



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico –
A hora do conto: Relato de práticas**

Daniela Patrícia Dias Vitória

Orientação: Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de
Paiva Balça

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Évora, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico –
A hora do conto: Relato de práticas**

Daniela Patrícia Dias Vitória

Orientação: Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de
Paiva Balça

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Évora, 2016

*Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...
Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter
um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.*

(Abramovich, 1991, p.16)

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa da minha vida gostaria de agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente tornaram possível a sua concretização.

Agradeço especialmente à minha orientadora, pelo saber partilhado, disponibilidade, incentivo, ajuda e dedicação para que tudo se tornasse possível. Pelas suas opiniões e pelas suas críticas sempre construtivas que me fizeram crescer como profissional. Sem a mesma não teria sido possível completar este percurso.

Agradeço igualmente a todos os docentes que me acompanharam e orientaram durante esta etapa, que contribuíram para o meu enriquecimento curricular, profissional e pessoal.

Às duas instituições que me receberam de braços abertos e permitiram desenvolver a minha Prática de Ensino Supervisionada, sem nunca esquecer as crianças com as quais aprendi bastante e partilhei momentos inesquecíveis.

Às colegas que me acompanharam e que tive o privilégio de conhecer durante a minha estadia nesta universidade, principalmente pelos conselhos e pela partilha de experiências.

Aos meus amigos, pela grande amizade e pelo incentivo, por valorizarem as minhas capacidades, pela compreensão, cumplicidade e apoio demonstrados em todos os momentos.

Aos meus familiares que direta ou indiretamente me incentivaram e contribuíram para a conclusão deste meu percurso.

A uma pessoa especial, que me apoiou incondicionalmente e me deu forças para continuar este meu sonho, principalmente pela compreensão demonstrada nos momentos mais difíceis e para com as minhas ausências durante esta etapa.

Gostaria ainda de deixar um agradecimento especial ao meu pai, por me ter dado a oportunidade de tornar este meu sonho possível, pela força e estímulo, e, acima de tudo, pelo amor e afeto que sempre me deu.

À minha mãe, que infelizmente não assistirá à conclusão deste ciclo da minha vida, mas que sempre me apoiou e onde estiver, certamente, estará orgulhosa por esta conquista assim como se mostrou perante outras, pois sem ela não seria a pessoa que sou hoje.

A todas estas pessoas, o meu sincero Obrigado!

Resumo

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora e é o resultado de uma investigação sustentada pela ação educativa desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta investigação tem como principais objetivos compreender de que forma se processa a hora do conto nos dois contextos onde realizei a minha prática, nomeadamente compreender qual a sua importância na promoção da leitura. Para isso, pretendi responder às seguintes questões: Que práticas devo realizar para promover a leitura, para formar leitores competentes, autónomos, e para desenvolver a capacidade linguística das crianças? E como dinamizar a hora do conto no ambiente educativo?

Neste sentido, procedeu-se à construção do quadro teórico que sustenta a investigação do tema “A hora do conto: Relato de práticas”, onde procuro compreender a importância e a dinamização da hora do conto, nomeadamente na promoção da leitura.

Para além da fundamentação teórica, a metodologia adotada foi a investigação-ação, onde propus uma prática de dinamização e promoção da leitura. Importa também realçar a importância dos instrumentos de investigação utilizados durante a PES, que contribuíram para a recolha de dados, nomeadamente a entrevista semiestruturada realizada à educadora e professora cooperante, possibilitando assim o alcance dos objetivos acima enunciados.

Assim, a investigação permitiu contribuir de forma significativa para a ampliação dos estudos acerca da importância da Hora do Conto como um importante veículo para a formação de leitores, uma vez que o gosto pelas histórias começa na voz dos pais, passa pelos contadores, educadores, professores, os quais assumem uma grande responsabilidade de introduzir a criança no mundo da literatura.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Hora do Conto; dinamização e promoção da leitura; Literatura infantil.

Report of Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Primary School Education – The Story Time: Reporting practices.

Abstract

This report of the Supervised Teaching Practice comes under the Master's Degree in Pre-school Teaching and Primary Education of the University of Évora and is the result research supported by the education developed throughout Supervised Teaching Practice in Preschool and in Primary Education.

The main objectives of this inquiry are to understand how story time is processed in two contexts where I did my practice, in particular to understand what is the importance in promoting reading. For this reason, I wanted to answer the following questions: What practices should I take to promote reading, to form competent readers, autonomous, and to develop the linguistic ability of children? And how to encourage story time within the educational environment?

In this sense, a theoretical framework was designed which supports the inquiry of the theme "The Story Time: Reporting practices", where I try to understand the importance and the encouragement of story time, particularly in the promotion of reading.

In addition to the theoretical foundation, the methodology adopted was research-action, where I proposed a practice of stimulation and promotion of reading. It is also important to emphasize the importance of the research tools used during the PES, which contributed to the collection of data, in particular structured interviews held with the teacher and teacher's assistant, thus enabling to achieve the objectives set out above.

This way the investigation significantly contributed to the expansion of the studies about the importance of story time as an important vehicle for the formation of readers, since the taste for stories begins in the parental voice, passes by storytellers, educators, teachers who take on a great responsibility to introduce the child in the world of literature.

Keywords: Pre-School Education; Primary Education; Story Time; Stimulation and promotion of reading; Children's Literature.

Índice Geral

Índice de Tabelas.....	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Siglas e Abreviaturas.....	xi
Introdução	1
Capítulo 1. A hora do conto e a sua importância para a formação das crianças	3
1.1 A hora do conto.....	3
1.1.1 O que é o conto? O papel da literatura infantil.....	4
1.1.2 A importância de contar histórias.....	8
1.1.3 Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias	10
Capítulo 2. Conceção da ação educativa em pré-escolar e 1º CEB.....	17
2.1. O contexto da prática de ensino supervisionada no pré-escolar.....	18
2.1.1. Caracterização do grupo.....	19
2.1.2. Fundamentos da ação educativa	22
2.1.3. Organização do espaço e do tempo	24
2.2. As práticas no pré-escolar sobre a hora do conto.....	29
2.2.1. A hora do conto no projeto “Os livros da biblioteca da nossa sala”	35
2.3. O contexto da prática de ensino supervisionada no 1º CEB.....	40
2.3.1. Caracterização do grupo.....	42
2.3.2. Fundamentos da ação educativa	45
2.3.3. Organização do espaço e do tempo	47
2.4. As práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a hora do conto	51
Capítulo 3. Metodologia.....	56
3.1 Identificação do problema.....	56
3.2 Objetivos	58
3.3 Caracterização dos contextos da investigação.....	58
3.4 Métodos e Instrumentos de recolha de dados.....	59
3.5 Análise e interpretação dos resultados da Entrevista no Pré-escolar	63
3.6 Análise e interpretação dos resultados da Entrevista no 1ºCEB	66
Capítulo 4. Implicações e investigações futuras	69
Conclusões	70
Referências Bibliográficas	71
Apêndices.....	76
Apêndice A - Guião de entrevista semiestruturada à educadora de infância e professora cooperante	77
Apêndice B – A História do Gato Comilão.....	79

Índice de Tabelas

Tabela 1.

Distribuição do grupo por sexo/idade no Pré-Escolar.....20

Tabela 2.

Distribuição do grupo por sexo/idade no 1º CEB.....43

Índice de Figuras

Figura 1.	
Planta da sala 3 do jardim de infância.....	26
Figura 2.	
Área dos livros/biblioteca.....	27
Figura 3.	
Área dos fantoches.....	27
Figura 4.	
Eu a ler uma história na hora do conto.....	30
Figura 5.	
Sessão de leitura no jardim-de-infância CAIE.....	33
Figura 6.	
Crianças a lerem os livros requisitados.....	34
Figura 7.	
S. arruma a história lida na biblioteca pública.....	34
Figura 8.	
<i>Brainstorming</i> com as ideias das crianças.....	37
Figura 9.	
Realização de desenhos para a história.....	37
Figura 10.	
L. com o livro “ <i>A história do gato comilão</i> ”.....	37
Figura 11.	
Educadora cooperante a contar uma história na biblioteca.....	38
Figura 12.	
As crianças organizam os livros novos.....	38
Figura 13.	
Apresentação do projeto na sala 1.....	39
Figura 14.	
Apresentação do projeto na sala 2.....	39
Figura 15.	
Biblioteca Escolar da instituição.....	42
Figura 16.	
Planta da sala H.....	48

Figura 17.	
Organização do tempo na sala do 4º A.....	50
Figura 18.	
Eu a ler um livro na Hora do Conto.....	53
Figura 19.	
P. apresenta a história à turma.....	54
Figura 20.	
Minibiblioteca da sala H.....	54

Índice de Siglas e Abreviaturas

Siglas:

- **AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular;
- **CEB** – Ciclo do Ensino Básico;
- **DL** – Decreto-Lei;
- **EB** – Escola Básica;
- **EE** – Encarregado/a de Educação;
- **IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social;
- **JI** – Jardim de infância;
- **LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo;
- **ME** – Ministério da Educação
- **NEE** – Necessidades Educativas Especiais;
- **OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- **PES** – Prática de Ensino Supervisionada;
- **PNL** – Plano Nacional de Leitura.

Abreviaturas:

- **p.** – página;
- **pp.** – várias páginas;
- **s.d.** – Sem data;
- **s.p.** – Sem página.

Introdução

O presente relatório da PES traduz a investigação realizada no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em pré-escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora. Nele se pretende descrever, compreender e refletir sobre de que forma se processa a hora do conto nos dois contextos onde realizei a minha prática, nomeadamente compreender qual a sua importância na promoção da leitura.

Assim, este relatório é sustentado pela ação educativa desenvolvida em pré-escolar no Centro de Actividade Infantil de Évora (CAIE) e em 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica e Jardim de infância dos Canaviais. A observação direta do ambiente educativo decorreu durante duas semanas e o período de intervenção cooperada ocorreu no período de doze semanas em ambas as PES.

Ao longo da PES em pré-escolar e da PES em 1º CEB tive a oportunidade de desenvolver o tema: *A hora do conto: Relato de práticas*. O tema partiu do interesse pessoal, pois considero que proporcionar às crianças contacto com a literatura, através da hora do conto, possibilita que elas construam diferentes significados, ou seja, as histórias possibilitam que as crianças ampliem os seus horizontes e se interessem pela aprendizagem.

“Quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que quem ouve amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele” (Jolibert, 2003).

Por outro lado prevalece a necessidade de compreender e clarificar o conceito da hora do conto, nomeadamente a sua importância na aprendizagem da leitura e na formação de leitores, na sua dinamização e na utilização de diferentes recursos de forma a incentivar as crianças para a aprendizagem da leitura.

O facto de ter considerado, no início das intervenções, que a área da leitura/biblioteca era inexistente (1º Ciclo) ou pobre no que se refere à variedade de livros (Pré-Escolar), levou-me a questionar e a refletir acerca do porquê desta situação, visto que “são os livros que têm a capacidade de provocar a emoção, o prazer, o entretenimento, a identificação e o interesse da criança” (Léo Cunha, s.d, citado por Miliavaca, 2013, p 1). Portanto, percebi que era necessário investigar para, posteriormente, poder solucionar este problema.

Mas também não posso deixar de salientar a metodologia de trabalho inculcada pela professora Ângela Balça nas aulas da unidade curricular de Didática da Língua Materna, do referido Mestrado, que foi também essencial na escolha desta temática, uma vez que me proporcionou um conhecimento mais aprofundado no que diz respeito à aprendizagem da leitura. Na minha opinião, as aulas foram uma mais-valia na conceção e desenvolvimento da minha investigação nos momentos destinados à hora do conto, em ambas as práticas de ensino supervisionadas.

Para uma fácil compreensão do Relatório, este encontra-se estruturado em quatro capítulos, desenvolvidos em torno da investigação efetuada nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar e no 1º CEB. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico que serviu de suporte teórico à investigação e que permitiu um aprofundamento de conhecimentos sobre a hora do conto. O segundo capítulo remete para a caracterização dos contextos da investigação e as ações educativas desenvolvidas sobre a hora do conto nos mesmos, não esquecendo como esta influenciou a investigação do tema desenvolvido em ambas as práticas de ensino supervisionadas. O terceiro capítulo é dedicado à metodologia que apoiou a elaboração deste relatório, que se sustentou numa abordagem de investigação-ação. Serão também apresentados e interpretados os dados recolhidos nos diferentes contextos educativos, nomeadamente a entrevista realizada à educadora e professora cooperante, através da descrição, análise e reflexão dos mesmos. O quarto e último capítulo revela as implicações e aponta investigações futuras que se poderão retirar desta investigação. Seguidamente, surge também a conclusão, onde irei refletir acerca da investigação desenvolvida ao longo deste Relatório, o que aprendi, as minhas expectativas, o que mais me fez pensar, o contributo que a mesma teve no meu percurso académico e a importância que poderá ter no meu futuro, enquanto educadora/docente. Por fim, apresento as referências bibliográficas usadas e os respetivos apêndices.

Capítulo 1. A hora do conto e a sua importância para a formação das crianças

1.1 A hora do conto

Atualmente são os educadores e os professores, os adultos a quem cabe o privilégio de estarem mais tempo com as crianças devendo, por isso, fomentar o interesse e hábito pela literatura. Estes são considerados contadores, mediadores e potenciadores de exploração da literatura infantil.

Uma prática muito recomendada em toda a literatura especializada é a hora do conto, “dado que o acto mágico de contar não perdeu actualidade”, sendo esta “uma das formas mais impressivas de cativar a criança e estabelecer com ela as cumplicidades necessárias a uma semiose literária”. (Velo, 2007, p.4).

Sendo um momento convenientemente concebido e planificado, assume-se como um contributo determinante no processo de formação de leitores, pois este momento proporciona às crianças que ainda não dominam a leitura a oportunidade de contactarem com uma variedade de experiências e sentimentos possíveis. “A criança *curte* as histórias com um prazer superior ao que nós, adultos, sentimos...” (Velo, 2007, p.4).

Desta forma, a hora do conto é vista como um momento harmonioso preparado com rigor, que deve acolher a criança na sua totalidade. A hora do conto pretende ser um momento lúdico, intelectual, social e pedagógico. Os seus diversos tipos de realização tornam a hora do conto numa experiência dinâmica, enriquecedora do mundo no qual a criança vive hoje-em-dia. A hora do conto destina-se a divulgar a leitura, estimular o gosto pela mesma, proporcionando às crianças momentos de alegria, descontração e desenvolvimento intelectual e moral, facilitando, assim, o processo de amadurecimento. É através da narrativa oral que é possível formar leitores autónomos, produtores de texto e críticos da própria realidade.

Martins (2011) assinala a hora do conto como sendo “um momento de apaziguamento e de libertação do imaginário, onde todos os intervenientes se encontram reunidos por um sentimento e uma vontade comuns, como um intuito de fruição” (p. 15).

Para Barcellos (1995, citado em Schneider, s.d, p. 7),

A Hora do Conto é muito importante para o desenvolvimento da criança, já que pode fazer a ligação entre fantasia e realidade. Através da narração de histórias e da participação nas mesmas, a criança consegue entender o mundo conflituoso a sua volta e, muitas vezes, fugir dele através da imaginação e da fantasia presente nas histórias. A Hora do Conto permite à criança exercitar a imaginação e ter um contato mais íntimo com o livro. É através da Hora do Conto que o infante entra no mundo literário. Sendo incentivada desde o

início de sua vida, a criança provavelmente se tornará um adulto leitor. Para isso a Hora do Conto deve ser também a Hora do Encanto, na qual as crianças podem se deliciar com a fantasia existente nas histórias infantis.

Neste sentido, cabe ao contador de histórias procurar histórias com linguagem acessível, tendo em conta a faixa etária do público, modular a voz conforme os acontecimentos narrados, pois a adaptação verbal é fundamental para facilitar a compreensão e dinâmica da história, assim como a expressão corporal e fisionômica. (Bittencourt, 2010, p.21)

A história é o elemento chave que faz a hora do conto existir, por isso, o livro é o auxílio ideal que desperta o interesse das crianças pela leitura. A criança, tendo contato com o livro através do contador de histórias, tende a imitar o adulto na sua leitura; por outro lado, o adulto, ao mostrar o livro, valoriza-o, fazendo com que o ouvinte passe a se interessar por ele. Porém, a hora do conto poderá ser realizada sem recurso ao livro, contando apenas com o poder da palavra oral.

Em termos sociais, por ser um momento que se desenvolve em grupo, as crianças são colocadas numa experiência de socialização, ou seja, “a hora do conto facilita o relacionamento com outras crianças e as oportunidades de integração” (Pereira, 2014, p. 86).

Na Educação Pré-Escolar, a hora do conto ocupa um lugar de extrema importância na rotina de qualquer sala, esta ocorre normalmente, pelo menos, duas vezes por semana, “sendo esta atividade capaz de proporcionar o desenvolvimento do prazer pela leitura, que resulta, numa primeira fase, da simples satisfação que as crianças sentem ao ouvir contar histórias” (Martins, 2011, p. 14).

Gillig (1999) afirma que “os pedagogos que trabalham na escola infantil sabem que importância dar à Hora do Conto com as crianças pequenas e conhecem o fascínio que podem exercer sobre elas através dessa actividade.” (p.83).

Infelizmente, no 1º Ciclo do Ensino Básico sabe-se que nem sempre é fácil dinamizar a hora do conto, uma vez que as crianças têm de obedecer a uma organização mais rígida na sala de aula, para que isso então ocorra, é necessário que um maior número de encarregados de educação e professores adotem esta prática da hora do conto como meio de valorizar a leitura e a afetividade.

1.1.1 O que é o conto? O papel da literatura infantil

Quem não se lembra de ter ouvido contos antes de deitar quando era criança? Hoje-em-dia, o conto é visto como pertencente à tradição oral e escrita.

Segundo Cunha, *et al.* (2004) “os contos e as fábulas são importantes para as crianças, porque simbolizam o caminho que todo o ser humano percorre para o desenvolvimento, por isso fascinam as crianças. Elas utilizam este recurso para compreender situações e construir conhecimentos de que necessitam para desenvolver sua personalidade.” (p. 1098).

Cavalcanti (2005) refere que as histórias são um fator de desenvolvimento importante para a criança pois, através destas, a criança tem a oportunidade de conhecer-se a si própria, confrontando a realidade com os vários contextos de ação e desenvolvendo a sua personalidade.

Gillig (1999) menciona o conto da seguinte forma, “o conto parece ocupar um lugar privilegiado e específico na infância, principalmente quando tratada de fadas, duendes, ogres e acontecimentos sobrenaturais.” (p.23).

Para Bettelheim (1988), o conto de fadas é uma narrativa com maior capacidade de fazer crescer as crianças, ou seja, o conto “tendo levado a criança para uma viagem a um mundo maravilhoso, no fim da história devolve a criança à realidade, da maneira mais tranquilizadora”, no entanto nem sempre se deu a devida importância a estas histórias que aparentam ser tão simples. (p. 83)

Os contos, de uma maneira geral, constituem uma forma de expressão simbólica que nos leva ao mundo maravilhoso dos primeiros tempos de vida, uma vez que a criança é confrontada com a relação entre o tempo real da história e o tempo fictício da narração, por outras palavras, é um espaço-tempo dentro do qual tudo pode acontecer.

O “era uma vez” parece ser a chave essencial de um conto, pois é a abertura para o encontro com o encanto e com a magia das histórias, tanto para a criança como para o adulto que as narra. Segundo Atalaia (2013), “o *era uma vez* não deixa de ser interpretado, imaginado e sentido de formas distintas pelas diferentes crianças, mas representa sempre a entrada num lugar mágico de imagens e emoções, guiado por um relato que é ouvido ou lido, e cujo palco principal é a própria imaginação da criança” (pp. 27-28).

O Plano Nacional de Leitura refere:

Na categoria de histórias tradicionais incluem-se as lendas, as fábulas, os mitos e os contos populares. Todas estas histórias começaram por ser transmitidas oralmente, um dia foram registadas por escrito e, a partir de então, foram reescritas por muitos e variados autores, em prosa e em verso. Além de serem um poderoso suporte cultural e depositárias de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valor, representam também os voos de imaginação de sucessivas gerações. Se resistiram ao tempo e foram recontadas com as adaptações indispensáveis a cada época, foi porque encantam. E se encantam é porque contêm verdades intemporais acerca das características mais profundas do ser humano e das

suas contradições. As histórias tradicionais, que as crianças acolhem com agrado, devem ser abordadas o mais cedo possível. (p. 8)

Neste sentido, pode-se dizer que “as histórias infantis com animais personificados, fadas, bruxas, com aventura, magia e fantasia agradam geralmente às crianças. Prestam-se, por isso, à leitura na sala de aula, à observação das imagens e ao diálogo sobre as situações narradas e ilustradas.” (idem, p. 7)

As histórias infantis, tal como as histórias tradicionais, podem suscitar vários tipos de atividades, que muito contribuem para estimular o entusiasmo pelos livros. É, por isso, muito importante saber selecionar obras de acordo com a faixa etária do grupo ou turma, pois é através dos contos que as crianças podem ser ajudadas de forma a ultrapassar os seus medos bem como facilitar o seu desenvolvimento social.

É importante referir que os contos populares podem ser divididos em contos de fadas; novelas; contos heróicos; lendas; conto etiológico; mito; e fábulas (Thompson, 1955, citado em Colomer, 2007, p. 65).

Assim, os **contos de fadas** caracterizam-se pela presença da “fada”, esta é vista como personagem feminina de grande beleza e poder sobrenatural. Normalmente, as fadas ajudam os seres humanos, quando estes enfrentam situações muito difíceis, que não poderiam solucionar sozinhos. Porém, os contos de fadas nem sempre têm o seu lado bom, por vezes, as fadas são consideradas criaturas más, bruxas e normalmente representadas como uma mulher feia e velha. A estrutura narrativa dos contos de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas, o herói (ou heroína) é ajudado pela fada boa a combater dificuldades, sempre originados pelo poder das bruxas (Tavares, 2010, pp. 11-12). Gillig (1999) refere que o conto de fadas “é psicologicamente mais convincente do que a narrativa realista, porque coloca a criança diante de uma situação – problema cuja solução ela encontrará graças à sua capacidade de imaginar” (p. 75). Na verdade, os contos de fadas tratam problemas humanos como, por exemplo, a solidão, a responsabilidade pessoal e a necessidade de enfrentar a vida por si só. Em suma, “o conto de fadas é um estímulo encorajador na luta da vida, em que se valoriza os princípios éticos na relação com o outro: o mal é denunciado e o bem é valorizado” (Vieira, 2005, p. 11). São vários os exemplos de contos de fadas existentes na nossa sociedade: Branca de Neve e os Sete Anões, Gata Borralheira e tantas outras.

Por outro lado, **a novela** apresenta várias ações, com um grande número de personagens e com um desenvolvimento linear da narrativa, o que permite ao leitor manter melhor contacto com a história narrada. Apesar de ser um texto longo, este continua a captar a atenção e

proporciona momentos de suspense aos leitores. Destaca-se aqui os livros de Harry Potter, com sete episódios de uma história que se desenrola há anos (Tavares, 2010, p. 13).

Os contos heróicos são histórias que estão ligadas diretamente a um determinado herói, contando os seus acontecimentos e ações.

A lenda é uma forma narrativa antiquíssima, geralmente breve (em verso ou prosa), cujo argumento advém da tradição. Muitas vezes, a lenda é uma criação coletiva do povo e normalmente são histórias relacionadas com santos ou heróis de um país. São principalmente relatos que se contam como tendo realmente acontecido numa determinada altura e lugar (Atalaia, 2013, p. 31).

Os contos etiológicos surgem para explicar um aspeto, propriedade, característica ou origem de algo, por exemplo a origem do Homem ou as características de um animal. Na tentativa de explicar o natural, revelam-se valores e preconceitos característicos de uma cultura (Atalaia, 2013, p. 31).

O mito, entre as suas várias definições, está relacionado com a característica de uma narrativa atemporal que procura explicar vários fenómenos, de forma histórica, ou seja, é uma narrativa antiga que nos fala de deuses, duendes, heróis fabulosos ou de situações sobrenaturais. Segundo Burkert (1991), o “mito pode ser contado como um conto, mas no entanto, diferencia-se dele pelo facto de, normalmente, não ser contado por si mesmo e já não o ser nada, sobretudo, para crianças; mito é narrativa popular.” (p.17)

As fábulas constituem outra modalidade bastante popular de narrativas para crianças. Nelas as personagens principais são os animais e existe a preocupação de uma moral da história, que muitas vezes é mencionado no final do conto. Nestas pequenas histórias, os animais ocupam os espaços normalmente preenchidos pelo ser humano, participam em situações humanas e desenvolvem raciocínios e diálogos perfeitamente humanos. Assim, as fábulas têm como foco principal os seres humanos, como os seus conflitos, comportamentos, virtudes e vícios. Ao longo dos séculos, diversas fábulas têm sido reeditadas, fazendo parte das mais populares histórias infantis. Tal como: A Raposa e o Corvo, a Cigarra e a Formiga, e A Lebre e a Tartaruga (Tavares, 2010, p. 12).

O que hoje chamamos de literatura infantil pode ter tido a sua origem nas histórias contadas naqueles tempos antigos, histórias que foram conservadas e transmitidas oralmente de geração em geração.

Segundo Pinto (2004), “a Literatura Infantil tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo” (p.11).

Para ele a leitura de histórias influi em todos os aspetos da educação da criança: na afetividade, desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão, desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência, desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

Em suma e de uma forma mais ampla, a literatura infantil é capaz de responder ao maior desafio da educação – que a criança encontre um sentido para a vida. Por isso, é importante que durante a hora do conto os educadores e professores ofereçam às crianças histórias atrativas e ricas em conhecimento, de forma a desenvolver a construção cognitiva das crianças.

1.1.2 A importância de contar histórias

Tão antigo como a humanidade é o ato de contar histórias, ou seja, as origens de várias histórias fabulosas, que ainda hoje continuam a interessar os leitores ou ouvintes, advêm desde os tempos primitivos ou arcaicos. Tais narrativas eram dadas pela sabedoria dos povos que, desde a origem dos tempos, vêm constituindo a humanidade no seu crescimento (Coelho, 2005, p. 12).

Passamos agora, especificamente, para o século XVII, onde já existia, em todas as culturas, um fascínio transversal para o desenvolvimento de uma literatura oral para crianças, uma vez que levava a criança a apropriar-se dos contos transmitidos oralmente (contadas normalmente por um membro mais velho da família). Estes momentos eram apreciados e partilhados por adultos e crianças e baseavam-se em histórias populares, mitos e lendas, transmitidos de geração em geração ao longo dos séculos.

Neste sentido, estes contos eram transmitidos oralmente, sendo histórias tradicionais e histórias populares. É também importante referir que os contos mais antigos não eram destinados especificamente para as crianças, eram contados entre os adultos na presença das mesmas. O facto de essas histórias despertarem o interesse e a imaginação das crianças, acabou por tornar essas histórias serem também conhecidas como contos de encantar.

As mudanças na sociedade e na visão da educação muito contribuíram para aumentar o interesse pela literatura infantil. Hoje-em-dia vivemos e crescemos numa sociedade na qual se fala e se lê muito. Enunciados orais e escritos rodeiam-nos e fazem parte do nosso quotidiano. Ao longo dos tempos, as histórias infantis foram sofrendo várias alterações, mas continuam a proporcionar reações e sentimentos entusiásticos no público infantil. (Atalaia, 2013, p. 27)

Schneider (s.d) assinala que, “da oralidade à escrita, as histórias viajaram e permaneceram carregadas pelas palavras, magia e poeticidade, revelando um mundo de onde emerge o conhecimento da alma e do sentir” (p. 2)

Albuquerque (2000) afirma que “ainda hoje, a narração de histórias, sobretudo de contos de fadas, permanece, em Portugal, uma estratégia fundamentalmente escolar que, felizmente tem vindo a ser intensificada por Educadores e por professores do 1º Ciclo, sobretudo durante os dois primeiros anos de escolaridade” (p. 15)

Segundo o Plano Nacional da Leitura:

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano. Na época actual a maioria das crianças não tem oportunidade de ouvir histórias no seio familiar. Cabe ao jardim-de-infância e à escola assegurar que lhes não falte essa experiência tão enriquecedora e tão importante para a aprendizagem da leitura. (p.7)

Atualmente são muitos os educadores e professores que concordam sobre a importância dos contos para a formação das crianças, quer do ponto de vista afetivo e psicológico, quer ainda no processo de socialização e conhecimento do mundo. O educador/professor ao contar histórias faz com que a criança entre, de maneira inconsciente e divertida, em contacto com a sabedoria humana que vem da origem dos tempos antigos, pelas memórias dos povos e transmitidas pelo “contar histórias”. Neste sentido, os educadores e professores devem proporcionar às crianças várias aprendizagens no âmbito da literacia, tais como ouvir histórias e recontá-las, de modo a permitir a organização do discurso, encadeamento da ação, identificação dos momentos chave e a descrição das personagens.

Taquelim (2011) menciona que “contar histórias é dar colo”, pois a criança raramente esquece a voz e o olhar de quem lhe contou histórias, recordando estes momentos únicos ao longo da sua vida. Moreno (2007) defende que “o contar histórias é uma estratégia que ajuda o educador e professor a seduzir a criança a mergulhar no mundo fantástico da Literatura [...] para contar histórias, não há regras, o melhor é usar o coração e a intuição” (pp. 641-642, citado por Martins, 2011, p. 15).

No entanto, para Fernandes (2010) ouvir histórias e recontá-las desenvolve competências variadas nas crianças, como: conhecer a estrutura da linguagem escrita; a organização do material impresso nos livros; o desenvolvimento do vocabulário; melhoria da capacidade de atenção e concentração; permite a interação verbal durante a leitura e ainda

umenta o léxico, possibilita o conhecimento de novas estruturas frásicas e novos usos do discurso.

Atalaia (2013) afirma:

Nas histórias infantis são descritas personagens e cenários que, sendo reais ou fantásticos, textualizam conceitos que a criança nunca tinha visto representados. [...] Ao ouvi-los, torna-se mais consciente desses conceitos tronando-se igualmente capaz de os utilizar nos seus pensamentos e argumentações. Exemplificando, ao ler a frase: O quarto ficou escuro, apercebe-se do conceito escuro, que porventura nunca fora verbalizado, mas que terá sido seguramente vivenciado. (p. 32)

Como Loiseau (1992) afirma: “[...] a arte de contar uma história é uma arte miniatura relativamente ao teatro [...] é preciso que o público esqueça o contador e veja as imagens por ele contadas” (p. 163)¹.

1.1.3 Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias

Contar histórias não é uma tarefa simples, este momento deve ser preparado com cuidado e rigor, atenção e envolvimento de modo a acolher a criança na sua totalidade. O professor/educador tem como função promover e dinamizar a hora do conto e poderá fazê-lo de forma diversificada com o auxílio de várias estratégias, tornando o momento mais agradável e proveitoso, tanto para o mesmo como para as crianças (ouvintes).

Segundo Cunha, *et al.* (2004),

Existe uma infinidade de possibilidades para se trabalhar com os contos e fábulas. No entanto é importante que o(a) professor(a) seja competente e conheça profundamente a história que irá ler e seja capaz de sensibilizar as crianças em relação ao texto. O ato de ler está relacionado com os movimentos corporais, com a imposição da voz e as mudanças de fisionomia de quem lê. É preciso ler pausadamente, com entusiasmo e mostrar cuidado com o livro, (isso mostra respeito). O(A) professor(a) deve ficar atento(a) as reações que a história infantil causa nas crianças, pois constituem-se em fonte de conhecimento que auxiliará a compreender melhor as opiniões e sentimentos de cada criança, em relação aos diversos textos apresentados. (p.1100).

Neste sentido, torna-se importante dinamizar a hora do conto, não apenas como leitura simples, mas transformando as histórias e recontando-as com diversos auxiliares, capazes de prender a atenção das crianças e de transportá-las para um mundo onde a fantasia se mistura com a realidade.

¹ Todas as citações da autora francesa, Sylvie Loiseau, neste Relatório, são traduções da minha autoria.

“Preparar uma atividade de contar é preparar o conto, fazer existir na oralidade um produto do domínio literário; é preparar o auditório fisicamente e intelectualmente, a recebê-lo, passa também por se preparar vocalmente e mentalmente” (Loiseau, 1992, p. 131).

O Plano Nacional de Leitura indica ao educador/professor as seguintes sugestões, para que este se torne num bom contador de histórias:

- Conte sobretudo histórias que conheça bem e de que goste;
- Identifique previamente os acontecimentos chave para os apresentar de forma clara, nítida e sugestiva;
- Conte a história como se estivesse a vê-la desenrolar-se por cenas;
- Ensaie em casa, ao espelho, ou diante de pessoas que lhe possam dar um feedback;
- Observe as reacções das crianças enquanto conta a história para poder fazer os ajustes necessários. Pode, por exemplo, aligeirar uma situação se as crianças estão assustadas ou torná-la mais dramática para envolver emocionalmente os ouvintes;
- Sempre que possível envolva as crianças no relato.
- Se as crianças exigirem que torne a contar a mesma história, deve considerar que a actividade foi um êxito. (p. 7)

Rigolet (2009) assinala que o contador “não pode esquecer que este ato de ler/contar histórias às crianças exige ser planificado de antemão, para que seja vivenciado na sua plenitude e para que tenha um fim claramente determinado” (p. 154). Veloso (2007) também menciona a exigência de um “ensaio e conhecimento efetivo do texto”, ou seja, “um namoro prévio com o texto escolhido é aconselhável para que a leitura o valorize na sua natureza estética” (p. 5). Loiseau (1992) chega mesmo a defender que não se deve ler o conto na véspera do dia em que pensamos contá-lo. (p. 137)

Para Margarida Junça (2016, s.p):

Um contador de histórias é alguém que tem como instrumento de trabalho a palavra e é através dela que comunica com o outro. As opiniões acerca do que é, ou não, um contador de histórias divergem muito. [...] um contador de histórias é alguém que se apresenta, perante o Outro, de uma forma muito "desnuda". [...] Como contadora de histórias, e falando na forma que eu própria busco, sempre que conto assumo conscientemente a minha identidade e tudo o que sei que isso acarreta. Há uma imagem e uma linguagem corporal que revelo a quem me escuta, há também toda uma seleção de textos que, quer sejam orais quer sejam escritos, passam pelo meu gosto pessoal e isso também me define perante o Outro.

Loiseau (1992) defende que os verdadeiros contadores, os que ouvimos de corpo e alma, são os que fazem passar ao seu público as “fragâncias, as palpitações, as pequenas sonoridades” (p. 132).

Neste sentido, o educador/professor assume um papel predominante na aprendizagem da criança, ou seja, este fomenta na criança o desejo de ouvir, explorar e criar histórias. As crianças darão à narração a importância que a própria educadora/professora lhes dará, ou seja, se haverá claramente uma distância, um envolvimento excessivo e uma desconcentração, mostrará à criança que esta atividade não é digna de atenção (Loiseau, 1992, p. 144).

Para se dar início à hora do conto, o narrador deverá preparar o público, para que todos consigam visualizar as ilustrações ou outros recursos visuais, bem como o próprio contador. Posteriormente segue-se com a apresentação e introdução do livro ou conto.

Nas sessões de Margarida Junça (2016) é este “[...] o primeiro contacto com o público, o momento em que me dou a conhecer e, ao mesmo tempo, vou tentando também, eu própria, conhecer o público que tenho à frente” (s.p)

De seguida, o leitor/contador inicia a animação da leitura, ou seja, o momento máximo do desenvolvimento da história. A leitura deve ser desenvolvida com entusiasmo e dedicação, de forma interessante e atrativa para as crianças.

Como Gomes (1996, citado por Martins, 2011, p. 15) refere, o contador de histórias deve “apropriar-se da história que vai ler ou contar, criar uma atmosfera de encantamento com as crianças e recorrer a comportamentos não verbais [como a postura, a expressão facial, os gestos, a movimentação no espaço, ...] e à entoação e à expressividade da leitura [ou do conto] de forma a tornar esses momentos mágicos em algo que seja emotivamente experienciado pelas crianças e que provoque deslumbramento”.

Loiseau (1992, p. 138) assinala que é a voz do contador que transporta as imagens da história e abre as portas da imaginação dos ouvintes. Os fenómenos físicos traduzirão as emoções do contador no ato da narração, sendo estes detonadores de emoções do público (sentidas fisicamente). Desta forma, o conto é constituído pela expressão corporal e vocal do leitor. O leitor através das flutuações de voz enaltece os momentos de suspense, fixando a atenção e impulsionando a imaginação do ouvinte.

[...] há uma expressão corporal que nos revela e acentua o nosso trabalho, contar de pé ou sentado, utilizar muito ou pouco o corpo, o olhar é algo muito importante e, o qual, vou descobrindo e redescobindo sempre que conto. Dizer determinadas palavras a olhar nos olhos de alguém tem um impacto muito diferente do que ditas para o vazio ou através de um olhar disperso. O olhar é, sem dúvida, um “gesto” muito forte para chegar ao Outro. A voz e o silêncio são duas ferramentas essenciais para qualquer contador, é através da palavra dita, contada que todo o trabalho se desenvolve mas para ela ressoar é necessário existir silêncio. Sem silêncio a palavra não se propaga, fica dispersa em inúmeros ruídos e acaba por perder-se antes de tocar no Outro. (Junça, 2016, s.p).

É determinante que o contador de histórias saiba os momentos de pausa, para que respeite o tempo de idealização da criança, e que saiba mudar para um tom de voz mais alto e ritmado ou macio em momentos acelerados, calmos ou de suspense, não esquecendo que saiba usar palavras onomatopaicas para descrever sons.

Sylvie Loiseau menciona que, caso haja uma paragem do discurso durante a narração (ex. “ups...enganei-me!”), a história deverá continuar, “vale o que valer”, ou seja, mesmo quando o público se aperceber de um erro, de um esquecimento, prefere-se uma reposição em vez de ignorar o sucedido (idem, p. 150).

Assim, é importante que a história seja selecionada de acordo com a faixa etária, a linguagem usada e os gostos estéticos e temáticos do público-alvo.

Bittencourt (2010) define as temáticas dos livros que melhor se adequam e agradam às diferentes faixas etárias das crianças:

- **Até aos 3 anos**, as histórias de brinquedos, sobre crianças e de seres da natureza, com animais e plantas são os preferidos;
- **Dos 3 aos 6**, as crianças preferem histórias que repetem palavras, expressões ou frases completas de forma acumulativa, assim como, os contos de fadas (Nos contos de fadas, não são as personagens propriamente ditas que enaltecem o seu aspeto maravilhoso mas sim aquilo que elas representam. Este está repleto de poderes e personagens sobrenaturais, com enigmas para resolver e mostram a luta entre o bem e o mal. Os contos maravilhosos ajudam as crianças a desenvolverem a sua imaginação: os problemas que surgem no desenrolar da história são solucionados pela capacidade de imaginar das crianças.);
- **Aos 7 anos**, procuram narrativas que incluam animais, fadas, magia e aventuras dentro dos ambientes que conhecem e relacionam (família, escola e a comunidade onde estão inseridas);
- **Aos 8 anos**, continuam a interessar-se pelas histórias de fadas, mas com enredos mais elaborados e complexos, e começa a surgir o interesse pelos contos de cariz humorista;
- **Aos 9** procuram contos vinculados à realidade;
- **A partir dos 10 anos** interessam-se por aventuras, histórias de viagens, investigações e explorações, fábulas, mitos e lendas. (citado por Pereira, 2014, p. 81)

Um dos objetivos principais da hora do conto é, também, permitir que a criança faça os seus comentários no final da narrativa, de modo a desenvolver a sua linguagem e liberdade de expressão (Bittencourt, 2010, p.22). Assim, é essencial que a criança tenha um papel participativo e ativo neste momento, não apenas como ouvinte, mas como dinamizador crítico e opinativo das suas reproduções, das que observa e das que sugere.

Mas, é de referir que as explorações ou explicações do contador sobre a história, que procedem durante ou após a leitura, não devem ocorrer sistematicamente, ou seja, são

desnecessárias, devendo assim surgir apenas momentos de prazer e fruição da leitura/audição de histórias.

Na verdade, a preocupação em atulhar os meninos com informação, como se eles fossem um mero vaso para encher, esmaga qualquer veleidade em desenvolver a imaginação da criança, faculdade decisiva para aprendizagens ao longo da vida e para a construção de um espírito criativo. [...] O prazer da descoberta e das respostas aos porquês é imenso; mas isto não inclui de modo algum uma envolvimento constante da criança em universos ficcionais e líricos. (Veloso, 2007, p. 4)

Sylvie Loiseau (1992) defende que é preferível introduzir o tema ao longo das várias situações de partilha, que juntam crianças e educadores durante o dia. Empregá-lo nalguns acontecimentos e ilustrá-lo com uma imagem, quando isso for possível, a palavra surgirá de seguida, na maior alegria de todos, noutra contexto. (p. 142)

Veloso (2007) assinala ainda que a hora do conto se trata:

[...] de um ritual, quase diria uma cerimónia religiosa, diferente de todas as outras e, por isso mesmo, exigindo silêncio e respeito por parte de todos. A gratuidade do momento não permite que se tirem dividendos de qualquer natureza, seja plástica, dramática ou hermenêutica – deixem a criança em diálogo com a sua consciência, com a sua imaginação, com as suas angústias e medos, com os seus afectos. Os dez ou quinze minutos que este encontro exige são um investimento fundamental, como já foi demonstrado em literatura publicada sobre a matéria. (*idem*, p.4)

Neste sentido, a duração da história depende do interesse que cada faixa etária desenvolve, mas o mais importante é contar a história toda, tendo em conta que existem crianças com menor capacidade de concentração. São vários os autores que defendem que o tempo em que decorre a narração não deve exceder os 15 minutos, pois quando a representação da história se torna demasiado longa, esta torna as crianças desinteressadas e distraídas.

Para além do importante papel do contador de histórias no contacto com a literatura infantil por parte das crianças, o espaço assume igualmente um contributo importante. A hora do conto pode ser realizada praticamente em qualquer lugar, ou seja, desde as salas de aula das escolas e jardins de infância, bibliotecas públicas, livrarias, hospitais, jardins, museus, em casa, entre muitos outros. O ambiente deve ser preparado de forma a obter e acolher um espaço minimamente confortável, sem ruído ou outro tipo de elemento persistente à atenção das crianças.

Para Loiseau (1992, p. 144) “o campo do conto, espaço de felicidade, requer todas as atenções”. As crianças devem estar bem sentadas (com almofadas individuais, pequenos poufs, bancos, etc...) mesmo sabendo que “a escuta apaixonada” da história modificará as posições (como deitar-se, levantar-se, aproximar-se ou afastar-se, etc.). A mesma autora defende que é

conveniente evitar grandes distâncias entre grupo durante a leitura, ou seja, aconselha ao contador de histórias colocar o grupo num pequeno espaço, onde os olhares se focalizam e onde não são quebradas as ligações físicas. O contador deverá, ainda, colocar o seu grupo de crianças de acordo com a sua dinâmica, evitando choques e interrupções entre as mesmas. (*idem*, p. 145)

No 1º Ciclo do Ensino Básico sabe-se que nem sempre é fácil dinamizar a hora do conto, o Plano Nacional de Leitura apresenta algumas referências e indicações que têm orientado a ação de promoção da literacia em vários países que apresentam resultados mais positivos. O Programa *Está na Hora da Leitura* tem vindo a tornar-se uma prática comum em muitas escolas de 1º CEB, este prevê que haja uma hora por dia dedicada à leitura na sala de aula, não esquecendo que a hora deve ser ajustada às características de cada turma.

Segundo o Plano Nacional de Leitura: “Este programa destina-se a assegurar que todas as crianças do 1.º Ciclo contactem com livros e leiam, pelo menos, cinco horas por semana, tal como as crianças de outros países onde foram lançados programas semelhantes e que já obtiveram resultados apreciáveis na promoção da literacia.” (p.3).

Assim, cada professor deve:

- Escolher criteriosamente a hora que considere mais adequada para a concretização do programa *Está na Hora da Leitura*.
- Seleccionar, entre as obras recomendadas para cada ano, quais as que pretende trabalhar e definir uma sequência capaz de promover gradualmente a progressão efectiva dos alunos e de fomentar o interesse pelos livros e pela leitura.
- Escolher obras muito variadas para que as crianças contactem com grande diversidade de autores, temas, estilos, ilustrações.
- Evitar prolongar excessivamente o trabalho com um mesmo livro.
- Voltar a ler a mesma história se as crianças o solicitarem, mas de modo a não cansar ou tornar o trabalho monótono. (p. 4)

Voltando aos aspetos iniciais, a leitura de histórias, pode ser acompanhada de vários recursos, tornando a sua leitura mais agradável e cativante. “O uso prático do livro e, mesmo numa fase posterior, a leitura da história do livro, parecem-me procedimentos louváveis, para aumentar a adesão afetiva da criança, que se encontre em fase de iniciação à leitura”, mas quando o livro é utilizado somente como meio de narração de histórias, está-se a limitar a imaginação e a criatividade da criança, no sentido em que, através do livro, os cenários são descritos bem como o retrato das personagens, fazendo com que a criança seja obrigada a manter-se dentro dos limites das figuras incluídas no texto. (Albuquerque, 2000, p. 27)

Taquelim (2011) também defende a atividade de contar como sendo um ato de narrar sem recorrer ao livro, permitindo ao adulto-mediador (contador) “contar de cor, contar com o coração e este pode e deve ser um momento de entrega total do auditório” (p. 4). Veloso (2007)

refere que “há um fortalecimento do poder da palavra oral e uma revalorização da leitura em voz alta”, sendo esta a estratégia mais utilizada para promover o gosto pela leitura e ajudar a formar leitores (p. 30).

Para Veloso (2007), “nada, mas mesmo nada, pode substituir a magia e o encanto da descoberta do livro ou das histórias quando as crianças [...] sentadas no colo do adulto ou unidos pelo olhar e pela ternura da voz descobrem como é bom comunicar pela palavra, materializada no livro ou nas sonoridades vocais” (p. 3)

As histórias podem ser apresentadas, não apenas pela leitura de livros, mas de diversas maneiras; contudo, deve-se ter em conta a disponibilidade do tempo e a faixa etária. Deve-se procurar diversificar as dinâmicas para narrar histórias, para que a cada dia haja mais interesse por este momento.

Desta forma, Sim-Sim (2008) sugere ler “histórias servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objetos reais, etc.” (p. 39).

São vários os recursos visuais, exteriores ao livro, que podem ser utilizados durante a leitura de uma história; aqui, destacam-se os flanelógrafos, imanógrafos, álbuns, quadro de giz ou de pregas, tela acrílica, televisão, fantocheiro, computador, entre outros. Na verdade, existem tantas formas de animação quanto aquelas a que a imaginação e a criatividade conseguir chegar.

Contudo, é bom lembrar que “o material deve ajudar o contador e não coloca-lo em segundo plano” (Loiseau, 1992, p. 155).

A hora do conto pode ainda explorar a participação mais direta do público, onde o grupo de crianças é incentivado a produzir o ritmo e o som da leitura (ex.: o uso de palmas, das expressões faciais, dos gestos da voz, em canções, rimas e sons onomatopaicos, etc...).

“Tão importantes como o ritual de abertura de uma história serão as fórmulas de encerramento que assinalam o fim dos tempos específicos do contar”, ou seja, “bem utilizado, assinala à criança o regresso da realidade e o aparecimento da professora. [...] é preciso uma forma simbólica fechar a porta” (Loiseau, 1992, p.163).

Em suma, a dimensão lúdica e os inúmeros recursos atrativos de animação que a hora do conto aporta, reúnem as condições necessárias para o contacto e a promoção da leitura. O contador de histórias deve ser alguém que goste de ler, que tenha consciência da importância das qualidades desta atividade como fonte de conhecimento e lazer, que reúna algumas características expressivas (como a voz, as expressões facial e corporal e a gestualidade) e que com isso consiga cativar e prender a atenção das crianças para a história que está a ser contada.

Capítulo 2. Conceção da ação educativa em contexto pré-escolar e de 1º CEB

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 49/2005, p. 5124)

Para que a ação educativa de um profissional de educação se adeque devidamente ao grupo/turma e a cada criança/aluno com que trabalha é fundamental que este os conheça bem.

Marchão (2012) define o profissional de educação como “alguém que ensina, alguém que tem a função de fazer aprender, de gerar e gerir processos de aprendizagem em contextos interactivos” (p. 88). Num processo de continuidade educativa o educador e o professor assumem um papel fundamental no desenvolvimento do currículo e nas estratégias e atividades que propõem tendo em vista a articulação curricular (Bravo, 2010, p. 39)

Sendo assim, para conceber a prática, baseei-me no Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No jardim-de-infância, o “educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”, (Decreto-Lei nº 241/2001, p.2, p. 5572), por sua vez, respeitante à integração do currículo, refere-se que o educador “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo”.

Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei nº 241/2001).

Neste sentido, este capítulo emerge para situar e contextualizar a ação educativa e todo o trabalho nela desenvolvido em torno do tema desta investigação. Assim, neste capítulo, proponho-me contemplar apenas os aspetos da conceção da ação educativa que influenciaram de forma direta e indireta a abordagem à temática do relatório: *A hora do conto: Relato de práticas*.

2.1. O contexto da prática de ensino supervisionada no pré-escolar

A minha PES em pré-escolar foi desenvolvida no Centro de Actividade Infantil de Évora (CAIE) com as educadoras cooperantes Manuela Fernandes e Fátima Godinho, durante o período de 19 de fevereiro a 29 de maio de 2015.

A localização da instituição em relação ao meio envolvente apresenta pontos positivos e negativos. Por um lado, encontra-se junto de locais importantes como é o caso da biblioteca, da praça do Giraldo, do jardim público, entre outros (onde decorreram diversas atividades durante a minha PES). Contudo, os acessos no centro histórico da cidade não são facilitados, pois encontra-se muito trânsito, bem como ruas bastante apertadas.

Quanto à sua estrutura física, a instituição encontra-se dividida em jardim-de-infância e creche, sendo que a parte do jardim-de-infância está dividida em 1º e 2º andar, existindo também no rés de chão um quintal que serve de espaço para o recreio.

A instituição trabalha com o modelo curricular High-Scope, implementado desde 1999, que decorre a ritmos variáveis e de acordo com os interesses e motivações de cada educadora e de cada grupo. Para além da referência curricular do modelo, o CAIE fundamenta a sua ação educativa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Esta instituição trabalha de “portas abertas”, pois mostra-se bastante disposta a encarar projetos, a receber a comunidade e, principalmente, os pais. Também as educadoras cooperam bastante entre si, vão muitas vezes aos mesmos locais e desenvolvem, por vezes, projetos em conjunto. Tudo isto é perceptível pois as crianças conhecem bastante bem todos os funcionários da instituição, incluindo educadoras e crianças das outras salas.

O trabalho em equipa foi muito positivo, apresentando-se com uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, sendo que todos os adultos trabalham no sentido de proporcionar momentos de qualidade ao bom desenvolvimento das crianças. As crianças manifestavam, por isso, um enorme carinho por toda a equipa educativa, abraçando-a várias vezes ao dia, dando um beijinho de bons dias e também de despedida.

Outro aspeto muito importante para o Centro de Atividade Infantil de Évora foi a relação com as famílias. Sempre que é possível, convocam-se os pais para poderem participar em diversas atividades, para que estes participem ativamente na vida escolar dos filhos, por exemplo, nas reuniões de encarregados de educação no início do ano letivo; reuniões com os encarregados de educação sempre que surja um novo projeto; participação da família em momentos de convívio – como é o caso da Festa de Natal, Festa da Família, Festa de Fim de Ano, entre outros; existe também um constante diálogo para que a resolução de problemas seja

realizada mais rapidamente. Os pais representam um lugar muito importante na instituição para proporcionar o bem-estar das crianças; têm livre acesso à sala, podendo propor atividades e mostrar a sua opinião ao educador.

Durante a intervenção pude verificar que existiu uma relação muito próxima com os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente da Escola Básica do 1º Ciclo de S. Mamede em Évora, pois estes alunos frequentavam os ATL's disponíveis na instituição.

Os projetos desenvolvidos anualmente na instituição e na sala também permitem um grande contacto com a comunidade. O CAIE participa também em eventos culturais, no sentido de promover a interação e o envolvimento com a população eborense. A instituição conta também com convites para vários eventos promovidos pela Camara Municipal de Évora, onde as crianças têm a possibilidade de realizar atividades que visam também estimular a interação das crianças com a comunidade envolvente.

2.1.1. Caracterização do grupo

É muito importante que o educador conheça bem o seu grupo de trabalho, para assim desenvolver da melhor forma o ensino e a aprendizagem na sua sala. O educador deverá centrar-se nas capacidades individuais de cada criança, observando-a, sentido o que esta necessita para se desenvolver e aprender.

O grupo de crianças com o qual desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada no jardim de infância do Centro de Actividade Infantil de Évora era constituído por dezassete crianças, catorze do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e seis anos (Tabela 1). Apesar de o grupo ter sido considerado heterógeno, uma vez que tinha crianças de diferentes idades, ao verificarmos a Tabela 1, conclui-se que só existiam três crianças com quatro anos de idade, quatro com seis anos e todas as restantes crianças tinham cinco anos. Na minha opinião, a diversidade de idades entre as crianças ajuda a criar relações de entreajuda, propicia momentos de desenvolvimento em conjunto e desenvolve nas crianças noções de colaboração e respeito mútuo. Quanto ao género, verifica-se que existiam muito mais rapazes na sala do que raparigas.

Tabela 1:

Distribuição do grupo por sexo/idade

Sexo	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Masculino	3	8	3	14
Feminino		2	1	3

Total	3	10	4	17
--------------	---	----	---	----

No que respeita ao tempo de frequência das crianças no jardim de infância, catorze crianças frequentaram esta instituição desde o berçário e creche e, por isso, continuaram a frequentar o jardim de infância com a mesma educadora titular e auxiliar, sendo por esse motivo a ação pedagógica facilitada, uma vez que a maioria das crianças já partilhava o mesmo espaço e já existiam relações interpessoais e afetivas. Apenas três crianças entraram posteriormente no grupo no jardim de infância. Posso acrescentar que, destas 17 crianças, 13 já ingressaram no 1º ciclo do Ensino Básico e as restantes continuaram no jardim de infância.

Durante as semanas de intervenção, tive oportunidade de conhecer mais aprofundadamente o grupo e, em particular, cada uma das crianças, individualmente. Constatei que o grupo era bastante alegre, carinhoso, trabalhador, participativo e empenhado. No geral, o relacionamento interpessoal do grupo era satisfatório, havia um grande espírito de entajuda, cumplicidade e companheirismo; os meninos brincavam com as meninas, sem qualquer tipo de discriminação. Pude também constatar que, de uma forma geral, os problemas do grupo se relacionavam, por vezes, com as questões comportamentais; eram crianças muito faladoras, gostavam muito de comunicar/partilhar as suas vivências, mas ainda com alguma dificuldade em lembrarem-se de que deviam colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez de intervir, existindo crianças com pouca capacidade de concentração e atenção.

No geral, o interesse das crianças, no que respeita às áreas de interesse eram a área do computador, a área da casa e a área das construções/garagem. Eram grandes apreciadoras de música e evidenciaram um grande empenho nas aulas de expressão musical, como participar em vários eventos da Foco Musical.

As crianças gostavam imenso da hora do conto, que fazia parte da rotina da sala, e demonstravam um grande interesse pela leitura, pois usavam com frequência os livros da biblioteca da sala. Durante a hora do conto, as crianças manifestavam-se sempre muito interessadas por escutar histórias de literatura para a infância, esboçando sorrisos e outras expressões faciais e corporais. Após a escuta, não hesitavam em colocar questões acerca das histórias, em relacioná-las com outras, e também manifestaram a necessidade em voltar a observar as ilustrações das mesmas. A área da biblioteca revelou-se um espaço de grande interesse por parte das crianças, especialmente depois do projeto “Os livros da biblioteca da nossa sala”.

A recolha de dados feita ao longo do semestre e as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar permitiram-me refletir no que diz respeito às experiências e competências das crianças nas diferentes áreas curriculares.

- No que respeita à **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, as crianças mobilizavam um conjunto de conhecimentos linguísticos (capacidade de interação verbal, consciência fonológica e manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita), os quais são determinantes na aprendizagem da linguagem escrita. Eram crianças muito faladoras, pois gostavam muito de comunicar/partilhar as suas vivências. Participavam oralmente nas conversas realizadas durante o dia e com gosto, dando sempre a sua opinião, havendo crianças com um grande espírito crítico. A maioria das crianças tinha muito vocabulário adquirido, apesar de haver crianças com alguma insegurança/falta de confiança. O L. (5:3), que é de origem chinesa, tinha pouca facilidade em se expressar. Em várias situações, repetia o que os outros colegas diziam ou utilizava vocabulário usado diariamente, como por exemplo quando escolhia a área de interesse. Devido a esse aspeto e outros, o mesmo não ingressou no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, precisando de estar mais um ano jardim de infância. A maioria das crianças reconhecia algumas letras e alguns números e tinham facilidade na cópia e reprodução de letras e palavras. No entanto, existiam crianças que ainda não conseguiam escrever o seu nome. Estas crianças também demonstravam alguma dificuldade nas restantes letras do alfabeto. Durante a PES, verifiquei que estas conseguiam escrever algumas letras do seu nome, principalmente a primeira letra, mas depois pediam sempre ajuda para as restantes letras. Desta forma, tentei sempre apoiá-las individualmente, soletrando e controlando cada letra que copiavam. Por vezes, tive mesmo de segurar nas suas mãos e escrever as letras pretendidas. Durante a minha PES, observei também que havia crianças que faziam as letras e os números “espelhados”, mas bastava avisá-las e mostrar que as letras que escreviam estavam erradas e reconheciam logo o seu erro. A canção que lhes ensinei do “ABC” ajudou muito as crianças a perceberem quantas letras há no nosso alfabeto, qual a ordem e qual o aspeto delas. Na minha opinião, ao longo de todo este processo, foi visível a evolução das crianças na linguagem escrita, nomeadamente o gosto e a motivação que apresentavam para a leitura e escrita. A L. (6:4) e a T. (5:8) recontavam histórias com grande facilidade, à vontade e entoação. Recordo o dia em que li a história “*O Cuquedo*”, de Carla Cunha; posteriormente, as crianças tiveram de fazer uma atividade de expressão dramática, que consistia em dramatizar a história, e a L. e a T. disponibilizaram-se de imediato para a recontar. Estas

fizeram-no de forma bastante fácil, usando um discurso fluente e bastante expressivo. Também recontavam ao pormenor as história dos livros que traziam de casa ou dos livros que ouviam ler muitas vezes, fosse em casa ou fosse na hora do conto.

2.1.2. Fundamentos da ação educativa

O Modelo Curricular seguido pela instituição, pela educadora titular da sala e pela educadora cooperante onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada era o High-Scope.

O modelo curricular High-Scope é uma abordagem aberta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças. O modelo é centrado na teoria de Jean Piaget - *Diversos estádios de desenvolvimento* – bem como na filosofia de educação progressiva de John Dewey, segundo o qual o desenvolvimento das crianças depende das interações com o meio, os objetos e as pessoas. É considerado um modelo construtivista – o desenvolvimento e o conhecimento são construídos através do sujeito e do meio envolvente (Hohmann & Weikart, 2003:2). Apresenta alguns objetivos que são cruciais no desenvolvimento da criança, tais como a autonomia, a aprendizagem e a independência.

Na implementação do modelo pedagógico High-Scope, o educador é um elemento do grupo que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações de cada criança individualmente e do grupo em geral. Segundo Hohmann e Weikart (2003), “os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam” (p.27). Desta forma, o educador tem a necessidade de ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. O educador também tem um papel crucial no auxílio do desenvolvimento das crianças com o objetivo de facilitar e promover a atividade da criança, favorecendo a sua autonomia. Relativamente à estruturação do ambiente educativo, este deverá proporcionar um ambiente que promova diversas oportunidades de aprendizagem e formação às crianças.

Durante a minha intervenção, entendi a organização do espaço e do tempo como componentes bastante importantes para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, sendo estas, deste modo, flexíveis e ajustadas segundo as suas necessidades. Tentei sempre privilegiar o saber estar do grupo e de cada criança, alternando o trabalho individual, entre pares e em grande grupo. Tentei dar atenção a todas as crianças quando estas estavam distribuídas pelas diversas áreas de interesse, necessitando por vezes de dar atenção mais focada a algumas crianças. No entanto, foi notório que, ao início, tinha um pouco dificuldade

em conseguir dar atenção e aperceber-me de tudo o que se passava na sala, focando-me só numa atividade e num grupo de crianças, mas ao longo da PES tentei evoluir e prestar atenção a todos os pontos e atividades que decorriam na mesma altura nos vários espaços da sala.

A minha ação educativa tinha em conta as experiências-chave do currículo High-Scope e tentei usá-las em várias situações (planear e avaliar). Como foi a primeira vez que trabalhei neste modelo, no início, não usava estas experiências-chave nas minhas planificações diárias. Ao longo da PES, a cooperadora educadora Fátima Godinho foi-me sugerindo usar estas experiências-chave nas minhas planificações; assim, tentei sempre usa-las quando possível.

A ação educativa foi também desenvolvida tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, como na planificação de atividades e projetos, propostos pela educadora e pelas crianças.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada verifiquei que a educadora titular do grupo não tinha à disposição na sala um conjunto de instrumentos para monitorizar a participação (esta, por exemplo, marcava as presenças das crianças num papel individual), mencionei esse aspeto à educadora cooperante e à auxiliar, as quais em conjunto fizeram um mapa de presenças e um mapa de tarefas semanais.

Estes dois instrumentos eram preenchidos pelas crianças durante o momento do acolhimento, mais precisamente na reunião em grande grupo. O mapa de presenças era utilizado todos os dias para a marcação das presenças das crianças do grupo; elas próprias marcavam a sua presença individualmente, com o apoio das duas crianças responsáveis para o apoio na marcação das presenças (mapa de tarefas); eu só intervinha quando era necessário.

Durante a minha intervenção, era eu a utilizar o mapa de presenças, tentando modificar ciclicamente a sua dinamização e modo de realizar, pois as crianças começavam, por vezes, a não dar a importância necessária a este instrumento. De forma a dinamizar a utilização do mapa de presenças, comecei a dizer uma palavra com a inicial do nome de cada criança.

O mapa de tarefas, que era feito semanalmente, era preenchido às segundas-feiras, durante a reunião em grande grupo, no acolhimento. Cada criança escolhia uma tarefa e era votado em grupo quem ficava com a mesma. As crianças escolhidas para as tarefas escreviam o seu nome autonomamente nos respetivos lugares do mapa; por vezes, era eu que escolhia as crianças que desempenhavam as tarefas, pois algumas destas nunca se ofereciam e, deste modo, as crianças participavam todas nas tarefas e todas iam adquirindo progressivamente as responsabilidades e autonomia dessa participação. As tarefas semanais que as crianças podiam escolher eram: varrer e limpar a sala; apoiar a marcação das presenças; verificar a arrumação nas áreas de interesse; por a mesa do almoço; e pôr a mesa do lanche. O mapa de tarefas,

incentiva as crianças a adquirirem sentido de responsabilidade (Área da Formação Pessoal e Social) para com o que se comprometem em realizar, assim como o poder de autonomia ao saberem quando as têm de realizar sem alguém as relembrar.

Reflico assim que os instrumentos que fizeram parte do ambiente educativo da sala e que foram utilizados por mim e pelas crianças foram importantes para o desenvolvimento destas nas diversas áreas de conteúdo, destacando a área de formação pessoal e social. Foram instrumentos importantes para a participação das crianças na planificação e avaliação das suas aprendizagens.

2.1.3. Organização do espaço e do tempo

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. O contexto institucional de Educação Pré-escolar deve ser organizado como um ambiente promotor do desenvolvimento e da aprendizagem, assim como deve também proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalhem neste contexto. (OCEPE, 1997:31).

Desta forma, é necessário na educação pré-escolar conseguir dar respostas à comunidade onde a criança está inserida, principalmente relativamente à organização do ambiente educativo, tendo em conta a organização dos recursos materiais, humanos, a relação e interação entre as crianças, adultos e crianças-adultos, e também relativamente ao tempo.

Numa situação de aprendizagem ativa (pela ação) as crianças precisam de espaços que sejam pensados, planeados e equipados para que essa aprendizagem seja realizada. Também os materiais presentes na sala devem motivar as crianças para que elas aprendam de forma ativa.

Neste sentido, Hohmann e Weikart (2011) referem que o espaço da sala deve incluir uma grande variedade de materiais que possam ser explorados, transformados e combinados, para que a criança possa manipular os materiais à vontade, dando-lhes um significado. É importante que os materiais existam em grandes quantidades e que o espaço seja amplo. O espaço deve-se encontrar dividido em áreas de interesse bem definidas, por prateleiras e gavetas de arrumação para que sejam visíveis e acessíveis os diversos materiais existentes na sala. O espaço deve ainda permitir que o adulto se movimente nele, o que possibilita que o adulto possa observar aquilo que a criança está a fazer, bem como participar nas suas brincadeiras. Desta forma, o espaço deverá proporcionar à criança um envolvimento numa grande diversidade de brincadeiras, tanto sozinha como em grupo. A criança deve procurar,

usar e arrumar os objetos utilizados de acordo com os seus interesses e intenções, sentindo-se segura, confiante, valorizada e competente no espaço escolar (pp. 161-163).

Relativamente ao espaço da sala onde desenvolvi a minha prática, a sala 3 era uma sala retangular, muito espaçosa, bastante luminosa, atraente e bem estruturada. A sala era dividida por áreas bem definidas de forma a encorajar diferentes tipos de atividades. O espaço era bastante arejado, e tinha o privilégio de receber luz natural durante quase todo o dia devido às duas janelas grandes. As janelas eram de uma altura que permitia as crianças observarem o exterior. Todo o material encontrava-se facilmente acessível às crianças e as áreas

encontravam-se bem identificadas (fotografia e nome da área), respeitando o modelo curricular High-Scope.

Durante a PES, a sala encontrava-se organizada em dez áreas de atividade distintas: área dos brinquedos/jogos, área do computador, área dos livros/biblioteca, área da escrita, área da casa, área da

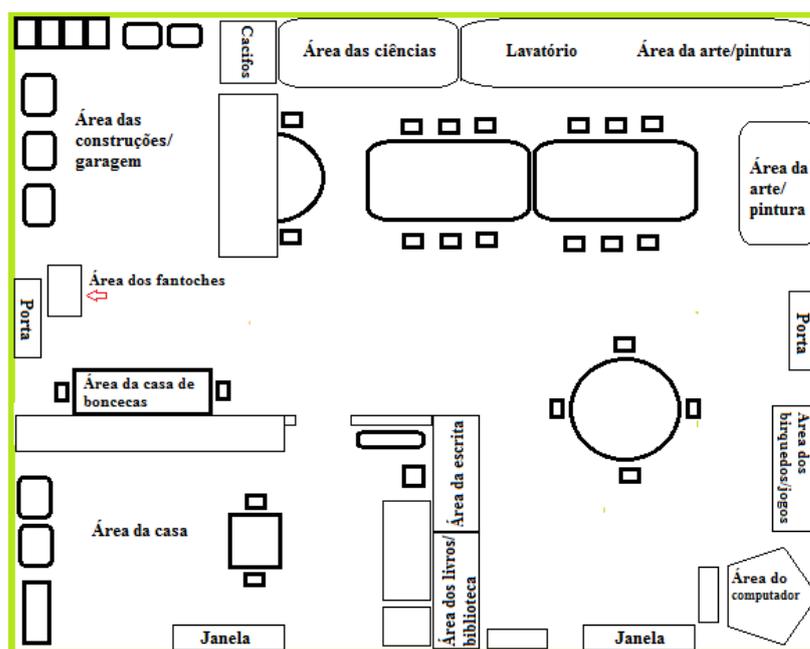


Figura 1 – Planta da sala 3 do jardim-de-infância

casa de bonecas, área dos fantoches, área das construções/garagem, área das ciências e área da pintura e do desenho. Para que a organização fosse melhor e para que as crianças tivessem mais possibilidades de usufruir dos espaços, cada área tinha um limite de crianças, para que não houvesse momentos em que todas quisessem explorar o mesmo local ao mesmo tempo. Por outro lado, permitia uma melhor e maior observação de todas as crianças da sala de atividades por parte da educadora e auxiliar. Apesar de não terem tido todas as regras adquiridas, sabiam que não podiam ir todas para a mesma área, obrigando desta forma a que fizessem opções, situação que era muito importante para o seu desenvolvimento. A sala oferecia, assim, às crianças um ambiente favorável para a sua aprendizagem, visto que se encontrava bem equipada com todo o material lúdico/didático essencial para a aprendizagem.

No âmbito do Relatório trona-se pertinente aprofundar a caracterização reflexiva sobre duas áreas específicas da sala cuja conceção, organização, dinamização e utilização influenciou a investigação levada a cabo:

- A **área dos livros/biblioteca** encontrava-se junto à área da escrita e à área da casa. Este espaço possuía uma estante divisória pequena de madeira, onde se encontram vários livros adequados à faixa etária das crianças. Os livros estavam à livre disposição para consulta das crianças. Por debaixo da estante, encontravam-se os



Figura 2 – Área dos livros/biblioteca

respetivos armários com os materiais da educadora titular. Em frente a essa área costumavam, também, ser as reuniões em grande grupo, como por exemplo: o acolhimento, a hora do conto e a aula de expressão musical, encontrando-se o mapa de presenças e o mapa das tarefas semanais na parede. Durante a minha PES, juntamente com as crianças, íamos buscar vários livros aos armários do refeitório para colocarmos nesta área, enriquecendo assim a área com mais livros, principalmente com livros novos. A educadora Manuela Fernandes incorporou nesta área um pequeno banquinho vermelho de madeira para que as crianças se pudessem sentar enquanto estavam a manusear um livro. Segundo Hohmann e Weikart (2003) “aqui as crianças observem e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (p.202).

- A **área dos fantoches** encontrava-se ao lado da porta para o refeitório, junto à área das construções/garagem. Esta área possuía um fantocheiro em madeira e um cesto divisório amarelo com vários fantoches de plástico e tecido. Esta área também foi posteriormente implementada pela educadora cooperante, tendo sido uma nova área de interesse bastante apreciada pelas crianças. A educadora identificou o espaço da área com uma fotografia, para posteriormente as crianças



Figura 3 – Área dos fantoches

saberem onde e como fazer a respetiva arrumação. Durante a hora do conto, foram várias os momentos em que se utilizaram estes fantoches, para a animação da leitura.

Relativamente à organização do tempo na sala onde desenvolvi a minha prática, a rotina da sala segue o programa High-Scope, embora de forma flexível.

Segundo Hofmann e Weikart (2003):

Tal como acontece com as rotinas destinadas às crianças, a rotina diária do programa High/Scope consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas atividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem. (...) No Currículo da High/Scope uma rotina consistente é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma serie de atividades. A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas. (p.224)

Neste sentido, a organização do tempo tinha em conta rotinas institucionais e organizativas que tinham de ser asseguradas. As rotinas institucionais eram: almoço (as crianças devem estar no refeitório ao meio dia), lanche (as crianças devem estar no refeitório às 15h30), aula de expressão musical lecionada pela professora Mariana Santos (quarta-feira às 14h30 na sala), aulas de atividade Físico-Motora lecionadas pela professora Cristina Quitéria, quinta-feira às 17h00 no ginásio da instituição, e aulas de adaptação ao meio aquático (sextas-feiras as 10h00, lecionadas nas piscinas do ginásio *Every Body*, na zona industrial de Évora). Quanto às rotinas organizativas diárias, devem ser contempladas: o acolhimento (todas as manhãs, das 9h00 às 9:30), o Planear/Fazer/Rever (manhãs, entre as 10h00 e as 11h45), a higiene (deve ser sempre efetuada antes e depois das refeições), o recreio (entre as 14h00 e as 15h00), a hora do conto (todas as tardes, das 16:00 às 16:20), as aulas de Psicomotricidade lecionadas pela estudante da Universidade de Évora, (grupo 1 e 2: segunda-feira e quarta-feira, entre as 10h00 e as 12h00; grupo 3: segunda-feira e terça-feira, entre as 16h00 e as 17h00), a hora das ciências (atividade sugerida por mim, quinta-feira, às 16h20) e a visita à horta pedagógica (atividade implementada pela educadora Manuela Fernandes, quinta-feira, entre as 10h00 e as 11h45).

Desta forma, quando as crianças chegavam à instituição (entre as 9h00 e as 10h00), dirigiam-se para a sala 3 onde era realizado o momento de acolhimento. Aqui havia um acolhimento personalizado de cada criança, onde se trocavam informações das crianças com encarregados de educação ou familiares (quando necessário). Até a educadora e auxiliar chegarem (às 9h30) as crianças brincavam livremente nas áreas de interesse da sala, com as

restantes crianças da instituição, com supervisionamento das assistentes operacionais das outras duas salas. Minutos antes de a educadora e a auxiliar chegarem, as assistentes pediam às crianças que arrumassem o material e que se sentassem na área de grande grupo, enquanto as restantes crianças da instituição se dirigiam para as suas respectivas salas (1 e 2).

Quando a educadora chegava (durante a PES fui eu que assegurei esta rotina), as crianças, numa roda e em grande grupo, começavam por cantar as músicas matinais. De seguida, marcavam as suas presenças de forma autónoma e, posteriormente, dava-se início à reunião de grupo, onde se fazia a contagem do número total de crianças presentes e ausentes, onde era colocado o dia no calendário e onde se preenchia o mapa das tarefas semanais (segunda-feira). Durante este momento, estavam todos presentes, incluindo eu e a auxiliar enquanto iam chegando algumas das crianças.

Por volta das 10h00, começava o tempo de planear/fazer/rever; as crianças, ainda em reunião de grupo, planeavam autonomamente o seu tempo e partilhavam a sua escolha com os restantes colegas. Segundo Hohmann e Weikart (2003), no momento de planear, “cada criança inicia decidindo o que vai fazer e partilhando estas ideias com um adulto que compreende o processo de planeamento. (...) O planeamento, quando feito pelas crianças, encoraja-as a ligar os seus interesses com as acções intencionais e com um objectivo” (p.229).

De seguida, as crianças dirigem-se para as suas áreas de interesse e brincam até às 11h20. Os mesmos autores referem que, no momento de fazer, “as crianças começam a fazer aquilo que escolheram com os materiais e as pessoas apropriadas, e continuam essa atividade até terem completado os seus planos ou até os modificarem. O tempo de trabalho encoraja as crianças a centrarem a sua atenção, quer na brincadeira, quer na resolução de problemas” (2003, p.229).

Por volta das 11h30, novamente em grande grupo, as crianças individualmente partilhavam com o grupo o que fizeram durante a manhã, as suas descobertas e aprendizagens. Hohmann e Weikart (2003) mencionam que, no momento do rever, “as crianças encontram-se (habitualmente com a mesma pessoa com quem planearam) para partilhar e discutir aquilo que fizeram. (...) Rever ajuda as crianças a reflectir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias acções” (p.229).

Por volta das 11h45, iniciavam-se os momentos de rotina, ou seja, a higiene, o almoço e a higiene com lavagem dos dentes.

Depois do almoço (que acontecia às 12h30) as três crianças mais novas do grupo dirigiam-se para a hora da sesta no ginásio da instituição, onde permaneciam até à hora do lanche.

As restantes crianças reuniam-se novamente em grande grupo, para dar início às atividades em grande grupo (registos, jogos didáticos, atividades de expressão plástica, projetos, etc.). Era neste momento que se realizava a hora do conto. Segundo Hohmann e Weikart (2003) “o tempo em grande grupo constrói nas crianças um sentido de comunidade. As crianças e os adultos juntam-se para atividades de cantar, movimento e música, leitura de histórias e dramatização de histórias e de acontecimentos” (p.231).

2.2. As práticas no pré-escolar sobre a hora do conto

O facto de ter considerado, no início da intervenção, que a área da leitura/biblioteca era pobre no que se refere à variedade de livros, levou-me a questionar e a refletir acerca do porquê desta situação, visto que “são os livros que têm a capacidade de provocar a emoção, o prazer, o entretenimento, a identificação e o interesse da criançada” (Léo Cunha, s.d, citado por Miliavaca, 2013, p. 1). Portanto, percebi que era necessário investigar para, posteriormente, poder solucionar este problema.

A Hora do Conto fazia, diariamente, parte da rotina da sala. Acontecia sempre após o lanche, com todo o grupo reunido. Por norma, o grupo escutava a história e depois explorava as ideias subjacentes à mesma, procurava palavras novas, e/ou dramatizava-a. Acontecia também, quando alguma criança manifestava pré-disposição para tal, o reconto da história com recurso às imagens do livro.



Figura 4 – Eu a ler uma história na hora do conto

Neste sentido, não foi necessário incorporar a hora do conto/leitura no ambiente educativo, pois esta rotina já fazia parte do grupo (rotina organizativa diária), sendo esta implementada pela educadora titular do grupo.

Durante a minha PES no pré-escolar, tentei, então, seguir essa rotina todos os dias e dinamiza-la, proporcionando às crianças aprendizagens no âmbito da literacia, tais como ouvir histórias e recontá-las, o que permitiu a organização do discurso, encadeamento da ação, identificação dos momentos chave e a descrição das personagens. Na minha opinião, no jardim-de-infância, a educadora deve ter a consciência da importância de contar histórias para o desenvolvimento intelectual das crianças, despertando a imaginação e a criatividade, a compreensão e o sentido crítico e o enriquecimento e vocabulário, permitindo às crianças desenvolver o sentido estético, enriquecendo-as e dando-lhe oportunidades de aprendizagem.

A hora do conto é considerada, na Educação pré-escolar como momentos de rotina que ocorrem, pelo menos, duas vezes por semana. O professor/educador tem com função promover e dinamizar esses momentos e poderá fazê-lo de formas diversificadas com o auxílio de várias técnicas, reinventado formas de dinamização de contos tradicionais ou modernos dando-lhe “toques mágicos” de luz, cor, sons e cenários capazes de prender a atenção e transportar os ouvintes para a fantasia. É uma [...] capacidade inerente a todo o ser humano de criar e reinventar narrativas com, ou sem, a ajuda do livro”. (Albuquerque, 2002:18).

O mesmo defende Machado quando refere que “[...] o ato de narrar, de contar e recontar, torna-se num impulso natural do ser humano”. (Soares, 2013:18).

Para responder às questões desta investigação, desenvolvi os seguintes momentos durante a Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar:

- Leitura de vários livros durante a hora do conto;
- Uma sessão de leitura com a convidada Margarida Junça;
- Visita e requisição de livros na biblioteca pública de Évora;
- Novos livros para enriquecer a biblioteca da sala, área da leitura;
- Realização de uma história para a área da leitura/biblioteca: “A história do gato comilão”;
- Apresentação da história às restantes salas da instituição e aos pais;
- Leitura da história do 25 de abril, contada com fantoches;
- Dramatização e leitura da história *O Cuquedo*, de Clara Cunha.

Neste sentido, pretendi com as mesmas dar ênfase a três dos tópicos do relatório, a saber: proporcionar às crianças momentos de aprendizagem da leitura recorrendo a contos, lendas, fábulas, lengalengas, poesia, músicas, textos e diversos materiais; enriquecer o ambiente educativo no âmbito da leitura; e enriquecer a biblioteca da sala com livros de qualidade. Tentei sempre planificar momentos de exploração e enriquecimento da área da leitura/biblioteca, bem como proporcionar momentos de animação da leitura no ambiente educativo.

Durante a PES, foram várias as leituras, de vários livros de Literatura Infantil, efetuadas durante a hora do conto. Tentei, sempre que possível, escolher livros que fossem ao encontro dos interesses e faixa etária das crianças, utilizando vários recursos para a animação da hora do conto (como fantoches, músicas, animações no portátil e entre outros). Relembro, aqui, a leitura da história do 25 de abril, contada com fantoches, e a leitura dramatizada da história *O Cuquedo*, de Clara Cunha.

A história do 25 de abril, contada por mim e pela educadora cooperante, no dia 23.4.2015, foi uma história que marcou bastante as crianças. A sugestão de trabalharmos este tema veio por parte da educadora cooperante, ou seja, esta tinha planeado fazer uma atividade de expressão plástica com as crianças (cravos de papel de seda) e propôs-me prontamente introduzi-lo de forma lúdica. Como verifiquei (durante a semana em questão) que as crianças estavam um pouco desmotivadas para este tema, uma vez que para elas este tema era ainda um pouco complexo de compreender, decidi contar a história do 25 de abril com fantoches.

Os fantoches foram feitos por mim, no dia anterior, (com pauzinhos para espetada e cartolina) e representavam os vários momentos da história. Importa referir que a história apresentada foi baseada na história original *Um sonho feliz*, de Luís Novo.

Para este momento, achei pertinente juntar as duas salas do jardim-de-infância para que todas as crianças desfrutassem da história em conjunto. Quando os fantoches surgiram, a reação delas foi imediata; começaram logo todas a gritar: “Siiiiimm!” e “Uauuuuu!”.

Durante a história, percebi que a educadora Manuela não gostava de seguir textos, ou seja, a educadora Manuela, quando contava histórias, não costumava ler livros; normalmente, inventava as histórias no momento. Foi um pouco confuso para mim, em algumas partes da história, pois, como ela não seguia o texto, por vezes tinha de inventar algumas partes; mas, no geral, as crianças não se aperceberam desses lapsos e perceberam bem a história.

Como foi referido anteriormente, no quadro teórico deste Relatório, Rigolet (2009) assinala que o contador “não pode esquecer que este ato de ler/contar histórias às crianças exige ser planificado de antemão, para que seja vivenciado na sua plenitude e para que tenha um fim claramente determinado” (p. 154). Veloso (2007) menciona a exigência de um “ensaio e conhecimento efetivo do texto”, ou seja, “um namoro prévio com o texto escolhido é aconselhável para que a leitura o valorize na sua natureza estética” (p. 5). Loiseau (1992) chega mesmo a defender que não se deve ler o conto na véspera do dia em que pensamos contá-lo. (p. 137).

Concordo plenamente com os autores mencionados acima. Enquanto futura contadora de histórias, irei, sem dúvida, preparar o conto antes de o apresentar ao grupo, para evitar várias situações desagradáveis, como pude verificar durante o momento da leitura da história do 25 de abril. Apesar deste episódio, considereei este momento bastante positivo e principalmente enriquecedor. O entusiasmo e a atenção das crianças foram bastante evidentes através das suas expressões faciais e através dos seus comentários, no final da história, desde sorrisos, a expressões de espanto, tudo expressões que foram fantásticas de observar. O E., por exemplo, ao responder à questão da educadora cooperante (se gostou ou não da história) afirmou com um

sorriso na cara: “Sim, muito! E gostei dos fantoches da Daniela!”. Depois, virou-se para o H., que estava sentado ao seu lado, e perguntou: “H. vamos brincar aos militares na casinha?”, ao que o H. respondeu: “Sim, vamos prender a M.I que vai ser o presidente mau!”. Para finalizar este momento pusemos a tocar a música *Grândola vila morena* no computador da sala e houve crianças que começaram a dizer: “Já ouvi esta música!”. Todas as crianças tentaram cantar a música e foi uma grande animação.

Em relação à leitura da história *O Cuquedo*, algumas das crianças já a conheciam e quando estava a lê-la já sabiam algumas partes de cor, como por exemplo o S., que dizia sempre: “Alto lá!”, a T. dizia: “O Cuquedo é muito assustador!” e a L. até sabia quando o Cuquedo aparecia na história para assustar os animais: “Buumm”. Numa conversa informal com a auxiliar, esta mencionou que a história era muito apreciada pelas crianças e que a educadora titular costumava contá-la várias vezes. Neste sentido, decidi pedir a essas crianças (que conheciam bem a história) que dramatizassem a história aos colegas, enquanto a lia novamente.

Este momento foi de uma grande importância e enriquecimento para a minha formação profissional, uma vez que ver o entusiasmo das crianças ao ouvirem ou recontarem a história, seja através das suas expressões faciais ou através da sua atenção, é uma emoção tão enriquecedora que vale a pena investir mais vezes. Esta emoção foi bastante notória durante a leitura e dramatização da história; este foi um momento gerador de grande diversão e descontração entre adulto e crianças.

Assim, torna-se importante dinamizar estes momentos, não apenas com leitura simples, mas transformando as histórias, recontando-as com auxiliares que passam pelas dramatizações, cenários e também com o auxílio de novas tecnologias. Em termos educacionais, as narrativas infantis são estratégias educativas fundamentais que, tal como refere Albuquerque (2000) proporcionam à criança um prazer indiscutível e uma fácil compreensão das mesmas, apesar da complexidade das suas estruturas cognitivas.

Depois da primeira sessão com a educadora Margarida Junça (24.2.2015), no âmbito da unidade curricular de Projeto integrado de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias, inserida no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Évora, decidi convidá-la também para a minha sala, para a



Figura 5 – Sessão de leitura no jardim-de-infância do CAIE

comemoração do Dia Mundial da Poesia e da Floresta (23.3.2015). Decidi convidá-la, ainda, porque queria assistir a uma sessão da mesma com crianças, pois é sem dúvida diferente assistir a uma sessão com crianças ou com adultos. Foi uma sessão bastante interessante e motivadora, pois foi muito curioso ver as crianças sentadas e quietas durante 50 minutos, ambíguo que, por vezes, é bastante difícil. Os poemas que ela apresentou na sessão com as crianças também foram bastante adequados à estação do ano, neste caso, a primavera, e também a floresta. É também bastante curioso ver a Margarida a usar canções tradicionais e a *ukulele*/guitarra durante as histórias, é uma boa maneira de cativar a atenção das crianças. Também achei muito agradável ver algumas das crianças da minha sala a participarem e interagirem com a Margarida; respondiam sempre de forma correta ao que era perguntado ou pedido.

Segui, sem dúvida, alguns conselhos da educadora Margarida Junça, conselhos estes como: realizar a hora do conto quando ninguém interromper, usar um suporte de imagem para ajudar a captar atenção das crianças, escolher um livro de que gostamos/com que nos identificamos, escolher livros com uma boa ilustração, imagem, autor/a e narrativa, saber que o contador é a ponte, que a leitura treinada é a melhor opção, criar sempre suspense e tentar fazer a ligação entre várias histórias.

Segundo Junça (2016):

Trabalhei seis anos como educadora de infância com a faixa etária do pré-escolar e, durante esse tempo, a leitura foi uma componente base do meu trabalho. [...] tive a percepção do quão importante é desenvolver um trabalho de continuidade na leitura em faixas etárias tão precoces. Percebi o aumento gradual e significativo do tempo de escuta, a aquisição de competências leitoras, o conhecimento alargado de diferentes tipos de linguagem bem como o encarar o momento de leituras partilhadas como um momento de prazer e de afecto. [...] Para mim contar histórias é, essencialmente, um acto de estar, de estar com o Outro. É claro que, desse estar e dessa comunicação, também ressalta um intuito de provocar emoções, há um contacto literário que se oferece e existe um propósito transformador que, pelo menos, belisque a consciência e o pensamento de quem escuta. [...] Um contador de histórias é alguém que tem como instrumento de trabalho a palavra e é através dela que comunica com o outro. [...] Há uma imagem e uma linguagem corporal que revelo a quem me escuta, há também toda uma seleção de textos que, quer sejam orais quer sejam escritos, passam pelo meu gosto pessoal e isso também me define perante o Outro (s.p.).

A sessão permitiu-me adquirir novos conhecimentos nesta área. Neste sentido, como futura contadora de histórias, deverei conhecer profundamente a história que irei ler e ser capaz de sensibilizar as crianças em relação ao texto. Deverei ler pausadamente, com entusiasmo e mostrar cuidado com o livro. Também deverei ficar atenta às reações que a história infantil causa nas crianças, pois ajudará a compreender melhor as opiniões e sentimentos de cada

criança, em relação aos diversos textos apresentados. Em suma, nunca deixarei esquecer que “Um contador de histórias é alguém que tem como instrumento de trabalho a palavra e é através dela que comunica com o outro”, este deve “encarar o momento de leituras partilhadas como um momento de prazer e de afecto”. (Junça, 2016, s.p.).

Para enriquecer a biblioteca da sala (área da leitura), consegui pôr os livros requisitados da biblioteca pública na área da leitura/biblioteca da sala, para que as crianças pudessem



Figura 6 – Crianças a lerem os livros requisitados

os livros à sua vontade, demonstrando sempre um grande interesse pela exploração e o manuseamento dos mesmos.

Apesar do projeto educativo “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” da Câmara Municipal de Évora ter terminado, verifiquei que o CAIE continuava a implementar algumas das ações iniciadas nessa altura, o que a meu ver é um aspeto fundamental, pois a instituição promoveu as visitas à biblioteca pública de Évora, principalmente a requisição de livros infantis. Com o cartão da instituição, as crianças podem requisitar até 30 livros na biblioteca pública de Évora. Relembro aqui que promovi essas visitas à biblioteca durante a minha prática, usando a área da leitura na biblioteca para a leitura de uma história e para a requisição de vários livros infantis.



Figura 7 – S. arruma a história lida na biblioteca pública

Em suma, a investigação que realizei foi muito relevante para a compreensão das problemáticas/dúvidas identificadas e obtenção de respostas para as questões colocadas. A utilização de diferentes instrumentos e conceitos, permitiram o desenvolvimento de todo um processo investigativo que decorreu ao longo da PES, ou seja, a importância que a Dimensão Investigativa ocasionou para a melhoria da minha prática foi fundamental, apoiando-me na perceção de situações a serem melhoradas, bem como na observação, reflexão e consequente projecção para o que me propus melhorar no contexto educativo onde realizei a PES. A Dimensão Investigativa apoiou-me também no progresso significativo das interações entre as

crianças e suas aprendizagens, para que estas evoluíssem, sendo os instrumentos que utilizei, ao longo da investigação, fulcrais ao meu desempenho e percepção, do que havia a melhorar no contexto educativo.

Enquanto futura educadora/professora a reflexão e pesquisa deve ser constante, de forma a melhorar e compreender os contextos onde se desenrola a minha ação, bem como a minha intervenção.

2.2.1. A hora do conto no projeto “Os livros da biblioteca da nossa sala”

Segundo Dewey e Kilpatrick:

A implementação da metodologia de projeto implica as crianças, pois estas aprendem pela ação; aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projetos parte exclusivamente das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens. (2006, 1953, citados por Almeida, 2010, p. 29).

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, em Pré-Escolar, tentei sempre trabalhar neste sentido, na medida em que tentei promover atividades ricas e diversificadas que permitissem ao grupo do trabalho de projeto chegar mais longe. O trabalho por projetos é uma forma bastante interessante de trabalhar com as crianças e muito rica em aprendizagens para as mesmas, estas envolvem-se mais facilmente nos trabalhos por projetos, porque este surge dos seus interesses e necessidades. Deste modo, pode ler-se em *Qualidade e Projetos na Educação Pré-Escolar* que: “Considera-se [...] que o projeto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (ME, 1998, p.108).

Um projeto elaborado com um grupo de crianças tem como principal objetivo responder a uma curiosidade ou problema suscitado pelas mesmas. Neste sentido, o projeto “Os livros da biblioteca da nossa sala”, desenvolvido na sala de jardim-de-infância, começou pela minha observação, pois notei desde o início da intervenção que o entusiasmo e curiosidade das crianças pelos livros e pela leitura era grande, ou seja, as crianças demonstravam gostar imenso da hora do conto, que fazia parte da rotina da sala, e usavam com frequência os livros existentes da biblioteca da sala, mas demonstravam por vezes um grande aborrecimento porque os livros existentes eram os mesmos desde o início do ano letivo.

Assim, durante uma reunião em grande grupo, no acolhimento, decidi perguntar às crianças se queriam fazer um projeto que estivesse relacionado com os livros e com a leitura. A

resposta foi imediata e bastante positiva, pois estas responderam: “Siimm!””, com um sorriso na cara.

Este projeto foi realizado por seis crianças; todas elas escolheram este projeto voluntariamente, as restantes crianças do grupo não quiseram participar.

A segunda fase de um projeto implica fazer uma planificação do trabalho que se segue, mas isto não impede que, ao longo do mesmo, se vá alterando, conforme as necessidades do grupo e o desenrolar do projeto, ou seja, é uma planificação flexível. Vasconcelos (2012) reforça: “A raiz da palavra planear, portanto, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para uma unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (p.15).

Em pequeno grupo, começamos por responder às principais perguntas de um trabalho por projetos “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?”. Foi notório o interesse que estas crianças têm pelos livros, pois estas queriam saber como se fazem livros, quais são os melhores livros para elas, como se fazem livros com vários materiais e como funciona a biblioteca. Registamos também as questões “O que queremos saber mais?”, “Como vamos fazer?” e “Como vamos apresentar? A quem?” numa tabela. Queriam aprender a fazer livros de fábulas e de bruxas, queriam arranjar mais livros para a sala, queriam aprender a ler, e queriam fazer uma loja de venda de livros na instituição.

Quando terminamos de responder a estas questões, partimos para a escolha do nome do nosso projeto. Sugerimos às crianças que apresentassem algumas propostas para de seguida podermos votar no nome de que a maioria mais gostasse. Os nomes sugeridos foram os seguintes: “a biblioteca”, “os livros”, “as nossas histórias” e “Os livros da biblioteca da nossa sala”.

Escrevi todos os nomes que as crianças sugeriram no quadro e de seguida começamos a votação, durante a qual ia pedindo às crianças que contassem o número de votos para eu registar no quadro em frente a cada sugestão. Quando terminamos a votação, ficou decidido que o nome do nosso projeto seria “Os livros da biblioteca da nossa sala”.

Através do diálogo, chegamos a um acordo e decidimos então: enriquecer a área dos livros/biblioteca com novos livros, pois esta era pobre no que se refere à variedade de livros; realizar um livro com uma história inventada, para posteriormente ser colocada também na área da leitura/biblioteca; visitar várias vezes a biblioteca pública de Évora e requisitar livros da mesma; e apresentar o livro com a história inventada às restantes salas da instituição.

Assim, a execução (terceira fase) foi dividida em quatro momentos distintos mas articulados. No primeiro momento, realizamos as pesquisas e os registos relacionados com as

questões das crianças. No segundo momento da execução do nosso projeto, realizamos um livro com uma história inventada, ou seja, em conjunto inventamos “A história do gato comilão”. No terceiro momento da execução, visitamos várias vezes a biblioteca pública de Évora, onde requisitamos diversos livros infantis mensalmente. O último momento da execução do nosso projeto baseou-se no investimento na área dos livros/biblioteca, enriquecendo-a com novos livros infantis.

No primeiro momento "pesquisa e registo", realizamos algumas pesquisas na internet. Conversamos sobre todas as pesquisas, selecionamos a informação mais importante e anotamos

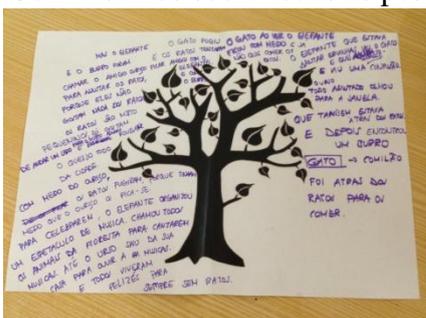


Figura 8 – Brainstorming com as ideias das crianças

em folhas de registo. Ao longo da execução do projeto, surgiram novas curiosidades e sentimos necessidade de acrescentar informação nos registos.

No segundo momento, da execução do nosso projeto realizamos um livro com uma história inventada, ou seja, em conjunto inventamos *A história do gato comilão* (consultar Apêndice 2, p. 79). As ideias sugeridas pelas crianças foram registadas num papel em forma de brainstorming. Essas ideias deram origem à história, ou seja, enquanto estava a escrever a história numa folha, eram as crianças que me diziam as frases que pretendiam, com a minha ajuda, claro. De seguida, as

crianças tiveram oportunidade de passar a história escrita no papel



Figura 10 – L. com o livro *A história do gato comilão*

crianças tiveram oportunidade de passar a história escrita no papel para o meu portátil. Cada criança passava uma frase da história para o portátil, com a minha ajuda e dos colegas (entreadjudada). A história não teria sentido se não tivesse imagens para acompanhar, assim as crianças realizavam vários desenhos relacionados com a história. O meu trabalho em casa, enquanto educadora e orientadora deste projeto, consistiu em digitalizar os desenhos das crianças para o meu portátil e juntar-lhes o texto, de forma a realizar um livro. Por fim, a história foi impressa e encadernada.



Figura 9 – Realização de desenhos para a história

para o meu portátil. Cada criança passava uma frase da história para o portátil, com a minha ajuda e dos colegas (entreadjudada). A história não teria sentido se não tivesse



Figura 11 – Educadora cooperante a contar uma história na biblioteca

No terceiro momento visitamos várias vezes a biblioteca pública de Évora, onde requisitamos diversos livros infantis, mensalmente. Durante a visita à biblioteca, as crianças ouviam sempre uma história contada pela educadora cooperante, enquanto eu separava os livros adequados para as crianças depois selecionarem. Depois da história, as crianças escolhiam o livro que queriam e levavam-no para a instituição. Relembro aqui que consegui pôr os livros requisitados da biblioteca pública na área da leitura/biblioteca da sala, para que as crianças os pudessem explorar à vontade, o que, a meu ver, foi uma mudança fundamental.



Figura 12 – As crianças organizam os livros novos

O último momento da execução do nosso projeto consistiu no enriquecimento da área dos livros/biblioteca. Juntamente com as crianças, fomos buscar vários livros aos armários do refeitório para colocarmos nesta área, enriquecendo assim a área com mais livros, principalmente com livros novos. Ensinei também às crianças como devem organizar os livros na biblioteca, pondo os livros maiores numa ponta e acabando com os livros mais pequenos. As crianças aprenderam facilmente e durante a intervenção eram estes que ensinavam às outras crianças como organizar a biblioteca.

Antes da apresentação do projeto às restantes salas do jardim de infância, durante a manhã reuni as crianças do projeto para ensaiarmos a apresentação do livro. As crianças surpreenderam-me bastante, pois conseguiram ensaiar a apresentação durante a manhã toda, sem dificuldades. A escolha das personagens também foi um momento bastante rápido e simples, pois cada elemento do projeto conseguiu escolher uma personagem do seu agrado. A L. (6:4) mostrou-se bastante entusiasmada e perguntou: “Daniela, posso ser eu a começar?”. Ao qual respondi: “L., não queres ser tu a apresentar o livro? Só tens de dizer o título da nossa história e dizer quem é que a escreveu!”. De seguida, a L. respondeu: “Sim, mas vou ler? Eu ainda não sei ler! Preciso da tua ajuda!”. Eu: “Não te preocupes, vamos ensaiar a tua parte agora e saberás dizer isso tudo sem problemas!”. A T. (5:8), preocupada com a personagem da L. (6:4), exclamou logo de seguida: “E quem é que fica com o urso? Precisamos do urso na história!”. O S. (5:8), que não faz parte do projeto e que estava a brincar na área das construções/garagem, ouviu a conversa, e muito sorridente, começou a gritar: “Euuu querooo! Eu quero ser o urso! Posso, Daniela?”. Fiquei bastante satisfeita ao verificar que existe muita entajuda entre as crianças.

Depois dos ensaios, as crianças do projeto apresentaram o livro primeiramente à sala 1. Demonstraram estar um pouco ansiosas e, ao mesmo tempo, entusiasmadas. Estes sentimentos eram bastante visíveis nas caras das crianças. A L. (6:4) foi a primeira a apresentar o livro e surpreendeu-me bastante, pois a mesma conseguiu apresentar o livro com uma voz firme e segura. Os



Figura 13 – Apresentação do projeto na sala 1

restantes elementos do projeto também conseguiram representar a história de forma correta. A única criança que demonstrou alguma dificuldade em representar a sua personagem foi o F.T. (5:7), pois o mesmo não conseguiu fazer a tromba do elefante com os braços, como ensaiamos no momento da manhã. A educadora cooperante, que também estava a assistir à nossa apresentação, aproveitou o momento para perguntar às crianças que estavam a assistir como se fazia a tromba do elefante. O F.T. (5:7) observou as crianças todas e conseguiu posteriormente melhorar a sua personagem. Com a ansiedade, também por minha parte, esqueci-me de rever a história com as crianças da sala 1. Só me lembrei desta situação quando estávamos a apresentar o livro na sala 2.

A apresentação do livro na sala 2 correu um pouco melhor, pois as crianças já não se sentiam tão nervosas, mas no final correu um pouco mal, ou seja, quando estávamos a rever a história com as crianças o M. (6:4) e o S. (5:8) decidiram falar sobre outro assunto e começaram a



gritar com a L. (6:4), pois ela estava a dizer: “Silêncio!”. Como a situação estava a tornar-se um pouco desagradável, decidi juntar os elementos todos do projeto, sair da sala 2 e falar com eles na nossa sala para perceber o que se estava a passar. Posteriormente as crianças decidiram pedir desculpa à educadora da sala 2 pelos seus comportamentos. Figura 14 – Apresentação do projeto na sala 2

É ainda importante mencionar que a apresentação do livro foi feita também durante a apresentação do último projeto realizado na sala “A estação de televisão do CAIE”, mas esta foi feita aos encarregados de educação das crianças. Decidi aproveitar o facto de os mesmos irem à instituição para apresentar também o nosso livro, juntando assim os dois projetos.

2.3. O contexto da prática de ensino supervisionada no 1º CEB

A minha Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida na Escola Básica e Jardim-de-Infância dos Canaviais, numa turma de 4º ano de escolaridade, com a professora cooperante Maria Dulce Tavares da Silva, durante o período de 21 de setembro a 17 de dezembro de 2015.

A Escola Básica e Jardim-de-Infância dos Canaviais situa-se na Rua da Palmeira, no Bairro dos Canaviais, freguesia pertencente ao concelho e distrito de Évora, a seis quilómetros da Cidade de Évora. O estabelecimento de ensino pertence à rede pública e ao Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora.

O facto de a Escola Básica e Jardim-de-Infância dos Canaviais se situar a cerca de seis quilómetros do centro da cidade poderá ser um ponto negativo, pois o centro histórico apresenta diversas ofertas interessantes para as crianças e a distância impossibilita, na maior parte das vezes, a deslocação dos alunos. Contudo, o ponto negativo da situação da Escola Básica dos Canaviais em relação ao centro histórico da cidade poderá ser compensado pelo ponto positivo da diversidade de serviços e recursos que a freguesia apresenta, bem como a proximidade de experiências em meio rural. É pertinente referir que os alunos estão sempre envolvidos em atividades curriculares e não curriculares através da parceria de algumas entidades. Na minha opinião, a existência destes serviços pode oferecer às crianças que frequentam a instituição experiências e contactos diversos, que podem ir desde os projetos de cooperação com os idosos, aos projetos de auxílio a pessoas mais desfavorecidas, ou projetos de carácter desportivo, entre outros.

Quanto à sua estrutura física, a Escola Básica e Jardim de Infância dos Canaviais abrange as valências de 1º Ciclo e Pré-Escolar. Foi concebida no dia 17 de Setembro de 2012, resultante de um projeto cofinanciado pelo FEDER, da responsabilidade da Câmara Municipal de Évora. Apresenta uma arquitetura moderna, sendo constituída por dois blocos centrais. Visto ser um edifício com uma construção recente e inovadora, os espaços de que a instituição dispõe apresentam-se bem equipados e amplos, tendo a capacidade para duzentas e setenta crianças. A dimensão das salas, a luminosidade e as condições térmicas são praticamente as mesmas em todas as salas. Os espaços exteriores são adequados à realidade escolar.

A maior parte da iluminação da escola é feita de forma natural, apresentando longas janelas para a entrada da luz solar, o que a meu ver é um ponto bastante positivo, pois é relevante que o pessoal docente e não docente utilize a iluminação de forma natural, para que o

corpo discente consiga entender os gastos que estão implícitos na utilização da luz artificial, desenvolvendo comportamentos de poupança de energia.

Todos os corredores da instituição possuem os requisitos necessários de segurança, tais como um extintor e mapas de evacuação. Os corredores são bastante amplos, permitindo a livre circulação das crianças e o fácil acesso às salas e às casas de banho.

Todas as salas do 1º Ciclo possuem uma sala intermédia bastante ampla (sala intermédia que liga duas salas de aula) com as respetivas casas de banho para os alunos. Todas as salas de aula são praticamente idênticas e possuem uma forma retangular. Todos os materiais que a escola apresenta estão em bom estado e são utilizados regularmente.

O espaço descoberto é constituído por duas zonas de recreio (uma para o pré-escolar e outra para o 1º ciclo), um campo de jogos com quatro tabelas de basquetebol e duas balizas de andebol, onde é possível desenvolver atividades de educação e expressão motora. Na área exterior, as crianças desfrutam de duas zonas relvadas e de terra, bem como de instalações lúdicas para o desenvolvimento da motricidade. Para segurança das crianças da instituição, durante a construção do edifício, as áreas exteriores foram delimitadas por muros com cerca de dois metros de altura e com zonas de rede, impedindo a transição do exterior-interior e interior-exterior.

Sendo um edifício relativamente recente em relação a outros edifícios escolares construídos na cidade de Évora, as suas instalações bem como o seu ambiente permitem uma maior envolvência e um maior relacionamento entre as crianças e o pessoal docente e não docente.

Na minha opinião, um dos aspetos fundamentais e de muita relevância na instituição, é o trabalho em equipa através da realização de várias reuniões. Nestas reuniões são discutidos assuntos relacionados com o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição e nas salas, promovendo a parceria entre a valência de jardim-de-infância e 1º ciclo do Ensino Básico. Esta instituição trabalha de “portas abertas”, pois mostra-se bastante disposta a encarar projetos, a receber a comunidade e, principalmente, os encarregados de educação.

Para que a família participe na escola é necessário que haja também uma boa relação entre a família e a instituição. Neste caso, a instituição tem um papel fundamental no que respeita à ligação com a família e com a comunidade, pois havendo uma boa relação entre a instituição educativa e a família, mais fácil se torna a colaboração e a participação, em atividades, no 1º ciclo do Ensino Básico. Como pude verificar nesta escola, as relações entre a instituição e as famílias representam um papel crucial no desenvolvimento das crianças, pois as famílias fazem parte da instituição, dão opiniões, sugestões, participam em inúmeras

atividades/comemorações e vão à sala ensinar algo. Em suma, as famílias contribuem para a evolução e para o desenvolvimento de todas as crianças da sala e da instituição.

Todos os profissionais deste estabelecimento demonstram ter uma relação de cooperação muito grande, não só com os alunos do 1º ciclo mas também com os do pré-escolar. Pude verificar que os docentes cooperam bastante entre si, vão muitas vezes aos mesmos locais (visitas de estudo) e desenvolvem, por vezes, projetos em conjunto. Tudo isto é perceptível pois as crianças conhecem bem todos os funcionários da instituição, incluindo professoras e crianças das outras salas.

Durante a PES, pude partilhar muitas ideias de trabalhos, muitas dúvidas, momentos e problemas pessoais, conseguindo manter amizades que me deram confiança no espaço que me cercava.

A Biblioteca Escolar desta instituição ocupou um lugar de relevo no âmbito das atividades realizadas para esta investigação no 1º CEB.

O espaço da biblioteca é um local aprazível e acolhedor, procurado pelos alunos para aceder aos serviços de empréstimo domiciliário, realizarem trabalhos de casa e/ou de grupo, dedicarem-se à leitura e ao convívio informal entre colegas, etc. A biblioteca situa-se no rés-do-chão, ao lado da porta principal para o bloco do pré-escolar. É uma área bastante espaçosa, equipada com computadores com acesso à internet, mesas, cadeiras, pufes, zona da hora do conto, zona de trabalho de grupo/produção, receção/acolhimento, videoprojector, televisão com leitor vídeo/DVD e varias estantes com livros ou trabalhos realizados na biblioteca. A biblioteca é também um local de exposições e de diversas atividades (ex.: hora do conto, apresentação de livros e autores/ilustradores, etc.). Para a utilização da biblioteca foi necessária a criação de um horário, para que todos os alunos tivessem acesso à mesma sem gerar confusão. Na minha opinião, o fundo documental existente na biblioteca é diversificado ao nível temático, é ajustado aos interesses pedagógicos e à faixa etária dos alunos.



Figura 15 – Biblioteca Escolar da instituição

2.3.1. Caracterização do grupo

A turma com a qual desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica e Jardim de Infância dos Canaviais, é uma turma do 4º ano

(designada por CA4A), cuja professora titular é Maria Dulce Tavares da Silva, e é constituída por vinte e dois alunos, onze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos (à data do início da PES). Quando a PES terminou, as idades eram entre os 9 e os 10 anos (Tabela nº 2). Apesar de a turma ser considerada heterogénea, ao observarmos a Tabela nº 2, conclui-se que a turma também é homogénea pois todos alunos apresentam praticamente a mesma idade. Quanto ao género, verifica-se que há uma distribuição equitativa entre os alunos do sexo masculino e do sexo feminino.

Tabela nº 2:

Distribuição da turma por sexo/idade

Sexo	9 anos	10 anos	Total
Masculino	9	2	11
Feminino	10	1	11
Total	19	3	22

Destes 22 alunos, dois deles tiveram uma retenção no 2º ano de escolaridade e são por isso mais velhos. Numa conversa informal com a professora cooperante, no que se refere à adaptação dos dois alunos que ingressaram na turma mais tarde, de forma geral, a mesma afirmou que a adaptação destes alunos demonstrou ser bastante tranquila e sem problemas, sendo que todos os alunos têm uma boa relação.

É de referir também que três alunos beneficiavam de apoio individual, tendo apoio pedagógico personalizado no âmbito do decreto-lei n.º 3 de 2008, de 7 de janeiro. Estes evidenciam diferenças significativas de aprendizagem, em relação à turma em geral, e são acompanhados pela professora de apoio educativo e pela professora titular de turma; estas trabalham em cooperação e têm como principal objetivo ir ao encontro das necessidades dos alunos. Na minha opinião, esta diversidade na turma ajuda a criar nos alunos relações de entreajuda, propicia momentos de desenvolvimento em conjunto e promove nos alunos noções de colaboração e respeito mútuos.

Ao longo da PES e em contacto com a professora cooperante e com o professor responsável pelo projeto Fénix, consegui verificar que existiam quatro alunos que necessitavam de um apoio temporário para consolidar as suas aprendizagens e, por isso, eram integrados no Projeto Fénix, mediante as suas dificuldades a Português (dois alunos) ou Matemática (dois alunos). De um modo geral, estes alunos apresentavam diversas dificuldades na compreensão de textos e questões propostas pela professora titular.

Em relação às origens socioculturais dos alunos, apenas um aluno é de origem ucraniana, os restantes alunos são de origem portuguesa e todos estes provenientes da cidade de Évora. Todos os alunos da turma compreendem e falam bem o português.

Durante as semanas de intervenção, tive a oportunidade de conhecer mais aprofundadamente a turma e em particular cada um dos alunos, individualmente. Constatei que a turma é bastante calma, trabalhadora, participativa e empenhada. No geral, o relacionamento interpessoal do grupo é bastante satisfatório, há um grande espírito de ajuda, cumplicidade e companheirismo. Os alunos revelam uma grande disponibilidade e gosto por intervir e participar nas aulas, bem como por exprimir ideias e conhecimentos. Mas o entusiasmo era tal que, por vezes, as regras de participação eram descuradas e começavam a falar todos ao mesmo tempo.

Passando para a análise do ambiente familiar, posso comparar algumas variáveis como o nível académico, a profissão e a estrutura dos familiares (ascendes ou outros) com quem viviam os alunos. Estes dados foram recolhidos através de conversas informais com a professora cooperante e do que os alunos partilhavam comigo durante a PES. Quanto ao nível académico, mais de 80% dos Encarregados de Educação e/ou pais dos elementos da turma, cumpriram o que agora se considera a escolaridade obrigatória (12º ano); mais de 30% completaram ou frequentaram o Ensino Superior (licenciatura ou mestrado). Apenas em dois casos tinham somente a frequência do 2º ciclo do Ensino Básico.

Quanto ao núcleo familiar dos alunos da turma, verificava-se que a maioria vivia com o agregado familiar original (pai, mãe e eventuais irmãos) e apenas uma minoria vivia em famílias monoparentais (4 alunos). Os agregados familiares eram pouco numerosos, compostos, normalmente, por dois, três ou quatro elementos (pai, mãe e um ou dois filhos).

As condições familiares/afetivas destes alunos pareciam relativamente estáveis. Os encarregados de educação revelavam, na sua maioria, um grande interesse pela integração e acompanhamento dos filhos na escola e, quando solicitados, colaboravam e deslocavam-se à escola. Durante a PES este aspeto foi bastante visível, pois os mesmos compareciam, sempre que possível, a todas as reuniões solicitadas pela professora cooperante e em eventos organizados pela instituição (ex. concerto de música, festa de natal, etc.). Na minha opinião, os alunos sentem, caso os encarregados de educação sejam participativos na escola, mais à vontade e maior confiança nos professores e no espaço onde são inseridos. Os encarregados de educação devem interessar-se pelas atividades realizadas pelos alunos e estabelecer, desde o princípio, uma boa relação com o professor. Os professores têm um papel tão importante

quanto o dos encarregados de educação, pois todos conhecem o aluno, tendo informações que podem trocar para que possam ajudar o mesmo no seu desenvolvimento global.

Em relação à equipa envolvida diretamente na sala, esta era composta pela professora titular, pelo professor de apoio do projeto Fénix, pela professora do ensino especial e pelos três professores das Atividades de Enriquecimento Curricular. Para além dos docentes já referidos, durante o primeiro período, eu estive presente, enquanto estagiária, a trabalhar com os alunos de forma cooperada com a professora Dulce (professora titular).

Durante as semanas de intervenção tive a oportunidade de conhecer mais aprofundadamente a turma e em particular, cada um dos alunos, individualmente. Pude também verificar que as disciplinas preferidas da maioria dos alunos eram: a matemática e a expressão musical. No entanto, os alunos gostaram imenso da hora do conto, momento sugerido por mim (quintas-feiras das 14h00 às 14h30), e demonstraram um grande interesse pela leitura, pois liam com frequência os livros da biblioteca escolar ou de casa, depois de terem acabado as tarefas propostas.

2.3.2. Fundamentos da ação educativa

Para compreender a dinâmica pedagógica da professora cooperante, foram essenciais os momentos de observação durante a primeira semana e todas as conversas formais e informais que tive com a mesma durante a Prática de Ensino Supervisionada em 1º ciclo.

Durante a PES, pude observar que a professora Dulce não se rege por qualquer modelo em concreto; a mesma, numa conversa informal, refere que costuma basear-se no projeto “Ensinar é Investigar” e também costuma utilizar muito o trabalho por projetos.

Segundo Neves (2012):

O projeto de investigação Ensinar e Investigar desenvolvia-se segundo uma metodologia de trabalho de projeto e de investigação-ação e assentava em três pilares: o respeito pelo conhecimento e sua metodologia (componente epistemológica e científica), a valorização do processo de aprendizagem (componente psicológica) e a coerência entre estes dois pilares e o processo de ensino (componente pedagógica). (p.9).

Assim,

[...] Os alunos assumiam o papel principal e ativo em todas as fases do processo de aprendizagem valorizando, não só os saberes escolares, mas também os saberes da sua vida quotidiana. Através de atividades de investigação, de ação e de descoberta os alunos construíam o seu conhecimento e comunicavam-no aos outros. O trabalho em grupo, a investigação, a interdisciplinaridade e o conhecimento do meio circundante caracterizavam o modo como se aprendia no Ensinar é Investigar” (Neves, 2012, p.9).

Durante a PES, pude observar que eram trabalhadas e valorizadas as experiências e as vivências de todos os alunos. Estes tinham sempre a oportunidade de intervir, apresentando problemas, sugestões, que serão a base para a problematização e exploração nas diversas áreas, ou seja, a professora permitia o diálogo entre os alunos e entre si, dando a oportunidade de os alunos se exprimirem individualmente. Este é um momento importante de compreensão oral e expressão oral, em que a professora aplicava regras, para que os alunos treinassem o saber ouvir, aguardassem a sua vez de falar e respeitassem as opiniões dos outros.

Segundo Estanqueiro (2010):

Num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. A cooperação é um fator de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social (p. 22).

Na turma existiam algumas crianças um pouco mais reservadas e a professora respeitava essa personalidade, mas tentava ajudá-las e incentivá-las. A professora Dulce fazia constantemente perguntas relacionadas com a matéria, principalmente aos alunos que se encontravam distraídos e àqueles que aparentavam ter dificuldades. Durante a observação, constatei que existia uma forte relação entre professora-alunos, existindo também um grande afeto de parte a parte.

Ao longo de todo o dia, eram abordados conteúdos das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: matemática, língua portuguesa e estudo do meio. A área das expressões era igualmente trabalhada durante as semanas, embora não o fosse todos os dias. Na minha sala de aula, a professora trabalhava de acordo com os conteúdos que vinham nos manuais escolares, isto é, não existia nenhum método curricular específico implementado na sala de aula.

Na minha opinião, os manuais escolares ocupavam um lugar de destaque nos processos de organização do conteúdo a ser ensinado no contexto da sala de aula, estabelecendo a ligação entre o currículo oficial e as necessidades e demandas decorrentes e do espaço da sala de aula. Além de ser considerado um objeto que veicula conhecimentos escolares, é um transmissor de culturas e valores. Este é apenas um suporte didático, nunca substituindo o professor mas auxiliando o processo educativo. Os manuais devem também permitir o trabalho autónomo por parte dos alunos, devem ensiná-los a estudar.

Entendemos que um livro, é um livro e não deve ocupar o papel de um professor, ou o papel da escola, mas sim de um auxiliar à educação. Na verdade, é um material escrito que visa comunicar o conteúdo da programação curricular e as suas propostas metodológicas para a

aprendizagem. É um aglomerado de informação que serve o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem, respeitando os diferentes níveis de ensino (Balsa, 2011, p. 37).

Apesar de a professora utilizar apenas o manual recorre, imensas vezes, à internet. Na minha opinião, este fator tem algum significado no processo de aprendizagem das crianças pois, o estarem em contacto com este outro método de pesquisa, o digital, faz com que se interessem mais na pesquisa. Cabe ao docente fazer a exploração dos temas que os manuais não apresentam, mas que fazem parte do programa, recorrendo a outro tipo de material que não o manual escolar. Neste sentido, na área do português, a professora Dulce utilizava como recurso, muitas vezes, o CD (que acompanhava os manuais) e/ou vídeos da internet para a exploração e compreensão dos textos trabalhados.

Uma das estratégias promotoras de aprendizagem usada pela professora era o frequente trabalho a pares. Muitas atividades eram realizadas dois a dois, de modo a criar nas crianças hábitos de entreajuda. Esta estratégia propiciou, também, momentos de aprendizagem conjunta, promovendo a troca de ideias entre as crianças. Outra das estratégias de promoção da aprendizagem utilizada pela professora era a anotação periódica da leitura: a professora pedia, muitas vezes, à turma que lesse algum texto (individualmente, por filas, em grupo) e fosse avaliando o modo como as crianças leem.

Ao longo destas semanas criaram-se vários momentos de entreajuda dentro da turma, sendo que a maior parte dos exercícios era feita no quadro, constituindo momentos nos quais as crianças participavam, ordenadamente. A realização de fichas de consolidação, revisão e resolução de exercícios foram também tarefas desenvolvidas durante a PES.

2.3.3. Organização do espaço e do tempo

Na organização do ambiente educativo o professor deverá organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos que devem proporcionar às crianças experiências educativas integradas. Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Fernandes, 2010, p.7).

O espaço, sala, é o local onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, enquanto estão na escola. Assim, torna-se essencial que este dê respostas adequadas às crianças.

A sala do 4ºA situa-se no primeiro andar da Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância (JI/EB1) dos Canaviais, mais precisamente na sala H.

Relativamente ao espaço, é uma sala retangular, muito espaçosa, bastante luminosa, moderna e bem estruturada. O espaço é bastante arejado, e tem o privilégio de receber luz natural durante quase todo o dia, devido às suas janelas amplas juntamente com a porta de entrada, contribuindo assim para a poupança de energia. As janelas estão a uma altura que permite aos alunos observarem o exterior.

O chão é feito em tacos de madeira e as paredes são brancas; estas encontram-se, na grande maioria, forradas com placards vermelhos, para ser possível afixar trabalhos, comunicações, planos, mapas e outras informações úteis.

A disposição das mesas da sala encontrava-se organizada em três filas paralelas e todos os alunos estavam virados para o quadro interativo e o quadro de giz. Esta sala estava equipada com dezassete mesas, ou seja, uma secretária para a professora, três mesas de apoio, uma mesa para o computador e doze mesas para os alunos (cada mesa tinha espaço para dois alunos). A secretária da professora encontrava-se perto dos quadros (interativo e de giz) e mesa de computador, voltada para os alunos de forma a permitir uma visão global da turma. Na sala também existia uma mesa com um computador e telefone. Este computador estava ligado ao quadro interativo, que era um meio muito útil para ajudar a professora na leção dos

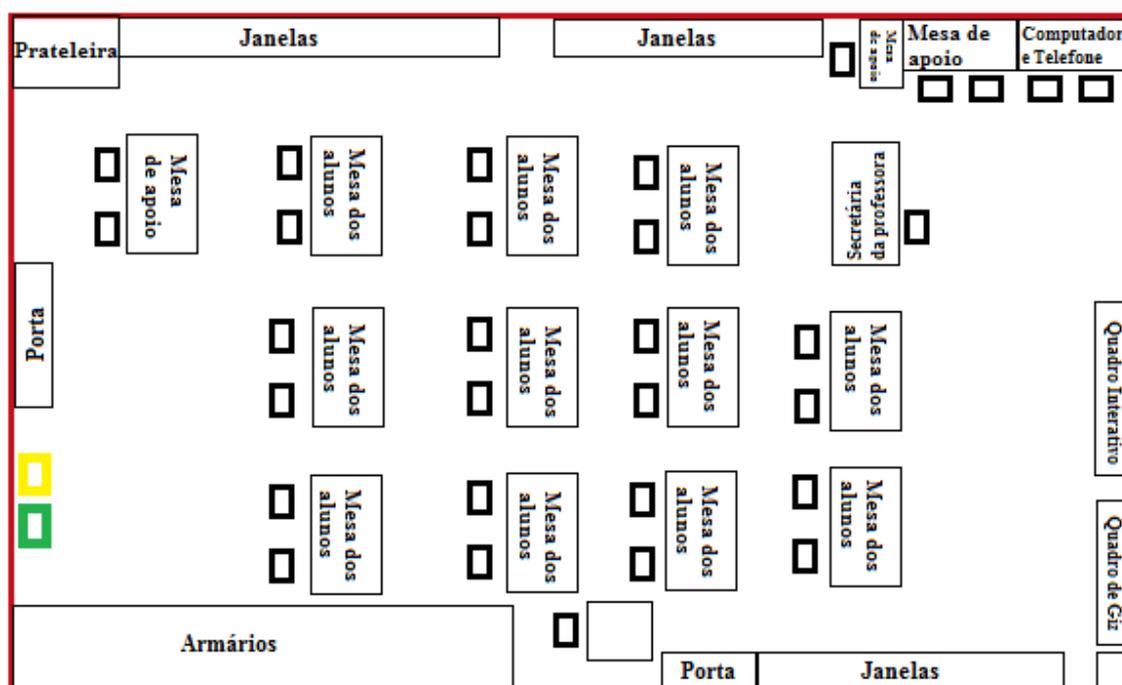


Figura 16 – Planta da sala H

conteúdos. O computador permitia um acesso facilitado para os alunos, para que estes pudessem trabalhar nele, escolhendo músicas e histórias, entre outras atividades.

Durante a PES pude observar que era a professora titular de turma que escolhia os lugares fixos dos alunos. Numa conversa informal com a professora cooperante, esta explicou-

me que a mesma insistia que os alunos que apresentavam mais facilidades nas aprendizagens se sentassem ao lado dos alunos que apresentassem mais dificuldade, permitindo assim que houvesse uma entreajuda entre os alunos, aprendendo eles a trabalhar em grupo e a respeitarem-se. Os manuais dos alunos ficavam por baixos das mesas, para obviar ao constante levantar para ir buscar e levar livros, evitando assim perdas de tempo.

Fernandes (2010) refere que “na organização do ambiente educativo o professor deverá organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos que devem proporcionar às crianças experiências educativas integradas. Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.7).

Na sala não era visível a falta de materiais, aliás, fiquei bastante surpreendida com a quantidade de materiais existentes, que se adequavam ao 4º ano, nos armários e mesas da sala. Em conversa com a professora cooperante, foi-me dito que alguns dos materiais em causa eram comprados principalmente pelos encarregados de educação.

Relativamente à segurança, só existia na sala um alarme de incêndio e uma placa com sinal de saída. Não verifiquei nenhum extintor devidamente assinalado nem botão de alarme dentro da sala; estes encontravam-se somente nos corredores do edifício escolar.

Na sala também se praticava a reciclagem (plástico e papel/cartão), ou seja, era um espaço ecológico, onde havia uma especial atenção às questões da sustentabilidade. Em relação à reciclagem de vidro, esta era proibida (os alunos não podiam levar recipientes de vidro para a instituição).

Anexa à sala existia uma porta com ligação a uma sala intermédia, este espaço tinha mesas, lavatórios e um móvel para arrumação de cartolinas e era partilhado pelas duas turmas de 4º ano, tornando-as mais próximas e abertas uma à outra. A sala intermédia tinha acesso às casas de banho para as duas turmas e acesso ao corredor do 1º andar da instituição. Numa conversa informal com a professora cooperante, percebi que a sala intermédia servia como “área suja”, comum à sala 4º B, que era utilizada para a realização de atividades de expressão plástica ou momentos de planeamento e apoio.

Em geral, a sala era um espaço com hábitos saudáveis (ex.: o lanche na sala era sempre fruta ou leite); um espaço acolhedor, onde havia um cuidado com o bem-estar e a saúde do aluno; um espaço que permitia também a interação com famílias e comunidade escolar; e um espaço bastante individualizado, ou seja, havia a marca individual de cada aluno nos trabalhos expostos.

A organização do tempo, tal como do espaço, é um elemento muito importante da ação educativa e deve ter em conta o aluno e o seu equilíbrio diário, quer ao nível do seu bem-estar, quer da qualidade das aprendizagens.

A professora cooperante elaborou um quadro (Figura 17 – Organização do tempo na sala do 4º A), que se encontra representado de seguida, onde colocou em que dias da semana e horas é que pretendia trabalhar cada área. Como é possível verificar pelo quadro, as áreas de maior carga são o português e a matemática. Durante a PES, este horário foi cumprido sempre que possível e manipulado pela professora ou por mim quando havia necessidade de o fazermos ou quando algum imprevisto o justificava.

1º Ciclo		HORÁRIO LETIVO				
2015/16		1º CICLO - CA4A				
2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA		
09:00 - 10:00 E.MEIO n/a	09:00 - 10:00 PORT n/a 09:00 - 10:00 FXP n/a	09:00 - 10:00 E.MEIO n/a	09:00 - 10:00 MAT n/a	09:00 - 10:00 E.MEIO n/a		
10:00 - 11:00 PORT n/a	10:00 - 11:00 PORT n/a 10:00 - 11:00 FXP n/a	10:00 - 11:00 EAFM n/a	10:00 - 11:00 MAT n/a	10:00 - 11:00 E.MEIO n/a		
11:30 - 12:30 PORT n/a	11:30 - 12:30 AE n/a 11:30 - 12:30 Apoio Educ n/a	11:30 - 12:30 AEC_Ing n/a	11:30 - 12:30 AE n/a 11:30 - 12:30 Apoio Educ n/a	11:30 - 12:30 AEC_AFD n/a		
14:00 - 15:00 MAT n/a 14:00 - 15:00 FXM n/a	14:00 - 15:00 MAT n/a	14:00 - 15:00 MAT n/a 14:00 - 15:00 FXM n/a	14:00 - 15:00 PORT n/a	14:00 - 15:00 MAT n/a		
15:00 - 16:00 MAT n/a 15:00 - 16:00 FXM n/a	15:00 - 16:00 MAT n/a	15:00 - 16:00 PORT n/a 15:00 - 16:00 FXP n/a	15:00 - 16:00 PORT n/a	15:00 - 16:00 EAFM n/a		
16:30 - 17:30 AEC_Ing n/a	16:30 - 17:30 AEC-EM n/a	16:30 - 17:30 OC n/a 16:30 - 17:30 Apoio Educ n/a	16:30 - 17:30 AEC_AFD n/a	16:30 - 17:30 EAFM n/a		

Figura 17 – Organização do tempo na sala do 4º A

A organização do tempo teve em conta as rotinas institucionais e organizativas que tinham de ser asseguradas. As rotinas institucionais eram: o período letivo da manhã (das 9h00 às 12h30), o período letivo da tarde (com início às 14h00 e duração variável), horas de intervalos (de manhã das 11h00 às 11h30 e de tarde das 16h00 às 16h30), almoço (das 12h30 às 14h00), projeto Fénix (quatro horas semanais), ensino especial (quatro horas semanais) e as Atividades de Enriquecimento Curricular (das 16h30 às 17h30).

Quanto às rotinas organizativas diárias devem ser completadas: o português (sete horas semanais), a matemática (sete horas semanais), o estudo do meio (4 horas semanais), o apoio ao estudo (duas vezes por semana durante uma hora), a oferta complementar (uma vez por semana

durante uma hora), a expressão musical (uma vez por semana durante uma hora), a expressão plástica (uma vez por semana durante uma hora), expressão dramática/físico-motora (uma vez por semana durante uma hora) e a hora do conto (momento sugerido por mim, quinta-feira das 14h00 às 14h30).

Desta forma, quando os alunos chegavam à instituição (entre as 8h30 e as 9h00), estes mesmos dirigiam-se à sala H onde preparavam os materiais e se sentavam autonomamente e em silêncio, nos seus lugares, até a aula começar. Durante a minha intervenção tentei, sempre que possível, que os alunos respeitassem o horário de entrada e de saída, evitando as interrupções das atividades na sala, apesar de, num modo geral, todos os alunos desta turma serem assíduos e pontuais.

A participação dos alunos nas AEC fazia com que passassem mais tempo na escola, terminando o seu horário às 17h30. Este aspeto podia ser considerado positivo, pois estas proporcionavam aos alunos novos conhecimentos em outras áreas curriculares, que não fossem obrigatórias, e também pelo facto de o horário terminar a uma hora em que os encarregados de educação, pais ou familiares podiam ter disponibilidade de os ir buscar. Este último aspeto pode também tornar-se um ponto negativo, pois os alunos só tinham contacto com os pais/familiares num curto espaço de tempo (de manhã quando os vão levar à instituição e depois quando os vão buscar) e quando chegavam a casa provavelmente estavam muito cansados para fazerem os trabalhos de casa.

No que concerne às rotinas semanais, urge sublinhar o momento da tarde, de quinta-feira, onde foi sugerida por mim e implementada no horário da turma, a hora do conto (das 14h00 às 14h30), devido à dimensão investigativa da minha PES. Durante esses momentos (meia hora) contava histórias relacionadas com a matéria lecionada durante a semana, conforme pedido pela professora cooperante.

É de referir que, no geral, tentei sempre proporcionar um tempo de trabalho autónomo em que cada aluno trabalhava conteúdos de matemática, português e estudo do meio de forma exploratória e diversificada com ou sem a minha orientação. Muitos alunos liam livros, terminavam os trabalhos inacabados, estudavam conteúdos de estudo do meio, etc.

2.4. As práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a hora do conto

O professor do 1º ciclo do Ensino Básico deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas, isto é, que partam das experiências vividas, dos conhecimentos que já possuem, dos conhecimentos já estruturados e que lhes permitam

desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e atuar de modo consciente e criativo.

Em relação às atividades realizadas no âmbito do meu Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, estas, no geral, correram bastante bem. No entanto, realizar a hora do conto foi mais complicado no 1º ciclo relativamente à educação pré-escolar, devido ao facto de existir uma maior pressão por parte das metas curriculares e, por isso, o tempo torna-se uma grande limitação. Neste sentido, foi necessário incorporar a hora do conto no ambiente educativo, pois este momento não fazia parte dos momentos da turma.

O facto de ter observado, no início da intervenção, que a hora do conto não fazia parte dos momentos da turma e a inexistência de uma área de leitura/biblioteca na sala, levou-me a questionar e a refletir acerca do porquê desta situação. Portanto, percebi que era necessário investigar primeiro para, posteriormente, poder solucionar este problema.

Numa conversa informal com a professora Dulce, esta explicou-me que a turma já teve a Hora do Conto (1º e 2º ano), mas devido à falta de tempo tornou-se impossível implementá-la nos momentos dos 3º e 4º anos. Neste sentido, a mesma disponibilizou-me meia hora da carga horária da turma, para realizar este momento, ou seja, durante a minha intervenção tentei então implementar a Hora do Conto no horário da turma, dinamizando-a durante a hora do português (quinta-feira das 14h00 às 14h30), onde procurei que os alunos fruissem do contacto/audição de histórias.

Na minha opinião, a Hora do Conto é uma atividade de animação de leitura que pode e deve ser utilizada tanto pelos educadores, como pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, ou até mesmo pelas próprias crianças/alunos, facilitando e promovendo o contacto com os livros e, conseqüentemente, a promoção de hábitos de leitura.

A Hora do Conto vem, assim, dar um contributo determinante no processo de formação de leitores, visto que proporciona às crianças que ainda não dominam a capacidade da leitura a oportunidade de contactarem, por intermédio do contador de histórias/educador(a), com uma variedade de experiências e sentimentos possíveis de os contagiarem com o prazer pela leitura (Silva, 2014, p. 34).

O professor deve ter consciência da importância de contar histórias para o desenvolvimento intelectual dos seus alunos, despertando a imaginação e a criatividade, a compreensão e o sentido crítico e o enriquecimento do vocabulário, permitindo aos alunos desenvolver o sentido estético, enriquecendo-os e dando-lhe oportunidades de aprendizagem.

É de referir que a hora do conto me permitiu recolher alguns dados necessários para a realização desta investigação. Desta forma, pretendi, como na PES no jardim-de-infância, proporcionar às crianças momentos de aprendizagem da leitura recorrendo a contos, lendas, fábulas, lengalengas, poesia, músicas, textos e diversos materiais; enriquecer o ambiente educativo no âmbito da leitura; e enriquecer a biblioteca da sala com livros de qualidade.



Figura 18 – Eu a ler um livro na Hora do Conto

Foram vários os momentos que desenvolvi durante a Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB, mas, infelizmente, o tempo não me permitiu desenvolver muito mais atividades, uma vez que as crianças tinham de obedecer a uma organização mais rígida.

Durante a PES, foram várias as leituras efetuadas durante a hora do conto. Tentei, sempre que possível, escolher os livros trazidos pelos alunos de casa ou da biblioteca, respeitando igualmente a temática trabalhada durante a semana. Cheguei também a utilizar vários recursos para a animação da leitura (como fantoches, músicas, animações no quadro interativo, entre outros). É importante referir que a professora cooperante sugeria muitas vezes a leitura das obras do Plano Nacional de Leitura e das Metas curriculares, uma vez que estas tinham de ser trabalhadas na turma.

Desta forma, menciono aqui, o conto *O Rouxinol do Imperador*, de Hans Christian Andersen, que após a leitura (com a visualização de um vídeo no quadro interativo) veio reforçar a compreensão das questões sobre o conto no manual de português, ou seja, os alunos durante a execução das questões referiam aspetos da história que não estavam mencionados no excerto do manual. Exemplo do P., que comentou o seguinte: “Professora, eu pensava que o rouxinol artificial tinha sido partido pelo Imperador, afinal não foi!... Aqui no manual não diz isso!”. Importa referir que, durante a leitura, a turma se manteve bastante interessada e atenta; senti que todos os olhos estavam focados em mim, na minha leitura. No entanto, verifiquei que a visualização do vídeo causou mais entusiasmo, ou seja, as crianças, durante e após a visualização do mesmo, comentaram e partilharam significativamente a sua opinião acerca da história (o que não foi tão visível depois da leitura oral). Um dos comentários que mais me marcou foi o do J.; este expressou o seguinte: “Professora, nada substitui o rouxinol verdadeiro! Quando o imperador estava doente, foi ele que voou até ao palácio para espantar a morte e não

foi o rouxinol artificial!... Gostei muito do canto do rouxinol no vídeo... era muito bonito! Não sabia que os rouxinóis cantavam assim tão bem”.

Segundo Albuquerque (2002) quando os educadores/professores utilizam apenas o livro como meio de narração da história escolhida, estão a limitar a imaginação e a criatividade das crianças. Neste sentido, torna-se tão importante dinamizar estes momentos, não apenas com leitura simples, mas utilizando algumas técnicas para animar a leitura (p. 36).

A leitura efetuada da história *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto, (outra obra sugerida pelo PNL), depois ser ouvida, provocou um diálogo controverso por parte dos alunos. Isto porque foi uma história que agitou vários sentimentos dos alunos. Embora tivesse sido um tema bastante problemático, os alunos conseguiram recontar a história e dar a sua sincera opinião. Após a leitura, foram várias as reações e emoções demonstradas pelos alunos, desde lágrimas a expressões de espanto. Relembro aqui o comentário da A., que exprimiu o seguinte, com uma lágrima ao canto do olho: “Que história tão triste, professora! O menino não merecia morrer! Mas ao mesmo tempo a história também é bonita! O que ela fez ao irmão foi muito bonito! Professora, apetecia-me ir ver o mar!”.

Numa conversa informal com a professora cooperante, esta afirma que não considera a história adequada à faixa etária dos alunos, ou seja, encara o tema da história como bastante negativo. Na minha opinião, enquanto futuras docentes, devemos trabalhar todos os tipos de histórias, tenham elas “finais felizes” ou não. A leitura de histórias realistas e que apresentam situações do quotidiano, pode contribuir para que os alunos tomem consciência e analisem problemas do dia-a-dia que os afetem pessoalmente, apurando a compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia.

Segundo as Orientações para Actividades de Leitura (s.d):

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano” (p. 7).

Durante a intervenção houve também sempre uma grande procura por parte dos alunos



Figura 19 – P. apresenta a história à turma

para lerem/apresentarem histórias à turma. Principalmente o P. que insistia, várias vezes, que queria ler a sua história sobre Ceuta. Em conversa com a professora cooperante, e como o P., que é um aluno que lê bastante bem, propusemos ao mesmo

que preparasse a sua história em casa para a poder apresentar no seguinte dia. Assim, o P. leu a sua história na quarta-feira logo de manhã (estudo do meio) e obteve um *feedback* bastante positivo por parte de todos os colegas. No final da história, o mesmo explicou como preparou a história em casa e colocou várias questões à turma. Na minha opinião, o P. leu bastante bem e foi um momento que incentivou os restantes alunos a quererem ler também. A história era adequada ao tema que estávamos a abordar na hora do estudo do meio, o que veio complementar os nossos conhecimentos e estudos da temática.

A necessidade de definir uma estratégia eficaz para enriquecer o ambiente educativo no âmbito da leitura e, em simultâneo, potenciar os momentos de espera decorrentes dos diferentes ritmos de trabalho dos alunos conduziram à idealização da construção de uma minibiblioteca na sala. Face à inexistência de uma zona na sala para esta, lancei ao grupo a questão de qual o espaço mais adequado para construirmos esta área. A definição do espaço para a minibiblioteca decorreu da negociação com a professora cooperante. Assim, os livros foram organizados numa



Figura 20 – Minibiblioteca da sala H

das prateleiras da sala, onde os alunos colocavam os livros requisitados da biblioteca escolar e/ou os livros que traziam de casa, para que os pudessem explorar à vontade nos momentos propícios para tal. Chegamos ainda a eleger em turma um(a) responsável para a organização dos livros.

Em suma, enquanto futura profissional da educação, irei sem dúvida garantir e incentivar a capacidade que os alunos possuem de ler através dos mais diversos materiais e meios, oferecendo-lhes a oportunidade de estarem em contato com leituras significativas e úteis. O entusiasmo revelado por todas as crianças traduz a importância que, enquanto futura profissional, devo atribuir à aposta na criação de pontes entre atividades enriquecedoras e que surtam efeitos positivos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Capítulo 3. Metodologia

Este capítulo é dedicado à apresentação e justificação da metodologia utilizada numa investigação em educação ao longo da PES em pré-escolar e em 1º CEB. Neste sentido, inicio este capítulo por indentificar o probelma de investigação, onde optei por desenvolver uma investigação-ação, utilizando uma metadologia qualitativa. De seguida, irão ser apresentados os principais objetivos desta investigação, de modo a poder atender ao objetivo principal. Posteriormente, será feita a caracterização dos contextos da investigação, mais conceretamente, a contextualização do grupo e da turma onde decorreu ambas as PES. Para além destes aspetos, são também explicitados os métodos e instrumentos de recolha de dados, que através de instrumentos de pequisa, experimentação, recolha, análise e reflexão foi possível responder aos objetivos que orientaram o presente trabalho; e a análise e interpretação das entrevistas à educadora e professora cooperante e as suas conclusões.

3.1 Identificação do problema

Segundo Coutinho *et al.* (2009):

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o pensamento reflexivo. (p. 357).

A investigação realizada durante ambas as PES fundamentou-se num processo de construção de conhecimento, pesquisa e reflexão sobre toda a ação educativa, ou seja, baseou-se na formação de educadores/professores investigadores da própria prática.

A metodologia da investigação-ação é “[...] um excelente guia para orientar as práticas educativas.”, permitindo aos educadores/professores tornarem-se investigadores, “[...] com o objectivo de contribuírem para a melhoria do ensino e dos ambientes de aprendizagem na sala de aula” (Arends, 1995, p.525).

Deste modo, considero que desenvolvi um processo de investigação-ação, uma vez que “fazer Investigação-Ação implica planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de introduzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho 2009, p. 363), ou seja, implica uma pesquisa auto refletida e contínua sobre a prática que tem

como objetivo melhorar as práticas sociais, educacionais, etc.. (Ponte, 2007; Serrazina & Oliveira, 2001).

Segundo Alarcão (2001) “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (p. 6).

Para melhorar as suas práticas, o educador/professor necessita de estabelecer conexões entre a teoria e a prática desenvolvida num determinado contexto. Porque a prática desenvolvida num determinado contexto não é igual à desenvolvida noutra, visto que os diferentes contextos têm especificidades diferentes que requerem que o educador/professor se envolva, reflita e compreenda as necessidades e potencialidades de cada um, de modo a melhorar as práticas educativas.

É importante salientar que no decorrer da investigação efetuada fui analisando, compreendendo e refletindo de forma sistemática sobre o *porquê* dos acontecimentos, o *que* aconteceu, o que poderia ser modificado, de forma a melhorar as minhas práticas posteriores.

Neste sentido, o projeto/problema da presente dimensão de investigação intitula-se *A hora do conto: Relato de práticas*.

O levantamento do projeto/problema, que desencadeou a investigação, partiu do interesse pessoal por esta mesma temática, pois considero que proporcionar às crianças contato com a literatura, através da hora do conto, possibilita que elas construam diferentes significados, ou seja, as histórias possibilitam que as crianças ampliem os seus horizontes e se interessem pela aprendizagem; tal como afirma Jolibert (2003),

quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que quem ouve amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele.

Por outro lado, prevalece a necessidade de compreender e clarificar o conceito da hora do conto, nomeadamente a sua importância na aprendizagem da leitura e na formação de leitores, a sua dinamização e a utilização de diferentes recursos de forma a incentivar as crianças para a aprendizagem da leitura.

O facto de ter observado, no início das intervenções, que a área da leitura/biblioteca era inexistente (1º Ciclo) ou pobre no que se refere à variedade de livros (Pré-Escolar), levou-me a questionar e a refletir acerca do porquê desta situação.

Assim, ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas no Pré-Escolar e 1º CEB, desenvolvi alguma investigação e pesquisa bibliográfica, emergindo como objetivo específico compreender como a hora do conto pode potenciar a aprendizagem da leitura. Partindo desta investigação e pesquisa, procurei compreender que tipo de respostas se revelam adequadas,

para além das que implicam a prática da hora do conto, que possibilitem outras formas de a criança explorar as suas habilidades e capacidades na aprendizagem da leitura. Neste sentido, surgem as principais questões da investigação: *Que práticas devo realizar para promover a leitura, para formar leitores competentes, autónomos, e para desenvolver a capacidade linguística das crianças? E como dinamizar a hora do conto no ambiente educativo?*

3.2 Objetivos

Mediante as presentes questões de investigação e tendo por base a literatura apresentada e consultada anteriormente, definiram-se as seguintes alíneas como objetivos deste Relatório:

- ▶ Promover a leitura, criando um ambiente social favorável à leitura;
- ▶ Estimular o prazer de ler entre crianças e adulto;
- ▶ Formar leitores competentes, autónomos, capazes de avaliar criticamente o lido e construir hipóteses interpretativas;
- ▶ Inserir uma hora diária dedicada à leitura (Hora do Conto), centrada em livros ajustados aos interesses e níveis de competência linguística das crianças;
- ▶ Compreender a importância da hora do conto,
- ▶ Dinamizar a hora do conto no ambiente educativo, proporcionando diferentes formas de exploração de histórias, utilizando diferentes recursos (fantoques, sombras chinesas...);
- ▶ Trabalhar obras variadas para que as crianças contactem com grande diversidade de autores, de temas, de estilos, de ilustrações;
- ▶ Ler, contar e cantar histórias, com ritmos e entoações distintas, de forma a promover o desenvolvimento linguístico da criança;
- ▶ Promover a utilização de histórias que permitam explorar diferentes domínios curriculares (matemática, estudo do meio, expressão plástica, dramática, motora...) e o desenvolvimento de aprendizagens;
- ▶ Enriquecer o ambiente educativo no âmbito da leitura.

3.3 Caracterização dos contextos da investigação

Nesta secção do capítulo 3 irei caracterizar os diferentes contextos da investigação, mais concretamente o grupo do Pré-Escolar e a turma do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta

caracterização terá como base as minhas observações e algumas conversas informais que fui mantendo com os diversos membros da comunidade educativa.

A investigação, no âmbito da PES de Pré-Escolar, ocorreu durante o período de 19 de fevereiro a 29 de maio de 2015 e, foi desenvolvida num grupo de jardim-de-infância, no Centro de Actividade Infantil de Évora, constituído por dezassete crianças, catorze do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e seis anos, na qual assumi simultaneamente os papéis de educadora e investigadora.

A PES em 1º CEB, ocorreu durante o período de 21 de setembro a 17 de dezembro de 2015 e, foi desenvolvida numa turma do 4º ano, na Escola Básica dos Canaviais. Esta turma era composta por vinte dois alunos, onze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e dez anos (início da PES). Quando a PES terminou as idades eram entre 9 e 10 anos. Destes vinte e dois alunos, dois deles tiveram uma retenção no 2º ano de escolaridade e eram por isso os mais velhos da turma (10 anos).

3.4 Métodos e Instrumentos de recolha de dados

A investigação realizada passou pela utilização de uma metodologia qualitativa. Tal como refere Fortin (2009) “a investigação qualitativa tem um carácter descritivo, recorre à descrição narrativa dos dados recolhidos através da observação e análise de documentos” (p.32).

Neste sentido, ao longo da investigação-ação recorri a alguns métodos e instrumentos de recolha de dados que me permitiram não só a recolha de informação acerca da ação, como também um conhecimento mais profundo dos contextos educativos.

Durante a PES em pré-escolar e em 1º CEB, a investigação realizada nestes dois contextos foi principiada com a observação participante, observação não participante e análise dos contextos educativos; estes possibilitaram principalmente a estruturação da minha prática educativa.

Segundo Fernandes (2010), “para que o trabalho do professor seja bem sucedido este pode recorrer a uma técnica de fulcral importância, a observação. A observação constitui-se como um fator crucial no repertório de um professor” (p. 5).

Segundo Formosinho (2002), “a observação implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma percepção, e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes” (p.170).

Para Silva (1997), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as

crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25).

Neste sentido, a observação participante, que teve a duração de duas semanas nos dois contextos, foi um recurso de extrema importância ao longo da minha investigação-ação, visto que é neste momento que temos os primeiros contactos, tanto com o grupo e com a turma como com a educadora e professora cooperante. É neste momento que conhecemos o grupo e a turma por inteiro e que vamos conhecendo um pouco cada criança/aluno. Este é o momento que conhecemos e temos o primeiro contato com os projetos pedagógicos utilizados pela educadora e professora cooperante e os instrumentos que guiam a ação educativa das mesmas. Com estas semanas de observação, fui entrando nos momentos das duas salas, conhecendo e estabelecendo laços como o grupo e a turma, com as crianças e os alunos individualmente e comecei a participar nas atividades das salas, ajudando alguma criança/aluno mais individualmente. Esta fase é bastante importante, visto que foi nestas duas semanas que tive os primeiros contatos com o grupo e com a turma e foi nestes primeiros contatos que me fui apercebendo de como funcionam, iniciando uma relação de confiança com os mesmos.

A observação não participante, que decorreu durante a intervenção nos dois contextos, foi outro recurso essencial para a minha investigação-ação, pois permitiu-me observar do exterior os comportamentos e reações das crianças e dos alunos face às atividades desenvolvidas durante a intervenção, nomeadamente durante o momento da hora do conto.

A observação não participante “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação, (...) tem como suporte um guia de observação que é constituído a partir destes indicadores e que designa os comportamentos a observar.” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 165).

Para dar resposta aos objetivos e consequentes questões da investigação, destaco aqui também a importância do Caderno de Formação como meio regulador da componente de ação educativa, sendo este de dimensão profissional. O caderno de formação, enquanto documento de descrição, reflexão e consulta, permitiu recolher os registos de todos os momentos relevantes, relativos à temática da investigação. O caderno de formação integra as notas de campo, as reflexões e as planificações.

Neste sentido as notas de campo completaram-se com a observação participante e não participante, ou seja, tomar nota dos comportamentos e ações, das crianças e dos alunos, foi um método que me permitiu registar dados com detalhe, descrição e enfoque. Este foi um suporte bastante importante para a minha ação educativa, pois, segundo Máximo (citado por Esteves,

2008), “O diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registrar as notas de campo, provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou da escola em estudo” (pág. 85). Importa referir que as notas de campo eram realizadas diariamente, sempre que possível, durante a intervenção, no intervalo ou no final do dia, quando estava em casa, e estas eram registadas num bloco de notas que me acompanhava todos os dias.

As reflexões semanais (que contemplam as notas de campo) e planificações (diárias e semanais) constituíram-se dois instrumentos de recolha de dados. As reflexões efetuadas semanalmente, nas quais procedia à descrição de diferentes momentos durante a prática, permitiram-me averiguar os interesses das crianças face às propostas desenvolvidas, mas também me permitiram refletir de forma aprofundada sobre a minha ação, e projetar a mesma não só durante a intervenção, mas também no meu futuro profissional. Por outro lado permitiram-me compreender como intervir, ao longo do processo, e como intervieram a educadora e professora cooperante. Através das notas de campo e das reflexões semanais foi-me possível verificar a evolução das crianças e dos alunos face aos momentos da aprendizagem da leitura.

As planificações diárias e semanais permitiram-me averiguar as propostas, que decorreram ao longo das intervenções, estas contemplavam os objetivos desta investigação. A sua realização ocorreu de forma cooperada com a educadora e professora cooperantes.

Importa salientar que um suporte à elaboração das reflexões foi a utilização de uma máquina fotográfica/filmar, a qual utilizei desde o início da intervenção, de forma a registar alguns momentos, bem como alguns diálogos com as crianças. Segundo Castro (2008) “a fotografia é uma técnica de excelência na Investigação-Ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade.” (p. 24 e 25).

Através da filmagem de alguns momentos consegui compreender o nível de envolvimento das crianças no desenvolvimento de algumas atividades e recordar diálogos de forma a poder refletir sobre os mesmos. Graue e Walsh (1998) referem que “o registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise.” (p. 136).

É de frisar que o uso da máquina fotográfica/filmar foi sempre realizado com o consentimento das crianças e equipa educativa que se habituaram a que a máquina integrasse o espaço da sala.

Outro instrumento de recolha de dados, que me permitiu dar resposta aos objetivos e consequentes questões da investigação, foi a realização de entrevistas. Máximo-Esteves (2008)

refere: “A entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (p. 93).

Neste sentido, elaborei uma entrevista semiestruturada (consultar Apêndice, p. 77) onde pretendo perceber melhor se a educadora e professora cooperante dão ou não importância à hora do conto, se valorizam esse momento e como, quando e onde a implementaram na sua sala.

Segundo Máximo-Esteves (2008):

A entrevista semiestruturada está orientada para a intervenção mútua. O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos, (...) tem como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador. (...) A ordem das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta, (...) o entrevistado tem oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema (pp. 96 - 97).

A entrevista que elaborei foi vista pela orientadora, a qual me deu parecer positivo sobre a mesma, mediante algumas sugestões de alteração. A entrevista foi realizada com a educadora titular do grupo de jardim-de-infância e com a professora titular da turma do 4º ano, com as quais desenvolvi a intervenção. As entrevistas foram realizadas nas respectivas salas dos dois contextos, durante a hora do intervalo.

Para além do referido anteriormente, utilizei também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pelas quais me orientei nos objetivos das diferentes atividades realizadas com o grupo, ou individualmente. Segundo o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estas são, “[...] pontos de apoio para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua coerência profissional, permitindo uma maior afirmação social da educação pré-escolar” (ME, 2009, pág. 7).

No 1º Ciclo do Ensino Básico utilizei, essencialmente, os programas das diferentes áreas curriculares e as metas curriculares do Ensino Básico, para os mesmos fins anteriormente mencionados. Segundo as metas curriculares do Ensino Básico, estas “[...] ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual. (ME, 2012, p.3).

Em suma, a investigação que realizei foi muito relevante para a compreensão das problemáticas/dúvidas identificadas e obtenção de respostas para as questões colocadas. A

utilização de diferentes instrumentos e conceitos, permitiram o desenvolvimento de todo um processo investigativo que decorreu ao longo da PES, ou seja, a importância que a dimensão investigativa ocasionou para a melhoria da minha prática foi fundamental, apoiando-me na percepção de situações a serem melhoradas, bem como na observação, reflexão e consequente projeção para o que me propus melhorar no contexto educativo onde realizei a PES. A dimensão investigativa apoiou-me também no progresso significativo das interações entre as crianças e suas aprendizagens, para que estas evoluíssem, sendo os instrumentos que utilizei, ao longo da investigação, fulcrais ao meu desempenho e percepção do que havia a melhorar no contexto educativo.

3.5 Análise e interpretação dos resultados da Entrevista no Pré-escolar

Antes de iniciar a análise da entrevista importa referir que houve apenas uma inquirida, a educadora titular da sala de atividades em estudo. A entrevista foi recolhida com recurso a um gravador de som para que fidedignamente pudesse fazer a análise do conteúdo das respostas. Importa salientar que a entrevista foi feita no espaço de sala de atividades desenvolvida durante a PES, mais precisamente no intervalo.

Assim, iniciei a entrevista com a apresentação dos conteúdos e objetivo desta entrevista e da necessidade de termos a participação da educadora de infância, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação. Seguidamente, pedi permissão para registar a entrevista através de áudio (gravação) e evidenciei que as suas respostas eram exclusivamente para a realização deste Relatório.

Após a realização da entrevista, procedi à análise de conteúdo dos dados que me foram fornecidos pela educadora de infância.

Atendendo à entrevista realizada à educadora, no que se refere à categoria do conhecimento sobre a hora do conto, a educadora respondeu prontamente que teve na sua formação académica uma disciplina onde abordava a questão da hora do conto, nomeadamente na disciplina de Literatura infantil. A mesma respondeu também que fez uma formação na área da animação da leitura, organizada pela autarquia, e que costuma estar atenta a essas formações.

Segundo Cunha, *et al.* (2004),

Os cursos de formação inicial de professores devem resgatar o lúdico das histórias infantis, para desenvolver os saberes necessários à construção do conhecimento, assim como mediar situações pedagógicas que viabilizem o

respeito pelas relações humanas, a socialização das crianças, a aprendizagem, a delicadeza do viver no mundo e com o mundo (p.1100).

Em relação à categoria das práticas da entrevistada em relação a hora do conto, a educadora responde que o momento da hora do conto “consta da planificação semanal”, é realizado todos os dias “dentro do mesmo horário” e os meninos são organizados em grande grupo durante esse momento.

Esta ideia corrobora o que é defendido por Sim-Sim (2008) que salienta a necessidade de se criar uma rotina que abarque ouvir, ler e narrar histórias, devendo esta acontecer pelo menos uma vez por semana na sala de atividades.

Importa referir que desde o início da minha PES, este momento sempre teve uma grande importância na planificação semanal do grupo. De facto, as crianças já estavam habituadas a este momento diário e sabiam apreciá-lo de forma silenciosa e atenta, o que facilitou bastante o meu trabalho como contadora de histórias.

Quando pergunto à educadora se dedicou algum espaço específico dentro da sua sala para a hora do conto a mesma afirma positivamente que “sim”, acrescentando que o chama de “local de reunião” e quando levada a prosseguir acerca da sua resposta explica-me que “é o espaço que por norma as crianças, principalmente nesta faixa etária, já reconhecem como espaço de momento em grande grupo e o momento do conto é um momento de grande grupo”. A mesma refere que o momento da rotina diária dedicada à hora do conto “acontece todos os dias após do lanche” e o mesmo ocorre diariamente “para que o grupo perceba a importância deste momento na sua rotina”.

De acordo com o quadro teórico, o ambiente deve ser preparado de forma a obter e acolher um espaço minimamente confortável, sem ruído ou outro tipo de elemento que desvie a atenção das crianças. Para Loiseau (1992, p. 144) “o campo do conto, espaço de felicidade, requer todas as atenções”. A mesma aconselha ao contador de histórias que coloque o grupo num pequeno espaço, onde os olhares se focalizam e onde não são quebradas as ligações físicas (idem, p. 145).

De facto, o espaço escolhido pela educadora titular para a hora do conto naquela sala, adequava-se perfeitamente para o momento e considerei-o o mais ideal, ou seja, o espaço era bastante amplo, permitia que as crianças se sentassem confortavelmente no chão e que as mesmas tivessem um contacto direto com o contador e com as restantes crianças. As crianças estavam habituadas desde cedo a terem um espaço dedicado ao momento em grande grupo (para o acolhimento, hora do conto e outros momentos de grande partilha).

Quando a educadora é questionada em relação ao tipo de história que lê/conta na hora do conto, a mesma menciona que lê todo o tipo de histórias e que por norma essas são “adequadas à faixa etária e ao projeto que seja desenvolvido no momento na sala”. A mesma responde ainda que por norma conta histórias com recurso ao livro, mas também sem recurso ao livro, como por exemplo: “fantoques, sombras chinesas, através de meios audiovisuais, como por exemplo o computador”.

Segundo Cunha, *et al.* (2004),

A hora do conto deve ser aproveitada de forma criativa e com dinâmicas variadas, compatíveis à faixa etária das crianças, onde atividades pedagógicas enfoquem: fantoches, cenários, fantasias, leituras de gravuras, histórias sem textos, leitura apenas do início e do meio permitindo que as crianças imaginem e levantem hipóteses sobre o final da história, dobraduras, escrita das palavras estáveis do texto, ilustrações feitas pelas crianças, músicas, etc (p. 1100).

Em relação à frequência da compra de livros de literatura para a infância e se mantém atualizada relativamente às produções literárias para a infância, a mesma afirma que “sim, com alguma frequência e praticamente compro livros todos os anos”, acrescentando também que os últimos livros que comprou foram: *O incrível rapaz que comia livros* e *o Coração e a Garrafa*, ambos de Oliver Jeffers.

Importa referir que é fundamental o contador de histórias conhecer bem a obra que irá ler e o seu autor, pois, “[...] as obras infantis que respeitam o seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê” (Cademartoti, s.d).

Para finalizar este capítulo, a educadora de infância responde à questão se a hora do conto é apreciada pelas crianças com um “muito apreciada pelas crianças desde tenra idade” e explicita que estas o demonstram “permanecendo em silêncio e por norma atentas enquanto decorre a hora do conto... também percebo isso através das questões que colocam no final das histórias”.

Assim, por ser um momento que se desenvolve em grupo, as crianças são colocadas numa experiência de socialização, ou seja, “a hora do conto facilita o relacionamento com outras crianças e as oportunidades de integração” (Cunha, 2014, p. 86).

Relativamente à última categoria da síntese e reflexão sobre a própria entrevista, a educadora, como aspeto final, afirma que os objetivos desta investigação “são extremamente importantes”, e justifica a resposta com “a hora do conto, para mim, foi sempre, enquanto educadora, muito importante... é um dos meus momentos chave do dia, é um momento que

preparo com muito cuidado e como tal fico sempre bastante satisfeita quando futuras educadoras, atuais alunas, se dedicam a hora do conto”.

Em conclusão, a análise de conteúdos desta entrevista permitiu-me obter todas as informações necessárias em relação à hora do conto realizada no contexto em pré-escolar, estas foram fundamentais pois alertaram-me para a necessidade de melhorar determinados aspetos enquanto futura promotora da hora do conto.

3.6 Análise e interpretação dos resultados da Entrevista no 1ºCEB

Na entrevista do 1º CEB, houve também apenas uma inquirida, ou seja, a professora titular da turma em estudo. A entrevista foi igualmente recolhida com recurso a um gravador de som e foi feita no espaço de sala de aula desenvolvida durante a PES, durante o momento do intervalo.

Após a realização da entrevista, procedi então à análise de conteúdo dos dados que me foram fornecidos pela professora titular de turma.

No que se refere à categoria do conhecimento sobre a hora do conto, a mesma respondeu que não teve na sua formação académica uma disciplina onde abordasse a questão da hora do conto, mas esta fez formação na área da animação da leitura, organizada pela Universidade de Évora.

Durante a PES, pude verificar que a mesma se interessava bastante por esta temática; apesar de não ter tido formação nesta área, a mesma procurava participar em todas as atividades da instituição relacionadas com a animação da leitura (como a hora do conto na biblioteca escolar, a feira dos livros e apresentação de vários autores na biblioteca escolar, etc.) e questionava-me sempre acerca das formações organizadas pela Universidade de Évora.

Em relação à categoria das práticas da entrevistada em relação a hora do conto, a professora responde que o momento da hora do conto é “geralmente realizado na parte da tarde”, “os livros são propostos pelos alunos, ou seja, são livros que trazem de casa” e “os professores costumam escolher sempre um desses livros para trabalhar”. A professora titular menciona que tem sido difícil realizar a hora do conto nesta turma, “porque temos a obrigatoriedade de trabalhar os livros das metas, o que nos tira imenso tempo disponível para trabalharmos outras obras que sejam muitas vezes mais motivadoras para as crianças.”

Durante a minha prática, pude observar que a “obrigatoriedade de trabalhar os livros das metas” e do PNL não é o motivo que leva à inexistência do momento da hora do conto na sala de aula. Pelo contrário, durante a minha PES pude observar que a hora do conto foi uma mais-valia para as crianças, uma vez que ajudava positivamente na compreensão e interpretação

dessas obras. Cabe ao professor adotar esta prática da hora do conto como meio de valorizar a leitura e a afetividade entre as crianças e as obras selecionadas.

Quando pergunto à professora se dedicava algum espaço específico dentro da sua sala para a hora do conto a mesma afirma que o espaço “costumava, no 1º ano, ser no centro da sala, afastando as cadeiras e as mesas, todos sentados no chão” e quando levada a prosseguir acerca da sua resposta explica-me que “era o espaço que para nós era o mais familiar, ou seja, a hora do conto deve ser trabalhada num espaço familiar no contexto sala de aula” e afirma ainda “que por vezes utilizávamos o espaço da biblioteca, mas gosto mais na sala de aula.

Durante a prática, infelizmente, não consegui afastar as mesas e cadeiras para a hora do conto, uma vez que implicava muito tempo e distraía os alunos na arrumação das mesmas. Assim, para um melhor aproveitamento do tempo (só me foi disponibilizada meia hora e uma vez por semana) os alunos permaneciam sentados nos seus devidos lugares durante a hora do conto. Também tentei utilizar o espaço da biblioteca, mas este estava sempre ocupado devido às diversas atividades e festividades da instituição.

A professora, na entrevista, refere que o momento dedicado à hora do conto no 1º ano “acontecia duas horas por semana” e neste momento, no 4º ano, “temos o momento da oferta complementar, que também são duas horas por semana, para trabalharmos os livros de literatura infantil”.

Durante a PES, pude assistir a vários momentos da Oferta Complementar e não considero que este momento seja relacionado com a hora do conto, pelo menos nesta turma, uma vez que eram evidenciadas as explorações ou explicações das obras selecionadas, que aconteciam antes, durante e após a leitura. Para a exploração de cada obra escolhida, era elaborado um guião de aprendizagem/ficha de leitura e/ou outros suportes para sustentar a exploração das mesmas. Neste momento, não era a professora que contava as obras aos alunos, mas sim os alunos aleatoriamente sem a devida preparação.

Segundo as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico,

Especificamente para o domínio da Educação Literária, foi criada uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico. Para o 1.º e o 2.º Ciclos, foram, neste domínio da Educação Literária, definidos como mínimo, respetivamente, sete e oito títulos (s.p.)

Quando a professora é questionada em relação ao tipo de história que lê/conta na hora do conto, a mesma menciona que, neste momento, só lê “os livros propostos pelo Plano Nacional de Leitura e pelas metas curriculares”. A mesma responde ainda que, por norma,

conta histórias com ou sem recurso ao livro; mas que prefere contar com suporte do livro, a mesma ainda refere que costuma utilizar também o quadro interativo como recurso.

Em relação à frequência da compra de livros de literatura para a infância e se mantém atualizada relativamente às produções literárias para a infância, a mesma afirma que tenta, mas que não vai com “preocupação em comprar um livro”, mas quando isto acontece é “porque um livro me despertou a atenção”. A mesma menciona que costuma comprar livros quando a escola organiza a “feiras de livros, onde vêm diversos escritores à escola” e que é dessa forma que costuma estar atualizada relativamente às produções literárias para a infância.

Para finalizar este capítulo, a professora responde à questão se a hora do conto é apreciada pelas crianças com um “muito apreciada pelas crianças e por mim também” e explicita que estas o demonstram “fazendo-me lembrar sempre que hoje é o dia da história/conto... dizendo: hoje já trouxemos os nossos livros para ler, professora!”.

A meu ver, a professora devia continuar a tentar incorporar este momento na carga horária da turma, uma vez que a hora do conto é muito apreciada pelos alunos e pela mesma. Durante a minha prática, pude demonstrar de uma forma positiva à professora cooperante que não é um momento impossível de se realizar, principalmente no 4º ano em que as crianças têm de obedecer a uma organização mais rígida na sala de aula.

Relativamente à última categoria da síntese e reflexão sobre a própria entrevista, a professora como aspeto final afirma que os objetivos desta investigação “são interessantes”, e justifica a sua resposta com, “o conto é uma das maiores motivações para os meninos gostarem de aprender a ler e terem prazer em ler, o tema está bem escolhido e acho, por isso, a entrevista interessante”.

Através desta análise foi possível apurar a perspetiva da professora quanto à temática em estudo e ainda conhecer quais as estratégias e os motivos utilizados para este momento, nomeadamente no 1º ano de escolaridade.

Capítulo 4. Implicações e investigações futuras

Segundo Cunha, *et al.* (2004), “mudar a condição social e intelectual da população vai além das novas tecnologias, da influência da mídia, etc. Esta mudança é para o futuro e com certeza passa pelo incentivo ao respeito e reflexão, que os adultos devem cultivar nas crianças, e a educação infantil é um ponto de partida rumo a formação de cidadãos-leitores” (p. 1101).

A sociedade ao longo da trajetória humana, procura desvendar e identificar as características que qualificam um bom contador de histórias, bem como os segredos e os aspectos que permeiam o ato de contar histórias. Na atualidade, muitas são as pesquisas direcionadas para essa área e, assim como no conto, alguns autores afirmam que o ponto-chave na prática é a linguagem, outros evidenciam que é a experiência e, também, há aqueles que acreditam ser a imaginação.

Na concretização do estudo, não houve constrangimentos significativos, mas ao longo da investigação foram encontradas algumas limitações para o estudo. O tempo, que tinha previsto, revelou-se limitado, havendo um reduzido espaço para uma reflexão mais profunda sobre a temática, assim como sobre os resultados obtidos. Uma das dificuldades identificadas prendeu-se com o desempenho do duplo papel de educadora estagiária e investigadora, já que, por um lado, era necessário orientar a atividade do grupo e turma, mas também era essencial atender aos detalhes específicos da investigação. Este último aspecto foi principalmente visível no 1º CEB, onde as crianças têm de obedecer a uma organização mais rígida na sala de aula. Mesmo assim, reconheço ter alcançado a maioria dos objetivos propostos, ainda que tome como fundamental a enumeração de implicações para o futuro.

1. Enquanto futura profissional da educação, pretendo instaurar a hora do conto como componente constante da minha prática educativa, dando continuidade ao trabalho desenvolvido no terreno através do aprofundamento da investigação da análise centrada no conteúdo das obras literárias.

2. Será decerto também todo o interesse e curiosidade a experimentação de poder ser educadora e professora do 1º CEB, incorporando na sala onde irei trabalhar algumas componentes de modelos pedagógicos que considero ser fundamentais e uma mais-valia para as crianças e para as suas aprendizagens. Por exemplo, em Waldorf, um modelo onde as crianças brincam a maior parte do tempo e são direcionadas para atividades que permitam a fruição das suas energias interiores, como por exemplo, o desenho livre, as rodas rítmicas e, principalmente, a narrativa infantil.

Conclusões

Ao refletir sobre todo o trabalho realizado, posso dizer que este se constituiu como uma experiência enriquecedora para mim, tanto a nível académico, como profissional e pessoal. Adquiri diversas aprendizagens, aprendi a superar medos, receios e inseguranças que ao início eram bastantes e que, ao longo da prática educativa, fui superando com a ajuda de diversos profissionais.

Como aprendizagens significativas destaco, principalmente, a relação de afetividade, confiança e proximidade que estabeleci com as crianças. Sinto que proporcionei múltiplas aprendizagens aos dois grupos de crianças, que me receberam de braços abertos e se despediram com nostalgia, mas não fui só eu que lhes proporcionei aprendizagens, pois eu aprendi bastante com os grupos, com a personalidade das crianças, com diversas qualidades e personalidades. Com eles cresci e aprendi muito. Considero que tudo aquilo que é aprendido, quando adquirido por meio da experiência, faz com que obtenhamos mais e melhores aprendizagens.

Sem o auxílio de toda a equipa educativa, principalmente a educadora e professora cooperante, todo este processo não teria sido bem-sucedido, uma vez que foram estas que me forneceram a maior parte das informações e esclareceram eventuais dúvidas que iam surgindo ao longo das duas PES. Também foram estas que me motivaram e que reforçaram a ideia de que possuo um perfil para futura profissional da área da educação, o que me deu ainda mais força de vontade para seguir este caminho enquanto futura educadora/docente.

Considero que na minha ação educativa tive presente o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde observei as crianças, planifiquei consoante os seus interesses e necessidades, e avaliei-as numa perspetiva formativa, tentando proporcionar momentos transversais ao nível dos conteúdos.

No que concerne ao trabalho de investigação realizado no decorrer deste Relatório, este permitiu adquirir conhecimentos importantes e imprescindíveis para o meu futuro profissional, pois tornei-me numa profissional de educação reflexiva e cada vez mais consciente da realidade. Ao estruturar as respostas obtidas cheguei à conclusão de que as questões de partida obtiveram uma resposta significativa e, como tal, poderão ser mais um contributo aos estudos desenvolvidos e que a mesma possa lançar outras questões no sentido de melhorar a dinamização da hora do conto.

No decorrer do estudo, propus-me refletir sobre como a Hora do Conto é desenvolvida e conduzida no cotidiano escolar, levando em consideração a rotina da educadora e da professora cooperante. Neste sentido, pretendi com a minha pesquisa compreender se esse momento se relacionava, de alguma forma, diretamente como o estímulo à leitura e se contribuía para a formação do leitor.

O estudo realizado permitiu consciencializar a importância que as histórias têm na vida de uma criança e qual a estratégia que devemos utilizar de forma a incentivá-las, contribuindo de forma positiva para o seu desenvolvimento. Desta forma, a hora do conto é o momento em que a criança, através da narração de uma história, de forma lúdica e prazerosa, feita por um adulto, entra numa experiência mágica, onde contadores e ouvintes se interligam pela fantasia e pelo encantamento.

Dentro das minhas expectativas iniciais estava sempre presente o desejo de que as crianças mostrassem interesse e motivação pela hora do conto. Consegui, através dos diferentes momentos da hora do conto, desenvolvidos durante a ação educativa nos dois contextos, que todas as crianças pudessem despertar a sua imaginação, a criatividade, o sentido crítico, o enriquecimento do vocabulário, surgindo, assim, naturalmente, um gosto pela leitura. Deste modo, a hora do conto mostrou-se um importante veículo para a formação de leitores, uma vez que o gosto pelas histórias começa na voz dos pais, passa pelos contadores, educadores, professores, os quais assumem a grande responsabilidade de introduzir a criança no mundo da literatura.

Compreendi, igualmente, que as histórias são um recurso que permite à criança sentir-se mais motivada e interessada para a leitura. Com a exploração e compreensão deste tema, aprendi que a utilização de diferentes recursos e estratégias na dinamização da hora do conto têm influência no envolvimento das crianças, pois recorrendo à utilização dos mesmos estas demonstram-se mais interessadas.

Em suma, a Literatura para a Infância e a hora do conto poderão ser um elo entre as diversas descobertas que se pode fazer no campo educativo. Importa igualmente referir que a análise aqui explanada constitui apenas um ponto de partida para uma investigação mais profunda que, no final, poderá ou não obter resultados conclusivos. Sinto que muito ficou ainda muito por fazer, pois na fase final foi quando já tinha o ritmo e confiança necessária, assim como um conhecimento mais profundo do tema em causa. Aprendi muito, mas tenho ainda muito para aprender, pois a formação de um educador/professor não termina no fim da sua formação académica, prolonga-se ao longo de toda a sua vida profissional.

Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1991). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 2º Ed. São Paulo: Scipione.
- Alarcão, I. (2001). *Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação*. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Albarello L. (1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (1ªed.). Lisboa: Gradiva
- Albuquerque, F. (2002). *A Hora do Conto*. Santa Maria da Feira: Editorial Teorema
- Almeida, F. (2010). *A Metodologia de Projeto como meio potenciador de aprendizagens transdisciplinares e cooperativas*. Dissertação de Mestrado. Bragança: I.P.B.- E.S.E
- Antunes, A. & Almeida, I. (2002). *Educação Musical: da teoria à prática*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora Mac Graw-Hill de Portugal.
- Atalaia, M. (2013). *O livro infantil e a Aprendizagem da leitura*. Tomar: Escola Superior de Tecnologia de Tomar.
- Balça, A. (2013). *A Leitura de Literatura: algumas reflexões no contexto educativo português*. *Trilhas Pedagógicas*, 2, 126-132.
- Balsa, M. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico*.
- Barbosa, R. (2009). *A Importância da Expressão Plástica no Pré-Escolar*. Estudo de caso no Jardim-de-Infância “Amor de Deus”. UNI-CV-Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Bettelheim, B. (1998). *A psicanálise dos contos de fadas*. Brasil: Edição Paz e Terra.
- Bittencourt, B. (2010). *A hora do conto como atividade na biblioteca escolar*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Burket, W. (1991). *Mito e Mitologia*. Lisboa: Edições 70.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

- Castro, J., e Rodrigues, M. (2012). *Sentido de número e organização de dados, textos de apoio para educadores e professores*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Cavalcanti, J. (2005). *Malas que contam histórias*. Disponível em: <http://www.slideshare.net/olgafontes/malas-maia> [Consultado em 23/03/2015]
- Coelho, N. (2005). *O conto de Fadas: O Imaginário Infantil e a Educação*. Brasília: Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Infantil.
- Colomer, T. (2007). *Instrucción a la Literatura Infantil e Juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Cunha, et al. (2004). *Como Incentivar a Hora do Conto na Educação Infantil*. Brasil: Universidade do Vale do Paraíba.
- Cunha, J. (2014). *A cenografia aplicada à Hora do Conto: A máquina de contar histórias*. Lisboa: Mestrado Design de Interiores.
- Conselho Nacional da Educação (2007). *Educação e Família [Seminário e Colóquios]*. Lisboa: CNE/Ministério da Educação.
- Coutinho, C., Sousa A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. e Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2, pp.355-379.
- Departamento da Educação Básica (2006). *Organização Curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, J. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Bragança
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto Editora: Porto.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas no processo de investigação*. Porto: Lusididacta.
- Gillig, J. (1999). *O conto na psicopedagogia*. Porto Alegre: Artmed.
- Graue, M., & Walsh, D. (1998). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hernandez, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação: os projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hoz & Arturo (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A
- Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras*. 5ª ed. Porto: Edição Asa.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1992). *Trabalho de Projecto*. Porto: Edições Afrontamento.
- Loiseau, S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. 1ª ed. Paris: Puf.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim – de – Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos/128.
- Marchão, A. J. (2012). *No Jardim-de-Infância e na Escola do 1ºCiclo do Ensino Básico – Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (2001). *Professores, Família e Projeto Educativo*. Lisboa: Edições ASA
- Martins, L. (2011). *A transversalidade da Literatura Infantil em contexto Pré-Escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Acção*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, M. (1997). *Educação Sonora e Ensino Musical: Uma Proposta de Repertório para Crianças*. Tese de Mestrado, Campinas – SP, Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes.
- Miliavaca, R. (2013). *A Importância da Literatura na Educação Infantil*. Retirado de: <http://image.slidesharecdn.com/aimportanciadaliteraturainfantil>
- Ministério da Educação (s.d.). *Orientações para Actividades de Leitura*. Obtido de Programa - Está na Hora da Leitura 1º Ciclo. Lisboa.
- Ministério da Educação – DEB. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar (Vol. 3)*. Lisboa: Editorial M.E
- Ministério da Educação – DEB (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º ciclo do Ensino Básico*. 4ª ed. Lisboa: Autor.

- Moreno, A. A. (2007). *Contar histórias: um legado de tradição oral incorporado nas práticas pedagógicas*. In Azevedo, F. (coord.). *Imaginário, Identidade e Margens – Estudos em torno da Literatura Infante-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Moreno, M. (2010). *Pedagogia Waldorf*. In *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol. 5, pp. 203-209.
- Neves, M. (2012). *Aprender a Ensinar-Memórias de uma viagem profissional*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Oliveira, M. (2003). *A Expressão Plástica e Desenvolvimento Curricular: Implicações para a Formação*. *Educare, Apprendere* (pp. 39-52).
- Pinto, F. E. M (2004). *Por detrás dos seus olhos: a afetividade na organização do raciocínio humano*. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Unicamp, Campinas.
- Ponte, J. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Disponível em: <http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/ProgramaMatematica.pdf> [Consultado em 25/11/2015]
- Plano Nacional de Leitura (s.d). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa- Está na Hora da Leitura 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação
- Quivy, R., e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, P. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sakae, S. e Pinar, D. (2011). *O uso do material concreto associado ao lúdico na aprendizagem de matemática no ensino fundamental*. Brasil: Jd. Aquarius.
- Schneider, T. (s.d). *Moacyr Scliar: contador de histórias e formadores de leitores*. Lisboa: Unisinos.
- Silva, D. (2013). *A aquisição da leitura e da escrita na educação pré-escolar: Estratégias de intervenção pedagógica*. Açores: Angra do Heroísmo.
- Silva, D. (2014). *Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.
- Silva, E. (2002). *A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas*. 2. ed. São Paulo: Editora Àtica.

- Silva, M. *et al.* (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Taquelim, C. (2011). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. Em: http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_ot_detalhe&id=107
- Tavares, J. (2010). *A importância da Literatura Infantil na Educação de Infância*. Praia: Departamento de Ciências Sociais e Humanas
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2000). *Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância*. *Infância e Educação*, pp. 7-12.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: (DGE)
- Veloso, R. (2007). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Vieira, I. (2005). *O papel dos Contos de Fadas na Construção do Imaginário Infantil*. Brasília: Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Infantil.

Legislação de Suporte

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da educação Pré-escolar.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto: Lei de Bases do Sistema Educativo

Apêndices

Apêndice A - Guião de entrevista semiestruturada à educadora de infância e professora cooperante

A. Legitimação de entrevista:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Explicar às entrevistadas o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo. - Pedir às entrevistadas a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação. - Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho. - Requerer autorização para registar a entrevista através de áudio (permissão para gravar a entrevista). 		<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados; - Garantir o anonimato e a confidencialidade;

B. Identificação do entrevistado (a) e conhecimento sobre a Hora do Conto:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - A educadora/professora possui quantos anos de serviço? - Qual o local onde presta serviço? - Qual a faixa etária do grupo/turma? - A educadora/professora teve na sua formação inicial alguma disciplina onde abordasse a questão da Hora do Conto? - A educadora/professora costuma fazer formação contínua na área da hora do conto ou mesmo da animação da leitura? 		<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o tempo de serviço da educadora/professora; - Obter dados sobre a formação inicial e contínua sobre a Hora do Conto dos entrevistados;

C. Práticas do entrevistado (a) em relação a Hora do Conto:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
- Como costuma organizar o momento da Hora do Conto?		- Obter dados sobre a organização do momento da Hora do Conto do entrevistado(a);
- Dedicou algum espaço específico dentro da sua sala para a Hora do Conto? - Qual o momento da rotina diária que dedica à Hora do Conto?	- Porquê?	- Obter dados sobre a lógica implementada na dinamização da Hora do Conto;
- Com que frequência realiza a Hora do conto?	- Costuma ser diariamente, 1 a 3 vezes por semana, quinzenalmente ou 1 vez por mês? - Porquê desta frequência?	- Conhecer a frequência da Hora do Conto do grupo/turma;
- Que tipo de histórias lê/conta na Hora do Conto?	- Conta histórias com recurso ao livro, conta histórias sem recurso ao livro ou usa estas duas modalidades? - São contadas oralmente ou contadas com o auxílio a outros meios?	- Obter dados sobre as histórias contadas/lidas durante a Hora do Conto;
- Com que frequência costuma comprar livros de literatura para a infância? - Mantem-se atualizado(a) relativamente às produções literárias para a infância?	- Se sim, dê-me exemplos.	- Conhecer a frequência de compra de livros de literatura para a infância do(a) entrevistado(a); - Obter dados sobre a atualização do entrevistado acerca das produções literárias;
- A hora do conto é apreciada pelas crianças?	- Como as crianças o demonstram?	- Obter dados sobre a relevância da Hora do Conto para crianças;

D. Síntese e reflexão sobre a própria entrevista

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
- O que pensa dos objetivos desta investigação?	- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?	- Captar o sentido que o entrevistado(a) dá à sua própria situação na entrevista.

Obrigada pela colaboração!

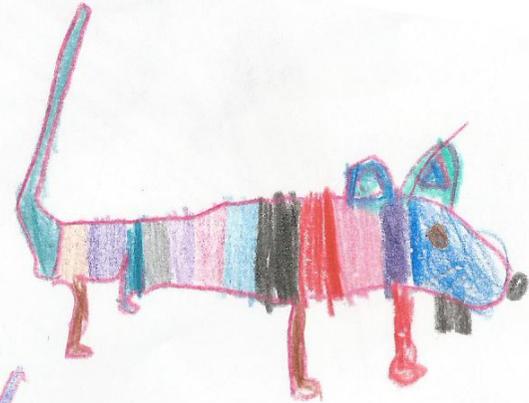
A HISTÓRIA DO GATO COMILÃO



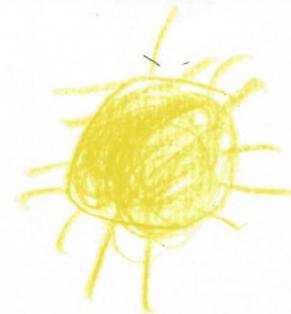
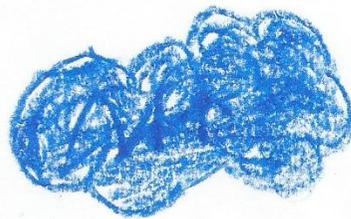
Projeto "os livros da biblioteca da nossa sala"

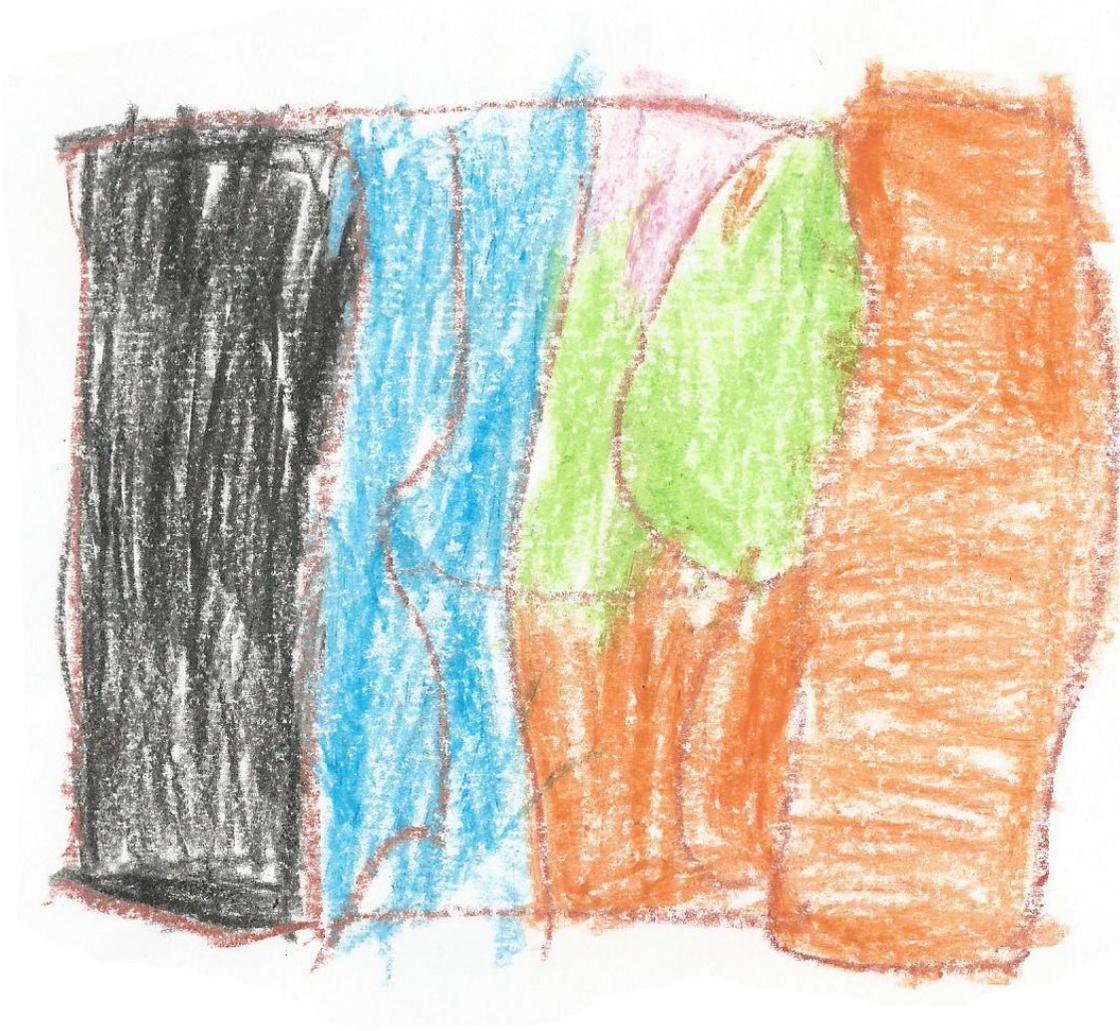
Sala 3

ERA UMA VEZ UM GATO
MUITO COMILÃO QUE
DECIDIU IR ATRÁS DOS
RATOS PARA OS COMER.



O BURRO, QUE ESTAVA A
COMER UMA CENOURA,
DECIDIU AJUDAR O
GATO E TAMBÉM
COMEÇOU A IR ATRÁS
DOS RATOS.





O URSO, MUITO
ASSUSTADO, OLHOU
PARA FORA DA JANELA E
VIU UMA GRANDE
CONFUSÃO.

O ELEFANTE, QUE
ESTAVA A COMER
ERVINHAS, VIU O GATO
E TAMBÉM DECIDIU
AJUDÁ-LO.





O GATO, QUANDO VIU O ELEFEANTE, FICOU CHEIO DE MEDO E JÁ NÃO QUIS COMER MAIS OS RATOS.

O GATO FUGIU...
E OS RATOS TENTARAM
FICAR AMIGOS COM O
ELEFEANTE E COM O
BURRO.



MAS O ELEFANTE E O
BURRO FORAM CHAMAR
O AMIGO OURIÇO PARA
ASSUSTAR OS RATOS.
ELES NÃO GOSTAM
NADA DE RATOS!



OS RATOS SÃO MUITO
PEQUENINOS.
SÓ GOSTAM DE ANDAR
DE UM LADO PARA O
OUTRO. ADORAM
ROUBAR O QUEIJO
TODO DA FLORESTA.





COM MEDO QUE O
OURIÇO OS PICASSE, OS
RATOS FUGIRAM.

PARA CELEBRAREM, O
ELEFANTE ORGANIZOU
UM GRANDE
ESPETÁCULO DE
MÚSICA. CHAMOU
TODOS OS ANIMAIS DA
FLORESTA PARA
CANTAREM MÚSICAS.
ATÉ O GATO COMILÃO
VOLTOU E TODOS
VIVERAM FELIZES PARA
SEMPRE... SEM RATOS.

