



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - A Hora do Conto... No tempo em que os animais falavam...

Diana Patrícia Simões Linharelhos

Orientador(es) | Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Évora 2019



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - A Hora do Conto... No tempo em que os animais falavam...

Diana Patrícia Simões Linharelhos

Orientador(es) | Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Évora 2019



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Clarinda de Jesus Banha Pomar (Universidade de Évora)
- Vogal | Paulo Jaime Lampreia Costa (Universidade de Évora)
- Vogal-orientador | Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça (Universidade de Évora)

CONTADOR faz contabilidade quando:

Soma palavras;

Subtrai perguntas;

Multiplica respostas;

Divide afetos e

Iguala seres humanos.

(Junça, 2016, p. 115)

Agradecimentos

O presente Relatório marca o final de uma etapa da minha vida, o meu percurso académico. Este provocou uma mistura de emoções e sensações, devido às dificuldades com que me deparei e com as metas que alcancei. Para tal, tive pessoas a meu lado, que me auxiliaram em tudo o que consegui construir, em todas as aprendizagens.

Um agradecimento especial à minha mãe por todo o apoio que me deu, pela paciência que demonstrou naqueles momentos que não corriam bem, e principalmente, por acreditar na minha capacidade de concretizar algo que queria para a minha vida. A ti, agradeço-te por todas as oportunidades que me deixaste alcançar, com muito esforço.

Agradeço ao meu namorado, que me acompanhou incondicionalmente, por toda a força que me transmitiu em cada vitória e em cada derrota, pela sua compreensão. Obrigada a ti por me ajudares a enfrentar esta etapa e pela paciência que tens.

Gostaria de agradecer à minha orientadora, por todo o conhecimento que partilhou comigo, pela sua disponibilidade, por todas as palavras de incentivo, para que eu conseguisse alcançar o que pretendia e crescer como profissional.

Agradeço a todos os docentes que acompanharam o meu percurso, pois contribuíram para o meu crescimento ao nível académico, pessoal e profissional.

Às duas instituições onde realizei as Práticas de Ensino Supervisionadas, agradeço pelas oportunidades dadas. Aos dois profissionais de educação que me receberam de braços abertos, que me auxiliaram em tudo o que necessitei, por terem paciência para todas as minhas perguntas e sugestões e pela partilha de experiência, tendo sido para mim, dois modelos de inspiração e de referência. Ao professor cooperante, por me dar as bases que ajudaram a refletir e a crescer enquanto futura professora. Ao meu menino, R.P. por ser tão especial e por me ensinar tanto durante a minha passagem pelo contexto de 1º Ciclo, e à sua família que partilhou comigo a sua vida, os seus conselhos e a sua preocupação. À educadora cooperante por todo o apoio, motivação, por acreditar em mim e pelas palavras ditas. Não me posso esquecer de todas as crianças com quem estabeleci um contacto próximo, realizei uma troca de aprendizagens e partilhei momentos únicos e inesquecíveis, tendo-me ajudado a evoluir como futura profissional de educação.

Também, agradeço às minhas amigas pelo incentivo, pelo apoio, pela valorização das minhas capacidades e pela ajuda na preparação de diversos materiais.

Por fim, gostaria de agradecer a duas pessoas que fizeram parte do meu percurso, que me ajudaram imenso neste relatório, transmitindo-me confiança de que eu era capaz, e me deram apoio ao nível pessoal.

Resumo

O presente estudo inseriu-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, da Universidade de Évora, tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre. A investigação sustenta-se na ação educativa desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, focando-se na temática da Hora do Conto em contexto formal. Assim, pretende-se compreender se a Hora do Conto contribui para estimular, nas crianças, uma maior procura e um maior contacto com o livro e com a leitura.

Este estudo sustentou-se na metodologia de investigação-ação, para a qual realizei uma recolha de dados recorrendo a algumas técnicas e instrumentos, de forma a conseguir responder às questões delineadas e alcançar os objetivos definidos.

A fundamentação teórica foi elaborada com recurso ao conhecimento e experiência de diversos autores que exploraram as questões da Hora do Conto, dos seus rituais, dos aspetos positivos associados ao “ler” ou ao “ouvir ler”, e da importância do livro, entre outras.

Os resultados que emergiram deste estudo parecem indicar que é possível realizar a Hora do Conto tendo como intenção: a partilha de afetos e o prazer na escuta e na leitura de histórias.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Crianças; Hora do Conto; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Report on Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education - Story time... At the time animals spoke...

Abstract

The present study is part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice, which is in master's degree plan in Preschool Education and 1st Cycle Teaching at the University of Évora.

The research is based on the educational action developed in the context of preschool education and elementary school, focusing on the theme "Story Time" in formal context. We intend to realize if Story Time contributes to stimulate more demand and more contact with books and reading.

This study was based on the action-research methodology, for which I performed data collection using some techniques and instruments, in order to be able to answer the questions outlined and achieve the defined objectives.

The theoretical foundation will be expressed using the knowledge and experience of several authors who explored the subject "Story Time", their rituals, the positive aspects of reading or listening, and the importance of books, among others.

The results that emerged from this study seem to indicate that it is possible to perform Story Time with the intention of sharing of affections and pleasure in listening and reading stories.

Keywords: Children's literature; Children; Story Time; Preschool education, 1st Cycle of Basic Education

Índice Geral

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Índice de Figuras.....	x
Índice de tabelas.....	x
Introdução	1
1. Fundamentação teórica	5
1.1. A Hora do Conto	5
1.2. O papel do/a educador/a e do/a professor/a do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	10
2. Nos contextos.....	13
2.1. Conceção da ação educativa em Educação Pré-Escolar – Jardim de Infância.....	13
2.1.1. Apresentação da instituição	13
2.1.2. Caracterização do grupo	17
2.1.3. Fundamentos da ação educativa.....	20
2.1.4. Organização do espaço e dos materiais	23
2.1.5. Organização do tempo	28
2.1.6. Trabalho de Projeto.....	31
2.2. Conceção da ação educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	39
2.2.1. Apresentação da instituição	39
2.2.2. Caracterização do grupo de crianças	40
2.2.3. Fundamentos da ação educativa.....	43
2.2.4. Organização do espaço e dos materiais	50
2.2.5. Organização do tempo	52
3. Metodologia	54
3.1. Identificação do problema, das questões e do objetivo geral	54
3.2. Identificação dos objetivos específicos	55

3.3.	Processo de Investigação-ação	55
3.4.	Processo de recolha de dados	57
3.5.	Análise e interpretação das entrevistas em 1º Ciclo	61
3.6.	Análise e interpretação da entrevista na Educação Pré-Escolar	70
3.7.	Análise dos questionários em 1º CEB	76
3.8.	Análise das conversas informais em Educação Pré-Escolar	82
3.9.	Discussão dos resultados das técnicas	86
3.10.	A Hora do Conto... No tempo em que os animais falavam... - intervenções nas salas de 1º CEB e de Educação Pré-Escolar	89
3.10.1.	No contexto de 1º CEB	89
3.10.2.	No contexto de Educação Pré-Escolar	96
3.10.3.	Discussão de resultados	101
4.	Considerações finais	114
5.	Referências bibliográficas	118
6.	Apêndices	123
7.	Anexos	124

Índice de Figuras

Figura 1: Algumas saídas realizadas com as crianças do JI.....	14
Figura 2: Educação Física realizada no Pavilhão do Juventude Sport Clube - Voleibol.....	16
Figura 3: Pavilhão polivalente onde realizavam Educação Física.....	16
Figura 4: Área da Biblioteca.....	25
Figura 5: Oficina da Escrita.....	25
Figura 6: Área da Cozinha de Lamas.....	25
Figura 7: Área da Modelagem.....	25
Figura 8: Jogo de letras - Construção do meu nome e da mãe de uma das crianças.....	26
Figura 9: Estrutura de trabalho para desenvolver um Trabalho de Projeto.....	32
Figura 10: Cartazes realizados pelas crianças para a Greve Climática Estudantil.....	34
Figura 11: Partilha com a comunidade escolar - Cantámos a canção pelo clima.....	35
Figura 12: Uma das soluções apresentadas pelas crianças: Apanhar beatas e lixo do chão.....	35
Figura 13: Uma das soluções apresentadas pelas crianças: Fazer um livro das multas.....	35
Figura 14: Diferentes fases do Projeto: organização por escrito; cartaz final.....	38
Figura 15: Constituição da sala de 1º CEB.....	51
Figura 16: Hora do Conto - "Contos Tradicionais de Portugal".....	91
Figura 17: Hora do Conto - "Contos Tradicionais do Mundo".....	91
Figura 18: Hora do Conto com o ambiente preparado para a temática "Contos Tradicionais de Portugal".....	92
Figura 19: Hora do Conto - "Natal".....	94
Figura 20: Leitura de livros aos seus colegas - por iniciativa própria.....	95
Figura 21: Hora do Conto - 25 de abril.....	97
Figura 22: D. a ler um livro.....	99
Figura 23: Leitura de um livro a pedido do I.B.....	99
Figura 24: Mediação de leitura por parte uma criança.....	104
Figura 25: Crianças a explorarem os instrumentos.....	107
Figura 26: Uma das crianças que procurou o livro que não tinha lido durante a Hora do Conto.....	110

Índice de tabelas

Tabela 1: Idades das crianças da sala A do jardim de infância.....	17
--	----

Introdução

No âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico, que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) da Universidade de Évora, foi elaborado o presente Relatório de PES. O principal objetivo deste documento é o de compreender se a Hora do Conto contribui para estimular nas crianças uma maior procura e um maior contacto com o livro e com a leitura.

As unidades curriculares supracitadas foram desenvolvidas em duas instituições de cariz público, em contexto de Educação Pré-Escolar, num jardim de infância, e de 1º CEB. Em ambos realizei observação participante e intervenção cooperada, onde elaborei as planificações da rotina de forma cooperada com o/a profissional de educação, tendo decorrido num período de 12 semanas, em 1º CEB, e de 13 semanas, em Jardim de Infância.

Com o intuito de primar pelo bom sucesso na construção da minha prática pedagógica, tive necessidade de recorrer a uma base orientadora. Para tal, sustentei-me na legislação em vigor, respeitante a estas duas valências. Uma das leis, na qual me apoiei, foi a Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, na segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, que tem como princípios o foco em alguns aspetos durante a prática. Deles destaco o facto de todos os portugueses terem direito à educação, existindo uma igualdade nas oportunidades de acesso, e ao contacto com a cultura; terem a liberdade de aprender e de ensinar; de a escola ter o dever de incentivar “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, 2005, pp. 5124-5125). Assim pretende-se que haja um grande desenvolvimento ao nível da individualidade e do sentido crítico de cada um, mostrando respeito pelas opiniões distintas, mas demonstrando capacidade de argumentação, dialogando.

Outros dois documentos nos quais também me baseei foram o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto e o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, que nos remete para o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e para o Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Os conteúdos destes documentos permitiram-me refletir sobre as quatro dimensões aqui apresentadas: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Para além destas, importa referir que para interligar a

fundamentação teórica com as minhas práticas, utilizei as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e os Programas e Metas Curriculares do 1º CEB. Tendo esta legislação em consideração, fui construindo a minha prática, a minha investigação e por consequência, a minha futura profissão, através de realização de momentos reflexivos.

No decorrer das PES em Educação Pré-Escolar e em 1º CEB desenvolvi a temática: *A Hora do Conto... No tempo em que os animais falavam...*, tendo como base o processo metodológico de investigação-ação. Desde o momento em que abordámos as questões relacionadas com o contacto das crianças com os livros, fiquei alerta para a situação. Mas o que mais me impressionou foi a repercussão que teve na prática. Atenta aos comportamentos, tive a oportunidade de observar esse contacto das crianças com os livros e de perceber que existiam momentos de leitura e de escuta de histórias, nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º CEB. Este facto demonstra que, apesar dos estudos realizados, onde se defende a importância da literatura infantil na vida das crianças, a prática revela uma certa carência em relação a este tema, o que é preocupante. Tendo em conta o que observei, no 1º CEB, a leitura de livros por prazer era inexistente, e na Educação Pré-Escolar, a área da biblioteca era pouco utilizada. Por isso, considero ser de relevante importância dar a oportunidade às crianças de terem contacto com os livros, com as histórias que estes contêm e com as múltiplas viagens que lhes proporcionam, através da Hora do Conto, “Os contos foram, conseqüentemente, perspectivados como fonte de conhecimento e de vivências emocionais, e como organizadores das relações interpessoais, funcionando como laboratório de experimentação para a elaboração dos afetos.” (Santos, 2013, p. 14), permitindo à criança conhecer-se, envolver-se no momento, e principalmente, que tome consciência do que é capaz de sentir e de vivenciar.

Estas valências proporcionam às crianças momentos capazes de lhes desenvolver o gosto pelo livro e pela leitura, e por consequência, a sua procura. Os/as profissionais de educação não são os únicos intervenientes neste processo, devendo colaborar com os pais para que, em conjunto, sejam capazes de construir uma cadeia de mediadores de leitura e/ou contadores de história. Este processo colaborativo permitirá uma maior ajuda na descoberta deste interesse e gosto, junto das crianças. Para tal, é importante que todos tenham o conhecimento do que poderão realizar com as crianças, devendo “procurar despertar a emoção do ouvinte, fazendo com que ele se identifique com os personagens da história e, posteriormente, se interesse em lê-la.” (Schneider, s.d., p. 8). Assim as crianças sentem prazer nesse momento se imaginando-se no interior das histórias. Em Azevedo, Diogo, Macedo, Silva, & Simões (2009), Lucian Bóia (1998) defende que o Imaginário é capaz de penetrar “todos os espaços do sujeito e da sua forma de ler o mundo, deve ser concebido como um motor da história, de toda a ação, de todo

o pensamento e de toda a aventura do conhecimento, marcando as nossas ligações com o universo, com o desconhecido, com o tempo, com o espaço, as relações entre as nações, os grupos sociais e os indivíduos.” (Azevedo, Diogo, Macedo, Silva, & Simões, 2009, p. 1). Assim, pretendo salientar a importância de ler para as crianças pois, durante a história, conhecem mundos, formas de agir e de pensar, aprendem sobre o desconhecido, conversam com os colegas sobre o que ouviram. A interpretação da história, tendo em conta a sua dimensão imaginativa e criativa, proporciona um momento em que é dada, à criança, a oportunidade de descontrair e aproveitar aquele momento, parecendo que o tempo para, pois é tanta coisa a acontecer. Este foi o mote com que procurei desenvolver o contacto das crianças com a Hora do Conto, enquanto mediadora de leitura.

Existem questões que têm de ser clarificadas em relação ao conceito de Hora do Conto, devido à sua organização, à sua finalidade e à forma como é vista, ou seja, mostrar que este momento se relaciona com conceitos de afeto, emoção e de prazer.

Pelas razões que mencionei, procurei que a minha investigação-ação se orientasse no sentido de compreender o impacto da Hora do Conto na procura de mais livros e no maior contacto com este objeto e com a leitura. Assim, em conjunto com a minha orientadora, Prof. Dr.^a Ângela Balça, conseguimos reunir algumas temáticas e algumas obras infantis, indo ao encontro dos interesses das crianças, com o intuito de perceber o valor que as crianças davam a este momento, se percebiam a sua importância e se, desenvolvendo a Hora do Conto, provocava nelas a vontade de ler livros. Para que fosse possível aprofundar o meu conhecimento sobre este tema, fui recolhendo elementos, tendo recorrido a técnicas, como a observação, as entrevistas, as conversas informais, os questionários e a análise documental, e a instrumentos, que nos orientam a investigação, como as notas de campo, planificações, reflexões e guiões semiestruturados para as entrevistas.

Assim, o presente Relatório encontra-se organizado em três grandes capítulos: o primeiro apresenta a fundamentação teórica focada na Hora do Conto, na sua importância e no papel do/a educador/a e do/a professor/a do 1º CEB em relação a este momento; o segundo capítulo diz respeito aos contextos, remetendo para a conceção da ação educativa em ambos os contextos, de Educação Pré-Escolar e de 1º CEB, onde é revelada a caracterização do grupo, os fundamentos em que se apoiou a ação educativa e a organização dos espaços, dos materiais e do tempo; e por último, o terceiro capítulo dá a conhecer a metodologia utilizada na abordagem e tratamento do tema, partilhando o ponto de partida da mesma, ou seja, o problema, os seus objetivos, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha da informação utilizada. Ainda neste último ponto, foco as intervenções concretizadas junto das crianças, onde fui mediadora

de leitura, promovendo a Hora do Conto, e onde reflito sobre o momento, retirando as respectivas conclusões. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que demonstram uma reflexão final, a análise de toda a informação obtida, dos constrangimentos e dificuldades, mas também das minhas expectativas, dos momentos marcantes que vivi e do contributo deste estudo para o meu futuro, enquanto educadora/professora.

1. Fundamentação teórica

1.1. A Hora do Conto

Nos dias de hoje, as crianças encontram-se na instituição de educação durante muito tempo, sendo os/as educadores/as e/ou professores/as, os adultos mais presentes na vida/rotina delas. Contudo, a família também tem um papel muito importante na vida das crianças, por fazerem parte dos intervenientes que lhes proporcionam experiências e vivências marcantes, para que se possam desenvolver. Creio que “Respeitar a criança como um todo, pessoa de pleno direito, contribuir para o seu caminho em constante desenvolvimento, reconhecendo a especificidade de cada momento e entendê-la no seu contexto sociocultural específico” (Folque, 1989, p. 17) são tarefas tanto para os/as profissionais como para a família, defendendo a ideia de que todos têm como objetivo ir ao encontro das suas necessidades e interesses.

A leitura de um livro ou a realização de uma conversa onde se contam histórias ou o que aconteceu, promovem uma aproximação entre as famílias e as crianças. Desta interação é possível desenvolver momentos de escuta, de atenção, de proximidade e de criação de novos pontos de vista, através da sua imaginação. Considera-se, assim, um ponto positivo nesta relação, pois é possível realizar um momento de partilha, caracterizado pelo afeto, prazer e pela comunicação que existe entre ambos, sem que o foco seja a aprendizagem formal da leitura. Esta ideia também é partilhada por Junça (2016), afirmando que para que isto aconteça, é necessário existir uma continuidade na(s) leitura(s) nestas faixas precoces, tendo sempre presente que “Contar histórias é dar colo.” (Taquelim citada por Junça, 2016).

Mata (2010) refere, a existência de alguns autores que revelam a importância e os benefícios da leitura para as crianças. A este respeito, Wells (1991, citado por Mata, 2010) defendeu que “através das histórias, a criança consegue alargar o leque das suas experiências para além dos limites daquilo que a rodeia directamente, desenvolvendo um modelo mais rico do mundo e vocabulário a ele adequado.” (p. 1). Além disso, também permite que as crianças estabeleçam relações entre as suas experiências e vivências e o que vai acontecendo na história. Outros autores reforçam a importância das experiências, visto que as histórias lhes dão a conhecer factos que, pelas próprias vivências poderiam não ter oportunidade de viver e conhecer.

No entanto, nem todos os profissionais de educação têm a preocupação de ter nas suas salas livros escolhidos com critérios, um canto para realizarem leituras e/ou para as crianças explorarem, os livros acessíveis às crianças e, por fim, a atenção que dão à promoção da leitura,

numa perspectiva direcionada para o prazer. Porém, “qualquer criança, para aprender a falar tem de ouvir” (Veloso, 2007a, p. 2). Por isso é que a Hora do Conto integra os mais variados estímulos para o desenvolvimento da criança, essenciais para os primeiros anos de vida, defendendo-se que “o livro deve estar ao lado do biberão” (Veloso, 2007a, p. 3).

Desta forma, a Hora do Conto não consiste apenas no ato de contar uma história, mas em tudo o que a envolve. Caracteriza-se por ser um momento onde se provocam emoções a quem escuta, um lugar onde há um contacto com livros e com histórias que têm um poder transformador, visto que, através delas é possível colocar quem escuta a pensar sobre o sucedido (Junça, 2016). Para Taquelim (2009), a Hora do Conto pode ser organizada de diversas formas, dependendo do grupo que irá escutar e da forma como o mediador comunica, para ser possível a “construção de relações com e entre livros” (p. 1). Estas relações possibilitam à criança, independentemente da sua competência para a leitura, a exploração, a imaginação e a viagem pela história, de forma a estabelecer conexões para voltar mais tarde a relembrá-la.

Em relação aos termos utilizados neste momento, a Hora do Conto, a pessoa que o realiza, que o prepara e que se expõe a um grupo, pode realizar uma mediação de leitura e/ou uma narração oral, isto é, na primeira recorre a um livro ou a um texto escrito (Junça, 2016), sendo um mediador, e no segundo não recorre a um livro, mas a histórias contadas oralmente, sendo um contador, que tem de estar bem preparado, pois só tem à sua disposição a sua voz, a expressão corporal e o improviso.

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

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. (p. 8)

Tendo em conta este excerto, para este autor a Hora do Conto constitui uma experiência dinâmica, onde se estimula o gosto pela leitura e pela escuta das histórias, e se dá às crianças a

oportunidade de ter um momento de prazer, de alegria, de descontração, mas também onde há um diálogo entre a imaginação e a realidade, entre os seus medos e os seus afetos, tal como é defendido por autor Veloso (2007a).

Importa referir que a Hora do Conto consiste num momento cúmplice entre o mediador, o público e o livro, para o qual é exigida uma enorme preparação, a fim de que seja possível transpor o que está escrito para a oralidade, sem improvisar. O mediador não tem apenas de se preparar a si, mental, física e vocalmente, tem também o papel de preparar o seu público física e intelectualmente para receber o conto (Loiseau, 1992). A sua preparação consiste em planificar bem a sessão. Para tal deverá ter os livros bem estudados e o espaço organizado. O espaço deverá ser avaliado, a fim de se perceber se reúne condições de sossego e aconchego, de forma a ser uma zona calma, afastada de ruído ou da entrada de novos participantes. O mediador deve ter as costas protegidas por uma parede e sentar-se numa cadeira, de modo a estabelecer contacto visual com todo o público e que todas as crianças tenham uma boa visibilidade. A duração deste momento difere de grupo para grupo, depende da experiência de quem conta e dos livros que forem escolhidos. Taquelim (2009) organiza a sua sessão em quatro partes: acolhimento, reflexão, leitura em voz alta e contar. Também refere que, para se mediar uma leitura, é necessário um fio condutor, pois é a partir daí que a Hora do Conto flui, podendo ser uma temática, um livro ou uma simples palavra. O primeiro momento é o acolhimento, caracterizado pela receção do grupo, onde o/a mediador/a se dá a conhecer e tenta construir de imediato uma conexão com o mesmo, definindo as regras. A fase seguinte é a reflexão que consiste no conhecimento do grupo, das suas preferências, tendo em conta as questões que os próprios levantam. Nesta etapa também se realizam deduções sobre o que vai acontecer na história, a partir da capa do livro, das ilustrações das guardas, entre outras. A leitura em voz alta difere de mediador/a para mediador/a, pois um/a que seja experiente não apresentará dificuldade em fazer uma leitura ritmada e expressiva, possibilitando a observação das ilustrações, sem perder a atenção do grupo ouvinte. Um/a mediador/a menos experiente tem a necessidade de recorrer a adereços, que se não forem bem utilizados, podem tornar o livro num elemento secundário em vez de o enaltecerem. Neste momento, o número de livros lidos é definido pelo grupo, pois é necessário ter a perceção do momento em que o corpo faz transparecer que já chega e que a escuta, ali, perde qualidade. Por último, o contar histórias, sem o recurso ao livro, passando de um/a mediador/a a um/a contador/a. Para tal, a sequência da narrativa tem de estar bem presente, tem de dar tempo ao público para interiorizar o que é dito, pois à medida que a história é contada podem recriar as imagens do que ouvem,

imaginando, e o/a mediador/a deve introduzir as fórmulas introdutórias e finais. Para finalizar a sessão, permite ao grupo que regresse aos livros, deixando-os explorar.

Junça (2016) organiza a sua Hora do Conto em três momentos: um momento inicial, onde se dá a conhecer ao grupo e tenta perceber o grupo que tem diante de si; depois faz-se acompanhar de uma mala cheia de livros, e dependendo do que sente do público, vai escolhendo e lendo; para finalizar, fecha a porta do mundo imaginário, “Era uma vez...”, com uma fórmula final. Estas são bastante características da Hora do Conto, tal como as fórmulas introdutórias (de abertura). As primeiras abrem as portas para o mundo da ficção, indicando às crianças que vai começar a partilha da palavra pelo mediador/a. Podem ser desconhecidas do grupo ou então usam-se as que já existem no grupo. Alguns exemplos de fórmulas introdutórias: “En ces temps qui nous parlent dans nos rêves; Au temps où les bêtes parlaient; Il était une fois...”, estando presentes em Loiseau (1992).

As fórmulas finais são tão importantes quanto as iniciais. Se umas abrem as portas para o mundo imaginário, as outras fecham-na, fazendo com que o grupo volte à realidade levando o seu tempo, o que revela a riqueza destas pequenas frases, rimas, expressões, canções, entre outras. Além destas existem outras, presentes nas próprias histórias, por exemplo, onomatopeias ou frases repetidas que são uma constante. Estas fazem com que haja um crescimento no drama e/ou uma pausa para o/a mediador/a e para o público.

Porém, para contar, mediar e realizar uma Hora do Conto, são necessárias algumas ferramentas, como Margarida Junça (2016) partilha: a disponibilidade da alma, que facilita a comunicação com o grupo; a sensibilidade para conseguir perceber os tempos de escuta do público, os textos mais indicados para o mesmo e a noção do espaço; a expressão corporal, que auxilia a completar o trabalho realizado durante a Hora do Conto, sendo o olhar um “gesto” essencial para partilhar as suas emoções com o grupo. O auxílio da expressão corporal permite relacionar os movimentos com o que acontece na história; a voz e o silêncio são ferramentas que, apesar de opostas, se interligam, pois é através da palavra proferida que todo o trabalho é desenvolvido. Porém, com o silêncio a palavra proferida ressoa, tocando em quem escuta; o livro e a animação deste é realizada através do/a mediador/a, que é o sujeito que conecta o objeto ao público. Assim, necessita de trabalhar o seu olhar, para conseguir prender o grupo, parando de olhar em olhar, para o envolver; de ter em atenção a sua voz, porque facilita a aproximação com o público, e dependendo do volume e do poder da mesma consegue partilhar o seu estado de espírito (Bryant, 1971 citado por Loiseau, 1992, p. 138); a sua postura, não pode estar muito baixa com os joelhos levantados, pois a zona do tronco fica mais fechada, o que dificulta a projeção da voz; o seu tronco tem de estar o mais perpendicular possível ao

assento, para que possa dirigir-se ao grupo ou até mesmo recuar. É importante colocar o livro na lateral ou à frente do seu peito, para que o olhar do/a mediador/a passe do público para o livro, e vice-versa, criando uma ligação entre ambos. Taquelim (2009) refere que o/a mediador/a é “alguém que ilumina o livro” (p. 3), sendo que através do seu corpo e da sua voz lhe dá vida.

Neste sentido, o/a mediador/a tem um papel muito importante, tendo de escolher um livro que vá ao encontro do gosto das crianças, de saber lidar com a oralidade e que consiga contagiar o seu público através da palavra que partilha. Held (1980, citado por Schneider, s.d., p. 7) refere que o/a mediador/a ao realizar a Hora do Conto consegue ter um elevado nível de cumplicidade com a criança, devido à proximidade que este momento possibilita, dando a possibilidade de o ouvinte, brincando, imaginar e construir o seu pensamento, enriquecendo-o.

O/a mediador/a é alguém que, de conto em conto, vai crescendo, vai-se adaptando de grupo em grupo, de forma a estabelecer o seu ritmo e a sua forma de estar no espaço. Assim, considero que o contador se expõe à frente do seu público, com a intenção de existir contacto humano, através dos seus comentários, forma de ser e estar, e dos seus comportamentos (Junça, 2016), o que integra toda a hora do conto, complementando-a.

Para que o/a mediador/a consiga realizar uma Hora do Conto tem como recurso o livro e, ao utilizá-lo, é importante que este vá de encontro aos interesses e necessidades das crianças, cativando-se rapidamente por histórias com grande imaginação e por ilustrações com cores vivas. Todos os livros têm como função construir o indivíduo, organizar as suas competências, aprofundar a sua sensibilidade e mostrar que também é capaz de descobrir e de realizar conquistas através das histórias (Velo, 2007b). Este autor revelou que as histórias permitem às crianças “um estilhaçar das paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade.” (p. 3). Neste sentido, pretendo referir que, através das histórias que ouvem, a imaginação e a criatividade das crianças voa, conhecendo outros mundos, enfrentando os seus medos ou anseios, ou dá a conhecer mundos até ali desconhecidos, respondendo a todas as questões que as crianças tenham. Assim, a criança constitui uma ponte entre a realidade e o que acontece nas histórias, aumentando as suas vivências e experiências, crescendo, conhecendo-se e conhecendo o mundo que a rodeia, e construindo o seu ser, competente e ativo. De uma forma mais ampla, a criança dá sentido ao que ouviu, sendo por isso muito importante que na Hora do Conto, as histórias lidas ou contadas, pelos/as educadores/as, professores/as, contadores/as, mediadores/as e familiares

devam ser ricas e atrativas, que despertem, nas crianças, a sensibilidade, a compreensão, a emoção e que auxiliem o seu desenvolvimento cognitivo.

1.2. O papel do/a educador/a e do/a professor/a do 1º Ciclo do Ensino Básico

O/A profissional de educação, quer seja educador/a ou professor/a, tem um papel privilegiado em relação ao grupo a quem irá contar ou mediar uma história, pois conhece cada criança que está presente, sabe quais as estratégias que precisa de utilizar, já discutiu as regras de toda a rotina com o grupo, devido à proximidade que tem com este, mostrando uma grande afetividade.

Para a realização deste momento, da Hora do Conto, é necessário que o/a mediador/a ou contador/a tenha o seu propósito bem definido, esteja bem preparado, mas principalmente que reconheça a importância deste momento para as crianças e que saiba que o que vai contar ou ler vai suscitar interesse. Se o/a mediador/a conseguir demonstrar a importância que dá à Hora do Conto, as crianças vão manifestar interesse pelo momento, mostrando-se entusiasmadas e envolvidas. Caso o/a mediador/a ou contador/a demonstre algum aspeto em contrário, por exemplo, realizar o momento rapidamente, sem dar tempo às crianças para interiorizarem, imaginarem e criarem no seu pensamento o que ouvirem, a intenção deste momento não será de prazer. O objetivo será defraudado sendo a manifestação de aborrecimento, uma realidade. Assim, um maior conhecimento do grupo fará com que haja uma melhor gestão do mesmo durante a Hora do Conto, sendo assim um fator que apoia os/as profissionais de educação a realizá-lo (Loiseau, 1992).

No entanto, nos dias de hoje, há casos em que se dá a devida importância à literatura infantil, e outros em que esta é eliminada ou pouco estimulada. Por um lado, há adultos que dão bastante importância aos livros, investindo neles, dos mais variados conhecimentos e histórias, construindo bibliotecas, mesmo antes da criança saber ler. Ao terem esta atitude, revelam ter a perceção de que os livros nunca são de mais, desde os livros de informação, onde a curiosidade das crianças pode ter resposta, tendo respostas aos seus porquês, até aos livros de ficção e de poesia, que dão a conhecer outros mundos, outras realidades, proporcionando uma ligação com o mundo que a rodeia.

Quando a criança aprende a curtir bons livros e boa literatura no Pré-escolar por acção de professores competentes e, ao entrar no 1º ciclo, continua a ter a sorte de ser orientada por

professores atentos e actualizados que lhe proporcionam bons livros e boa literatura (a repetição é intencional), então ela virá a ser um aluno de sucesso e nunca esquecerá quem lhe abriu as janelas do mundo. Quando os pais têm consciência de que é imperioso disponibilizar tempo para estar com os filhos, falar e brincar com eles, então as crianças vão crescer em harmonia consigo e com os outros. (Veloso, 2007b, p. 11)

Por outro, tendo em conta a investigação de Veloso (2007a) é possível perceber que os/as profissionais de educação têm de refletir sobre as suas práticas alusivas à literatura infantil, pois apesar de terem à sua responsabilidade crianças dos 0-10 anos, de terem uma formação generalista e vasta, e de terem bastantes exigências, considero importante que estes se empenhem e sacrifiquem um pouco do seu tempo em prol do desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim poderão conhecer o que há disponível no mercado e o mais indicado para esta faixa etária; consultar artigos que se vão publicando alusivos a esta temática, e participarem em ações de formação. A criança não pode ser vista como algo vazio que precisa de informação para ficar cheia, descurando da magia das histórias e destruindo a vontade que as crianças têm de criar e imaginar. Porém, esta relação com a literatura infantil pode e deve iniciar-se em casa, com a família, onde estes devem estabelecer o contacto das crianças com os livros, permitindo que estas folheiem, mordam, mastiguem, cheirem, rasguem e mexam, pois esta é a forma como as crianças conhecem o objeto e conseguem fazer as suas aprendizagens. À medida que vai crescendo, depois das suas aprendizagens e também da observação dos adultos a manusearem livros através da animação do mesmo e da vida que lhes dá, as crianças percebem como é que se manuseiam e como se leem (Junça, 2016). No entanto, nem todas as famílias tendem a pensar assim, pois algumas têm a ideia de que só se devem dar livros quando as crianças souberem ler. O mesmo acontece em algumas creches onde existem livros, mas que não estão acessíveis às crianças. Nestes casos há a ideia de que as crianças são muito novas para manipulá-los, devido à possibilidade que existe em rasgá-los e do facto de não perceberem a história (Veloso, 2007a).

Desta forma, quero reforçar a importância deste momento que tem de ser encarado com seriedade, respeitando-o como um ritual, tendo de ser preparado e não entregue ao improvisado. Com a observação das práticas pedagógicas de algumas instituições, Veloso (2007b) refere que “as crianças não têm momentos de curtição das histórias que se gravem na sua memória para sempre. E é uma pena, pois são oportunidades únicas na maravilhosa caminhada do crescer.” (p. 5), devido à possibilidade que estas histórias têm de encantar e descobrir o que os envolve ou novos mundos, mundos mágicos.

Para que a Hora do Conto comece a ter o prestígio que deve ter, tem de se realizar algumas mudanças: a primeira seria investir nos/as profissionais de educação, tendo de aprofundar o seu conhecimento ao nível literário, conhecendo o que os nossos autores portugueses realizam, principalmente; a segunda seria ao nível das famílias, pois estas têm de ser estimuladas para lerem ou contarem histórias às suas crianças, partilhando informações, estratégias para o fazer, sugerir livros, entre outros; a terceira afetaria os livreiros, pois têm de auxiliar, sinceramente, as pessoas a conhecerem bons livros, em vez de pensarem apenas em vender; a quarta mudança estaria na escola, pois esta tem de saber como aplicar as verbas destinadas à literatura infantil; a quinta seria novamente com os profissionais de educação, dando-lhes a função de planificar e preparar com rigor a Hora do Conto, com a intenção de ser um momento afetivo e prazeroso para as crianças, não se esquecendo das idas à biblioteca, quer seja escolar ou municipal; a última, mas não menos importante, é saber ligar a história às ilustrações, não as deixando sobrepor-se, mas sim complementando-se (Velooso, 2007a).

Em Marques, Mata, Rosa, & Silva (2016) é defendido que o papel dos/as profissionais de educação na Hora do Conto é fundamental, pois é-lhes possível criar um ambiente que promova o envolvimento das crianças com a leitura, “associado ao prazer e à satisfação vivenciados nos momentos de leitura” (p. 71), tornando-os agentes ativos e competentes no seu processo de aprendizagem. Tudo isto, constituem bases para as crianças se sentirem motivadas e com vontade para aprender e para se enriquecerem. Assim, o papel destes intervenientes junto da criança é privilegiado em relação a este momento. Porém, é necessário que aprenda a ser um/a contador/a e/ou mediador/a, tendo as suas histórias bem preparadas e que as imagine; deve estar atento às reações das crianças, observando-as ao detalhe, pois serão elas que lhe darão um *feedback*, podendo aproveitá-lo para melhorar e para tornar a história mais entusiasmante e emocionante (Plano Nacional de Leitura, s.d.b, p. 7).

2. Nos contextos...

2.1. Conção da ação educativa em Educação Pré-Escolar – Jardim de Infância

2.1.1. Apresentação da instituição

A minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar foi desenvolvida numa instituição de carácter público, estando inserida num Agrupamento de Escolas de Évora. Importa referir que este Agrupamento tem um trabalho muito focado na inclusão e em respostas específicas de suporte à aprendizagem, de forma a que as crianças tenham acesso a todo o tipo de respostas. Com o que observei e compreendi através do Projeto Educativo, percebi o trabalho impressionante que as pessoas que aqui trabalham desempenham e o seu papel na vida daquelas crianças. Tal como uma criança do 4º ano disse “Ser diferente não é crime! Gente diferente também sente; ser diferente é como ter um presente!” (retirado de um cartaz exposto na parede da escola), mostrando que o objetivo desta escola é ser uma Escola Inclusiva, onde a diferença é vista como uma aprendizagem, pois “Amar é descobrir que a deficiência do próximo faz parte do perfeito mosaico humano” (criança do 8ºano).

Para além disso, esta instituição acolhe crianças com uma diversidade enorme ao nível socioeconómico. Existem bairros com características culturais, económicas e sociais que revelam um nível médio e alto em “confronto” com bairros económica e socialmente desfavorecidos, onde as famílias que ali vivem são bastante frágeis e com taxas de desemprego enormes. Esta diferença nas realidades das crianças pode ser assustadora, pois demonstra as grandes assimetrias culturais e sociais. Todavia é tão enriquecedor para todos, porque as experiências de uns são tão diferentes de outros. Assim, ao existir uma partilha de histórias e de saberes, provoca-se o pensamento de todos.

O que se pretende é que esta escola seja inclusiva, inovadora e aberta à comunidade, querendo que haja participação e articulação entre todos, tendo em vista uma melhoria da vida escolar, apoiando-se na ideia de “Escola de e para as pessoas” (Projeto Educativo, 2018-2021, p. 3).

Esta escola localiza-se a menos de 2km, a pé, do centro histórico da cidade de Évora, permitindo que a comunidade escolar se possa deslocar até lá, a pé ou de autocarro da Trevo. Durante toda a minha prática, realizámos diversas saídas e passeios, dando às crianças a possibilidade de terem acesso e contacto com a cultura e com a sua comunidade, de modo a

construírem as suas aprendizagens. O facto de não se fecharem na escola, dá-lhes a oportunidade de andarem de autocarro, de brincarem fora da instituição, de conhecerem a sua cidade e o que esta tem para oferecer, participar em eventos importantes e com sentido (fig. 1).

Para que algumas destas experiências se concretizem e se responda às necessidades e interesses das crianças, o Agrupamento tem diversas parcerias, tais como com a Câmara Municipal de Évora; o Centro de Saúde, para a realização de rastreios; a Associação Chão dos Meninos; a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ); o Instituto da Segurança Social (ISS); a Universidade de Évora; a Associação para o Desenvolvimento e Bem-Estar Social da Cruz da Picada (ADBES) e a Associação Portuguesa para Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM). Em relação a esta última parceria, tive uma experiência marcante com este grupo, no âmbito da nossa visita a esta instituição para confeccionar folares com a avó de uma das crianças da sala. Também nos deu a oportunidade de conhecer a instituição, promovendo o contacto com as pessoas que lá se encontravam. Foi muito especial, devido à percepção da adaptação destas crianças às realidades das diversas pessoas que conhecemos, sendo que tudo parecia fácil, passando a sua felicidade às pessoas que ali estavam. Foi tão importante e especial para mim, devido à possibilidade que tive de constatar que nesta idade ou com este grupo a adaptação às realidades das diversas pessoas que conhecemos é tão mais fácil, tão mais feliz. Caso não tivéssemos essa oportunidade de dar a conhecer aquele contexto às crianças, estas não teriam a possibilidade de formar uma opinião sobre “o ser diferente”.



Figura 1: Algumas saídas realizadas com as crianças do JI

No que diz respeito aos espaços que a escola dispõe, posso referir que, sendo uma escola com alguns anos, se encontra bem equipada, só necessita de pequenas obras, em algumas salas. A organização do espaço e do trabalho em equipa entre educadoras e com as famílias e a comunidade são aspetos que considero bastante importantes para garantir um bom funcionamento da escola, nomeadamente ao nível da segurança e da inclusão.

Esta instituição tem uma entrada comum para todas as valências presentes. Um dos edifícios que se destaca, logo à entrada, é o pavilhão gimnodesportivo. Durante a minha prática, notei que o pavilhão se encontra sempre ocupado, não sendo possível ter um espaço no horário para levar as crianças de jardim de infância a realizarem uma atividade no seu interior. Depois de termos realizado uma atividade com as crianças, relacionada com o voleibol, no Pavilhão do Juventude Sport Clube (fig. 2), tive a ideia de realizar uma atividade dessas, mas com mais tempo e na escola. Todavia fui confrontada com a impossibilidade de colocar a minha ideia em prática. Do lado esquerdo é possível observar o edifício que integra toda a escola, tendo a forma de um “U”. No centro deste edifício, ainda no exterior, existe um espaço amplo com diversas sombras, sendo um espaço ocupado pelas crianças durante os recreios. É neste espaço que por vezes, as crianças do 1º CEB e as de Jardim de Infância se encontram, partilhando o mesmo espaço de brincadeiras. No entanto, notei que existia pouca ligação entre estas valências, que são tão próximas a níveis etários, mas distantes ao nível das brincadeiras, neste caso. Considero a interação entre crianças de diferentes idades essencial, pois possibilita que se conheçam, que deem continuidade nas brincadeiras, e também uma aprendizagem ao nível social e da cidadania. Por outro lado, também desperta nas crianças instintos de proteção, de entreatajuda e sem dúvida, de brincadeira espontânea e natural, algo que por vezes as crianças de faixas etárias mais elevadas já não têm. Segundo Marques et al. (2016),

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social. (p.33)

Com isto, quantas mais interações as crianças tiverem, mais relações estabelecem, mais experiências e vivências têm. Sendo que o mais importante é terem uma grande diversidade de interações, com crianças mais novas e com crianças mais velhas, pois as aprendizagens são bastante diferentes, enriquecendo-se.

Dando mais atenção à área do jardim de infância, é possível perceber que se encontra num local acolhedor e sossegado, onde as produções das crianças estão afixadas nas paredes, mostrando a vida que ali existe, e que tem diversos recursos, tanto para os adultos como para as crianças. Do lado oposto a esta entrada têm o pavilhão polivalente, onde as crianças e as suas famílias são acolhidas de manhã, pelas auxiliares de ação educativa, ficando neste espaço a brincar enquanto esperam a chegada do/a educador/a. Além deste, ainda existe um espaço exterior, bastante utilizado pelas crianças, equipado com escorregas e baloiços, paletes de madeira e pneus. O facto de o pavimento deste espaço ser parecido a gravilha, impossibilita que as crianças retirem o máximo de aprendizagens daquele local, pois não o conseguem explorar livremente sem riscos. Caso este espaço tivesse um melhor pavimento, com uma maior diversidade de materiais, iria permitir que as crianças pudessem brincar, variando as suas vivências e sensações. É de notar que nos dias de chuva, as crianças têm de permanecer no interior do pavilhão polivalente (fig. 3). Quando esteve frio, tanto observei as crianças vestirem um casaco e a irem para o exterior brincar, como também vi algumas crianças que preferiram ficar no interior em virtude do vento que se fazia sentir. Como estava presente nesse momento, decidi colocar uma música e puderam dançar e brincar, no interior. No entanto, considero este espaço interior muito pequeno, para comportar cerca de sessenta crianças durante trinta minutos (recreio) ou mais tempo, durante a hora de almoço, quando chove. Nestes momentos é crucial a existência de uma boa organização do grande grupo de crianças, por parte das auxiliares. O espaço tanto interior como exterior é utilizado para brincarem na hora do recreio, mas também para realizarem momentos de educação física.



Figura 1: Educação Física realizada no Pavilhão do Juventude Sport Clube - Voleibol



Figura 2: Pavilhão polivalente onde realizavam Educação Física

Ao longo dos corredores da escola é possível observar produções de crianças das diferentes valências, o que permite que toda a comunidade escolar se envolva no que é realizado nas diferentes salas, promovendo uma valorização nas crianças e o desenvolvimento do seu pensamento crítico em relação a algo.

Para além disso, é necessário fazer referência à facilidade dos acessos que existem nesta escola, permitindo que as crianças que utilizam a cadeira de rodas para se deslocar, circulem sem problemas, mostrando o cariz inclusivo desta escola.

Por último, reforço que fui bem recebida, tendo sido possível a criação de um ambiente estável e cooperativo entre todos, existindo uma troca articulada de saberes, através de conversas e troca de opiniões sobre os mais variados assuntos, entre educadoras, entre estas e as auxiliares e entre as crianças e a educadora. Assim, nesta instituição existe uma boa relação profissional entre todos, um espírito enorme de entreajuda, de boa disposição, de empatia e de cooperação.

2.1.2. Caraterização do grupo

Ao longo da minha presença na sala A do jardim de infância fui recolhendo informações e conhecendo o grupo de crianças, quer através das diversas conversas, das atividades, das brincadeiras, dos momentos da rotina, dos seus interesses, quer através de conversas com a educadora e as auxiliares. Este grupo é caraterizado pela sua heterogeneidade, sendo composto por 20 crianças, no total, das quais 10 são do sexo feminino e 10 são do sexo masculino. Estas crianças têm idades compreendidas entre 4 e 6 anos, como se pode observar na tabela seguinte (Tabela 1):

	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Sexo Feminino	1	7	2	10
Sexo Masculino	2	4	4	10
Total	3	11	6	20

Tabela 1: Idades das crianças da sala A do jardim de infância

Nota: As idades acima referidas foram contabilizadas tendo como referência o dia 31 de maio de 2019.

Primeiramente, é importante referir que a maioria deste grupo é novo na sala com esta educadora, pois transitaram de outras instituições, de cariz público ou particulares de solidariedade social, tendo apenas sete crianças que continuaram naquela sala, devido à transição dos restantes para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Entre essas crianças, duas são acompanhadas pela terapeuta da fala, que normalmente têm algumas sessões noutra sala. O facto de ter alguns elementos que já acompanhavam esta educadora, ajudou bastante a entrada das novas crianças, pois puderam ajudá-los a conhecer a organização da sala, a forma como é realizada a rotina, integrando-os. Além das crianças a entrarem de novo, também as auxiliares são recentes, visto que uma foi contratada agora e outra esteve de baixa. São duas pessoas que

adoram aprender e que se relacionam bastante bem com as crianças e com os restantes adultos. Incluíram-me, facilmente, na rotina e ajudaram-me bastante na integração. Para além disso, apesar de ser estagiária, senti que me tratavam como uma igual, nunca me tendo sentido menosprezada. Sentia sim, que me respeitavam bem como ao trabalho que estava a desenvolver com o grupo.

A presença de crianças com diferentes idades revelou momentos muito ricos, devido às interações, às aprendizagens e à entreajuda que existiu. Assim, considero que é um grupo que adora pensar sobre os mais diversos assuntos, que adora conversar, discutir, debater, comunicando as suas produções e descobertas. Senti que este grupo me contagiou com o seu dinamismo e com a sua curiosidade em querer saber sempre mais. Com estas crianças aprendi imenso, principalmente que as crianças têm sempre algo inesperado a dizer, fazendo-nos pensar e refletir sobre as nossas práticas e sobre a nossa imagem de criança. Revelam grande interesse em participar nas tarefas semanais, não se importando de auxiliar os seus colegas mais novos ou ajudar, no caso do responsável por uma determinada tarefa não estar presente, demonstrando uma grande autonomia e boa disposição. Contudo, também revelaram bastante interesse pelas propostas realizadas pela equipa educativa e pelas suas próprias propostas escritas durante a Reunião de Conselho. Assim, foi possível uma grande diversidade de aprendizagens e por conseguinte, a exploração dos seus sentidos com o espaço envolvente.

Com a prática, a observação realizada e o conhecimento dos intervenientes no espaço, percebi que aqui, as crianças envolvem-se e têm uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, tendo grande responsabilidade no mesmo, tomando as suas decisões e escolhendo em função dos seus interesses e necessidades. Tal como Bruner (1996) defende no seu terceiro modelo pedagógico, observa-se a criança enquanto pensadora capaz, através da discussão e cooperação, conseguindo exprimir as suas ideias e opiniões, para construírem e reconstruírem as que já têm. Deste modo, pode-se refletir sobre a metacognição, apoiando-nos no conhecimento sobre a aprendizagem e o pensamento, na sua regulação (planeamento, monitorização e avaliação).

Nota de campo – dia 28 de fevereiro – Mudança do Mês:

Educadora – Quantos dias tem março?

S. I. (5:0) – Trinta e um.

Educadora – Então vamos ver.

Levantou a mão e fechou-a. E disse:

Educadora – Nos altinhos têm trinta e um dias. Nos buraquinhos têm trinta.

Todas as crianças imitaram-na, começando a dizer em coro.

Educadora – Então no primeiro altinho temos o mês de?

Coro – Janeiro.

Educadora – Tem quantos dias?

Coro – Trinta e um.

Educadora – E a seguir?

Coro – Fevereiro.

Educadora – Tem quantos dias?

J. S. (6:2) – Trinta e dois.

S. I. (5:0) – Vinte e oito.

L. T. (6:0) – Não. Tem trinta e oito.

Educadora – Temos de pensar. Se é o mês com menos dias terá trinta e oito?

S. I. (5:0) – Não. Tem vinte e oito.

Como apresento através da nota de campo de dia 28 de fevereiro, do que observei na minha prática, percebi que as crianças são muito estimuladas para participar na sua aprendizagem, que me fez associar o momento à metáfora que Watkins (2004) utiliza, “Students are crew, not passengers.” (p. 3), mostrando que as crianças podem pilotar a sua aprendizagem, ou seja, são responsáveis por ela.

Tendo em conta o nível social, mostraram que são um grupo muito acolhedor, adaptando-se facilmente à presença de novos adultos na sala. Este aspeto da nossa chegada a uma sala é muito importante e sempre muito receoso, porém essa ideia ia-se desvanecendo à medida que estamos com as crianças, mostrando que elas se adaptam facilmente ao diferente.

Para além disso, nas diversas saídas, quer de autocarro, quer a pé, quer para o centro histórico de Évora, quer a Lisboa, as crianças demonstraram que têm consciência das regras, pois são vistas como uns agentes ativos na sua aprendizagem e na vida do grupo, e que têm um grande espírito de entajuda, estando sempre prontos a ajudar-me. Assim, é possível refletir sobre a importância que a educadora cooperante dá às saídas à cidade, às visitas de estudo ou até mesmo a ida à horta, pois são momentos, experiências e vivências que algumas crianças que fazem parte daquele grupo não terão possibilidade de ter, caso não as realizem na escola.

Por fim, como qualquer ser humano, as crianças na sua maioria têm uma preferência para a área das Artes, que tem como impulsionadora deste gosto, a educadora cooperante. No entanto, olhando para todas as áreas do saber e para este grupo, acredito que conseguimos

partilhar diferentes aprendizagens, através das experiências, vivências e atividades que guardo. Assim, este grupo revelou-se bastante participativo, conversador, afetuoso, interessado e empenhado. Semana após semana reconheci um crescimento incrível nestas crianças, mas também em mim.

2.1.3. Fundamentos da ação educativa

Considero bastante importante um/a educador/a identificar os seus ideais, princípios e objetivos com um modelo pedagógico, de forma a orientar a sua prática pedagógica. Tendo em conta o Plano de Atividades do Grupo (Anónimo, 2018/2019) consegui perceber a visão de educação de infância desta educadora e os seus objetivos pedagógicos:

- promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de **educação para a cidadania**;
- fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no **respeito pela pluralidade das culturas**, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- contribuir para a **igualdade de oportunidades** no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- estimular o desenvolvimento global da criança no **respeito pelas suas características individuais**, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- desenvolver a expressão e a **comunicação através de linguagens múltiplas** como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- despertar a **curiosidade e o pensamento crítico**;
- proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da **saúde individual e colectiva**;
- proceder à **depistagem de inadaptações, deficiências** ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- incentivar a **participação das famílias** no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Anónimo, 2018/2019, p. 3)

Sendo que este processo é o início de uma longa caminhada, a educadora em questão decidiu que iria auxiliar a sua prática, tendo em conta o grupo, a organização do espaço e do

tempo, a observação e a escuta das necessidades e dos interesses das crianças, orientando-se pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Então para além destes princípios pelos quais se rege, existem três condições deste modelo na educação de infância, que são: os grupos devem ser organizados com crianças de diferentes idades e capacidades; deve existir um clima de comunicação livre, isto é, as crianças têm experiências que podem ser o ponto de partida para uma aprendizagem; e por fim, deve existir um tempo em que a criança possa explorar e descobrir os materiais existentes, construindo o seu conhecimento (Folque, 2018).

Resumindo, o Modelo Pedagógico do “Movimento da Escola Moderna visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos.” (Folque, 2018, p. 52). Assim, pode-se referir que é dada uma maior importância às relações que se estabelecem, que as crianças têm um papel fundamental no planeamento e na avaliação, tomando estas decisões em conjunto com o/a educador/a, e o espaço educativo passa a ter um papel diferente, mais importante e é mais acarinhado, ou seja, é um local onde as crianças podem realizar questões e procurarem as suas respostas. Portanto, este modelo tem como ponto central a cooperação, pois através das relações de cooperação, podemos aprender uns com os outros, partilhando conhecimentos.

Niza (1992) citado por Folque (2018) refere que este modelo recente tem três grandes finalidades:

- A iniciação a práticas democráticas;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura.

Estes aspetos têm a finalidade de proporcionar aos/às educadores/as, aos/às professores/as e às próprias crianças um desenvolvimento ao nível pessoal e social, tornando-se cidadãos ativos e participativos (Folque, 2018). Assim, surgiram sete princípios que fazem parte da estrutura da ação educativa, orientando a prática pedagógica dos profissionais:

1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;
2. A actividade escolar enquanto contrato social e educativo;
3. A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação;
4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano;

5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos;

6. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interacção com a comunidade;

7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos. (Niza, 2013)

Tendo este modelo presente, ao longo da minha prática foi-me possível encontrar conceitos e expressões que se utilizam neste modelo, devido à organização do tempo, do espaço, do currículo. Assim, essa minha prática e ação realizadas no contexto, sustentaram-se nos princípios aqui apresentados.

A gestão cooperada do currículo é realizada através de uma negociação entre educador/a e crianças, possibilitando a participação das crianças e a partilha das suas opiniões, tendo um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Para tal, é necessário referir que o planeamento e a avaliação são momentos marcantes tanto na pedagogia deste modelo, como na sala onde realizei a minha prática. Ambos os momentos fazem parte da rotina das crianças e têm uma importância enorme para elas. São ações que são sempre realizadas em grande grupo. O planeamento é realizado todas as manhãs, no início do dia, enquanto que a avaliação é realizada constantemente, sendo que, para se planear, temos de avaliar de forma a percebermos quais são as suas necessidades e os seus interesses, a fim de que as atividades sejam direcionadas para as crianças. Para auxiliar estes momentos existem os instrumentos de pilotagem, que têm como objetivo apoiar e regular a ação do grupo durante a sua rotina, refletindo a vida do grupo, e, desenvolver o sentido de responsabilidade das crianças pela sua própria aprendizagem. Na sala onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada encontravam-se os seguintes instrumentos de pilotagem: Mapa de Presenças, Mapa de Atividades, Inventários, Diário de Grupo, Mapa das Regras da Vida (“O que combinámos... - título desde instrumento nesta sala, onde realizei a minha prática), Quadro de Distribuição de Tarefas ou Mapa de Tarefas, Plano do Dia, Agenda Semanal e Mapa/lista das Comunicações.

Além disso, nesta sala é bastante utilizado o Trabalho por Projetos. Este surge de focos de interesse das crianças, da sua curiosidade inata. O/a educador/a deve apoiar e alargar as propostas realizadas pelas crianças, fazendo com que estas pensem e sejam motivadas a procurar. Por vezes, a pergunta é tão elaborada, que não tem uma resposta imediata, sendo necessário pesquisar para obter a sua resposta. Assim, com toda a curiosidade e desejo de saber estrutura-se um projeto maior, com diversas fases de realização, potenciando as aprendizagens

e por consequência, o seu conhecimento. No entanto, nem sempre todas ideias que as crianças têm são possíveis de realizar. Então o/a educador/a tem a função de as colocar a pensar, se é possível ou não, o que é preciso, se temos essa possibilidade, etc. Assim, permite-se que as crianças pensem, pesquisem e por vezes, intervenham na comunidade onde estão inseridas. Através destas práticas, a aprendizagem não fica apenas para quem o realizou, pois há uma partilha constante nas diversas fases, para se autorregular.

O trabalho por projeto ajuda as crianças a alcançarem aquilo que desejam. Na minha prática, fui acompanhando o interesse em diversos temas, e o desenvolvimento de diferentes projetos, como por exemplo: “A cidade vista pelas crianças”, onde as crianças desenharam alguns monumentos da cidade, e além de uma exposição na escola, fizemos uns postais e um painel na entrada do jardim de infância; “Se as pessoas nascem e morrem, o planeta também morre?”, relacionado com os problemas que identificámos na nossa comunidade, querendo intervir de forma a preservar o nosso planeta.

Em suma, o que tentei realizar durante a minha presença junto daquele grupo, foi encorajar cada criança “a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.” e também, que “vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais.” (Marques et al., 2016, p. 85).

2.1.4. Organização do espaço e dos materiais

Nos jardins-de-infância do MEM [Movimento da Escola Moderna] os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE [Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]). (Folque, 2018, p. 57)

É com esta citação que inicio a apresentação do espaço e dos materiais presentes na sala onde realizei toda a minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, devido à importância que este tem para as crianças que nele habitam durante cinco horas por dia e cinco dias por semana. É um local que necessita de atenção, carinho, mudança, acessibilidade, conforto, segurança, crianças e brincadeira.

Em colaboração com a educadora cooperante, tentámos manter o espaço da sala acolhedor, organizado. Estando em mudança, face às necessidades e aos interesses demonstrados, primou-se pelo aspeto desafiador para as crianças, de forma a que as aprendizagens surjam, mas com

um maior significado. Devido aos materiais estarem acessíveis, as crianças utilizavam-nos sem precisar de ajuda, promovendo a sua autonomia e facilitando a sua exploração. Além desses materiais, tal como o Plano de Atividades de Grupo (Anónimo, 2018/2019) refere: “o aproveitamento do material de desperdício é uma constante.” (p. 9). Assim, com este material aproveitado, que era dado pelas famílias, trazido pela educadora, ou até mesmo, encontrado durante os nossos passeios/saídas, as crianças realizavam os seus projetos e as suas construções.

Quando entrei nesta sala fui atraída pela cor, pelas paredes cheias de produções das crianças, pela vida que ali existia. Além de ser um espaço amplo, bem organizado e identificado, tem umas enormes janelas que possibilitam uma grande luminosidade natural durante todo o dia. Visto que as crianças se encontram neste local grande parte do seu tempo, existem algumas regras que são escritas, depois de uma discussão, negociação e assinatura, num instrumento que se intitula “O que combinámos...”. Este instrumento surgiu por causa de conflitos que surgem e que são mencionados no Diário de Grupo. Após a sua resolução, há a possibilidade de se escrever uma nova regra, dependendo da gravidade que as crianças considerarem que tem.

Tal como foi referido anteriormente, é possível perceber que esta educadora se guia por um modelo pedagógico, que consiste no Movimento da Escola Moderna (MEM), devido à organização do espaço educativo. O referido espaço encontra-se organizado por áreas, o respetivo material está acessível e, no inventário de cada uma, está identificado o número de crianças que podem estar a brincar, o que se pode fazer e o que se aprende.

Enquanto as crianças se encontram nas diferentes áreas de trabalho distribuídas pela sala, os adultos vão circulando, para prestar algum tipo de apoio que lhes seja solicitado, ou para participarem nas vivências das crianças, enriquecendo aquele momento. Para que esta ação do adulto seja desafiadora para a criança, ele/a tem de questioná-la, incentivando-a a pensar sobre o que está a fazer, sobre o sentido do que está a acontecer, do porquê de ser assim. Assim, o papel do/a educador/a é o de proporcionar “andaimos” para as crianças progredirem (Folque, 2018).

De acordo com o Plano de Atividades de Grupo, as áreas estão organizadas da seguinte forma: Área do Faz de Conta, Área das Construções, Área da Pintura, Área da Biblioteca (fig. 4), Oficina da Escrita (fig. 5), Área dos Jogos de Mesa, Laboratório das Ciências e Matemática, Área da Carpintaria, a Cozinha de Lamas (no exterior – fig. 6) e Área da Modelagem (fig. 7). Além destas, criou-se a Área do Retroprojektor e a Área do Quadro. Destas áreas, o espaço mais frequentado corresponde à Área da Casinha, que consiste num espaço onde a brincadeira reina, e onde as crianças recriam uma vida próxima da sua realidade do quotidiano, utilizando os mais

variados objetos. Com o jogo simbólico demonstram como são criativos, dinâmicos e espontâneos, e como com uma simples brincadeira podem dar asas à sua imaginação.



Figura 4: Área da Biblioteca



Figura 5: Oficina da Escrita



Figura 6: Área da Cozinha de Lamas



Figura 7: Área da Modelagem

Tendo isto em conta, no âmbito da investigação presente neste relatório, considero essencial refletir sobre a área da Biblioteca, a sua influência na rotina das crianças, e a Oficina da Escrita.

Ao entrarmos na sala, temos o espaço da Oficina da Escrita, que mudou para este local, para que se tornasse um espaço mais reservado, sossegado e calmo, de forma a criar um ambiente propício à realização de textos, longe da azáfama das restantes áreas de trabalho. Este é um espaço que revela alguma procura por parte das crianças, havendo algumas que adoram escrever ou pelo menos, pretendem realizar a sua tentativa de escrita. Para além disso, cada criança tem o seu caderno da escrita, para produzirem textos que remetam para um acontecimento, para algo importante ou para uma novidade. Nesta área têm imensos materiais à sua disposição, para que possam desenvolver esta atividade com grande sucesso e entusiasmo.

Nota de campo – dia 23 de abril de 2019

Durante o momento de atividades e projetos, eu fui ajudando as crianças que me pediam. Entretanto, observei um grupo de três crianças com um jogo com letras, sentadas à volta do mesmo. Começaram por formar os próprios nomes e o das mães (fig. 8).

J.M. – Onde está o A? Preciso do A.

K.A. – Vamos procurar.

Eu – Então já encontraram?

J.M. – Não há. Podes ver?

Eu – Posso.

K.A. – Diana vou fazer o teu nome. (enquanto começa a mexer em todas as letras à procura)

Eu – Sabes como se faz?

K.A. – Sei. Primeiro é um... (e começa a pensar como se diz, e faz com as mãos a forma da letra)

Eu – É um D (“dê”).

E continuou a construir o meu nome.

K.A. – Não há mais A?

Eu – Procura aí, tem de haver um A de cada cor.



Figura 4: Jogo de letras - Construção do meu nome e da mãe de uma das crianças

Este momento revelou que a escrita não é representada apenas pelo ato de escrever num papel, mas pode ser aprendida com um simples jogo. Considerei muito importante, porque me demonstraram que, apesar de eu não ter escrito nada, conheciam as letras, e através da escuta do meu nome já sabiam as letras que o constituíam. Demonstraram, assim, que tiveram a capacidade de estabelecer uma relação entre o que ouvem e a escrita.

Tendo em conta, a área da Biblioteca, confesso que se transformou num desafio, pois as crianças escolhiam poucas vezes esta área. O motivo poderia ser a ausência de livros, no entanto, esta tinha imensos livros e bons, escolhidos pela educadora, tendo em atenção as necessidades e interesses que o grupo ia revelando. Como a maioria das crianças não sabe ainda ler, observam apenas as ilustrações folheando os livros, ou então como aconteceu algumas vezes, trazem o livro e pedem-nos para lhes ler uma história.

O importante é que estas crianças, devido à prática da educadora cooperante, tenham uma relação muito próxima com os livros, através da Hora do Conto que se realiza diversas vezes durante a semana. Deste modo é dada grande importância a este momento e ao objeto: livro. Durante o meu estágio, continuei essa prática, tentando dar vida à área da biblioteca e ampliando o contacto com livros, diferentes dos que tinham à sua disposição.

Em relação à Área dos Jogos de Mesa é possível referir que idealizei e construí um jogo matemático, que cedi a esta sala, através do qual as crianças puderam identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, símbolos, entre outros). O objetivo foi o de incentivar o desenvolvimento do seu raciocínio, da sua atenção, da sua concentração e promover o seu divertimento. A pedido das crianças, por necessitarem de auxílio ou apenas por brincadeira, realizei diversas sessões deste jogo. Outra área que considerei incrível, devido à presença de objetos verdadeiros e perigosos, foi a área da Carpintaria. Com estes materiais, as crianças utilizam a sua imaginação e criatividade e colocam-na nas produções que realizam. O facto de utilizarem materiais e instrumentos verdadeiros, pode assustar devido ao perigo e à possibilidade que existe em se magoarem. Porém, também partilham diversas aprendizagens, principalmente, ao nível da segurança, do conhecimento e do respeito pelos instrumentos. A manipulação destes instrumentos verdadeiros permite-lhes sentirem-se mais perto da realidade. Durante a minha prática, estive bastante presente nesta área, devido ao pedido constante de ajuda de uma criança, mas não porque precisava, mas sim porque me queria integrar no seu projeto. Não era apenas uma experiência para aquelas crianças, mas também era para mim, porque confesso que nunca tinha utilizado alguns dos instrumentos ali presentes. Pude observar a construção de barcos, de espadas, de *drones*, de carros, entre outros. Nas restantes áreas foi-me possível interagir com as crianças, durante as suas brincadeiras na Área da Casinha ou da Cozinha de Lamas; pintar com as mais variadas cores, auxiliando as crianças; construir de forma cooperada, com um grupo de crianças, um jardim zoológico, tendo a oportunidade de me relacionar com as crianças, conhecendo-as; observar os animais presentes na sala, as minhocas, os bichos da seda, os peixes, entre outros; e por fim, construir com este grupo um Projeto de Intervenção, que teve como tema central as alterações climáticas.

Em relação às regras de funcionamento no interior da sala, foram discutidas, negociadas e definidas, entre as crianças e a educadora cooperante, no início do ano letivo. Cada área tem o seu inventário, ilustrado pelas crianças, que define quantas crianças ali podem estar e o que podem fazer. O facto de algumas áreas terem um número máximo de pessoas na sua exploração é essencial, imprescindível até, para que estas sejam exploradas verdadeiramente, e para que retirem delas o máximo de aprendizagem e enriquecimento.

Contudo, neste espaço preserva-se bastante a limpeza e arrumação da sala, de forma a criar sentido de responsabilidade e cuidado pela preservação dos espaços que os rodeiam. Assim, no fim de cada atividade, as crianças arrumam os materiais, zelando assim pelo asseio e boa organização do espaço.

2.1.5. Organização do tempo

“As rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária.” (Folque, 2018, p. 59). Apesar de termos na Educação Pré-Escolar uma agenda semanal, esta tem de ser flexível. Para tal, é necessário realizar uma planificação diária, que também tem de ser flexível, pois cada momento tem uma intencionalidade educativa. Todavia, nem sempre o tempo para cada atividade é suficiente. Ainda assim, há alguns momentos que acontecem com alguma regularidade, principalmente o momento de “Atividades e Projetos”. Quando se trabalha com crianças é muito difícil seguir à risca uma planificação, uma rotina. As aprendizagens surgem destes momentos que substituíram os que não foram possíveis de realizar, podendo ser até mais ricas e entusiasmantes.

As atividades na sala decorrem durante cinco dias da semana, sendo que cada dia tem uma organização temporal, diferente de sala para sala. Para cada criança, o tempo é uma ferramenta muito importante, porque apoiando-se nas rotinas, gosta de saber o que vai fazer, facto que lhes transmite segurança e conforto. Já para o adulto, as rotinas permitem realizar uma gestão do tempo. Em relação a isso, é de notar que as crianças gostam de ter controlo sobre o tempo. Ainda que não consigam interpretar as horas corretamente, gostam de ter os relógios presentes, dizendo “*quando o ponteiro grande estiver naquele ponto (aponta para o número 9) é para arrumar*” e gostam de saber quanto tempo têm para brincar até ao almoço, por exemplo.

Esta instituição acolhe as crianças entre as 8h00 e as 17h30. Em relação à componente letiva, esta inicia às 9h00 e termina por volta das 15h30, sendo a pausa para o almoço das 12h00 às 13h30. Por volta das 10h30 vão para o recreio, permanecendo até às 11h00. Após as 17h30, as crianças ficam com as auxiliares na componente de apoio à família. As rotinas presentes na sala vão ao encontro das rotinas que o modelo implementado (MEM) menciona, contudo como nem tudo é estanque, existem alguns momentos ligeiramente diferentes.

Nesta sala, as atividades começavam cerca das 9h00. As crianças vindas do polivalente, marcavam as presenças no “Mapa de Presenças”. Depois sentávamo-nos à volta da grande mesa, onde nos reuníamos informalmente, para conversarmos e realizávamos as tarefas que

tínhamos agendadas no “Mapa de Tarefas”. Em seguida elaborávamos, em conjunto, o Plano do Dia. Após este momento de acolhimento e de decisões, as atividades iriam depender do dia da semana em que nos encontrávamos. À segunda-feira, normalmente, realizávamos uma saída. À terça-feira, fazíamos um jogo matemático. À quarta-feira, dedicava-se algum tempo à comunicação, ou seja, as crianças partilhavam com o grupo o que queriam. À quinta, praticávamos um jogo coletivo. Por último, à sexta-feira, íamos para a horta, realizar alguns trabalhos, como regar, colher produtos hortícolas, arrancar ervas. Importa referir que todos os dias, cerca das 10h00/10h15, as crianças procediam à sua higiene e tomavam a sua merenda. Às 10h30 iam para o recreio.

Ao voltarem para a sala, por volta das 11h00, sentávamo-nos à volta da mesa, e os Presidentes traziam para junto de nós o Plano do Dia, para que eu ou a educadora o lêssemos, de forma a informá-los das propostas que ali se encontravam. As crianças que tinham atividades ou projetos presentes neste Plano, iam realizá-las. As restantes crianças marcavam no Mapa de Atividades, indo para as diferentes áreas existentes na sala. Isto acontecia às terças e quintas-feiras. À quarta-feira, cerca das 11h00, realizávamos uma sessão de Educação Física, com as mais variadas atividades, podendo ocorrer no interior da instituição ou noutra local, como foi o caso de jogarmos voleibol no Pavilhão do Juventude Sport Clube. A utilização de colchões para executar exercícios físicos no interior do pavilhão polivalente e a fazer manipulações com a bola no campo de jogos, são exemplos de outras atividades realizadas. Cerca das 11h40, os “presidentes” alertavam o grande grupo para a hora de arrumar. De forma autónoma, arrumavam, realizavam a sua higiene e sentavam-se ao redor da mesa. Às 12h00 iam almoçar, acompanhados por uma das auxiliares e, após a refeição, iam brincar.

A minha chegada à instituição acontecia cerca das 13h15 e às 13h30 ia buscar as crianças ao pavilhão polivalente. Durante o período da tarde, dependendo do dia, realizavam uma atividade diferente. À segunda-feira, realizavam textos no caderno, ou seja, as crianças escreviam e desenhavam algo que era importante para elas, uma novidade ou algo que lhes aconteceu. Às terças, quartas e quintas-feiras, quando chegavam à sala, os “presidentes” organizavam o espaço com as almofadas para que realizássemos a Hora do Conto. Normalmente, deixava como referência a cadeira onde me iria sentar, com o livro em cima, para que organizassem o espaço em função dela. Nestes quatro dias da semana referidos, importa referir que, após essas atividades, as crianças dirigiam-se para as diferentes áreas de trabalho. À sexta-feira, realizava-se a Reunião de Conselho e a distribuição das tarefas para a semana seguinte, segundo a organização do Mapa de Presenças.

Após o término das atividades, as crianças permaneciam na escola, até às 17h30 com as auxiliares de ação educativa, na componente de apoio à família. Importa referir que todos os dias e em diversos momentos do dia, as crianças tinham na sua rotina, a arrumação do espaço. As rotinas presentes na sala iam ao encontro das rotinas que o modelo implementado (MEM) menciona, contudo como nem tudo é estanque, existem alguns momentos ligeiramente diferentes.

A rotina diária e semanal, na sala onde desenvolvi a minha prática, era muito marcada. Todavia, a educadora referiu que teria a sua anuência, se fosse necessário introduzir alguma alteração para responder às necessidades e interesses das crianças. Tentei manter as rotinas que já existiam, alterando apenas quando fizesse sentido.

Marques et al. (2016, p. 27) referem que o tempo é da educadora e das crianças, e estas realizam atividades em pequeno e em grande grupo, individualmente ou a pares. Por isso, esse tempo tem de integrar ritmos e atividades diferentes, e tem de permitir a partilha de aprendizagens. A possibilidade de realização de atividade em pequeno ou grande grupo, individualmente ou a pares, proporcionou uma boa gestão e organização do grupo por parte da educadora e de mim. Assim, há um desenvolvimento da autonomia, da consciência de si como aprendiz e também, da sua independência, pois a criança consegue brincar ou realizar alguma atividade sozinho, sem o auxílio da educadora. Algo que é essencial nesta sala, devido ao modelo pedagógico que é seguido, é o Tempo das Comunicações e a Reunião de Conselho. Com o primeiro momento é possível partilhar o que foi realizado com o grupo, respondendo a perguntas e explicando o processo de construção. No segundo momento, as crianças discutem, em grupo, acerca do que aconteceu durante a semana, do que gostaram, do que não gostaram, do que não conseguiram resolver e, em seguida, escrevem as suas propostas para a semana seguinte.

Esta organização do tempo só é possível através da presença de vários adultos na sala: a educadora cooperante e eu, normalmente, estávamos a auxiliar algum pequeno grupo ou alguma criança que nos solicite ajuda; a outra educadora e as auxiliares que também estavam presentes na sala, desenvolviam algum trabalho para uma exposição, entre outras atividades. Contudo, na hora de arrumar a sala, por diversas vezes me auxiliaram a regular o grupo e a orientar as tarefas de higiene, antes das refeições.

2.1.6. Trabalho de Projeto

A realização de um ou mais projetos com as crianças da sala onde estávamos a realizar a nossa PES, foi-nos proposto pelas professoras da unidade curricular. Executaríamos quantos fossem possíveis, tendo em conta as propostas das crianças, os seus pontos de interesse ou até mesmo uma proposta nossa que tivesse sentido. Todavia, apenas um desses projetos viria a ser exposto no presente dossiê e seria explicado fase por fase. Ao estar numa sala em que é aplicado o modelo pedagógico MEM, percebi que não seria necessário propor um projeto, pois esta estrutura de trabalho por projeto já era conhecida do grupo. O trabalho de projeto tem como ponto de partida um foco de interesse, constituindo um momento onde se pode responder a um problema ou interesse.

A conceção de projetos permite desenvolver a cooperação e exercer de forma direta processos de aprendizagem ativos e estimulantes promovendo, igualmente, o sucesso de todos os elementos de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que existe a troca efetiva de produtos culturais. (Guedes, 2011, p. 5)

Através do Projeto é possível aprender e conhecer mas, primeiro, saber o que procurar e onde. Apesar dos projetos surgirem de um interesse ou de uma necessidade de resposta das crianças, o/a educador/a tem um papel muito importante na fase seguinte e no decorrer do projeto, tendo de mediar e apoiar, de colocar questões às crianças, de forma a envolvê-las no processo; possibilitar que elas pensem no tema, se organizem, e que alarguem a sua procura, tomando decisões. Para os ajudar é necessário partilhar que existem diferentes tipos de projetos, que podem ser, de resolução de algum/diversos problema/s encontrados na sua comunidade (projeto de intervenção e/ou investigação de um tema) ou de tentar obter a resposta a uma pergunta (projeto de investigação) e por último, realizar algo que deseja, sendo uma produção. (Folque, 2018).

Para desenvolver esses projetos existe uma estrutura de trabalho, com a finalidade de realizar a pesquisa, de forma organizada. Tendo em conta a estrutura apresentada por Lúcia Grave-Resendes (1989) adaptada por Folque (2018), tem-se o seguinte esquema (fig. 9):

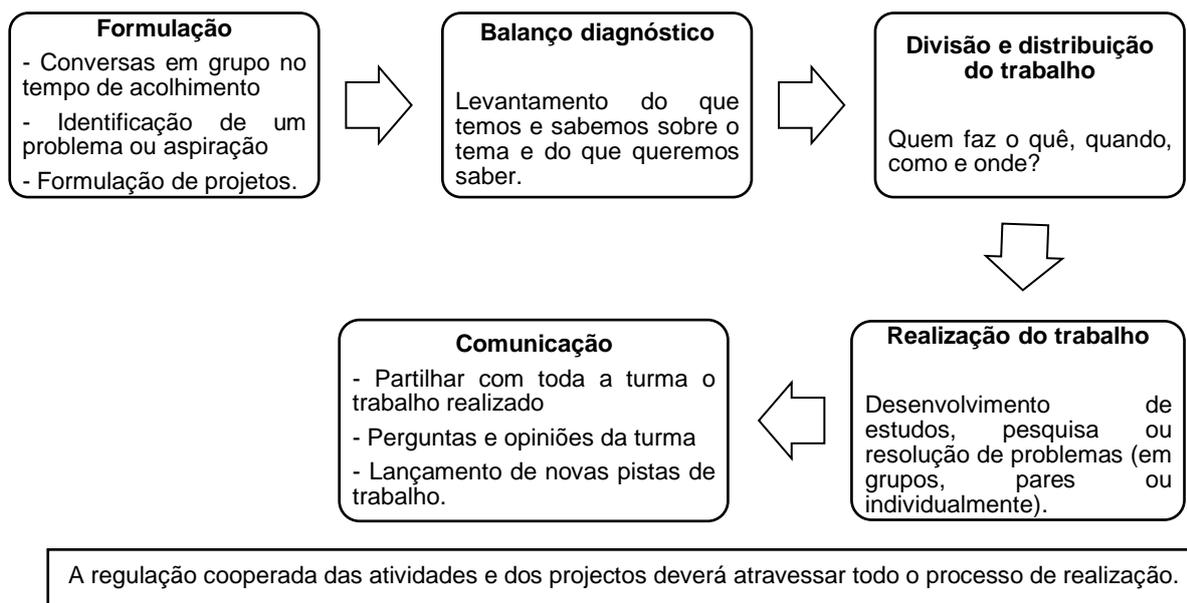


Figura 9: Estrutura de trabalho para desenvolver um Trabalho de Projeto

Além desta estrutura, Teresa Vasconcelos (2012) refere algumas fases para a realização de um projeto, que completa a estrutura de trabalho que abordei antes. Assim, esta autora refere quatro fases:

- Fase I – Definição do problema;
- Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho;
- Fase III – Execução;
- Fase IV – Divulgação/Avaliação.

Para tal, havia uma questão que já tinha sido debatida no 1º Período, que se relacionava com a abundância de beatas no chão da entrada da escola. As crianças observaram e quiseram intervir, realizando algo para promover a mudança. Na altura, realizaram uma sessão de sensibilização, colocando cartazes de alerta para as pessoas, e recipientes para se depositarem as beatas. Durante o período que lá estive, as crianças voltaram a referir essa questão e outras, que apresentarei a seguir. Então decidimos, em conjunto, que deveríamos conceber um projeto relacionado com as questões ambientais, tendo concordado que o nome seria “Se as pessoas vivem e morrem, o planeta também morre?”. Tendo em conta que existem diferentes tipos de projetos cooperativos, tais como, de produção, de pesquisa e de intervenção, tivemos de optar pelo de Intervenção pois ia de encontro à resolução de diversos problemas.

Deste modo, num momento de grande grupo, conseguimos identificar o problema, dando início à fase de formulação. A questão da existência de beatas na entrada da escola, surgiu

novamente. Contudo, as crianças também notaram que, quando íamos passear, encontravam imensas vezes carros estacionados em cima do passeio, e isso incomodava-os. Assim, fomos discutindo as consequências das nossas ações. Para que as crianças visualisassem melhor o que estava a acontecer no nosso planeta, reuni algumas imagens numa apresentação em *PowerPoint*. Após a apresentação, comentámos todo o conteúdo, tendo conseguido perceber qual a opinião das crianças.

Com esta conversa, identificámos os problemas e o que iríamos fazer. Reunimos os três problemas: lixo no chão; beatas no chão e carros em cima do passeio. Para os solucionar, discutimos como é que poderíamos mudar o que tínhamos observado e quem o faria, a fim de distribuímos as tarefas.

A primeira intervenção que está relacionada com todos os problemas levantados e que aproximou as crianças desta preocupação real com o ambiente, foi a 1ª Greve Climática Estudantil. Para perceberem melhor este acontecimento, mostrei-lhes uma foto da Greta Thunberg e expliquei-lhes a história desta menina sueca que impulsionou todas as greves estudantis pela preservação do nosso planeta. Com isto, decidimos em grupo, realizar cartazes com diversas frases ditas pelas crianças (fig. 10).

Nota de campo – dia 12 de março de 2019

Em conjunto, reunidos à volta da mesa, discutimos quais seriam as frases que poríamos nos cartazes para levarmos na manifestação que faríamos no dia da Greve Climática Ambiental.

Algumas crianças quiseram participar e com a ajuda da educadora Isabel surgiram frases como estas:

K.A. – Andar a pé faz bem ao planeta.

F.M. – Pum! de vaca = Gás metano. Vamos comer mais vegetais.

M. – Comprar, comprar, comprar / fábricas a trabalhar / muito fumo no ar.

Além destas, outras duas crianças disseram:

R. – O meu pai é muito bom para o planeta.

Educadora – Então e que soluções temos de apresentar às pessoas que mandam?

L.T. – Temos de tapar o rabo das vacas.

Educadora – Como?

L.T. – Com cartão.



Figura 6: Cartazes realizados pelas crianças para a Greve Climática Estudantil

Após a ida à Praça do Giraldo, para participar na greve, decidimos o que queríamos mudar, tendo escrito: F.M. (4) - “Queremos o planeta limpo!”; “Não queremos que o lixo vá para o mar.” e S.I (5) e L.P. (5) – “Os carros deitam fumo. E as fábricas também.”. Estas ideias fizeram com que avançássemos para o que íamos fazer para mudar o que tínhamos identificado, ou seja, para a realização de trabalho com vista à resolução dos problemas. Em pequenos grupos, realizámos cartazes para informar as pessoas da escola sobre o que está a acontecer no nosso planeta; que teríamos de sair da sala para apanhar beatas e lixo do chão (fig. 12); que tínhamos de fazer apanhadores de lixo; que iríamos fazer um livro de multas (fig. 13) para colocarmos um alerta no carro para as pessoas não estacionarem em cima do passeio; que iríamos ensaiar uma música sobre o clima, para alertarmos as pessoas para a situação; e fazer recipientes para se colocarem as beatas. Ora estas atividades foram pensadas pelas crianças que, ao longo das planificações diárias, iam propondo a sua realização. Uma das crianças fez um apanhador de lixo com uma cana, uma rolha de cortiça e um prego. A imaginação das crianças é enorme! Através da música (fig. 11) e da construção do apanhador de lixo foi possível fazer um trabalho conjunto com as restantes salas. Durante o momento de Atividades e Projetos, quatro crianças vieram para a nossa sala, e fizeram os apanhadores de lixo em cooperação com quatro crianças da sala. A música pelo clima foi uma iniciativa de sensibilização da comunidade escolar para o que está a acontecer com o planeta. Desta forma, juntaram-se as três salas e cantámos a música no pátio. Ainda em relação a esta música, foi possível criar um momento em que as crianças da nossa sala se disponibilizaram para ensinarem a música a outra sala. Em relação ao problema dos carros em cima do passeio, um pequeno grupo considerou esta atitude bastante preocupante, pois quando íamos passear, as crianças passavam no passeio e os adultos passavam na estrada, podendo ser atropelados. Assim, surgiu a ideia do caderno das multas.



Figura 8: Uma das soluções apresentadas pelas crianças: Apanhar beatas e lixo do chão



Figura 7: Partilha com a comunidade escolar - Cantámos a canção pelo clima



Figura 9: Uma das soluções apresentadas pelas crianças: Fazer um livro das multas

Tal como tinham planificado no Plano do Dia, duas das crianças, a B.A. e a L.S. sentaram-se à volta da mesa e começaram a pensar, pedindo-me ajuda:

Nota de campo – dia 19 de março de 2019

Eu – Então como estão a pensar fazer o caderno das multas?

L.S. – Com folhas coladas.

Eu – Quem é que tem de levar esta multa?

B. – As pessoas que metem o carro no passeio.

L. S. – Mas as pessoas que deixam os filhos na escola podem meter o carro no passeio.

Eu – L. essas pessoas não merecem multa? Porquê?

B. – Mas essas pessoas não podem meter o carro no passeio.

Eu – Então e se eu e a B. formos no passeio e encontramos o carro dessa pessoa, por onde passamos?

B. – Passamos na estrada e podemos ser atropeladas.

Eu – Então e se isso acontecer?

B. – Ficámos à porta da escola, depois quando eles vierem trazer os filhos, se tiverem...se os carros tiverem no passeio, nós depois damos o papel.

J. S. – Não. Eles levam os filhos e não têm dinheiro.

B. – Mas não estou a dizer para pagarem.

Eu – Nós hoje vimos isso, quando fomos passear.

B. – Vimos uma carrinha estacionada no passeio. Não conseguimos passar.

Eu – E o que tivemos que fazer?

B. – Vocês os grandes iam pela estrada. E os pequenos iam pelo passeio.

L.S. e B. – Podiam atropelarem.

Eu – Então e o que temos à frente da escola para os carros?

L.S. – Umas linhas!

B. – A minha mãe não estaciona nos táxis, mas às vezes estaciona em cima do passeio.

Eu – E o que é que tens de lhe dizer?

B. – Vou-lhe dar uma multa. Pum. (pegando no papel e batendo com ele na mesa)

Nesta atividade, ajudei as crianças na escrita da frase que tinham pensado para alertar os condutores para não estacionarem no passeio, tendo apoiado na sua elaboração e a estrutura de pensamento.

Quando terminei a minha prática, ainda participámos na 2ª Greve Climática Estudantil, na tentativa de reforçar o nosso papel e a nossa preocupação com o que está a acontecer com o planeta. Nesta atividade as crianças levaram os seus cartazes e iam cantando a canção que tínhamos elaborado. A reunião de todos os estudantes foi na Praça do Giraldo, e enquanto a porta-voz do movimento lia o seu documento de compromisso, as crianças sentaram-se para escutarem e uma delas disse *“Diana, estão aqui beatas. Temos de as apanhar.”* (J.S.) / *“Temos aqui os nossos instrumentos para apanhá-las?”* (Eu) / *“Precisamos dos apanhadores e das luvas”* (J.S.). É possível notar-se o quão envolvidas estas crianças estavam neste projeto, tendo entendido a importância das pequenas alterações que tínhamos feito. A reforçar esta linha de pensamento percebi, durante um momento do lanche, que para as crianças o plástico é um inimigo do planeta, não querendo trazê-lo nos seus lanches. Ao chegarmos à escola e para que as crianças percebessem a quantidade de plástico que a nossa sala tinha recolhido, decidimos colocá-lo todo num recipiente, em cima da mesa. Esta iniciativa teve a intenção de estimular e induzir as crianças a pensar sobre as alterações que estão a ocorrer no nosso planeta e a transmitirem essa mensagem às respetivas famílias. Ao longo do tempo, fomos percebendo que os materiais de plástico iam diminuindo os lanches, *“Eu já pedi à minha mãe para por o pão num papel”* (D.P.), e que as mudanças também surgiam junto dos pais, como pude constatar na Reunião de Pais.

Os pais começaram a rir-se, dando a entender que as crianças tinham falado muito deste tema em casa, partilhando até momentos, em que algumas crianças já não querem colheres de plástico, película aderente nas sandes, palhinhas nos sumos, entre outras situações. Com isto, tentam mudar as práticas de casa, começando pela sua família.

Em relação às comunicações, como o nosso projeto era de intervenção, não fizemos só apresentações aos colegas de instituição, aos pais e à comunidade escolar, mas também à comunidade local com pequenas divulgações de alerta. A fim de alertar/informar a comunidade sobre os problemas que identificámos e as aprendizagens que queremos partilhar, utilizámos cartazes, com os alertas para estacionar o carro nos locais adequados, com a partilha da música pelo clima, com a apresentação do apanhador de lixo às restantes salas, com a saída para apanhar lixo e beatas, bem como a nossa participação nas duas Greves Climáticas Estudantis. As fases do projeto referenciadas por Vasconcelos (2012) e a estrutura do trabalho de projeto em MEM apresentada por Lídia Grave-Resendes (1989) adaptada por Folque (2018) cruzam-se, interligam-se, pois com este projeto procurámos por conhecimento e alcançar algumas mudanças através dos alertas partilhados com a comunidade. Durante a elaboração do trabalho de projeto, “A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas.” (Vasconcelos, 2012, p. 18), realizando as diferentes etapas com o apoio do adulto.

Assim, creio que foi uma boa oportunidade para mim e para as crianças de conhecermos, investigarmos e intervirmos junto da nossa comunidade, obtendo muitas aprendizagens. Nem sempre correu bem, devido às diversas atividades que tínhamos em curso na sala, mas as crianças revelaram-se sempre empenhadas, interessadas e preocupadas. O facto das crianças se envolverem no projeto e nas questões pelas quais estávamos a lutar, mostraram grande responsabilidade e vontade em querer mudar. É através destas gerações que vamos começar a mudar, pois se analisarmos a situação, esta vai ser a geração que mais vai sofrer com as alterações climáticas. Daí a importância de dar a conhecer a realidade às crianças.

Através do desenvolvimento deste projeto (fig. 14), de todas as conversas com a educadora e com a professora orientadora, e das pesquisas que realizei individualmente, consegui aprofundar os meus conhecimentos sobre a organização e estrutura do trabalho de projeto.



Figura 10: Diferentes fases do Projeto: organização por escrito; cartaz final

Os projetos não têm uma duração específica. Pode durar alguns dias como alguns meses. A sua duração depende do que as crianças procuram, do que encontram e do que tencionam realizar. O projeto em causa que desenvolvemos nesta sala, iniciou na segunda semana de estágio e terminou na última semana, no último dia, 24 de maio, com a participação na 2ª Greve Climática Estudantil. Importa referir que todo o grupo esteve envolvido neste projeto, tendo discutido sempre em grande grupo e procedendo à realização de algumas atividades em pequeno grupo e outras em grande grupo.

2.2. Conceção da ação educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico

2.2.1. Apresentação da instituição

A minha Prática de Ensino Supervisionada em 1º CEB foi realizada numa instituição de carácter público, que se localiza a pouco mais de 1km a pé do centro histórico da cidade de Évora, na União de Freguesias do Bacelo e Senhora da Saúde. Esta proximidade do centro, permite que a comunidade escolar se possa deslocar a pé até lá, proporcionando um fácil acesso à cultura e à comunidade circundante, não se fechando na escola.

De forma a ser possível a realização da maioria das experiências e vivências que as crianças tinham, todas as escolas do agrupamento estabeleceram diversas parcerias com algumas instituições, tais como, Câmara Municipal de Évora; União de Freguesias do Bacelo e da Senhora da Saúde; Universidade de Évora, pois aceitam alunos/as para que realizem a sua observação participante ou PES; ARS Alentejo (Administração Regional de Saúde do Alentejo) / ACES Alentejo Central (Agrupamento de Centros de Saúde do Alentejo Central), através da Saúde Escolar, com a deslocação de enfermeiros/as às salas de aula, implementando o projeto Lancheira, por exemplo; GESAMB – Gestão Ambiental e de Resíduos, E.E.I.M.; Águas do Centro Alentejo SA; (Anónimo, 2018/2019). Assim, é dada a oportunidade às crianças de tornar as suas aprendizagens mais ricas, através do conhecimento partilhado fora da sala, com pessoas diferentes do seu dia-a-dia.

Além desta relação com comunidade, a relação com a família também estava muito presente nesta instituição, através de uma Associação de Pais. Esta escola vive muito das relações com a família, permitindo que estas sejam parte integrante da vida escolar das suas crianças. A relação da escola com a família começou com alguns percalços. Porém, ao longo do tempo, foram-se superando barreiras, tentando remar sempre para o mesmo lado, fortalecendo as relações de confiança através do respeito mútuo e do trabalho cooperativo. As idas à escola, visitas de estudo, comemorações, festas, entre outros momentos, são reveladores dessa relação de proximidade. Importa referir que os pais se envolvem imenso nas questões da escola, dinamizando diversos projetos e tendo um plano de atividades em conformidade com o Projeto Educativo, convergindo para os mesmos objetivos. Assim, trabalhavam em cooperação com a escola, formando um escudo protetor. A Associação de Pais e a escola, assumindo cada uma o seu papel, têm lutado conjunto no sentido fazerem melhor.

Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades. (Marques et al., 2016, p. 28)

Para que estas relações se estabeleçam de forma positiva, a base das relações no interior da escola é bastante importante. Assim, foi possível criar um ambiente estável e cooperativo entre todos, existindo uma troca articulada de saberes, através de conversas e debates sobre os mais variados assuntos, entre professores/as e entre estes/as e as auxiliares.

Esta instituição tem apenas quatro salas de aulas, instalações sanitárias, um átrio e uma sala de professores/as no interior. No exterior, tem uma cantina, uma biblioteca escolar e um espaço de recreio que circunda todo o edifício principal. Na Biblioteca Escolar existem imensos livros que podem ser lidos pelas crianças neste espaço, podem ser requisitados e ser levados pelos/as docentes para a sala de aula. Para além disso, na biblioteca também é possível ter contacto com as novas tecnologias, através de tablets e computadores, e realizar alguma sessão de histórias ou exposição. Durante os intervalos, algumas crianças comem e dirigem-se ao espaço da biblioteca para lerem ou conversarem.

Nesta instituição foi possível a criação de um ambiente estável e cooperativo entre todos.

2.2.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo do 2º ano com que desenvolvi a minha PES em 1º CEB era constituído por 21 crianças. Este grupo caracterizava-se pela sua heterogeneidade, sendo composto por sete raparigas e catorze rapazes com idades compreendidas entre os sete e os nove anos.

Durante a minha prática, fui conhecendo as crianças e o professor titular, tendo em conta as suas vivências, os seus contextos e as suas famílias, mostrando que nem todas as vidas são iguais. Mostraram-me que eram as diferenças que os unia.

Primeiramente, é importante referir que este grupo frequentava o ano letivo anterior nesta escola e era acompanhado por este professor. No entanto, duas destas crianças distanciaram-se das aprendizagens esperadas no final do 1º ano, principalmente a Português e a Matemática. Outras duas não apresentavam dificuldades ao nível das aprendizagens, mas possuíam um ritmo de trabalho mais baixo.

Reflexão semanal nº 12 – 10 a 14 de dezembro de 2018

Durante esta semana planejei poucas atividades, a pedido do professor, para que este pudesse realizar as avaliações finais. Então visto que já sabia quais eram as crianças com maiores dificuldades, juntei-me a uma delas, de forma a dar-lhe apoio durante os exercícios de português e de matemática.

Realizámos os mesmos exercícios que a restante turma, demorando mais tempo, pois tentei que o S. lesse. Este tem uma grande dificuldade na leitura, então para o ajudar a ambientar-se com esta, tentámos ler em conjunto todos os exercícios. Devido à proximidade e ao foco apenas nessa criança, percebi que não reconhece as letras “d”, “m”, “c” (principalmente o som “cê”), “q” e confunde a letra “m” e o “n”.

Quando conseguiu ler tudo, disse logo “Assim é mais divertido.”. Esta frase foi tão gratificante, pois a criança sentiu-se integrada, sentiu que lhe davam a devida atenção, uma atenção mais personalizada. A partir desta leitura, organizámos os dados presentes nos problemas de matemática, o que facilitou bastante o processo matemática de adição. “É a partir da observação e da experimentação que passamos a quantificar, classificar, seriar e entender o mundo que nos cerca. A matemática não se ensina, se vivencia.” (Silva, et al., 2005, p. 104)

Ainda havia outras duas crianças que trabalhavam os conteúdos de 1º ano a Português e a Matemática, sendo abrangidos pelo Apoio Educativo. Porém acompanhavam os seus colegas de 2º ano, a Estudo do Meio. Além disso, integrava este grupo uma criança a quem lhe foi diagnosticada Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), e que era acompanhada por uma professora do Ensino Especial. Todavia, tinha alguns momentos de trabalho em sala de aula, com o professor titular ou comigo, e outros numa sala mais reservada, com a professora de Ensino Especial.

As restantes crianças continuaram a apresentar um bom desempenho, para além do que era esperado para esta fase escolar, tanto a nível cognitivo como de atitudes. Tal como o professor refere no Plano Curricular de Turma, em alguns momentos teve de adaptar a sua planificação “dando a possibilidade de antecipar temporalmente a abordagem a alguns conteúdos. Estes alunos muito peculiares necessitam, igualmente, de uma intervenção pedagógica diferenciada.” (Anónimo, 2018/2019, p. 3).

Tendo em conta as atitudes demonstradas pelas crianças, posso partilhar que, no geral, se empenharam na aquisição de competências, colaboraram nas atividades, mostrando-se interessadas em participar, tal como passo a demonstrar.

Reflexão semanal nº 10 – 26 a 30 de novembro de 2018

De seguida, na área de Português introduzi os determinantes artigos definidos e indefinidos. Para tal, não comecei por esse conceito, iniciei com frases soltas onde utilizava os determinantes e às próprias crianças, de forma a aproximá-las do próprio conhecimento, por exemplo:

Eu – Eu quando fui à Quinta do Cachopas, vi lá o cão dele. Será que sei qual é o cão?

B. F. – Conhecíamos o cão.

Eu – Então e se dissesse que: Estava a sair aqui da escola e vi um cão.

M.O. – Esse cão não conhecíamos, podia ser um qualquer.

Com esta pequena conversa, conseguimos atingir dois conceitos: identificado e não identificado. Para algo que identificávamos, usávamos os determinantes artigos definidos “o/a; os/as” e para o que não identificávamos, utilizaríamos os determinantes artigos indefinidos “um/uma; uns/umas”. Tendo em conta estes conceitos, em conjunto realizámos uma ponte para o termo definido e indefinido. Com alguns exercícios através de uma ficha que propus e com a sistematização no quadro interativo, sempre com a participação das crianças, foi de fácil perceção. Com algo dinâmico e interativo, mas sempre com um apontamento escrito no quadro, faz com que a aprendizagem seja de mais fácil perceção. Através deste conteúdo, pude trabalhar também o conceito de número e género.

No grupo das duas crianças que estão a trabalhar conteúdos do 1º ano de escolaridade, uma delas, de etnia cigana, tem como objetivo ter a carta de condução. Este era o motivo para se empenhar no desenvolvimento das suas aprendizagens. Através deste episódio é possível refletir sobre o facto de as crianças, independentemente dos seus contextos familiares, tendo objetivos concretos para o seu futuro, conseguem a motivação e empenho necessário para atingir o sucesso. Ainda olhando para estas crianças, há que reforçar que existe um espírito competitivo em relação à realização das atividades, que por vezes é saudável e que noutras tem um peso negativo, gerando conflito.

Em relação ao comportamento que observei por parte das crianças, posso referir que, no geral, são um grupo que comunica bastante e que é bastante participativo durante as atividades.

Todavia, quebra algumas regras básicas, em consequência de quererem partilhar as suas ideias e opiniões, e de participarem nas atividades. O que mais me impressionou foram as relações interpessoais entre crianças, adultos e a restante comunidade educativa, revelando um grande respeito pela diferença e multiculturalidade (algo que foi trabalhado pelo professor à entrada deste grupo para o 1º ano). Tendo em conta as diversas saídas que este grupo realiza, é necessário referir que têm interiorizadas as regras de exterior, tendo os limites bem definidos. Para este professor é de extrema importância a realização de saídas e visitas de estudo, pois tem a perfeita noção de que muitas das crianças, caso não as realizem na escola, nunca as irão realizar.

Através do que observei e anotei, tive a oportunidade de verificar que este docente na sua prática encara todos os problemas em turma, isto é, tudo o que acontece de bom e de menos bom é debatido com as crianças. Os intervenientes nas discussões tinham de contar, individualmente, o que tinha acontecido, de forma a aprenderem a resolver os seus conflitos e a gerir os seus problemas. Assim, o professor estava presente apenas para mediar. Com isto, quero dar ênfase ao princípio de que se deve envolver as crianças nos seus próprios problemas, promovendo o confronto com o que aconteceu e com quem esteve envolvido, para que consigam desenvolver o seu sentido de argumentação, de perdão e de cooperação.

Em síntese, considero que a turma predispôs-se a participar nas atividades que propus, partilhando sempre o seu ponto de vista. Mostrou-se curiosa, motivada e recetiva com a minha presença, notando-se que estavam habituados à presença de alunos/as estagiários/as, na sala.

2.2.3. Fundamentos da ação educativa

“As convicções acerca da mente do aluno sustentam a intenção de ensinar. Sem imputação de ignorância, não há empenho no ensino.” (Bruner, 1996, p. 76). Esta citação leva-nos a pensar que só através das diferentes formas de pensar e da variedade de modelos que existem, é possível uma discussão tão rica em aprendizagens e que promova o desenvolvimento do espírito crítico. Assim, as práticas educativas que se têm na sala remetem-nos para a forma como os profissionais pensam sobre o papel da criança e o seu, e como é que o processo de construção do conhecimento. Se esse/a profissional estiver em constante investigação poderá querer introduzir novas práticas, que têm de ser introduzidas passo a passo, pois irão afetar os intervenientes da comunidade.

Tendo isto em conta, irei explicitar e refletir sobre os quatro modelos pedagógicos de Bruner, realçando que cada um tem as suas características, embora com objetivos educacionais

diferentes. É importante referir que estes modelos, para além de determinarem a forma como ensinamos e “educamos”, também realçam as relações entre as culturas e as pessoas. Ao longo dessa explicitação, irei refletir sobre as suas vantagens, mas também sobre os limites de cada um destes modelos, no contexto do séc. XXI.

O primeiro modelo, A aquisição do “saber-fazer” (Bruner, 1996, p. 81) dá-nos conta de uma aprendizagem por imitação, vendo “As crianças enquanto aprendizes por imitação. Este modelo inclui a presença do/a adulto/a com a função de modelar e demonstrar a sua convicção. As crianças conhecem os objetivos daquela demonstração e, caso repita o que viu, poderá alcançar sucesso. É possível observar este modelo nos primeiros anos de vida pois, para as crianças, somos um modelo que constitui a base para a aprendizagem. No entanto, este modelo tem alguns limites como sendo a incapacidade de evolução, ou seja, o conhecimento da criança estagna, e o seu espírito crítico não se desenvolve. As crianças apenas imitam, não pensando por si sobre a melhor forma de desempenhar algum procedimento ou partilhar algum conhecimento.

O segundo modelo remete para uma “aprendizagem por exposição didática” (Bruner, 1996). Aqui, a criança é vista como uma tábua rasa, não tendo conhecimentos originários das suas vivências e memórias, admitindo que ela não possui conhecimentos e que desconhece certos factos, e até regras. Tal como Matusov, Rogoff & White (2000) partilham connosco, este modelo é operado pelo adulto, sendo que o que não é responsável tem um papel passivo no processo de qualquer aprendizagem. Tudo se concentra numa transmissão de conhecimento, não existindo uma partilha de experiências e aprendizagens entre intervenientes. Este modelo, tal como o anterior, também apresenta alguns limites do seu uso, devido à inexistência de diálogo, que influencia a falta de argumentação, fazendo com que as crianças não desenvolvam o seu espírito crítico, não sejam valorizadas enquanto seres que pensam e que são capazes de construir conhecimento de forma participada. Apesar das limitações referidas, tem vantagens, que nos levam a uma economia de tempo e a um momento onde não há conflito. A inexistência de debate de diferentes opiniões não gera conflito e, por consequência, não se “gasta tempo na discussão”.

Bruner (1996) dá-nos conta de um terceiro modelo denominado “aprendizagem por intercâmbio intersubjetivo”, assumindo as crianças como pensadoras. Aqui, o/a adulto/a tem como principal função perceber o que a criança pensa e como pode ir de encontro aos seus interesses. “Exercer a pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais consistentemente, menos unilateralmente.” (Bruner, 1996, p. 85). Assim, o autor pretende evidenciar que, através do debate, da discussão e da cooperação as crianças exprimem as suas ideias e opiniões,

pensando e argumentando, sendo esta uma fonte rica de aprendizagem. Com isto, defende que as crianças não são recipientes vazios, que têm capacidade de raciocinar, de pensar e de agir, sendo vistas como sujeitos que aprendem. No entanto, esta visão não é centrada na criança, tentando estabelecer um intercâmbio entre o/a adulto/a e a criança. Para enriquecer esta perspectiva, existem quatro orientações: a primeira refere o facto de a criança desenvolver uma capacidade de saber o que os outros à sua volta sentem ou pensam, isto é, através de uma conversa rápida conseguem perceber o que a pessoa pensa ou sente; a segunda orientação, alerta para o facto de as crianças percebem as crenças, intenções, desejos dos outros, seleccionando as opiniões e crenças das pessoas; a terceira orientação direciona-se para a metacognição, um termo que nos remete para o conhecimento sobre a aprendizagem e o pensamento, e a regulação (controlo) dessa própria aprendizagem, através do planeamento, monitorização e avaliação. Tal como Ribeiro (2003) refere, a metacognição orienta-nos para uma melhor atividade cognitiva, fazendo com que se potencie o processo de aprender. A última orientação vai de encontro ao estudo da aprendizagem colaborativa e de solução de problemas, que tem como base, perceber como é que as crianças explicam, discutem e debatem as suas ideias e no que acreditam, adaptando o seu discurso. Assim, através de discussões/debates originam-se diversas aprendizagens. Desta forma, “O que todas as linhas de pesquisa têm em comum é o esforço de compreensão da forma como as crianças organizam a própria aprendizagem, a memória, a colocação de hipóteses e o pensamento.” (Bruner, 1996, p. 88). As orientações anteriormente apresentadas remetem-nos para a discussão de ideias, para a regulação da aprendizagem através do seu planeamento e avaliação, a fim de perceber se a aprendizagem foi realmente apreendida/percebida e não decorada. Com isto, pode-se dizer que é baseada no diálogo, e diz-se que há um encontro de mentes, que se indagam.

O último modelo pedagógico da Pedagogia Cultural considera a criança como detentora de conhecimento, existindo uma gestão de conhecimento “objetivo”. Por outro lado, é apresentado como uma aprendizagem originada pelo encontro com o conhecimento objetivo acumulado e a forma como este se construiu. Esta perspectiva refere que o ensino devia ajudar as crianças a perceber qual é a diferença que existe entre o conhecimento pessoal e o que é simplesmente conhecido, num sentido mais amplo. Por isso, é tão importante lermos textos e livros de autores que já não se encontram entre nós. Ao sermos alvo de uma provocação e de um choque entre culturas e épocas, promove em nós uma maior reflexão e pensamento sobre o tema.

Assim, é possível verificar que a educação pode não seguir apenas um dos modelos, nem estar focada num modelo de criança nem num modelo de professor. É necessário refletirmos

sobre as nossas escolas, atualmente. Ao observarmos e analisarmos, percebemos que na maioria das escolas se transmite conhecimento e capacidades, sem se discutirem os assuntos/acontecimentos. Admite-se que as crianças são seres sem conhecimentos. No entanto, também existem exemplos em que se pratica uma pedagogia diferente, admitindo que as crianças têm conhecimentos devido às suas experiências e vivências, e que podem aprender os conteúdos indo de encontro às suas necessidades e interesses, realizando atividades muito mais gratificantes. Daí, a escolha de uma pedagogia ser tão importante, pois irá definir a visão do processo de aprendizagem e do/a próprio/a educador/a ou professor/a.

Para além de Bruner (1996), Watkins (2004) refere que, em alguns estudos, se percebeu que a metacognição era o motor da aprendizagem. Deste modo, é importante referir que o pensamento e a reflexão estão presentes em sala de aula, sendo assim possível envolver as crianças como aprendizes. Atualmente, a visão de aprendizagem está presente na construção de conhecimento com os outros, apoiando-se numa teoria socio-constructivista, pois alarga o conhecimento para as relações sociais. Para tal, existe um processo de diálogo e de negociação entre os membros da comunidade, com o compromisso de estarem integrados, de forma a se ajudarem uns aos outros. Esta ideia confronta-se com o que acontece na maioria das escolas, pois existem imensas salas de aulas em que há uma transmissão de conhecimento, vendo o ato de aprender como o ato de ser ensinado.

Porém, tal como referi, há uma minoria de salas, onde se vê a aprendizagem como uma tomada de sentido, isto é, aprender percebendo, pensando, tornando a aprendizagem significativa, tendo de ser construída. Desta construção de aprendizagem, constitui-se uma comunidade de aprendizagem integrada por pessoas que vão aprendendo juntas, tornando o processo de aprendizagem numa atividade coletiva. Assim, pode-se afirmar que a comunidade de aprendizagem se foca em processos humanos para construir relações sociais e de aprendizagem. Tal como qualquer comunidade, a da aprendizagem tem as suas características específicas que engloba: a cooperação/colaboração, o envolvimento nos processos, a existência de coesão entre os membros. Desenvolve-se, assim, um sentido de pertença a uma comunidade em que o ambiente é desafiador e promove momentos de reflexão. Além disso, esta comunidade “abraça” a diversidade em vez da dificuldade, pois celebra-se a diversidade, enriquecendo os seus intervenientes. Nestas comunidades os membros é que decidem e se regulam.

É importante referir que as atividades que predominam numa comunidade de aprendizagem consistem: na realização de processos de pesquisa, através dos trabalhos de projeto; de entrevistas, realizando pontes com outras comunidades; de atividades que englobam

vastas áreas do conhecimento; em momentos de discussão e de debate entre membros, e integrando tempo para avaliar, planejar e refletir.

De seguida, considero essencial observar e refletir sobre os papéis do professor e do aluno. “Students are crew, not passengers.” (Watkins, 2004, p. 3). Esta afirmação transmite-nos a ideia de que os alunos são tripulantes, não passageiros, ou seja, os alunos são agentes ativos na condução da sua aprendizagem. Esta citação requer uma análise mais detalhada, pois o autor apresenta-nos uma metáfora de viagem e de transporte, dando-nos a informação de quem conduz e de quem é conduzido. Nas salas de aula onde existem comunidades de aprendizagem, as crianças conduzem o seu conhecimento e as suas aprendizagens, sendo um recurso para as outras crianças. Além disso, defende-se que todos ensinam e todos aprendem, incluindo o/a professor/a, sendo este visto como uma pessoa que não sabe tudo e que vai aprendendo através das interações. Porém, numa escola com um modelo mais tradicional, as crianças são conduzidas pelo professor, devido à exposição didática que existe. Neste caso, Matusov et al. (2000) dizem-nos que a aprendizagem é unilateral, sendo que apenas um dos lados da relação está ativo, não existindo um processo de colaboração entre professor e criança.

Com isto, não quero partilhar a ideia de que as crianças é que detêm o poder todo dentro da sala de aula. Quero sim partilhar as ideias de igualdade e de comunidade onde o professor tem mais poder, havendo um esforço por parte dele para dar algum poder às crianças, existindo por isso, existindo por isso, uma regulação do poder.

Por fim, considero que a comunidade de aprendizagem tem imensas vantagens, como por exemplo: melhor conhecimento e compreensão de uma aprendizagem; maior espírito de cooperação e colaboração, visto que as crianças se ajudam umas às outras a aprender. O facto de existir partilha de aprendizagens, faz com que se melhore a aprendizagem individual. Todo o processo desenvolvido nesta comunidade faz com que as aprendizagens sejam muito mais ricas para as crianças.

O contexto de 1º CEB onde realizei a minha PES era especial, porque tem presente três dos quatro modelos de Bruner (1996, p. 81) apresentados anteriormente. Aquele contexto também tem presente a noção de comunidade de aprendizagem, devido às práticas do professor que, tal como observei, não se rege por nenhum modelo em concreto.

Por vezes a aprendizagem era operada pelo professor, existindo momentos de exposição didática, em que a criança assumiu um papel passivo neste processo, de acordo com o segundo modelo apresentado por Bruner (1996, p. 81). A atividade na sala era planeada pelo professor e aplicada, exclusivamente, segundo o manual escolar, envolvendo pouco as crianças nas aprendizagens adquiridas até então.

Porém, houve momentos em que as aulas se iniciaram com uma simples conversa com as crianças, aproximando-as das situações do cotidiano, conhecidas e vividas por elas. Assim se conseguia o aumento do interesse e da envolvimento. Os conteúdos abordados nestas conversas eram, de seguida, discutidos entre todos, a fim de perceber o que cada um sabia e achava, podendo e devendo partilhar todas as dúvidas que tivessem. Estas crianças faziam-no sem medo, dando a entender que era uma prática comum. Esta conceção permite-nos encarar a criança como um ser competente, capaz de pensar, de ter as suas ideias e de partilhá-las, discutindo-as com outros. A nota de campo e reflexão que se seguem são demonstrativos.

Nota de campo e reflexão – dia 15 de outubro de 2018 – Discussão sobre Diagrama de Venn com fotografias das crianças:

De seguida, coloquei as [fotografias das] raparigas num conjunto e [as d]os rapazes do outro, mas na interseção entre conjuntos coloquei [as fotografias de] seis crianças que estavam sentadas na coluna do lado da janela. Tendo perguntado, depois “Porque é que aquelas fotografias estão no meio?”.

M.L. – “São os mais giros.” (visto que ele próprio estava incluído) – consistiu numa gargalhada geral pela sala, devido à seriedade com que a criança disse esta frase.

Eu – “Poderia ser, mas não é por isso.”

R. M. – “Por serem os maiores.”

A. C. – “Não pode ser, porque tu és dos mais pequenos da turma.”

Professor – “Olhem, os meninos que ali estão: M., A., M.L., R., G. e C. (estas crianças acabaram por levantar o braço). Então e o que é que estas crianças têm em comum?”

As crianças continuaram sem saber o que responder, demonstrando-se muito pensativos. Quando me apercebi disso, pedi para que as crianças que o professor tinha referido se levantarem e veríamos se iam descobrir com esta grande pista. O professor cooperante confrontado com esta pista referiu que tinha sido uma estratégia. Assim que as crianças observaram na realidade as crianças que estavam na interseção entre os dois conjuntos, o B. foi o primeiro a dizer: “Então aquilo é a fila daquele lado.”

G. – “Então é da fila da esquerda!”

Professor – “Mas que esquerda? A minha não é essa.”

Eu – Olha, já viste? A minha também não é!”

A. – “Do lado da janela.”

Quando finalmente compreenderam o exercício e chegaram à solução depois de batalharem para tal, ficaram entusiasmados.

Com esta forma mais dinâmica e integrando as crianças no seu processo educativo, elas entusiasmam-se, envolvem-se no conhecimento e participam com as suas ideias, partilhando connosco o seu gosto. Este comportamento está refletido numa nota de campo que retirei, em que a M.O. referiu: *“Gosto muito destas aulas mais imaginativas.”*

Nesta sala, pude observar diversos momentos em que realizaram atividades ou tarefas em grupo, onde discutiam a resolução e tentavam integrar as crianças que tinham maiores dificuldades, explicando-lhes os passos e fazendo-lhes perguntas. Durante estes momentos era-lhes dado tempo e um espaço sem adultos, para comunicarem entre si e para que, juntos, ultrapassassem as suas dificuldades, utilizando diversas estratégias. No entanto, a criança pode ter o auxílio do adulto, quando não percebe como ultrapassar as dificuldades ou como ajudar. Estas observações e interações enriqueceram as aprendizagens das crianças, entusiasmaram-me e enriqueceram-me enquanto futura profissional. Assim, consegui observar o terceiro modelo de Bruner (1996), que vê as crianças como pensadoras, mostrando que elas são capazes de ter o seu pensamento sobre um assunto e de corrigir as suas ideias, através da discussão com outros.

Assim, o professor cooperante e eu conseguimos assegurar que as crianças aprendessem de forma mais dinâmica e estimulante, existindo uma partilha na responsabilidade e de poder, entre o professor e as crianças.

Ao contrário do que acontecia no Jardim de Infância, neste contexto educativo não existia divisão em áreas de trabalho. As crianças tinham o seu lugar definido, embora, algumas vezes, devido a uma negociação entre o professor e as crianças, existissem mudanças de lugar. A organização do espaço da sala não era na forma “tradicional” e antiga, uns atrás dos outros e mesas separadas. As mesas estavam dispostas em três filas na horizontal, com as mesas juntas entre si, e uma fila na perpendicular, em relação ao quadro interativo. As crianças, sempre que tinham necessidade e interesse em auxiliar algum colega com maiores dificuldades numa tarefa, mudavam-se para perto dele, proporcionando-se momentos de grande entreatajuda entre crianças.

Para além dos dois modelos já referidos, há ainda um outro que está presente, o quarto modelo de Bruner (1996). Este modelo assume a criança como detentora de conhecimento,

devido ao contacto com a comunidade e cultura, originando uma maior reflexão, pensamento e conhecimento.

Por fim, constatei que este contexto educativo onde realizei a minha prática tem a presença de três dos quatro modelos de Bruner (1996), que nos apresenta a aprendizagem como exposição didática, a visão da criança como pensadora e a criança vista como detentora de conhecimento. Os dois primeiros modelos são o oposto um do outro. No caso do meu contexto, o modelo a ser utilizado dependia de muitos fatores. O fator tempo, por exemplo, que está estipulado nos documentos curriculares. Porém o mais interessante, neste contexto foi a vontade que o professor demonstrou em proporcionar às crianças momentos de conversa. Através deles as aprendizagens iam sendo discutidas e adquiridas, de uma forma mais estimulante e marcante. O facto de ter vontade de sair da sala, sendo que as saídas aconteciam raramente, e fazer com que as crianças contactassem com a comunidade e novas aprendizagens que esta tivesse para partilhar, vai ao encontro de outro modelo de Bruner (1996, p. 91). À semelhança do descrito por Watkins (2004), pude constatar a existência de entreajuda entre crianças, uma partilha de poder entre professor e crianças e uma preocupação em realizar atividades e saídas que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças. O intuito daquelas atividades e saídas é o de proporcionar às crianças momentos de contacto com a cultura e com o que/quem produz conhecimento, na comunidade. Este aspeto é essencial nas comunidades de aprendizagem, pois ela é vista como uma tomada de sentido, ou seja, aprender percebendo, pensando, tornando a aprendizagem significativa, construindo-a.

2.2.4. Organização do espaço e dos materiais

A sala de aula do 2º ano fica à entrada do edifício principal, estando no piso térreo em frente à sala do 1º ano de escolaridade.

O interior da é amplo (fig. 15), permitindo a fácil deslocação do professor e das crianças. Porém é necessário ressaltar que é tipicamente tradicional. O estrado existente que já não tem a mesma função de antigamente. Atualmente serve para acedermos ao quadro interativo, e não para promover a elevação da figura do/a professor/a em relação às crianças que, nesse tempo, eram relegadas para uma atitude passiva de “ouvintes”.

A organização inicial das crianças na sala teve de ser alterada pelo professor cooperante, a meio da minha prática pedagógica. A razão desta alteração foi devida a questões comportamentais de algumas crianças. Com o intuito de aumentar a atenção do grupo e o apoio a algumas crianças, apenas três mudaram de lugar bem como a disposição de duas mesas. As

alterações levadas a cabo conseguiram proporcionar maior harmonia e entreaajuda na sala. É importante referir que a única criança que tinha o lugar fixo era o R.P., a criança diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, tendo por isso escolhido o seu lugar no primeiro ano, fazendo parte da sua rotina.

O computador portátil que se encontra na sala foi bastante utilizado durante a rotina diária, para ter acesso ao quadro interativo. Este equipamento didático é utilizado, essencialmente, durante as aulas. Todavia, nos períodos de recreios, as crianças utilizam-no nas suas brincadeiras, principalmente, com as ferramentas matemáticas. O recurso àquele equipamento revelou-se importante: na correção de exercícios, nos manuais interativos; na visualização de filmes ou vídeos, na audição de músicas, entre outros. O sistema de som com que está equipado permite apoiar as aulas de Expressão Musical. O quadro de giz é apenas um recurso, devido à alergia que o pó causa. É utilizado quando o computador não está disponível, ou para auxiliar as duas crianças que se encontram a trabalhar conteúdos do 1º ano, exceto a Estudo do Meio.



Figura 11: Constituição da sala de 1º CEB

Os sólidos geométricos, as réguas em grande escala, o modelo tridimensional do corpo humano, o material multibásico, existem na escola, mas não estão disponíveis na sala de aula. Apesar do número espaço de exemplares, utilizei o material multibásico (MAB) para introduzir um conteúdo e para realizar um trabalho em pequenos grupos.

Também não existe uma biblioteca no interior da sala, devido à existência de uma Biblioteca Escolar, no interior do recinto escolar. Porém as crianças sempre que precisassem de um livro, podiam requisitá-lo e trazê-lo para a sala, partilhando-o com o restante grupo.

Neste lugar, preserva-se a limpeza e arrumação da sala, de forma a criar sentido de responsabilidade e cuidado pela preservação dos espaços que os rodeiam.

2.2.5. Organização do tempo

A organização do tempo nas instituições educativas sempre condicionou a vida de todos os atores que nela ou com ela vivem e convivem: professores, alunos, funcionários, pais e famílias. A escola incute, desde muito cedo, a obediência às regras temporais que a sociedade dita, determinando ritmos próprios “permitindo ajustar o relógio biológico dos sujeitos escolarizados aos códigos em que se formaliza o tempo da educação” (Benedito, 2008, p 35, citado por Santos, 2016, p. 55)

As atividades escolares decorrem durante cinco dias da semana. A organização temporal de cada dia é específica, de acordo com: o horário da turma, as rotinas institucionais e organizativas e, ainda, os interesses das próprias crianças. O tempo é um instrumento bastante importante, pois todas as crianças necessitam das suas rotinas e de saber no que consistem, transmitindo-lhes segurança e conforto. Nesta sala, as crianças gostavam de controlar o tempo de que dispunham para cada atividade, de forma a se regularem. O facto de não existir um relógio na sala prejudicou-os, visto que não conseguiam controlar as atividades, tendo em conta o tempo de que dispunham. Porém, a meio do período em que estive naquele contexto, as crianças já tinham consciência da organização da nossa rotina. Assim, sempre que havia alguma alteração, questionavam, tentando perceber a razão da mudança.

Nesta instituição, as atividades começavam às 8h30, sendo o intervalo da manhã das 10h30 às 11h00. Por sua vez, o período de almoço decorria das 12h00 às 14h00. O intervalo da tarde decorria entre as 15h30 e as 16h00. As atividades terminavam todos os dias às 17h00. As crianças que tinham Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), terminavam às 18h00 de sexta feira. Esta turma tinha as seguintes atividades letivas, apenas com o professor titular: Português, Matemática, Estudo do Meio; Apoio ao Estudo. O professor titular e um professor coadjuvante de cada área, eram responsáveis pelas seguintes atividades letivas: Artes Visuais Curricular, Educação Física Curricular; Música Curricular e a Oferta Complementar que foi ocupada por um Projeto de Xadrez. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) estavam a cargo de professores/as das áreas: Expressão Dramática; Jogos Matemáticos; Danças Urbanas; Inglês e Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). As Atividades de Enriquecimento Curricular são de carácter facultativo, participando nelas as crianças que assim o desejarem. Algumas destas atividades ocorrem a meio do dia. A impossibilidade de alguns pais se deslocarem à escola

para levar os filhos para casa, leva-os a inscrevê-los, embora sejam de caráter facultativo. Após troca de impressões com o professor cooperante, implementei na rotina das crianças a Hora do Conto. Este momento, com a duração de 30 minutos, teve periodicidade semanal e está relacionado com a temática para o Relatório de PES.

Além da rotina normal que têm estipulada no seu horário, tenho de partilhar que dentro da sala, o professor cooperante pede-lhes que distribuíssem os manuais ou os arrumem. O objetivo é o de promover, nas crianças, o desenvolvimento de valores, como: o da autonomia, da responsabilidade e de cooperação. Ao fim de pouco tempo já eram as crianças a pedirem para o fazer ou, quando eu nomeava alguém para arrumar, dirigiam-se a mim e perguntavam se o/a podiam ajudar.

No momento de planificar a minha prática, ao longo das semanas, o professor sempre me transmitiu a ideia de que o horário existia, porém era flexível. Essa flexibilidade poderia ser utilizada, caso fosse necessário e fizesse sentido para a vida do grupo. Tendo em vista uma perspetiva integradora, todos os conhecimentos serão partilhados entre crianças, professor e estagiária, de modo a ser possível dar sentido e a compreender a realidade. Fosnot (s.d. citado por Neto, 2015, p. 7) afirma que “aprender não é descobrir mais, mas interpretar através de um esquema ou estrutura diferente.”.

3. Metodologia

Neste terceiro capítulo, apresento e justifico a metodologia que esteve subjacente ao desenvolvimento da dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico. Optei pelo de investigação-ação, em torno de uma temática que me é querida. As informações recolhidas foram sujeitas a análise qualitativa de conteúdos em que se procuram significados. Para tal, segundo Canavarro (2017), teve-se em consideração:

- Dados recolhidos através de observação (notas de campo, fotografias, vídeos), através de entrevistas, através de respostas abertas de questionários ou através de análise documental;
- Transcrição das observações e entrevistas – textos dos dados;
- Dados recolhidos através de conversas informais.

3.1. Identificação do problema, das questões e do objetivo geral

O interesse e a intenção de estudar esta problemática, surgiu em consequência das minhas observações e intervenções, mas também da relevância que tem nos dias de hoje. Considero essencial refletir sobre o que a Hora do Conto proporciona às crianças. Este é um momento de pura partilha da palavra, que as transporta para outros mundos (nomeadamente o da imaginação), mas também lhes possibilita a construção de significados e conhecimentos. À medida que se ouvem histórias, “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, 2000 citado por Vitória, 2016, p. 1).

Considerando as minhas observações, realizadas em contextos anteriores, e o que me foi transmitido ao longo do meu percurso académico, fui desenvolvendo uma especial atenção para certos factos: as crianças ingressam no 1º Ciclo do Ensino Básico e perdem o contacto com os livros, com a escuta ou leitura de histórias, por prazer; as crianças ouvem uma história e, de seguida, realizam uma atividade relacionada com o que foi lido, sem que disponham de um tempo para usufruírem do que escutaram; à medida que se lê uma história esta é, por vezes, explicada às crianças; as histórias são encaradas, com alguma frequência, apenas como auxílio para a aprendizagem da leitura. A consciência que fui tendo, a partir destes factos, permitiu-me formular algumas questões que, posteriormente, integraram a minha investigação.

Desta forma, surgiram as seguintes questões:

- Como estimular nas crianças o prazer/gosto pela leitura?
- Quais os contributos da Hora do Conto para um maior contacto das crianças com o livro e a leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo?

A tentativa de resposta a estas questões tem como objetivo encarar a criança como uma peça fundamental na sua aprendizagem, mas também como um ser que necessita de momentos em que possa manifestar a sua imaginação e criatividade.

3.2. Identificação dos objetivos específicos

Deste modo, de acordo com a problemática anteriormente identificada, tive o desejo de tentar, na minha prática, “por meio de interações e práticas de leitura, aproximar as crianças do livro e da literatura infantil” (Balça & Leal, 2014), envolvendo-as no processo. Ao mostrar uma atitude positiva e um sentimento de prazer, em relação a esta prática, é possível que o adulto que está a mediar esse momento se revele um modelo para as crianças, podendo ser um membro familiar ou do espaço educativo.

Ao longo das PES em Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvi a minha investigação tendo em conta as questões que se sustentavam no objetivo geral: Compreender se a Hora do Conto contribui para estimular nas crianças uma maior procura e um maior contacto com o livro e com a leitura.

Neste sentido, defini os objetivos específicos seguintes, tendo por base as questões de investigação e a literatura consultada:

- Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto;
- Perceber a visão das crianças sobre a audição/leitura de histórias na sala;
- Analisar as reações das crianças em relação à Hora do Conto;
- Refletir sobre a procura do livro por parte das crianças;
- Ampliar o repertório literário das crianças;
- Promover o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças através da Hora do Conto.

3.3. Processo de Investigação-ação

A metodologia que escolhi para este estudo foi a Investigação-Ação, tendo sido para mim o ponto de partida para o estudo da temática em causa. Assim, através da ação que queria

realizar e da investigação a que me propus, queria conhecer, analisar e refletir sobre o contexto e as suas práticas, com a finalidade de mudar para melhorar (Bessa, et al., 2009). Esta investigação, ao conjugar a ação com a reflexão crítica, tornou possível “a procura de significado para as ações e intenções, a importância dos contextos, a compreensão profunda e explicativa do sentido das condutas e das ações ocorridas em casos específicos, isto é, o conhecimento compreensivo do que se passava no quotidiano da vida escolar concreta *daquele* professor, *naquela* sala e com *aqueles* alunos” (Carr, 1995, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 77).

Alarcão (2001) refere que

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 6)

Assim, um/a profissional de educação deve: questionar-se, tanto em relação a si como às crianças; planificar, vendo as planificações como algo flexível e questionável dependendo do grupo, momento e estado de espírito; ter um olhar crítico sobre a escola quer a nível material como funcional; ter vontade de atribuir sentido às suas próprias experiências e vivências e, também, às das crianças (Cochran-Smith, M. e Lytle, S., 1993, p.24 citado por Alarcão, 2001, p. 5).

No entanto, tal como defende Coutinho (2005, p. 219 citado por Bessa, et al., 2009), a investigação-ação “trata-se de uma expressão ambígua (p. 359), pois através de uma pesquisa é difícil obter um só significado. No entanto, é possível pensar sobre este conceito de diversas formas, como apresentam Bessa, et al. (2009, p. 360) e Máximo-Esteves (2008, p. 18). Assim, consegue-se reunir a opinião de diversos autores relativamente a este assunto: Kemmis (1984) refere que a investigação-ação é uma ciência prática, moral e crítica; Bartalomé (1986) defende que é um processo onde predomina a reflexão, tendo como base uma tríade: a investigação, a ação e a formação; Watts (1985) partilha que nos remete para um processo, onde as práticas são analisadas de forma sistemática e profunda; Lomax (1990) refere que existe uma intervenção na prática com vista a melhorar a profissão; Elliot (1993) defende que a investigação-ação é uma forma de estudar a situação social, com a finalidade de melhorar a

qualidade da mesma; Bogdan e Biklen (1994) revelam que integra uma recolha de informação sistemática para que seja possível mudar; Altrichter et al. (1996) defende que apoia os profissionais de educação a enfrentarem e a solucionarem os problemas reais, através da reflexão; ainda Latorre (2003 citado em Sousa et al., 2009) confirma a hipótese lançada por Bartalomé (1986), que já tinha sido defendida por Lewin, em 1946, que nos dá a ideia de que há um dinamismo entre a investigação, a ação e a formação (um triângulo que representa todo o processo de reflexão).

Assim, reunidos todos os conhecimentos dos autores supracitados, é possível ter a visão de que a investigação-ação transmite uma possível mudança das práticas e uma transformação do investigador. Revela-se um processo dinâmico, interativo, rigoroso e reflexivo, o que permite auxiliar na resolução de problemas e faz com que o/a profissional de educação se questione, compreenda e solucione. Para tal, estes têm um papel privilegiado, pois o local onde se proporcionam mais incertezas, questionamentos que exigem resposta, problemas devido à vida ali presente, às interações existentes e à atividade imensa que existe, é a escola onde estes trabalham, ou seja, têm bastantes oportunidades para refletir.

Desta forma, enquanto estagiária e a um passo da minha futura profissão envolvi-me neste processo investigativo, com o intuito de me questionar e procurar respostas, nas minhas práticas e nas práticas que ia observando nos contextos. Para tal, procurei “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 Bessa et al., 2009, p. 363), estando em contante reflexão e avaliação.

Com o que me foi transmitido em unidades curriculares precedentes e com o que foi presenciado nos diversos contextos, fiquei alerta para este tema. Analisei os contextos de Educação Pré-Escolar e o de 1º CEB, afim de perceber se seria possível, intervir neles, com o intuito de mudar, de forma refletida.

3.4. Processo de recolha de dados

A Investigação-Ação que fui desenvolvendo ao longo das minhas PES foi apoiada por diferentes técnicas de recolha de dados, que me possibilitaram o conhecimento dos contextos e a análise das práticas. Para tal utilizei, principalmente, técnicas que me auxiliavam na recolha de dados ao nível qualitativo, isto é, as que me apoiavam na procura por significados. Cada técnica foi escolhida tendo em conta a questão de investigação e os objetivos específicos, de

forma planeada e refletida. Assim, utilizei as seguintes técnicas de recolha de dados qualitativos: a observação, as entrevistas, as conversas informais, os questionários e a análise documental.

Em relação à observação participante, a técnica que mais utilizei durante toda a investigação, senti que é uma parte essencial do/a profissional, devido à sua envolvimento e ao seu dinamismo. Através dela consegue-se conhecer o grupo de crianças com que interagimos, desde os seus interesses às suas necessidades, colocando-lhes diversos desafios, com a intenção de explorarem e descobrirem por si. “Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade (...)” (Marques et al., 2016, p. 11). Máximo-Esteves (2008) refere que olhar o mundo auxilia o investigador, de forma a que este compreenda os contextos em que está inserido, as pessoas que nele intervêm e as interações que existem. Para além disso, também o próprio profissional é instrumento de pesquisa, tendo em atenção as suas práticas (Correia, 2009). No entanto, é necessário praticar esta técnica para que seja bem utilizada, de modo a evitar a dispersão, pois só se aprende praticando. Assim, “o observador permanece no seio do grupo que estuda, observa de modo espontâneo, como espectador, embora mobilizando a informação na condução do seu olhar.” (Correia, 2009, p. 33).

A intenção de conhecer o ponto de vista dos intervenientes, relativamente à temática que me propus estudar, levou-me a realizar entrevistas, em ambos os contextos. Neste sentido, elaborei uma entrevista semiestruturada onde, num guião (instrumento), inscrevi um conjunto de amplas questões. Este instrumento é flexível e permite o improvisado e a troca de perguntas, dependendo da resposta. O entrevistado diz o que pensa e partilha o seu conhecimento sobre a temática (Máximo-Esteves, 2008).

De forma a conhecer o ponto de vista em relação à Hora do Conto, realizei conversas informais com as crianças de Jardim de Infância e questionários às de 1º CEB. A intenção foi tornar as crianças participantes ativos nesta investigação, dando-lhes voz.

A última técnica utilizada numa perspetiva qualitativa foi a análise documental. Esta técnica permite-nos ter acesso a informações alusivas ao contexto ou ao que acontece na prática, através de documentos oficiais, livros, relatórios, entre outros.

A fim de conseguir organizar-me, planeiei para cada questão de investigação: os objetivos que lhe correspondiam; as técnicas que iria utilizar para obter a resposta; a fonte de onde brotariam os dados; os procedimentos que me remetiam para o espaço e o tempo que iria disponibilizar para realizar a técnica; os instrumentos que são essenciais, constituindo um apoio

para orientar a recolha de dados; os suportes de registo que, tal como o nome indica, me auxiliaram na preservação dos dados que fui recolhendo.

Primeira questão de investigação: *“Como estimular nas crianças o prazer/gosto pela leitura?”*

Objetivos:

- Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto;
- Perceber a visão das crianças sobre a audição/ leitura de histórias na sala;
- Analisar as reações das crianças em relação à Hora do Conto;
- Refletir sobre a procura do livro por parte das crianças;

Técnicas utilizadas: os questionários; as conversas informais; as entrevistas; a observação da interação das crianças com os livros e na área da biblioteca; a análise documental.

De forma a organizar o pensamento, foi necessário elaborar um protocolo para o questionário. Nele estava contido o objetivo estabelecido para cada questão colocada, e que foi preservado em suporte papel.

Os questionários, com a duração de 30 minutos, direcionaram-se para as crianças da sala de 2º ano do 1º CEB.

A conversa informal foi conduzida através de algumas questões, que poderia colocar às crianças durante um momento informal, sendo estas de carácter direto. A conversa foi realizada com as crianças da Educação Pré-Escolar, durante o momento de Atividades e Projetos.

A entrevista, conduzida através de um guião semiestruturado e das notas de campo que fui retirando, teve a duração de cerca de 30/40 minutos. Através dela foram recolhidos depoimentos do professor cooperante, da professora bibliotecária e da educadora cooperante.

A observação das interações das crianças com os livros e com a própria área da biblioteca, foi realizada durante a rotina diária. Deste modo, pretendi perceber se as crianças procuravam o livro ou se o traziam para a sala. A informação obtida através desta técnica foi registada em suporte fotográfico e sob a forma de notas de campo.

A análise documental requer a recolha de informações referentes à problemática, através de documentos oficiais, de livros, de relatórios.

As notas de campo que retirei ao longo do tempo, refletem a vida que existia em cada contexto, os sentimentos, as interações, as questões que me levavam a querer refletir.

Importa referir que as notas de campo eram retiradas diariamente, sendo parte integrante das reflexões semanais. Para planificar, tinha de projetar, tendo em conta as reflexões semanais

que realizava, com a intenção de aprofundar a minha ação e de ir ao encontro dos interesses das crianças.

A informação reunida através das notas de campo permiti-me elaborar um caderno de formação, onde integrei o que acontecia de forma detalhada e mostrei o meu lado mais pessoal. Este caderno é uma compilação das reflexões, planificações e das notas de campo. Ele constitui um documento que contem passagens descritivas, mas também muitas práticas e temáticas refletidas. Este caderno permite, às pessoas que o leiam, conhecerem os contextos, as práticas utilizadas e o ponto de vista de quem lá esteve.

As fotografias foram um excelente suporte para as notas de campo, pois demonstram o que aconteceu, permitindo relembrar o momento e focar-me na temática. Através delas, no decurso da minha observação participante, foi possível registar ações e reações, das crianças e dos próprios adultos.

Ao longo do tempo, fui-me integrando no contexto, junto das crianças e dos diferentes intervenientes adultos, e compreendendo como podia melhorar a minha prática.

Segunda questão, *“Quais os contributos da Hora do Conto para um maior contacto das crianças com o livro e a leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo?”*

Objetivos:

- Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto;
- Ampliar o repertório literário das crianças;
- Promover o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças através da Hora do Conto.

As técnicas de recolha de dados que utilizei para abordar e tratar a primeira questão também foram empregues com vista a responder a esta segunda questão. A utilização destas técnicas permitiu que eu fosse desenvolvendo o processo investigativo ao longo das duas PES. Portanto, além da análise das práticas pedagógicas, das rotinas, das brincadeiras, das conversas, das interações, das atividades, entre outros momentos, despertei para as práticas relacionadas com este tema. Consegui concentrar maior atenção na relação que as crianças estabeleciam com o livro, com o espaço da biblioteca, e com as práticas de leitura por parte do adulto presente (educadora, professor cooperante e professora bibliotecária).

3.5. Análise e interpretação das entrevistas em 1º Ciclo

Em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, realizei uma entrevista ao professor cooperante e outra à professora bibliotecária, dois dos intervenientes junto das crianças em relação a esta temática (Anexo C e E). Com isto, pretendi conhecer um pouco mais as raízes dos professores em relação à Hora do Conto, quais as ideias que foram partilhadas, que justificam as suas práticas hoje em dia.

A primeira análise corresponde à entrevista realizada ao professor cooperante. Através da primeira questão foi possível conhecer um pouco mais da sua experiência, visto que os seus cerca de 30 anos de serviço revelam um grande contacto com crianças. Realizou a sua formação na antiga Escola do Magistério Primário de Évora, tendo feito parte da última turma que ali esteve, antes da formação de educadores e professores de 1º ciclo ser transferida para a responsabilidade da Universidade de Évora.

A segunda questão: *“Na sua formação inicial ou formação contínua, teve alguma disciplina onde tenha realizado uma abordagem à questão da Hora do Conto?”*. Partilhou que teve acesso a conteúdos relacionados com contos infantis tradicionais e com a estrutura desses contos, nas duas disciplinas: em Didática da Língua Materna e em Psicologia de Desenvolvimento da Criança, respetivamente. Desde aí que dá extrema importância a esta temática, referindo a sua importância para as crianças. De forma a complementar um pouco mais a resposta, perguntei *“E como foi a sua abordagem?”*.

A resposta que obtive foi:

Já há 30 anos, na minha formação inicial, se admitia que o prazer de ler se ensina ou... no mínimo, se estimula. Nesta perspetiva fui instruído para recorrer a este instrumento como fonte de motivação para a leitura e conseqüentemente para a escrita. Identicamente me mostraram a importância de levar a criança a ter curiosidade e a deixar fluir o seu imaginário através do conto. Foi fácil compreender que esta circunstância a enriquece de competências transversais a diferentes áreas do saber. (excerto - Anexo D)

Além disso, também referiu que

Digamos que a minha limitada experiência impunha que me socorresse dos contos para, objetivamente motivar os alunos para uma aula, não necessariamente de português, para

predispor os alunos para uma determinada matéria ou para dar coerência e intencionalidade à transição entre disciplinas durante a aula, a tal interdisciplinaridade que me requeriam. Nas aulas de psicologia a abordagem era numa perspetiva de compreendermos que os contos eram importantes para o desenvolvimento dos aspetos sociocognitivos e afetivos das crianças. Analisávamos a estrutura dos contos e apreendíamos a identificar a intencionalidade narrativa do ponto de vista psicológico. (excerto - Anexo D)

Assim, é possível perceber que o professor considera este momento importante, mas que na sua formação foi-lhe transmitida a ideia de que os livros eram um objeto para ensinar, para aprender a ler e conseqüentemente a escrever. No entanto, também refere que lhe deram a oportunidade de despertar a curiosidade e deixar fluir o imaginário das crianças. Com estas ideias contrárias, o professor teve de escolher uma prática para realizar, tendo utilizado os contos para motivar as crianças para uma aula, de forma a ligar conceitos ou conteúdos de diferentes áreas do saber. O que revela que o professor não vê a leitura de histórias como um momento de prazer; por aprendermos algo, como novas realidades, sentimentos ou tradições; como um momento em que fechamos os olhos e nos imaginarmos na história ou que seja uma forma de estabelecer uma relação afetiva.

O/A profissional de educação é um modelo para as crianças. Se tratar o livro como uma ferramenta para gerar conteúdos ou como método para aprenderem a ler e a escrever, um meio para uma aprendizagem formal, as crianças terão o mesmo comportamento e atitude face ao livro, podendo encará-lo com alguma negatividade. Caso trate o livro e a sua leitura como um momento agradável e prazeroso, aproximando-se do público, a história tem outro impacto, sente-se com maior intensidade, proporcionando aos presentes uma experiência afetiva e positiva. Assim, se a criança for estimulada ao nível da imaginação, da criatividade, da sua sensibilidade e da sua comunicação, terá mais contacto com os livros, o que fará com que tenha uma enorme vontade de aprender (Veloso, 2007a).

Terceira questão: *“Costuma ler ou contar histórias para as crianças da sua sala? Com que frequência?”*.

O professor respondeu:

Sim, quinzenalmente temos uma sessão de Hora do conto com a professora bibliotecária. Também trabalhamos formalmente 2 a 3 obras por período letivo que estejam inscritas no Plano Nacional de Leitura. Se os alunos trazem, espontaneamente, uma obra que considero pertinente, ou a seu pedido, ou ainda se algum texto do manual, excerto de algum conto,

mereceu um interesse particular de algum aluno, concebemos a sua leitura. (excerto - Anexo D)

Referindo ainda que a frequência quinzenal da sessão da Hora do Conto se deve ao facto de o Programa da disciplina de Português ser muito extenso, e à carga horária que as crianças têm nesta disciplina, que é de cerca de sete horas semanais.

Durante a minha prática, o professor e eu discutimos sobre a retoma de uma prática que as crianças tinham no ano anterior, mas que se foi perdendo. Esta prática consistia na leitura de um excerto de um livro que as crianças estivessem a ler, que quisessem dar a conhecer aos restantes colegas. Assim, em conjunto, nós e as crianças, acordámos que iríamos ter um momento para as leituras, todos os dias.

Por um lado, a resposta do professor, mostra-nos que não nos podemos cingir a duas ou três obras do Plano Nacional de Leitura (PNL) por ano, nem às leituras realizadas pela professora bibliotecária quinzenalmente, o que retira a responsabilidade do professor para realizar este momento. Por outro, através do retorno da prática de leitura por parte das crianças, de livros trazidos, foi possível aproximar as crianças do livro, valorizando-o, tentando retirar o maior proveito deste momento, das relações, da afetividade e da imaginação que este momento proporciona.

Quarta questão: *“Acha importante, em sala de aula, ler ou contar histórias às crianças apenas com finalidade recreativa? Porquê?”*.

O professor respondeu:

Comigo, a maioria dos momentos de leitura de contos tem uma intencionalidade mais formal, mais académica. Digamos, uma posterior dramatização, um reconto, uma atividade no domínio da expressão plástica, uma ficha de leitura, enfim... uma panóplia de coisas mais ou menos importantes. (excerto – Anexo D)

O professor demonstrou uma reflexão sobre a sua própria prática e de como via o momento da Hora do Conto. Reconheceu que não lhe atribuía a mesma importância em contextos formais, dirigidos pelo adulto. Esta forma de pensar refletiu-se nas suas práticas, tendo mesmo referido que os momentos de leitura de histórias, na sua maioria, têm uma intenção mais académica, com o intuito de ensinar algo.

Aquando desta entrevista, já tinha realizado algumas intervenções relacionadas com a Hora do Conto em sala de aula com o grupo de crianças, tendo partilhado o seguinte:

A intencionalidade recreativa, pelo que pude observar no seu projeto, não necessita, de todo, de uma consequência visível, formal. A simplicidade de processos, nomeadamente o contar o conto numa condição mais íntima, ... todo o grupo junto da contadora, no chão, a colocação de alguns objetos que contextualizam cada conto e proporcionam um ambiente propiciador, a tranquilidade proporcionada pela ausência de perguntas e respostas, permite sonhar, idealizar, inferir, projetar! (excerto - Anexo D)

Assim, o professor pode perceber que, ler ou contar histórias de forma recreativa, não necessita de ter uma consequência formal. Apenas necessita de uma preparação prévia, de afetos e de tempo. A preparação do ambiente tendo em conta o que se vai ler ou contar, auxilia no envolvimento e tranquilidade transmitida ao grupo. Os afetos estão presentes devido a esse envolvimento, a esse conforto, à proximidade com que conta ou media, tornando este momento cúmplice. O tempo para pensar, imaginar, criar, sem perguntar nada.

Ao formular a pergunta: *“Acha que as crianças gostam deste momento? E se dão importância?”*.

O professor referiu:

Fiquei plenamente convicto que sim e seguro da sua importância. Foi comum encontrar, por vezes não no próprio dia, alguns alunos a conversarem informalmente sobre o conto que a Diana lhe contou, alguns outros que me procuravam para me questionar sobre pormenores ou para se certificarem se perceberam bem. São inequivocamente comportamentos que refletem prazer por esses momentos e a aquisição de competências de forma menos explícita mas efetiva. (excerto - Anexo D)

Com esta partilha percebi que, através da Hora do Conto que ia realizando, as crianças retiravam prazer daquele momento; pensavam sobre a temática lida ou sobre os pequenos acontecimentos que iam decorrendo; discutiam entre si as diferentes opiniões; questionavam-se e questionavam outros. Assim, de forma menos explícita e mais dinâmica, adquiriam competências.

Outra questão que coloquei ao professor foi: *“Conta histórias com ou sem recurso a um livro? Ou realiza esta ação das duas formas?”*.

A resposta foi: “Com um livro. Mas não faço uma leitura textual. Acrescento espontaneamente alguns pontos e procuro pela expressividade despertar emoções nos ouvintes.” (excerto - Anexo D).

Durante a minha prática, fiz questão em observar a mediação de leitura do livro, “O sapo Francisquinho”, pelo professor. Como a história era complexa, o professor decidiu ler um capítulo todas as semanas. No decurso destas leituras, com o intuito de criar maior impacto nas crianças, ia adicionando palavras e acontecimentos e explicava o que ia acontecendo. Por um lado, estas mudanças no texto podem criar um maior interesse nas crianças, cativando-as, visto que o texto é complexo. Por outro, o facto de explicar o que acontece, depois de ler, pode quebrar a história, quebrando por isso a atenção e concentração das crianças.

À questão, “*O que pensa dos objetivos desta investigação?*”.

O professor respondeu que os considerou pertinentes para a temática do projeto de investigação e para esta época mais digital, referindo que:

(...) os hábitos regulares de leitura perdem importância e em que, mesmo nas escolas, por facilitismo, se recorre muitas vezes à leitura digital, será importante enfatizar a importância que o livro e a leitura infantil representam para o desenvolvimento sociocognitivo e afetivo da criança. (excerto - Anexo D)

O professor, neste excerto, revela a sua preocupação tendo como foco a concorrência que a leitura e os livros têm, devido à facilidade com que se realiza uma leitura digital ou se leem livros em dispositivos digitais, perdendo-se um pouco o hábito de ir à biblioteca ou de ler um livro em papel. Por isso é necessário partilhar com as crianças, e não só, a importância que os livros infantis têm e o que representam para o seu desenvolvimento sociocognitivo e afetivo.

Para finalizar, perguntei se “*Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?*”, tendo respondido que apenas queria deixar o testemunho de que:

Para além do que foi dito, da extrema importância do conto e da leitura nessa perspetiva de desenvolvimento, cumpre-me registar que por vezes, na minha sala de aula, o conto lido pelo professor, ou pelo aluno individual e espontaneamente, assume uma determinada função terapêutica. Acalma-o, ajuda-o a concentrar-se e predispõe-no para tarefas menos apreciadas. (excerto - Anexo D)

Esta afirmação revela que aquele grupo associa o momento da Hora do Conto, a um tempo de descontração, de relaxamento, de calma, de sossego e de silêncio. Só num ambiente com estas características é que a palavra pode ser partilhada, escutada, interpretada e principalmente, sonhada, tornando-se num momento de proximidade e cumplicidade.

A segunda análise que realizei foi à entrevista da professora bibliotecária. Considerei importante envolvê-la nesta investigação devido à proximidade que tinha com este tema e às visitas que realizava à sala deste grupo, para a Hora do Conto. O modelo utilizado para esta entrevista foi adaptado do modelo do professor, tendo apenas algumas mudanças, devido à organização da Hora do Conto e à sua preparação por parte desta professora.

Importa referir que inicialmente dei a conhecer a temática, o intuito desta entrevista, e os objetivos que procurava atingir com este projeto.

Através das primeiras questões que lhe coloquei: “*A professora, quantos anos de serviço tem?*” e “*Onde realizou a sua formação inicial?*”, percebi que a professora bibliotecária tinha cerca de 19 anos de serviço e que realizou a sua formação na Escola Superior de Educação de Beja.

À questão: “*Na sua formação inicial ou contínua, teve alguma disciplina onde tenha realizado uma abordagem à questão da Hora do Conto?*”, a professora respondeu que “Especificamente A Hora do Conto, não. Na disciplina de Literatura infantil falámos da sua importância (da literatura) para as crianças, mas não abordámos A Hora do Conto.” (excerto - Anexo F).

Esta partilha revela que a Hora do Conto é algo que não é devidamente estudado. Remete-se apenas para uma abordagem, não havendo um conhecimento profundo de todas as suas etapas e o seu propósito. Deste modo, os/as futuros/as profissionais de educação realizam este momento de acordo com a sua sensibilidade individual e não, de acordo com os passos e a preparação que lhes deve estar associada.

À questão: “*Costuma ler ou contar livros de histórias para as crianças na Biblioteca?*”, respondeu que costuma ler bastantes histórias para as crianças, mas que nem sempre acontecem no espaço da Biblioteca. Este momento de leitura de histórias acontece quinzenalmente, devido ao seu trabalho em duas escolas e ao apoio educativo que realiza, partilhando que gostaria de ter mais tempo para tal.

À pergunta: “*Como costuma organizar a Hora do Conto?*”, a professora respondeu: “Costumo organizar em função da faixa etária/ano de escolaridade dos alunos. Procuo abordar alguma temática em particular, como temas relacionados com a cidadania e os valores ou em função das quadras festivas/ datas comemorativas.” (excerto - Anexo F).

Com esta resposta, partilhou que dá importância à temática e que presta atenção à complexidade dos livros que lê, remetendo-nos para uma preparação antecipada da Hora do Conto. Como mediadora de leitura, esta professora tem em atenção todos os pormenores para conseguir captar a atenção das crianças que a escutam.

Quando perguntei se “*Dedica algum espaço específico para a Hora do Conto?*”, respondeu: “Não, dedico um espaço físico específico para A Hora do Conto, porque penso que, na biblioteca, não... todos os espaços são bons para ler histórias às crianças.” (excerto - Anexo F).

Esta professora transmite a ideia de que este momento pode ser realizado em qualquer local. No entanto, tendo em conta alguns dos autores consultados, a Hora do Conto deve ser realizada num lugar sossegado, longe de uma zona de ruído e sem a possibilidade de entrada de novos participantes, para que as crianças não quebrem o seu pensamento e a sua viagem. Para que lhes seja proporcionada uma experiência positiva, deve-lhes ser propiciado um local aprazível, calmo e sem ruído. Não quero com isto dizer que a Hora do Conto tem de acontecer sempre no mesmo local, ou que tenha um local específico. Porém, ao preparar-se um destes momentos, é necessário ter em consideração todos estes aspetos.

Durante a minha prática observei, por diversas vezes, este momento entre a professora bibliotecária e as crianças. A história era apresentada à medida que se ia mostrando as ilustrações e explicando o que tinha sido contado naquela página. Desta maneira, quebrava a leitura procedendo a perguntas relacionadas com a história, com conceitos presentes, interrompendo a imaginação de quem escutava. Uma das histórias que contou estava relacionada com a amizade. Então preparou uma atividade para as crianças, tendo distribuído uma folha onde pediu que desenhassem o/a seu/sua melhor amigo/a. Durante esta atividade, uma das crianças perguntou se não seria possível fazer outra coisa, porque não gostava de desenhar. Para esta criança, a atividade não foi uma experiência positiva como para as outras. O ambiente proporcionado não foi de encontro aos seus interesses, podendo mesmo ter transmitido negatividade para todo o momento em si, desde a leitura da história até à atividade.

Ainda assim, quando perguntei à professora: “*A Hora do Conto é apreciada pelas crianças?*”, referiu que é um momento apreciado pela maioria das crianças. Porém, não obstante procura desenvolver esse gosto, nas crianças que não gostam assim tanto.

É importante esta atitude por parte da professora bibliotecária, pois demonstra que enfrenta as dificuldades partilhadas pelo grupo e que não desiste de nenhuma criança. Ao conhecer o grupo e as suas dificuldades, pode arranjar estratégias para as integrar neste momento. Com o intuito de lhes estimular o gosto, realizava conversas informais com as crianças para tentar

perceber quais são os seus gostos e as suas áreas de interesse. Assim, conseguia escolher livros que tinham aspetos que as crianças gostavam, envolvendo-as na preparação do momento.

À pergunta: “*Acha que as crianças gostam deste momento?*”, a professora respondeu: “Demonstram-no perguntando-me quando é que lhes conto outra história.” (excerto - Anexo F).

De seguida perguntei: “*O que pensa dos objetivos desta investigação?*”. A professora mencionou que estes eram bastante importantes, devido à relevância das questões relacionadas com a leitura. Também considerou importante fomentar, nas crianças, os hábitos de ler e de ouvir ler nas crianças, pois contribui para a sua formação, de forma a tornarem-se “cidadãos conscientes, ativos e participativos na sociedade.” (excerto - Anexo F).

Por fim, na pergunta “*Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?*”, referiu:

Gostaria apenas de acrescentar que desenvolver o gosto pela leitura/literatura/livros/histórias nas crianças pequenas (pré-escolar, 1º ciclo) é uma tarefa ganha. O problema começa quando crescem. Sente-se, vê-se que o interesse se perde...o desafio, a meu ver, será esse: manter o gosto e o interesse pela leitura à medida que as nossas crianças crescem. (excerto - Anexo F).

A resposta foi reveladora da importância que a Hora do Conto e a promoção do livro infantil junto das crianças, tem para si. Além disso, considero muito importante o que a professora referiu em relação à transição para o 1º CEB, pois não é por transitarem para outra valência nem pelo extenso currículo, que estas não devem ter acesso a diferentes livros, com as mais variadas temáticas. Devem ter esse contacto, porque através deste objeto é possível correr o mundo, falar sobre os mais variados temas, podendo discutir/relacionar com conteúdos do currículo, de forma muito mais dinâmica, positiva e envolvente. Ao ouvirem o/a professor/a ou educador/a ou familiar a ler-lhes um livro, tomam-no como modelo a seguir, auxiliando bastante na aprendizagem da leitura. O facto de ser um momento afetivo revela-se positivo e estimulante, que proporciona cumplicidade e proximidade. Para algumas famílias este momento pode ser muito importante, para compensar o tempo que estão ausentes de casa, no trabalho. A leitura de uma história pode ser algo que se realiza em família. Assim, é possível potenciar tantas aprendizagens na criança e não só, as pessoas que leem ou contam também aprendem ao realizar a Hora do Conto, se atenderem às reações, postura e comentários dos ouvintes.

A análise das respostas obtidas permitiu-me conhecer a perspetiva dos intervenientes mais próximos das crianças, o professor cooperante e a professora bibliotecária, em relação à temática de investigação e à importância que ambos lhe dão, bem como compreender as razões do seu modo de atuar.

Na minha opinião, considero que seria importante que o professor cooperante incorporasse a Hora do Conto, na carga horária do grupo, sendo ele próprio o responsável por esse momento. A mediação dessa leitura aproximá-lo-ia do grupo, tornando-os mais cúmplices. O facto de conhecer melhor o grupo, os seus interesses e necessidades auxiliá-lo-ia na escolha dos livros e na preparação do momento.

Também foi importante conhecer o local/instituição onde os docentes realizaram a sua formação bem como a existência ou não de conteúdo programático em que tivessem abordado a temática da Hora do Conto. Através das informações obtidas e da sua análise, foi possível refletir sobre as escolhas e práticas de cada um dos professores, bem como da influência das respetivas formações, nos seus percursos. No caso do professor cooperante, o facto de na sua formação lhe ter sido transmitida a ideia de que os livros remetiam, apenas, para uma aprendizagem formal, moldou um pouco a sua prática. Assim, era-lhe difícil=imaginar uma Hora do Conto num contexto mais formal, mas com a intenção de partilhar afetos e prazer na escuta. Em relação à professora bibliotecária, percebi que foi resiliente no que respeita à sua formação. Apesar de nela não ter abordado a temática da Hora do Conto, quis seguir este caminho, tendo investigado e conseguido promover a leitura junto das crianças.

3.6. Análise e interpretação da entrevista na Educação Pré-Escolar

A entrevista realizada no contexto de Educação Pré-Escolar, teve como único participante a educadora cooperante. A entrevista teve como instrumento um guião semiestruturado e como suporte um gravador de áudio que, posteriormente permitisse uma análise fidedigna das respostas. Importa referir que foi muito difícil realizá-la no início da minha PES, tendo sido feita umas semanas mais tarde, devido à disponibilidade da educadora.

A entrevista está dividida em quatro partes: Legitimação da entrevista; Identificação do/a entrevistado/a e conhecimento de aspetos sobre a Hora do Conto; Práticas do entrevistado (a) em relação a Hora do Conto; Síntese e reflexão sobre a própria entrevista por parte do entrevistado (Anexo A).

A entrevista iniciou-se com a legitimação da mesma, apresentando a minha temática, dando a conhecer as razões e os objetivos do projeto que estava a desenvolver, assinalando com ênfase o contributo da educadora para a investigação. Antes de iniciar a entrevista salientei que as respostas eram para uso exclusivo deste Relatório e pedi permissão para gravar as suas respostas, para posteriormente transcrever e analisar.

A segunda parte da entrevista remete-nos para um maior conhecimento do entrevistado e dos aspetos relacionados com a Hora do Conto. Comecei por perguntar: “*A educadora tem quantos anos de serviço?*” e “*Onde realizou a sua formação?*”. Partilhou que tinha 39 anos de serviço e que se formou na Escola do Magistério Primário de Évora. Quando foi questionada: “*Na sua formação inicial ou formação contínua, teve alguma disciplina onde tenha realizado uma abordagem à questão da Hora do Conto?*”, respondeu que, no 2º Ciclo, na reforma do ensino promovida por Veiga Simão, teve contacto com uma disciplina que se denominava a “Arte do Dizer”. Nela, aprendiam a comunicar e como deviam dizer e a entoação com que o deviam contar as histórias e declamar poemas. No curso, no Magistério Primário, apenas refletira sobre a importância da Hora do Conto, nas disciplinas da área da Pedagogia.

Com esta resposta foi possível perceber que, apesar de ter tido pouco contacto com esta temática na sua formação académica, investiu em si. Tendo em conta que era uma área que adorava, procurou e aprofundou o seu conhecimento sobre o domínio da Literatura Infantil (Velo, 2007a), trazendo diversos livros para a sala, como pude observar durante a minha PES.

A terceira parte da entrevista remete para as práticas do entrevistado(a) em relação à Hora do Conto. Assim, perguntei, “*Costuma ler ou contar livros de histórias para as crianças da sua sala – como percebi durante a minha prática. Porquê essa frequência?*”. A educadora

referiu: é " muito importante estarmos todos juntos, é um momento de estarmos todos juntos, a fazer, neste caso, eles estão a ouvir para depois puderem contar." (excerto - Anexo B). Partilhou, também, que

Antigamente contava-se muito, não havia televisão, contava-se histórias aficionadas, histórias verdadeiras e eu acho muito importante, eu não conto só histórias de livros, conto também histórias de acontecimentos, do que me acontece a mim, conto muito, da forma como eu vivo, onde vou, o que vejo, o que descobro, portanto isso tudo são formas, é narrativa oral. (excerto - Anexo B).

Com esta resposta percebi que a educadora considera ser de extrema importância estarmos todos juntos e em consonância. Através da minha observação participante, constatei que a Hora do Conto se realizava três vezes por semana, fazendo parte da rotina desta sala.

Tendo em conta o que a educadora partilhou, considero que, nos dias de hoje, é muito difícil ter um simples momento de escuta para depois ser possível partilhar o que foi contado. Com a minha PES percebi que a educadora é uma grande contadora de histórias, tendo como bases a sua infância e o que lhe era contado, tal como referido por Junça (2016):

Guardo muitas vivências e o modo como me foram dadas a viver, tudo pelo qual passei construí-me enquanto pessoa e hoje sei que não posso dissociar-me de tudo isso enquanto contadora de histórias e mediadora de leitura, pois esse universo está na base daquilo que define o meu trabalho e na forma como eu própria o (re)vejo e assumo. (p. 116)

Assim, não se pode esquecer as raízes de cada um, pois são estas que nos fazem crescer enquanto pessoas. Daí ser tão importante dar oportunidade às crianças de questionar, de conhecer e de aprender sobre realidades diferentes da sua. Assim será possível construir-se enquanto indivíduos.

Devido ao facto desta resposta ter sido muito direccionada para "o contar", perguntei: "*Acha importante fazer com e sem o recurso ao livro?*". A resposta foi: "Eles gostam muito do livro estar presente. (...) Tem é de ser uma boa história, para que eles fiquem agarrados e atentos, e é uma forma de estarem concentrados." (excerto - Anexo B). Além disso, referiu que:

os meninos hoje em dia têm tanta coisa que os excita, que eles dispersam-se muito e eu acho que o conto fá-los olharem para si, para o que estão a ouvir, concentram-se. (...)

Portanto, são momentos que eu acho muito importantes em qualquer faixa etária, não precisa de ser só no jardim de infância, desde que nascem, da relação entre mãe e filho. (excerto - Anexo B)

Partilho da mesma opinião que a educadora cooperante. Este momento, devido à imensa proximidade que existe entre o/a mediador/a ou contador/a e o grupo, faz com que este não se esqueça da história.

Na terceira questão, “*Acha que as crianças gostam deste momento? E dão-lhe importância?*”, a educadora refere que as crianças gostam imenso da Hora do Conto e que não se esquecem que esta integra a sua rotina. Se por alguma razão ela não se realiza, as crianças questionam-na de imediato. A provar isto e de acordo com a entrevistada, no tempo presente, mas também passados uns anos,

são os meninos do 1º ano, do 2º, do 3º e do 4º que passaram por aqui que muitas vezes chegam e dizem “hoje podemos ouvir a história? Eles sabem que há sempre uma história para contar. [no jardim de infância têm muito contacto com as histórias, mas depois no 1º ciclo...] têm saudades desse momento e vêm cá. (excerto - Anexo B)

Assim, consegue-se perceber a importância da Hora do Conto para as crianças, devido à falta que sentem quando esta não acontece e à presença que tem na sua rotina. Deste modo, a educadora cooperante exemplificou o que acontece às crianças quando saem da sua sala de jardim de infância, criticando as práticas realizadas em 1º CEB em relação a esta temática. No seguimento, deu exemplos de estratégias de como tornar este momento prazeroso e dinâmico, e não um questionário.

No seguimento, referiu que

(...) na escola podem ouvir perfeitamente histórias, o texto pode ser contado em histórias, podem ouvi-lo, podem repeti-lo, podem ser eles a lê-lo, os textos mais pequenos. [Eu gostei de ler no 1º Ciclo, porque eles gostaram e captaram aquele momento, e não viam aquele momento como algo que tem uma atividade a seguir]. Agora vamos fazer uma ficha. Mas não é. Até porque nunca faço isso. Às vezes há perguntas sobre a história, perguntas muitas vezes da parte deles, que eles perguntam. Não é: lemos a história e perguntamos “quantas personagens há na história?”. Isto é ridículo. Nós percebemos quem está atento ou não. E conseguimos quem não está atento, focá-lo de outra forma ou questionando na

altura em que estamos a contar a história “olha e tu sabes o que quer dizer esta palavra?”, “quem sabe?”, trazê-lo para a história. [não ser só...] um questionário a seguir. (excerto - Anexo B).

Esta resposta da educadora cooperante remete para algo muito importante: a familiaridade das crianças com este momento de leitura e audição de histórias. Caso lhes seja permitido discutir, perguntar, comentar, conhecer, as crianças estarão mais envolvidas no momento, tanto física como psicologicamente, experienciando-o. Se se focam em atividades, não deixam que tenha tempo para imaginar, e voltar à realidade demorando o seu tempo, ou seja, não há tempo para usufruir da história, sendo visto como um momento formal para aquisição de competências. Por outro lado, se alguma criança não está atenta, podemos focá-la, perguntando “Então e conheces esta palavra? Quem sabe o que quer dizer?”, trazendo-a para a história. Se mesmo assim, esta criança não consegue concentrar-se na história, então teremos de procurar histórias que lhe possam interessar, ensaiando diversas tentativas. Não é necessário ler livros com histórias que, por exemplo, tenham exclusivamente animais. Podem ser livros onde apareça apenas um animal, que já vai captar a atenção de uma forma diferente. Com a experiência, este tipo de especificidades e estratégias vão sendo mais fáceis de descobrir e utilizar.

Quando perguntei: “*O que pensa dos objetivos desta investigação?*”, a educadora mencionou que estavam presentes todos os elementos importantes. Reforçou a importância de integrar todas as crianças na história, procurando os seus interesses, tentando refletir sobre o que mudar e como mudar. Referiu ainda o valor da postura do grupo e do ambiente a criar para a Hora do Conto, o que se pode tornar num reforço positivo para aquele momento.

Por último, questionei a educadora sobre se “*Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?*”, tendo-me dito que tinha revelado tudo. Contudo, quis partilhar o seu gosto relativamente a aos tipos de histórias e às suas referências neste mundo.

(...) gosto muito de histórias fantásticas, de medos e de sons, adoro, amo, amo, e eles também. E isso é bom porque a questão do estar atento e de vez em quando com a voz mais alta, eles (assustam-se ou surpreendem-se). São estas sensações que são importantes, provocarmos estas sensações são importantes. E antigamente, contavam-me muitas histórias a mim, talvez por isso é que gosto de contar, e neste momento, há muitos contadores de histórias. Eu adoro ouvir a Bru e gosto muito de ouvir o António Fontinha, foi dos primeiros contadores de histórias profissionais que eu ouvi, foi o António

Fontinha.”. Prosseguindo, afirmou: “As histórias não têm de ser só de princesas, eu normalmente não gosto de histórias de princesas, gosto de medos, de descobertas, de animais, de sensações, histórias com a questão do amor, do ódio, como é que se chama, do...da confiança. (excerto - Anexo B)

Na minha opinião, defendo a mesma ideia de que a magia das histórias não está presente no facto de ter princesas e príncipes. Está na viagem e nas sensações que provoca a quem escuta e a quem lê, e nas questões que trata. Induz os/as ouvintes ou leitores a pensar, identificando-se ou identificando outra pessoa.

A finalizar, a educadora partilhou uma história que é difícil de tratar com as crianças, mas que pode fazer parte das experiências e vivências das crianças, como

(...) um menino que vivia com a mãe na periferia de Paris, a gente sabe que a periferia de Paris, não era Paris, em lembrei-me da periferia de Paris porque ela também é assim, onde vivem quem? Os negros, os árabes, os indianos, todas aquelas etnias vivem nos subúrbios. E então, ela ia sempre de autocarro, naquele autocarro, e os outros meninos iam de carro. Chegava a uma paragem e ainda tinha de andar muito tempo até chegar a casa, é a descrição dela, do percurso dela. E eles aí percebessem que nem todos os meninos vêm de sua casa no seu carro (**têm realidades diferentes**) e exato, é através da história que se mostram imensas rea..., que se abordam, ao fim ao cabo é uma abordagem de outras realidades, que nós no dia a dia é difícil abordarmos, porque normalmente, não temos meninos aqui, somos capazes de ter um, neste ano tínhamos o K. que vinha sempre a pé (**até a isso fizemos referência**) exatamente. Portanto, quando eles ouvem a história, não vamos dizer olha é como este menino, não. Eles identificam-se e identificam, afinal isto passa-se com um menino que eu conheci, era assim. Portanto estas coisas são importantes. (**vão fazendo as suas pontes**) as suas pontes, exatamente. Ao fim ao cabo é colocar os andaimes para que eles consigam trepar e subir, e ir até ao outro lado, através do andaime, circular o edifício todo. (excerto - Anexo B)

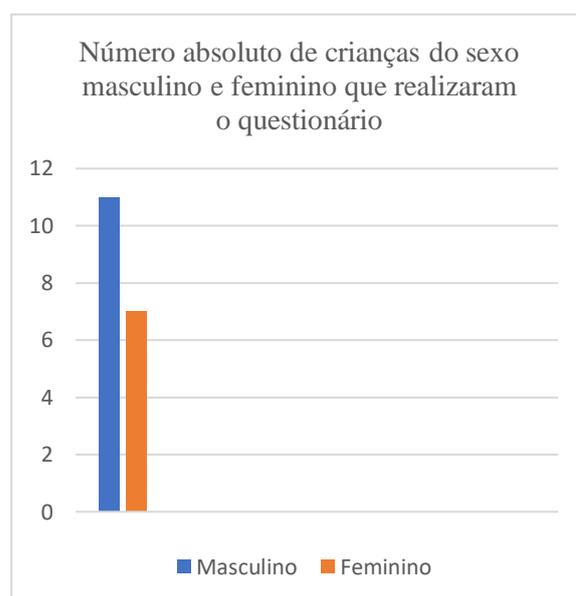
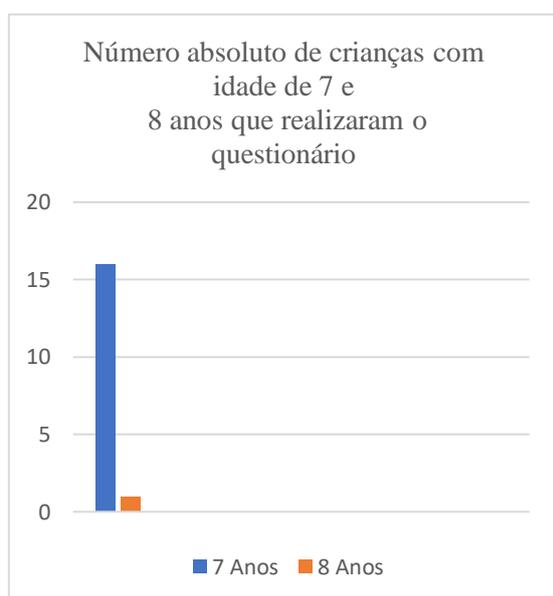
Esta ideia fez-me lembrar do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de Vygotsky, que remete para o suporte dado às crianças para que sejam capazes de compreender conceitos novos ou para realizar uma tarefa que não sejam capazes de executar sozinhas. Aquele conceito fundamenta-se na existência na existência de suportes temporários para que a

criança realize o seu processo cognitivo (Folque, 2018; Melo, 2017). Assim, conseguem construir as suas pontes entre assuntos.

Em suma, foi possível perceber que a educadora era uma pessoa que adorava contar e ler histórias para as crianças, promovendo bastante o momento da Hora do Conto. A prova está no facto das crianças que passaram pela sala daquela educadora, e que estão no 1º CEB, se dirigirem à sua sala e perguntarem se podem ouvir a história. É incrível esta reação por parte das crianças, porque revela que a educadora promoveu o gosto por este momento e que as crianças perceberam a sua importância. Importa ainda referir que é uma educadora que arrisca nos temas que escolhe para os livros que lê, não tendo medo de encarar uma palavra ou situação difícil, defendendo que as crianças sabem imenso sobre esses temas, nos dias de hoje.

3.7. Análise dos questionários em 1º CEB

O questionário realizado às crianças, tal como já referi anteriormente, teve como principal objetivo compreender as suas concepções relativamente à Hora do Conto e à leitura de histórias, por elas próprias e pelos adultos que as rodeavam. Ao elaborar este instrumento tentei que tivesse uma linguagem breve, com questões diretas e fechadas, e uma simples introdução, onde apresento a minha temática (Anexo G). Integra nove questões, de cariz confidencial. As duas primeiras relacionam-se com a idade e o sexo, servindo para caracterizar o grupo (Anexo H).



A primeira questão foi: “*Gostas de ler ou ouvir ler livros de histórias?*”. De acordo com as respostas dadas no questionário, 16 crianças gostam e duas não gostam de ler ou ouvir histórias. Ainda nessa primeira questão tinha o “Porquê?”. Em relação às razões que as crianças apontaram para gostarem de ler ou ouvir histórias, identificámos duas grandes categorias:

A primeira categoria partilha que ler é um prazer. A prova são as expressões das crianças:

- *Eu gosto de ler ou ouvir ler porque é divertido.*
- *Porque são muito jiras [giras].*
- *Eu gosto de ler e ouvir livros de hist[órias] porque eu acho interessante divertido.*
- *Eu gosto muito de escrever e de ouvir histórias porque são engraçadas e têm muitas palhaçadas e são divertidas.*
- *Eu gosto de ler e ouvir livros de histórias porque acho que é divertido.*
- *Eu gosto de ouvir histórias porque as histórias são muito bonitas.*
- *Porque a história é uma coisa que eu gosto. Porque isso é divertido.*

Na segunda categoria, as crianças encaram a leitura de histórias como um meio para aprender. As suas expressões, abaixo transcritas, são reveladoras:

- *Eu gosto de ler e ouvir histórias porque é giro e posso aprender mais.*
- *Porque os livros ajudam a aprender a ler.*
- *Porque os livros são muito bonitos e ajudam a [a]prender.*
- *Eu gosto de ler porque gosto de aprender e é divertido.*

Algumas crianças até integraram as duas categorias na sua resposta, invocando que ler e ouvir histórias podem transmitir prazer e favorecem a aprendizagem:

- *Eu gosto muito de escrever e de ler e de ouvir histórias porque são imaginativas e engraçadas.*
- *Eu gosto de ouvir histórias porque são divertidas e porque aprendemos a ler e ver como escrevem as palavras que nós não sabemos.*
- *Eu gosto de ler porque é giro e também aprendemos mais coisas e se eu [não] gostasse eu não aprendia.*

Estas respostas permitiram-me perceber que este grupo de crianças aprecia ler e ouvir ler, por puro prazer, por diversão, mostrando curiosidade. Estas crianças veem a leitura como uma possibilidade de aprender e de se familiarizarem com vocabulário utilizado na língua portuguesa.

Apoiando-me em António, Correia, Lages, & Liz (2007), a respeito deste assunto, importa refletir sobre o confronto que existe, desde sempre, entre o ato de ler e as atividades mais dinâmicas, de domínio físico, como: a televisão, os audiovisuais e, neste momento, o suporte digital. No entanto, a realidade atual mostra-nos um concorrente mais forte, a internet. Esta tem a facilidade de nos ligar a outras pessoas, a outros mundos e a outras realidades. Assim, a leitura e os livros têm de ser encarados de forma diferente, tendo de ser atrativos, com linguagem clara e que traga benefícios, tendo de “saber construir e comunicar uma forte identidade” (p. 32). Para que as crianças estabeleçam uma boa relação com o livro e com a leitura, esta tem de se iniciar no seio familiar, com histórias contadas, com livros lidos e conversas sobre os mesmos. Assim se criam memórias afetivas, vivências e experiências que marcam, provocando uma

sensação de querer voltar. Caso a leitura seja pouco frequente, as crianças tendem a não procurar tanto o livro, existindo exceções que pretendem contrariar o que o meio envolvente lhes restringiu (António et al., 2007). Para além disso, o livro constitui-se como algo que marca a identidade das crianças, pois sinaliza “um novo estatuto de cidadania, o debutar de uma nova e longa etapa, em que a aprendizagem passa de difusa a estruturada, em que se descobre que o prazer e as sensações estéticas também se podem definir” (p. 32). O modo como o livro é encarado pelos intervenientes adultos, presentes na vida das crianças, é de extrema importância e tem implicações no futuro delas, uma vez que o pensamento tem de ser realizado a longo prazo. Porém, com a resposta de uma das crianças, “*Porque se não ouvíssemos histórias na escola nunca ouvíamos histórias.*”, constatou-se que nem todas as famílias têm essa prática, essa possibilidade de ler para as crianças. A escola, nestes casos, passa a ser o local onde estas crianças podem escutar a partilha da palavra através de um livro ou de uma conversa. A escola deve auxiliar estas famílias, dando-lhe as informações e ensinando estratégias que os possam estimular a realizar este momento de leitura, pois “ler com as crianças ajuda-as a gostarem de livros, a aprenderem a ler e a lerem cada vez melhor” (Plano Nacional de Leitura, s.d.a, p. 2). Se as crianças tiverem experiências agradáveis com os livros, a sua relação com os mesmos será mais próxima. As duas crianças que responderam que não gostam de ler e ouvir histórias evidenciam, nas suas respostas, dificuldades na leitura, como se pode observar: *Eu não gosto de ouvir histórias porque é cansativo e não gosto de ler.; Gosto de ouvir histórias mas não gosto de ler. Porque é difícil, não é fácil para mim.* Dando voz às crianças, percebemos que se elas não tiverem contacto com livros, durante a sua infância, e não forem estimuladas a tentarem fazer as suas primeiras leituras, mesmo que criem a sua própria expressão, terão comportamentos e hábitos de afastamento em relação ao livro e ao ato de ler ou escutar. Por isso têm de ser de ser incentivadas a descobrirem as letras, os livros, a imaginação e as histórias.

A segunda questão foi: “*Achas importante ouvir e ler histórias? Porquê?*”. A maioria considerou importante ouvir histórias para aprenderem coisas sobre o mundo e encaram-nas como uma aprendizagem para a leitura, como podemos perceber:

- *Sim, porque podes aprender mais sobre muitas coisas importantes.*
- *Sim, porque elas são importantes, ensinam a ler e a tomar atenção.*
- *Porquê elas explicam [explicam] coisas.*

As duas crianças que responderam negativamente à primeira questão têm opiniões diferentes em relação a esta segunda. Uma respondeu: “*Não, porque tenho de estar à espera.*” e a outra respondeu “*Sim. Ler talvez seja divertido, como eu não sei...acho que é divertido*”. Portanto, consegue-se perceber que estas crianças têm dificuldades em ler, e que há uma que enfrenta as suas dificuldades e aceita este momento, vendo-o como uma aprendizagem e um incentivo para aprender, mas principalmente como algo divertido. A outra apenas o vê como um momento moroso e aborrecido, não tendo um propósito.

A terceira questão, “*Ouves histórias na tua sala de aula?*”, permitiu-me conhecer uma prática utilizada nesta sala. A totalidade das crianças que responderam a este questionário referiram que ouviam histórias na sala de aula. Durante a minha observação, foi-me possível perceber que não era uma prática realizada pelo professor cooperante, mas com o auxílio de uma professora bibliotecária, como o próprio refere na entrevista: “*Sim, quinzenalmente temos uma sessão de “Hora do conto” com a professora bibliotecária. Também trabalhamos formalmente 2 a 3 obras, por período letivo, que estejam inscritas no Plano Nacional de Leitura. Fora do Plano Nacional de Leitura, temos vários momentos relacionados com a leitura: obras trazidas, espontaneamente, pelos alunos e que são consideradas pertinentes; leitura de obras solicitada pelos alunos; leitura e trabalho sobre textos do manual e excertos de alguns contos, que mereceram o interesse particular por parte de alguma criança. O professor confessou, ainda, que a frequência com que ocorre o momento da Hora do Conto bem como as leituras de outros textos e obras, se deve “aos constrangimentos que o currículo impõe e a carga horária atribuída ao português, sete horas semanais.” (Anexo D)*

A quarta questão colocada às crianças: “*Ouves histórias muitas ou poucas vezes na sala de aula? Sabes quantas vezes por semana?*”, foi elucidativa sobre a prática deste docente. As respostas que as crianças deram, na sua maioria, à primeira parte da questão foi: “*Poucas vezes*”; “*Às vezes*” e “*Mais ou menos*”. Na segunda parte da questão, no geral, responderam: “*1 vez*” e “*2 vezes*”.

Para além do que foi referido anteriormente, as respostas dadas pelas crianças são reveladoras de que o professor também proporciona momentos de partilha de histórias com as crianças. Durante a minha prática tive oportunidade de observar a leitura do livro intitulado por “*O sapo Francisquinho*”, da autoria de Clara Pinto Correia. Esta obra foi eleita devido à singularidade do título. Em virtude de se tratar de um livro de grande volume e de encerrar uma linguagem mais complexa, foi lido de forma faseada. Para tal foi adotada a estratégia de ser lido um capítulo por semana e de ser explicada a história, à medida que ia progredindo na leitura. Depois disso, o professor ainda falou sobre os animais que estavam presentes na

história, explicando conceitos relacionados com a vida dos animais. Esta estratégia despertou o entusiasmo e o grande interesse das crianças.

Ainda durante a minha prática, decidimos que iríamos ler, todos os dias e durante uma semana, os poemas do livro “Ou isto ou aquilo” da autoria de Cecília Meireles. Para além destes momentos de leitura, na escola, os alunos levariam o texto, para casa, a fim de o partilharem com a família. Esta prática teve como intenção “questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade – prazer) numa verdadeira situação de vida” Jolibert (1994, p. 15 citado por Misoguti, 2005). “Quem lê é capaz de relacionar a leitura com seu mundo cotidiano.” (Jolibert, 2010 citado por Schneider, s.d., p. 9) e integrar a família no quotidiano da criança, em contexto de escola. O objetivo é que os familiares leiam com as crianças, ajudando “os filhos a reconhecer que podem aplicar e usar o que lêem, que os livros dão segurança, luz e beleza às suas vidas” (Bamberger, 2002, p.72 citado por Schneider, s.d., p. 9).

A quinta questão, “*Gostarias de ouvir histórias mais vezes durante a semana?*” originou respostas que permitiram perceber que há uma predisposição para ouvir histórias, pois todas as crianças responderam que sim, o que se relaciona com o número de crianças que responderam positivamente à primeira questão. Importa reforçar que até as que tinham dito que não gostavam de ouvir e ler histórias, responderam positivamente. Esta atitude mostrou que têm curiosidade em ouvir mais vezes, querendo enfrentar as suas dificuldades e desfrutar de um momento divertido e prazeroso.

Através da sexta pergunta, quis saber se “*Costumam ir à Biblioteca ouvir livros de histórias?*”. A maioria respondeu que sim. Durante a partilha de informações sobre si, a professora bibliotecária referiu que costumava ler histórias para crianças, mas que nem sempre o fazia no espaço da Biblioteca, pois “*todos os espaços são bons para ler histórias às crianças*” (Anexo E). Demonstra assim que as idas à Biblioteca para ouvirem histórias foi marcante para as crianças, pois referem que costumam ir mesmo que seja poucas vezes, lembrando-se desses momentos.

Na sétima pergunta: “*Costuma haver, na sala de aula ou na Biblioteca da Escola, a Hora do Conto?*”. A grande maioria respondeu afirmativamente, tendo havido uma criança que respondeu negativamente, provavelmente por não ter percebido o que significava a Hora do Conto. As restantes crianças referiram que têm contacto com este momento, devido ao facto de a professora bibliotecária ir à sala de aula para lhes ler um livro e realizar uma atividade relacionada com mesmo.

Nota de campo – 20 de novembro de 2018

A professora bibliotecária chegou à sala. E partilhou com as crianças que o livro que tinha trazido era “Quem tirou os meus morangos?”. Foi lendo o livro, e à medida que lia explicava. No fim, em conversa com as crianças chegaram ao consenso de que para ajudar um amigo que está com dificuldades podemos:

M.O. – Partilhamos a amizade.

R.M. – Podemos ajudá-la a não desistir.

B.F. – Motivar.

M.L. – Dar apoio.

M.A. – Uma amizade conquista-se.

Depois dessa discussão, a professora bibliotecária distribuiu uma folha de papel, onde pediu para que estes desenhassem o/a seu/sua melhor amigo/a.

Além disso, o professor cooperante, na sua entrevista, denota que essa mesma Hora do Conto acontece quinzenalmente com a professora bibliotecária, devido ao peso do currículo e à carga que a disciplina de Português tem. Porém, apesar de não participar muito neste momento, referiu que reconhecia a sua importância em contextos menos formais, mas que não atribuía a devida relevância à realização desse momento em sala, dirigido pelo adulto. Sendo por isso, que a maioria dos momentos de leitura, para si, eram puramente académicos, em busca da aquisição de aprendizagens, com uma ficha ou uma atividade que a complementa. Este ponto de vista nem sempre vai ao encontro dos interesses das próprias crianças. Uma das crianças, depois de uma leitura de um livro e de uma atividade de expressão plástica, partilhou o seu descontentamento dizendo: “Posso fazer outra atividade é que não gosto mesmo de desenhar. Dá-me outra coisa para fazer.” (B.F.). Esta criança, ao realizar um desenho ou pintura, após a leitura de um livro, coloca um peso negativo naquela experiência, pois não se sente à vontade em realizar aquele tipo de atividades. Assim se percebe que não se dá tempo para as crianças terem “momentos de curtição das histórias que se gravem na sua memória para sempre. E é uma pena, pois são oportunidades únicas na maravilhosa caminhada do crescer.” (Veloso, 2007a, p. 5)

3.8. Análise das conversas informais em Educação Pré-Escolar

Na Educação Pré-Escolar, não realizei um questionário. Optei por pequenas conversas informais, com as crianças, a fim de perceber se apreciavam ou não o momento da Hora do Conto. Utilizei ainda a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS) (Anexo I) para analisar o contexto, através do indicador Livros e Imagens.

As conversas informais foram realizadas durante o momento de Atividades e Projetos. Num desses momentos, o K. e o F. pediram-me para lhes ler um livro e eu aproveitei para lhes colocar algumas perguntas, tendo em vista o projeto.

K. – Gosto de livros com animais. Lê esta parte.

Eu – Gostas de ouvir histórias?

K. – Sim, aprendo coisas novas.

Eu – Mas gostas só sobre animais?

K. – Gosto muito mais sobre animais.

F. (que estava ao nosso lado disse) – Eu gosto quando tu e a Isabel leem histórias. Podes ler este livro também?

Nestas pequenas conversas, apenas reuni algumas perguntas alusivas às suas preferências e ao seu gosto por ler e por ouvir ler. Não coloquei todas as perguntas às crianças, para que não se tornasse cansativo nem com estilo de questionário. Apenas quis que realizássemos uma conversa, onde as primeiras impressões e informações que as crianças revelassem, fossem as mais importantes.

Num dos momentos em que eu e o I.B. estávamos a terminar a organização do nosso projeto relacionado com o ambiente (apresentado no ponto 2.1.6), o I.B. foi até à área da Biblioteca e disse:

I.B. – Podes ler o livro?

Eu – Posso.

I.B. abriu o livro e ficou à espera que começasse. Li-o.

Eu – Então e tu gostas de ler?

I.B. – Mais ou menos, não sei ler. Gosto de ouvir. Podes ler mais?

Eu – Claro. Vai lá buscar outro livro que gostes.

Esta criança revelou que gosta imenso de ouvir ler, mas que o facto de não saber ler, afeta a sua procura pelo livro. Porém, é evidente que associa o livro à leitura formal. Não percebe que o livro pode ser lido através das ilustrações ou então que pode inventar a sua própria história, como assistiu ao J.S. a fazer.

J.S. – Trouxe um livro para ler.

Eu – Queres ler para todos?

J.S. – Sim, pode ser agora?

Eu – Pode ser na hora de Atividades e Projetos? Porque agora vamos fazer outra atividade.

J.S. – Sim. Eu vou chamar o R., o G., a F., o I., a D. ...

Eu – E tu gostas de ler ou preferes ouvir?

J.S. – Eu gosto mais de ler.

Quando chegou o momento de ler, J.S. sentou-se na cadeira e, como não sabia ler, foi contando a história aos seus colegas pelas ilustrações, imaginando o que podia estar a acontecer. É de notar que esta criança realizou a Hora do Conto, como eu e a educadora realizávamos, atendendo a todos os passos: iniciou com uma música, leu a história mostrando as ilustrações a quem o ouvia e, ao fechar o livro, terminou com a fórmula final “Vitória, vitória, acabou-se a história.”. Não disse mais nada, até que os seus colegas lhe pediram para ler mais uma vez. Estes momentos de partilha e de escuta são importantes para as crianças, pois desenvolvem o seu espírito crítico, o seu poder de argumentação e a sua facilidade em comunicar e encarar o público.

Ainda neste contexto, depois de um momento da Hora do Conto, as crianças separaram-se pelas diferentes áreas da sala, e o L. ficou sentado nas almofadas e eu perguntei:

Eu – Gostaste da história?

L. – Sim, gostei.

Eu – E gostas de ouvir histórias?

L. – Gosto, são divertidas. E depois acontece algo mau e nós temos um susto. E depois ficamos a pensar no que está a acontecer.

Através destas pequenas conversas com as crianças e de algumas respostas retiradas de notas de campo, percebi que as crianças, entre ler e ouvir histórias, no geral, preferem ouvi-las. Em relação ao ler, como ainda não sabem ler, algumas crianças constroem a sua própria história a partir das ilustrações, procurando livros na sala ou trazendo-os de casa. Outras crianças não conseguem imaginar o que acontece, acabando por desanimar e por não procurar o livro.

Contudo, ao longo da minha prática, percebi que apreciam bastante a Hora do Conto, notando a sua falta quando não acontecia. Se, por acaso, tivéssemos alguma saída marcada para a hora em que normalmente acontecia a Hora do Conto ou se tivéssemos alguma visita, as crianças percebiam e perguntavam, de imediato, pela Hora do Conto. Também era possível perceber o gosto por este momento, através da curiosidade que não continham em saber qual a história que ia ler, quando entravam na sala.

Nota de campo – dia 23 de abril de 2019

Antes de os ir buscar ao polivalente, organizei o espaço de forma à Hora do Conto acontecer na área da biblioteca. Visto que a história que ia contar era alusiva à temática do dia 25 de abril, preparei o espaço utilizando os cravos que as crianças tinham desenhado e pintado, decorando-o. Fui buscá-los ao polivalente e os presidentes entraram para preparar as almofadas à volta desta área que tinha preparado. As restantes crianças esperaram.

Quando as crianças viram o ambiente que lhes tinha preparado, ficaram espantados e entusiasmados, porque estava decorado com produções delas.

J.S. – Porque é que estão aí os cravos?

I.B. – Estão na história. (depois de olhar fixamente para a capa do livro que eu ia ler)

Eu – Já vos explico porque é que estão aqui os cravos.

Em relação à utilização da escala ECERS (Clifford, Cryeer, & Harms, 2008), foi-me possível avaliar o ambiente onde desenvolvi a minha PES e a existência de um momento dedicado à leitura de histórias. Deste modo, utilizando o indicador “Livros e Imagens” presente no tópico da Linguagem-Raciocínio, avaliei este contexto com um cinco (Anexo I). Esta avaliação tem em consideração: a vasta seleção de livros, adaptados às crianças e de conteúdo e complexidade variada, presentes e organizados na área de trabalho da Biblioteca; os livros em causa encontram-se acessíveis durante o dia; a regular utilização de materiais de linguagem, como jogos; uma atividade diária de leitura ou de contar histórias, realizada pelo adulto, desde uma leitura informal a uma Hora do Conto propriamente dita.

Em suma, foi possível perceber que a Hora do Conto é um momento que integra a rotina das crianças e que faz parte do quotidiano destas. Através destas conversas informais com as crianças, pude perceber que elas preferem ouvir as histórias do que as ler. Nem o facto de a área da biblioteca ter sido avaliada com uma boa nota, devido aos materiais que tem presentes, com os mais variados temas, influencia positivamente a procura dos livros. O que influenciou

negativamente e provoca nas crianças um distanciamento do livro foi o facto das crianças das crianças preferirem ouvir histórias do que as ler. Devido à importância que dão à descodificação das letras, não percebendo que podem imaginar o que está a acontecer através das ilustrações.

3.9. Discussão dos resultados das técnicas

Os resultados obtidos nesta investigação, através de entrevistas, conversas informais, observação participante, questionários e análise documental, foram submetidos a análise qualitativa.

As entrevistas realizadas à educadora, ao professor e à professora bibliotecária, bem como as conversas informais tidas com as crianças da Educação Pré-Escolar e de um questionário às crianças do 1º CEB, foram muito importantes para a recolha de informações. Através daquelas técnicas foi possível conhecer e perceber a visão dos docentes e das crianças em relação à Hora do Conto. A técnica mais utilizada foi a observação participante, complementada com a utilização da Escala ECERS (Anexo I).

As técnicas utilizadas na recolha das informações auxiliaram-me a atingir dois dos objetivos que propus inicialmente:

- Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto;
- Perceber a visão das crianças sobre a audição/leitura de histórias na sala;

O conjunto de respostas obtidas permitiu conhecer a rotina dos docentes e das crianças, tendo em conta: a existência ou não e a organização da Hora do Conto, bem como a relação das crianças com os livros.

Através da observação participante, realizada no 1º CEB, foi possível perceber que não existia momento de leitura de histórias por parte do professor. No entanto, para colmatar esta falha, o professor incumbiu a professora bibliotecária da realização da Hora do Conto. O meu contacto com este momento, dirigido pela professora bibliotecária, permitiu-me constatar que a sua organização consistia na mediação de leitura de um livro, seguida da realização de uma atividade relacionada com a temática. Esta organização não agradava a todas as crianças, devido à atividade estar integrada, principalmente, na área das expressões visuais. Retirando este aspeto pontual, as crianças apreciam a Hora do Conto, por lhes proporcionar um momento de descontração, envolvimento e participação.

Na Educação Pré-Escolar, percebi que a educadora realizava a Hora do Conto diversas vezes por semana, sendo uma prática recorrente e bem planeada. As perguntas e comentários feitos pelas crianças é indicador de que se trata de um momento bastante participado. As crianças já tinham este momento de tal forma interiorizado que questionavam, sempre que ele não se realizasse.

A entrevista realizada à professora bibliotecária permitiu perceber que esta profissional não teve contacto com conteúdos relacionados com a Hora do Conto, na sua formação inicial. Mesmo assim, investigou sobre o tema e procurou promover o gosto pela leitura e escuta de histórias, junto das crianças, fazendo desse momento uma parte do seu trabalho diário.

A entrevista ao professor cooperante permitiu concluir que ele não se responsabiliza pela realização da Hora do Conto. Esta tarefa está cometida à professora bibliotecária, que a realiza quinzenalmente. Contudo o professor lê para o grupo com o objetivo de transmitir saberes, ou seja, com o intuito de que as crianças adquiram aprendizagens de modo formal. Esta forma de pensar e atuar pode ter tido origem na sua formação inicial, onde partilhavam a ideia de que o livro era um objeto, com o qual se podia motivar a leitura e a escrita. Através desse ponto de vista, também não conseguia assumir a realização da Hora do Conto de forma recreativa, no contexto formal de sala de aula, até ao início do meu projeto de investigação.

A entrevista à educadora demonstrou que adora contar histórias, tendo-se revelado uma boa contadora de histórias e que, ao mediar a leitura de um livro, tem atenção à organização da Hora do Conto. Esta preocupação está bem patente quando, nas suas referências teóricas, alude a Margarida Junça (Bru) e a António Fontinha, ambos contadores profissionais de histórias. Algo curioso, que a pode diferenciar de outros/as profissionais é o critério que adota para a escolha do tema. Esta educadora não se importa de escolher temas difíceis de tratar/discutir/partilhar com as crianças. Prefere escolher estas temáticas para que, através delas, tenha possibilidade de relacionar com realidades diferentes das do quotidiano de cada criança, induzindo-as a pensar nessas diferenças. A educadora em causa partilha, com alguma frequência, algumas das vivências do seu quotidiano, que possam contribuir para a formação das crianças, enquanto cidadãos.

Os resultados dos questionários realizados às crianças do 1º CEB, evidenciaram que a grande maioria encara a leitura e a audição de histórias, como um momento de prazer mas, também, como um modo de aprender a ler. As restantes crianças, uma minoria, referem que não gostam de ler devido à sua dificuldade em fazê-lo. Nestes casos deverão ser concebidas estratégias no sentido de adaptar este momento, a fim de estimular e captar a atenção destas crianças.

Atendendo às conversas informais com as crianças de Educação Pré-Escolar, é importante referir que não realizei muitas perguntas, para que não se tornasse num questionário. Através desta técnica percebi que as crianças, na sua maioria, gostam mais de ouvir ler do que de ler, por não o saberem fazer. Este facto influencia negativamente a procura do livro. Porém há crianças que, apesar de não saberem ler, gostam de imaginar a história através das ilustrações.

A análise documental auxiliou-me a compreender esta temática, identificar as suas características e os autores de referência, bem como o papel do/a educador/a e do/a professor/a na Hora do Conto. Também pude refletir sobre a importância do livro e das histórias, tendo em conta o poder de imaginação e encanto que têm junto de quem ouve.

3.10. A Hora do Conto... No tempo em que os animais falavam... - intervenções nas salas de 1º CEB e de Educação Pré-Escolar

3.10.1. No contexto de 1º CEB

Ao iniciar a minha PES em 1º CEB, já tinha definida a temática que queria investigar, devido a toda a informação partilhada ao longo do curso, da literatura lida e do que observei em contextos anteriores. Neste contexto, através das observações iniciais percebi que era uma dimensão pouco desenvolvida, em virtude da presença quinzenal da professora bibliotecária, para contar a história. Esta constatação, acrescida das informações motivou a minha decisão pela abordagem deste tema. A minha intenção foi a de que as crianças contactassem com a Hora do Conto, com os livros, com as histórias, com momentos de prazer e com a literatura infantil que reúne “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, s.d., p. 1).

No Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (2001), o Decreto-Lei nº241/2001 remete-nos para a importância de incentivar as crianças “a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades” (p. 8). Aquele documento partilha a ideia de que o professor deve criar oportunidades para que as crianças se envolvam com os livros e com a leitura de histórias. Através de experiências positivas e de vivências agradáveis, desenvolvem aprendizagens significativas e tiram prazer desse momento. Para além disso, com a Hora do Conto, é possível desenvolverem os seus conhecimentos, confrontando-se com conteúdos da realidade, mas também contactando com histórias que “transportam” as crianças para uma viagem criativa e imaginativa.

A decisão por este tema deveu-se à importância que considero que a Hora do Conto tem para as crianças, visto que é considerado um ritual que “permanece como uma das formas mais impressionantes de cativar a criança e de estabelecer com ela as cumplicidades necessárias a uma semiose literária.” (Veloso, 2007a, p. 4). Para mim, é um ato que nos remete para uma relação de proximidade e de cumplicidade, entre o mediador e o público que o escuta, em que este último é levado para o mundo do imaginário. Citando o Plano Nacional de Leitura (s.d.b) no seu Programa Está na Hora da Leitura, tanto para o 1º Ciclo como para o Jardim de Infância:

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)

Assim, pretendo partilhar que a Hora do Conto deve ser adotada tanto por educadores/as como por professores/as, como também pelas próprias crianças, pois é uma forma tão familiar de contactar com os livros, a leitura e a escuta. Este momento proporciona a oportunidade de construírem as suas próprias aprendizagens, debaterem-se com os conhecimentos que estão presentes e contactarem com uma diversidade enorme de experiências e sensações provenientes dessa leitura. Por esta razão, é importante que o/a profissional de educação tenha consciência dos benefícios desta atividade porque, para além da imaginação e da criatividade, é possível desenvolver nas crianças o sentido crítico e contacto com vocabulário de diferentes épocas. O seu sentido crítico desenvolve-se devido à relação que é estabelecida entre as temáticas partilhadas e as experiências e vivências que as crianças já têm (estas não são nenhuma tábua rasa, pois têm conceções formadas).

Tendo em atenção a temática, os objetivos, o problema e o que tinha pensado em desenvolver junto daquele grupo de crianças, o professor cooperante concordou em disponibilizar 15 minutos por semana para o momento da Hora do Conto. Após a realização de uma intervenção e de algumas trocas de impressões, o professor anuiu em ceder 30 minutos, tempo correspondente à aula de Apoio ao Estudo.

Em reunião com a minha professora orientadora, decidimos quais seriam as temáticas e os livros que seriam o fio condutor para as sessões de cada Hora do Conto. As temáticas eleitas foram: “Contos tradicionais do Mundo” (fig. 16); “Contos tradicionais de Portugal” (fig. 17), “Todos diferentes, todos iguais” e o Natal.



Figura 16: Hora do Conto - "Contos Tradicionais do Mundo"



Figura 17: Hora do Conto - "Contos Tradicionais de Portugal"

Em cada sessão tentei compor o espaço, decorando-o com objetos alusivos à temática, de forma a envolver as crianças e a facilitar a sua entrada no mundo da história.

A primeira sessão foi preparada com recurso a cerca de quatro histórias. Ao longo da Hora do Conto, fui percebendo que as crianças começavam a ficar cansadas e agitadas. Para que a atenção e a concentração se mantivessem, tomei a decisão de preparar, para as outras sessões, apenas duas a três histórias. Com o tempo, fui conhecendo o grupo e adaptando a Hora do Conto às suas especificidades.

A Hora do Conto tinha a duração de cerca de 30 minutos, e era realizada com as crianças sentadas no chão. Esta última ação foi também discutida com o professor, para que as crianças conseguissem uma boa visibilidade e para que existisse uma grande proximidade entre mediadora e público. Então, consegui que estivessem sentados no chão, em semicírculo, em frente à mediadora. Esta estratégia teve em consideração o tempo que implicaria a modificação da organização normal do espaço, bem como a sua reposição, para o funcionamento de uma aula normal. A utilização da do espaço da Biblioteca Escolar, em virtude de ser um local sossegado, foi uma alternativa que se colocou. Todavia não foi possível por em prática esta ideia devido à ocupação daquele local com atividades da instituição. A sala de aula foi, assim, o meu último recurso. Este local revelou alguns inconvenientes como a dificuldade em organizar o espaço em semicírculo e à entrada de novos participantes, como professores/as ou crianças que chegavam com algum atraso. Estes factos não favoreceram a sessão, na medida em que provocou interrupções na mediação da história com a consequente desconcentração das crianças envolvidas no momento.

Antes de iniciar cada sessão, preparava o espaço e o ambiente. Para isso expunha, no piso, os objetos relacionados com a temática que tinha escolhido para aquele dia, e colocava uma

imagem de fundo, se fosse necessário. Esta preparação tinha a intenção de captar a atenção das crianças para a Hora do Conto e de as envolver na temática, ao chegarem à sala (fig. 18). As crianças demonstraram, desde o início, grande interesse nesta proposta, reagindo muito bem à sua implementação. Ao longo das sessões, fui percebendo que, para este grupo, a Hora do Conto já era assumida como algo habitual na sua rotina semanal, devido à reação demonstrada quando se respondia positivamente à pergunta “Vamos ter a Hora do Conto?”.



Figura 14: Hora do Conto com o ambiente preparado para a temática "Contos Tradicionais de Portugal"

Apesar de terem reagido bem à introdução deste projeto, confesso que nem sempre foi muito fácil, porque tinha de o desenvolver no período da manhã, e tinha duas crianças, pelo menos, que chegavam constantemente atrasadas. Este atraso impedia que a sessão começasse a horas ou que não fosse interrompida. O facto de ocorrer uma interrupção numa leitura de uma história faz com que as crianças percam a atenção, nem que seja numa fração de segundo, perdendo a sequência dos factos. Aconteceu durante uma das sessões, com a temática intitulada “Contos tradicionais do Mundo”, em que o B.F. não percebeu a história “Mil-Peles”, do livro “Contos do mundo” de Tim Bowley e Óscar Villán. Eu estava a ler a história com recurso do livro, e deparámo-nos com um momento de reviravolta na história. Uma das crianças do grupo chegou atrasada e interrompeu, quebrando o ritmo e a concentração das restantes crianças. Esta criança entrou e sentou-se, tendo eu continuado a leitura. Quando chegou ao fim o B.F. disse:

B.F. – Então mas para quê tanta história se ela casou com o pai?

M.O. – Não casou nada! Ela conseguiu fugir. Não ouviste a história?

B.F. – Não ouvi isso.

Diana – Deve ter sido quando o G. chegou, queres que te volte a ler essa parte?

B.F. – Sim.

Quando acabei de ler aquele excerto, a criança percebeu que tinha perdido uma das partes mais importantes daquela história, devido a uma interrupção.

Além das interrupções, o facto de estarem todos juntos, sentados no chão, provocou uma certa agitação e gerou alguma conversa, tendo sido difícil gerir essa situação. No entanto, com o tempo, foram percebendo a importância da atividade, foram começando a gostar, a envolver-se e a perceber a intenção da sua realização.

Nesta intervenção, a temática consistia em Contos Tradicionais do Mundo. A preparação do ambiente teve a projeção do Planeta Terra, no quadro interativo; um estendal de bandeiras de vários países que caíam sobre esse quadro e um globo na secretária do professor. Tinha preparado: a história “Mil-Peles”, do livro “Contos do Mundo” de Tim Bowley e Óscar Villán; o livro “A raposa azul” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; e o livro “Frei João sem cuidados” de José Viale Moutinho. Ao entrarem na sala ficaram maravilhados com o ambiente, perguntando logo: “*Diana, que bandeiras são estas?*” (R.C.), partilhando entre si e comigo que sabiam de que países eram algumas dessas bandeiras. Antes de iniciar a Hora do Conto, disse “No tempo em que os animais falavam...” e as crianças ficaram muito sérias a olhar para mim, à espera do que iria acontecer. Iniciei a mediação de leitura e fui percebendo, que as crianças estavam envolvidas e a adorar o momento. Com as ilustrações e as variações do tom de voz, consegui prender-lhes o olhar e a atenção, arrancando diversos risos e caras de espanto. A proximidade também ajudou bastante a que estas sensações fossem expostas e sentidas. Quando pronuncíamos a fórmula final “Vitória, vitória, acabou-se a história”, a M.O. questionou: “*Professora, podes ler mais uma? É que eu gostei muito de todas as histórias.*”. No fundo, eu sentia que queria, mas não podia devido à limitação de tempo que tínhamos para este momento. Creio que, apesar da tristeza, a partilha desta criança foi muito importante para mim. Através dela, percebi que os meus objetivos, pouco a pouco, estavam a ser atingidos e que o gosto pela escuta de histórias estava a ser desenvolvido. Para mim, o auxílio que as restantes crianças concederam ao B.F., que não conseguiu acompanhar a história, demonstrou a atenção que tinham prestado e o seu interesse pelo que estavam a ouvir. Depois deste momento e devido às inúmeras perguntas vindas das crianças, houve a explicação sobre as bandeiras e da razão de elas estarem presentes. As questões colocadas denotaram a existência, por parte das crianças, de conceções já formadas a respeito daqueles objetos.

Outra intervenção que realizei foi na época natalícia (fig. 19), na última semana de estágio, como explico na seguinte reflexão:

Reflexão nº 12 – 10 a 14 de dezembro de 2018

Como já era habitual, realizei mais uma Hora do Conto, onde os surpreendi indo para a escola de cara pintada com efeitos de Natal, com o intuito de as envolver no espírito natalício. As crianças adoraram pedindo que lhes pintasse também a cara, e perceberam que era o momento da leitura de uma história. Sentaram-se, chegando mesmo a sentar o R.P., uma criança que tem Perturbação do Espectro do Autismo, que se concentrou na história do princípio ao fim. Tal como nas restantes sessões, tive dificuldade em começar, devido ao atraso de algumas crianças, ficando sem tempo para ler todas as histórias que tinha preparado. O mais engraçado foi as crianças sentirem a necessidade de explicar a história e de dar a sua opinião em relação à mesma, tentando mostrar que apesar das interrupções tinham ouvido. Quando dei a notícia de que tinha de terminar a Hora do Conto para passarmos para as expressões com a professora R., as crianças disseram “Ohhhhhh...”, mostrando que queriam continuar.



Figura 15: Hora do Conto - "Natal"

Foi muito relevante para mim, perceber que as crianças quando entravam na sala, tinham a noção de que era dia de Hora do Conto. Colocavam as suas mochilas no respetivo lugar e dirigiam-se para o local habitual, ou seja, a frente da sala junto ao quadro interativo. Com esta atitude as crianças revelaram que para elas, este momento já integrava a sua rotina semanal, dando-lhe a importância e a entrega devida. Uma das grandes dificuldades enfrentadas foi o tempo, devido aos atrasos das crianças, ao peso do currículo, à organização rígida da semana, e às diversas interrupções que eram tão frequentes, o que acabava por quebrar o ritmo. Por vezes, o que deveria ser um momento descontraído e relaxante, transformava-se num corripio de pessoas, o que prejudicava bastante este momento.

O facto de terem integrado o R.P., na Hora do Conto, teve imenso significado para mim. A concentração que este demonstrou em relação à história, a mim, ao que estava a acontecer, foi reveladora de que esta criança estava a “beber” todas as palavras ditas. Assim, a mediação de leitura possibilita um desenvolvimento enorme à criança, ao nível sensorial, emocional e racional, ou seja, a nível “(...) Sensorial: refere-se ao aspecto físico do livro (tamanho, espessura, capa, etc); Emocional: refere-se aos sentimentos que a leitura provoca; Racional: refere-se a reflexão a que conduz na construção do conhecimento e reorganização do mundo subjetivo.” (Brasil, et al., 2004, p. 1099).

Como referi na reflexão tive de interromper a minha Hora do Conto. As crianças perceberam que eu não tinha contado todas as histórias que tinha preparado. E não é que, quando menos esperamos, elas nos surpreendem!

Por vezes as pequenas mudanças transformam-se em algo grande e importante, tendo um impacto enorme. A minha intenção, ao implementar este projeto, foi promover o gosto e o contacto das crianças com os livros e com a sua leitura, aproximando-os do objeto e daquele momento de prazer. Então, ao longo do tempo, as crianças, começaram a trazer os seus próprios livros, de casa para a sala e pediam para os ler. Outras, apesar de já terem ouvido a história, diziam: *“Eu já li, mas quero ouvir outra vez”* (M.O.). Perante as evidências, eu, o professor cooperante e as crianças discutimos sobre o que deveríamos fazer: Acordámos que, todos os dias, num determinado momento, três ou quatro crianças iriam ler pequenos excertos dos seus livros, para o restante grupo (fig. 20). No início, só dois ou três quiseram ler para o grupo. Após algum tempo, começaram a gostar do momento, tendo-se verificado grande afluência e grande sucesso. Algumas crianças evidenciaram melhorias na leitura.



Figura 18: Leitura de livros aos seus colegas - por iniciativa própria

Enquanto futura educadora e professora de 1º Ciclo, pretendo incentivar a existência deste momento junto das crianças para que, em conjunto, sejamos capazes de: construir

aprendizagens significativas e essenciais para a vida; desenvolver um espírito crítico, de forma a debatermos assuntos quotidianos. Através de todas as sensações, sentimentos e conversas que foram partilhados, através da Hora do Conto, foi possível perceber a importância que as crianças deram a este momento, tentando partilhar a ideia de que o ato de ler consiste numa “forma de estabelecer relações de afeto e prazer” (Silvestre, s.d., p. 2). Assim, conseguiram perceber que as histórias podiam ser descontraídas e prazerosas, transmitindo aos adultos que se deve aproximar a criança do livro, sem medo que o rasgue, morda ou até mesmo que o leia com a sua própria linguagem, pois tudo são formas de descoberta que auxiliam o seu desenvolvimento e crescimento (Veloso, 2007a).

3.10.2. No contexto de Educação Pré-Escolar

A realização da PES, em Jardim de Infância, permitiu-me constatar que a Hora do Conto era uma prática regular e que estava presente na rotina das crianças. O gosto da educadora por livros e o facto de ser uma excelente contadora de histórias, sabendo como cativar a criança, contribuiu bastante para a existência desta prática. Ao constatar este facto, tive de refletir e questionar-me em relação à minha temática, “O que posso fazer nesta sala?”. Comecei a observar atentamente o grupo, dia após dia, tendo-me apercebido que, no momento em que as crianças tinham livre arbítrio para escolher a área de trabalho para onde iriam, a Área da Biblioteca, era um pouco esquecida. Ora, com livros tão bons e ilustrações chamativas, o que estaria a falhar?

Em conversa com a educadora percebi que, ambas tínhamos reparado no mesmo. Algo teria de ser feito para mudar este comportamento, incentivando as crianças a procurar a área da Biblioteca. Por esta razão, retirámos esta área do canto da sala, e colocámo-la no centro, para que fosse vista pelas crianças. Além disso, durante a minha prática, realizei a Hora do Conto tendo esta área como fundo. Nela colocava algo alusivo à história que ia contar, na tentativa de a integrar, tal como está presente neste excerto da nota de campo: “Visto que a história que ia contar era alusiva à temática do dia 25 de abril, preparei o espaço utilizando os cravos que as crianças tinham desenhado e pintado, decorando-o.” (fig. 21).

O livro “A história de uma flor” permitiu abordar com as crianças acontecimentos do quotidiano, como o feriado de 25 de abril. As crianças demonstram-nos sempre que sabem mais do que achamos. Então, devido à curiosidade que revelaram na presença dos cravos que tinham realizado, no âmbito de outra atividade, conversamos sobre aquele tema.

Nota de campo – dia 23 de abril de 2019 (continuação)

No fim, referi que o I.B. tinha razão, os cravos estavam presentes na história e perguntei-lhes:

Eu – Sabem porque é que vos estou a ler esta história?

I.B. – Por causa da greve.

Eu – Da greve? Que greve?

S.I. – Do feriado.

Eu – Que feriado?

S.I. – Do dia da liberdade.

Educadora – O que é a liberdade? Sabem dizer depois de terem ouvido a história?

J.S. – É poder sair de casa.

Educadora – Será só isso?

Ficaram todos muito pensativos.

Educadora – Então vamos fazer assim, vamos pedir ajuda aos pais. Vão pedir ao pai para eles escreverem o que para eles é a liberdade.



Figura 19: Hora do Conto - 25 de abril

É importante que as crianças percebam que as histórias e os livros, lhes possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens significativas, do seu sentido crítico e da sua capacidade para refletir sobre os mais variados assuntos. Através deles, podem ser capazes de construir o seu campo da imaginação e a sua identidade, o que “permite-lhes sentirem-se pertença de um determinado universo, daquele e não de outro, partilhando ideias, valores, sentimentos, formas de ser, formas de estar, formas de ler o mundo.” (Balça, 2015, p. 29 citado por Azevedo & Balça, 2017, p. 135).

O contacto com livros que nos trazem a realidade daquela época, e que nos dão a conhecer o que aconteceu, suscita na criança, *suspense*, surpresa, espanto, mas também provoca uma reflexão. Estas sensações e experiências permitem que a criança amplie o seu repertório ao nível do conhecimento e de livros, mostrando que nem todos os livros são de princesas e príncipes, ou de histórias felizes. É importante que tenham consciência da existência de livros com acontecimentos tristes e cenários de guerra. As crianças têm o direito de conhecer o mundo como é na realidade, não devendo ser colocadas numa bolha.

Esta bolha deve começar por ser desconstruída junto das famílias. O envolvimento destas na vida das crianças é essencial, tendo em conta as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento, através das diversas experiências e vivências. Para tal, é necessário que exista uma articulação entre o jardim de infância (os seus intervenientes) e as famílias, para que se alarguem as formas de interação, se enriqueça o processo educativo, se “proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (Marques et al., 2016, p. 13).

Ao longo da prática, fui notando algumas mudanças relativas à frequência com que o grupo se dirigia à área da Biblioteca. Algumas crianças aproveitavam para mexer nos livros, folhear, ler e observar as ilustrações (fig. 22). Outras pediam-me para os ler (fig. 23), como é possível retratar através da nota de campo a este acontecimento. Aqui, também se pode observar a reação das crianças a uma Hora do Conto.

Nota de Campo – 7 de maio de 2019

Cantámos a música de início da Hora do Conto. Li a história de “O Grufalão”, onde à medida que iam aparecendo os animais, as crianças tentavam adivinhar e existia uma frase que uma das personagens repetia sempre, e estas começaram a repeti-la comigo. Foram-se rindo.

No fim da história, terminei dizendo “Vitória, vitória acabou-se a história”.

K.A. – Diana, isso tinha rima.

Eu – Rimava? Onde? Lembraste?

K.A. – Avelã com maçã e grufalão com comilão.

E em conjunto fomos vendo as rimas que existiam, repetindo algumas.

R.D. – Gostei muito, é divertido. Podes ler mais?

Eu – Agora vamos para as áreas de trabalho, mas para quem quiser eu posso ler histórias.

Algumas crianças foram realizar o que tinham planejado e duas crianças foram à área da biblioteca tiraram um livro cada uma, e pediram-me para ler.

Com este momento, percebi que as crianças estabeleciam, sozinhas, as suas relações entre palavras, sem nenhuma pergunta. A minha intenção era que ficassem apenas a refletir sobre o que foi ouvido e sobre o que apreciaram na história, imaginando.

O interessante neste momento é que apesar de o prepararmos, organizarmos e termos tudo planeado, nunca acontece como pensamos, devido à curiosidade que as crianças têm. Não o refiro como um aspeto negativo, mas como algo muito entusiasmante e desafiante.



Figura 21: D. a ler um livro



Figura 20: Leitura de um livro a pedido do I.B.

Em relação à mediação de leitura do livro “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec, em que o objetivo das personagens é chegar à lua, tentei recriar um estendal de personagens em que, à medida que eu ia lendo, elas iam aparecendo neste objeto até chegarmos à lua.

Esta Hora do Conto foi diferente do que estávamos habituados a realizar, pois é nas mudanças que se potenciam aprendizagens. Quando olhei para o livro “A que sabe a lua?”, pensei “Ao que será que sabe?”, “Eu gostava de provar, será que as crianças também?”, “E se lhes desse a provar?”, “Mas como? Existe algo parecido à lua?”, “Ora, ora, será que resulta se eu lhes colocar *marshmallows*?”, “Não, isso é muito doce! E se fossem bolachas de arroz?”.

Enquanto construía o meu pensamento, através da análise e da reflexão das hipóteses, fui-me colocando as questões supracitadas, para conseguir organizar uma sessão dinâmica, envolvente, participada e interessante. Para tal, construí-a com o livro, o “estendal”, algumas colagens com animais e com bolachas de arroz.

De forma a começar a Hora do Conto, cantámos a música de entrada, fórmula introdutória (Loiseau, 1992) para nos focarmos na história. Realizei a mediação de leitura, usando a voz e a linguagem corporal. No fim, ao perguntar se gostavam de provar a lua, as crianças

responderam que sim, mas “*Não dá, porque está longe*” (L.T.). Mas continuei a reforçar a ideia de que dava. Então, decidi colocar a mão na caixa, onde estavam as bolachas com uma fotografia da lua. Retirei um pouco de bolacha lá de dentro, tapei-a com a mão, para que ninguém a visse. E comi. As crianças estavam espantadas e sorriam imenso. Enquanto comi, tentavam acertar, dizendo “*Batatas fritas*”. Ao terminar disse-lhes que para mim a lua sabia a chocolate e a camarão. E as crianças ficaram boquiabertas e empolgados por experimentar.

Esta atividade deu imensa vida ao livro, mostrou bastante proximidade entre mim e as crianças, suscitando nelas alegria, dúvida e curiosidade. As crianças puderam imaginar que eram aqueles animais a ir até à lua para comer um pedacinho. Para alguns soube apenas a bolachas de arroz, mas para outros, soube ao que mais gostavam. Para mim, esta Hora do Conto mostrou-me que não é necessário complicar um momento, nem uma atividade. Quanto mais simples e mais apelativa esta for, aos sentidos, às sensações, mais gratificante será. A forma incrível como decorreu a atividade leva-me a equacionar a sua realização noutros momentos da minha futura profissão.

O facto de a educadora ser uma boa contadora e mediadora de histórias e de realizar, regularmente, sessões da Hora do Conto, foi para mim um grande desafio. Esta profissional demonstrou que tinha consciência da importância e do valor das histórias para o desenvolvimento das crianças. A preocupação de despertar a imaginação, a criatividade da criança e de a transportar para o mundo da fantasia, mas também de lhe desenvolver o espírito crítico e o poder de argumentação, são constantes da sua atuação.

Apesar da Hora do Conto fazer parte da rotina, eu quis dar o meu toque pessoal, tornando-o meu e das crianças, procurando partilhar um momento que se quer prazeroso. Ao longo da prática, deixei de realizar comparações entre as práticas dos profissionais das duas valências, devido às diferenças que existiam. À medida que ia realizando as diversas Horas do Conto, observava o grande interesse demonstrado pelas crianças.

Atualmente, na era digital em que vivemos, temos de considerar possível a existência de um equilíbrio entre a tecnologia, o papel e os livros, dando a conhecer às crianças a importância de cada um. Neste aspeto, os familiares são peças essenciais para auxiliar os profissionais de educação, ao regularem, de forma equilibrada, o tempo despendido com as novas tecnologias e com os livros. Através de conversas com as crianças percebi que as famílias lhes leem uma história antes de dormir, o que reflete que as histórias podem transmitir sensações calmantes e de proximidade.

Por fim importa referir que, devido à presença da Hora do Conto neste contexto, adaptei algumas características do que já se realizava, como a música de abertura, a fórmula inicial, que era...

Eu vou-te contar uma história, agora, atenção!

Que começa aqui no meio da palma da tua mão

Bem no meio tem uma linha ligada ao coração

Quem sabia dessa história antes mesmo da canção?

Dá a tua mão, dá a tua mão, dá a tua mão, dá a tua mão...

E, progressivamente, iríamos baixando a voz até ao silêncio, para que se pudesse mergulhar na imaginação da história. No fim da leitura, dizíamos em conjunto, “*Vitória, vitória, acabou-se a história*”, atuando como um momento em que “regressamos à superfície” depois desse mergulho, metaforicamente falando. Estas fórmulas são extremamente importantes devido à marcação do ritual, da ida para o mundo da história e da saída do mesmo.

Enquanto futura educadora e professora, dispensarei muita atenção a este momento, tal como esta educadora cooperante. Tentarei que, durante a leitura, as histórias ganhem vida e que as crianças se foquem, através das mudanças do tom de voz, das alterações das expressões faciais, bem como da expressão corporal.

3.10.3. Discussão de resultados

Acredito que com a concretização dos objetivos que defini inicialmente consegui responder às questões que reuni:

- Como estimular nas crianças o prazer/gosto pela leitura?
- Quais os contributos da Hora do Conto para um maior contacto das crianças com o livro e a leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo?

Tendo por base as questões referidas anteriormente, defini os objetivos específicos seguintes:

- Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto;
- Perceber a visão das crianças sobre a audição/leitura de histórias na sala;
- Analisar as reações das crianças em relação à Hora do Conto;

- Refletir sobre a procura do livro por parte das crianças;
- Ampliar o repertório literário das crianças;
- Promover o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças através da Hora do Conto.

Em relação à primeira questão, *“Como estimular nas crianças o prazer/gosto pela leitura?”*, na Educação Pré-Escolar, dos objetivos específicos supracitados elegi estes quatro:

- Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto;
- Perceber a visão das crianças sobre a audição/leitura de histórias na sala;
- Analisar as reações das crianças em relação à Hora do Conto;
- Refletir sobre a procura do livro por parte das crianças.

O primeiro objetivo, *“Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto”*, foi atingido através da entrevista realizada à educadora cooperante e da observação participante, que fui realizando ao longo da PES. Constatei que a educadora considera a Hora do Conto um momento fundamental na rotina, uma vez que é um momento de partilha onde a criança é estimulada a ouvir, e posteriormente poder contar o que ouviu. Em simultâneo, é-lhes despertada curiosidade e mantem as crianças focadas, visto que as histórias são contadas com alguma modelação de voz, permitindo que sintam diferentes sensações.

Assim, considero que esta educadora sabe a importância que este momento tem para as crianças, realizando diversas Horas do Conto, semanalmente. O seu intuito assenta na partilha de um momento descontraído, sossegado, sem interrupções, em que as relações que se estabelecem entre o mediador, o livro e as crianças são a base para a cumplicidade e proximidade. Às crianças é proporcionado um momento repleto de aprendizagem, através do prazer de ler e de ouvir ler.

O segundo objetivo, *“Perceber a visão das crianças sobre a audição/leitura de histórias na sala”*, foi alcançado através das conversas informais estabelecidas e da observação participante realizada. Através delas pude perceber que as crianças, na sua maioria, gostam mais de ouvir histórias do que as ler, sentindo a sua falta quando a Hora do Conto não acontece. Durante as conversas que fui tendo com cada uma, apercebi-me que uma das maneiras de cativar as crianças para o contacto com os livros, indo de encontro aos seus gostos/interesses,

será optar por histórias com animais, de *suspense*, ou as mais ritmadas, como por exemplo rimas.

Através da Hora do Conto, consegui aumentar as interações positivas entre as crianças e os livros, devido às temáticas escolhidas. Como estas iam de encontro aos seus interesses, foi possível observar as crianças a estabelecerem as suas próprias associações, sentindo as histórias com mais entusiasmo.

O terceiro objetivo, “*Analisar as reações das crianças em relação à Hora do Conto*”, foi atingido como se pode observar na seguinte nota de campo, retirada perto do final da PES.

Nota de Campo – 7 de maio de 2019

Cantámos a música de início da Hora do Conto. Li a história de “O Grufalão”, onde à medida que iam aparecendo os animais, as crianças tentavam adivinhar e existia uma frase que uma das personagens repetia sempre, e estas começaram a repeti-la comigo. Foram-se rindo.

No fim da história, terminei dizendo “Vitória, vitória acabou-se a história”.

(...)

R.D. – Gostei muito, é divertido. Podes ler mais?

Eu – Agora vamos para as áreas de trabalho, mas para quem quiser eu posso ler histórias.

Algumas crianças foram realizar o que tinham planificado e duas crianças foram à área da biblioteca tiraram um livro cada uma, e pediram-me para ler.

Deste modo, é possível perceber que as crianças gostavam deste momento, não só porque pediam que fossem lidas mais histórias, após o término da Hora do Conto, mas também pelo respeito que demonstravam pelo momento, encontrando-se em silêncio. Assim, conseguiam absorver tudo o que era escutado, demonstrando diferentes sensações ao longo da mesma história, desde a alegria, passando para a gargalhada, até ao susto ou tristeza. Contudo, também era possível perceber a atenção que prestavam, devido às perguntas ou aos comentários que realizavam no fim.

O quarto objetivo, “*Refletir sobre a procura do livro por parte das crianças*”. Inicialmente, eu e a educadora percebemos que a área da biblioteca da sala não era muito procurada, tendo realizado algumas mudanças. A intenção era torná-la mais estimulante para as crianças. Por isso, o espaço da Biblioteca passou de um canto da sala, para o centro. Além

disso, para que as crianças procurassem mais esta área, e por consequência, os livros, decidi realizar a Hora do Conto, tendo aquele espaço como fundo. Estas mudanças foram suscitando alguma curiosidade e interesse por esta área, verificando-se uma crescente afluência. Durante o momento de Atividades e Projetos, as crianças retiravam o livro da biblioteca, e pediam-me para lhes ler a história ou, então, liam-na para si, dando asas à sua imaginação.

Contudo, durante a minha PES, ainda tive a oportunidade de observar uma criança que tinha trazido, de casa, o livro “O leitão azul” da autoria de Pedro Leitão, a realizar uma mediação de leitura (fig. 24). A criança em causa fez exatamente como eu e a educadora fazíamos, desde a fórmula inicial até à final, dando tempo a quem o ouvia para imaginar e perceber a história.



Figura 22: Mediação de leitura por parte uma criança

A mudança de localização da área da Biblioteca e a realização da Hora do Conto nesse espaço, levaram a uma maior afluência por parte das crianças àquela área. Através destas iniciativas e mudanças foi possível captar a atenção das crianças, tornando aquele espaço num local apazível para acolher e desenvolver a dinâmica da Hora do Conto, momento tão aguardado pelas crianças.

Relativamente à segunda questão, “*Quais os contributos da Hora do Conto para um maior contacto das crianças com o livro e a leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo?*”, reuni os seguintes objetivos:

- Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto;

- Ampliar o repertório literário das crianças;
- Promover o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças através da Hora do Conto.

Relativamente ao primeiro objetivo, *“Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto”*, percebi, através da entrevista à educadora, que associar a Hora do Conto (uma experiência positiva) aos livros, com os quais se relacionam menos, ajuda a criar uma interação positiva com este objeto. O facto de os livros disponíveis irem ao encontro dos interesses das crianças, influencia positivamente a sua procura.

Desta forma, a Hora do Conto proporciona uma maior proximidade entre o/a mediador/a, a criança e o livro. Para tal, é importante que haja um maior conhecimento do grupo e dos seus interesses, com o intuito de que os livros escolhidos vão ao encontro dos mesmos. Assim, contribuímos para que a experiência seja o mais gratificante possível, o que leva a uma maior procura de experiências semelhantes relacionadas com os livros.

Cada criança é um ser único e como tal tem interesses e gostos únicos, que podem ser partilhados com o grupo. Com a finalidade de *“Ampliar o repertório literário das crianças”*, realizei uma seleção prévia e uma preparação adequada e atempada de diversos livros, que partilhei com o grupo diversos livros durante o momento de mediação de leitura. De forma a tentar abranger as preferências de cada criança escolhi os seguintes livros: *“O Grufalão”* de Julia Donaldson; *“A que sabe a lua?”* de Michael Grejniec; *“A casa que voou”* de Davide Cali e Catarina Sobral; *“Pai, Querido Pai!”* de Luísa Ducla Soares; *“Tudo ao Contrário”* de Luísa Ducla Soares; *“A árvore da escola”* de Emilio González Urberuaga; *“Teatro às três pancadas”* de António Torrado; *“Rapunzel”* de Irmãos Grimm; *“A história de uma flor”* de Matilde Rosa Araújo; *“O Cuquedo e Um Amor que Mete Medo”* de Clara Cunha; *“O Pedro e o Lobo”* de Maria Isabel de Mendonça Soares.

Tendo em conta o terceiro objetivo proposto, *“Promover o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças através da Hora do Conto”*, consegui criar um ambiente propício à leitura e realizar algumas alterações no tom da voz, possibilitando a entrada das crianças no mundo da magia e do encanto. As crianças foram envolvidas no tema da história, através da decoração da área da biblioteca, e da modelação de voz por parte do/a mediador/a, conseguindo prender a atenção ou então provocar suspense, ligando-os à história.

O cumprimento deste objetivo foi comprovado uma vez que as crianças quiseram realizar atividades relacionadas com as histórias que ouviram, apelando à imaginação e à criatividade.

Após a leitura da história

- “A casa que voou” de Davide Cali e Catarina Sobral, três crianças quiseram realizar um castelo em cartão;
- “Rapunzel” dos Irmãos Grimm, duas crianças dirigiram-se à Área do Faz de Conta, vestiram os vestidos que ali existiam, calçaram uns saltos altos e disseram: “Quero ser a Rapunzel”;
- “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec, o grupo pode experimentar a “lua”, imaginando o seu sabor, tendo em conta o que mais gostavam.

Nota de campo – dia 14 de maio de 2019 - “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec

Antes das 13h30, preparei a sala para receber as crianças e proporcionar-lhes uma hora do conto. Coloquei uma cadeira na área de trabalho da biblioteca, um objeto constituído por uma vassoura, uma caixa com a lua no cimo e com bolachas de arroz no seu interior. O livro encontrava-se na estante da área de trabalho da biblioteca. Entretanto, fui buscar as crianças ao polivalente. Quando chegaram à sala, os presidentes prepararam o espaço, colocando as almofadas em filas. Ao contar a história, alguns animais iam aparecendo, então estes iam tentando adivinhar. Tinha um ajudante que ia colando ao pau de vassoura os animais à medida que iam aparecendo. No fim, disse:

Eu – Vocês não gostavam de provar a lua?

Coro – Sim.

L.T. – Mas isso não dá.

Eu – Mas os animais da história conseguiram. Será que conseguimos?

Todos anuíram, mostrando o seu entusiasmo.

Eu – Olhem eu vou provar um bocadinho e já vos digo ao que me sabe a lua.

Abri a ranhura da caixa que tinha deixado, tirei um pequeno pedaço de bolacha e comi, sem que estes vissem. Comecei a mastigar e as crianças:

J.S. – Isso é batatas. (devido ao barulho que o crocante fazia na minha boca)

Eu continuei a mastigar, fazendo uma cara bastante pensativa para os intrigar.

Entretanto, algumas crianças começaram a dizer:

I.B. – Também quero provar.

F.M. – Também quero!

E os restantes repetiram a frase.

Todas as crianças tiveram a oportunidade de provar a lua e dizer ao que lhe sabia, tendo tido respostas como:

R.D. – Marshmallow. Gomas.

L.T. – Sabe-me a milho.

I.B. – Posso repetir?

Relativamente ao livro “O Pedro e o Lobo” de Maria Isabel de Mendonça Soares, tivemos dois momentos de partilha. Antes da mediação de leitura, partilhei com as crianças que o autor original, Sergei Prokofiev, tinha realizado esta história com o auxílio de instrumentos, sendo que cada instrumento remetia para uma personagem. Depois da leitura, as crianças tocaram os mais diversos instrumentos, imaginando como o autor tinha feito (fig. 25).



Figura 23: Crianças a explorarem os instrumentos

No que diz respeito ao 1º CEB, também foi possível atingir os objetivos propostos:

- Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto;
- Perceber a visão das crianças sobre a audição/leitura de histórias na sala;
- Analisar as reações das crianças em relação à Hora do Conto;
- Refletir sobre a procura do livro por parte das crianças;
- Ampliar o repertório literário das crianças;
- Promover o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças através da Hora do Conto.

Tendo em conta a primeira questão, “*Como estimular nas crianças o prazer/gosto pela leitura?*” reuni os seguintes objetivos:

- Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto;
- Perceber a visão das crianças sobre a audição/leitura de histórias na sala;
- Analisar as reações das crianças em relação à Hora do Conto;
- Refletir sobre a procura do livro por parte das crianças.

Em relação ao primeiro objetivo, “*Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto*”, através da entrevista realizada, percebi que o professor considera que os momentos de leitura têm de ter uma intencionalidade formal, que antecede uma atividade no domínio das expressões. No entanto, por vezes, utiliza-a com a função terapêutica, para acalmar as crianças.

A professora bibliotecária procura abordar alguma temática em particular, desde temas relacionados com a cidadania e os valores até às datas/quadras comemorativas.

Tendo em conta as suas opiniões, é possível perceber que nenhum deles vê a Hora do Conto como um momento simplesmente recreativo, sendo um meio para atingir um fim formal. Com a implementação do projeto, o professor cooperante assumiu a Hora do Conto como um momento em que a sua intencionalidade é recreativa.

Relativamente ao segundo objetivo, “*Perceber a visão das crianças sobre a audição/leitura de histórias na sala*”, constatei, através dos questionários, que a maioria gosta de ler e de ouvir histórias. Contudo, para algumas crianças, ler livros é um prazer e para outras, essa atividade tem uma intenção formal, de aprender a ler.

O facto de as crianças terem estas opiniões revela o tipo de contacto que tiveram anteriormente. As que tiveram experiências ricas e positivas com os livros, em que realizaram leituras ou que imaginaram a história, através das imagens, têm a visão de que ler é um prazer. Este tipo de experiências contribuiu para que houvesse momentos divertidos, dinâmicos e de proximidade com outros intervenientes. As restantes crianças têm uma visão mais negativa, transmitindo a ideia de que o livro apenas se dirige a quem sabe ler, e que é um objeto que nos ensina a ler.

O terceiro objetivo, “*Analisar as reações das crianças em relação à Hora do Conto*”, alcançado ao longo das sessões que realizei com as diferentes temáticas, consistiu na análise das reações das crianças perante a Hora do Conto.

10ª Reflexão Semanal – 26 a 30 de novembro de 2018

M. – Vamos ter a Hora do Conto agora?

Eu – Sim!

M. - Boa!

Esta criança disse aquilo com tanto entusiasmo e vontade de ouvir ler uma história, que quando percebi, todas as crianças largaram as mochilas nos seus lugares e sentaram-se logo no chão, no sítio do costume, à espera que começasse.

11ª Reflexão Semanal – 26 a 30 de novembro de 2018

Ao longo da leitura das histórias, mudando o tom de voz e fazendo alguns gestos, foi possível maravilhá-los, fazê-los rir e divertir-se com este momento. No início de uma das histórias do livro “Estranhões & Bizarrocos”, uma das crianças referiu que “Eu já li esse livro! Mas quero ouvir outra vez.”, dando oportunidade a quem nunca tinha ouvido de ouvir, revelando muito interesse e respeito pelo que se estava a fazer.

Através destas notas de campo, que integram as reflexões semanais realizadas ao longo da PES, é possível perceber a reação das crianças à implementação da Hora do Conto, e ao conteúdo das sessões. Em relação ao primeiro aspeto, percebi que as crianças reagiram bem e aceitaram a implementação deste momento, na sua rotina, pois ao entrarem na sala e ao perceberem que era dia da Hora do Conto, deixavam as suas malas no respetivo lugar e dirigiam-se ao local onde normalmente decorria este momento.

Em relação ao segundo aspeto, tendo em conta as suas reações à forma como era dirigida a Hora do Conto, foi possível observar reações genuínas que mudavam rapidamente. Tendo em conta as peripécias da história, ora se encontravam contentes, ora mais tristes. Além disso, apercebi-me do grande respeito que demonstraram pelo desenvolvimento daquele momento na sua sala, pelo interesse que revelaram e pela sua postura durante a Hora do Conto. Apesar de algumas distrações que tínhamos, devido à entrada e saída de intervenientes da sala, percebi que as crianças se mantinham tranquilas e interessadas na história. No final faziam perguntas ou queriam explicar uma parte da história, de que tinham gostado.

O último objetivo para esta questão de investigação, “*Refletir sobre a procura do livro por parte das crianças*”, foi alcançado, devido à existência de um momento que os incentivou a ler livros, promovendo a sua procura.

12ª Reflexão Semanal – 10 a 14 de dezembro de 2018

Durante a aula de Artes Visuais, o G. como já tinha terminado a atividade que tinha sido proposta, pediu-me para ler o livro que não tinha tido tempo para lhes ler. Foi neste momento que percebi que era tão importante o que estava a fazer com aquelas crianças, pois consegui despertar (nem que seja a alguns) o “bichinho” para a leitura de livros. Entretanto fui ajudar uma criança, quando voltei o G. tinha à sua volta duas crianças e estava a ler para elas, imitando-me (fig. 26).



Figura 24: Uma das crianças que procurou o livro que não tinha lido durante a Hora do Conto

Esta nota de campo remete para um momento em que uma das crianças procurou ler um livro, que eu não tinha tido tempo para ler na Hora do Conto. Assim, revelou o interesse nos livros escolhidos, expressando a vontade de o procurar e de o ler. Contudo, essa leitura não foi realizada sozinha, pois duas crianças aproximaram-se e também quiseram ler. Para que todos conseguissem ouvir a história, o G. decidiu imitar-me, sentando-se numa cadeira e começando a ler a história, para quem quisesse ouvir. Foi um momento que demonstrou uma grande proximidade e uma partilha de afetos entre crianças, tendo sido uma atividade diferente e divertida.

Além da procura imediata pelos livros que eu trazia, também surgiu um grande interesse em trazerem os seus próprios livros para a sala, de forma a partilhar com os seus colegas, com o professor e comigo. Tendo em conta este pedido por parte das crianças, eu, o professor e as próprias crianças discutimos qual seria o melhor momento para lerem e quantas poderiam ler um excerto, por dia. Assim, a criança que lia tinha a possibilidade de partilhar uma história que gostava e de melhorar a sua leitura, o que era considerado pelos seus colegas. Num destes momentos, o G. bateu palmas no fim de uma leitura, dizendo “*Então ele costuma ler baixinho e hoje, leu muito bem! Foi por isso que bati palmas.*”. São estes comentários que fortalecem

quem lê e que lhes dá um pouco mais de segurança e confiança, para que seja possível progredir.

A implementação desta prática, durante todo o semestre em que estive presente, estimulou as crianças para um maior contacto com diferentes livros e para uma melhoria nos hábitos de leitura. Consegui que as crianças se entusiassem por ler para si e para os seus colegas, fazendo as suas escolhas e trazendo os seus próprios livros, para além dos que trazia.

Relativamente à segunda questão, “*Quais os contributos da Hora do Conto para um maior contacto das crianças com o livro e a leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo?*”, estabeleci os seguintes objetivos, com vista a obter a sua possível resposta.

- Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto;
- Ampliar o repertório literário das crianças;
- Promover o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças através da Hora do Conto.

Tendo em conta o primeiro objetivo, “*Perceber qual a visão da educadora, do professor e da professora bibliotecária perante a Hora do Conto*”, entendi, através da entrevista, que o professor vê a leitura de histórias como um momento terapêutico para as crianças, tendo uma função calmante. Contudo, nas sessões da Hora do Conto que fui desenvolvendo, percebi que durante este momento, as crianças tinham a oportunidade de sonhar, de idealizar, de inferir e de projetar, devido ao ambiente pensado e preparado para o envolvimento com a temática.

Em relação ao ponto de vista da professora bibliotecária, percebi que a Hora do Conto contribui para a formação integral das crianças, de forma a se tornarem cidadãos conscientes, ativos e participativos na sociedade.

O professor, que inicialmente não considerava a leitura de histórias como um momento de prazer, mudou a sua perspetiva. Depois da minha intervenção, teve oportunidade de observar as experiências positivas que estimularam, por parte das crianças, maior procura pelos livros. Assim, passou a encarar a Hora do Conto como um instrumento bastante válido na sua rotina. A professora bibliotecária apenas refere os contributos que este momento tem ao nível da formação pessoal e social, remetendo para a ideia de que esta é um instrumento favorável à individualidade de cada criança.

O segundo objetivo, “*Ampliar o repertório literário das crianças*”, foi alcançado devido à mudança que realizei na organização da Hora do Conto. Com isto, consegui ampliar o

repertório das crianças, apresentando em cada sessão, uma temática com diversos livros. Esses livros que fui lendo foram: “Os contos do Mundo” de Tim Bowley e Óscar Villán; “O caldo de pedra” e “Frei João Sem Cuidados” de Maria Teresa dos Santos Silva; “Coelhinho Branco” de Xosé Ballesteros e Óscar Villán; “História da Carochinha” no livro “Eu bem vi nascer o Sol” de Alice Vieira; “Macaco de Rabo Cortado” de António Torrado; “A Raposa Azul” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; “Tudo ao Contrário” de Luísa Ducla Soares; “Estranhões e Bizarrocos” de José Eduardo Águas Lusa; “A sopa de pedra” de José Viale Moutinho; “Abada de Histórias” de António Mota; “Chegou o Natal!” de José António Gomes; e “O cavalinho de pau do Menino Jesus e outros contos de Natal” de Manuel António Pina.

Com estas obras, organizei as sessões da Hora do Conto em quatro temáticas: Contos Tradicionais do Mundo; Contos Tradicionais de Portugal; Todos/as diferentes, todos/as iguais; e Natal. Através destes diferentes temas, proporcionei às crianças um contacto com o nosso país e com o mundo, dando-lhes uma noção da realidade. Além disso, cativei-as com a criação de um ambiente propício à realização da Hora do Conto. A partilha da ideia de que, independentemente da cor da pele, etnia, língua, entre outros, todos temos aspetos comuns e, como tal, devemos ter as mesmas oportunidades, foi outro motivo de aproximação.

Por fim, o último objetivo, “*Promover o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças através da Hora do Conto*”, foi atingido através da prévia criação de um ambiente enriquecido com diversos objetos alusivos às várias temáticas. As crianças, envolvidas por este ambiente, sentavam-se no chão, mais perto do local onde eu ia mediar a leitura.

10ª Reflexão Semanal – 26 a 30 de novembro de 2018

Foi bom perceber que as crianças gostavam daquele momento e que estava a conseguir mudar a ligação destas com os livros. Apesar de toda a atenção que demonstraram, também a perdiam rapidamente, devido à entrada de crianças que vinham atrasadas. Como sempre, o ambiente tinha presente alguns objetos que remetiam para a temática dos contos tradicionais. E as crianças adivinharam-na, identificando alguns dos objetos presentes, como o cocho, o tarro, o cesto do pão, entre outros. No fim, sentiram a necessidade de explicar as histórias uns aos outros, tendo adorado as histórias do “Caldo de Pedra” e o “Frei João Sem Cuidados” devido às suas peripécias e aventuras.

Para a temática dos Contos Tradicionais de Portugal coloquei todos os objetos anteriormente referidos, de forma a potenciar o envolvimento das crianças nas histórias que ia

contar, mostrando-lhes a realidade de outros tempos. Na temática dos Contos Tradicionais do Mundo coloquei como fundo, através do projetor, o Planeta Terra, um “estendal” de bandeiras de todos os países envolvidos nas histórias e um globo. Na sessão do tema “Todos/as diferentes, todos/as iguais” tive um contratempo, e não tinha o computador disponível, o que fez com que não tivesse o fundo. “Porém as crianças conseguem sempre surpreender, o que me deixou logo de sorriso na cara, percebendo que as histórias podiam falar de pessoas diferentes, de outros países.” (11ª Reflexão semanal – 3 a 7 de dezembro de 2018). Por fim, o último tema foi o Natal, devido à proximidade entre a data da última sessão e aquela data festiva. Para esta sessão, pinte a minha cara com alguns motivos alusivos ao espírito natalício.

Em suma, foi importante perceber que a implementação da Hora do Conto, apenas pelo prazer de ler e de ouvir, sem atividade nenhuma relacionada, promoveu nas crianças a vontade de partilhar as suas próprias histórias. Este comportamento de partilha reforçou a proximidade das crianças com os livros, pois traziam imensas vezes livros para a sala. Durante a Hora do Conto, o facto de lhes proporcionar tempo para imaginarem a história, pensarem sobre ela e refletir sobre o que acontecia, fez com que questionassem no fim da história ou então que conversassem nos recreios, como o professor refere na sua entrevista,

Foi comum encontrar, por vezes não no próprio dia, alguns alunos a conversarem informalmente sobre o conto que a Diana lhe contou, alguns outros que me procuravam para me questionar sobre pormenores ou para se certificarem se perceberam bem. São inequivocamente comportamentos que refletem prazer por esses momentos e a aquisição de competências de forma menos explícita mas efetiva. (Anexo)

Tendo estes acontecimentos em vista, considero que nos transmitem o interesse das crianças pela iniciativa da Hora do Conto, dando-nos a noção de que, através deste momento, as crianças desenvolvem diversas aprendizagens, de forma menos explícita, não academicamente, mas através do entusiasmo e do prazer de ouvir ler e de ler.

4. Considerações finais

Ao terminar mais uma etapa do percurso acadêmico, na minha formação para ser uma profissional de educação, devo confessar que senti um misto de emoções, desde a alegria à tristeza, mas principalmente senti saudade. Também me senti realizada, pois percebi que o receio do início só provocou uma sensação de querer fazer o melhor para as crianças. Foi uma experiência enorme, que me enriqueceu ao nível pessoal e melhorou a minha visão da ação e a minha prática, perante um grupo de crianças. Não sei tudo, nem nunca vou saber, porque ser professor é ser um investigador para toda a vida. Os conceitos e as ideias vão mudando, vão-se adaptando à sociedade e às crianças que temos. As relações que estabeleci com as crianças, com todos/as os/as educadores/as e os/as professores/as presentes, com as auxiliares e com as famílias, foram tão naturais e gratificantes, nunca tendo pensado que ia ser recebida desta forma. Acontece tudo à flor da pele, sendo tudo muito baseado nas sensações.

Importa referir que nem sempre me senti realizada e feliz. Esses sentimentos surgiram com o tempo. No início sentia-me insegura e ansiosa. A partilha dos meus dias com as crianças e respetivos profissionais de educação, que me auxiliaram em tudo e que me fizeram crescer, ajudaram a adquirir a segurança e a desvanecer a ansiedade. Também foram eles que me motivaram, que me foram dando suportes para que eu fosse capaz de realizar tudo o que tinha pensado, que partilharam informações relativas à prática, que partilharam o seu tempo comigo, consciencializando-me de que, com trabalho e esforço, podia ser uma futura profissional de educação. Porém, não foram só estes profissionais que me ajudaram. As crianças também deram o seu contributo, tendo existido uma troca de aprendizagens entre nós, de afetos, tornando-nos próximos.

Considero que este Relatório reúne aquilo que representou a minha vivência durante este ano em que realizei as minhas Práticas de Ensino Supervisionadas, em dois contextos: um de Educação Pré-Escolar e outro de 1º Ciclo, tendo conseguido partilhar o que observei, o que refleti em relação a decisões tomadas, às intervenções que realizei e às reações das crianças. As reflexões só demonstram que aprendemos com a nossa prática, com os nossos erros e sucessos, tendo de questionar-me e questionar o que observo, para conseguir refletir. Portanto, se desejo ser uma educadora/professora do 1º Ciclo, devo refletir e investigar, tentando que a minha prática e o meu conhecimento não estagnem. Conhecimento esse que tem de ser confrontado com a prática pois, apesar de terem uma ligação, encontram-se muito distantes, nos dias de hoje. Apesar do trabalho do educador/professor ser enorme, é tão desafiador e gratificante presenciar o desenvolvimento de cada criança.

A investigação-ação que realizei no decorrer deste Relatório, permitiu que procurasse respostas para o problema levantado, aprendendo enquanto futura profissional de educação. O problema que enfrentei, devido à carência de contacto com os livros e a leitura e à não utilização da área da biblioteca, foi desafiador, fazendo com que me organizasse de modo a alcançar as respostas que pretendia. Ao observar tudo o que realizei, considero possível responder às questões de partida. Porém, estas também podem ser um ponto de partida para novas questões e discussões, com vista à dinamização da Hora do Conto, de forma consciente e conhecedora das suas características específicas. Assim, o principal objetivo desta pequena investigação que me propus desenvolver, remete para o facto de compreender se a Hora do Conto contribui para estimular, nas crianças, uma maior procura e um maior contacto com o livro e com a leitura. Através de uma conversa com o professor cooperante onde apresentei o meu projeto investigativo, consegui desenvolver a Hora do Conto, durante cerca de 30 minutos, de forma semanal. No contexto de Educação Pré-Escolar, esta rotina já existia, por isso continuei a desenvolvê-la, promovendo algumas alterações no ambiente utilizado, de forma a estimular as crianças. Assim, consegui consciencializar os profissionais de educação para a importância que aquele momento tem para as crianças, e o quanto contribui para o seu desenvolvimento. Deste modo, durante a Hora do Conto somos capazes de proporcionar às crianças uma “viagem a um lugar” dominado pela magia, imaginação, fantasia e criatividade. Para que isso seja possível, é necessário que o local onde se realiza a mediação de leitura seja sossegado, onde não haja interrupções, para que se possa escutar uma história vinda de um/a mediador/a ou de um/a contador/a, de forma lúdica, prazerosa e afetuosa.

No início, as minhas expectativas eram enormes, pois pensava que ia conseguir que as crianças gostassem deste momento e que se sentissem motivadas para lerem. No entanto, havia aspetos que contrariavam este positivismo, tais como: a dificuldade que existia em realizar a Hora do Conto num local sem interrupções; a dificuldade em integrar este momento na rotina estruturada e organizada do 1º CEB; a possibilidade de conseguir proporcionar algo diferente, junto das crianças da Educação Pré-Escolar, uma vez que este momento já existia na sua rotina diária. Apesar de tantas questões que enfrentava, encarei este desafio. Aos poucos fui conseguindo envolver as crianças neste momento tão importante, integrando-o na rotina, com alguns ajustamentos, afim de as cativar. Assim, através da Hora do Conto, consegui proporcionar às crianças momentos, que permitissem desenvolver a sua imaginação, o seu instinto de descoberta, o seu sentido crítico, o enriquecimento do seu vocabulário e o conhecimento de novos mundos e culturas. Desta forma, a Hora do Conto, com as suas histórias, revelou ser um importante contributo para despertar nas crianças o gosto pela leitura

e para uma maior procura dos livros. Assim, todos os intervenientes que atuam junto das crianças têm o dever de as introduzir no mundo literário.

Compreendi também, que as crianças através da Hora do Conto, se sentiram incentivadas e motivadas a trazer os seus próprios livros de casa, pedindo para ler um excerto para o restante grupo. Este comportamento demonstra que aquele pequeno momento, caracterizado pela sua proximidade e cumplicidade, criou nas crianças o interesse e o gosto pela leitura.

Tendo em conta as notas de campo que fui recolhendo ao longo tempo em que estive nos contextos educativos de 1º CEB, no início da minha observação participante, notava que as crianças gostavam de ouvir histórias e que demonstravam atenção. Porém, relativamente à atividade que a complementava aquele momento, não demonstravam o mesmo entusiasmo. Certa vez escutei *“Posso fazer outra atividade? É que não gosto mesmo de desenhar. Dá-me outra coisa para fazer.”* (B.F.). Esta criança ao ter de realizar um desenho ou pintar, após a leitura de um livro, iria colocar um peso negativo naquela experiência, pois não se sentia à vontade em realizar aquele tipo de atividades. Esta partilha, provocou em mim um aumento da responsabilidade, pois ficou claro que esta professora não estava a conseguir ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças. Eu, com a Hora do Conto devidamente preparada, organizada, teria de ir de encontro ao que interessava às crianças, despertando-lhes o gosto por ler e por ouvir ler. No decorrer das sessões de Hora do Conto, constatei uma evolução nas crianças, devido aos seguintes aspetos: maior atenção, maior foco na história e no mediador. Creio que estas melhorias se ficaram a dever às alterações operadas no ambiente, no que concerne à colocação das crianças, relativamente a mim: sentadas no chão, mais perto de mim, de modo a que todas vissem o livro, a fim de que existisse mais proximidade entre o mediador, a história e as crianças.

Devido às respostas positivas das crianças face à implementação deste momento, entendo por bem utilizar esta metodologia na minha futura vida profissional. Os benefícios que proporciona às crianças, podem não ser evidentes de início. Mas a longo prazo, notar-se-ão melhorias no contacto com os livros e com a leitura. Enquanto futura profissional gostaria que este momento fizesse parte da rotina de todas as crianças, pois *“contar histórias é muito diferente de contar historinhas e, infelizmente, muitas pessoas ainda desvalorizam esta forma de comunicar (...), por total desconhecimento”* (Junça, 2016, p. 117.). Os profissionais de educação têm de pesquisar com o intuito de aprofundar o seu conhecimento relativo à literatura infantil e, principalmente, à organização e preparação que a Hora do Conto exige. A organização e preparação deste momento exige o cumprimento das regras e das etapas, bem como o conhecimento profundo do grupo com que se trabalha, no que concerne à diversidade

humana, aos seus interesses, necessidades e ritmo próprio. Além disso, é necessário conhecer esta forma de comunicação, devido às características que lhe são inerentes: provocar emoções e sensações a quem ouve; ampliar o repertório literário e, sem dúvida, o poder que tem no desenvolvimento do sentido crítico das crianças. Segundo Junça (2016) é importante perceber as estratégias e materiais que devem ser utilizados, porque a repercussão do que é utilizado e de como é feito, será espelhado na forma de estar do público, constituindo um meio para avaliar a organização da Hora do Conto, as escolhas dos livros e do ambiente. É um trabalho que nunca está definido, pois tem de se experimentar, tem de se reformular e alterar constantemente.

Em suma, importa referir que a Literatura Infantil e a Hora do Conto estão intimamente ligadas com a descoberta do mundo, e com a possibilidade de o conhecer e de o recriar. “Nesta linha, o livro e a imagem funcionam como “espaço potencial” entre a criança e o mundo, sendo desde sempre um laboratório de experimentação de sentimentos e emoções, funcionando como espaço de estruturação da criança com o mundo.” (Santos, 2013, p. 17). Toda a investigação que realizei foi apenas o ponto de partida. A partir dela, é possível continuar a investigar, tendo um número maior de crianças, ou então, iniciando nos primeiros anos o acompanhamento da criança ao longo do seu percurso, mantendo esta rotina, de forma a obter um conjunto mais alargado de informações. Considero que foi difícil realizar esta investigação, ao mesmo tempo que estagiava. As diversas etapas aconteceram ao mesmo tempo sendo, por vezes, de difícil gestão. As pesquisas que fui realizando, a literatura que fui consultando e o aprofundamento que fui fazendo acerca da temática permitiram que, no final, já possuísse um nível elevado de organização e planificação. Aprendi muito sobre e com o processo de investigação, percebendo que este me vai acompanhar ao longo da vida, visto que o/a educador/a e o/a professor/a têm de se questionar constantemente, investigando e refletindo sobre as realidades que, a cada momento, se lhe apresentam. Em relação a este tema, os profissionais têm de se manter atualizados, para que não caiam na monotonia e a na realização de algo rotineiro.

5. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Obtido de Universidade de Lisboa: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Anónimo. (2018/2019). *Plano Atividades de Grupo*.
- Anónimo. (2018/2019). *Plano Curricular de Turma (PCT)*.
- António, J. H., Correia, T. S., Lages, M. F., & Liz, C. (outubro de 2007). *Os Estudantes e a Leitura*. (G. d. (GEPE), Ed.) Obtido de Plano Nacional de Leitura: [http://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=estudanteseleitura.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=estudanteseleitura.pdf)
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, vol. 18(nº 37), pp. 131-153. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46298/1/9394-32007-1-PB.pdf>
- Azevedo, F., Diogo, A., Macedo, T., Silva, G., & Simões, R. (outubro de 2009). O Imaginário na literatura para crianças: as dimensões lúdico-pedagógicas em contexto escolar, social e familiar. Em F. Azevedo, & T. Edições (Ed.), *Ler para Entender* (pp. 21-24). Obtido de RepositóriUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10156>
- Balça, Â., & Leal, E. (dezembro de 2014). *A leitura no contexto da educação pré-escolar*. Obtido de Revista de la Red de Universidades Lectoras - Álabe nº 10: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/209/176>
- Bessa, F., Coutinho, C. P., Dias, A., Ferreira, M. J., Sousa, A., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII(nº 2), pp. 355-380. Obtido em 20 de agosto de 2019, de RepositóriUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Brasil, É. B., Brito, E. B., Brito, E. B., Cunha, A. S., Dias, V. L., Pinho, S. R., & Santos, A. C. (2004). *Como incentivar a Hora do Conto na Educação Infantil*. Obtido de Univap - Universidade do Vale do Paraíba: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2004/trabalhos/inic/pdf/IC7-7.pdf
- Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural . Em J. Bruner, *Cultura da Educação* (pp. 71-95). Lisboa: Edições 70.

- Canavarro, A. P. (2017). Texto de apoio à unidade curricular de Investigação em Educação de Infância (0-12). *Análise de dados: dos dados às conclusões*.
- Clifford, R. M., Cryeer, D., & Harms, T. (setembro de 2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - Edição Revista*. Livpsic / Legis Editora.
- Correia, M. d. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem, Vol. 13*(nº 2), pp. 30-36.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. (30 de agosto de 2001). *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30*. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/631843/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 240/2001. (30 de agosto de 2001). *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30*. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/631837/details/normal?q=decreto+lei+n%20240%2F2001>
- Fernandes, P. M. (2005). *A (re)construção do ambiente educativo das escolas e a educação multi-intercultural*. Obtido de RepositóriUM da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4726>
- Folque, M. d. (1989). As «rotinas» no Jardim de Infância. Em *Cadernos de Educação de Infância n.º 12* (pp. 17-18).
- Folque, M. d. (2018). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. S. (2016). *A gestão da sala de aula na prevenção da indisciplina*. Obtido de Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa : <https://run.unl.pt/bitstream/10362/19927/1/Relatorio%20Final%20PES%20Andre%20Gil.pdf>
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna*(nº 40, 5ª série), 5-12.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Edições Asa.
- Junça, M. (2016). Educação literária e contadores de histórias: um testemunho na primeira pessoa. Em F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 113-120). Lisboa: PACTOR.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. (30 de agosto de 2005). *Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30*. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized>
- Loiseau, S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Marques, L., Mata, L., Rosa, M., & Silva, I. L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (M. d.-G. (DGE), Ed.) Obtido de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Mata, L. (2010). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?* Obtido de Casa da Leitura : http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/002208_ot_habitos_praticas_leitura_historias_b.pdf
- Matusov, E., Rogoff, B., & White, C. (2000). Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma Comunidade de Aprendizes. Em D. Olson, & N. Torrance, *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 322-344). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. (2017). Texto de apoio à unidade curricular de Psicologia da Educação da Criança. *Desenvolvimento Humano em Contexto - A perspectiva de Vygotsky*. Universidade de Évora. Obtido de https://www.moodle.uevora.pt/1718/pluginfile.php/46154/mod_resource/content/1/Apresentação%20sessão%204%20%2811_10_2017%29%20Desenvolvimento%20-%20perspetiva%20de%20Vygotsky.pdf
- Miliavaca, R. d. (s.d.). *A importância da Literatura na Educação Infantil*. Obtido de http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_importancia_da_literatura_na_educacao_infantil.pdf
- Misoguti, A. (julho de 2005). *A Hora do Conto como projeto de leitura e escrita*. Obtido em 25 de agosto de 2019, de ALB - Associação de Leitura do Brasil: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/MisogutiAlice.htm
- Neto, A. I. (2015). *Redes e nós da aprendizagem: a integração curricular no 1º ano da escolaridade obrigatória*. Obtido de RepositóriUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41237>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Plano Nacional de Leitura. (s.d.a). *Já sei Ler Aos Pais - Projeto de Promoção da Leitura 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 25 de agosto de 2019, de Plano Nacional de

Leitura 2027:

[http://pn12027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=447&fileName=JSL_Desdobravel_Familias.pdf](http://pn12027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=447&fileName=JSL_Desdobravel_Familias.pdf)

Plano Nacional de Leitura. (s.d.b). *Orientações para Actividades de Leitura: Programa – Está na Hora dos Livros 1º Ciclo*. Obtido de Plano Nacional de Leitura: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Obtido de Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa : [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)

Projeto Educativo . (2018-2021). *Projeto Educativo* . Obtido de Agrupamento de Escolas.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. Em *Psicologia: Reflexão e Crítica* (pp. 109-116).

Santos, A. I. (2017). *A promoção de uma Educação literária na disciplina de Inglês: um estudo no 4.º ano de escolaridade*. Évora: Dissertação.

Santos, A. J. (2016). *A gestão do tempo nos tempos educativos do 1º Ciclo do Ensino Básico* . Obtido de Saber & Educar - Revista Científica: http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/222/pdf_39

Santos, M. J. (junho de 2013). Do sentir e do significar – uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança. *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, n° 33*, pp. 11-17.

Schneider, T. F. (s.d.). *Moacyr Scliar: Contador de Histórias e Formador de Leitores*. Obtido de <http://editora.pucrs.br/anais/XISemanaDeLetras/pdf/talitaschneider1.pdf>

Silva, C. d., Santos, D. C., Amorin, E., Oliveira, J., Lopes, M. H., Campos, M., & Machado, R. F. (2005). *A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o Mundo*. Brasília: Edições UNESCO. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001384/138429por.pdf>

Silvestre, S. (s.d.). *Dois Braços Para Embalar, Uma Voz Para Contar - Partilhar livros com bebés dos 9 meses aos 3 anos*. Obtido de Casa da Leitura: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/lab_2%20bracos%20p%20embalar_a_C.pdf

Taquelim, C. (2009). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. Obtido de Casa da Leitura: <http://magnetesrvk.no->

ip.org/casdaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/001823_Animacao%20a%20Leitura.pdf

- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Obtido de Recursos Pré-Escolar - Direção-Geral da Educação : http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Veloso, R. M. (2007a). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Obtido de Casa da Leitura: http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf
- Veloso, R. M. (2007b). *Não-receita para escolher um bom livro*. Obtido de Casa da Leitura: http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_ao_receita_livro_a.pdf
- Vitória, D. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – A hora do conto: Relato de práticas*. Évora: Relatório de Estágio.
- Watkins, C. (2004). *Classrooms as learning communities*. Institute of Education, University of London: NSIN Research Matters, 24.

6. Apêndices

Apêndice A – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação para a realização dos questionários às crianças



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Departamento de Pedagogia e Educação

Ano letivo: 2018/2019

Questionário

Aluna: Diana Patrícia Simões Linharelhos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Balça

No seguimento do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, terei de elaborar um trabalho científico, o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Na sequência deste relatório, gostaria de realizar um pequeno questionário às crianças da turma do 2.º ano da Escola Básica do Bairro da Câmara, que será confidencial, tendo como objetivo a recolha de informação relacionada com a Hora do Conto.

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, da turma de 2º ano, **autorizo / não autorizo** o meu educando a participar na pesquisa que vou realizar.

(assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

7. Anexos

Anexo A – Guião de entrevista semiestruturada à educadora cooperante

A. Legitimação da entrevista:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
- Explicar à educadora cooperante o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo;		- Validar a entrevista junto da educadora cooperante;
- Pedir a colaboração na entrevista, tentando passar a ideia de que o seu contributo é importante para o decorrer da investigação;		- Motivar, através do objetivo da entrevista, a entrevistada para participar;
- Garantir que todos os dados partilhados serão confidenciais, sendo utilizados apenas para a elaboração de um trabalho científico, o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada;		- Registrar através de áudio e de algumas notas a entrevista ao professor cooperante;
- Requerer autorização para registar a entrevista através de áudio, com o auxílio de um gravador ou telemóvel, de forma a gravar a entrevista na íntegra.		- Garantir a confidencialidade dos dados e o uso exclusivo dos mesmos para a elaboração do trabalho científico.

B. Identificação do/a entrevistado/a e conhecimento de aspetos sobre a Hora do Conto:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
- A educadora tem quantos anos de serviço?	- Onde realizou a sua formação inicial?	- Conhecer o tempo de serviço da educadora cooperante (para conhecer um pouco da sua carreira);
- Na sua formação inicial ou formação contínua, teve alguma disciplina onde tenha realizado uma abordagem à questão da Hora do Conto?	- Caso tenha tido uma disciplina na qual realizou a abordagem à questão de a Hora do Conto perguntar: Qual foi essa disciplina? E como foi a abordagem?	- Obter dados sobre a abordagem à Hora do Conto na sua formação inicial ou formação contínua;

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

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
- Costuma ler ou contar livros de histórias para as crianças da sua sala? Com que frequência?	- Porque é que tem esta frequência?	- Obter dados sobre a existência e a frequência do momento da Hora do Conto do entrevistado/a;
- Acha importante, em sala, ler ou contar histórias às crianças apenas com finalidade recreativa? Porquê?	- Acha que as crianças gostam deste momento? E se dão importância?	- Conhecer a importância da leitura de livros de histórias para a educadora cooperante; - Perceber se as crianças apreciam e valorizam a Hora do Conto;
- Implementa, na sua sala, a Hora do Conto? Se sim ou se não, porquê? Se sim, como?	- Conta histórias com ou sem recurso a um livro? Ou realiza esta ação das duas formas?	- Conhecer como realiza a Hora do Conto; - Conhecer como conta/lê as histórias.

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 e a opinião da educadora cooperante em relação à entrevista; - Perceber a importância que a educadora cooperante dá a este momento.

Muito obrigada pela colaboração!

(Adaptado de Vitória (2016))

Anexo B – Respostas da educadora cooperante

A. Identificação do/a entrevistado/a e conhecimento de aspetos sobre a Hora do Conto:

1. A educadora tem quantos anos de serviço?

Ah! Tenho muitos. Tenho 39.

2. Onde realizou a sua formação?

Em Évora. (Aqui em Évora?) Sim. Na Escola do Magistério Primário.

3. Na sua formação inicial ou formação contínua, teve alguma disciplina onde tenha realizado uma abordagem à questão da Hora do Conto?

Não, não me lembro. Lembro-me que tínhamos que havia uma disciplina que nós tínhamos... não não, estou a fazer confusão, não foi no Magistério. Foi no meu 2º ciclo, que eu apanhei uma reforma de ensino, a reforma do Veiga Simão, e que tínhamos uma disciplina que era a Arte de Dizer. Onde comunicávamos muito, em termos de histórias, de poemas, e aprendíamos como deveríamos dizer e a nossa entoação e os baixos e os altos. É a única coisa que me lembro assim, que me possa ter marcado em termos de gostar de contar. Porque no curso não, não houve nenhuma disciplina que, não tínhamos conto. Tínhamos coisas mais genéricas como as matemáticas, do português e das ciências. E depois tínhamos a prática pedagógica, as pedagogias, nas pedagogias é que falamos da importância da hora do conto.

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

1. Costuma ler ou contar livros de histórias para as crianças da sua sala – como percebi durante a minha prática. Porquê essa frequência?

Sabes que eu acho muito importante. Para já, acho muito importante estarmos todos juntos, é um momento de estarmos todos juntos, a fazer, neste caso, eles estão a ouvir para depois pudermos contar. Porque só através do conto oral, da narrativa oral, nós conseguimos passar de uns para os outros, essa narrativa. Eu tenho a certeza que estes meninos ao ouvirem contar, eles vão querer e gostar de contar. Por isso esta passagem da palavra, da oralidade, eu acho que é muito importante e é muito antiga. Antigamente contava-se muito, não havia televisão, contava-se histórias aficionadas, histórias verdadeiras e eu acho muito importante, eu não conto só histórias de livros, conto também histórias de acontecimentos, do que me acontece a mim,

conto muito, da forma como eu vivo, onde vou, o que vejo, o que descobro, portanto isso tudo são formas, é narrativa oral. Muitas vezes, eu digo “hoje não temos nenhuma história, hoje vou contar-vos uma coisa” e eles acham muito estranho e dizem “e o livro?”, “não hoje não há livro, é uma história que eu vos quero contar, ou que eu vivi, ou onde fui ou que alguém me contou e que eu quero lhes transmitir. Portanto é este o facto da narrativa oral ser muito importante.

2. Acha importante fazer com e sem o recurso ao livro? (3. Conta histórias com ou sem recurso a um livro?)

Sim, sim, sim, sim. Eles gostam muito do livro estar presente. Mas também desde que seja uma boa história, o livro não é necessário. Tem é de ser uma boa história, para que eles fiquem agarrados e atentos, e é uma forma de estarem concentrados. É o mesmo que a música, para aprendermos temos de ter concentração para se aprender o instrumento, imaginemos. E os meninos hoje em dia têm tanta coisa que os excita, que eles dispersam-se muito e eu acho que o conto fá-los olharem para si, para o que estão a ouvir, concentram-se. É o mesmo que a música, eles para aprenderem um instrumento, têm de se concentrar, para o conseguirem tocar. Portanto, são momentos que eu acho muito importantes em qualquer faixa etária, não precisa de ser só no jardim de infância, desde que nascem, da relação entre mãe e filho, da fralda, “olha tu sabes que eu hoje fui às compras. Ele (o bebé) ainda não sabe falar, esta comunicação aproxima-nos.

3. Acha que as crianças gostam deste momento? E lhe dão importância?

Eu acho que gostam imenso, porque elas nunca se esquecem. Nunca se esquecem que é o momento da história. Tanto que elas perguntam logo: “hoje não há história?”, quando não há por qualquer razão, ou porque saímos ou porque elas de manhã foram ouvir uma história à biblioteca, vou aproveitar já que não tive de manhã e temos coisas para fazer, não vamos contar hoje a história. Mas elas estão sempre à espera do momento da história. E são os meninos do 1º ano, do 2º, do 3º e do 4º que passaram por aqui que muitas vezes chegam e dizem “hoje podemos ouvir a história?”. Eles sabem que há sempre uma história para contar. **(no jardim de infância têm muito contacto com as histórias, mas depois no 1º ciclo...)** têm saudades desse momento e vêm cá. **(Sentem falta daquela história, ou porque têm sempre alguma atividade em relação à história)** Sim, e na escola podem ouvir perfeitamente histórias, o texto pode ser contado em histórias, podem ouvi-lo, podem repeti-lo, podem ser eles a lê-lo, os textos mais pequenos. **(Eu gostei de ler no 1º Ciclo, porque eles gostaram e captaram aquele**

momento, e não viam aquele momento como algo que tem uma atividade a seguir). Agora vamos fazer uma ficha. Mas não é. Até porque nunca faço isso. Às vezes há perguntas sobre a história, perguntas muitas vezes da parte deles, que eles perguntam. Não é: lemos a história e perguntamos “quantas personagens há na história?”. Isto é ridículo. Nós percebemos quem está atento ou não. E conseguimos quem não está atento, focá-lo de outra forma ou questionando na altura em que estamos a contar a história “olha e tu sabes o que quer dizer esta palavra?”, “quem sabe?”, trazê-lo para a história. **(não ser só...)** um questionário a seguir.

C. Síntese e reflexão sobre a própria entrevista:

1. O que pensa dos objetivos desta investigação?

Está tudo dito, tudo presente. A partir daí, consigo-te dizer que este menino não consegue ouvir a história, não consegue. Mas ele vai conseguir. Eu percebo porque é que ele não consegue, e não posso ignorar que ele não está atento, não posso ignorar isso. Portanto eu tenho que me apetrechar de histórias que o possam interessar e depois vou fazendo tentativas e depois apercebo-me que sempre que é uma história onde entram animais, ele ama. Pronto, portanto há histórias que não têm animais, mas numa história pode aparecer um animal, se é por aí que o menino X ou y, fica atento, então vamos por aí. São pequenas coisas que vamos detetando ao longo da nossa vida. Por exemplo, eu histórias conto sempre com eles no chão, e gosto que estejam em círculo, não gosto que eles estejam uns atrás dos outros, por vezes fazemos, ou porque está alguma coisa montada e não cabemos, mas normalmente é, e então muitas vezes, eu conto, este ano aconteceu, quando eles vêm do recreio, contar logo no polivalente. Eles sentam-se numa fila única, na minha frente. Eles veem-me todos de igual forma. Não me veem mais enviuzado, e o livro é melhor para ser exposto. Portanto é muito bom eles estarem ali, e eu estar aqui (acompanhado de gestos) e não haverem meninos de lado, porque às vezes não veem tão bem. **(o contacto visual é diferente)** e nós também viramos muito (o livro) quando temos meninos ao nosso lado. Mas é muito, o conto e o momento corre muito melhor, se eles estiverem todos a ver-nos de igual forma. Portanto uma linha. Porque uns estarem atrás dos outros, não gosto porque há sempre um que bate com o pé no outro e isso é motivo logo para desconcentrar.

2. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Foi tudo, gosto muito de histórias fantásticas, de medos e de sons, adoro, amo, amo, e eles também. E isso é bom porque a questão do estar atento e de vez em quando com a voz mais

alta, eles (assustam-se ou surpreendem-se). são estas sensações que são importantes, provocarmos estas sensações são importantes. E antigamente, contavam-me muitas histórias a mim, talvez por isso é que gosto de contar, e neste momento, há muitos contadores de histórias. Eu adoro ouvir a Bru e gosto muito de ouvir o António Fontinha, foi dos primeiros contadores de histórias profissionais que eu ouvi, foi o António Fontinha. Quando eu estava a trabalhar na Direção Regional de Educação, todos os anos organizava o encontro de educadores, e eu lembro-me quando conheci o António Fontinha, foi em Lisboa, eu amei aquele homem. E então convidei-o para esse encontro de educadores para no fim, no último dia nos contar uma história. Sei que eram dois dias e que havia um tempo mais lúdico, todos os dias, e ele foi, as colegas amaram e eu amei ouvi-lo. E ele vai buscar histórias tradicionais mesmo daquelas terríveis, “que a gente quase que faz xixi nas calças”, temos tanto medo, o que vai sair daqui. É desta forma que ele nos prende a atenção, sabemos que é tudo uma história, que não é nada verdade, todos nós sabemos que não é verdade, mas aquele momento de suspense, de não saber o que vem a seguir, prende-nos. Isto aqui é uma magia. As histórias não têm de ser só de princesas, eu normalmente não gosto de histórias de princesas, gosto de medos, de descobertas, de animais, de sensações, histórias com a questão do amor, do ódio, como é que se chama, do... da confiança. Todas as histórias puderem ter “o que é isto de ser egoísta?” (**aquelas palavras mais difíceis, que toda gente tem medo de explicar**) exatamente, o que é isto do egoísmo? O que é isto da falta de confiança? O que é isto de ser pobre? O que é isto da guerra? Portanto, eu gosto muito destes temas, adoro estes temas, porque são os temas difíceis. Porque a princesa que vai para o palácio, e que casa com o príncipe. Eu lembro-me de uma história que contei, acho que este ano não contei essa história, que é de um menino que vivia com a mãe na periferia de Paris, a gente sabe que a periferia de Paris, não era Paris, em lembrei-me da periferia de Paris porque ela também é assim, onde vivem quem? Os negros, os árabes, os indianos, todas aquelas etnias vivem nos subúrbios. E então, ela ia sempre de autocarro, naquele autocarro, e os outros meninos iam de carro. Chegava a uma paragem e ainda tinha de andar muito tempo até chegar a casa, é a descrição dela, do percurso dela. E eles aí percebessem que nem todos os meninos vêm de sua casa no seu carro (**têm realidades diferentes**) e exato, é através da história que se mostram imensas rea..., que se abordam, ao fim ao cabo é uma abordagem de outras realidades, que nós no dia a dia é difícil abordarmos, porque normalmente, não temos meninos aqui, somos capazes de ter um, neste ano tínhamos o K. que vinha sempre a pé (**até a isso fizemos referência**) exatamente. Portanto, quando eles ouvem a história, não vamos dizer olha é como este menino, não. Eles identificam-se e identificam, afinal isto passa-se com um menino que eu conheci, era assim. Portanto estas coisas são importantes. (**vão fazendo as suas pontes**)

as suas pontes, exatamente. Ao fim ao cabo é colocar os andaimes para que eles consigam trepar e subir, e ir até ao outro lado, através do andaime, circular o edifício todo.

Anexo C – Guião de entrevista semiestruturada ao professor cooperante

A. Legitimação da entrevista:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
- Explicar ao professor cooperante o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo;		- Validar a entrevista junto do professor cooperante;
- Pedir a colaboração na entrevista, tentando passar a ideia de que o seu contributo é importante para o decorrer da investigação;		- Motivar, através do objetivo da entrevista, o entrevistado para participar;
- Garantir que todos os dados partilhados serão confidenciais, sendo utilizados apenas para a elaboração de um trabalho científico, o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada;		- Registrar através de áudio e de algumas notas a entrevista ao professor cooperante;
- Requerer autorização para registar a entrevista através de áudio, com o auxílio de um gravador ou telemóvel, de forma a gravar a entrevista na íntegra.		- Garantir a confidencialidade dos dados e o uso exclusivo dos mesmos para a elaboração do trabalho científico.

B. Identificação do/a entrevistado/a e conhecimento de aspetos sobre a Hora do Conto:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
- O professor tem quantos anos de serviço?	- Onde realizou a sua formação inicial?	- Conhecer o tempo de serviço do professor cooperante (para conhecer um pouco da sua carreira);
- Na sua formação inicial ou formação contínua, teve alguma disciplina onde tenha realizado uma abordagem à questão da Hora do Conto?	- Caso tenha tido uma disciplina na qual realizou a abordagem à questão de a Hora do Conto perguntar: Qual foi essa disciplina? E como foi a abordagem?	- Obter dados sobre a abordagem à Hora do Conto na sua formação inicial ou formação contínua;

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

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
- Costuma ler ou contar livros de histórias para as crianças da sua sala? Com que frequência?	- Costuma ser diariamente, 1 a 3 vezes por semana, quinzenalmente ou 1 vez por mês? - Porque é que tem esta frequência?	- Obter dados sobre a existência e a frequência do momento da Hora do Conto do entrevistado;
- Acha importante, em sala de aula, ler ou contar histórias às crianças apenas com finalidade recreativa? Porquê?	- Acha que as crianças gostam deste momento? E se dão importância?	- Conhecer a importância da leitura de livros de histórias para o professor cooperante; - Perceber se as crianças apreciam e valorizam a Hora do Conto;

- Implementa, na sua sala de aula, a Hora do Conto? Se sim ou se não, porquê?	- Conta histórias com ou sem recurso a um livro? Ou realiza esta ação das duas formas?	- Conhecer como realiza a Hora do Conto; - Conhecer como conta/lê as histórias.
---	--	--

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 e a opinião do professor cooperante em relação à entrevista; - Perceber a importância que o professor cooperante dá a este momento.

(Adaptado de Vitória (2016))

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo D – Respostas do professor cooperante

B. Identificação do/a entrevistado/a e conhecimento de aspetos sobre a Hora do Conto:

1. O professor tem quantos anos de serviço?

Efetivamente já são muitos... em outubro próximo terei 30 anos de serviço, completos.

1.1. Onde realizou a sua formação inicial?

A minha formação inicial foi concretizada na antiga Escola do Magistério Primário de Évora. Curiosamente, foi a última turma antes da Universidade de Évora assumir a formação de educadores e professores do 1º ciclo.

2. Na sua formação inicial ou formação contínua, teve alguma disciplina onde tenha realizado uma abordagem à questão da Hora do Conto?

Sim, quer na formação inicial quer no complemento de formação. No currículo da didática da língua materna, nas escolas do Magistério Primário, era outorgada uma enorme relevância à abordagem aos contos, sobretudo aos contos infantis tradicionais, aqueles que se constituíram atemporais. Identicamente, na disciplina de psicologia de desenvolvimento da criança trabalhei a estrutura de muitos desses contos. Essa condição ajudou-me, desde cedo, a reconhecer a sua importância na vida das crianças.

2.1. Caso tenha tido uma disciplina na qual realizou a abordagem à questão de a Hora do Conto: Qual foi essa disciplina? E como foi a abordagem?

Como disse anteriormente, na didática da língua materna ou em português. Já há 30 anos, na minha formação inicial, se admitia que o prazer de ler se ensina ou... no mínimo, se estimula. Nesta perspetiva fui instruído para recorrer a este instrumento como fonte de motivação para a leitura e consequentemente para a escrita. Identicamente me mostraram a importância de levar a criança a ter curiosidade e a deixar fluir o seu imaginário através do conto. Foi fácil compreender que esta circunstância a enriquece de competências transversais a diferentes áreas do saber. Desta fase pré profissional recordo-me da importância que os contos também tiveram para mim, na planificação das minhas aulas. Em pré estágio ou até mesmo em estágio, conceitos como “interdisciplinaridade”, “motivação” e “predisposição” incorporavam uma cartilha que ouvi vezes sem conta. Digamos que a minha limitada experiência impunha que me socorresse dos contos para, objetivamente motivar os alunos para uma aula, não

necessariamente de português, para predispor os alunos para uma determinada matéria ou para dar coerência e intencionalidade à transição entre disciplinas durante a aula, a tal interdisciplinaridade que me requeriam.

Nas aulas de psicologia a abordagem era numa perspetiva de compreendermos que os contos eram importantes para o desenvolvimento dos aspetos sociocognitivos e afetivos das crianças. Analisávamos a estrutura dos contos e apreendíamos a identificar a intencionalidade narrativa do ponto de vista psicológico.

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

1. Costuma ler ou contar livros de histórias para as crianças da sua sala? Com que frequência?

Sim, quinzenalmente temos uma sessão de “Hora do conto” com a professora bibliotecária. Também trabalhamos formalmente 2 a 3 obras por período letivo que estejam inscritas no Plano Nacional de Leitura. Se os alunos trazem, espontaneamente, uma obra que considero pertinente, ou a seu pedido, ou ainda se algum texto do manual, excerto de algum conto, mereceu um interesse particular de algum aluno, concebemos a sua leitura.

1.1. Porque é que tem esta frequência?

É a frequência possível face aos constrangimentos que o currículo impõe e a carga horária atribuída ao português, sete horas semanais.

2. Acha importante, em sala de aula, ler ou contar histórias às crianças apenas com finalidade recreativa? Porquê?

Sabe, Diana, também aprendi algumas coisas consigo. Reconhecia a importância da leitura recreativa em contextos menos formais e não atribuía a relevância devida a esse momento em sala de aula, designadamente dirigido pelo adulto. Comigo, a maioria dos momentos de leitura de contos tem uma intencionalidade mais formal, mais académica. Digamos, uma posterior dramatização, um reconto, uma atividade no domínio da expressão plástica, uma ficha de leitura, enfim... uma panóplia de coisas mais ou menos importantes. A intencionalidade recreativa, pelo que pude observar no seu projeto, não necessita, de todo, de uma consequência visível, formal. A simplicidade de processos, nomeadamente o contar o conto numa condição mais íntima, ... todo o grupo junto da contadora, no chão, a colocação de alguns objetos que contextualizam cada conto e proporcionam um ambiente propiciador, a tranquilidade

proporcionada pela ausência de perguntas e respostas, permite sonhar, idealizar, inferir, projetar!

3. Acha que as crianças gostam deste momento? E se dão importância?

Fiquei plenamente convicto que sim e seguro da sua importância. Foi comum encontrar, por vezes não no próprio dia, alguns alunos a conversarem informalmente sobre o conto que a Diana lhe contou, alguns outros que me procuravam para me questionar sobre pormenores ou para se certificarem se perceberam bem. São inequivocamente comportamentos que refletem prazer por esses momentos e a aquisição de competências de forma menos explícita mas efetiva.

4. Implementa, na sua sala de aula, a Hora do Conto? Se sim ou se não, porquê?

Como expressei anteriormente, sim. Pelo reconhecimento da sua importância como pude testemunhar.

4.1. Conta histórias com ou sem recurso a um livro? Ou realiza esta ação das duas formas?

Com um livro. Mas não faço uma leitura textual. Acrescento espontaneamente alguns pontos e procuro pela expressividade despertar emoções nos ouvintes.

D. Síntese e reflexão sobre a própria entrevista:

1. O que pensa dos objetivos desta investigação?

Considero-os muito pertinentes face à importância da temática. Numa época em que os hábitos regulares de leitura perdem importância e em que, mesmo nas escolas, por facilitismo, se recorre muitas vezes à leitura digital, será importante enfatizar a importância que o livro e a leitura infantil representam para o desenvolvimento sociocognitivo e afetivo da criança.

2. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Bem, ... apenas mais um pequeno apontamento. Para além do que foi dito, da extrema importância do conto e da leitura nessa perspetiva de desenvolvimento, cumpre-me registar que por vezes, na minha sala de aula, o conto lido pelo professor, ou pelo aluno individual e espontaneamente, assume uma determinada função terapêutica. Acalma-o, ajuda-o a concentrar-se e predispõe-no para tarefas menos apreciadas.

Anexo E – Guião de entrevista semiestruturada à professora bibliotecária

A. Legitimação da entrevista:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
- Explicar à professora bibliotecária o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo;		- Validar a entrevista junto da professora bibliotecária;
- Pedir a colaboração na entrevista, tentando passar a ideia de que o seu contributo é importante para o decorrer da investigação;		- Motivar, através do objetivo da entrevista, a professora bibliotecária para participar;
- Garantir que todos os dados partilhados serão confidenciais, sendo utilizados apenas para a elaboração de um trabalho científico, o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada;		- Registrar através de áudio e de algumas notas a entrevista à professora bibliotecária;
- Requerer autorização para registar a entrevista através de áudio, com o auxílio de um gravador ou telemóvel, de forma a gravar a entrevista na íntegra.		- Garantir a confidencialidade dos dados e o uso exclusivo dos mesmos para a elaboração do trabalho científico.

B. Identificação do/a entrevistado/a e conhecimento de aspetos sobre a Hora do Conto:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
- A professora tem quantos anos de serviço?	- Onde realizou a sua formação inicial?	- Conhecer o tempo de serviço da professora bibliotecária (para conhecer um pouco da sua carreira);
- Na sua formação inicial ou contínua, teve alguma disciplina onde tenha realizado uma abordagem à questão da Hora do Conto?	- Caso tenha tido uma disciplina na qual realizou a abordagem à questão de a Hora do Conto perguntar: Qual foi essa disciplina? E como foi a abordagem?	- Obter dados sobre a abordagem à Hora do Conto na sua formação inicial ou formação contínua;

C. Práticas do/a entrevistado/a em relação a Hora do Conto:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
- Costuma ler ou contar livros de histórias para as crianças na Biblioteca? Com que frequência?	- Costuma ser diariamente, 1 a 3 vezes por semana, quinzenalmente ou 1 vez por mês? - Porque é que tem esta frequência?	- Obter dados sobre a existência e a frequência do momento da Hora do Conto;
- Como costuma organizar a Hora do Conto?		- Obter dados sobre a organização do momento da Hora do Conto;
- Dedicou algum espaço específico para a Hora do Conto?	- Porquê?	- Conhecer como realiza a Hora do Conto; - Conhecer o lugar onde realiza a Hora do Conto; - Obter dados sobre a logística implementada na dinamização da Hora do Conto;

- A Hora do Conto é apreciada pelas crianças?	- Acha que as crianças gostam deste momento? E dão grande importância? - Como é que as crianças o demonstram?	- Obter dados sobre a relevância da Hora do Conto para as crianças; - Conhecer a importância que é dada ao momento pelas 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 e a opinião da professora bibliotecária em relação à entrevista; - Perceber a importância que a professora bibliotecária dá a este momento.

Muito obrigada pela colaboração!

(Adaptado de Vitória (2016))

Anexo F – Respostas da professora bibliotecária

B. Identificação do/a entrevistado/a e conhecimento de aspetos sobre a Hora do Conto:

1. A professora tem quantos anos de serviço?

Tenho 19 anos de serviço.

1.1. E a sua formação inicial?

A minha formação inicial foi na Escola Superior de Educação, em Beja.

2. Na sua formação inicial, teve alguma disciplina onde tenha realizado uma abordagem à Hora do Conto?

Especificamente a Hora do Conto, não. Na disciplina de Literatura infantil falámos da sua importância (da literatura) para as crianças, mas não abordámos a Hora do Conto.

C. Práticas do/a entrevistado/a em relação a Hora do Conto:

1. Costuma ler ou contar livros de histórias para as crianças na Biblioteca? Com que frequência?

Costumo ler histórias para crianças, mas nem sempre no espaço da Biblioteca.

1.1. Costuma ser diariamente, 1 a 3 vezes por semana, quinzenalmente ou 1 vez por mês?

Quinzenalmente.

2. Porque é que tem esta frequência?

Por uma questão de tempo. Além do trabalho de professora bibliotecária em duas escolas, tenho 9 horas de apoio educativo. Fazer A Hora do Conto com mais frequência não é possível (infelizmente).

3. Como costuma organizar a Hora do Conto?

Costumo organizar em função da faixa etária/ano de escolaridade dos alunos. Procuo abordar alguma temática em particular, como temas relacionados com a cidadania e os valores ou em função das quadras festivas/ datas comemorativas.

4. Dedicou algum espaço específico para a Hora do Conto? Se sim, porquê?

Penso que a pergunta é relativa a um espaço físico na biblioteca.

Não, dedico um espaço físico específico para A Hora do Conto, porque penso que, na biblioteca todos os espaços são bons para ler histórias às crianças.

5. A Hora do Conto é apreciada pelas crianças?

Sim. Muito.

6. Acha que as crianças gostam deste momento? E dão grande importância?

Sim. Penso que a grande maioria das crianças gostam do momento. Aquelas que não gostam assim tanto, procuro desenvolver-lhes esse gosto.

7. Como é que as crianças o demonstram?

Demonstram-no perguntando-me quando é que lhes conto outra história

D. Síntese e reflexão sobre a própria entrevista

1. O que pensa dos objetivos desta investigação?

Os objetivos são muito importantes, na medida em que penso que todas as questões relacionadas com a leitura e com o fomentar esses hábitos nas crianças são da maior importância, uma vez que contribuem para a formação integral das crianças para poderem ser cidadãos conscientes, ativos e participativos na sociedade. E quando falo em leitura, não me refiro apenas à leitura no papel, refiro-me sim, ao desenvolvimento das várias literacias.

2. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Gostaria apenas de acrescentar que desenvolver o gosto pela leitura/literatura/livros/histórias nas crianças pequenas (pré-escolar, 1º ciclo) é uma tarefa ganha. O problema começa quando crescem. Sente-se, vê-se que o interesse se perde...o desafio, a meu ver, será esse: manter o gosto e o interesse pela leitura à medida que as nossas crianças crescem.

Anexo G – Protocolo de Questionários às Crianças

Questões	Objetivos
1 - Gostas de ler ou ouvir ler livros de histórias? Porquê?	- Conhecer o gosto que as crianças têm pela leitura e pela audição de histórias;
2 - Achas importante ouvir e ler histórias? Porquê?	- Conhecer a importância que as crianças dão à leitura e audição de histórias;
3 - Ouves histórias na tua sala de aula?	- Perceber se existe o hábito de contar histórias na sala de aula;
4 - Ouves histórias muitas ou poucas vezes na sala de aula? Sabes quantas vezes por semana?	- Analisar a frequência com que são ouvidas histórias na sala de aula;
5 - Gostarias de ouvir histórias mais vezes durante a semana?	- Compreender se as crianças gostariam de ouvir mais histórias;
6 - Costumam ir à Biblioteca ouvir livros de histórias?	- Perceber se as crianças costumam ir à Biblioteca ouvir uma história;
7 - Costuma haver, na sala de aula ou na Biblioteca da Escola, a Hora do Conto?	- Conhecer a existência de um momento na sala ou na Biblioteca Escolar para a Hora do Conto.

(adaptado de Santos A. I. (2017))

Anexo H – Questionário aplicado às crianças do 1º Ciclo



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Departamento de Pedagogia e Educação
Ano letivo: 2018/2019

Questionário

Aluna: Diana Patrícia Simões Linharelhos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Balça

Este questionário é confidencial, ou seja, secreto e tem como objetivo a recolha de informação, para uma análise de dados posterior, relacionada com a existência da Hora do Conto. As perguntas formuladas serão objeto de estudo para elaboração de um trabalho científico, o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Lê as questões com muita atenção e responde cuidadosamente, colocando uma cruz no quadrado respetivo :

Idade: _____

Sexo:

Masculino

Feminino

1. Gostas de ler ou ouvir ler livros de histórias?

Sim

Não

Porquê?

2. Achas importante ouvir e ler histórias? Porquê?

3. Ouves histórias na tua sala de aula?

Sim

Não

4. Ouves histórias muitas ou poucas vezes na sala de aula? Sabes quantas vezes por semana?

5. Gostarias de ouvir histórias mais vezes durante a semana?

Sim

Não

6. Costumam ir à Biblioteca ouvir livros de histórias?

Sim

Não

7. Costuma haver, na sala de aula ou na Biblioteca da Escola, a Hora do Conto?

Sim

Não

Muito obrigada pela colaboração!

(adaptado de Santos A. I. (2017))

Anexo I – Escala ECERS

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
LINGUAGEM-RACIOCÍNIO						
15. Livros e imagens						
1.1 Muito poucos livros estão acessíveis.		3.1 Alguns livros acessíveis às crianças (Ex. durante as actividades livres as crianças têm livros suficientes para evitar conflitos).		5.1 Uma vasta selecção de livros† está acessível durante uma parte substancial do dia.		7.1 Livros e material de linguagem são mudados regularmente para manter o interesse.
1.2 O pessoal raramente lê livros às crianças (Ex. ausência de uma história diária, pouca leitura individual às crianças).		3.2 Pelo menos uma actividade de linguagem receptiva, iniciada pelo adulto, realizada diariamente (Ex. ler livros às crianças,* contar histórias, utilizar histórias apresentadas em flanelógrafo).		5.2 Algum material adicional‡ de linguagem é usado diariamente.		7.2 Alguns livros relacionam-se com actividades ou temas correntes da sala (Ex. livros sobre tema sazonal requisitados na biblioteca).
				5.3 Os livros estão organizados numa área de leitura.		
				5.4 Livros, materiais de linguagem e actividades adequados** às crianças do grupo.		
				5.5 O pessoal lê informalmente livros às crianças (Ex. durante as actividades livres, na hora do sono, como extensão de uma actividade).		
Notas de clarificação						
* A leitura pode ser feita em pequenos ou em grandes grupos, dependendo da capacidade das crianças para prestar atenção à história.						
† Uma vasta selecção de livros inclui: variedade de temas; fantasia e informação factual; histórias sobre pessoas, animais e ciência; livros que reflectem diferentes culturas e capacidades.						
‡ Exemplos de materiais adicionais de linguagem são posters e imagens, histórias apresentadas em flanelógrafo, jogos com cartões de imagens e histórias e canções gravadas.						
** Exemplos de materiais e actividades adequados incluem livros mais simples para ler a crianças mais novas; material impresso de tamanho grande para as crianças com dificuldades de visão, livros na(s) língua(s) materna(s) das crianças; jogos com rimas para crianças mais velhas.						
Questões						
(7.1) Há mais livros para utilizar com as crianças? Com que regularidade são mudados?				(7.2) Como costuma escolher os livros?		