atenção.
7. Por vezes, o leitor gesticula e/ou usa adereços para realçar determinadas partes da história. Deve haver moderação no uso destes artifícios exteriores à história para não desviar a atenção dos ouvintes nem perturbar o encadeamento da narrativa.
8. Algumas histórias têm elementos que se repetem. Além de ajudarem as crianças na compreensão da história, são momentos em que o animador poderá envolver o grupo, pedindo-lhe que leia ao mesmo tempo que ele.

25. Sturm, 2008.

9. O final de uma história é tão importante para a sua fruição global como o início e não deve ser acelerado ou lido como se tivesse menos importância. Tal como há um pequeno compasso de espera antes do início da leitura da história, deverá haver um breve silêncio antes de o animador passar à atividade seguinte. Este silêncio permite que todos se deixem ficar mais um pouco “dentro da história” e convida as crianças e/ou os pais a comentarem ou questionarem algum aspeto. Normalmente, as crianças querem aproximar-se e pegar no livro, folheá-lo e voltar a encontrar uma ou outra ilustração que apreciaram particularmente.

Dinâmica lúdica a partir da história

As histórias oferecem diversas possibilidades de criação de dinâmicas lúdicas, permitindo às crianças viver mais um pouco o ambiente e as personagens da narrativa e, ao mesmo tempo, estabelecer pontes com as suas experiências de vida. Estas dinâmicas, que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, podem ocorrer antes ou após a leitura da história e dependem muito da criatividade do animador.

Nos planos de sessão que constam deste guia são apresentadas várias dinâmicas e seus objetivos.

Durante a leitura (mas não só) as crianças poderão procurar várias posições que as façam sentir-se mais confortáveis: deitadas no tapete, em cima de pufes ou almofadas, ao colo dos pais... é natural e o animador não deverá interferir e perturbar a leitura da história pedindo às crianças que estejam “quietinhas”.

Nas sessões do Conto Contigo quer-se um ambiente informal, onde as crianças possam estar e movimentar-se à vontade. Crianças sentadas e quietas não estão necessariamente a prestar mais atenção à história do que crianças que vão adotando diversas posturas.

Recapitulando

Ao planear a leitura da história, o animador deverá ter em conta as seguintes etapas:

1. Preparação da leitura.
2. Antecipação dos conteúdos da história com as crianças, através de questões exploratórias a partir das imagens do livro, da capa e/ou de adereços que possam estar relacionados com a história.
3. Leitura da história.
4. Dinâmica breve a partir da história.
5. Sugestões para atividades em casa que envolvam a linguagem escrita, a partir do tema da história.

Jogos sonoros

(10 minutos)

Os jogos sonoros têm por objetivo desenvolver a consciência fonológica das crianças, isto é, a sua capacidade de analisar e manipular deliberadamente os sons da fala²⁶.

O desenvolvimento da consciência fonológica aparece fortemente relacionado com o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Como?

Num sistema de escrita alfabético, para que as crianças aprendam a ler e a escrever é necessário que descubram o princípio alfabético, em que os grafemas (letras) representam os fonemas (sons da fala), ou seja, o código escrito representa unidades da linguagem oral. Na aprendizagem da língua portuguesa, as crianças devem compreender que as unidades da linguagem oral — os fonemas — são representadas pelos grafemas²⁷.

Ao compreender o princípio alfabético, em que cada grafema representa um ou mais sons da fala (o mesmo grafema <e> pode representar diferentes fonemas), a criança começa a estabelecer relações entre a linguagem escrita e a fa-

lada. Logo, começa a ser capaz de compreender e analisar com correção a estrutura sonora das palavras, habilidade que tem que ver com a consciência fonológica e facilita a sua aquisição.

Os jogos sonoros — de análise e manipulação dos segmentos sonoros das palavras — favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica, nomeadamente através de atividades de:

- deteção, análise, síntese e manipulação silábica;
- deteção, análise, síntese e manipulação fonémica;
- reflexão sobre a linguagem escrita a partir da análise da linguagem oral.

O desenvolvimento da consciência fonológica vai desde um maior à-vontade para operar com segmentos maiores da fala (rimas e sílabas) a uma crescente capacidade para lidar com os mais pequenos (fonemas). As crianças em idade pré-escolar conseguem efetuar com algum sucesso tarefas de análise, segmentação e reconstrução silábica e identificação de fonemas iniciais, mas não outras mais complexas de análise dos componentes fonéticos das palavras, pelo que estas tarefas não têm lugar nas oito sessões do Conto Contigo.



26. Alves Martins, 1996; Alves Martins & Silva, 1999; Valente & Martins, 2004; Silva, 2003, 2007.

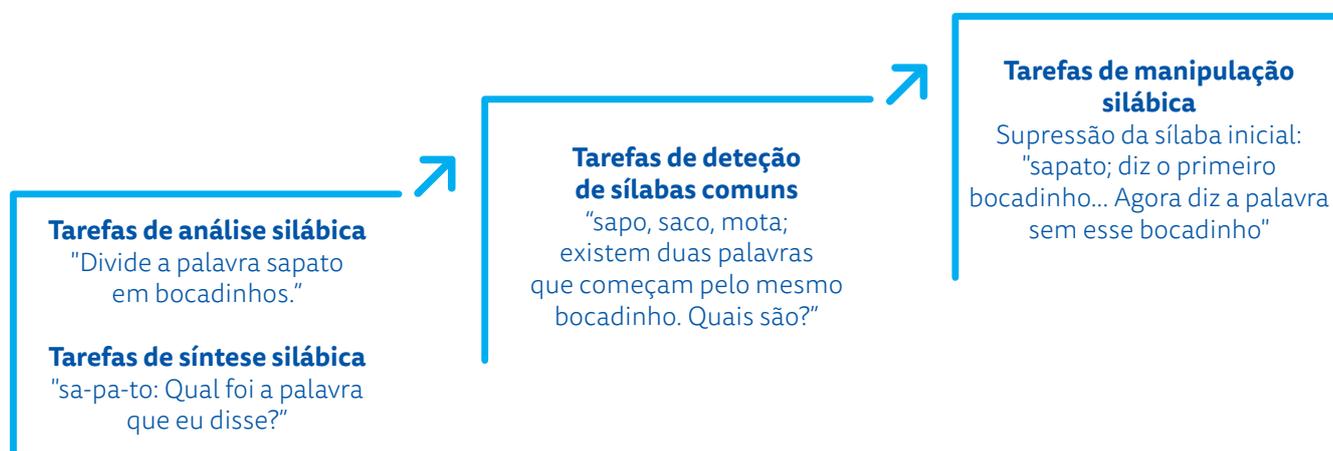
27. Alves Martins, 1996; Silva, 2003.



Jogos sonoros - por onde começar?

As tarefas com sílabas têm diferentes graus de dificuldade. Deve iniciar-se pelas mais simples e só quando o grupo de crianças se mostrar à vontade é que se deve passar a tarefas mais complexas.

FIGURA 4. COMPLEXIDADE CRESCENTE DAS TAREFAS COM UNIDADES SILÁBICAS – JOGOS SONOROS



- 1) **Tarefas de análise:** pede-se às crianças que contem e segmentem as sílabas de palavras ditas: "Diz-me quantos bocadinhos/sílabas tem a palavra *cavalo*?"
- 2) **Tarefas de síntese ou reconstrução:** pede-se às crianças que, a partir de um conjunto de sílabas ditas, descubram de que palavra se trata: "Vou dizer-te uma palavra aos bocadinhos — *sa-pa-to*. Se juntarmos estes bocadinhos/sílabas que palavra é que fica?"
- 3) **Tarefas de classificação:** pede-se às crianças que classifiquem um conjunto de palavras, com suporte figurativo, sílabas de diversas palavras: "Vou dizer-te três palavras: *sapo, bola* e *saco*. Duas destas palavras começam pelo mesmo bocadinho pequenino. Tenta dizer-me quais são".
- 4) **Tarefas de manipulação:** pede-se às crianças que omitam, acrescentem ou troquem de posição as seguintes etapas: "Diz-me o primeiro bocadinho/sílaba da palavra *galinha*. Agora diz-me o que fica da palavra se não disseres esse bocado".

Assim, os jogos sonoros iniciais deverão sempre começar por tarefas com rimas ou sílabas e os jogos com sílabas devem ser, no início, de síntese e análise silábica. Se estas se revelarem muito fáceis para as crianças, o animador deve passar para o grau de dificuldade seguinte e por aí em diante.

Recapitulando...

Jogos sonoros

Ao preparar os jogos sonoros, o animador deve ainda ter em conta que:

- Estas atividades serão mais interessantes e potencialmente eficazes quando inseridas num contexto de significado mais lato — como a exploração da história que foi lida — e deverão ser sempre desenvolvidas com um espírito lúdico, em que seja valorizado o sucesso e não as dificuldades de realização.
- Assim, os jogos deverão mobilizar palavras da história que tenha sido lida às crianças ou incluir vocabulário que seja relevante para elas, como os seus nomes e os dos seus familiares.
- Os jogos sonoros usam sempre imagens das palavras que estão a ser analisadas (para facilitar a tarefa e não sobrecarregar a memória operativa). Estas imagens poderão ser retiradas da história que foi lida. Se na história não se encontrarem todas as palavras necessárias à construção do jogo, podem usar-se outras e depois acrescentarem-se outras semanticamente relacionadas. Estas imagens não devem ser legendadas.
- Num primeiro momento, as tarefas devem ser sempre modeladas pelo animador, que exemplifica o que se pretende. Este comportamento deverá ser repetido sempre que uma criança apresente maiores dificuldades.
- Se, por exemplo, uma criança mostrar dificuldades numa tarefa em que se lhe pede que detete as duas sílabas iniciais comuns das palavras saco e sapo, o animador poderá pedir à criança para repetir a palavra saco muito devagarinho e, mal ela pronuncie a primeira sílaba, levá-la a repetir o que acabou de dizer. Em seguida, deverá repetir o procedimento para a segunda palavra. Deste modo, a criança consegue rapidamente tomar consciência das sílabas partilhadas pelas duas palavras.



Atividades de escrita (5 minutos)



“A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis na sua mão e lhe mostra como formar letras”.

(Lúria, 1929).²⁸

Atualmente, **sabemos que o desenvolvimento da escrita na criança começa também muito antes do ensino formal.** Clay (1972, 1979) observou como, antes de ingressarem na escola, as crianças progrediam nas suas formas de escrita a partir das interações que estabeleciam com os adultos, mostrando como este é um processo culturalmente mediado, dinâmico e precoce.

Verificou-se que aos 3 anos as crianças já demonstram conhecimento de algumas características da escrita. Por exemplo, crianças que contactem com escritas alfabéticas ocidentais mostram, através dos seus comportamentos de imitação da escrita, que já compreenderam que a escrita tem uma direcionalidade, que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo, que existe translineação.

A observação de escritos de crianças em idade pré-escolar mostra que há outras hipóteses e conhecimentos que elas desenvolveram sobre a escrita, nomeadamente, a necessidade de usar um número mínimo de caracteres para escrever algo que seja legível e de numa palavra os caracteres terem de variar entre si (variedade intrafigural), não podendo haver duas letras iguais seguidas. Assim, se perguntarmos a uma criança de 4/5 anos se é possível ler CCC, ela provavelmente dirá que não, uma vez que as letras são todas iguais.

A observação dos escritos das crianças e o diálogo com elas sobre o que escreveram sugere que há uma progressão relativamente estável das suas conceptualizações sobre a linguagem escrita, que poderá resumir-se da seguinte forma²⁹:

28. In Ferreiro, 1994.

29. Ferreiro, 1988. Ferreiro & Teberosky, 1985. Alves Martins, 1996.

<p>1.ª ETAPA Escrita pré-silábica</p>	<p>Não há qualquer tentativa de estabelecer uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Nas suas tentativas de escrita, as crianças parecem mobilizar apenas critérios como o da quantidade mínima de caracteres (para que algo esteja escrito e/ou se possa ler, tem de ter mais do que um) e o da variedade intrafigural (para que algo esteja escrito e/ou possa ser lido, tem de se fazer variar os caracteres usados).</p> <p>Como não associam a escrita à linguagem oral, podem associar a escrita às qualidades dos referentes, isto é, ao escrever a palavra <i>formiga</i>, em vez de estar atenta aos sons da palavra e de tentar mobilizar letras que os representem, a criança utilizará um conjunto de letras ou pseudoletas que serão muito poucas e/ou muito pequeninas, já que a <i>formiga</i> (o referente) é um animal minúsculo.</p>
<p>2.ª ETAPA Escrita silábica sem fonetização</p>	<p>Nesta etapa, as crianças já começam a estabelecer uma relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral, começando a representar as unidades silábicas das palavras (unidades sonoras mais salientes do que os fonemas) por letras escolhidas aleatoriamente de entre o repertório que conhecem. Uma vez que não procuram mobilizar as letras que representam os sons da fala, diz-se que é uma escrita sem fonetização.</p> <p>Por exemplo, para escrever <i>formiga</i>, a Teresa poderá usar as letras <t>, <e>, <a>.</p>
<p>3.ª ETAPA Escrita silábica com fonetização</p>	<p>Nesta etapa, as crianças já procuram mobilizar letras que representem corretamente os sons da fala, nomeadamente, as unidades silábicas. Esta tarefa ser-lhes-á mais fácil se conhecerem os nomes e os sons das letras e conseguirem pensar sobre os sons das palavras. Por exemplo, para a escrita de <i>formiga</i>, a criança poderá usar as letras <u>, <i>, <a>.</p>
<p>4.ª ETAPA Escrita silábico-alfabética</p>	<p>As crianças começam a mobilizar mais do que uma letra para representar as sílabas que ouvem. Por exemplo, para escrever <i>formiga</i>, poderão usar as letras <f>, <u>, <i>, <g>, <a>.</p>
<p>5.ª ETAPA Escrita alfabética</p>	<p>A criança mobiliza letras para representar todos os sons das palavras, ainda que nem sempre respeitando as convenções ortográficas. Por exemplo, para escrever <i>formiga</i>, poderá usar as letras <f>, <u>, <r>, <m>, <i>, <g>, <a>.</p>
<p>6.ª ETAPA Escrita ortográfica</p>	<p>A criança mobiliza letras para representar todos os sons das palavras e aplica as regras ortográficas.</p> <p>Por exemplo, para escrever <i>formiga</i>, usará as letras <f>, <o>, <r>, <m>, <i>, <g>, <a>.</p>

Várias investigações mostram como as oportunidades que as crianças têm para explorar a leitura e a escrita nos anos do pré-escolar favorecem a descoberta das relações entre a escrita e a oralidade, o desenvolvimento da consciência fonémica, a evolução da conceptualização sobre a linguagem escrita e a compreensão do princípio alfabético³⁰.

Ambientes familiares ricos em oportunidades e materiais que despertem o interesse e convidem a criança a explorar a linguagem escrita (folhas de papel, computador, lápis e canetas, livros, revistas...) criam as condições necessárias para que descubra para que serve e como funciona a linguagem escrita. Mas, por si só, a presença de materiais não promove esta descoberta; é fundamental a mediação dos adultos, isto é, a interação que os adultos estabelecem com a criança, tendo como objeto a linguagem escrita. Por exemplo, quando a mãe está a ler uma história com a criança, ao conversar com ela sobre a mesma, ao fazê-la notar determinadas palavras, determinadas letras que podem até fazer parte do seu nome, está a favorecer a descoberta de um conjunto de características do material impresso.

É frequente que as crianças que ainda não aprenderam a escrever peçam ajuda aos pais para escrever bilhetes dirigidos aos próprios pais ou aos amigos. Estas ocasiões podem ser aproveitadas para ajudar as crianças a pensarem a relação entre os sons das palavras que querem escrever e as letras de que precisarão para os representar. As crianças estarão ainda a adquirir outro tipo de conhecimento que lhes será muito útil — o conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita, ou seja, o conhecimento do que significam, entre outras, as palavras: letra, palavra, sílaba, ponto final, letras grandes (maiúsculas), números...

30. Adams, 1990; Alves Martins & Silva, 2001, 2009; Treiman, 1998; Vasconcelos Horta & Alves Martins, 2011.

Se os pais se envolverem com frequência neste tipo de atividades, com certeza, as crianças terão oportunidade de desenvolver o seu entendimento sobre a linguagem escrita.

O animador deverá ter em conta que alguns pais poderão não saber escrever, sentir-se pouco confortáveis para escrever ou escrever com dificuldade e com erros. Ao planear as atividades de escrita e ao sugerir atividades para casa o animador deverá contemplar sempre alternativas que não impliquem a escrita por parte dos pais: por exemplo, se na sessão se propõe que as crianças e pais escrevam um postal para enviar a alguém deve dar-se a opção de a escrita ser substituída por um desenho.

Quando os pais escrevem com erros o animador deve evitar a sua correção aproveitando um momento de escrita em que lhe cabe escrever em frente do grupo para, se for adequado, escrever corretamente essa(s) palavra(s).

Neste momento da sessão, usando palavras significativas para as crianças e contextualizadas (nome próprio; nome de familiares e amigos; morada; palavras das histórias lidas; desenhos legendados; marcas dos carros; registos escritos que tragam de casa: embalagens, cartas, revistas...), **o animador, convida as crianças à escrita a par com os adultos que as acompanham. Esta escrita, que não é cópia, convida as crianças a pensarem nos sons das palavras, através de uma análise da oralidade, e a escolherem letras que os representem.** Não se pretende que as crianças aprendam o alfabeto de forma descontextualizada ou comecem a escrever alfabeticamente, apenas que tenham a oportunidade de descobrir, nas sessões, através da interação com outras crianças e com os adultos, esta relação entre sons e letras e a mobilizar letras que correspondam às unidades silábicas que são capazes de detetar nas palavras.

A escrita a par não significa que tenha que ser a criança a escrever. Propõe-se que o adulto escreva à frente da criança pedindo a sua colaboração para a escrita de algumas palavras. Por exemplo: ao escrever a morada de casa o pai do Afonso pergunta-lhe “em que rua é que moramos? E que letras é que eu vou usar para escrever a palavra rua? Qual será a primeira? Escuta com atenção: rua. Ouves o som da letra \r\? É isso mesmo, a palavra rua começa com a letra \r\”.

Esta solicitação não deve ser sistemática pois tornar-se-á maçadora para a criança.

A família pode incentivar a criança a escrever em casa, disponibilizando materiais e valorizando as suas tentativas de escrita. Não se espera que a família ensine os filhos a escrever, mas sim que, a partir de situações do dia a dia — fazer a lista de compras, dar um nome a um desenho, escrever um recado, elaborar a lista de convidados para a festa de aniversário, escrever palavras no computador... —, os pais colaborem com a criança nestes momentos de escrita, não para lhes ditar as letras que devem escrever, mas para as ajudar a pensarem nos “bocadinhos” das palavras que ouvem e nas letras que podem usar para as representar. Se a criança tiver materiais de escrita à mão poderá também integrar a escrita nas suas brincadeiras, por exemplo, quando brinca com outras crianças às escolas.



“Ensinar letras sem que as crianças percebam que as letras “transcrevem” os sons da fala é como querer que as crianças andem antes de conseguirem sentar-se.”

(Viana e Ribeiro, 2014).

Conversa com as famílias

(10 minutos)

A conversa com as famílias dá-se, naturalmente, ao longo da sessão e, após cada um dos momentos, o animador deverá conversar brevemente com os pais sobre oportunidades do dia a dia que podem aproveitar para apoiar as crianças no desenvolvimento das competências que estão a ser trabalhadas.

Todavia, pela importância deste diálogo com os pais, reservou-se a parte final da sessão para sistematizar a informação abordada ao longo da sessão.

Para que a conversa se desenrole de forma tranquila, as crianças devem ser envolvidas numa atividade à parte (construir um puzzle, ver livros de histórias, desenhar, usar os computadores ou brincar livremente, caso haja um espaço que o permita), se possível com outro animador das sessões.

Esta conversa com as famílias não pressupõe um longo monólogo instrutivo do animador, mas sim um momento em que ouça as famílias sobre a sessão, em que as famílias troquem impressões entre si, falando sobre as atividades de literacia desenvolvidas com os filhos em casa, sobre a apreciação de um livro que tenham lido à criança sobre as atividades propostas para casa, etc.. Uma atitude de escuta autêntica é, pois, fundamental neste momento.

Como podem as famílias analfabetas ou com baixos índices de literacia apoiar o desenvolvimento da literacia das crianças?

1. Pais que não leiam podem ainda assim folhear livros e contar a história a partir das imagens. Há excelentes livros de literatura infantil que só têm imagens permitindo ao “leitor” a criação de uma narrativa oral a partir destas. 2. Mesmo que os pais tenham um repertório limitado de contos de tradição oral terão com certeza as suas próprias histórias de famílias que despertarão interesse junto das crianças. Na hora do banho, numa ida às compras, na hora de deitar os pais poderão envolver as crianças na descoberta de tradições e histórias da sua família ou comunidade.
2. Ser-se analfabeto não significa que não se possua um grande capital de conhecimento sobre o mundo que nos rodeia. Os livros temáticos (alimentação, corpo humano, máquinas e construções, o universo, a natureza, o desporto...) podem ser excelentes opções para pais pouco letrados ou analfabetos verem com as crianças e explorarem através das imagens.
3. Revistas para crianças; livros com ficheiro de áudio ou vídeo, sítios na internet com histórias lidas (por exemplo, www.casadaleitura.org) são também opções que as famílias poderão encontrar nas bibliotecas municipais e escolares.

(Farris & Denner, 1991)

O principal objetivo deste momento é apoiar os pais na tomada de consciência do papel que podem ter no desenvolvimento da literacia das crianças. O primeiro aspeto desta tomada de consciência passa pelos pais terem a noção de que são os primeiros e principais modelos das crianças enquanto leitores e escritores. Assim, não basta dizer à criança para que serve ler e escrever ou quão importante é saber ler e escrever, é fundamental que a criança observe os pais a utilizarem a leitura e a escrita para fins específicos e que os veja a retirar prazer da leitura de um livro, por exemplo.



“Os pais são os primeiros professores de língua”

(Viana e Ribeiro, 2014).



Em famílias letradas é quase “natural” a imersão da criança no mundo da escrita, pois tem múltiplas e variadas oportunidades de observar os pais, avós ou irmãos mais velhos a usarem a escrita para um conjunto de fins — situações que lhes vão permitir aprender muito sobre a linguagem escrita. Todavia, em famílias não alfabetizadas ou com baixos níveis de literacia, estas oportunidades estão diminuídas ou não são intencionalmente aproveitadas pelos pais para que a criança possa desenvolver conhecimentos.

Todavia, sabe-se que todas as famílias mesmo aquelas em que os pais são analfabetos têm um papel importante na descoberta da linguagem escrita pelas crianças.

Para que essa tomada de consciência ocorra ou seja reforçada, o animador deverá, em primeiro lugar, conversar com as famílias para perceber que uso fazem da linguagem escrita no seu dia a dia.

Por exemplo, consideremos a seguinte conversa fictícia, mas baseada na experiência do programa:

Pai do Pedro: “O Pedro é muito companheiro, vai comigo ao supermercado, ajuda-me a cozinhar, mas, à noite, nem sempre temos tempo para ler uma história, apesar de ele me pedir todas as noites, porque, por vezes, tenho de estudar, pois estou a terminar o 12.º ano”.

A partir do relato, o animador poderá apoiar este pai na identificação de várias **oportunidades** que envolvem a linguagem escrita e na criação de outras. A ida ao supermercado pode implicar escrever uma lista de compras, o que o Pedro e o pai podem fazer em conjunto (**tentativas de escrita**), sendo que esta escrita pode ocorrer, pelo menos, de três formas: 1) o Pedro pode escrever a sua lista de compras como souber, como for capaz; 2) o pai poderá pedir a ajuda do Pedro na escrita das palavras: “como achas que se escreve ovos?”, “qual será a primeira letra de uvas?”; 3) o pai escreve a lista de compras ao lado do Pedro, dizendo em voz alta as palavras enquanto as escreve.

A ida ao supermercado oferece ainda muitas outras oportunidades para prestar atenção e descobrir as mensagens escritas que rodeiam a criança (**ambiente alfabetizador**):

- Leitura de rótulos das embalagens, identificação de letras nas embalagens. O pai poderá ir conversando com o Pedro sobre o que está escrito nas embalagens e para que serve: os ingredientes, o prazo de validade, sugestões de receitas... Deverá também valorizar o conhecimento que o filho já terá de algumas letras e mesmo a sua “leitura” de alguns rótulos, já que muitas crianças sabem de cor o nome de produtos de uso diário.
- Leitura dos panfletos da publicidade.
- Leitura das placas que identificam os corredores do supermercado.
- Leitura do talão de compras.

Em casa, o Pedro poderá recortar e colar os rótulos dos produtos anunciados no panfleto do supermercado e fazer o seu próprio panfleto ou lista de compras ilustrada com imagens.

Tudo isto são oportunidades que levarão o Pedro a compreender melhor a linguagem escrita e para que serve.

Mas o relato do pai do Pedro oferece ainda outras possibilidades. Quando o Pedro o observa na cozinha, o pai pode mostrar o que é uma receita, pode pesquisar receitas na internet ou até inventar com a criança uma nova receita.

Já quando o Pedro pede ao pai que lhe leia uma história ele pode valorizar esse interesse do filho, falando-lhe sobre as letras que aparecem no título, referindo o número de palavras que o compõem, chamando a atenção para novo vocabulário que aparece na história, oferecendo sinónimos para as palavras que a criança não conhece... E, a partir da leitura do conto, o Pedro e o pai podem conversar sobre algo das suas vidas que esteja relacionado com a história...

Por fim, quando o pai do Pedro está a estudar (e sempre que usa a leitura e a escrita) está a ser um modelo para o filho. Nestas ocasiões o pai poderá conversar com o filho sobre o que está a ler e para que fim.

Para orientar a conversa com as famílias, o animador deverá ter presente os diferentes tipos de práticas de literacia familiar, de entretenimento, de treino e de uso quotidiano e as funções da leitura e da escrita tal como apresentadas na página 14.

Em baixo, encontra uma série de sugestões que pode utilizar na conversa com as famílias. No planeamento de cada sessão, o animador poderá identificar algumas das sugestões, enquadrando-as no trabalho feito durante a sessão.

Sugestões de exploração da linguagem escrita ao redor da criança

- Proporcionar oportunidades para que a criança contacte com a linguagem escrita, levando-a a espaços onde ela seja abundante: centros comerciais, museus, bibliotecas...
- Levar a criança a reparar na informação escrita que a rodeia e a conversar sobre ela: cartazes, placas de rua, anúncios, logotipos, rótulos das embalagens ...
- Disponibilizar e diversificar os livros a que a criança acede: poesia, livros só de imagens, banda desenhada, teatro, culinária, enciclopédias, dicionários...
- Permitir à criança explorar o computador e a internet para encontrar canções, jogos, livros digitais, entre outros.
- Identificar rádios online para crianças (por exemplo, Rádio Miúdos) e programas de televisão com uma forte componente pedagógica, como Rua Sésamo (a versão portuguesa está disponível na internet).
- Criar com a criança cadernos com colagem de logotipos, corte e colagem de letras que formem palavras, o nome próprio da criança...
- Fazer a leitura conjunta da correspondência, de receitas, de legendas, de recados da escola...
- Escrever em conjunto listas de compras, recados, mensagens, e-mails...
- Fotografar e falar sobre o que aparece escrito nas placas da rua ou no bairro onde a criança vive.
- Disponibilizar jogos/materiais pedagógicos (letras em cartão, ou espuma, entre outros).

O animador pode ainda recomendar aos pais que valorizem:

- o interesse da criança pela leitura e pela escrita quando, por exemplo, aponta para qualquer coisa que vê escrita e pergunta o que diz;
- a “leitura”/reconhecimento de logotipos, palavras ou letras presentes em embalagens, jogos, publicidade...
- o uso de linguagem associada à literacia: livro, revista, cartaz, título, legenda, notícia, jornal, frase...

A leitura é uma competência que se torna automática e a maioria das pessoas lê o que as rodeia sem dar conta.

Os adultos podem explicitamente referir às crianças o que estão a ler e para quê:

- Estou a ler esta placa para saber se estamos na rua certa.
- Estou a ler este cartaz para saber que produtos estão em promoção no supermercado.
- Estou a ler o horário dos autocarros para saber qual devemos apanhar para chegar à biblioteca.

Sugestões para favorecer as tentativas de escrita das crianças

- Elogiar as tentativas de escrita, desde marcas no papel até ao uso de letras, sem dar importância à forma como a criança desenha as letras.
- Disponibilizar material de escrita — papel, canetas, lápis, borracha, carimbos de letras, quadros brancos... —, assegurando que estes materiais se encontram ao seu alcance.
- Deixar a criança explorar a escrita, através do uso de computadores, tablets e telemóveis, prevenindo uma má utilização.
- Valorizar as tentativas de escrita das crianças, quando começam a estabelecer relações entre o que se diz (sons) e o que se escreve (letras).
- Interagir com as crianças e falar com elas sobre a escrita e as suas várias finalidades:
 - listas de compras,
 - recados,
 - postais,
 - correio eletrónico,
 - mensagens de telemóvel,
 - preenchimento de formulários,
 - apontamentos,
 - histórias inventadas a partir dos desenhos das crianças,
 - legendas de desenhos,
 - estudo,
 - trabalho...



Sugestões para o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica

A melhor forma de desenvolver a linguagem oral é conversando. As crianças são curiosas e atentas e as suas questões e observações sobre o que as rodeia são as melhores oportunidades para conversar, expandido o seu conhecimento e uso da língua.

O animador poderá:

- incentivar os pais a conversarem com as crianças e a irem além de respostas curtas (sim, não, não sei...) quando confrontados com questões/observações que a criança faça;
- incentivar as famílias que têm como língua materna ou língua de casa outra que não a língua oficial do país onde vivem a falarem com as crianças nessas línguas;
- questionar/conversar com a criança a partir de um acontecimento especial, de situações correntes (“de que é que hoje gostaste mais no teu dia?”) ou de uma atividade em família, por exemplo, o visionamento de um filme;
- conversar com a criança a partir de um livro ou texto, usando linguagem técnica da escrita (título, autor, palavra, frase, parágrafo, letras, sílabas, página, capa, ilustração, ponto de interrogação...);
- valorizar as opiniões das crianças sobre os livros e outros materiais de leitura;
- brincar com os sons da língua: dizer (reproduzir ou inventar) lengalengas, trava-línguas, poesias, rimas, fazer jogos para contar as sílabas de uma palavra, juntar sílabas às palavras e dizer como fica, tirar sílabas às palavras e dizer como fica, dizer os sons das letras...;
- valorizar a descoberta e a produção de rimas inventadas;
- valorizar a memorização de canções, lengalengas, trava-línguas...;
- contar histórias às crianças: inventadas, tradicionais, da família, da vida da própria criança...;
- inventar histórias, pedindo às crianças que iniciem uma, escolhendo uma personagem, o cenário e o início das peripécias para que depois o adulto continue;
- valorizar as histórias inventadas pelas crianças;
- ver livros sem texto, encorajando a criança a inventar a história;
- disponibilizar às crianças bonecos, fantoches de papel ou de pano para que joguem ao faz e conta...;
- cantar canções;
- reconhecer e valorizar o uso apropriado de vocabulário novo pela criança;
- conversar com a criança.



Sugestões para a leitura de histórias

Incentivar as famílias a:

- valorizarem o interesse da criança pelos livros e pela leitura (quando pede um livro para ler, quando se alegra por receber um livro, quando escolhe ver histórias individualmente ou com outros, quando finge que lê para outras crianças, bonecos ou audiência imaginária);
- valorizarem a invenção de histórias a partir de um desenho ou coleção de desenhos;
- valorizarem a utilização pela criança de frases e de conhecimento obtido a partir da leitura de livros;
- favorecerem o contacto da criança com livros diversificados (por exemplo, a requisição de livros na biblioteca ou a participação em horas do conto);
- assegurarem que os livros estão acessíveis para que a criança os folheie sempre que quiser, não necessitando de um adulto;
- valorizarem o conhecimento sobre os livros que a criança demonstra: sabe como se pega, como se folheia (do início para o fim), conhece vários tipos de livros, sabe o que é um autor, um ilustrador, etc.;
- partilharem a leitura de um livro, pois é uma das atividades mais fortes para desenvolver a literacia e o gosto pela leitura.

É possível usufruir dos livros em vários contextos e momentos, desde que as crianças e os adultos estejam verdadeiramente disponíveis e interessados.

As crianças podem observar os adultos a ler:

- por prazer, para obter conhecimento, para adquirir informações;
- vários tipos de livros: ficção, poesia, teatro, temáticos...;
- tanto em suporte de papel como digital.

Dicas para construir um plano de sessão

- 1.** Acolher as famílias com uma dinâmica de quebra-gelo, curta e agradável, por exemplo, uma canção de boas-vindas!
- 2.** Escutar com interesse o que as famílias têm para contar sobre a semana que decorreu entre as sessões (ter algumas questões preparadas para incentivar esta partilha).
- 3.** Escolher uma história adequada à idade das crianças: divertida, com enredo, suspense e com pouco texto e com ilustrações apelativas.
- 4.** Preparar as crianças para a leitura da história, através de uma conversa que lhes estimule a curiosidade, permita mobilizar conhecimentos prévios sobre o tema e antecipar vocabulário difícil.
- 5.** Usar dinâmicas divertidas nos jogos sonoros e testá-las sempre antes da sessão. Há jogos que funcionam na cabeça de quem os inventa, mas na prática não resultam.
- 6.** Nos jogos sonoros, usar sempre imagens (sem legenda), se possível da história ou relacionadas com ela.
- 7.** Nos jogos sonoros, trabalhar sempre ao nível da sílaba e não do fonema: começar com tarefas de análise e síntese silábica e só depois avançar para tarefas mais complexas, como deteção de sílabas iniciais comuns a duas palavras e manipulação silábica.
- 8.** Nas atividades de escrita, levar as crianças a pensar a relação entre o oral e o escrito.
- 9.** Planear a conversa com as famílias: ao preencher o plano de sessão identificar oportunidades que, em ambiente familiar, poderão aproveitar ou criar para estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
- 10.** Ao identificar as oportunidades para as famílias usarem a linguagem escrita com as crianças em casa, não esquecer de referir como interagir com elas, como valorizar o seu comportamento em relação à linguagem escrita e como ser modelos para as crianças, enquanto utilizadores da linguagem escrita.

Perguntas frequentes

Porquê 8 sessões?

O programa decorre ao longo de 8 sessões, divididas em dois ciclos de 4, ou seja, espera-se que as famílias se comprometam a estar presentes durante 4 sessões e depois renovem esse compromisso para mais 4.

Consideramos que, em 4 sessões, se consegue sensibilizar as famílias para a importância do seu papel no acompanhamento do desenvolvimento da literacia das crianças. Em 8 sessões, além de as famílias poderem ganhar maior consciência da importância do seu papel neste processo, terão ainda oportunidade de colocar em prática um conjunto de estratégias quotidianas com o apoio do grupo e do animador das sessões. Exigir um compromisso para além de 8 sessões poderia comprometer a adesão das famílias ao Programa.

Porquê um máximo de 8 crianças e não mais?

Para que a dinâmica de grupo funcione e os jogos sejam apelativos, o grupo não pode ser muito grande. Cada vez que uma criança joga as outras têm de esperar pela sua vez e, se as crianças forem muitas, o tempo de espera poderá comprometer a sua motivação para a atividade.

Um grupo mais pequeno permite ainda gerar maior cumplicidade entre as famílias e com o animador, já que há mais tempo para que todos possam falar e ser ouvidos.

E se aparecerem os irmãos, o pai e a mãe? Podem participar?

Por vezes, ambos os pais querem participar nas sessões e esse desejo deve ser atendido, já que é uma mais-valia para a criança e para o programa. Normalmente, os pais revezam-se durante a sessão, assumindo um mais uma atitude de observação e o outro uma atitude mais participativa.

O local deve permitir que todos tenham um espaço para participarem ou assistirem confortavelmente à sessão.

No caso de os pais terem de trazer irmãos mais novos, deverá ser pensada uma atividade à parte em que estes se envolvam, idealmente com um adulto que os esteja a acompanhar, para que não interrompam a sessão.

Glossário

BENEFICIÁRIOS

Os beneficiários do Programa serão as **famílias** com crianças em idade pré-escolar, na medida em que se espera que os cuidadores desenvolvam conhecimentos e competências de suporte ao desenvolvimento da **literacia** das crianças — das que participam no Programa e das que não o frequentam por ainda não terem idade. Qualquer família é elegível para o programa, contudo, deve-se dar prioridade àquelas que mais possam beneficiar deste acompanhamento.

CONSCIÊNCIA FONÉMICA

Capacidade de pensar e manipular as unidades sonoras mínimas das palavras, os fonemas.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Competência metalinguística que designa a capacidade de, deliberadamente, pensar e manipular os sons da fala. Trata-se de uma competência importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvendo-se também com esta aprendizagem.

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

É uma competência que parece surgir espontaneamente em crianças em idade pré-escolar (4/5 anos) e que diz respeito à capacidade de identificar e manipular as unidades silábicas das palavras.

DIVERSIDADE

Diversidade significa variedade, pluralidade. Seja de que natureza for, a diversidade cultural, linguística, religiosa, gastronómica, política... é um fator de enriquecimento das sociedades, deve ser (re)conhecida e valorizada e pode ser, por vezes, encarada como um desafio, mas nunca como um problema.

ESCRITA INVENTADA

Por escrita inventada entendemos as tentativas de escrita das crianças antes de entrarem no ensino formal. Estas tentativas levam as crianças a refletir sobre as características do sistema de escrita e as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, conduzindo à descoberta do princípio alfabético.

FAMÍLIAS

A designação *famílias* tem em conta a **diversidade** de estruturas familiares existentes na sociedade e os diversos cuidadores das crianças em meio familiar: pais, mães, tios, avós, irmãos mais velhos, tutores...

A participação das famílias significa a presença de uma criança e de um adulto do seu meio familiar, responsável por ela e que a acompanhe e apoie o seu desenvolvimento.

No entanto, as sugestões para atividades de literacia em família contemplam todos os membros do núcleo familiar.

FONEMAS

Um fonema é a menor unidade sonora do sistema fonológico de uma língua capaz de estabelecer uma distinção entre as palavras. Por exemplo, entre *fato* e *pato* cabe aos fonemas /f/ e /p/ permitir a distinção entre as duas palavras.

As letras são os caracteres do alfabeto que representam convencionalmente os sons. A relação som-letra não é biunívoca, isto é, uma letra não corresponde sempre o mesmo som e um som não é representado sempre pela mesma letra. Por exemplo, o [z] pode ser representado pelas letras <x>, <z> ou <s> e a letra <x> pode representar sons diferentes, como se vê em *sexto*, *xarope*, *máximo*, *exagero*, *nexo*...

O número de letras nem sempre coincide com o número de sons: em *galinha*, há 7 letras, mas apenas 6 fonemas — [g] [ɐ] [l] [i] [ɲ] [ɐ].

LITERACIA

O uso funcional da linguagem escrita nos diversos contextos de vida de cada sujeito, ou seja, a capacidade de extrair significado, analisar, interpretar e inter-relacionar a informação escrita que aparece em diferentes portadores de texto com diferentes finalidades. A literacia desenvolve-se ao longo da vida e pode mesmo falar-se em literacias já que diferentes domínios de conhecimento exigem um conhecimento literácito particular: literacia digital, literacia financeira, literacia científica, literacia matemática... A literacia é considerada como condição necessária para que cada pessoa atinja o seu potencial máximo.

LITERACIA EMERGENTE

As crianças estão sempre a aprender, em qualquer altura e em qualquer contexto, e têm um papel ativo na construção do conhecimento do que as rodeia — afirmação que também se aplica à linguagem escrita cuja descoberta começa muito antes da escolaridade formal. O conceito de literacia emergente, resultante de uma extensa investigação sobre os conhecimentos que as crianças desenvolvem, desde cedo, sobre linguagem escrita, designa o processo de desenvolvimento de competências de literacia (conhecimentos e comportamentos) consideradas precursoras da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Estas competências incluem: **consciência fonológica**, conhecimento do **nome e sons das letras**, das convenções escritas e das **funções da leitura e da escrita**.

A existência de **programas de literacia familiar** justifica-se pela constatação de que: as crianças que desenvolvem estes conhecimentos estão mais preparadas para a aprendizagem da leitura e da escrita; este desenvolvimento é mais poderoso em contexto familiar do que em contexto pré-escolar.

LITERACIA FAMILIAR

No Conto Contigo, literacia familiar remete para as práticas de leitura e escrita do quotidiano das famílias (adultos e crianças), que podem servir para fins de entretenimento, para a gestão de tarefas diárias e para treino e/ou reforço das competências de leitura e escrita dos membros da família.

Pais, avós, irmãos e outros são parceiros fundamentais para que as crianças avancem com confiança e prazer no mundo da leitura e da escrita, contribuindo decisivamente para o sucesso na aquisição e domínio destas competências.

As práticas familiares que envolvem leitura e escrita permitem à criança a construção de um conjunto de noções facilitadoras para o seu futuro percurso escolar: as convenções, as funções comunicativas, lúdicas ou informativas da linguagem escrita e a maneira como ela representa os sons da oralidade.

NOME DAS LETRAS

As vinte e seis letras do alfabeto chamam-se: *á, bê, cê, dê, é, efe, gê* ou *guê, agá, i, jota, capa* ou *cá, ele, eme, ene, ó, pê, quê, erre, esse, tê, u, vê, dâblío* ou *duplo vê, xis, ípsilon* ou *i grego e zê*. Algumas destas letras também podem ser designadas assim: *fê*, para <f>; *lê*, para <l>; *mê*, para <m>; *nê*, para <n>; *rê*, para <r>, etc.

Alguns estudos mostraram que para as crianças aprenderem os nomes das letras era mais fácil designá-las desta última forma e associá-las a palavras cuja sílaba inicial correspondesse ao nome da letra, por exemplo, *pê* de *pena* ao invés de *pê* de *pato*.

PARCERIAS

A implementação do programa pode beneficiar de parcerias estratégicas para mobilizar **famílias e recursos**. Estas parcerias podem garantir a sustentabilidade financeira e temporal do programa e trazer ganhos para as instituições, que vão além do Programa Conto Contigo.

PRINCÍPIO ALFABÉTICO

Compreensão de que, nas escritas alfabéticas, as letras (grafemas) representam os sons da fala (fonemas).

A compreensão do princípio alfabético é indispensável na aprendizagem da leitura e da escrita.

PROGRAMAS DE LITERACIA FAMILIAR

Há vários tipos de programas de literacia familiar. São cada vez mais comuns os dirigidos a famílias com crianças em idade pré-escolar cujo objetivo é incrementar as práticas de literacia familiar que possam influenciar o desenvolvimento da **literacia emergente** das crianças.

PROJETO PESSOAL DE LEITOR E ESCRITOR

Chauveau e os seus colaboradores (1994; 1997; 2001) propõem o conceito de Projeto Pessoal de Leitor para designar a apropriação das **funções e finalidades da leitura** pelas crianças, assim como o conhecimento de diversos suportes de escrita. Para o desenvolvimento deste projeto é essencial que, no seu quotidiano, a criança participe de práticas socioculturais facilitadoras da compreensão dos usos e fins das diferentes situações de leitura e de escrita. A construção de um Projeto Pessoal de Leitor e Escritor é um dos fatores que aparece mais fortemente relacionado com o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

SONS DAS LETRAS

Os sons da língua portuguesa (fonemas) são representados por letras. Por vezes, os fonemas correspondem ao nome das letras, mas nem sempre isso acontece. Por exemplo, em *água*, o som da sílaba inicial corresponde ao nome da letra *á*, mas, em *avião*, o fonema inicial não corresponde ao nome da letra *á*.

Referências bibliográficas

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Alves Martins, M., & Silva, C. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (17), 49-63
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 605-617
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2009). Two spelling programmes that promote understanding of the alphabetic principle in preschool children. *Journal of Writing Research*, 1(3), 225-241
- Aram, D. & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610
- Auerbach, E. (1989). Towards a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59 (2), 165-181
- Auerbach, E. (1995). Which way for family literacy: intervention or empowerment? In L. Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in Schools and communities*. Newark, Delaware: International Reading Association, 11-27
- Auerbach, E. (1997). Reading Between the Lines. in D. Taylor (ed), "*Many Families Many Literacies – an International Declaration of Principles*". USA: Heinemann Trade, 71-83
- Prates, M. & Matoso, M. (2016). *Cantar Juntos 1*. Lisboa: A PAR – Associação Aprender em Parceria
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. & Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education
- Caspe, M. (2003). *Family literacy. A review of programs and critical perspectives*. Cambridge, MA.: Harvard Family Research Project
- Celano, D., & Neuman, S. B. (2001). *The role of public libraries in children's literacy development: An evaluation report*. Pennsylvania Library Association
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive e culturelle de la lecture*. Paris: RETZ
- Chauveau, G. & Rogovas- Chauveau, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In G. Chauveau (Ed.) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: RETZ, 32-43
- Close, R. (2001). *Parental involvement and literacy achievement: The research evidence and the way forward*. London: National Literacy Trust
- Cruz, J. (2011). *Práticas de Literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho
- Dowd, F. S. (1997). Evaluating the impact of public library storytime programs upon the emergent literacy of preschoolers. *Public Libraries*, 36 (6), 346-358
- Farris, P. J., & Denner, M. R. (1991). *Guiding illiterate parents in assisting their children in emergent literacy*. *Reading Horizons*, 32 (1), 63-72
- Feitelson, D., & Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and non-school oriented families. *The Reading Teacher*, 39, 924-930
- Feitelson, D., Goldstein, Z., Iraqi, J., & Share, D.L. (1993). Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading Research Quarterly*, 28 (1), 70-79

- Ferreiro, E. (1988). "L'écriture avant la lettre". In H. Sinclair (Ed), *La Production de Notations Chez le Jeune Enfant*. Paris: PUF, 17-70
- Ferreiro, E. (1992). Alfabetização em processo. São Paulo, Cortez
- Ferreiro, E. (1994). *Lúria e o desenvolvimento da escrita na criança*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. 88, 72-77
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas
- Fisher, J. C., (1999). Research of adult literacy and education in the welfare to work transition. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 83, 29-41
- Foorman, B., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9, 3, 173-184
- Galda, L. & Cullinam (2000). Reading aloud from culturally diverse literature. In D. Strickland e L. Morrow (eds.), *Beginning reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association, 134 -142
- Grant, A. (1997). Debating intergenerational family literacy: myths, critiques, and counterperspectives. In Taylor, D. (ed.), *Many families, Many Literacies: Na International Declaration of Principles* (216-225). Portsmouth, NH: Heinemann
- Hannon, P., & Nutbrown, C. (1997). Teachers' use of a conceptual framework for early literacy education involving parents, *Teacher Development*, 1 (3), 405-420
- Hannon, P. (2000a). *Reflecting on Literacy in Education*. London: Routledge Falmer
- Hannon, P. (2000b). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26 (1), 121 138. Republished in J. Wearmouth, J. Soler, and G. Reid (Eds.) *Addressing difficulties in literacy development: responses at family, school, pupil and teacher levels*. London: Routledge Falmer
- Hannon, P., Brooks, G., & Bird, V. (2007). Family literacy in England. In M. Elfert, & G. Rabkin (Eds.), *Gemeinsam in der Sprache Baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachforderung* [Togetherness in language: Family literacy. International concepts on family-based approaches to literacy, 10-31]. Stutgard, Germany: Ernst Klett Sprachen for UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg, Germany. (English text available at http://www.balid.org.uk/pdfs/Family_Literacy_in_England.doc)
- Hiebert, E. H. (1981). Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 16, 236-260
- Hickson, H. (2003). Developing the role of parents in early writing experiences of their children. In *Summaries of Action Research Reports*. Tameside. LEA/University of Sheffield School of Education
- Justice, L., & Pullen, P. (2003). *Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (3), 99-113
- Karther, D. (2002). Fathers with low literacy and their young children. *The Reading Teacher*, 56, 184-193
- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar – caracterização de praticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho
- Mata, L. (2004). *Era uma vez...* *Análise Psicológica*, 1, XXII, 95-108
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Mata, L., (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 31-34
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *Exedra. Revista Científica do ESEC, Número Especial*, 219-227
- Meek, M. (1982). *Learning to read*. London: Bodley Head
- Moura, Maria José (entrevista à Lusa, 2016). <http://observador.pt/2016/10/21/portugueses-tem-de-ser-conquistados-para-uso-das-bibliotecas-publicas/>
- Newman, S.B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 8-26

- Nash, A. (1987). *English family literacy: an annotated bibliography*. Boston: English Family Literacy Project, University of Massachusetts
- Nistler, R., & Maiers, A. (2000). Stopping the silence: Hearing parents' voices in an urban first-grade family program. *The Reading Teacher*, 53, 8, 670-680
- Ribeiro, I., Leal, M. J., Ribeiro, M., Forte, A. & Fernandes, I. (2009). "Hábitos de leitura de filhos e de pais", in Ribeiro, Iolanda e Viana, Fernanda Leopoldina (orgs.). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Almedina, 155-249
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israel first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32, 168-183
- Santos, M., Neves, J., Lima, M., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
- Saracho, O. (2007). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development, *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 103-117
- Saracho, O. N. (2008). Development theories of children's play. *International Journal of Early Childhood Education*, 14(1), 119-132
- Silva, C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia
- Silva, C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1, (22), 187 – 190
- Silva, C. (2007). Aprender ortografia: O caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica*, 2, (25), 171-182
- Sturm, B. W. (2008). The process of sharing stories with young people. *Knowledge Quest*, 36 (5) 12-18
- Snow, C. E., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I. F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. US: Harvard University Press
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate Culture of Families in the Early Socialization of Literacy. *Journal of Family Psychology*, 6, 391-405
- Taylor, D. (1983). *Family literacy. Young children learning to read and write*. Portsmouth: Heinemann
- Taylor, D. (1997). *Many Families, Many Literacies an International Declaration of Principles*. Portsmouth: Heinemann
- Teberosky, A., Colomer, T., & Machado, A. M. N. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas
- Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young children learning*. Massachusetts: Harvard University Press
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 289-313
- Valente, F., & Alves Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1, (22), 193-212
- Vasconcelos Horta, I., & Alves Martins, M. (2011). Invented spelling programmes and the access to the alphabetic principle in kindergarten. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 11, 1-23
- Viana F. L., Ribeiro I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L. & Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a ação. *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Lisboa: Santillana, 44-77
- Wadsworth, B. (1977) *Inteligência e afetividade na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872



Four horizontal lines for writing, starting from the right side of the notepad icon.

Multiple horizontal lines for writing, filling the majority of the page.





A series of horizontal lines for writing, starting from the top right of the notepad icon and extending across the page.



Four horizontal lines for writing, starting from the right edge of the notepad icon.

Multiple horizontal lines for writing, filling the majority of the page.

PARA MAIS INFORMAÇÕES:

Fundação Aga Khan Portugal

Rua de S. Domingos à Lapa, n.º 58, 1200-836 Lisboa

Tel.: +351 21 394 9110

e-mail: educacao@akfportugal.org

web: www.akdn.org

plataforma: <http://moodle.akfportugal.com>

©AKDN julho de 2017

As informações deste material podem ser reproduzidas,
mediante comunicação à Fundação Aga Khan Portugal, AKDN.