

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

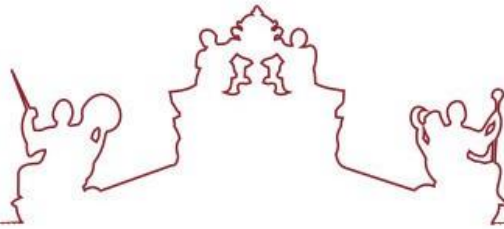
Relatório de Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB: A hora do conto e a promoção da leitura

Maria Leonor Cabeçana Florindo

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2021



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

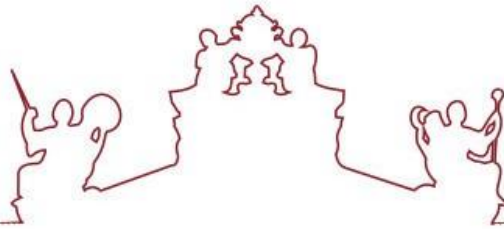
Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB: A hora do conto e a promoção da leitura

Maria Leonor Cabeçana Florindo

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2021





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 Pomar (Universidade de Évora)

Vogais | Paulo Costa (Universidade de Évora) (Arguente)
Ângela Balça (Universidade de Évora) (Orientador)

“Contar histórias é dar colo.”

- Cristina Taquelim

Dedicado à avó Calholha e à avó Badina que foram a minha força, os meus amores maiores e que me vão sempre acompanhar.

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa não pode faltar o meu agradecimento.

Quero agradecer à minha mãe por todo o esforço que fez ao longo dos últimos anos para que eu tivesse a oportunidade de me formar, de continuar os meus estudos e também por todo o apoio que me deu e todas as vezes que me deu o colo que eu mais precisava.

Quero agradecer à minha irmã por todas as vezes que me ouviu reclamar, que me ajudou, que me apoiou nas minhas decisões e por estar sempre disponível para mim.

Quero agradecer à minha madrinha, por ser um grande exemplo de resiliência, por todas às vezes que me chamou à atenção e que me deu a mão e por acreditar em mim como ninguém.

Quero agradecer a todos os meus familiares que de uma forma ou de outra fizeram parte do meu percurso académico.

Quero agradecer a todas/os as/os amigas/os que fizeram parte do meu percurso académico e que o tornaram inesquecível e em particular à Carolina, por ser o meu ombro amigo.

Quero agradecer à Rute Luz, à Cátia Ramos e à Margarida Martins, por me provarem que os amigos da universidade são para vida, por todas as memórias que criámos ao longo da nossa vida académica e pelo apoio incondicional nesta última etapa.

Quero agradecer à minha orientadora por ser uma excelente professora e pessoa e por todo o apoio e ajuda dados ao longo desta etapa, apesar de longa, esteve sempre disponível para me ajudar e agradecer também por todos os conhecimentos que me transmitiu.

Quero agradecer a todas/os as/os professoras/os que fizeram parte do meu percurso académico e por todo o conhecimento que me transmitiram.

Por fim, quero agradecer as todas as crianças que se cruzaram comigo ao longo do meu percurso, das mais variadas formas, por tudo o que me ensinaram e transmitiram mesmo sem se saberem que o estavam a fazer.

Ao longo do meu percurso académico foram várias as pessoas que se cruzaram comigo, que me acompanharam, que me ensinaram, que me apoiaram e que criaram memórias comigo.

A todas/os o meu mais sincero,

Muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e é resultado de uma investigação-ação centrada na temática da literatura infantil e a sua promoção através da hora do conto.

A presente investigação-ação teve como objetivo principal dinamizar a hora do conto e teve como instrumentos de recolha de dados: observação direta; entrevistas; questionários; conversas informais; notas de campo; planificações; reflexões e registos fotográficos, que permitiram dar resposta às questões e objetivos da mesma.

A investigação foi realizada com um grupo de crianças de Pré-escolar, de cinco e seis anos de idade, e com um grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico, de oito e nove anos de idade.

Concluiu-se que a hora do conto despertou nas crianças mais interesse pela leitura e escrita e proporcionou-lhes um desenvolvimento a nível pessoal e educativo.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Hora do conto; Literatura infantil; Promoção da leitura.

Report of Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and Elementary School Education: The story time and the reading promotion

Abstract

This internship report was prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the Elementary School Education and is the result of an action-research centered on the theme of children's literature and its promotion through story time.

The present action-research had as main objective to promote the story time and had as instruments of data collection; direct observation; interviews; questionnaires; informal conversations; field notes; plannings; reflections and photographic records, which allowed to answer the questions and objectives of the research.

The investigation was carried out with a group of pre-school children, aged five and six years old, and with a group from the Elementary School Education, aged eight and nine years old.

It was concluded that the story time awakened in children more interest in reading and writing and provided them with a personal and educational development.

Keywords: Preschool education; Elementary School Education; Story time; Children's literature; Reading promotion.

Índice

Índice de tabelas e figuras.....	xi
Lista de Siglas e Abreviaturas	xiii
Capítulo 1. Introdução.....	1
Capítulo 2. Hora do Conto.....	3
2.1 O que é a hora do conto.....	3
2.1.1 O contador de histórias	6
2.1.2 A formação de leitores	8
2.1.3 Educação literária.....	13
2.2 Desenho da sessão.....	15
2.2.1 Como planear.....	15
2.2.2 Escolha dos livros.....	19
Capítulo 3. Conceção da Ação Educativa em Contexto de Pré-Escolar e de 1º CEB.....	24
3.1 Contexto de Pré-escolar	25
3.1.1 Caracterização do grupo	26
3.1.2 Fundamentos da ação educativa	32
3.1.3 Organização do espaço	38
3.1.4 Organização do tempo.....	41
3.2 Contexto de 1º CEB.....	46
3.2.1 Caracterização do grupo	47
3.2.2 Fundamentos da ação educativa	52
3.2.3 Organização do espaço	56
3.2.4 Organização do tempo.....	63
Capítulo 4. Metodologia (Dimensão Investigativa)	66
4.1 Problemática.....	66
4.2 Questão de investigação	67
4.3 Objetivos.....	68
4.4 Metodologia: Investigação-ação.....	69
4.5 Instrumentos de recolha de dados.....	72
Capítulo 5. A Hora do Conto	76
5.1 A Hora do Conto em 1º CEB.....	76
5.1.1 Análise das entrevistas.....	77
5.1.2. Análise dos questionários	83
5.1.3 Intervenções	87
5.1.4 Conclusões.....	97

5.2 A Hora do conto em Pré-escolar	100
5.2.1 Análise dos dados (observação direta, notas de campo e conversas informais)	101
5.2.2 Intervenções	108
5.2.3 Conclusões	119
Capítulo 6. Conclusão	123
Referências Bibliográficas	126
Apêndices	128
Apêndice A- Modelo da Entrevista à Docente Cooperante	129
Apêndice B- Modelo da Entrevista ao Funcionário da Biblioteca da Junta de Freguesia 130	
Apêndice C- Modelo do Questionário grupo 1º CEB	131
Apêndice D- Modelo do questionário de avaliação da docente e educadora cooperantes 132	
Apêndice E- Modelo do questionário de avaliação do grupo 1º CEB	133
Apêndice F- Transcrição da entrevista realizada à docente cooperante	134
Apêndice G- Transcrição da entrevista realizada ao Funcionário da Biblioteca da Junta de Freguesia	136
Apêndice H- Questionário respondido pelas crianças de 1º CEB	137
Apêndice I- Questionário de avaliação respondido pela docente cooperante	162
Apêndice J- Questionário de avaliação respondido pelas crianças de 1º CEB	163
Apêndice k- Questionário de avaliação respondido pela educadora cooperante	188

Índice de tabelas e figuras

Tabela 1- Caraterização do grupo em relação ao nome, idade, sexo e tempo de frequência da instituição.....	26
Tabela 2- Caraterização do grupo por sexos e idades.....	26
Tabela 3- Rotina semanal do grupo da sala rosa.....	43
Tabela 4- Caraterização do grupo relativamente ao nome, idade, sexo e frequência do apoio educativo e EMRC.....	47
Tabela 5- Caraterização do grupo por sexo e idades.....	47
Tabela 6- Rotina semanal da turma HF3.....	63
Figura 1- Mapa de atividades da sala rosa.....	34
Figura 2- Plano do projeto "Para onde vai o nosso lixo?".....	35
Figura 3- Mapa de tarefas da sala rosa.....	35
Figura 4- Mapa de presenças da sala rosa.....	36
Figura 5- Diário de grupo da sala rosa.....	36
Figura 6- Mapa do tempo, gráfico e mapa de aniversários.....	37
Figura 7- Mapas do tempo preenchidos e arquivados.....	37
Figura 8- Planta da sala rosa.....	38
Figura 9- Área da biblioteca e documentação e zona das almofadas.....	40
Figura 10- Área da escrita e reprodução.....	40
Figura 11- Identificação da área da escrita e reprodução.....	40
Figura 12- 1ª Planta da sala da turma HF3.....	56
Figura 13- 2ª Planta da sala da turma HF3.....	57
Figura 14- 3ª Planta da sala da turma HF3.....	58
Figura 15- 4ª Planta da sala da turma HF3.....	59
Figura 16- 5ª Planta da sala da turma HF3.....	60
Figura 17- Turma sentada em meio círculo antes de iniciar a sessão da hora do conto.....	89
Figura 18- Pau de chuva.....	90
Figura 19- Leitura da história "A que sabe a Lua?".....	90
Figura 20- Crianças a explorarem os livros da sessão.....	91
Figura 21- R.S. a explorar o livro "A que sabe a Lua?".....	91
Figura 22- Diálogo com as crianças sobre o instrumento pau de chuva.....	92

Figura 23- Leitura da história "A Casinha de Chocolate"	92
Figura 24- Leitura da história "A Bruxa Mimi"	93
Figura 25- Grupo sentado nos tapetes durante a sessão da hora do conto	94
Figura 26- Leitura da história "Carochinha"	95
Figura 27- Leitura da história "O Pedro e o Lobo"	95
Figura 28- Leitura da história "O Lobo e os Sete Cabritinhos"	96
Figura 29- Crianças a explorarem livros no fim da sessão	96
Figura 30- Crianças a explorarem o livro "A Que Sabe a Lua?"	112
Figura 31- Crianças a explorarem o livro "O Coelho Branco"	112
Figura 32- Crianças a explorarem os livros da "Cabaça" e "O Pedro e o Lobo"	118
Figura 33- V.P. e C.S. a explorarem os livros "Carochinha" e "O Pedro e o Lobo"	118
Figura 35- Crianças a explorarem os livros na sala após a hora do conto	118
Figura 34- D.D. e C.C. a explorarem os livros na sala após a hora do conto.....	118
Figura 36- Gráfico com as alturas das crianças	120
Figura 37- Registo do plano do dia realizado pela C.C.	121
Figura 38- Livro escrito pela C.C.	121
Figura 39- História escrita pela M.A.	121

Lista de Siglas e Abreviaturas

AEC- Atividade Extracurricular

APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância

APP- Associação de Professores de Português

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DL- Decreto-Lei

ECERS- Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

EMRC- Educação Moral Religiosa e Católica

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl- Jardim-de-Infância

MEM- Movimento da Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PPL- Projeto Pessoal de Leitura

TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

P.- Página

PP.- Páginas

S.D.- Sem data

Capítulo 1. Introdução

O presente relatório expõe a investigação-ação realizada no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), inseridas no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB da Universidade de Évora.

As PES em Pré-escolar e 1º CEB mencionadas anteriormente foram realizadas numa IPSS e numa escola básica da rede pública, respetivamente. No contexto de Pré-escolar foi realizada uma observação-participante com duração de uma semana e meia e uma intervenção cooperada com duração de treze semanas. Relativamente ao contexto de 1º CEB foi realizada uma observação-participante com duração de duas semanas e uma intervenção cooperada durante dez semanas.

Segundo Azevedo e Balça (2016, p.2) “a literatura, desempenha hoje, nas sociedades atuais, um papel fulcral na partilha de valores, saberes, conhecimentos...” no entanto nem todos os educadores e professores, particularmente os professores de 1º CEB, dão a devida importância à literatura infantil e ao seu papel, deixando-o por vezes esquecido. No entanto, tal como podemos retirar da citação mencionada anteriormente a literatura tem um papel importante na formação das crianças, quer a nível educativo, social e pessoal, de forma a compreenderem e interrogarem o mundo que as rodeia.

A promoção da leitura pode ser feita em vários contextos e por várias pessoas. As experiências positivas com a leitura têm um papel importante para a formação das crianças e ajudarão a que estas encontrem motivos para aprender a ler, isto para níveis mais precoces como em Pré-escolar e início do 1º CEB e para o continuarem a fazer após essa aprendizagem. Sendo importante aqui mencionar o PPL, o Projeto Pessoal de Leitura, que consta nos motivos que levam o leitor a querer aprender e desenvolver a sua leitura, tendo maior importância para a Educação Pré-Escolar. (Azevedo & Balça, 2016, p.1).

Como referido anteriormente a promoção da leitura pode ser feita em vários contextos e no âmbito da investigação do presente relatório final foi desenvolvida quer em contextos formais, quer em contextos não formais, sendo que a estratégia utilizada para essa promoção foi a hora do conto, que deve ser um momento bem planeado e com intencionalidade tal como defendem os autores Azevedo e Balça (2016) e Junça (2016).

O meu interesse pela problemática surgiu durante a minha formação na Universidade de Évora, que me permitiu reconhecer melhor a importância da literatura

infantil e da promoção da leitura e de que forma se pode realizar essa mesma promoção. Posteriormente, na minha PES em 1º CEB tive oportunidade de dar continuidade a um projeto realizado em parceria com a Junta de Freguesia, na biblioteca pública da mesma, que dava oportunidade às crianças de, quinzenalmente, requisitarem livros e dessa forma promover a leitura. Com a continuidade deste projeto e como este apenas pretendia que as crianças requisitassem livros, decidi desenvolver o projeto da hora do conto nesse momento de visita à biblioteca, promovendo a leitura e a literatura infantil. Relativamente à PES desenvolvida em Pré-escolar, a hora do conto não era regular e dessa forma tive oportunidade de dar continuidade ao projeto da hora do conto e assim tornar esse momento mais regular promovendo a leitura, junto do grupo em questão.

Por fim, relativamente à estrutura do presente relatório, podemos encontrar quatro capítulos. No primeiro capítulo encontra-se uma fundamentação teórica sobre a hora do conto e vários tópicos relacionados; no segundo capítulo encontra-se a caracterização da ação educativa no contexto de Pré-escolar e no contexto de 1ºCEB; no terceiro capítulo encontra-se descrita a metodologia da dimensão investigativa; por fim, no quarto capítulo encontra-se todo o processo da investigação-ação, desde a análise dos dados, descrição das intervenções e conclusões da investigação nas respetivas valências. No fim do relatório pode-se ainda encontrar as conclusões do mesmo e apêndices utilizados ao longo da investigação-ação.

Capítulo 2. Hora do Conto

2.1 O que é a hora do conto

A hora do conto são sessões de leitura, que de acordo com a autora Cristina Taquelim (2009, p.1) são sessões de animação de leitura em bibliotecas, podendo ser ou não para grupos escolares, que proporcionam uma envolvente entre o livro e a leitura com o objetivo de divulgar os livros, autores e também ilustradores através de uma dinamização do objeto livro.

A hora do conto deve acontecer com regularidade e deve fazer parte do quotidiano como qualquer outra atividade, pois é um momento de grande importância, especialmente em idades mais precoces, em que pode ajudar num “aumento gradual e significativo do tempo de escuta, a aquisição de competências leitoras, o conhecimento alargado de diferentes tipos de linguagem, bem com o encarar o momento de leituras partilhadas como um momento de prazer e afeto” tal como nos indica a autora Junça (2016, p.116) a partir da sua experiência.

A APP e APEI através do guia “Porquê ler ao meu bebé?” integrado no projeto “O meu brinquedo é um livro” indicam-nos três pontos importantes sobre a leitura, que vão ao encontro dos parágrafos anteriores. Esses pontos indicam-nos então que as crianças ao terem ao seu dispor materiais de leitura e oportunidades de os explorar terão mais facilidade em aprender a ler; experiências e atividades tais como falar e ouvir falar, brincar com sons ou explorar diversos materiais impressos também são promotoras da aprendizagem da leitura e é igualmente importante ter em atenção que o processo de aprendizagem de leitura e escrita leva tempo e necessita de treino (APP & APEI, 2005, p.3).

Dada a importância da hora do conto pela divulgação do objeto livro e tudo o que este inclui e pela sua importância na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita através da exploração de materiais impressos, é importante que seja um momento bem preparado e segundo o autor Veloso (2007, p.4) esta prática vem já desde há algum tempo e tem sido preservada por bibliotecários, professores e animadores, sendo que é a forma de promover a leitura mais cativante para as crianças e por isso deve ser bem preparada. O autor refere que neste momento deve existir silêncio e respeito e as crianças devem ser livres para imaginarem e interpretarem as histórias à sua maneira e de acordo com os seus sentimentos.

Tal como Veloso (2007), os autores Azevedo e Balça (2016, p.3) também são da opinião que o ato de educar literariamente deve ser bem preparado e planeado. Pois a educação literária é uma atividade cultural que requer tempo, tal como mencionado anteriormente a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que leva tempo e precisa de dedicação e dessa forma deve ser uma atividade motivada e finalizada tendo o devido destaque em contexto educativo. Por isso mesmo, os autores Azevedo e Balça mencionam que “os alunos devem conhecer, antes de ler os textos, os objetivos de aprendizagem, as tarefas associadas, os resultados ou produtos que se pretendem alcançar.” (2016, p.3). No entanto, o autor Veloso (2007, p.2) a partir dos estágios dos seus discentes, na região do Grande Porto, recolheu a informação de que existe um “reduzido investimento numa vertente importantíssima, os livros, e a reduzida ou nula importância dada à promoção da leitura” sendo esta uma realidade que o autor já conhecia dos seus vários anos de trabalho.

Apesar de ao longo do tempo e de em algumas instituições se verificar que o livro e a promoção da leitura não recebem a devida importância, não devemos esquecer que a literatura infantil têm várias funções como indica Couto (2006), Azevedo (2006) e Colomer (1999) referidos em Bento e Balça (2016b, p.84), e são elas “a de modelização do mundo, na construção de universos simbólicos, assim como na validação de crenças e valores (Couto, 2006); como a de acesso à partilha de memória cognitiva e cultural (Azevedo, 2006); como a de proporcionar à criança o acesso ao imaginário humano representado pela literatura e o conhecimento de modelos narrativos e poéticos próprios da literatura da sua cultura (Colomer, 1999).” A partir destas funções indicadas pelos autores mencionados anteriormente podemos realçar mais a importância da hora do conto e da literatura infantil e o porquê de não nos podermos esquecer de incluir estes momentos no quotidiano das crianças, que por vezes são desvalorizados. Neste sentido, Veloso (2007, p.3) vem reforçar que a hora do conto e toda a sua envolvente têm um papel de tal importância que são referidas nas OCEPE, dizendo que estas “são explícitas quando falam de educação estética, da literacia, do carácter lúdico da linguagem, dos livros, das bibliotecas e do prazer da leitura.” Apesar do autor não referir, se consultarmos o programa e metas curriculares do 1º CEB também é possível observar a influência que a hora do conto poderá ter, como na oralidade, na leitura e na escrita e também na educação literária. Dados estes pontos importantes mencionados nas OCEPE o autor Veloso (2007, p.2) faz o alerta para os educadores e o seu papel, a importância do seu trabalho numa educação estética e “pedagogia do imaginário”, e desta forma se consultarmos o decreto-

lei nº 241/2001 de 30 de agosto podemos confirmar, ainda que não explicitamente, que este faz referência às funções do educador que Veloso (2007) nos indica. Relativamente aos educadores, o decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto diz que o educador:

“Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança”, e “planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.”

Relativamente aos professores de 1º CEB podemos encontrar a seguinte informação:

“Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo”, “promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral”, e ainda “incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades.”

Sendo assim podemos comprovar que faz parte do perfil dos educadores e professores de 1º CEB tomarem consciência da importância do seu papel e de tudo aquilo que têm ao seu dispor para o pôr em prática, indo então ao encontro das palavras de Veloso (2007, p.2) que nos indicam que os profissionais de educação devem pôr em prática aquilo que sabemos hoje que é um “desenvolvimento harmonioso das competências da criança e a estruturação do tecido afetivo do ser humano.”

Mas para além dos educadores e professores é importante recordar que os/as pais/famílias também têm um papel relevante na promoção da leitura junto das crianças e conseqüentemente, mais tarde, no seu desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, isto porque os/as pais/famílias acompanham as crianças desde o seu nascimento, ou seja ao longo de todo o seu desenvolvimento, e se este for feito harmoniosamente com o contexto educativo poderá trazer mais benefícios às crianças.

Mas para além disto, a hora do conto tem ainda outros parâmetros associados, tais como, o contador de histórias, a formação de leitores e a educação literária, que irei abordar nos pontos seguintes.

2.1.1 O contador de histórias

Na hora do conto é necessário dar vida e voz aos livros e para isso necessitamos do contador de histórias.

Temos então o testemunho na primeira pessoa (Junça, 2016) de Margarida Junça, contadora de histórias formada em educação de infância. Durante o seu testemunho a autora indica-nos o que é para si um contador de histórias e qual o papel deste, de acordo também com a sua experiência pessoal.

Podemos então retirar, deste testemunho, que para Junça (2016, pp.117 e 119) as histórias têm um poder transformador e permitem ao contador criar um contacto literário do qual se pretende que de alguma forma toque o ouvinte, e aquilo que se irá transmitir através de um livro tem um grande peso.

Para a autora, o contador de histórias tem de colocar verdade e amor no seu trabalho e entregar-se ao contá-las, pois para si “um contador de histórias é alguém que se apresenta, perante o outro, de uma forma muito “desnuda”” (Junça, 2016, p.117) e a sua forma de se apresentar é através da palavra, que irá permitir uma comunicação entre o contador e o público.

Junça defende a importância da entrega porque para si contar histórias é uma forma de comunicação e de estar com o outro e irá com isso provocar emoções. Por isso todos os pormenores contam, como o repertório, o contexto, o público, o ritmo, a forma e o espaço, e nesses pequenos pormenores estará a identidade do contador.

No seu testemunho (Junça, 2016, p.116), a autora faz referência a uma grande mediadora de leitura, à qual Veloso (2007, p.6) também se refere, indicando que esta tem o sábio conhecimento da arte de contar. Ambos se referem a Cristina Taquelim, que proferiu a frase “contar histórias é dar colo”, e esta frase vai ao encontro, aliás faz a junção da opinião de ambos os autores, que defendem a importância do contador de histórias se entregar com verdade e amor. Veloso menciona ainda que a voz e o olhar de quem conta histórias jamais serão esquecidos por quem as ouviu em momentos únicos e inesquecíveis, e chama à atenção dos seus colegas que não dão a devida importância à literatura, se não querem educar crianças que “sejam dotadas de uma imaginação ativa, de uma criatividade surpreendente, de uma sensibilidade apurada, de uma enorme vontade de querer ler e querer saber, de uma capacidade comunicativa marcante, enfim, de uma espantosa capacidade de nos surpreender” (Veloso, 2007, p.6).

Com o testemunho de Junça (2016) e a opinião de Veloso (2007) podemos concluir que um contador não dá só voz a uma história, dá-lhe vida através da sua entrega e dedicação, e através de todos os detalhes, como por exemplo o seu instrumento de trabalho que é a voz e a palavra, com a qual irá transmitir e fazer sentir emoções, tornando o momento da hora do conto um momento de estar com o outro.

Como todos os detalhes são importantes, Junça (2016, p.113) apresenta-nos três códigos extralinguísticos aos quais o contador de histórias deve recorrer, são eles: o código cinésico (analisa os movimentos e processos corporais); o código proxémico (analisa a organização do espaço e dos objetos) e o código paralinguístico (analisa sinais de comunicação linguística como a voz, entoação, entre outros).

Tendo em conta estes códigos o contador de histórias deverá então planejar o seu momento da hora do conto, para que todos os detalhes possam estar em sintonia e promover um momento único e emotivo.

Momento esse que para além de ser um momento de estar com outro, de partilha, de emoção, será também um momento que irá proporcionar o foco na leitura e a oportunidade da formação de leitores.

Junça (2016, p.114) menciona dois tipos de contadores de histórias, o que conta através da oralidade (o tradicional) e o que conta através da mediação leitora, que dão ênfase ao livro e exploram a leitura. Ambos direcionando a sua atenção para potenciais leitores, entenda-se crianças que ainda não saibam ler (Pré-escolar) e da escolaridade básica (1º CEB).

O momento de contar de histórias deverá ser planeado de acordo com os códigos mencionados anteriormente, que irão proporcionar um momento de magia, descoberta do texto, da leitura e dos diálogos e dessa forma ajudar as crianças a terem uma interação com textos de literatura tradicional oral que as ajudará a interagir com textos de literatura infantil e com o mundo em geral (Junça, 2016, p.114).

Podemos concluir então que o contador de histórias que dará vida e voz aos livros, para além da sua entrega, deverá ter em atenção pequenos detalhes que farão diferença no momento da hora do conto. Detalhes esses ligados aos códigos de comunicação extralinguística e que mais uma vez, tal como mencionado no ponto 2.1, vêm demonstrar a importância da preparação deste momento, que irá também contribuir para a formação de leitores que irei abordar de seguida.

2.1.2 A formação de leitores

O desenvolvimento de um bom leitor, como referi anteriormente no ponto 2.1, vem do seu contacto com o livro, não só em contexto educativo como em contexto familiar e a cooperação entre estes dois pode trazer benefícios. Dessa forma, podemos afirmar que a formação de leitores se inicia em casa, desde o nascimento, e para assegurar estas palavras temos a opinião de Azevedo e Balça (2016, p.1) de que formar leitores é um desafio porque ninguém nasce leitor, temos de nos tornar num e essa aprendizagem advém de experiências positivas que temos em vários contextos e com várias pessoas, desde o berço e ao longo da nossa vida. Veloso (2007, p.3) também concorda que é um processo que deve ocorrer desde o nascimento e deve manter-se sem quebras ao longo do crescimento, reforça dizendo que, o livro deve estar ao lado do biberão.

Para ajudar as crianças a descobrirem motivos que as levem a querer aprender a ler e a continuar a fazê-lo depois de já saberem, é importante construir o PPL que consiste nisso mesmo (Azevedo & Balça, 2016, p.1) e mais uma vez entram todos os contextos e pessoas que contactam com as crianças, porque “o querer ler é crucial para a criação de leitores e isso passa necessariamente pelo ambiente que envolve a criança” (Rio et al (2014, p.357) como referido em Bento e Balça (2016a, p.65)), por isso é importante desde bebés dar livros às crianças para que os possam explorar e dessa forma criar curiosidade sobre a leitura (APP & APEI, 2005, p.4).

Depois das crianças construírem o seu PPL, as experiências positivas com a leitura ajudarão a que se tornem bons leitores com o propósito de formar pessoas com opinião, isto porque alguns docentes atulham as crianças com informação como se elas fossem “um mero vaso de encher” e isto acaba por gerar desinteresse em desenvolver a imaginação, a capacidade de decisão e de espírito crítico (Veloso, 2007, p.4). Por isso é importante formarmos pessoas com opinião, que tenham a capacidade de decifrar o mundo de forma abrangente, de ler em quantidade e qualidade, de saber qual o seu papel na sociedade e na sua comunidade e que tenham a capacidade de compreender qualquer tipo de texto e informação que lhe seja dada, em vários formatos ou suportes, sendo capazes de interrogar, opinar e decidir com consciência (Azevedo & Balça, 2016, p.1).

Podemos então concluir que na formação de leitores temos dois contextos muito importantes e que se destacam, são eles o contexto familiar e o contexto educativo.

Focando no contexto familiar, contexto não formal, a família é o primeiro mediador (Bento & Balça, 2016a, p.66), é onde a criança tem, ou deve ter, os primeiros

contactos com a educação literária, pois é desde a primeira infância que a criança começa a ter contacto com os livros (Junça, 2016, p.119). Deve-se promover esse mesmo contacto, pois é importante explorar os livros, folhear, morder, e não se deve encarar isso como estragar o objeto mas sim com uma exploração que será importante para o desenvolvimento da criança (Junça, 2016, p.119), e a primeira leitura das crianças, face aos livros, é feita “com a boca, mordendo, cheirando o livro, tentando descobrir como é que ele funciona...” (Velooso, 2007, p.3).

É importante que os livros estejam ao seu alcance para que possam ser explorados e para que os possam escolher, os pais serão os mediadores de leitura e irão contribuir para o contacto com os livros desde cedo (APP & APEI, 2005, p.7), pois “os livros se não forem lidos perdem aquilo que eles realmente têm de sagrado, a leitura” (Junça, 2016, p.119) e ao longo do tempo a criança aprenderá a manuseá-los corretamente, na minha opinião se não tiverem esse contacto e essa oportunidade não saberão como manusear o objeto e aquilo que este lhes pode transmitir, pois o livro é um objeto lúdico que possibilita a descoberta do mundo (Cerrillo (2006) e Balça (2008) referidos em Bento e Balça (2016a, p.66)).

Daí a importância das famílias que segundo Azevedo e Balça (2016, p. 4) são “parceiros conaturais para a educação literária”, são núcleos nos quais as crianças se desenvolverão enquanto pessoas e enquanto leitoras.

Dessa forma encontramos nas famílias a literacia familiar que segundo Moreira e Ribeiro (2009, p.45) referidos em Azevedo e Balça (2016, p.4) este conceito é “o conjunto de práticas que englobam as formas como os pais, as crianças e os membros da família utilizam a literacia em casa e na comunidade, que ocorrem, não raramente, durante as rotinas diárias”, podemos encontrar literacia no nosso quotidiano como por exemplo na lista das compras, no correio, em receitas, nas notícias, no supermercado, em anúncios, nas ruas, entre outras formas.

Sendo assim, Rio et al (2014) mencionados em Bento e Balça (2016a, p.66) consideram que seja necessário sensibilizar as famílias que o ambiente que envolve a criança será essencial para o seu desenvolvimento enquanto leitora, e que são estas que irão motivar e incentivar as crianças para o ato de ler e dessa forma desenvolver o gosto pela leitura, ou seja, as famílias têm aqui o papel de mediadoras de leitura e promotoras de educação literária e serão um modelo de leitor assíduo e uma figura de referência que a criança irá seguir (Bento & Balça (2016a, p.65)).

Pelo facto das famílias serem um modelo de leitor assíduo e uma figura de referência e pelo facto de serem estas a motivar e incentivar o ato de ler é importante compreender a influência que os hábitos de leitura dos adultos têm nas crianças, pois “a importância da leitura na vida dos adultos que convivem com a criança influencia, de forma determinante, o seu projeto de futuro leitor” (Viana & Martins (2009, p.20) em Azevedo & Balça (2016, p.4)), pois mais uma vez, a família tem o papel motivacional para a aprendizagem e transmissão de uma cultura de valorização do saber. Concluindo, as práticas de ler e contar histórias num ambiente familiar afetivo vão contribuir para que as crianças criem hábitos de leitura e dessa forma expandam o seu vocabulário ativo e passivo (Azevedo & Balça, 2016, p.4), esta experiência afetiva segundo a APP e APEI (2005, p.7) “é como brincar mas é diferente de brincar”.

Focando no ambiente familiar afetivo, Veloso (2007, p.3) faz alusão a uma chamada de consciência para o envolvimento linguístico e literário com a afetividade. Para o autor não há nada como a criança ao articular as primeiras palavras descobrir a magia e o encanto nos livros ou nas histórias e o impacto que isso tem ligado ao colo ou ao olhar do adulto que lhe permitirá essa descoberta e através da voz descobrirem como comunicar por palavras, sendo elas escritas ou vocais. O livro e a leitura trazem também sucesso e felicidade às crianças, e esta é mais uma consciência que as famílias devem ter, de acordo com Silva, Lira, Rego e Sampaio (2014) referidos em Bento e Balça (2016a, p.66).

Resumidamente, podemos concluir que as famílias enquanto primeiras mediadoras e figuras de referência têm o papel de transmitir às crianças o gosto pela leitura e pelo livro através da leitura diária, desde o seu nascimento. Dessa forma o Plano Nacional de Leitura apresenta-nos um livro de leituras (Plano Nacional de Leitura, s.d. a) e um folheto intitulado “Já sei ler” (Plano Nacional de Leitura, s.d. b) no âmbito do Projeto de promoção de leitura a desenvolver no 1º CEB, ambos direccionados aos/às pais/famílias. Nesses dois documentos podemos encontrar informação e dicas relevantes para as famílias promoverem a leitura, passo então a citar a informação que podemos recolher de ambos os documentos, referidos anteriormente.

O momento de leitura deve ser focado nisso mesmo e a criança deve demonstrar interesse em partilhar esse momento com o adulto, que deve durar cerca de 10 minutos. Para que a criança se interesse pela leitura é importante que seja ela a escolher o livro, no entanto o adulto pode dar algumas sugestões. A leitura deve realizar-se num lugar sossegado e confortável, livre de distrações, e tanto o adulto como a criança devem estar

sentados de forma a que ambos vejam bem o livro (imagens e texto). Caso a criança ainda não saiba ler, é importante que o adulto vá apontando o que está a ler e pronuncie claramente as palavras e leia com expressão e pausas. No caso da criança já conhecer algumas palavras o adulto deve incentivá-la a ler, acompanhando-a, mas deixando que seja a criança a começar a leitura. Se a criança já souber ler sozinha, deve fazê-lo e o adulto deve acompanhar a leitura em silêncio. É importante que ao longo da leitura o adulto converse com a criança sobre o que leu e sobre as imagens, podendo desta forma esclarecer alguma palavra ou situação que não tenha sido compreendida, e pode também questionar sobre o que acontecerá a seguir. É importante assegurar que a criança está a gostar da leitura e no caso de demonstrar sinais de cansaço, desinteresse ou mesmo se o livro for muito grande, deve-se parar a leitura e retomar noutro dia. Se a criança pedir para ler mais histórias ou para ler a mesma história várias vezes o adulto deve fazê-lo mas tendo sempre em atenção sinais de cansaço e desinteresse, por parte da criança. Para terminar, no fim da leitura deve-se conversar sobre a história, as personagens, o que mais gostou ou até o que achou mais interessante, é relevante obter comentários por parte da criança. Por fim, deve-se incentivar a levar livros para a escola para emprestar ou trocar com os colegas.

Como referido anteriormente, temos dois contextos em destaque na formação de leitores. Foquemos agora no contexto educativo, entenda-se escola, educadores e professores, e no seu papel na formação de leitores.

O contexto educativo engloba, aqui, dois níveis de ensino, o Pré-escolar e o 1º CEB, e ao contrário do contexto familiar, é um contexto formal.

O Pré-escolar, que engloba a creche e o jardim-de-infância, é a etapa onde as crianças têm os primeiros contactos com a literatura e onde esta começa a ser promovida e é importante que assim seja, porque como referido anteriormente, as crianças devem ter contacto com os livros desde o seu nascimento e no caso das famílias não assegurarem essas experiências, o contexto educativo deve fazê-lo.

No caso da escola, é onde a criança adquire e desenvolve as suas competências de leitura e de escrita e tem um contacto ainda mais direto com o livro e com a informação presente neste. É um espaço onde se promovem as práticas de leitura com base em metodologias de prazer e fruição (Azevedo & Balça, 2016, p.5).

Os educadores têm um papel muito importante, pois desde a primeira infância, apesar das crianças não saberem ler, devem ter um contacto direto com os livros e explorá-los para que comecem a despertar a curiosidade, como já foi mencionado. No

entanto o autor Veloso (2007, p.2) apresenta-nos o seu ponto de vista dizendo que em creche, devido ao nível etário, as crianças têm pouco contacto com os livros e fundamenta a sua opinião com base em “explicações” que tem ouvido como “são muito pequeninas para manipular livros, pois podem rasgá-los, e, quanto às histórias, não as entendem”. É de discordar com estes pontos de vista, porque tal como citado anteriormente é importante o contacto com a literatura desde cedo e esse contacto vai permitir várias aprendizagens à criança, como descobrir o objeto livro, o que este lhe pode transmitir, como o utilizar, formar-se enquanto pessoa e leitora, e tal como Veloso (2007, p.2) defende, as crianças aprendem a falar ouvindo falar e o seu primeiro ano é essencial no desenvolvimento, especialmente a nível neurológico e afetivo. Ou seja, desde cedo, todos os estímulos que as crianças recebam por parte dos adultos, serão importantes para o seu desenvolvimento.

Mas disponibilizar desde cedo o acesso à literatura não é sinónimo de disponibilizar qualquer tipo de livro. Os educadores devem fazer uma seleção dos livros que deixam ao alcance ou apresentam às crianças, pois se o primeiro mediador, que são as famílias, ainda pensam que os livros só se devem dar às crianças só quando estas já sabem ler ou que qualquer livro é bom (Veloso, 2007, p.2) o mesmo não pode acontecer com os segundos intervenientes, que são eles os educadores e professores, que devem construir ao longo dos anos de formação e profissão uma bagagem profissional alargada. Essa bagagem profissional deve permitir-lhes realizar opções sólidas e fundamentadas, consoante os contextos que lhe sejam apresentados.

E se isto é relevante para os educadores que proporcionam os primeiros contactos com a literatura, é igualmente relevante para os professores de 1º CEB onde as crianças têm um contacto ainda mais direto com a literatura e onde começam a adquirir formalmente as competências da leitura e da escrita. De acordo com Veloso (2007, p.1) pode-se acrescentar que é importante ter padrões exigentes para as crianças que dão os primeiros passos no ensino básico, pois irão adquirir competências e saberes que os formarão enquanto indivíduos, como já indicado é essencial formar pessoas com opinião e espírito crítico. Penso que seja ainda relevante mencionar que apesar das crianças terem contacto com a leitura e a escrita nas várias áreas curriculares, deve-se manter a ligação com a literatura infantil através da hora do conto.

Por fim, mas não menos importante, os educadores e professores para além de mediadores de leitura das crianças, são também das famílias e devido à sua mediação privilegiada com estas é importante que as envolvam no processo de formação de leitores e de mediação de leitura e que as consciencializem para isso mesmo, dando o apoio

necessário para que isso aconteça, tal como atestam os autores Barros (2014) referido em Bento e Balça (2016a, p.65) e Veloso (2007, p.3).

Concluindo, o trabalho cooperado entre a escola e a família vai possibilitar formar leitores e promover a leitura, consolidando hábitos de leitura. As crianças formar-se-ão enquanto leitoras e pessoas, podendo compreender e conhecer o mundo ao seu redor desde cedo.

2.1.3 Educação literária

A formação de leitores vem abrir portas para a educação literária. O significado primordial deste conceito é a leitura e o conhecimento de obras de literatura, no entanto vamos aprofundar um pouco melhor.

Antes de mais há que frisar que a educação literária é essencial na formação de leitores pois é um veículo de aprendizagem da leitura e da escrita e promove o gosto pela literatura (Bento & Balça, 2016b, p.82).

Em relação ao conceito em si, Azevedo e Balça (2016, p.2) apresentam-nos a definição de acordo com as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* que dizem que a educação literária “visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores e géneros, bem como de convenções, temas e estilemas literários, de modo que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma mesma comunidade.”, ou seja, pretende-se que o leitor adquira conhecimentos, de várias formas, através da leitura para que se possa sentir integrado na sociedade e para que tenha um papel e uma voz ativa na mesma.

No entanto, Rechou (2013) mencionado em Azevedo e Balça (2016, p.2) acrescenta que a educação literária para além de desenvolver conhecimentos literários, desenvolve também conhecimentos a nível cultural e social que vão contribuir para a competência enciclopédica e intertextual. Vai-se formar um leitor competente e sofisticado, com capacidade de compreender não só aquilo que está explícito na leitura como aquilo que está implícito. Pode-se então dizer que o autor Rechou vai ao encontro do conceito definido pelas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* de que a educação literária forma pessoas com conhecimentos a vários níveis para serem membros integrados e ativos na sociedade.

É importante acrescentar ainda que os autores Azevedo e Balça (2016, p.3) e Bento e Balça (2016b, p.82) concordam também com a perspetiva de que a educação literária

para além do ensino-aprendizagem da leitura, promove competências nos leitores para serem pessoas com um olhar crítico, capazes de interrogar, pensar e refletir.

Visto que um dos vários papéis, como é possível constatar acima, da educação literária é promover a literatura, há que entender qual o seu papel e o que esta nos pode dar, quais as suas vantagens.

Vejamos, é através da literatura que segundo Azevedo e Balça (2016, pp.2-3) se partilham valores, saberes e conhecimentos. Todos estes parâmetros vão nos dar várias capacidades como sentir que fazemos todos parte do mesmo, e questionarmo-nos sobre isso, sobre o que significa o mundo, ser humano e não humano. E penso que tão importante como entendermos onde pertencemos e qual o nosso papel, é importante perceber qual o papel do outro, qual a nossa relação e aquilo que tanto podemos partilhar como adquirir com o outro, visto que não estamos sozinhos no mundo e que a educação literária nos abre portas para isso mesmo, para a vida em sociedade. Silva et al (2014) citados em Bento e Balça (2016b, p.83) confirmam estas palavras, dizendo que as vantagens da literatura, em específico a literatura infantil, é o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes e dessa forma um olhar diferente em relação ao outro. E refiro em específico a literatura infantil, por várias razões, sendo que uma delas foi já bastante referida, que é o contacto que as crianças devem ter com esta desde cedo, Balça e Pires (2012) referido em Bento e Balça (2016b, p.83) concordam com estas palavras afirmando que esse contacto deve ser feito precoce e diariamente, para que seja possível alargar as experiências de leitura, visto que esta é um “andaime” no conhecimento do mundo (Bento & Balça, 2016b, p.83). Veloso (2007, p.2) partilha da mesma opinião afirmando ainda que a literatura é fundamental em todo o processo de ensino-aprendizagem.

A literatura permite-nos também enriquecer as nossas competências linguísticas, literárias e a sensibilidade estética (Balça (2013) referida em Bento e Balça (2016b, p.83)).

Para concluir o que é a educação literária e os caminhos que esta nos ajuda a trilhar cito Azevedo e Balça (2016, p.3) “deste modo, a educação literária configura, em larga medida, uma espécie de capital simbólico que auxiliará os leitores a adquirirem ferramentas conceptuais e gnosiológicas para aprenderem a interagir criticamente com os mais diversos produtos da indústria cultural”, ou seja, a educação literária dá ferramentas para aprendermos a compreender e questionar o mundo em que vivemos e o que nos rodeia.

2.2 Desenho da sessão

No ponto anterior foi abordado o tema da hora do conto, a importância desse momento e o que implica. Foi possível concluir que a hora do conto é um momento de promoção da leitura e acarreta a formação de leitores. No entanto este momento, por ter um grande e importante impacto, não deve ser realizado de qualquer forma, é importante que seja planeado e com uma finalidade. Azevedo e Balça (2016, pp. 3-4) partilham também desta opinião como podemos ler anteriormente e volto a referir, que os mediadores de leitura, quer sejam eles educadores, professores, familiares, bibliotecários, entre outros, devem ter um conhecimento em termos de qualidade e quantidade sobre o tema e utilizar estratégias educativas para a sessão da hora do conto, pois a educação literária é uma atividade cultural que não se desenvolve espontaneamente e é importante que as crianças saibam o que está associado à leitura e tenham conhecimento para compreender a mesma.

Dada a importância da sessão, mencionada anteriormente, nos seguintes pontos será abordado como planeá-la e como escolher os livros que farão parte da mesma.

2.2.1 Como planear

A sessão da hora do conto não se baseia apenas na escolha dos livros e na leitura dos mesmos, é necessário que previamente se tenham em consideração e sejam organizados alguns pontos, para que a sessão tenha alguma consistência e para que se vá além da leitura dos livros e se atinjam alguns objetivos como a formação de leitores, a promoção da leitura, o conhecimento dos livros e até mesmo o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Relativamente à preparação da sessão que se deve fazer previamente as autoras Bento e Balça (2016b), Junça (2016) e Taquelim (2009) têm perspetivas diferentes de como deve ser estruturada a sessão da hora do conto, vejamos então a perspetiva de cada uma das autoras.

Bento e Balça (2016b, pp. 85-86) referem que as autoras Pontes e Barros (2007), Simões (2008), Balça (2013) e Barros (2014) afirmam que segundo o programa de leitura, fundamentado na literatura, *Literature based reading activities*, o momento de leitura tem três fases: pré-leitura, leitura e pós leitura. Balça (2007b) referida em Bento e Balça (2016b, p.86) indica que estas três fases têm como objetivos, “a motivação da criança face à leitura, o despertar da sua curiosidade relativamente à história do livro que tem em presença, o mobilizar as suas referências intertextuais ou o possibilitar uma experiência

afetiva entre a criança e o texto”, estes objetivos vão permitir à criança descobrir e construir sentidos. Tal como Balça (2007b) referida em Bento e Balça, 2016b, p.86) a autora Junça (2016, p.119) defende que no trabalho que desenvolve com o livro procura “que haja um encontro entre o livro e o leitor, um enamoramento que depois dê vontade ao leitor de o ir procurar, de o ler ou simplesmente folhear”.

Portanto, podemos retirar que uma das perspetivas do planeamento da sessão da hora do conto é a das três fases (pré-leitura, leitura e pós leitura), com objetivos claros.

Passemos à segunda perspetiva, defendida por Junça (2016, pp. 119-120), que é semelhante à mencionada anteriormente, no entanto a autora não intitula as fases como na perspetiva anterior, apresenta apenas os três momentos diferentes das suas sessões.

O primeiro momento é o inicial, onde se dá o primeiro contacto com o público, onde a autora se dá a conhecer e conhece também o grupo que tem à sua frente (Junça, 2016, p.119).

O momento seguinte é o da sessão em si, que de acordo com a autora é um momento que se vai construindo, pois, apesar de ser feita uma seleção prévia dos livros, a autora não faz uma escolha do que vai contar, mas fá-lo de acordo com o grupo e com o que este lhe transmite, tornando o momento espontâneo, que para Junça é um pormenor significativo (Junça, 2016, p.120).

Por fim, o último momento é o de fechar a sessão ao qual a autora se refere como o “...fechar a porta que se abriu para o mundo do “Era uma vez...”” (Junça, 2016, p.120).

Estes são os três momentos principais da sessão de acordo com a autora, mas para além disto, Junça refere ainda que o espaço é um fator muito importante do decorrer da sessão. Este deve ser acolhedor, protegido de ruídos e deve possibilitar uma visão global de todo o grupo (Junça, 2016, p.120).

Por fim, temos a perspetiva de Taquelim (2009), antes de mais a autora faz uma breve introdução onde menciona que as sessões são organizadas consoante vários fatores, são eles, a natureza do grupo, a sensibilidade e a perícia comunicativa do mediador. As sessões devem ser realizadas com sentido em possibilitar a construção de relações entre os livros e as crianças, criando um vínculo que faça com que a criança mais tarde volte à leitura, para isso, basta por vezes ter bons livros, bem estudados e bem trabalhados (Taquelim, 2009, p.1).

Apesar da sessão depender de vários fatores e de uma escolha inteligente dos livros, Taquelim (2009, p.1) menciona outro aspeto importante que é o espaço, e tal como Junça (2016), a autora partilha da opinião que este deve ser sossegado, aconchegado,

afastado de zonas de ruído e que o mediador deve estar sentado de forma a ter uma visão de todo o grupo e acrescenta ainda que o grupo deve estar sentado em meio círculo, deve ser um espaço neutro, onde o mediador deve ter por trás uma parede e deve ser proibida a entrada a novos participantes para que não haja interrupções ou distrações.

A sessão deve estar traçada para cerca de 50 minutos entre o mediador, o grupo e a palavra contada ou lida, devendo ter um fio condutor, seja ele um tema, livro ou palavra (Taquelim, 2009, p.2).

Ao contrário das duas perspetivas anteriores esta não tem apenas três momentos, mas sim quatro intitulados de acolhimento, reflexão, leitura em voz alta e contar. Todos estes momentos são preparados e têm uma justificação, a sua duração será determinada pelo grupo (Taquelim, 2009, p.2), e é importante mencionar que estes momentos não são estanques e podem ser conduzidos como o mediador achar melhor (Taquelim, 2009, p.4).

Vejamos o que leva a autora a organizar a sua sessão nestes quatro momentos. Começamos pelo acolhimento, neste momento é onde se recebe o grupo e onde este e o mediador se dão a conhecer. É também onde o mediador partilha, de modo subtil, com o grupo aspetos como o seu tom de voz, postura corporal, forma como se exprime e como olha. Aqui o mediador constrói uma empatia com o grupo e ainda que implicitamente transmite algumas regras (Taquelim, 2009, p.2).

O momento seguinte é a reflexão, onde se percebe o nível de reflexão do grupo face ao tema proposto e também as suas preferências. Dessa forma o mediador pode ajustar o seu registo de comunicação às expectativas das crianças, e perceber que caminho deve seguir, sendo que deve ter uma boa diversidade de livros. Neste momento provoca-se uma reflexão no grupo, começando por observar o objeto livro, identificando autorias e construindo antecipações do que poderá acontecer. Estas experiências vividas livro após livro vão possibilitar às crianças adquirir comportamentos padrão que se irão repetir quando tiverem um livro ao seu alcance (Taquelim, 2009, pp. 2-3).

A leitura em voz alta é o terceiro momento e onde se faz realmente a leitura da história. Para este momento a autora menciona dois tipos de mediadores, o mais e o menos experiente, e cada um deles seguirá um caminho diferente. O mediador mais experiente que já tem o seu reportório de livros fará uma leitura fácil, com bom ritmo, expressiva e vai dar oportunidade da visualização das imagens. Há a opção de realizar a leitura com o livro na lateral ou em frente ao peito e é importante que o mediador siga a leitura com os olhos e cativo o grupo para o mesmo. Aqui a ação é centrada no livro que é partilhado por todos através da leitura e gestualidade, e o mediador “dá voz, corpo e expressão às

palavras de um autor, alguém que revela uma imagem, alguém que ilumina o livro” (Taquelim, 2009, p.3).

Por outro lado, temos o mediador menos experiente, que poderá sentir necessidade de utilizar adereços como fatos, chapéus ou fantoches e estes adereços podem tirar a atenção do que é o nosso foco na sessão, o livro. Taquelim (2009, p.3) afirma que o livro deve ser o adereço e a leitura será o “pôr em cena” o livro.

A autora indica que o número de livros lidos será ditado pelo grupo, tendo em atenção sinais como a perda de atenção e atitudes corporais (Taquelim, 2009, p.3).

Para terminar a sessão, chega o momento do contar, no qual a autora sugere um conto narrado em vez do recurso ao livro que dará oportunidade a outro tipo de escuta. Taquelim (2009, p.4) sugere para este momento um conto tradicional, para o qual o mediador se deve recorrer apenas à voz, gesto e improviso da linguagem. No entanto é necessário ter alguns aspetos em consideração para a narrativa do conto tradicional como, ter uma sequência da narrativa bem definida, dar espaço à imaginação para a construção de imagens, expressões de abertura e fecho do conto e reprodução de pequenas fórmulas rimadas. Este momento de contar dará oportunidade ao mediador de se conectar de forma diferente com o grupo (Taquelim, 2009, p.4).

Após estes quatro momentos da sessão, Taquelim (2009, p.4) defende que é importante as crianças terem oportunidade de regressarem aos livros, de os manipularem diretamente, deixando-as regressar ao objeto e à leitura, seja ou não esse regresso acompanhado pelos adultos.

Vistas estas três perspetivas de como planear a sessão há ainda que considerar algumas ferramentas para a pôr em prática, e de acordo com a autora Junça (2016, p. 118) são elas: a disponibilidade da alma, que faz com que uma sessão aconteça com plenitude; a sensibilidade, em perceber os tempos de escuta, os tipos de texto que encaixam no público, noção sensorial de espaço e alguns sinais do público que revelam um pouco sobre ele; a expressão corporal, como o contar de pé ou sentado, utilizar muito ou pouco o corpo e o olhar que é muito importante para se conectar com o público; a voz e o silêncio, porque se é através da palavra dita que o mediador desenvolve o seu trabalho, é através do silêncio que a faz ressoar; e a última ferramenta é o livro, que permitirá a mediação leitora, que implica um elemento, um público e um mediador.

Concluindo, para planearmos uma sessão há então que ter em conta que esta deve ter objetivos e um de grande valor, referido pelas autoras Bento e Balça (2016b), Junça (2016) e Taquelim (2009), é a ligação que se irá criar entre a criança e o livro e que gerará

na criança vontade de voltar àqueles livros, àquelas leituras e a partir daí irá formar-se um caminho que a levará a novas leituras.

Podemos também concluir que o espaço, as suas características e organização, é um fator relevante para que uma sessão tenha sucesso, e esta será também influenciada pela postura do mediador e pelo grupo, quer pela sua organização quer pelas suas características que terão um impacto na forma como a sessão será realizada e conduzida.

Apesar de todas as autoras mencionadas ao longo do texto terem perspetivas diferentes dos momentos da sessão e de como esta deve ser conduzida, podemos resumir a sessão a três partes. A primeira é onde o grupo e o mediador se dão a conhecer e onde este começa a perceber que rumo deve dar à sessão, consoante o grupo ali presente. A segunda é onde o mediador dá a conhecer os livros e realiza a leitura, que pode ser feita de várias formas consoante o tipo de mediador e as características do grupo. A terceira e última parte, é a de fecho da sessão onde tanto se pode contar um conto, como conversar com o grupo ou até mesmo receber algum *feedback*, é importante que este momento fique claro e não podemos esquecer a importância de dar a oportunidade às crianças de explorarem, diretamente, os livros da sessão.

Por fim, existem várias ferramentas que nos ajudam a colocar a sessão da hora do conto em prática, mas como em pontos anteriores, a ferramenta mais importante e que terá maior impacto para além da voz do mediador, é a sua entrega ao contar.

2.2.2 Escolha dos livros

Os livros são as asas da imaginação. São a porta de entrada e o transporte até ao mundo da literatura, levam-nos numa viagem até ao mundo da informação e imaginação e permitem-nos encarnar noutras pessoas, conhecendo outros lugares, culturas, religiões ou crenças e cada página é uma nova aventura.

O livro tem um papel tão importante, no entanto pode ser tão desvalorizado e talvez não seja qualquer pessoa que saiba reconhecer o valor e a magia que ele tem. Por isso quando escolhemos um livro devemos ter em atenção todos os pormenores, desde a capa à contracapa, passando pelo autor que escreveu todas as palavras, frases e parágrafos que compõem a história que nos faz sonhar e pelo ilustrador e por todas as suas ilustrações que nos permitem dar vida às palavras.

Visto que podem não ser todos os livros a ter essas potencialidades é importante saber escolhê-los para que tornem a viagem pelo mundo da literatura um pouco mais

mágica, por isso apresento de seguida algumas opiniões que ajudam a compreender a importância da escolha de livros adequados e como podemos realizar essa mesma escolha.

Textos de potencial receção infantil, antes de mais este é um conceito a reter, que consiste nos textos que terão mais possibilidades de ir ao encontro dos interesses e competências das crianças. Para sabermos que textos são esses, Azevedo (2013 mencionado em Bento & Balça, 2016b, p.83) indica-nos que este conceito cumpre três princípios, são eles: o corpus textual, que consiste em ser um texto compreensível pelas crianças correspondendo às suas “competências linguística, cognitiva e literária” (Azevedo, 2013 mencionado em Bento & Balça, 2016b, p.83); a relevância textual, onde o texto deve “respeitar os interesses, necessidades e preferências” da criança (Azevedo, 2013 mencionado em Bento & Balça, 2016b, p.83); e o texto deve adequar-se às ideologias e valores soberanos. Azevedo (2013) mencionado em Bento e Balça (2016b) confirma assim que os textos de potencial receção infantil devem ir ao encontro dos gostos e características das crianças e também das suas várias competências.

Nos textos de potencial receção infantil temos três modos literários: narrativo, poético e dramático. O texto narrativo, é o mais comum, e neste tipo de texto a criança deve ser incentivada a ter o hábito de o questionar para que o possa compreender (Couto, 2006 mencionado em Bento & Balça, 2016b, p.85). O texto poético é muito importante para a promoção da educação literária, porque “trabalhar o e com o texto poético é trabalhar a e com a dimensão mais intersubjetiva do ser, é possibilitar aos alunos que descubram e explorem um espaço privilegiado de expressão de ipseidade, do *si-mesmo*, da própria interioridade” (Couto, 2006 mencionado em Bento & Balça, 2016b, p.85), no entanto a este modo literário nem sempre lhe é atribuída a devida importância. O texto dramático, é o que permite o maior envolvimento da criança com a literatura, promovendo a capacidade reflexiva (Couto, 2006 mencionado em Bento & Balça, 2016b, p.85).

Para além dos modos literários, os textos de potencial receção infantil têm associadas as seguintes temáticas: “lúdico”; “exibição do maligno e dos medos”; “miniaturização e o fascínio por tudo o que é pequeno” e “animismo”. Que estão associadas a questões sociais, culturais e psicossomáticas, isto é, do corpo e do psíquico (Azevedo (2013) mencionado em Bento & Balça (2016b, p.84)).

Para além de Azevedo (2013) também Griswold (2006) é mencionado por Bento e Balça (2016b, p.84) por ambos defenderem estas temáticas. Vejamos no que consiste cada uma delas, defendidas pelos autores mencionados acima.

A temática “lúdico” indica que a história “acontece em espaços não comuns aos habituais”; a temática seguinte é “exibição do maligno e dos medos”, ou seja, a partir de certas personagens da história a criança torna-se na protagonista da ação; a terceira temática mencionada “miniaturização e o fascínio por tudo o que é pequeno”, consiste num texto simbólico que permite “visões alternativas à forma de se estar e pensar”; por último, a temática “animismo”, consiste em a criança ter a capacidade de reconhecer um “universo polimórfico”, ou seja um universo que pode assumir várias formas e as crianças creem que os objetos se movem ou podem ter vida (Azevedo (2013) mencionado em Bento e Balça (2016b, p.84)).

O mediador depois de conhecer quais os modos literários e as temáticas presentes nos textos de potencial receção infantil deve de forma geral, ter um conhecimento da literatura atual (Bento & Balça, 2016a, p.67) até porque esse conhecimento vai-lhes permitir fazer escolhas mais conscientes, tal como Junça (2016, p.119) indica fazer no seu trabalho,

“O meu trabalho como mediadora é conhecer o livro como um todo, da capa à contracapa, saber as emoções que ele poderá fazer acordar no outro, conhecer os pormenores que possa ter, saber folheá-lo sem que quebre o fio condutor da leitura ao leitor e ter atenção para não antecipar informação antes do tempo”

A autora para além de defender que enquanto mediadora deve ter um bom conhecimento dos livros e com certeza esse deverá ser um critério de escolha, conhecer bem o que vamos promover, ela defende também que um dos seus critérios é a escolha pessoal, ela deve gostar e identificar-se com a história que irá mediar. Além do critério pessoal, a autora tem ainda em consideração a estética e a linguagem (textual e ilustrativa) (Junça, 2016, p.119).

Tal como Junça (2016), a autora Balça (2007b) mencionada em Bento e Balça, 2016a, p.68) também defende que a estética literária e plástica são dois fatores muito importantes na seleção de livros.

Os livros selecionados serão importantes para a promoção de uma educação literária e para promover o prazer da leitura (Bento & Balça, 2016a, p. 67) por isso é importante que haja variedade nos géneros literários, nos autores e ilustradores (Barros (2014) mencionado em Bento & Balça (2016a, p.68)). Quem partilha da mesma opinião de que deve haver variedade quer de géneros literários, autores e ilustradores é a autora Junça (2016, p.119) que afirma ainda que nas suas sessões, no caso de ser um grupo com o qual não tem continuidade, explora histórias de vários autores e ilustradores e no caso

de ser um grupo com trabalho de continuidade aproveita para explorar várias obras do mesmo autor (Junça, 2016, p.119). Tendo como consequência desse trabalho de continuidade um reconhecimento, por parte das crianças, de alguns autores ou ilustradores (Junça, 2016, p.117).

Outros fatores a ter em consideração na escolha dos livros são a faixa etária das crianças e as suas competências leitoras como indicam Simões (2008) e Cerrillo (2006) mencionados em Bento e Balça (2016a, p. 67), partilhando da mesma opinião de Junça (2016, p.120) que a estes fatores acrescenta ainda “o contexto espacial, as suas especificidades e os canais de comunicação que se evidenciam”, ou seja, o espaço em si e as suas características, que como vimos anteriormente é um aspeto importante para a autora, e também a forma de comunicação.

É importante também mencionar que os livros escolhidos devem ser multiculturais e abordar temas com valores sociais e literários (Balça (2006) em Bento & Balça (2016a, p.67)) que tal como vimos anteriormente segundo Azevedo (2013) referido em Bento e Balça (2016b, p.83) estas são algumas das características dos textos de potencial receção infantil. Para sabermos quais os interesses e características das crianças e dessa forma fazermos uma melhor seleção dos livros há que conhecer um pouco melhor o grupo e para isso Taquelim (2009, p.2) sugere fazer-se algumas perguntas de partida e provocar algum conflito e reflexão no grupo, no entanto, a autora refere a importância de ter uma boa diversidade de obras.

Por fim, temos uma sugestão da autora Taquelim (2009) não tanto para a seleção prévia dos livros mas mais para uma seleção de livros para começar uma sessão da hora do conto. A autora sugere então que se comece a sessão com o álbum de imagens, pois este tipo de livros, vai prender a atenção do grupo e permitir conhecer as suas dinâmicas, ao mesmo tempo que vai permitir às crianças uma participação na leitura, dinamizando a relação entre mediador-criança e livro-criança (Taquelim, 2009, p.3). Depois desse momento, as competências e atitudes das crianças do grupo ditarão que caminho seguir e que livros serão mediados durante a sessão. Não esquecendo que em sessões sem continuidade é difícil abordar alguns textos ou dar continuidade a algum fio, por isso a autora Taquelim (2009, p.3) sugere pequenos textos poéticos para este género de sessões, que permitirão mais uma vez a dinamização entre o mediador e a criança.

Resumidamente são estes os critérios a ter em consideração na seleção de livros para a sessão da hora do conto: devem ser textos de potencial receção infantil, ou seja, que vão ao encontro dos interesses e competências das crianças, podendo ser de um de

três modos literários (narrativo, poético e dramático) e abordando temáticas como “lúdico”, “exibição do maligno e dos medos”, “miniaturização e o fascínio por tudo o que é pequeno” e “animismo”.

Os mediadores devem ter um bom conhecimento da literatura atual e devem fazer as suas escolhas de acordo com o seu gosto pessoal, a estética e a linguagem textual e ilustrativa, variando de géneros literários, autores e ilustradores. Há que ter também em consideração a faixa etária, interesses e competências das crianças, optando por livros multiculturais, com valores sociais e literários. Por fim, o espaço e a forma de comunicação são também fatores em consideração.

Capítulo 3. Conceção da Ação Educativa em Contexto de Pré-Escolar e de 1º CEB

De acordo com a lei nº49/2005 de 30 de agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo, o Sistema Educativo é “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”, proporcionando às crianças um desenvolvimento global, a nível pessoal, social e educativo.

É também importante mencionar que segundo a lei nº49/2005 de 30 de agosto, “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” e o sistema educativo deve garantir resposta às diferentes realidades sociais, contribuindo assim para um “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Dessa forma, os educadores e professores devem desenvolver a sua prática com base nestes princípios e em outros descritos na lei mencionada anteriormente.

Vejamos que de acordo com o decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto os educadores devem desenvolver o currículo de Pré-escolar “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. De acordo com o mesmo decreto-lei, referido anteriormente, os professores do 1º CEB devem desenvolver “o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (p.4, 2016) a educação Pré-escolar está estruturada de uma forma exemplar para os outros níveis de ensino do sistema educativo, pois é um nível de ensino que faz a articulação entre as várias áreas e as várias aprendizagens, que encara o espaço de forma flexível e não estagnada e também porque dá uma voz ativa às crianças nas suas próprias aprendizagens.

Sendo que o sistema educativo pretende que a educação seja igualitária para todos, formando cidadãos a nível educativo, pessoal e social e visto que se pretende que os educadores e professores desempenhem a sua prática nesse sentido, é importante olharmos onde pretendemos chegar e o que estamos a fazer para lá chegar, daí a afirmação das autoras Silva et al (p.4, 2016), de que aquilo que se procura pode já estar a ser praticado na educação Pré-escolar.

Vejamos então, no presente capítulo, de acordo com os princípios e orientações referidos anteriormente e de acordo com as duas legislações também mencionadas anteriormente, como a prática da ação educativa era desenvolvida no contexto de Pré-escolar pela educadora, no contexto de 1ª CEB pela docente e como eu lhe dei continuidade durante a minha prática de ensino supervisionada.

3.1 Contexto de Pré-escolar

Em relação ao contexto de Pré-escolar no qual desenvolvi a minha PES entre os meses de fevereiro a maio de 2019, é importante mencionar que a instituição é uma IPSS, situada no centro histórico de Évora, com estatuto de utilidade pública e inspiração católica. A instituição em questão, desde a sua fundação em 1917 até à atualidade, sofreu algumas alterações relativamente aos seus objetivos perante o seu papel na sociedade (Canvas, 2017).

A instituição tem valência de creche e jardim-de-infância, podendo acolher um total de 263 crianças, 108 em creche e 155 em JI (Canvas, 2017). Pela afluência de crianças subentende-se que é uma instituição ampla e com várias divisões, no entanto as mais relevantes de mencionar são a sala de JI (sala rosa) na qual desenvolvi a minha prática e a sala de meios audiovisuais, que é um espaço comum a toda a instituição onde se pode encontrar uma televisão, um leitor de DVDs e um projetor, no entanto como esta sala se encontra ao lado da sala onde desempenhei a minha prática, era também onde se encontrava a biblioteca da mesma e onde desenvolvíamos algumas atividades como por exemplo as reuniões de grupo, atividades de música, atividades de expressão motora, entre outras, inclusive a hora do conto.

Neste ponto relativo ao contexto de Pré-escolar irei fazer uma breve caracterização do mesmo, focando em quatro pontos relevantes: a caracterização do grupo; os fundamentos da ação educativa; a organização do espaço e a organização do tempo, respetivamente.

Começamos então pela caracterização do grupo com o qual desenvolvi a minha PES em Pré-escolar.

3.1.1 Caracterização do grupo

Nº de crianças	Nome	Idade	Sexo	Tempo de frequência
1	C.C.	5	F	6 Anos
2	C.S.	6	F	3 Anos
3	D.D.	6	M	6 Anos
4	D.A.	6	M	4 Anos
5	D.B.	6	M	6 Anos
6	E.M.	6	F	3 Anos
7	F.C.	6	M	6 Anos
8	F.C.	6	M	6 Anos
9	L.O.	6	F	6 Anos
10	M.B.	6	F	6 Anos
11	M.A.	6	F	6 Anos
12	M.B.L.	6	F	6 Anos
13	M.P.	6	F	6 Anos
14	M.O.	6	F	6 Anos
15	M.B.	6	F	6 Anos
16	M.R.	6	M	3 Anos
17	V.P.	6	M	4 Anos

Tabela 1- Caracterização do grupo em relação ao nome, idade, sexo e tempo de frequência da instituição

Feminino		Masculino
5 Anos	6 Anos	6 Anos
1 Criança	9 Crianças	7 Crianças
Total: 10 Crianças		Total: 7 Crianças
Total: 17 Crianças		

Tabela 2- Caracterização do grupo por sexos e idades

Relativamente à caracterização do grupo com o qual desempenhei a minha PES, podemos encontrar nas duas tabelas anteriores informações sobre o número de crianças, idades, sexos e tempos de frequência da instituição.

Na tabela 1 encontra-se uma informação mais detalhada que indica que o grupo era composto por um total de 17 crianças, tornando-o um grupo diferenciado com o qual foi possível realizar várias dinâmicas e aprendizagens. A maioria das crianças que compunham este grupo frequentava a instituição há seis anos, desde os 4 meses de idade, e apenas cinco crianças frequentavam há menos tempo, duas delas há 4 anos e três delas há 3 anos. O grupo foi constituído tendo em consideração as datas de nascimento, juntando crianças da mesma faixa etária e que tivessem nascido entre os meses de janeiro e junho, formando assim um grupo homogéneo tal como podemos comprovar a partir da tabela 1, apenas uma criança terminou o ano letivo sem concluir os 6 anos, no entanto iria completá-los antes da entrada no 1º CEB.

Relativamente à tabela 2, esta inclui já alguma síntese e análise da tabela 1 e podemos concluir com a análise desta que apesar de o grupo ser homogéneo em relação às idades, não o era relativamente aos sexos. Como se pode observar na tabela 2, havia uma maioria de crianças do sexo feminino, mas com uma pequena diferença de três crianças em relação ao sexo masculino.

Para conhecermos melhor o grupo com o qual desenvolvi a minha PES é relevante abordar o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto e como este pretende que o educador promova algumas competências e capacidades no grupo. Vejamos então de acordo com o DL mencionado anteriormente, a importância de o educador proporcionar às crianças segurança afetiva, é importante mencionar que no grupo, por vezes, algumas crianças não sentiam segurança afetiva para falar dos seus sentimentos, dos seus problemas, ou de algo que se passava ou que as preocupava, e este aspeto foi trabalhado durante a minha PES, procurando dar essa segurança e confiança ao grupo. É também importante que o educador promova a autonomia das crianças, o grupo, dada também a faixa etária, de forma geral era autónomo a desenvolver as tarefas do quotidiano e era várias vezes reforçada a ideia, por parte da educadora, de que precisavam ser autónomos e aprender a fazer determinadas tarefas pelo facto de no ano letivo seguinte ingressarem no 1º CEB. Ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o educador deve incentivar a cooperação entre as crianças do grupo, para que estas se sintam valorizadas e parte do grupo, e pode-se dessa forma afirmar que havia cooperação entre o grupo e que

muitas vezes as crianças tinham iniciativa própria para se ajudarem umas às outras, quer fosse numa atividade como numa tarefa do quotidiano.

É igualmente importante mencionar que as áreas de maior interesse do grupo, de forma geral, eram a do faz-de-conta, das construções e garagem, dos legos e das pinturas. O grupo demonstrava também curiosidade e interesse por várias coisas, desde as mais simples às mais complexas do dia-a-dia e de tudo o que os rodeava, daí também os projetos desenvolvidos durante a minha PES, quer aqueles que dei continuidade e quer aqueles que eu própria iniciei com o grupo. De salientar que de acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, esta é também uma função do educador, estimular a curiosidade e o interesse por aquilo que rodeia as crianças.

Em relação às competências, interesses e necessidades do grupo, apesar de todas as áreas serem igualmente importantes no desenvolvimento das crianças, irei apenas mencionar o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e todos os seus subdomínios de acordo com as OCEPE, por serem o domínio e subdomínios com mais relevância para o tema do presente relatório.

Vejamos então as competências, interesses e necessidades do grupo no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, que segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.60) a aprendizagem deste domínio “é um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal”, por isso é importante começar desde cedo a estimular as crianças nesse sentido.

Em relação a este domínio, de forma geral, era um foco de interesse para algumas crianças do grupo, no entanto não as englobava a todas e algumas crianças demonstravam algumas necessidades nesta área, o que poderia influenciar as aprendizagens de outras áreas, porque tal como é mencionado nas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.60), as competências adquiridas nesta área são essenciais para as aprendizagens de outras áreas porque permitirão a compreensão da informação.

Vejamos então cada subdomínio do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, começando pela linguagem oral, onde é relevante mencionar que todas as crianças do grupo tinham como língua materna a língua portuguesa. De acordo com as OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) no domínio da linguagem oral temos duas componentes importantes para a sua aquisição, a comunicação oral e a consciência linguística.

Começamos por focar nas competências, interesses e necessidades a nível da comunicação oral. De forma geral, as crianças do grupo compreendiam o que lhes estava a ser comunicado e comunicavam de forma clara e expressiva, formando frases cada vez mais elaboradas, demonstravam ter algum vocabulário próprio da faixa etária, respeitavam a vez de falar uns dos outros e participavam em momentos de grande grupo para expressarem as suas ideias ou opiniões. No entanto havia algumas exceções, como por exemplo, tanto o F.C. como o F.C. gostavam muito de partilhar com o grupo as suas opiniões e ideias e faziam-no de forma clara e expressiva, no entanto demonstravam ainda não respeitar a vez dos outros de falar e não aguardavam a sua vez. Por outro lado tínhamos o D.D. que tinha alguma dificuldade em expressar-se, especialmente em grande grupo, não gostava de expor as suas ideias e opiniões e só intervinha quando lhe era pedido e por vezes tinha algumas dificuldades em fazê-lo.

Para terminar relativamente à comunicação oral, é importante mencionar a situação do M.R., que se destacou pelas necessidades existentes a nível de produção oral, de comunicação. Tinha algumas dificuldades em expressar-se e comunicar, quer fosse em grande ou pequeno grupo ou até mesmo em particular, no entanto estas dificuldades poderiam estar relacionadas com um problema de saúde. De seguida podemos ler uma nota de campo da minha PES onde está descrito um exemplo da necessidade do M.R. a nível de comunicação oral:

➤ Notas de campo – 11 de março de 2019

“O M.R. demonstra dificuldade a pronunciar a palavra cinema. Pronuncia cimema, trocando o som ne por me, no entanto consegue pronunciar o som ne de forma isolada”

O segundo subdomínio relativo à linguagem oral é a consciência linguística. Em relação a este subdomínio pode afirmar-se que a maior parte das crianças reconhecia as letras e os nomes do grupo e a maior parte sabia escrever o próprio nome, no entanto algumas das crianças ainda não tinham consciência fonológica, não compreendiam o que é uma frase, que esta é composta por palavras, e que estas são compostas por sílabas. Como podemos observar na seguinte nota de campo:

➤ Notas de campo – 28 de março de 2019

“A M.B. demonstra alguma dificuldade nas atividades de escrita. Ao copiar a frase para o livro, que o grupo está a construir, ela salta frases... Por demonstrar dificuldades a desempenhar esta atividade, adaptei a mesma para que a conseguisse realizar e não se sentisse frustrada por não conseguir. Recortei as frases que ela tinha de escrever e depois

dividi-as em segmentos mais curtos para que esta pudesse compreender melhor como se compunha cada uma das frases e onde se iniciava e terminava cada uma delas.”

A M.B. era uma das crianças que demonstrava mais necessidades a desempenhar algumas das atividades, especialmente em atividades de escrita e que exigissem mais concentração.

Neste subdomínio houve um grupo de quatro crianças que se destacou desde o início e ao longo da minha PES pelo interesse e pela compreensão e facilidade em realizar atividades de consciência linguística.

➤ Notas de campo – 25 de fevereiro de 2019

“A brincar com plasticina a C.S. escreveu o seu nome e a C.S. escreveu várias letras diferentes e algumas delas em espelho, ambas demonstraram algum interesse por esta área”

O segundo domínio é a abordagem à escrita, ao qual um grupo de quatro crianças demonstrou um grande interesse desde início e que foi aumentando ao longo da minha PES. Este domínio engloba três subdomínios: a funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; identificação de convenções da escrita e prazer e motivação para ler e escrever.

Começamos pela funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto. A escrita estava presente na rotina diária do grupo, desde a escrita das novidades, reuniões de grupo, registo de atividades, identificação dos trabalhos, realização de projetos e até mesmo em algumas atividades propostas por mim e outras pelas crianças. Por ser algo tão presente da rotina do grupo, todas as crianças conseguiam identificar e utilizar as diferentes funções da escrita.

O seguinte subdomínio é a identificação de convenções da escrita, que foi um tópico muito trabalhado ao longo da minha PES. Em todas as atividades de escrita eram abordadas as convenções da escrita, especialmente na escrita das novidades onde se abordava individualmente com cada criança do grupo. Questionava-lhes onde se começava a escrever, em que sentido, como se iniciava e terminava uma frase e escrevia a mesma enquanto ditava para que pudessem acompanhar e no fim lia o que tinha sido escrito acompanhando a leitura com o dedo. Se no início algumas crianças demonstravam ainda algumas dificuldades, no fim da minha PES todas tinham esta competência adquirida e as próprias indicavam como se faziam os registos escritos, importante mencionar também que todas as crianças reconheciam todas as letras e sabiam identificá-las.

Por fim, temos o subdomínio do prazer e motivação para ler e escrever, subdomínio este muito presente no desenvolvimento do meu projeto da hora do conto. O grupo sempre demonstrou, de forma geral, prazer e satisfação em momentos de leitura, como se pode constar através da seguinte nota de campo:

➤ Notas de campo – 08 de março de 2019

“...ouviram com atenção a história, fizeram alguns comentários sobre as ilustrações, demonstrando-se bastante interessantes e atentos durante e após a leitura.”

Algumas crianças também demonstraram desde início interesse pela escrita, como o exemplo mencionado anteriormente em outro subdomínio onde indicava que algumas crianças escreviam letras em plasticina.

De forma geral, o grupo demonstrava interesse em momentos de leitura e interessavam-se por atividades relacionadas com a escrita, interesse esse que aumentou gradualmente ao longo da minha PES. No entanto é de destacar duas crianças relativamente a este subdomínio, a C.C. que apesar de sempre se demonstrar interessada por este tópico, o aumento do seu interesse foi notório, chegando a escrever histórias, com letras convencionais e não convencionais, realizando também a leitura/conto dessa mesma história e escreveu de forma não convencional registos das reuniões de grupo, como fazíamos todas as manhãs. A M.B.L. também se destacou relativamente a este subdomínio, pois o seu interesse foi aumentando gradualmente e demonstrava-o querendo realizar várias atividades relacionadas com a escrita e pedia muitas vezes a minha ajuda para ler ou para escrever algo do seu interesse.

Termino assim a caracterização do grupo de Pré-escolar, e também os seus interesses, necessidades e competências relativamente aos subdomínios relacionados com o tema do presente relatório.

3.1.2 Fundamentos da ação educativa

O modelo curricular utilizado pela educadora cooperante no contexto onde desempenhei a minha PES de Pré-escolar, na sala rosa, era inspirado no Movimento da Escola Moderna (MEM).

O MEM, de acordo com Niza (2013, p.142), é um projeto democrático que visa formar com o apoio dos docentes e com base num modelo de cooperação, e tem três finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2013, p.144).

A estrutura da ação educativa deste modelo curricular é assente em sete princípios, de acordo com Niza (2013, pp.145-148) e são eles:

1. “Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação.”;
2. “A atividade 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 interação com a comunidade.”;
7. “Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos.”.

A educadora Giões (2018), no projeto educativo, resume ainda o modelo às seguintes características principais: “dar uma grande importância à interligação com os pais; utilizar instrumentos de trabalho específicos, cada um deles com objetivos específicos; organizar o espaço e o tempo de forma muito particular e fundamentar o ensino – aprendizagem na deslocação da acção pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre alunos, promovendo assim uma prática de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.”

Sintetizando, o contexto educativo para além da sua função educativa tem também a função de educar socialmente através de processos democráticos, tendo em conta várias áreas do quotidiano, contando com o apoio dos próprios alunos e também da comunidade

para essa formação, com base na comunicação. No contexto educativo onde desenvolvi a minha PES, estes princípios eram tidos em conta no planeamento e também na rotina do grupo. No entanto nem todos os pressupostos do modelo curricular eram tidos em conta, como é por exemplo a constituição dos grupos de crianças, que de acordo com Niza (2013, p.149), não devem ser constituídos por níveis etários. Os grupos devem garantir heterogeneidade geracional e cultural e por isso devem ter crianças de vários níveis etários para garantir o respeito pela individualidade. Mas o grupo de crianças do contexto em questão era homogéneo, visto ser uma característica da instituição em si, que forma todos os grupos de crianças tendo em conta as idades das mesmas. Outros pressupostos do processo educativo são a liberdade de expressão e o respeito pelas opiniões e ideias das crianças, e também permitir que estas explorem e interroguem, dando origem a projetos que tanto podem ser propostos pelos educadores como pelas próprias crianças, sendo que no contexto da minha PES o trabalho por projeto era valorizado e colocado em prática, indo ao encontro dos interesses das crianças, validando também a sua expressão e liberdade.

Relativamente ao espaço educativo, o MEM divide-o em seis áreas que também se podem intitular de oficinas ou ateliers e são elas: área da biblioteca e documentação; área da escrita e reprodução; área de ciências e experiências; área de carpintaria e construções; área de atividades plásticas e outras expressões artísticas e área de brinquedos, jogos e “faz-de-conta” (Niza, 2013, p.150). Estas áreas devem encontrar-se dispostas à volta da sala e no centro deve encontrar-se uma área polivalente onde se realizam trabalhos coletivos. Para este modelo a zona da cozinha, ou um espaço de substituição desta, e o ambiente geral da sala também são um fator muito importante. No ponto seguinte estará uma descrição mais detalhada do espaço educativo do contexto e como este ia ao encontro dos pressupostos do modelo curricular em questão.

Outro aspeto relevante é a organização do tempo e a distribuição das atividades. No MEM o tempo divide-se em duas etapas, que segundo Niza (2013, p.153), a parte da manhã é mais direcionada para o trabalho ou atividade sugerida pelas crianças sustentada pelas áreas e que conta com o apoio da educadora e a parte da tarde é mais direcionada para sessões de informação e atividade cultural dinamizadas por convidados, educadores ou mesmo pelas próprias crianças do grupo. Num ponto seguinte estará uma também a descrição mais detalhada da organização do tempo no contexto educativo em questão e de que forma ia ao encontro do MEM.

Quando iniciei a minha PES, a educadora cooperante informou-me que a sua prática era inspirada no MEM, no entanto estava ainda no início e não tinha ainda incorporado todos os ideais do modelo, o que já tinha colocado em prática e a forma como o modelo se encontrava mais presente era através dos instrumentos de monitoragem da ação educativa. Vejamos quais são esses instrumentos de acordo com Niza (2013, p.151) e de que forma eram colocados em prática no contexto educativo de Pré-escolar. Niza (2013) começa por mencionar o plano de atividades que consiste numa tabela de dupla entrada onde se encontram os nomes das crianças e as possíveis atividades. Este instrumento, apesar da educadora cooperante por vezes relembrar as crianças da sua existência e como deveria ser usado, estas ainda não se tinham apropriado dele e não o utilizavam regularmente, quando deveriam marcar à frente do seu nome que atividade estavam a fazer.

The image shows a hand-drawn activity map titled "MAPA DE ATIVIDADES". It is a grid with columns for different activity areas and rows for children's names. The columns are labeled as follows:

- ÁREA DA CASA/HA: HORTAL CAMELEIRO, CANTINA
- GARAGEM E CONSTRUÇÕES
- ÁREA DE JOGOS
- ÁREA DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA: MODELAGEM, PINTURA, RECORTE, PICOTAGEM, DESENHO
- ÁREA DA ESCOLA: COMPUTADOR, LIVROS, LABORIOS
- ÁREA DAS CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

The rows are labeled "NOMES" and contain several blank spaces for children's names. Some cells in the grid contain small circles or marks, indicating activity assignments.

Figura 1- Mapa de atividades da sala rosa

De seguida, temos a lista semanal dos projetos, que consiste numa lista onde se encontram os nomes dos projetos, quem participa, como se irá realizar e quanto tempo durará. Quando iniciei a minha PES a educadora cooperante estava a realizar um projeto com o grupo sobre o universo, projeto o qual eu dei continuidade com o grupo, no entanto não havia nenhum plano de projeto ou lista exposta na sala. Mais tarde dei início a um projeto com alguns membros do grupo sobre o lixo e a reciclagem, e criámos então uma lista/plano do projeto, que ficou exposto na sala como se pode observar na imagem seguinte.

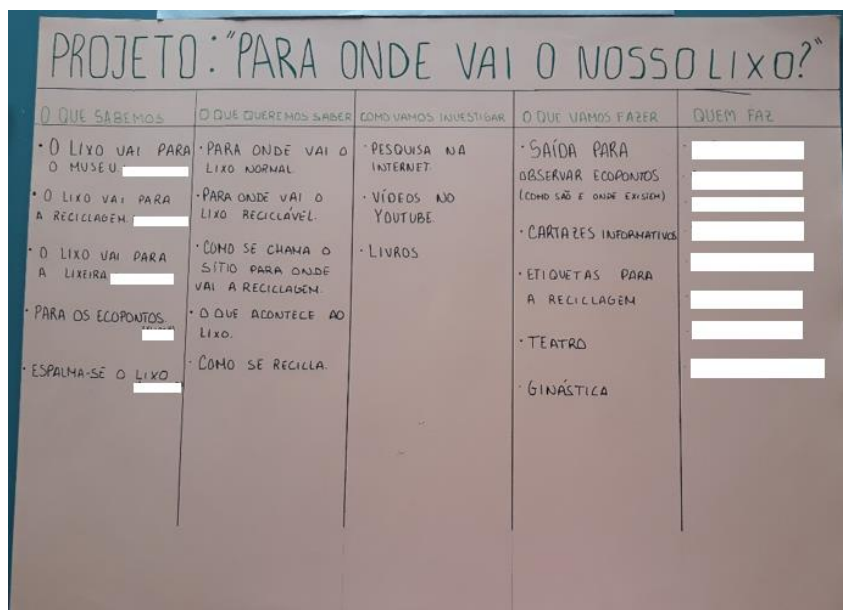


Figura 2- Plano do projeto "Para onde vai o nosso lixo?"

Outro instrumento é o quadro semanal de distribuição de tarefas, na sala rosa intitulado de mapa de tarefas (imagem à direita), que consiste numa tabela onde se encontram várias tarefas de apoio ao funcionamento da sala e à frente o nome das crianças responsáveis por desempenhar essa tarefa em cada uma das semanas. Na sala rosa os responsáveis das tarefas eram trocados ou à segunda-feira de manhã durante a reunião de grupo e eram escolhidos pelos responsáveis da semana anterior, à vez as crianças escolhidas dirigiam-se até ao mapa de tarefas e escreviam o seu nome à frente da tarefa que iriam desempenhar nessa semana, a educadora tinha o cuidado de anotar quem é que já tinha desempenhado cada tarefa para que todas as crianças tivessem oportunidade de desempenhar todas as tarefas ao longo do ano letivo.

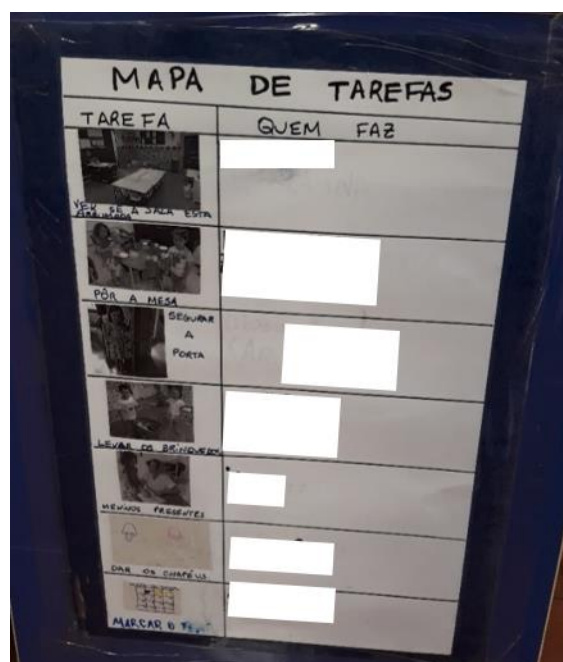


Figura 3- Mapa de tarefas da sala rosa

O autor Niza (2013) refere ainda o mapa de presenças mensal onde as crianças devem diariamente assinalar a sua presença, no entanto na sala rosa o mapa de presenças (imagem à direita) era semanal e não mensal e as crianças tinham a responsabilidade de autonomamente

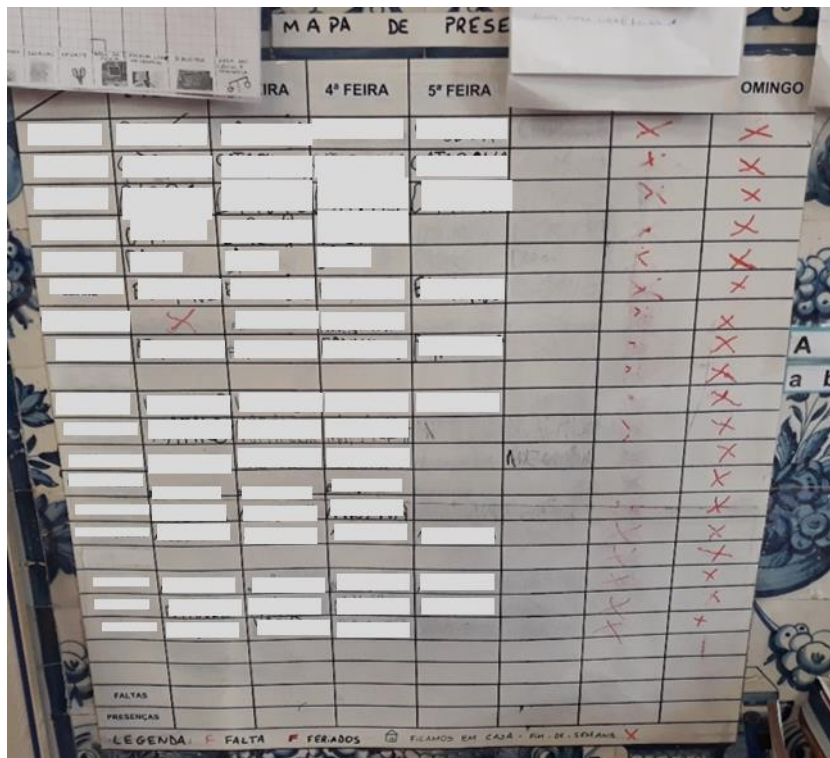


Figura 4- Mapa de presenças da sala rosa

marcar a sua presença, sendo que não havia um momento específico da rotina para o fazer.

E por fim, temos o diário de grupo (imagem à direita). O diário de grupo é composto por quatro colunas, as duas primeiras dizem “gostei” e “não gostei” e é onde devem ficar expostas as opiniões das crianças e da educadora relativamente ao que gostaram e não gostaram dessa semana, na terceira coluna diz “fizemos” onde se devem preencher o que foi feito relativamente ao “queremos fazer” da semana anterior e na quarta coluna está então o “queremos fazer” que são as

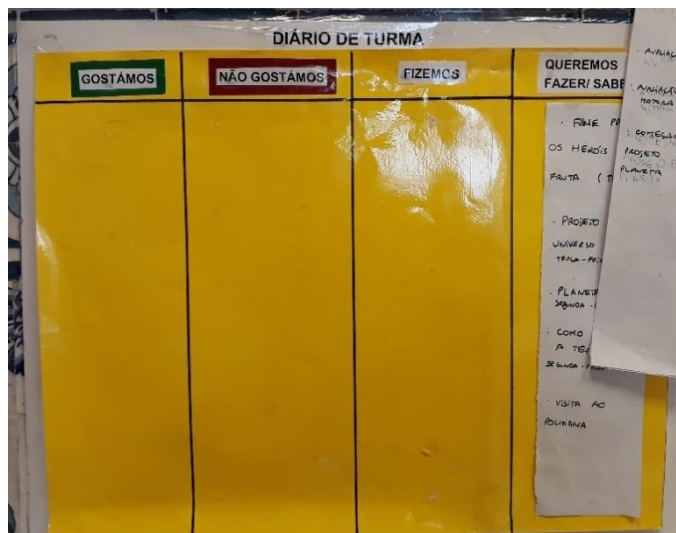


Figura 5- Diário de grupo da sala rosa

sugestões do grupo e da educadora para realizar na semana seguinte. Na sala rosa o diário de grupo era preenchido todas as sextas-feiras quando se realizava a reunião de grupo.

Estes são os vários mapas de registo que o MEM utiliza para ajudar na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa, sempre com o apoio das próprias crianças (Niza, 2013, p.151). Todos estes instrumentos eram utilizados no contexto de

Pré-escolar, no entanto nem todos eram utilizados diariamente e corretamente, como se pode ler anteriormente, o grupo ainda se estava a apropriar de alguns dos instrumentos.

Para além destes mapas de registo a educadora utilizava ainda o mapa do tempo (imagem a baixo), para o qual existia um responsável para o preencher todos os dias. Havia também um gráfico (imagem a baixo) com o objetivo de ser preenchido todos os meses com a informação do mapa do tempo, no entanto a educadora não preenchia esse gráfico com o grupo, no mesmo quadro encontrava-se um mapa de aniversários que também não estava preenchido.



Figura 6- Mapa do tempo, gráfico e mapa de aniversários

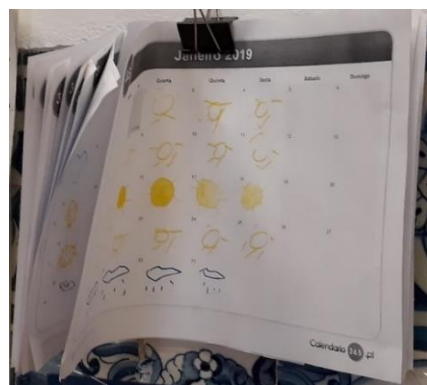


Figura 7- Mapas do tempo preenchidos e arquivados

Relativamente à avaliação, esta é integrada no processo de desenvolvimento da educação, e para além de ser realizada através dos instrumentos da ação educativa, é também feita através da interação entre as crianças e a educadora, da observação e registos, de comunicações e processos de produção (Niza, 2013, p.158).

Por fim, as famílias e comunidade têm um papel ativo e presente no quotidiano das crianças porque, de acordo com Niza (2013, p.159), estas são uma fonte de conhecimento e de formação e por isso é importante a sua presença. Na minha PES as famílias participavam em atividades propostas e tinham também reuniões com a educadora cooperante e havia também uma ligação com a comunidade, para além dos convidados que recebíamos em sala eram realizadas, com regularidade, visitas a espaços comunitários e havia ligação com alguns deles como é o caso do Lar de Idosos da Misericórdia.

3.1.3 Organização do espaço

Para o MEM o espaço educativo, como referido no ponto anterior, organiza-se por seis áreas que também podem ser intituladas de oficinas ou ateliers. As seis áreas básicas, de acordo com Niza (2013, p.150), são a área da biblioteca e documentação; a área da escrita e reprodução; a área de ciências e experiências; a área de carpintaria e construções; a área de atividades plásticas e outras expressões artísticas e a área de brinquedos, jogos e “faz-de-conta”. Todas estas áreas devem estar dispostas à volta da sala e no centro deve encontrar-se a área polivalente onde se realizam trabalhos coletivos. Atentemos então de que forma é que a sala rosa ia ao encontro deste modelo, as áreas da biblioteca e documentação, da escrita e reprodução, das ciências e atividades plásticas eram descritas da mesma forma que o faz o autor Niza (2013), a área das construções incluía algumas peças de madeira e também alguns animais e zona de garagem, no entanto não existia a parte da carpintaria, e por fim, a área de brinquedos e jogos era à parte da área do “faz-de-conta” e dessa forma dava origem a duas áreas distintas. Para além destas áreas, na sala rosa, existia também a área da matemática.

Podemos observar na imagem seguinte a planta da sala rosa e a forma como as áreas estavam dispostas ao redor da sala. É de salientar que a área da biblioteca e documentação e as áreas de construções e “faz-de-conta” não se encontravam na sala principal, mas sim em duas salas anexas, sendo que a sala onde se encontrava a área da biblioteca e documentação era utilizada por todos os grupos da instituição.

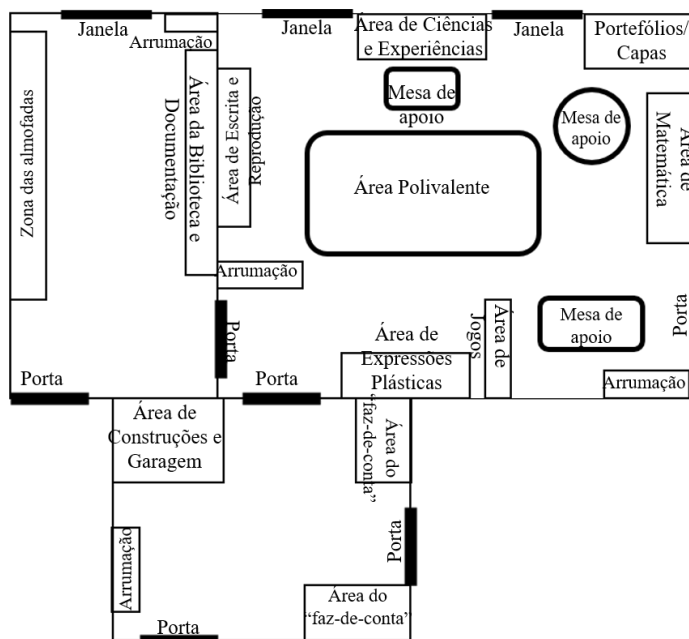


Figura 8- Planta da sala rosa

O ambiente geral da sala é também um fator relevante, o espaço da sala rosa tinha muita luz natural, era bem ventilado, encontrava-se num primeiro andar e tinha vários armários de arrumação nas diferentes salas. Na parede da sala de entrada encontravam-se os cabides e alguns trabalhos expostos, na sala principal encontravam-se trabalhos expostos nas paredes, os instrumentos da ação educativa, as regras da sala, as identificações das áreas (nas respetivas áreas), as novidades de cada criança, os portefólios e capas e na segunda sala anexa encontrava-se a zona das almofadas e um armário que servia de arrumação e de apoio à área da biblioteca e documentação.

Para o modelo em questão a zona da cozinha ou um espaço de substituição desta também são importantes, no entanto junto à sala ou nesta não existia nem zona de cozinha e nem um espaço de substituição, mas sempre que foi necessário ao longo da minha PES realizar uma atividade que fosse necessário a zona de cozinha, o refeitório da instituição mostrou-se sempre disponível a ajudar e disponibilizou sempre os utensílios necessários para desempenhar as atividades.

Após uma caracterização do espaço geral da sala rosa, foquemos então nas áreas mais relevantes para o presente relatório, descrevendo que materiais podemos encontrar e quais as suas potencialidades.

- **Área da biblioteca e documentação**- esta área encontrava-se numa sala anexa à sala principal, sala essa que era comum a todos os grupos da instituição, o que por vezes limitava a sua utilização ao grupo da sala rosa por estar a ser utilizada por outro grupo. Na área da biblioteca e documentação encontravam-se dois armários de arrumação, no maior encontravam-se alguns livros e documentos que não estavam ao alcance das crianças e no mais pequeno, ao alcance das crianças, encontravam-se livros infantis e DVDs, pois era também nesta área que se encontrava uma televisão e um leitor de DVD. Para além disto, de acordo com Giões (2018) nesta área podíamos encontrar “livros sobre projetos, livros de histórias, poesia, livros científicos, livros temáticos, etc.”.

No mesmo espaço da área da biblioteca e documentação realizavam-se atividades de dança, música e expressão motora e encontrava-se a zona das almofadas que para além de dar apoio à área era onde se realizavam momentos de reunião de grupo e a hora do conto.

O grupo, de forma geral, não demonstrava muito interesse e não procurava muito a área da biblioteca e documentação e foi uma área que, ao longo da minha PES, não sofreu alterações.



Na imagem à esquerda podemos observar a área da biblioteca e documentação e também a zona de almofadas.

Figura 9- Área da biblioteca e documentação e zona das almofadas

- **Área da escrita e reprodução**- esta área encontrava-se na sala principal, junto à porta principal de entrada. Era uma área de grande interesse para um pequeno grupo de crianças, no entanto a maioria não partilhava do mesmo, a educadora associou essa falta de interesse ao local onde se encontrava a área e dessa forma decidiu trocá-la com a área de matemática, ao longo do tempo as crianças foram demonstrando mais interesse, não só pela mudança no espaço, mas também pelo incentivo que recebiam em explorar mais a área em questão. De acordo com Giões (2018) nesta área podiam-se encontrar os seguintes materiais: “quadro de giz, computador, registos escritos, dicionários de imagens, etc.”, e realizavam-se atividades como jogos de sílabas, jogos de palavras, recorte e colagem de letras para formar palavras, dicionários de imagens, escrita e reprodução, escrita de livros, escrita no computador, entre outras atividades.

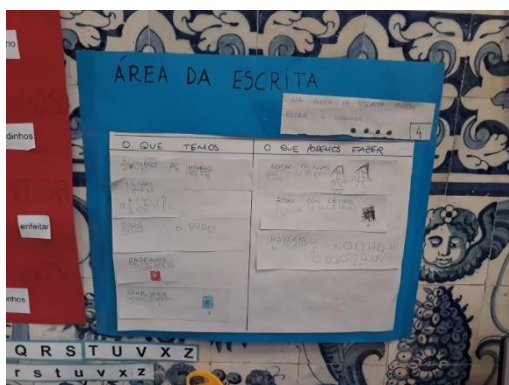


Figura 10- Identificação da área da escrita e reprodução



Figura 11- Área da escrita e reprodução

3.1.4 Organização do tempo

A educadora cooperante estava ainda a iniciar a prática do MEM, e de acordo com a mesma era na organização da rotina, da sala rosa, que se podia observar melhor a prática deste modelo. Vejamos então de acordo com o autor Niza (2013) de que forma se organiza o tempo e a distribuição das atividades no MEM e também de que forma é que era colocado em prática pela educadora cooperante.

Aprofundando então a perspetiva do autor Niza (2013), o tempo divide-se em duas etapas, a da manhã e da tarde, sendo que a parte da manhã é mais direcionada para o trabalho ou atividades sugeridas pelas crianças, sustentada pelas áreas e com o apoio da educadora, e a parte da tarde é mais direcionada para sessões de informação e atividade cultural dinamizadas quer por convidados, educadores ou até mesmo pelas crianças do grupo (Niza, 2013, p.153). Durante estas duas etapas principais, ao longo do dia, existem nove momentos e são eles (Niza, 2013, p.154):

O acolhimento, que é um momento onde se juntam todas as crianças para uma primeira conversa sob a orientação do educador com o objetivo de registar as partilhas das crianças que mais tarde darão origem a projetos ou atividades. É também neste momento que se registam as presenças (Niza, 2013, p.154).

A planificação em conselho é o momento após as conversas do acolhimento em que se planificam as atividades e projetos que se irão desenvolver em seguida (Niza, 2013, p.154).

O momento seguinte, após a planificação, é o das atividades e projetos onde as crianças individualmente ou em pequenos grupos realizam os projetos e atividades planeados anteriormente, o educador deve dar apoio a estas atividades e projetos e também à área polivalente, sendo que este momento não deve ultrapassar uma hora (Niza, 2013, pp.154-155).

A pausa da manhã dura cerca de meia hora e normalmente as crianças aproveitam este momento para comer fruta e ter o recreio livre (Niza, 2013, p.155).

O último momento da manhã são as comunicações das aprendizagens feitas onde, durante cerca de meia hora na área polivalente, as crianças partilham as suas descobertas e aprendizagens feitas durante a manhã (Niza, 2013, 155).

De seguida as crianças têm um momento de higiene e vão para o almoço onde há um responsável por ajudar a pôr a mesa e a servir os almoços (Niza, 2013, p.155).

Depois do almoço inicia a parte da tarde e o primeiro momento são as atividades de recreio, como por exemplo canções, jogos tradicionais e movimento orientado, e para as crianças que necessitem é também o momento da sesta (Niza, 2013, p.156).

Após o recreio e a sesta inicia-se a atividade de animação cultural coletiva, na área polivalente, esta atividade “segue normalmente um modelo comum aos educadores da Escola Moderna” (Niza, 2013, p.156). Às segundas-feiras é a “hora do conto”, às terças-feiras os pais ou outros convidados vão fazer partilhas das suas vidas relacionadas com os projetos que se estão a desenvolver no momento, às quartas-feiras faz-se o relato ou balanço da visita realizada da parte da manhã, às quintas-feiras a atividade é da iniciativa das crianças e pode ser por exemplo completar correspondência, concluir o jornal, uma conferência, representar uma história ou exprimir ideias do faz-de-conta, e por fim às sextas-feiras é dia de reunir em conselho onde o educador lê o diário de grupo, avaliam as responsabilidades da semana e distribuem as tarefas e realiza-se também o planeamento de segunda-feira, o conselho deve ser um momento dinâmico e curto (Niza, 2013, p.156).

O dia termina com o balanço em conselho onde se faz o balanço da jornada educativa, sendo este um ponto de situação indispensável (Niza, 2016, p.156).

A rotina educativa é importante pela segurança proporcionada ao investimento cognitivo das crianças, sendo que pode sempre sofrer alterações caso seja necessário dar resposta a outro tipo de atividades que sejam “prioritárias” nesse momento (Niza, 2013, p.157).

Atentemos de seguida na tabela onde está descrita a rotina semanal do grupo da sala rosa e também na forma como a educadora cooperante colocava essa rotina em prática e de que forma ia ao encontro da organização do tempo e das atividades do MEM, descritas acima pelo autor Niza (2013).

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h 9h30	Acolhimento/ Novidades	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
10h	Reforço da manhã/ Reunião de grupo	Reforço da manhã/ Reunião de grupo	Reforço da manhã/ Reunião de grupo	Reforço da manhã/ Reunião de grupo	Reforço da manhã/ Reunião de grupo
10h15 11h30	Atividades	Atividades	Atividades	Atividades	Atividades
11h40	Quintal	Quintal	Quintal	Quintal	Quintal
12h10	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12h15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12h45	Higiene (lavagem dos dentes)	Higiene (lavagem dos dentes)	Higiene (lavagem dos dentes)	Higiene (lavagem dos dentes)	Higiene (lavagem dos dentes)
13h	Dança	Música	Quintal/ Sala da televisão	Quintal/ Sala da televisão	Quintal/ Sala da televisão
13h30	Quintal/ Sala da televisão	Quintal/ Sala da televisão	Inglês	Quintal/ Sala da televisão	Quintal/ Sala da televisão
14h15	Atividades	Atividades	Atividades	Atividades Ginástica	Atividades/ Reunião de conselho
15h45	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
16h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h30 18h	Saída (atividades livres)	Saída (atividades livres)	Saída (atividades livres)	Saída (atividades livres)	Saída (atividades livres)

Tabela 3- Rotina semanal do grupo da sala rosa

Como se pode observar na tabela acima as manhãs, à semelhança da perspetiva de Niza (2013), iniciavam com o acolhimento. No entanto a educadora utilizava este momento para as crianças brincarem livremente nas áreas ou com os brinquedos que traziam de casa e ao contrário do que nos indica Niza (2013), as presenças não eram marcadas neste momento, mas sim ao longo da manhã e as crianças faziam-no de forma autónoma e livre. Às segundas-feiras o acolhimento tinha a particularidade de ser um momento em que se escreviam e partilhavam as novidades do fim-de-semana.

Após o acolhimento as crianças tinham o reforço da manhã, que tal como Niza (2013) nos indica, era por norma uma peça de fruta ou uma bolacha e logo a seguir dava-se início à reunião de grupo, a qual Niza (2013) intitula de planificação em conselho. Neste momento as crianças podiam começar por partilhar as atividades e aprendizagens realizadas no momento de acolhimento e de seguida iniciava-se a planificação do dia. Primeiro era necessário avaliar o plano diário do dia anterior e observar que atividades se tinham ou não concluído, a seguir iniciava-se o registo escrito do dia onde se escrevia o dia da semana e a data, logo a seguir integravam-se as atividades não concluídas no dia anterior, os projetos em desenvolvimento e as propostas das crianças, dividindo as atividades pela parte da manhã e da tarde. Esta planificação em grupo dava às crianças

noção de como se iria organizar o seu dia e também oportunidade de participarem na planificação do mesmo.

Após a reunião as crianças realizavam atividades nas áreas, ou livremente ou de acordo com as minhas propostas e da educadora cooperante, e as crianças envolvidas nos projetos iam dar-lhes continuidade. Às segundas-feiras ou sextas-feiras o momento após as atividades era aproveitado para trocar os responsáveis das tarefas de apoio à sala.

Quando concluídas as atividades as crianças preparavam-se para ir ao quintal onde tinham um momento de recreio livre, porém, apesar de ser um momento de recreio livre aproveitei ao longo da minha PES para neste momento sugerir jogos e interagir com as crianças, promovendo assim a minha relação com o grupo e também a relação e a cooperação entre as crianças.

Concluído o recreio as crianças tinham um momento de higiene e de seguida dirigiam-se para o refeitório para o almoço, e tal como indica Niza (2013), neste momento havia dois responsáveis que ajudavam a colocar a mesa e a servir os almoços.

A parte da tarde iniciava-se com outro momento de higiene e de seguida as crianças, à semelhança do que nos indica Niza (2013), ou tinham um momento de recreio livre no quintal ou iam ver um filme para a sala e as crianças que precisavam tinham oportunidade de dormir a sesta. Era também neste momento após o almoço que, semanalmente, as crianças tinham as Atividades Extracurriculares (AEC's) de dança às segundas, música às terças e inglês às quartas, no entanto nem todas as crianças do grupo estavam inscritas nestas atividades.

No momento seguinte iniciavam-se então as atividades da tarde que, ao contrário do que nos indica Niza (2013) de como se organiza este momento no MEM, não havia dias específicos para a hora-do-conto, para receber convidados, para fazer balanços das visitas ou mesmo para realizar atividades propostas pelas crianças. As atividades da tarde eram, à semelhança da parte da manhã, atividades nas áreas ou continuação dos projetos, sendo que às quintas-feiras havia a AEC de ginástica que se realizava ao mesmo tempo que as atividades em sala. A hora do conto, os convidados, as saídas e registos das mesmas e as propostas das crianças, eram momentos que se iam realizando ao longo da semana, mas sem dias específicos para os realizar. A única atividade da parte da tarde que ia ao encontro da organização do MEM, era a reunião em conselho que se realizava todas as sextas-feiras à tarde, onde se fazia a avaliação da semana, que atividades propostas na semana anterior se tinham realizado, quais as novas propostas para realizar na semana

seguinte e as crianças partilhavam também o que mais ou menos tinham gostado, que aprendizagens tinham feito entre outras partilhas.

Para terminar o dia as crianças tinham um momento de higiene, iam lanchar e por fim tinham atividades livres até saírem.

Podemos concluir que apesar de serem colocados em prática vários momentos da organização do tempo e atividades do MEM, os mesmos não eram organizados na rotina semanal de acordo com o modelo curricular em questão, atendendo à perspetiva de Niza (2013).

Niza (2013) indica também, como mencionado acima, que as rotinas podem sofrer alterações, sendo que o mesmo aconteceu na rotina da sala rosa, tanto aconteceu na rotina semanal para dar resposta a propostas emergentes ou propostas “prioritárias” relativamente ao que estava planeado, mas também aconteceu na própria organização da rotina semanal, para que se pudesse aproveitar melhor o tempo disponível.

3.2 Contexto de 1º CEB

Em relação ao contexto de 1º CEB no qual desenvolvi a minha PES, entre os meses de setembro a dezembro de 2018, é importante mencionar que é uma Escola Básica com turmas entre o 1º ano e o 4º ano do ensino básico, é uma escola da rede pública que pertence ao Agrupamento de Escolas n.º 3 e fica situada na periferia da cidade de Évora.

A instituição é um edifício da tipologia P3, com dois pisos e uma área exterior. No rés-do-chão encontrava-se um alpendre que dava acesso ao interior, já no *hall* de entrada, à direita, encontravam-se às salas de 3º ano e de 4º ano e o espaço entre as duas salas funcionava como uma terceira sala onde decorriam as aulas de apoio educacional. Encontrava-se ainda no *hall* de entrada duas instalações sanitárias, uma para os alunos e outra para as alunas, as escadas de acesso ao 1º andar e uma arrecadação junto das mesmas. No lado esquerdo do *hall* de entrada encontrava-se o espaço polivalente que funcionava também como refeitório, espaço para as aulas de Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC) e algumas aulas de AEC's, festas, momentos de convívio, entre outras atividades. No polivalente encontrava-se também a cozinha, uma instalação sanitária para deficientes, uma instalação sanitária para os docentes e o gabinete dos docentes. No 1º andar tinha-se acesso a um espaço de arrumação onde se encontravam diversos materiais didáticos, e encontravam-se as salas de 1º ano e 2º ano e no espaço no meio destas encontrava-se a biblioteca escolar. Por fim, o espaço exterior era amplo e nele podia-se encontrar uma arrecadação que servia para arrumar os materiais de expressão motora, havia um pátio térreo, um campo de jogos e uma estrutura com cordas e outros elementos, para as crianças brincarem.

É importante mencionar também a boa relação da escola com as outras instituições da união de freguesias em questão, pois foi possível realizar atividades em conjunto com várias delas, nomeadamente com uma instituição de idosos, com uma instituição de Pré-escolar, com a escola sede do agrupamento e também com a Biblioteca Pública da Junta de Freguesia.

Neste ponto relativo ao contexto de 1º CEB irei fazer uma breve caracterização do mesmo, focando em quatro pontos relevantes: a caracterização do grupo; os fundamentos da ação educativa; a organização do espaço e a organização do tempo, respetivamente.

Começamos então pela caracterização do grupo com o qual desenvolvi a minha PES em 1º CEB.

3.2.1 Caracterização do grupo

Nº de aluno	Nome	Idade	Sexo	Apoio Educativo	E.M.R.C.	
1	A.A.	8 Anos	Masculino			
2	B.P.	8 Anos	Masculino			
3	D.M.	8 Anos	Masculino			
4	D.P.	8 Anos	Masculino			Subdelegado de turma
5	D.R.	8 Anos	Masculino	X (Português)		
6	E.C.	8 Anos	Masculino	X (Português)	X	
7	F.D.	8 Anos	Feminino		X	
8	F.C.	8 Anos	Masculino			
9	J.N.	8 Anos	Feminino			
10	J.M.	8 Anos	Masculino			Delegado de turma
11	L.S.	8 Anos	Feminino			
12	L.F.	8 Anos	Masculino			
13	L.M.	8 Anos	Masculino	X (Português)		
14	M.C.	9 Anos	Feminino			
15	M.O.	8 Anos	Feminino			
16	M.M.	9 Anos	Feminino			
17	M.M.	8 Anos	Feminino			
18	M.C.V.	8 Anos	Feminino		X	
19	M.C.	9 Anos	Feminino	X (Português)		
20	M.B.	8 Anos	Feminino			
21	M.G.	8 Anos	Feminino	X (Português)		
22	M.M.	8 Anos	Masculino			
23	R.S.	8 Anos	Masculino			
24	S.B.	8 Anos	Feminino		X	
25	S.P.	8 Anos	Feminino	X (Português)		
26	V.C.	8 Anos	Masculino			

Tabela 4- Caraterização do grupo relativamente ao nome, idade, sexo e frequência do apoio educativo e EMRC

Feminino		Masculino
8 Anos	9 Anos	8 Anos
10 Crianças	3 Crianças	13 Crianças
Total: 13 Crianças		Total: 13 Crianças
Total: 26 Crianças		

Tabela 5- Caraterização do grupo por sexo e idades

Relativamente à caracterização do grupo com o qual desempenhei a minha PES, podemos encontrar nas duas tabelas anteriores informações sobre o número de aluno das crianças, idades, sexo e frequências do apoio educativo e Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC).

Na tabela 4 encontramos uma informação mais detalhada que nos indica o número de aluno/a de cada uma das crianças, indicando dessa forma que o grupo era composto por um total de 26 crianças, temos também as iniciais de cada uma, as suas respetivas idades, sexo, se frequentavam o apoio educativo e a que disciplina e por fim as crianças que frequentavam a disciplina de EMRC. De acordo com a tabela 4 podemos concluir também que seis crianças, três do sexo feminino e três do sexo masculino, frequentavam o apoio educativo, todas elas à disciplina de português, e quatro crianças, três do sexo feminino e uma do sexo masculino, frequentavam as aulas de EMRC.

Na tabela 5 temos de uma forma mais sintetizada a informação relativa ao sexo e idades das crianças, que nos leva a concluir que o grupo era homogéneo em termos de idades, tendo a maioria das crianças 8 anos e apenas três 9 anos, sendo estas três crianças do sexo feminino, no entanto era um grupo heterogéneo em termos de sexo porque tinha 13 crianças do sexo masculino e 13 crianças do sexo feminino.

Analisando o grupo de uma forma mais detalhada é relevante mencionar que este inicialmente era composto por 25 crianças e a meio do 1º período recebeu um novo aluno criando assim o grupo final de 26 crianças. Ao longo da minha PES pude retirar algumas conclusões sobre o grupo, através das minhas observações e intervenções, como por exemplo, apesar de as crianças estarem mais ou menos no mesmo nível de aprendizagem nas diferentes disciplinas algumas demonstravam mais dificuldades em determinadas disciplinas ou em determinadas matérias e tinham diferentes ritmos de aprendizagem e o facto de ser um grupo grande influenciava as aprendizagens e a forma como as realizavam, pois dispersavam fácil e rapidamente, conversavam mais entre si sobre assuntos não relacionados com as aulas o que levava a distrações, e era mais difícil dar o apoio e atenção necessários que cada criança merecia e precisava para poder acompanhar o restante grupo, como é o caso de uma criança que estava no início do seu diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e por vezes um grupo grande e um pouco agitado e a falta de oportunidade para ajudar e dar apoio complicava o seu processo de aprendizagem.

O grupo, de uma forma geral, era autónomo e cooperativo, havia muita entreajuda entre as crianças e sempre que alguma delas terminava o seu trabalho antes das restantes,

voluntariava-se para ajudar as crianças com mais dificuldades, mas não eram cooperativos só entre si na turma, cooperavam também com a comunidade escolar como podemos observar através do seguinte exemplo:

➤ Notas de campo – 03 de outubro de 2018

“Uma auxiliar da escola ficou doente e a docente cooperante pediu a cooperação das crianças para ao final do dia deixarem o seu espaço pessoal o mais limpo e arrumado possível e a M.B. sugeriu que podiam fazer de mini auxiliares e dessa forma estariam a ajudar e seria também divertido.”

O grupo era também organizado e responsável, havia uma responsabilidade por parte de todos em manterem o seu espaço pessoal organizado e na realização dos seus trabalhos demonstravam também ser organizados e responsáveis, à exceção de uma ou outra criança que demonstrava menos organização ou responsabilidade.

Na generalidade, era um grupo bastante interessado tanto nos temas relacionados com os conteúdos, como nos temas do quotidiano, e levava questões bastante interessantes e pertinentes para as aulas, dando destaque a dois alunos pelo seu interesse e cultura em geral. Sendo um grupo tão interessado, em momentos de dúvidas nunca deixavam nada por questionar e não se inibiam de esclarecer alguma dúvida que tivessem e trabalhávamos para que todas as questões ficassem respondidas.

Uma grande parte do grupo era participativa e depois tínhamos um grupo de cerca de 6 crianças em que uns eram participativos de mais, no sentido de não deixarem os colegas participar também ou de responderem sem ser solicitados e no oposto tínhamos crianças que participavam muito pouco e não se demonstravam tão seguras ou confiantes para participarem, dessa forma ao longo da minha PES tentei trabalhar o equilíbrio com estes dois opostos de forma a que todos tivessem as mesmas oportunidades e tempo.

Um aspeto menos positivo em relação ao grupo é que eram muito conversadores e distraíam-se muito facilmente, mas como referi anteriormente, penso que isso se deva ao facto de ser um grupo grande.

Em relação às competências, interesses e necessidades do grupo, apesar de todas as áreas serem igualmente importantes no seu desenvolvimento, vou focar na área do português por ser a que tem mais relevância para o tema do presente relatório.

Esta área é de grande interesse para um pequeno grupo da turma, como podemos observar a partir da seguinte nota de campo:

➤ Notas de campo – 26 de setembro de 2018

“Faltavam 5 minutos para a aula terminar e como toda a turma já tinha terminado o trabalho tinham tempo livre, a M.B. aproveitou esse tempo para pegar no seu livro da Mulan, requisitado na biblioteca, e ler um pouco antes de terminar a aula.”

Vários alunos aproveitam para ler nos tempos livres ou nos intervalos e liam também em casa, trazendo para as aulas partilhas de livros que tinham lido ou partilhavam comigo uma leitura que tinham realizado. Em contraste algumas crianças da turma não demonstravam muito interesse pela leitura.

No início as crianças demonstravam também alguma relutância quanto à escrita, especialmente quanto à escrita criativa, mas ao longo do tempo foram demonstrando cada vez mais facilidade e interesse em compor textos de escrita criativa e um exemplo disso são as seguintes notas de campo:

➤ Notas de campo – 04 de outubro de 2018

“O J.M. e o V.C. terminaram o trabalho planeado para a aula e terminaram também o trabalho extra que lhes indiquei e como ainda faltava tempo para terminar a aula, ambos decidiram escrever um diálogo entre eles.”

➤ Notas de campo – 19 de outubro de 2018

“F.C. (com uma folha na mão): “Vou escrever um texto sobre a folha.””

Uma consequência da falta de interesse pela leitura eram as necessidades relativamente à leitura e escrita. Algumas crianças, em especial as que demonstravam menos interesse pela leitura, tinham algumas dificuldades em dar entoação às palavras ou respeitar a pontuação e davam também alguns erros de ortografia. Algumas crianças demonstravam alguma dificuldade em expressar-se por terem dificuldade em expor-se em frente ao grupo. Duas crianças brasileiras sendo que uma falava português de Portugal e pronunciava apenas algumas palavras em português do Brasil e outra falava apenas Português do Brasil, demonstravam também umas pequenas dificuldades em se expressarem e por vezes em compreender algumas coisas.

A nível de competências, as crianças com uma leitura mais assídua demonstravam várias competências em termos de leitura com entoação e de respeito pela pontuação, tinham também mais facilidade na escrita, o que era um fator importante para terem bons resultados nas outras disciplinas, mas de forma geral uma grande maioria demonstrava uma boa leitura e ao longo do tempo observou-se uma melhoria nas competências a nível de escrita. Demonstravam também competências a nível de exploração do texto. Vejamos as seguintes notas de campo:

➤ Notas de campo – 01 de outubro de 2018

“Docente cooperante: “Há diálogo?”

M.B.: “Sim, por causa do travessão.””

➤ Notas de campo – 01 de outubro de 2018

“A docente cooperante fez a leitura do texto em voz alta e de seguida colocou algumas questões de exploração do texto: “É narrativo ou poético?”; “Quais as 3 partes do texto?”; “Qual a conclusão?” e “Qual o título do texto?”.”

3.2.2 Fundamentos da ação educativa

Como referi na introdução ao contexto educativo de 1º CEB um de quatro pontos relevantes da sua caracterização são os fundamentos da ação educativa. A docente cooperante na sua prática não utilizava nenhum modelo curricular específico, no entanto tinha várias formas de guiar a sua ação educativa, vejamos quais.

Para iniciar, é relevante mencionar que na sala estavam expostas regras criadas pela docente cooperante e pelo grupo, para um bom funcionamento da sala de aula e para transmitir às crianças valores como ser educado, respeitar os outros e respeitar o espaço. Atentemos então nas regras em questão:

➤ Notas de campo – 25 de setembro de 2018

“Regras da sala de aula:

1. Escutar a professora com atenção
2. Levantar o dedo para falar
3. Dizer por favor e obrigado (a)
4. Trabalhar em silêncio
5. Não bater e falar sem gritos
6. Falar com respeito por todos
7. Recolher os materiais e deixar a sala limpa”

De seguida, foquemos então na relação entre a docente cooperante e o grupo, pois esta era muito positiva, com base no respeito mútuo e no diálogo. A docente cooperante demonstrava muito respeito pelas crianças, pelas suas ideias e opiniões, pelos seus sentimentos, e utilizava muito o diálogo para potenciar esse mesmo respeito, a união do grupo, a empatia e para os fazer refletir sobre o seu comportamento ou sobre certas situações, como por exemplo se houvesse uma discussão entre as crianças, todas as que estavam envolvidas eram ouvidas, as suas opiniões era validadas e resolvia-se esse conflito com base no diálogo e no respeito uns pelos outros. A empatia também era um valor muito promovido com o grupo, porque muitas vezes as crianças partilhavam problemas que tinham em casa e a docente cooperante conversava abertamente com o grupo promovendo a empatia e entreajuda.

Muitas das vezes quando o grupo se encontrava mais agitado a docente cooperante utilizava estratégias como dar batidas no quadro a um certo ritmo até as crianças notarem e se começarem a acalmar, utilizava também a estratégia de 10x a cheirar a flor e soprar a vela para ajudar o grupo a acalmar-se e por vezes dava-lhes também um tempo para descomprimirem, para conversarem e passados uns minutos pedia-lhes que voltassem à

calma, respeitando o tempo das crianças porque nem sempre é fácil para elas estarem horas sentadas numa sala a ouvir com atenção, por vezes também precisam de 2 ou 3 minutos para relaxarem e depois regressarem ao trabalho. Apenas em situações mais extremas é que a docente utilizava a estratégia de pedir às crianças que refletissem sobre o que tinham feito e escrevessem numa folha, um certo número de vezes, que não repetiriam esse comportamento e depois essa folha seria assinada pela criança em questão, pela docente cooperante e também pelo/a encarregado/a de educação.

Quanto à forma de lecionar a docente cooperante utilizava os manuais escolares como base, mas algumas crianças, que por diversas razões não tinham manuais, utilizavam fotocópias dos mesmos. Para além dos manuais utilizava outros instrumentos para complementar as aulas como os e-manuais no quadro interativo, que para além de exercícios tinham também atividades, vídeos explicativos para apresentar e explicar a matéria de uma forma mais interativa, o quadro de giz onde escrevia conteúdos da matéria ou onde se realizavam e corrigiam exercícios e atividades, ou jogos como é o exemplo do jogo do milhão ou do jogo do corpo humano, duas atividades que desenvolvi com o grupo na minha PES, ou seja, apesar do uso do método mais tradicional que é o manual, a docente cooperante complementava esse instrumento de trabalho com muitos outros, tornando o processo de aprendizagem mais interativo e apelativo. Outra estratégia também utilizada era, antes de iniciar um tema, falar de algo do quotidiano das crianças ou das suas vivências para de alguma forma relacionar ao tema que se iria abordar, dando um sentido ao mesmo e utilizava-se também vários exemplos práticos do quotidiano das crianças para explicar os conteúdos. Para além de fazer a ligação entre o quotidiano das crianças e os conteúdos lecionados, a docente cooperante apesar de dar as aulas consoante a área curricular tinha o cuidado de relacionar as várias áreas entre si e desenvolvia atividades nas mesmas que tivessem um elo de ligação entre si, criando assim um fio condutor entre os conteúdos e as áreas.

Outro instrumento de trabalho utilizado pela docente cooperante era o caderno diário e o caderno de estudo e cada criança tinha ambos. O caderno diário era o que acompanhava as crianças ao longo do dia, era nesse caderno que diariamente escreviam a data e o plano diário que era o plano de trabalho ou os conteúdos que seriam abordados ao longo do dia e era também nesse caderno que resolviam exercícios, tiravam apontamentos, escreviam conteúdos importantes ou realizavam atividades. É importante mencionar que no início de cada mês a docente cooperante entregava a todas as crianças um calendário desse mês com as datas importantes marcadas para que cada criança

colasse no seu caderno diário. O caderno de estudo, estava dividido com as diferentes disciplinas e era onde as crianças colavam mapas, tabelas, imagens, etc. e escreviam conteúdos importantes sobre a matéria, e era então esse caderno que as acompanhava até casa para poderem estudar.

Atentemos noutro instrumento de trabalho criado pela docente cooperante, o plano de trabalho, que foi criado pelo facto da docente não ser muito apologista de trabalhos de casa. O plano de trabalho consistia num plano com cerca de 3 ou 4 atividades das várias áreas, que a ou se escrevia no quadro para depois copiarem ou se entregava escrito numa folha. Junto com o plano de trabalho eram entregues os materiais necessários para realizar o mesmo e este era entregue todas as sextas-feiras à tarde e deveria ser entregue até à sexta-feira seguinte quando recebessem um novo plano de trabalho, desta forma a docente cooperante dava uma data de entrega alargada promovendo nas crianças um sentido de responsabilidade, de organização e de disciplina. O plano de trabalho deveria ser assinado pelas crianças e pela docente cooperante e era utilizado também como forma de avaliação. Vejamos um exemplo:

➤ Notas de campo – 04 de outubro de 2018

“Exemplo de plano de trabalho:

1. Ler o texto e fazer a ficha (caderno de atividades)
2. Fazer cópia com letra perfeita
3. Escrever o nome dos distritos de Portugal
4. Fazer um desenho sobre o outono

A docente cooperante entrega também uma mica com uma folha de linhas para realizar o trabalho 2 e 3 e uma folha de papel cavalinho para realizar o trabalho 4. Dentro da mica as crianças devem colocar a ficha e o plano de trabalho.”

Relativamente à avaliação, a docente cooperante realizava fichas de avaliação que eram retiradas dos livros de fichas de avaliação, complemento do manual, que se encontravam guardados na escola. Estas fichas de avaliação eram realizadas ao longo dos períodos mas para além disto as crianças eram avaliadas também nos momentos de revisões onde era possível perceber onde havia mais ou menos necessidades, eram avaliadas, como referido anteriormente, através dos planos de trabalho e eram também avaliadas através de várias atividades, jogos ou fichas criadas com base nos conhecimentos e necessidades do grupo, ou seja, eram criados instrumentos de trabalho próprios para avaliar as competências e necessidades do grupo ao longo do período, não restringindo a avaliação apenas ao momento formal das fichas de avaliação.

É ainda relevante mencionar um último instrumento utilizado pela docente cooperante que era o “aluno de serviço”, que consistia numa tabela de dupla entrada exposta num placar onde se encontravam à esquerda os vários dias da semana e à direita os nomes das crianças. Para cada dia da semana havia um “aluno de serviço” e ainda um/a aluno/a extra e todos os dias de manhã íamos ao placar ver quem tinha o nome nesse dia da semana e esse seria o/a ajudante do dia, ou seja, quem prestaria auxílio à docente cooperante caso fosse preciso, como por exemplo ir tirar e distribuir fotocópias, entregar a folha dos almoços no refeitório, etc., caso o/a aluno/a de serviço faltasse era substituído/a pelo/a aluno/a extra dessa semana. Os nomes na tabela eram trocados todas as segundas-feiras de manhã, sendo que os nomes das crianças que já tinham sido utilizados eram guardados numa mica e os nomes ainda não utilizados encontravam-se em outra mica, dando assim oportunidades iguais a todos.

Este instrumento potenciava nas crianças o sentido de responsabilidade, educação para a cidadania, solidariedade, organização e entreajuda.

Conclui-se assim a forma como a docente cooperante colocava a sua ação educativa em prática.

3.2.3 Organização do espaço

Outro ponto relevante quanto à caracterização do contexto de 1º CEB é a organização do espaço. Para o presente relatório tanto o espaço do contexto formal como o espaço do contexto não formal são importantes, no entanto começemos pelo espaço do contexto formal.

A sala de aula era um espaço com quatro janelas, bem arejado e bem iluminado, e com duas entradas, uma que dava acesso à sala onde decorria o apoio e também ao *hall* de entrada e à sala de 4º ano e a outra que dava acesso diretamente para o exterior.

Relativamente ao espaço dentro da sala, segundo Ferrão Tavares (2000, p.33) citado em Oliveira (2015, p.5) a sua organização vai facilitar ou não as interações, sendo que “à medida que se avança na escolaridade, os espaços deixam de ser dinâmicos para se tornarem fixos”, isto é, as áreas que se podem alterar (Oliveira, 2015, p.5). Portanto um espaço ao tornar-se fixo poderá não facilitar as interações entre o grupo, do grupo com a docente e do grupo com o espaço em si, no entanto a organização do espaço da sala da turma HF3 vem comprovar que se pode avançar na escolaridade sem o espaço deixar de ser dinâmico.

Vejamos, através das cinco plantas que irei apresentar de seguida, como a organização do espaço ao longo da minha PES não se manteve fixa, mas estava sim em constante alteração, pois a docente cooperante tinha este parâmetro em consideração e alterava-o regularmente procurando alterar a dinâmica do grupo e perceber qual a melhor forma de trabalho para o mesmo.

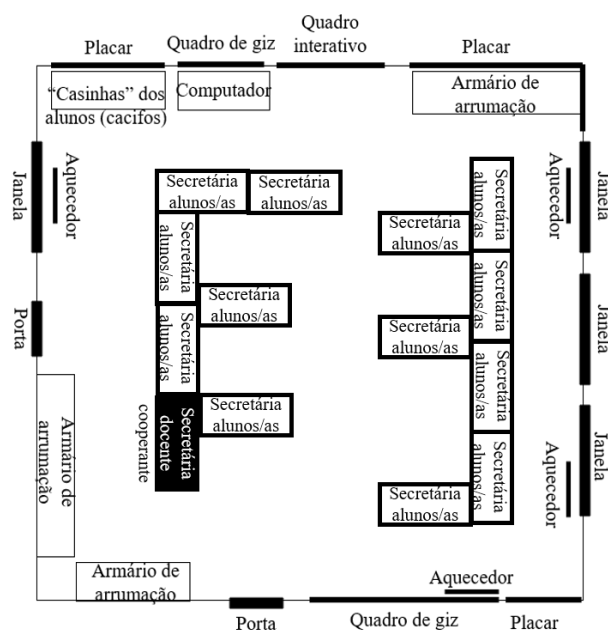


Figura 12- 1ª Planta da sala da turma HF3

Na figura 12 está representada a que foi a 1ª planta que observei no contexto de 1º CEB, era a forma como a sala estava organizada quando iniciei as minhas observações. Podemos notar que nesta planta a secretária da docente cooperante estava em frente à porta e oito das secretárias das crianças estavam viradas para o centro onde se encontravam mais cinco secretárias, viradas para o quadro.

As vantagens desta planta é que permitia à docente cooperante observar todas as crianças, mas com mais dificuldade em observar as da sua fila. Permitia também às crianças sentadas à volta de se observarem melhor umas às outras promovendo as partilhas, permitia também a estas crianças a vista para o quadro de giz (na frente da sala) e também do quadro interativo e do computador (no fundo da sala) e as crianças das secretárias do centro tinham a vantagem de terem uma melhor visão do quadro de giz.

As desvantagens é que as crianças à volta podiam ter alguma dificuldade em visualizar corretamente o quadro de giz e as crianças do centro da sala não tinham uma visão sobre toda a sala e todas as crianças.

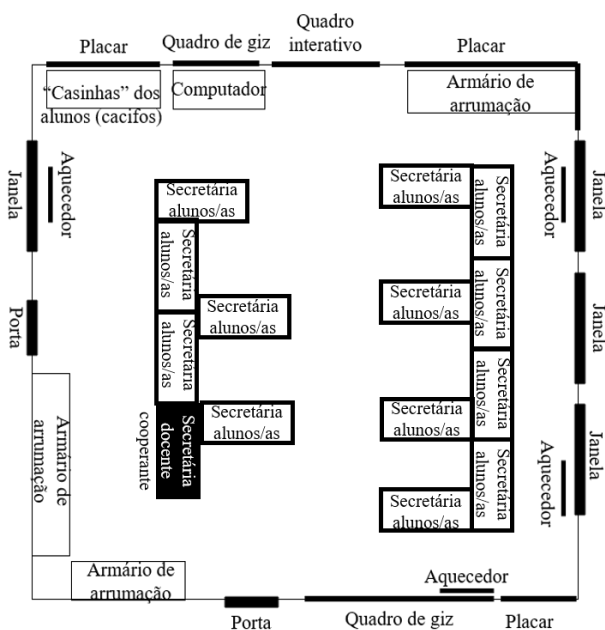


Figura 13- 2ª Planta da sala da turma HF3

Na figura 13 está representada a 2ª planta da sala. Nesta planta pode-se observar que a única diferença é que uma secretária das crianças passou do lado esquerdo da sala para o lado direito.

Creio que as vantagens e desvantagens sejam iguais às mencionadas anteriormente, no entanto queria acrescentar mais duas desvantagens desta planta que eram a dificuldade na visibilidade por parte da última secretária do centro do lado direito

e também a dificuldade de acesso às secretárias do centro por serem muitas e se encontrarem muito juntas.

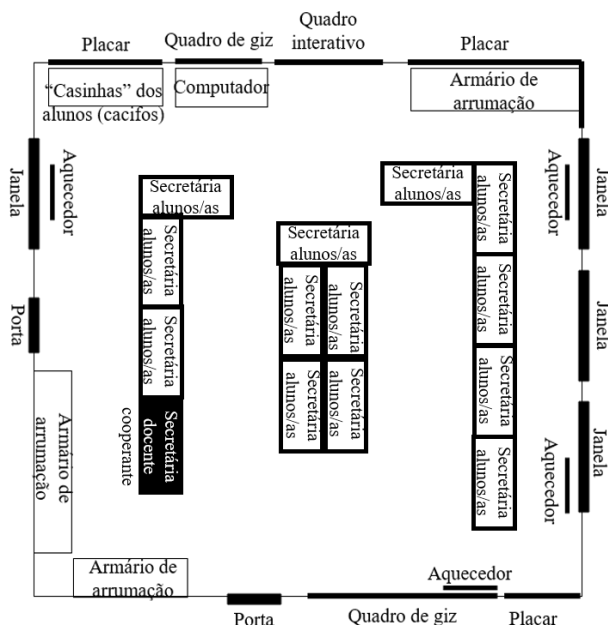


Figura 14- 3ª Planta da sala da turma HF3

Na figura 14 está representada a 3ª planta. Nesta planta as secretárias em “U”, ou seja, à volta, mantiveram-se no lugar. As cinco secretárias do centro juntaram-se formando um grupo.

As vantagens desta planta para além de facilitar ao grupo a visibilidade de todas as crianças, promovia também as discussões e trabalhos em grupo e ao colocar no centro as crianças com maiores dificuldades permitia um acesso mais fácil a este grupo e também uma ajuda maior.

As desvantagens para além das mencionadas anteriormente, como a dificuldade de visibilidade do fundo da sala por parte de algumas crianças, eram as distrações, ou seja, o facto de no centro se encontrarem muitas crianças, ao mesmo tempo que promovia a entreaajuda era também um fator de maior distração.

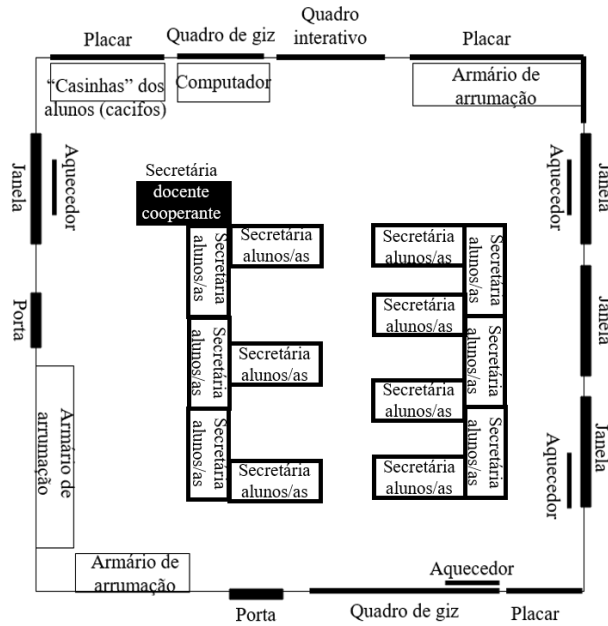


Figura 15- 4ª Planta da sala da turma HF3

Na figura 15 está então a 4ª planta da sala. A sua organização era semelhante à 2ª planta, as diferenças é que a secretária da docente cooperante passou para o fundo da sala, para junto do computador e uma secretária das crianças passou do lado direito para o lado esquerdo da sala, ficando assim três secretárias de cada lado e no centro, novamente, encontravam-se três secretárias à esquerda e quatro à direita, de frente para o quadro de giz.

As vantagens desta planta era o facto de a secretária da docente cooperante ter passado para o fundo da sala dando oportunidade às secretárias das crianças de ficarem mais próximas do quadro de giz. As crianças também estavam mais juntas o que lhes permitia mais partilhas, trabalhos em grupo e discussão e nesta planta a docente cooperante também tinha uma vista mais abrangente de todo o grupo.

As desvantagens eram a dificuldade, das secretárias do centro, em visualizar o quadro interativo e o espaço entre as secretárias do centro era reduzido e por isso era difícil ter acesso às mesmas.

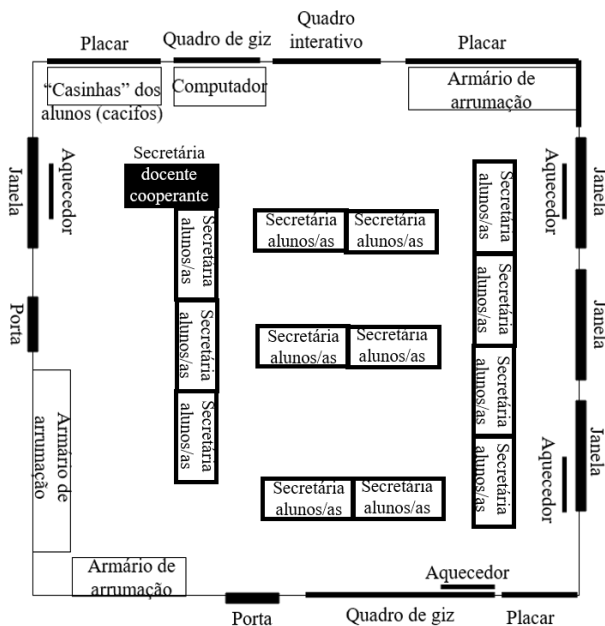


Figura 16- 5ª Planta da sala da turma HF3

Por fim, temos a 5ª planta representada na figura 16. Nesta planta a secretária docente cooperante manteve-se no fundo da sala, as secretárias à esquerda mantiveram-se e do lado direito foi acrescentada uma secretária. No centro as seis secretárias restantes juntaram-se em pares.

As vantagens desta planta eram o acesso mais fácil às secretárias do centro, ou seja, era mais fácil dar apoio a estas crianças que por norma eram as crianças com mais dificuldades. Novamente encontra-se a vantagem da secretária da docente cooperante ao fundo da sala, vantajoso para o grupo que tinha uma melhor visibilidade e proximidade do quadro de giz e vantajoso para a docente cooperante que conseguia ver todo o grupo. O trabalho em grupo também era favorecido por esta planta, especialmente de pequeno grupo e outra vantagem era o facto das secretárias do centro estarem de frente e alinhadas com o quadro, o que podia ser favorável às crianças com dificuldades de visão.

As desvantagens seriam a dificuldade de visão das secretárias do centro, a partir do meio e do fundo, porque ao estarem todas alinhadas de frente para o quadro, as crianças da frente podiam prejudicar a visibilidade do quadro das crianças atrás de si. O que também se tornava uma desvantagem para a observação do quadro interativo, pelas mesmas razões mencionadas anteriormente.

Em suma, as plantas têm várias semelhanças e também várias diferenças entre si e todas elas apresentam vantagens e desvantagens, no entanto há que salientar que as

plantas 3, 4 e 5 são as mais vantajosas para o grupo e para a docente. Em termos de melhor visibilidade do e para o grupo há que destacar a planta 4 e 5, para discussões entre o grupo e trabalho em grupos/equipas há que destacar as plantas 3 e 4, e a 5 para trabalhos em pequeno grupo, e para uma melhor ajuda do grupo temos a planta 3 e 5 em destaque.

Para além da organização do espaço também o próprio grupo estava em constante alteração, pois todos os dias tinham hipótese de escolher o seu lugar e com quem queriam partilhar a secretária, apenas com a regra, imposta pela docente cooperante, de ficar aluno com aluna para evitar conversas e distrações. O facto de as crianças não terem um lugar fixo dava-lhes oportunidade de interagirem umas com as outras, de obterem e oferecerem ajuda umas às outras e de partilharem conhecimentos entre si.

Uma sala de aula não é feita apenas do espaço em si e da sua organização, de acordo com Forneiro (2008, p.53) citado em Oliveira (2015, p.5) “os espaços físicos são “locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelo material didático, pelo mobiliário e pela decoração”” todos estes elementos caracterizam o espaço para além da sua organização. Vejamos então que materiais, mobiliário e decoração podíamos encontrar na sala da turma HF3:

- ✓ 2 Quadros de giz;
- ✓ 1 Quadro interativo;
- ✓ 1 Projetor;
- ✓ 2 Colunas;
- ✓ 3 armários de arrumação de materiais, dossiês, manuais, etc.;
- ✓ 14 Secretárias;
- ✓ 27 Cadeiras;
- ✓ 2 Bancos;
- ✓ 4 Aquecedores;
- ✓ “Casinhas” com 27 compartimentos;
- ✓ 3 Placares;
- ✓ 1 Computador;
- ✓ 1 Globo Terrestre;
- ✓ 2 Mapas de Portugal;
- ✓ 2 Caixotes do lixo.

Em relação aos materiais é relevante mencionar as “casinhas”, que era um armário dividido em 27 cubos onde cada cubo pertencia a uma criança. Cada criança guardava na sua “casinha” os manuais, cadernos, dicionários, capas de fichas, entre outros materiais

para evitar que carregassem, diariamente, muito peso nas suas mochilas, dessa forma, todas as manhãs as crianças dirigiam-se às suas casinhas e tiravam apenas os materiais necessários indicados no quadro pela docente cooperante.

Em relação à decoração, outro fator relevante, podíamos encontrar expostos vários trabalhos feitos pelas crianças relacionados com as estações do ano, com épocas festivas ou até mesmo com conteúdos lecionados, e estavam também expostos cartazes, mapas, tabelas, entre outros materiais com os conteúdos lecionados nas aulas.

Para terminar como referido no início, para o presente relatório não só o contexto formal foi importante como também o contexto não formal, que no caso foi a Biblioteca Pública da Junta de Freguesia do bairro onde a escola estava inserida. A Biblioteca Pública era um espaço dentro do edifício da Junta de Freguesia que ao longo da minha PES não sofreu qualquer alteração. Neste espaço, à entrada, podíamos encontrar uma secretária com um computador onde se encontrava o bibliotecário e também um armário onde se encontravam vários livros, livros esses que as pessoas podiam trazer da sua casa e deixar lá para que depois alguém pudesse ficar com eles e podiam tirar algum que lhes interessasse, fazendo assim uma de troca de livros. No centro da sala encontravam-se duas mesas com vários livros expostos onde por norma o bibliotecário colocava livros que pudessem ser do interesse das crianças que iam visitar a biblioteca e à volta da sala havia várias prateleiras com livros que estavam divididos por géneros e uma tela branca para projetar. Na sala existiam também tapetes onde as crianças se sentavam durante a hora do conto. Para terminar esta breve caracterização do contexto não formal, é relevante mencionar que nas paredes podiam-se encontrar expostos alguns trabalhos realizados pelas crianças que visitavam o espaço.

3.2.4 Organização do tempo

A organização do tempo é o quarto e último ponto relevante para a caracterização do contexto de 1º CEB. Neste ponto será possível encontrar a rotina semanal da turma HF3, como se organizava a semana e o dia-a-dia do grupo e que alterações ocorreram a nível da organização do tempo, ao longo da minha PES.

Vejam os de seguida qual era a rotina semanal da turma.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h00 – 9h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h30 – 10h00					
10h00 – 10h30					
10h30 – 11h00	Intervalo da manhã				
11h00 – 11h30	Estudo do Meio	Português	Matemática	Português	Matemática
11h30 – 12h00					
12h00 – 12h30	AE	Danças Urbanas	Almoço		
12h30 – 13h00					
13h00 – 14h00	Almoço				
14h00 – 14h30	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês	OC
14h30 – 15h00					
15h00 – 15h30	Inglês	Expressões	Expressões	Expressões	Expressões
15h00 – 16h00					AFD
16h00 – 16h30	Intervalo da tarde				
16h30 – 17h00	Atividade Livre	Expressão Dramática	AFD	AE	Jogos
17h00 – 17h30				Atividade Livre	Matemáticos

Tabela 6- Rotina semanal da turma HF3

Como se pode observar, na tabela acima está representada a rotina semanal da turma HF3, da qual se pode concluir que o grupo tinha 7h de Português, 7h de Matemática, 3h de Estudo do Meio, 3h30m de Expressões, 1h de Apoio ao Estudo (AE) e 1h de Oferta Complementar (OC), semanalmente.

As AEC's de Inglês (2h semanais), de Danças Urbanas (1h semanal), de Expressão Dramática (1h semanal), de AFD-Atividade Física Desportiva (1h30m semanais) e de Jogos Matemáticos (1h semanal) eram lecionadas por docentes específicos, tendo cada AEC um docente responsável.

Apesar desta ser a rotina inicial do grupo, ao longo do tempo a docente cooperante efetuou as seguintes alterações:

- A disciplina de Matemática passou a ser lecionada diariamente na primeira hora da manhã, exceto à segunda-feira, trocando assim com as aulas da disciplina de Português que passaram a ser lecionadas no horário de Matemática. Esta alteração deveu-se ao facto de na primeira hora da manhã o grupo estar mais calmo e ser a hora mais rentável para lecionar a disciplina em questão;
- A disciplina de Português deixou de ter 7h semanais, para passar a ter 6h30m semanais e esses 30 minutos a menos passaram para a carga horária da disciplina de Estudo do Meio, que passou de 3h para 3h30m semanais. Esta alteração deveu-se ao facto da disciplina de Português e de Estudo do Meio terem trocado de horário entre si, à terça-feira e à quarta-feira e a consequência dessa troca, no horário de quarta-feira, foi a troca da carga horária de ambas as disciplinas.

Para além das alterações há que mencionar outros pontos relevantes quanto à rotina semanal do grupo como, o Apoio ao Estudo de segunda-feira de manhã, por norma, era utilizado para dar continuidade às aulas de Estudo do Meio ou de Português, lecionadas anteriormente. As crianças que tinham apoio à disciplina de Português este era dado diariamente, exceto à segunda-feira, à mesma hora que a restante turma estava a ter aula da disciplina em questão. À sexta-feira à tarde os 30 minutos de Expressões passaram a fazer parte da AEC de Atividade Física Desportiva e dessa forma eram assegurados pelo docente responsável pela AEC e não pela docente cooperante, e à quinta-feira a aula de Expressões era assegurada pelo docente de Atividade Física Desportiva, que dinamizava aulas de Expressão Motora, dessa forma, não sendo também um momento da responsabilidade da docente cooperante.

Para terminar a breve caracterização da rotina semanal do grupo é muito importante mencionar que as idas à Biblioteca Pública da Junta de Freguesia, onde as crianças requisitavam livros através de um projeto implementado pela escola e também onde decorriam os momentos da hora do conto, relacionados com o presente relatório, eram realizadas quinzenalmente à quarta-feira durante o horário de Expressões.

Focando na rotina diária do grupo, é importante mencionar que todas as segundas-feiras de manhã as crianças tinham oportunidade de partilhar algumas novidades sobre o seu fim-de-semana e dessa forma permitia algum diálogo e discussão entre o grupo.

Diariamente, de manhã, quando as crianças chegavam à sala já se encontrava escrito no quadro de giz todos os materiais que eram necessários das suas casinhas. As crianças dirigiam-se então as suas casinhas, retiravam os materiais necessários e dirigiam-se às suas secretárias onde organizavam os seus materiais para de seguida, nos seus cadernos diários, abrirem a data e escreverem o plano diário, que por norma também já se encontrava escrito no quadro de giz. Esta rotina inicial durava em média 20 a 30 minutos e era também neste momento e antes de se iniciarem as atividades que a docente cooperante aproveitava para fazer a chamada, fazendo o registo das presenças e dos almoços.

Quando necessário, era na parte da manhã, antes de iniciar as aulas, que a docente cooperante aproveitava para tratar de alguns assuntos burocráticos com as crianças ou para transmitir alguns recados ou informações relevantes.

Antes do intervalo da manhã a docente cooperante pedia a todas as crianças que tomassem o reforço da manhã dentro da sala para garantir que todas as crianças comiam.

Antes do almoço, quando o grupo terminava o trabalho ou as atividades propostas tinha oportunidade de ir almoçar mais cedo, a docente cooperante dizia o nome de uma criança e caso o comportamento do grupo em geral fosse positivo, cada criança que a docente cooperante dava autorização para sair mais cedo tinha oportunidade de escolher outra criança para também sair mais cedo.

Regularmente o momento de Oferta Complementar à sexta-feira à tarde tinha como objetivo terminar trabalhos em atraso.

Por fim, para terminar a organização do tempo do grupo, há que mencionar que as crianças quando terminavam o trabalho ou as atividades propostas antes da aula terminar, ficavam com tempo livre podendo aproveitar para terminar trabalhos em atraso e caso não os tivessem podiam usar esse tempo para realizarem atividades livres.

Capítulo 4. Metodologia (Dimensão Investigativa)

No presente capítulo é possível encontrar a informação relativa à dimensão investigativa das minhas PES de Pré-escolar e de 1º CEB.

Para iniciar temos a problemática da investigação e como esta surge, de seguida temos a questão de investigação que deu início à mesma, o objetivo principal e os objetivos específicos da investigação, qual a metodologia utilizada e por fim quais os instrumentos de recolha de dados para a investigação.

Começamos então pela problemática da investigação.

4.1 Problemática

A literatura infantil tem um papel essencial na formação das crianças, papel esse que é por vezes desvalorizado ou até mesmo esquecido, mas que deve ter destaque em qualquer grau de ensino, pois tal como defendem Azevedo e Balça (2016, p.2) “a literatura, desempenha hoje, nas sociedades atuais, um papel fulcral na partilha de valores, saberes, conhecimentos...”, ou seja, a literatura tanto vai instruir as crianças a nível educativo, como a nível pessoal e social. Tanto os autores Azevedo e Balça (2016, p.2) e Veloso (2001, p.3) mencionam, respetivamente, as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e as OCEPE como documentos defensores de que a educação literária vai dar às crianças conhecimentos sobre literatura como autores, géneros, tipos de textos, literacia, educação estética e ainda prazer pela leitura, entre outros.

Dessa forma, esta investigação surge pelo meu interesse na área da literatura infantil e a importância, a vários níveis, da sua promoção, junto às crianças.

Nas primeiras observações que realizei no meu contexto de 1º CEB da PES, tomei conhecimento de um projeto que a escola desempenhava em conjunto com a Biblioteca Pública da Junta de Freguesia, do bairro em que a escola estava inserida, que tinha como objetivo promover a requisição de livros e dessa forma promover o gosto pela leitura. Surgiu a oportunidade de dar continuidade a esse projeto, no entanto, através de conversas informais com a docente cooperante retive que a visita à Biblioteca Pública se prendia apenas à requisição de livros e não era desenvolvida qualquer atividade que pudesse ajudar a promover o gosto pela leitura.

Ponte (2002, p.1) indica-nos então que o professor por mais boa vontade e experiência profissional que tenha, por vezes é necessário “se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática.” Neste caso tornou-se então necessário aproveitar o projeto que já estava a ser desenvolvido e investigar de que forma

é que este se podia potenciar, no sentido da promoção da leitura. Pois também Alarcão (2001, p.6) defende que um dos princípios do professor, é que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”, enquanto futura educadora/professora vi aqui uma oportunidade de investigar e criar um projeto que promovesse a literatura infantil, dadas as suas vantagens, pois “esta atitude e atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem...” (Alarcão, 2001, p.2).

Após tomar conhecimento deste projeto e de que forma era desenvolvido, troquei algumas ideias com a minha orientadora do presente relatório e percebi que seria beneficiador para todos aproveitá-lo e dinamizá-lo, neste caso com um momento da hora do conto, que tal como Veloso (2007) e Junça (2016) defendem, é uma prática recomendada, uma forma de animar o livro e promover a leitura, colocando-a em foco, suscitando a curiosidade das crianças.

Susan Lytle e Marilyn Cochran-Smith (1990, p.84) mencionadas em Ponte (2002, p.5) defendem ainda que os professores devem realizar uma “pesquisa intencional e sistemática... sobre a sua escola e a sua sala de aula”, e tal como nos indica Ponte (2002, p.5) “para estas autoras, uma pesquisa é algo que surge de questões ou gera questões...”, pertencendo esse ponto ao primeiro momento, de quatro, que Ponte (2002, p.12) considera principais numa investigação, “a formulação do problema ou das questões do estudo”.

Dessa forma, de seguida encontrar-se-ão as questões que deram origem a esta investigação.

4.2 Questão de investigação

Tal como referido no ponto anterior, as autoras Susan Lytle e Marilyn Cochran-Smith (1990) mencionadas pelo autor Ponte (2002, p.5) defendem que a investigação ou surge ou origina questões. Questões essas, que segundo a autora Alarcão (2001, p.6) vão além de originar ou surgirem de uma investigação, pois “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” As questões relacionadas à investigação devem ter um propósito, um sentido e devem ajudar a criar uma solução para a problemática que deu origem à investigação.

No caso da presente investigação, as questões que lhe deram origem foram as seguintes:

- Como posso dinamizar o momento de requisição de livros na Biblioteca Pública da Junta de Freguesia?
- Como posso estimular, nas crianças, o gosto pela leitura?
- Como posso dinamizar a hora do conto?

Estas questões surgiram após ter tido conhecimento do projeto da requisição de livros na Biblioteca Pública e deram assim origem à presente investigação e ao projeto da hora do conto. Segundo o autor Ponte (2002, p.13) “A formulação de boas questões para investigação é um ponto de grande importância no trabalho investigativo. As questões devem referir-se a problemas que preocupem o professor e devem ser claras e suscetíveis de resposta com os recursos existentes”.

Dessa forma foi criado um objetivo geral e sete objetivos específicos, para ajudar no decorrer da investigação a encontrar respostas às questões de investigação.

4.3 Objetivos

Ponte (2002, p.3-4) defende que:

“A investigação sobre a prática pode ter dois tipos principais de objetivos. Por um lado, pode visar principalmente alterar algum aspeto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de ação.”

No caso da presente investigação os objetivos foram criados para dar resposta às questões mencionadas anteriormente e vão ao encontro do primeiro tipo de objetivos que indica Ponte (2002), pois os objetivos visavam aqui compreender como se podia dinamizar o momento de visita à biblioteca pública para requisitar livros, criando assim uma alteração numa prática já estabelecida.

Dessa forma foi criado um objetivo geral:

- Dinamizar a hora do conto.

Para este objetivo geral, concorreram os seguintes objetivos específicos:

1. Estimular o gosto, nas crianças, pela leitura;
2. Ampliar o reportório literário das crianças através da hora do conto;
3. Compreender o que significa a hora do conto para a docente cooperante, para a educadora cooperante e para as crianças;

4. Perceber se a docente cooperante e a educadora cooperante dinamizavam a hora do conto;
5. Conhecer o contexto não formal (1º CEB);
6. Compreender o que significa para a docente cooperante e para as crianças a visita à biblioteca da Junta de Freguesia (1º CEB);
7. Dinamizar as visitas à biblioteca da Junta de Freguesia (1º CEB).

A partir destes objetivos, seria possível conhecer um pouco melhor os contextos de Pré-escolar e de 1º CEB onde desempenhei as minhas PES e também o contexto não formal onde viria a desenvolver a minha investigação, os grupos de crianças, a docente e a educadora cooperantes e o bibliotecário responsável pelo espaço da biblioteca pública da Junta de Freguesia. Estes objetivos ajudariam também no planeamento e dinamização do momento da hora do conto, estimulando nas crianças o gosto pela leitura e promovendo a literatura infantil.

4.4 Metodologia: Investigação-ação

“A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” (Ponte, 2002, p.3).

O ato de investigar, segundo o autor Beillerot (1991) mencionado em Alarcão (2001, p.8) deve ter certas características associadas a si, como,

“ao mesmo tempo que realça a essência do conceito, entendido como esforço mental e de ação para aceder a um objeto, a uma informação ou a um conhecimento, excluindo da investigação aquilo a que se acede por acaso ou por intuição.”

E deve ter três condições que são produzir conhecimentos novos, ser um processo rigoroso e tornar-se a investigação pública a fim de ser discutida e avaliada (Beillerot, 1991 citado em Alarcão, 2001, p.8).

Para Alarcão (2001, p.6) todo o professor é um investigador e essa investigação deve estar intimamente relacionada com a sua profissão, isto é, o professor-investigador deve focar a sua investigação na sua prática, e para o fazer deve desenvolver certas competências para investigar e para partilhar essa mesma investigação. Diria que duas dessas competências seriam questionar-se e refletir, sobre e para a prática, para que dessa forma se possa chegar a resultados na investigação. Tal como indica Alarcão (2001, p.6), um professor deve-se questionar sobre as suas decisões, sobre a sua prática, sobre os recursos que tem à sua disposição, sobre o sucesso ou insucesso, capacidades ou dificuldades das crianças, e Ponte (2002, p.8) acrescenta ainda que, para se realizar uma

investigação, há que ser reflexivo, “não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo...”.

Sendo assim, pode se indicar que, há quatro razões para que os professores investiguem a própria prática (Ponte, 2002, p.3):

- “Para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática”;
- “Como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional”;
- “Para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional”;
- “Como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos”.

Ao realizar a presente investigação, investiguei sobre a minha própria prática e depois de refletir e me questionar sobre a mesma e o que podia realizar através da minha investigação para que os resultados fossem expectáveis em relação às minhas questões, escolhi a metodologia de investigação-ação, assumindo assim um papel ativo na minha investigação. Vejamos a perspetiva de alguns autores sobre a metodologia de investigação-ação e sobre o professor que investiga a própria prática.

Segundo Ponte (2002, p.6) este conceito é criado por Kurt Lewin que defende que a investigação-ação são ciclos, que se iniciam num problema existente, que depois dá origem a um plano de ação, que ao ser colocado em prática e avaliado, poderá dar origem a novos planos de ação, ou seja, é um processo que continua e que vai sendo reformulado e adaptado.

Temos também a perspetiva de Zeichner e Nofke (2001, citados em Ponte, 2002, p.6) que “indicam que ao lado da perspetiva “cíclica”, existe outra versão, em que o processo de questionamento assume uma forma essencialmente “linear””, contrariando assim a perspetiva de Lewin.

Para Kemmis (1993, p.177, citado em Ponte, 2002, p.6) a investigação-ação é um processo de pesquisa no qual o investigador deve refletir sobre si mesmo, com o objetivo de “melhorar a racionalidade e a justiça: das suas práticas sociais ou educacionais; da sua compreensão dessas práticas; e das situações em que essas práticas têm lugar”.

Uma outra perspetiva é a do autor Stenhouse (1975, mencionado em Alarcão, 2001, p.4) que defende uma abordagem que o próprio intitula de “o modelo investigativo”. Abordagem essa que defende que o professor deve ter uma capacidade de

investigação do próprio ensino, ou seja, examinar de forma crítica e sistemática, com o objetivo de contribuir assim para o desenvolvimento curricular.

Maria do Céu Roldão (2000, p.15) citada em Alarcão (2001, p.5), tem uma perspetiva semelhante à do autor mencionado anteriormente e defende o “currículo como campo de ação do professor”, onde este deve agir de uma forma reflexiva e analítica, sobre a própria prática.

Por fim, na perspetiva de Cochram-Smith e Lytle (1993, citadas em Alarcão, 2001, p.7), há dois tipos de investigação. A “investigação conceptual (trabalho teórico, filosófico ou análise de ideias) e trabalho empírico (com recolha, análise e interpretação de dados)”, sendo este segundo tipo de investigação o mais utilizado, o método de investigação-ação, indo ao encontro da perspetiva de Kemmis.

Pode-se então concluir que a investigação-ação é um processo de pesquisa que se inicia com o questionamento sobre uma certa problemática, que dá origem a um plano de ação, no qual deve haver uma recolha de dados e análise dos mesmos. É um processo que pode ser cíclico e que deve ser refletido, crítico, sistemático e analítico, sobre a própria prática, a fim de haver uma interpretação dos dados recolhidos para se compreender e melhorar essa mesma prática e assim contribuir para o desenvolvimento curricular.

Numa investigação os dados recolhidos podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa, no caso da presente investigação os dados foram recolhidos de forma qualitativa, isto é, dados não numéricos que podem ser recolhidos através da “observação, a entrevista e a análise de documentos”, entre outros (Ponte, 2002, p.14).

Muitas das vezes para recolher esses dados e para realizar uma investigação sobre a própria prática, é necessário que haja a colaboração de diversos participantes (Ponte, 2002, p.14).

No caso da presente investigação os participantes que colaboraram na mesma foram:

- Docente cooperante;
- Educadora cooperante;
- Crianças do contexto e Pré-escolar e de 1º CEB;
- Bibliotecário responsável pela biblioteca pública da Junta de Freguesia.

4.5 Instrumentos de recolha de dados

Para as autoras Marilyn Cochram-Smith e Susan Lytle (1993, p.24. citadas em Alarcão, 2001, p.5) o processo de investigação deve estar organizado de forma a “recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos”, para recolher, registar, organizar e analisar, as informações obtidas através da investigação, são necessários instrumentos para essa recolha de dados, que segundo as mesmas autoras esse instrumentos são preferencialmente “registos escritos de observações realizadas, análises de experiências, reflexões sobre as práticas e interpretação das mesmas, exploração de teoria a partir de episódios ocorridos...investigação realizada por professores utiliza a escrita e envolve descrição, registo, análise e comentário” (Marilyn Cochram-Smith e Susan Lytle citadas em Alarcão, 2001, p.10).

O autor Ponte (2002, p.15) também faz referência aos instrumentos de recolha de dados mencionando que é mais importante recolher dados fidedignos do que muitos dados, e que para essa recolha é importante haver um plano, do quê, quando e como se vai fazer, a fim dos dados recolhidos estarem bem definidos e serem bem utilizados, para mais tarde serem interpretados e a partir daí retirar conclusões pertinentes para a investigação.

Após uma reflexão sobre a presente investigação e sobre quais seriam os melhores instrumentos de recolha de dados para a mesma, cheguei a uma conclusão, passo então a enumerar quais os instrumentos de recolha de dados utilizados, como foram utilizados, com que objetivo e para quê.

Instrumentos de recolha de dados utilizados:

- **Observação direta:**

O primeiro instrumento de recolha de dados que utilizei foi a observação direta que consistia na observação que realizei nos dois contextos, de Pré-escolar e de 1º CEB, ao longo das duas PES. Esta observação permitiu-me recolher informação sobre os contextos formais e não formal, sobre os grupos de crianças, a dinâmica da sala, reações e evoluções dos grupos, opiniões da professora e da educadora cooperantes, entre outros. Foi a partir da observação direta que recolhi as primeiras informações para a presente investigação e que comecei também a traçar a mesma, para além disso foi um instrumento que me permitiu recolher várias informações diferentes, para me ajudar a atingir diferentes objetivos.

Referir ainda que conectado com este instrumento estavam outros dois, que irei referir posteriormente, que são as notas de campo e as reflexões.

○ **Entrevistas:**

As entrevistas foram outro instrumento de recolha de dados que utilizei sobretudo no início da investigação. Realizei entrevistas à docente cooperante (Apêndice A) e ao bibliotecário responsável pela biblioteca pública da Junta de Freguesia (Apêndice B), onde inicialmente criei um esboço das mesmas que posteriormente foi avaliado e comentado pela orientadora do presente relatório e daí surgiram então as entrevistas finais, que realizei com gravação de áudio e com registo escrito. Estas entrevistas foram realizadas com o intuito de dar resposta a alguns objetivos, como por exemplo, compreender o que significava para a docente cooperante a visita quinzenal à biblioteca pública e também a hora do conto, de forma é que este momento era ou não dinamizado e para também conhecer melhor o contexto da biblioteca.

○ **Questionários:**

Em relação aos questionários, criei e apliquei dois questionários diferentes.

O primeiro questionário foi aplicado às crianças da turma de 1º CEB (Apêndice C), no qual constavam questões sobre as visitas à biblioteca, sobre esse momento em si e sobre os interesses em relação à literatura infantil. Este primeiro questionário foi criado com o intuito de conhecer os gostos e interesses das crianças e dessa forma dar resposta aos objetivos de estimular o gosto pela leitura e também de ampliar o seu repertório.

O segundo questionário criado tinha duas versões, uma para a docente e educadora cooperantes (Apêndice D) e outra para as crianças da turma de 1º CEB (Apêndice E) no qual se pretendia que avaliassem o projeto da hora do conto e partilhassem a sua opinião de forma livre. Através dessa avaliação, nos questionários, será possível tirar conclusões para a investigação.

○ **Conversas informais:**

As conversas informais tanto ocorreram no contexto de Pré-escolar como no contexto de 1º CEB e eram realizadas tanto com a educadora e com a docente cooperante, como também com as crianças dos dois contextos. Estas conversas informais foram decorrendo ao longo de toda a investigação, foi a partir delas que tomei conhecimento do projeto de requisição de livros na biblioteca pública e que fui conhecendo um pouco melhor os contextos, a importância da hora do conto e se esta era ou não dinamizada. Este instrumento de recolha de dados teve um destaque maior no contexto de Pré-escolar, para

recolher informações, para além das mencionadas anteriormente, como a opinião e perspetiva da educadora cooperante e também a opinião e interesses das crianças. Através das conversas informais foi possível retirar informação para iniciar a investigação, mas também para lhe dar continuidade e até tirar conclusões.

○ **Notas de campo:**

As notas de campo foram outro instrumento de recolha de dados utilizado em ambos os contextos e consistiam no registo escrito de momentos, conversas, atividades, entre outros, que surgissem ao longo do dia, com um destaque maior nos momentos de dinamização da hora do conto, registo esse que decorreu ao longo de toda a minha investigação. Através das notas de campo era possível retirar informação sobre as opiniões das crianças, da educadora e docente cooperantes, e também algum *feedback* e expectativas em relação ao projeto da hora do conto. Era através das notas de campo que muitas vezes realizava o registo das conversas informais, mencionadas anteriormente.

○ **Planificações:**

As planificações foram um instrumento utilizado nos dois contextos após o período de observação-participante, quando iniciei então a minha prática. No contexto de 1º CEB havia dois tipos de planificações, as semanais e as diárias e no contexto de Pré-escolar havia três tipos de planificações, duas semanais e uma diária. Estas planificações serviam para organizar as atividades e dessa forma ter uma perspetiva do tempo e da sua organização. No caso do 1º CEB as visitas à biblioteca pública eram realizadas quinzenalmente e no Pré-escolar não havia uma semana ou um dia específico para realizar a hora do conto.

Para além destas planificações foi muito importante planificar cuidadosamente os momentos da hora do conto, tendo em atenção a duração do momento, o espaço, os interesses do grupo, os livros escolhidos e os temas. O momento da hora do conto era planificado e ensaiado para que pudesse contribuir o máximo para o sucesso da investigação.

○ **Reflexões:**

As reflexões são um instrumento utilizada nas PES, para através das notas de campo, das observações e planificações podermos refletir sobre a nossa própria prática. Para além de utilizadas nas PES, o ato de refletir é bastante valorizado no processo de investigar, tal como vários autores mencionados anteriormente defendem, ou seja, o ato de refletir sobre a nossa prática e sobre a investigação deve ser recorrente, pois será

através da reflexão que poderemos compreender se o plano de ação traçado para a investigação se deve manter ou se deve haver alterações e é também através das reflexões que se tirarão conclusões sobre a própria investigação. O ato de refletir é também um ato de evolução tanto a nível da nossa prática como a nível da investigação.

○ **Registo fotográfico:**

Por fim, o último instrumento de recolha de dados utilizado foi o registo fotográfico. Este instrumento foi utilizado nos dois contextos, nos momentos da hora do conto e registado através do telemóvel. O registo fotográfico foi realizado com a colaboração da docente e da educadora cooperantes e teve como finalidade registar os momentos da hora do conto, registar as leituras que foram feitas, as reações das crianças, a sua postura, e tudo o que engloba o momento da hora do conto. Através deste registo é possível observar as reações do grupo, a sua postura, o seu interesse, as diferenças entre as várias sessões de leitura, e é também uma forma de deixar esses momentos registados.

Capítulo 5. A Hora do Conto

No presente capítulo, sobre a hora do conto e a sua promoção, é possível encontrar uma descrição detalhada do projeto desenvolvido no âmbito da investigação mencionada anteriormente.

Estará descrito neste capítulo todo o processo desde o início da investigação até às suas conclusões, quer em contexto de 1º CEB, quer em contexto de Pré-escolar. Para além de descrito todo o processo, estará também uma análise do mesmo e dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

Antes de iniciar, recordar apenas que o tema do presente relatório sempre foi do meu interesse, interesse esse que foi crescendo ao longo da minha formação académica. Ao iniciar a minha PES em 1º CEB, sabendo pela investigação que este tema é muitas vezes desvalorizado e que começa a sê-lo a partir dessa valência e reconhecendo a sua importância, ia com ideia de realizar uma investigação nesse âmbito e através de conversas informais com a docente cooperante tomei conhecimento do projeto que era desenvolvido entre a escola e a biblioteca pública da Junta de Freguesia, na qual a escola está inserida, com o objetivo de promover a requisição de livros e dessa forma ao dar continuidade a esse projeto, seria possível desenvolver uma investigação nesta minha área de interesse e também promover a leitura junto das crianças, visto que o projeto se prendia apenas à requisição de livros.

Vejamos de seguida como se deu início a esta investigação em 1º CEB e a sua continuidade em Pré-escolar.

5.1 A Hora do Conto em 1º CEB

Após tomar conhecimento do projeto de requisição de livros e que seria possível dar-lhe continuidade, como ponto de partida, comecei por me informar melhor sobre o mesmo junto da docente cooperante, através de conversa informais das quais fui tomando notas para mais tarde partilhar essa informação com a minha orientadora do presente relatório, que me ajudou a decidir se seria uma investigação viável ou não e de que forma se poderia colocar em prática.

De seguida, comecei por ler documentos sobre a promoção da leitura, formação de leitores e o momento da hora do conto, aumentando assim o meu conhecimento sobre o tema para que pudesse desenvolver o projeto da melhor forma possível.

O passo seguinte da investigação foi criar as questões orientadoras, mencionadas anteriormente, e também os objetivos que me levariam a encontrar respostas a essas mesmas questões.

De seguida, tive oportunidade de observar a primeira visita da turma à biblioteca da Junta de Freguesia, no ano letivo que decorria, onde pude conhecer o responsável pelo espaço e através de conversas informais com o mesmo compreender o que se pretendia com as visitas à biblioteca e como é que esse momento era dinamizado.

Depois ter oportunidade de conhecer o espaço da biblioteca, o seu responsável e observar como se desenvolvia o momento da visita e requisição de livros, comecei então a traçar a investigação. O primeiro passo foi criar uma entrevista para a docente cooperante (Apêndice A), com o objetivo de compreender o que significava para si a visita ao espaço da biblioteca, a hora do conto, se dinamizava ou não esse momento e a sua opinião sobre as minhas futuras intervenções e como estas poderiam fazer a diferença. Criei também uma entrevista para o responsável da biblioteca da Junta de Freguesia (Apêndice B), com o objetivo de conhecer o contexto não formal, por fim, criei um questionário para aplicar às crianças da turma de 1º CEB (Apêndice C), com o objetivo de conhecer a sua opinião sobre as visitas à biblioteca, os seus gostos e interesses literários e de alguma forma o que esperavam com o projeto.

Vejamos nos pontos seguintes, 5.1.1 e 5.1.2, a análise às entrevistas e questionários mencionados anteriormente.

5.1.1 Análise das entrevistas

○ Entrevista Docente Cooperante

Esta entrevista (Apêndice A) foi realizada à docente cooperante, responsável pela turma de 1º CEB, com recurso a gravação de áudio, autorizada previamente pela mesma, e também registada através de notas de campo. Estes registos foram realizados para posteriormente se fazer uma análise dos mesmos.

No Apêndice F encontra-se a transcrição da mesma e todas as respostas dadas pela docente cooperante.

A entrevista foi concretizada na sala de aula da turma, após o período de aulas, e foi iniciada dando a conhecer à entrevistada os objetivos da mesma. Atentemos de seguida à análise das respostas dadas pela docente cooperante.

Comecei por questionar se a docente cooperante já tinha realizado momentos da hora do conto ou atividades relacionadas com literatura infantil, sendo que era importante

perceber a relação da docente e da turma com este tipo de atividades. Questão à qual ela respondeu que sim, já teria realizado várias vezes, sempre na sala de aula. Era importante entender se as crianças já tinham algum tipo de relação com estas atividades, se estavam habituadas ou não e também como a professora encarava a hora do conto e a literatura infantil e que importância lhes reconhecia, é importante mencionar ainda que até ao momento da entrevista nunca tinha observado a professora desenvolver um momento da hora do conto ou de alguma forma relacionado com a literatura infantil, para além das leituras dos textos do manual de português.

A questão seguinte ia ao encontro do objetivo de compreender como a docente cooperante encarava as visitas à biblioteca da Junta de Freguesia, ao qual ela respondeu que eram uma possibilidade, uma oportunidade, dada pela escola, visto que algumas crianças não a tinham com as famílias ou sozinhas, para visitarem um espaço e passo a citar “que é de todos, a um espaço público”. A docente cooperante fez ainda referência ao mundo da leitura, como sendo um mundo de vantagens, querendo assim encaminhar as crianças para esse mundo, o que nos transmite que para a entrevistada as visitas à biblioteca eram uma oportunidade de visitar o espaço, mas também de entrar no mundo literário e indica-nos também que encarava essas visitas como uma mais-valia para as crianças e uma porta para oportunidades.

O que nos leva à questão seguinte, sendo para a docente o mundo literário um abrir de portas para várias vantagens, teria ela em atenção os livros que as crianças requisitavam, ou seja, as portas que se iriam abrir através deles? A docente indica então que não, pois já havia esse cuidado por parte da Junta de Freguesia. As crianças durante a visita à biblioteca tinham oportunidade de ver, folhear, ler, explorar os vários livros expostos, no entanto a entrevistada indicou que “é pré-selecionada uma grande quantidade dentro do que é indicado para a idade deles”, existindo assim um cuidado nos livros que poderiam ser requisitados. Esta afirmação por parte da docente cooperante indicou também um cuidado e uma organização por parte da biblioteca, o que deu a conhecer mais um pouco desse contexto não formal, que seria um objetivo a cumprir.

Sendo o objetivo principal da investigação dinamizar a hora do conto e a visita à biblioteca, foi importante questionar a docente cooperante sobre que atividades gostava ou achava importantes que fossem desenvolvidas, também para de alguma forma compreender as suas expectativas e conhecer a sua opinião quanto à dinamização da visita à biblioteca da Junta de Freguesia. A entrevistada começa por referir uma atividade que gostava que fosse desenvolvida pelo bibliotecário da Junta de Freguesia, caso tivessem

mais tempo, que era “o trabalho de obras e autores”, isto demonstra por parte da docente uma sensibilidade quanto à importância da literatura infantil e promoção da mesma, e que vai para além da história em si. Todos os aspetos num livro são importantes e vão ter impacto, quer seja o autor, a obra em si, o texto, as ilustrações, a capa e contracapa, todos os elementos que constituem um livro são importantes. Outra atividade que gostava que fosse desenvolvida, era a exploração de uma obra e a interdisciplinaridade da mesma, isto é levar essa obra para as diferentes áreas de estudo e relacioná-las. A docente achava interessante e colocava esta atividade em prática em contexto de sala de aula, durante a minha PES foi possível observar esse trabalho, a leitura de um texto que foi levado para as outras áreas, mas considerava que seria igualmente interessante ver esse trabalho acontecer em outro contexto e dinamizado por outra pessoa, no entanto tinha noção que seria um projeto grande e que ocuparia muito tempo, e as visitas à biblioteca aconteciam quinzenalmente e tinham a duração de apenas uma hora. Esta resposta da docente apesar de indicar as suas expectativas e até sugestões, mostra também alguma consideração de que a duração das visitas à biblioteca, que determinariam em parte a duração da minha investigação, não seriam momentos propícios para desenvolver um projeto dessa dimensão, no entanto foi enriquecedor ouvir a opinião da docente e a importância que esta dava à interdisciplinaridade.

Para além das atividades procurei saber com esta entrevista que histórias ou temas a docente gostava de ver abordados, especialmente durante as minhas intervenções, ao que esta responde, antes de mais, ressaltando os interesses do grupo e não os seus, que os interesses são muito heterogéneos. Ela partilhou comigo, dando-me a conhecer um pouco melhor o grupo e os seus interesses e relação com a literatura, que havia uma grande disparidade entre as crianças porque enquanto algumas já tinham uma leitura consolidada e liam obras inteiras, outras ainda procuravam “contos tradicionais, dos livros com muitas imagens”. Pode-se concluir através desta afirmação que tinha que haver um meio termo na escolha das obras, pois teria que ser estimulante para as crianças num nível de leitura mais avançado, mas também aliciante para que as que estavam num nível menos avançado, para que não perdessem o interesse. A nível de interesse pessoal a docente volta a referir que gostaria de ver trabalhadas obras que promovessem a interdisciplinaridade e que para além disso envolvessem um projeto que pudesse ser dinamizado em diferentes contextos e espaços.

A interdisciplinaridade, a envolvimento de diferentes contextos, espaços e pessoas, foram aspetos muito trabalhados ao longo da minha PES e incentivados pela docente

cooperante, que como se pode concluir das suas respostas à entrevista, são aspetos relevantes para si.

Para terminar, a última questão da entrevista foi para conhecer a opinião e expectativas da docente em relação às minhas intervenções, se esperava que estas fizessem a diferença e de que forma. A docente responde e passo a citar "Aí isso espero que sim." e completa ainda "Fazendo a diferença desenvolvendo algo que ainda nunca foi feito, certo? E depois incentivando-os ainda mais à leitura. Torná-los grandes leitores que é o meu objetivo e espero que também seja o teu e acho que a leitura abre caminhos para tudo e consegue se superar muitas dificuldades. Então espero um projeto animador, divertido ao mesmo tempo e que os entusiasme, que os cativa, que os faça gostar mais de ler porque eu gosto muito dessa parte porque eu desde que pequena que sou uma leitora assídua e sei que abre portas para muita coisa e gostava que eles sentissem o mesmo."

A docente menciona na sua resposta vários aspetos que considerava relevantes e que gostava de ver explorados nas minhas intervenções como o estímulo à leitura, tornando-os leitores assíduos, e aqui mais uma vez a docente volta a referir que o mundo literário é um mundo de vantagens e oportunidades e a partir do qual se abrem portas para os mais diversos caminhos, e em parte retive que a entrevistada esperava de alguma forma que as minhas intervenções ajudassem a abrir portas para as crianças. Para além de estimulante, a docente esperava um projeto animador e divertido para que os cativasse e chamasse para o mundo da leitura. Através da resposta a esta questão a docente cooperante tocou em vários pontos relacionados aos meus objetivos da investigação, como o de estimular o gosto pela leitura, procurando também corresponder aos interesses das crianças e também ampliar o seu repertório literário.

Em suma, é possível retirar desta entrevista que para a docente cooperante a visita à biblioteca da Junta de Freguesia era um momento enriquecedor a vários níveis para as crianças, era um momento que esta gostava de ver de alguma forma dinamizado, de preferência de uma forma interdisciplinar e que pudesse envolver diferentes pessoas, contextos e espaços. A hora do conto e a promoção da literatura são para si, até do ponto de vista pessoal, questões que devem ser trabalhadas e valorizadas junto das crianças, cativando-as e mostrando-lhes através da leitura o que podem conquistar e que portas podem abrir, daí ser tão importante dinamizar a hora do conto a vários níveis de ensino e promover nas crianças o hábito de leitura e estimular cada vez mais aquelas que já o possuem.

Através desta entrevista foi possível alcançar vários objetivos como, conhecer um pouco o contexto não formal, compreender o que significava para a docente cooperante a visita à biblioteca da Junta de Freguesia, o que significava para si a hora do conto e se dinamizava esse momento.

○ **Entrevista Bibliotecário**

Esta entrevista (Apêndice B) foi realizada ao bibliotecário, responsável pela biblioteca da Junta de Freguesia, com registo através de notas de campo, realizados para posteriormente se fazer uma análise dos mesmos.

No Apêndice G encontra-se a transcrição da mesma e todas as respostas dadas pelo bibliotecário.

A entrevista foi concretizada no espaço da biblioteca pública da Junta de Freguesia e foi iniciada dando a conhecer ao entrevistado os objetivos da mesma. Atentemos de seguida à análise das respostas dadas.

Comecei por questionar qual a formação do bibliotecário e se esta de alguma forma estava ligada à literatura infantil ou à área das bibliotecas, ao qual o entrevistado respondeu que a sua formação é na área de biologia e geologia, no entanto também tinha formação sobre indexação, obras e catalogação, ligada à área da biblioteca, no entanto não tinha qualquer formação relacionada com literatura infantil.

O objetivo desta entrevista era conhecer o contexto não formal, no qual se iria desenvolver o projeto da hora do conto, e por isso as próximas questões foram focadas nesse objetivo.

Era importante conhecer a perspetiva do bibliotecário quanto à biblioteca ser ou não um espaço enriquecedor para a formação das crianças e se sim, de que forma o poderia ser, ao que o entrevistado partilhou que sim, acreditava que a biblioteca pudesse ser um espaço enriquecedor para a formação das crianças, pelo facto de proporcionar acesso gratuito a bons livros. De certa forma, a biblioteca e o próprio bibliotecário poderiam influenciar as crianças através de recomendações de livros.

O bibliotecário faz ainda a seguinte afirmação, “a biblioteca é um local de encontros e descobertas, podem “perder-se” na biblioteca e encontrarem coisas que não estão à espera”, afirmação essa que vai ao encontro da opinião da docente cooperante de que a literatura infantil traz oportunidades e vantagens, demonstrando assim uma grande vantagem da promoção da leitura.

Em relação a atividades dinamizadas no espaço da biblioteca, tomei conhecimento de que seriam realizadas algumas como mostrar a biblioteca, aprenderem sobre o sistema e classificação decimal universal, ordenação alfabética e *workshops* de marcadores de livros, no entanto não eram dinamizadas com frequência. Pode-se reter então que apesar das crianças realizarem, esporadicamente, atividades relacionadas com o espaço da biblioteca, não era dinamizada qualquer atividade diretamente ligada à leitura e literatura infantil.

Quando questionado de que forma as crianças demonstravam aproveitamento das atividades desenvolvidas, o entrevistado partilhou que algumas demonstravam através das visitas que realizavam à biblioteca, autonomamente, no entanto, através da entrevista da docente cooperante soubemos que nem todas as crianças tinham oportunidade de visitar a biblioteca sozinhas ou com os familiares, apenas realizavam essas visitas com a escola.

Tal como à docente cooperante, questionei ao bibliotecário que atividades gostava de ver desenvolvidas, de forma a compreender quais as suas expetativas ou desejos face às atividades a desenvolver no espaço da biblioteca. O mesmo partilhou que gostava de atividades que envolvessem mais leituras, mais grupos a realizar visitas e encontros entre pessoas, no espaço físico da biblioteca. Através da hora do conto seria possível dar resposta a estas sugestões, pois estaríamos a realizar e promover leituras, seria também a garantia da visita daquele grupo à biblioteca e proporcionaria também o encontro entre as várias pessoas envolvidas, neste caso o meu, da docente cooperante, da turma e do bibliotecário.

Para terminar a entrevista, quis compreender se o entrevistado achava que a minha intervenção pudesse fazer a diferença e de que forma, ao que o bibliotecário responde “Espero que sim. Hei de saber eu de que forma. Transformar algo para melhor. Perceber a influencia nas pessoas. Esforçar por dar e melhorar.”, demonstrando que esperava que através das minhas intervenções fosse possível melhorar o momento de requisição e visita à biblioteca, dinamizando o mesmo, e também influenciar as crianças proporcionando-lhes oportunidades de contacto com a literatura infantil.

Terminámos assim a entrevista e foi possível conhecer melhor o espaço da biblioteca e como se realizavam os momentos de visita e requisição de livros, indo assim ao encontro do objetivo da mesma. Pude então concluir que algumas opiniões do bibliotecário vão ao encontro de algumas opiniões da docente cooperante, como por exemplo a influencia que a biblioteca poderia ter nas crianças, as vantagens da leitura e

do mundo literário e também a importância de dinamizar aquele momento, especialmente com atividades de leitura, pois como se pode concluir, apesar de serem desenvolvidas algumas atividades na biblioteca nenhuma era relacionada diretamente com a promoção da leitura. E tal como a docente cooperante, o bibliotecário esperava que as minhas intervenções pudessem trazer benefícios e uma influência positiva junto das crianças.

5.1.2. Análise dos questionários

Em relação aos questionários (Apêndice C), depois de criados foram aplicados às crianças da turma de 1º CEB, com o objetivo de conhecer as suas opiniões relativamente às visitas à biblioteca, à requisição de livros e aos seus gostos de leitura. Este questionário ajudou a planear e dinamizar as visitas à biblioteca e a conhecer os interesses de leitura do grupo para que dessa forma pudesse estimular o gosto pela leitura e também aumentar o reportório literário das crianças, através da hora do conto.

Os questionários foram aplicados durante o período de aulas. Antes de os entregar informei as crianças do que se tratava e quais eram os objetivos do mesmo e após a entrega li as perguntas, em voz alta, antes de responderem e esclareci qualquer dúvida que existisse, por fim as crianças puderam responder livremente ao questionário. Os questionários preenchidos com as respostas das crianças podem encontrar-se no Apêndice H, vejamos de seguida a análise às respostas dadas.

Como referi anteriormente as questões focavam-se nas visitas à biblioteca, no momento de requisição de livros e também nos gostos e interesses das crianças, face à leitura.

A primeira questão foi “O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?”, direcionada para a visita à biblioteca, com o intuito de saber a opinião das crianças sobre o mesmo. As respostas foram todas positivas à exceção de uma em que a M.G. referiu “É divertido e também um bocadinho chato” e as expressões mais utilizadas para afirmar ou descrever esse momento eram “fixe”, “giro”, “bom” e “divertido”. Para descrever a ida à biblioteca, para além de afirmarem que gostavam, a maioria das crianças fez um comentário onde várias se referiam aos livros que podiam encontrar na biblioteca: livros interessantes e com os quais podiam aprender; livros fixos e que iam ao encontro dos seus gostos; livros bonitos, novos e velhos. Para além dos livros, três crianças mencionaram o espaço em si, mencionando que era um espaço grande. Outras crianças também fizeram referência ao momento de requisição de livros, caracterizando o momento de visita à biblioteca bom porque podiam requisitar livros e

porque adoravam fazê-lo porque gostavam de ler e tinham ali uma oportunidade de requisitar e de ler livros. Uma criança fez ainda referência ao facto de ser importante por ser uma visita realizada com a escola, outra comentou que era uma experiência gira, uma terceira criança descreveu ainda como um “sentimento agradável” e por fim queria destacar uma metáfora utilizada pela J.N. para descrever a ida à biblioteca, que é, “É bom, sinto-me livre. Sinto o ar a entrar nos pulmões.”.

Com esta questão pode-se então concluir que as crianças gostavam do momento de visita à biblioteca, gostavam dos livros que se encontravam expostos e reconheciam a importância deste momento e da requisição de livros.

A segunda questão foi “Gostas desse momento? Porquê?” à qual todas as crianças responderam afirmativamente e justificaram de várias formas, por exemplo dizendo que era porque havia muitos livros, ou mencionando o facto de gostarem de ler, de terem oportunidade de ler e requisitar livros naquele momento, também reconhecendo a importância da leitura. Algumas das crianças também caracterizam como um momento fixe, divertido, bonito, interessante e também sossegado e silencioso. Destacar ainda a resposta de quatro crianças, a da F.D. que disse que “são memórias importantes”, à da L.S. que disse que é uma aventura e por fim a da J.N. e da M.B. que mencionaram que as visitas à biblioteca eram um momento para estar com os amigos e com a família, respetivamente.

Conclui-se então com esta questão que todas as crianças gostavam desse momento porque gostavam de ler e tinham ali uma oportunidade de ver livros novos, lê-los, requisitá-los e também porque viam como um momento divertido, de aventura, de convívio e criavam memórias, o que demonstram que era um momento significativo para si. Com a resposta da M.B., em que refere que era um momento que podia partilhar com os seus amigos e família, demonstra que era uma visita que não realizava apenas com a escola, mas também com a sua família e que via esse momento como um momento de convívio e de partilha.

A terceira questão remetia para o momento da requisição de livros e era a seguinte “Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?”. À primeira questão todas as crianças responderam afirmativamente, dizendo que achavam importante requisitar livros e justificaram dizendo que era porque gostavam de ler e dos livros que requisitavam, era um momento agradável para quem gostava de ler, era divertido. Várias crianças também fizeram referência que tinham ali uma oportunidade de ler e reconheciam que ler era importante pois aprendiam e melhoravam a leitura e quero

destacar aqui a resposta do R.S. que diz “Leio, aprendo e fico mais esperto” e a da M.C. que diz que é importante ler porque “os livros são bons para criarmos a nossa imaginação”. Algumas crianças também mencionaram que no momento de requisição de livros podiam escolher e levar emprestados livros e caso não tivessem livros tinham ali uma oportunidade de ler. Uma criança mencionou ainda que a achava importante requisitar livros porque as pessoas respeitavam as crianças, a S.B. reconheceu que a requisição de livros era importante porque o bibliotecário trabalhava muito e por fim quero mencionar a metáfora da L.S. em que dizia que achava importante a requisição de livros porque “parece que estou numa selva e tenho de escolher o caminho certo.”, referindo-se assim à escolha dos livros.

Concluindo, uma grande maioria das crianças considera a requisição de livros importante porque gostam de ler e porque ler é importante para aprenderem e melhorarem a leitura, para criar mais e novos conhecimentos e também para terem imaginação, ou seja, as crianças em parte reconhecem aqui as portas que a docente cooperante e o bibliotecário consideram que se abrem através do mundo da leitura. É importante também as crianças sentirem que são respeitadas pelos demais e também respeitarem e reconhecerem o trabalho do bibliotecário para que as requisições e as visitas à biblioteca acontecessem. Por fim, achei interessante partilhar a metáfora da L.S. pois ela compara a biblioteca a uma selva onde existem vários caminhos, ou seja, vários livros e ela tem de escolher o caminho certo, ou seja tem de escolher o livro certo, no entanto há que mencionar mais uma vez que o bibliotecário tinha o cuidado de escolher os livros que as crianças podiam requisitar, ou seja, qualquer livro, qualquer caminho que a L.S. escolhesse seria o certo e todos eles lhe abririam uma porta nova, e é interessante ver aqui a consciência da L.S. de que cada livro seria um caminho diferente.

Na quarta pergunta quis então entender se realizavam alguma atividade nas visitas à biblioteca e questionei “Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?” e aqui as respostas foram um pouco díspares, pois apesar da maioria das crianças afirmar que realizavam atividades, uma parte do grupo disse que faziam às vezes, que não faziam ou que nunca fizeram e duas crianças afirmaram não saber. Algumas crianças que afirmaram que realizavam atividades disseram que estas eram brincar, ler, atividades com papéis ou responder a questões como por exemplo que livros gostavam que existissem na biblioteca. Conclui-se então que uma parte das crianças diz que não se realizavam atividades ou que não sabe se estas se realizam e das crianças que afirmam que se realizam atividades, as que mencionam não

são diretamente relacionadas com/ a leitura, exceto ler, ou seja, quando as crianças no momento de requisição de livros têm oportunidade de ler um pouco.

A quinta questão vem complementar a questão anterior e foi “Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?”. Com esta questão pretendia conhecer um pouco melhor os interesses e gosto do grupo e compreender se estariam interessados ou não num momento de hora de conto, se realizar alguma atividade naquele momento se lhes traria prazer e interesse, vejamos então as respostas do grupo. Antes de mais mencionar que todas as crianças tinham interesse em realizar atividades à exceção do J.M. que afirmou que não, porque já desenvolviam muitas atividades e também a M.M. porque afirmou que não gostava de realizar atividades na biblioteca. Várias crianças mencionaram atividades relacionadas com expressão motora e sugeriram que gostavam de realizar jogos tradicionais, jogar ao lencinho da botica, às escondidas, ao telemóvel avariado, à apanhada, ao macaquinho do chinês ou até ao toca e congela, no entanto estas atividades não seria realizadas por duas razões, primeiro porque não seria possíveis de realizar no espaço da biblioteca e segundo porque não estariam diretamente relacionadas com a requisição de livros, com a leitura e promoção desta. No entanto algumas crianças sugeriram atividades ligadas à leitura como lerem um excerto do seu livro para a turma para as outras crianças ficarem a conhecer o livro e verem se gostavam, requisição de livros, leitura de uma história pequena, caça ao livro, leitura de livros para a turma, ouvir histórias e fazer desenhos relacionados com a mesma, realizar jogos nos livros, fazer um livro ou ainda realizar um concurso de leitura, sendo que esta última atividade e a de ler uma história e fazer um desenho, foram sugeridas mais que uma vez.

Apesar de uma parte das sugestões das crianças não ser diretamente ligada ao tema, é importante observar que a maioria do grupo queria realizar alguma atividade naquele espaço, durante aquele momento, foi importante ver abertura por parte das crianças para se realizar algum tipo de atividade. São também interessantes as sugestões dadas que estão ligadas à leitura, e de alguma forma, a hora do conto iria dar resposta a algumas destas sugestões como leitura de uma história pequena, leitura de histórias para a turma e ouvir histórias.

A sexta e última questão, do meu ponto de vista foi a mais importante, pois a partir desta questão eu iria compreender melhor quais os gostos e interesses pessoais das crianças a nível de leitura e de literatura infantil, para que dessa forma pudesse escolher livros para a hora do conto que fossem ao encontro dos interesses das crianças, pois um dos objetivos era estimular nas crianças o gosto pela leitura e para isso os livros teriam

que ser com temáticas do seu interesse para as cativar e incentivar a ler, não esquecendo que a escolha dos livros também recairia sobre o objetivo de aumentar o seu reportório literário. A última questão foi então “Gostas mais de histórias sobre o quê?”, à qual as crianças mencionaram vários livros como “Diário de um banana” ou “Soy Luna”, obras essas mais votadas, no entanto nenhuma destas opções seria viável por ser livros muito longos e que para além de não haver tempo para realizar a sua leitura, as crianças acabariam por ficar cansadas e não aproveitar a leitura. Outra sugestão que também não seria viável pelo tipo de livro que é, foram as Bandas Desenhadas, sugeridas por um aluno. A restante turma sugeriu temas como vida animal e vida selvagem, planetas, aventura, ação, princesas, unicórnios ou fadas. Sugeriram também histórias com finais felizes, histórias do tio patinhas, do Elmer, da bruxa Mimi ou dos três porquinhos.

Analisando as respostas das crianças é possível tirar prontamente duas conclusões. A primeira é que várias crianças sugeriram histórias ou livros específicos e outras crianças sugeriram temas. A segunda conclusão, e tal como a docente cooperante já tinha indicado na sua entrevista, é que há uma grande disparidade entre as crianças e as suas leituras e interesses, pois enquanto umas crianças sugerem livros maiores e mais complexos, outras crianças sugerem algo mais simples como por exemplo um conto tradicional.

Concluindo, pegando nos temas sugeridos pelas crianças, especialmente nos mais mencionados, é possível agrupá-los em alguns temas mais gerais, como mundo do imaginário (fadas, princesas e bruxas), natureza (vida animal, vida selvagem e planetas) e também contos tradicionais. As minhas escolhas dos livros para os momentos da hora do conto viriam então a recair principalmente sobre estes temas, procurando ir ao encontro dos interesses do grupo em geral.

5.1.3 Intervenções

Após realizar as entrevistas, que me deram oportunidade de compreender o que significava para a docente cooperante as visitas à biblioteca e a hora do conto e se dinamizava esse momento e também de conhecer o contexto não formal, e após aplicar os questionários à turma, que me deram a conhecer melhor o contexto não formal, os gostos, interesses e opiniões das crianças, iniciou-se a fase de planear as intervenções.

O primeiro ponto seriam as datas e duração das intervenções, estas seriam realizadas durante as visitas à biblioteca da Junta de Freguesia, no âmbito do projeto de requisição de livros. Estas visitas, para a turma HF3, realizavam-se às quartas-feiras à

tarde, quinzenalmente, e tinham duração de uma hora, sendo assim as minhas intervenções já tinham data marcada, seriam nos dias 7 de novembro de 2018, 21 de novembro de 2018 e 12 de dezembro de 2018, e teriam duração de uma hora, que vai ao encontro do que defende a autora Taquelim (2009, p.2) de que as sessões devem estar traçadas para um período de cerca de 50 minutos entre o mediador, o grupo e a palavra contada ou lida. A primeira visita realizada à biblioteca foi no dia 24 de outubro de 2018 e teve como propósito conhecer o espaço da biblioteca, o bibliotecário e observar como era realizado o momento da requisição de livros. Desta forma o primeiro ponto relativo às datas e duração das intervenções estava assente e passei então ao segundo ponto.

O segundo ponto seria pegar nos três temas gerais sugeridos pelas crianças nos questionários, ou seja, o imaginário, a natureza e os contos tradicionais e a partir destes temas escolher os livros que iria preparar para cada uma das sessões, pois tal como defende Taquelim (2009, p.2) as sessões devem ter um fio condutor, seja ele um tema, livro ou palavra.

Comecei por criar uma lista, com a ajuda da minha orientadora, com várias opções de livros relacionadas com os três temas e de seguida fiz uma seleção das melhores opções, sendo que um critério de escolha era eu conhecer bem a história, pois era importante ter um bom conhecimento das histórias para poder realizar uma boa leitura das mesmas.

Visto que seriam três sessões de hora do conto e que tinha três temas, decidi em cada uma das sessões abordar um desses temas, dessa forma a primeira sessão foi com base no tema da natureza, a segunda sessão com o tema do imaginário e a terceira sessão com contos tradicionais, com a particularidade de que na primeira e segunda sessão haveria contos tradicionais relacionados com os temas.

Ao planear as sessões comentei com a minha orientadora que por vezes a turma era um pouco agitada e conversadora, ao que me foi sugerido utilizar um instrumento musical, neste caso um pau de chuva, para ajudar a realizar um retorno à calma com as crianças.

Terminava assim a planificação das sessões da hora do conto, as datas estavam marcadas, a duração e o espaço também estavam definidos, os temas e os livros estavam definidos e organizados pelas diferentes sessões.

Vejamos de seguida quais os livros escolhidos para cada sessão e como se realizou cada uma delas.

➤ **07 de novembro de 2018 – Natureza (1ª intervenção)**

A primeira sessão da hora do conto teve no lugar no dia 07 de novembro de 2018 e para esta primeira sessão o tema escolhido foi a natureza, com base nas sugestões sobre livros da vida animal, vida selvagem, planetas e a história do Elmer. Para esta sessão preparei três livros, “A que sabe a Lua?” de Michael Grejniec da editora Kalandraka, “Elmer” de David Mckee da editora Caminho e o “Coelhinho Branco”, conto tradicional, com o livro de tecido de Bru Junça. Eu já conhecia estes três livros, um deles foi sugerido por uma das crianças, e todos eles iam ao encontro da temática sugerida, daí a escolha ter recaído sobre eles, pois para estimular o gosto pela leitura nas crianças era necessário ir ao encontro dos seus interesses para as cativar. Previamente também decidi a ordem pela qual seria realizada a leitura, comecei pelo livro “A que sabe a Lua?”, de seguida “Elmer” e por fim o conto tradicional, na perspetiva de iniciar com a história mais longa e terminar com a mais curta, por causa da atenção das crianças.

Nesta primeira sessão dirigi-me para a biblioteca antes do grupo e preparei o espaço com ajuda do bibliotecário, pois tal como referido anteriormente este fator é importante e tem influência na sessão, e tal como defende Junça (2016, p.120) e Taquelim (2009, p.1) o espaço deve ser sossegado, acolhedor, protegido de ruídos e o mediador, neste caso eu, deve ter por trás uma parede e deve estar sentado de forma a ter uma visão global de todo o grupo, que deve estar sentado em meio círculo.

Dessa forma, comecei por desviar as mesas que estavam no centro da biblioteca, para termos mais espaço livre, coloquei uma cadeira para me sentar, de forma a conseguir ter uma visão sobre todo o grupo, e tive o cuidado de a colocar junto à parede mais neutra da sala, de seguida coloquei no chão uns tapetes da biblioteca, próprios para estas ocasiões que seria onde as crianças se iriam sentar.

Depois de preparar o espaço, preparei os livros e o pau de chuva e aguardei que o grupo chegasse com a docente cooperante. Quando chegaram pedi a todas as crianças que se sentassem nos tapetes, no entanto, como o espaço não era suficientemente grande, apesar de as crianças se sentarem em meio círculo umas tiveram de ficar mais à frente e outras mais atrás.



Figura 17- Turma sentada em meio círculo antes de iniciar a sessão da hora do conto

Junça (2016, p.119) indica-nos que a sessão deve ter três momentos distintos, sendo que o primeiro é onde se dá o contacto com o público e onde o mediador e este se conhecessem, no entanto, neste caso eu já conhecia o grupo, portanto iniciei a sessão recebendo o grupo e comecei por explicar o que iria acontecer e por apresentar o instrumento pau de chuva, expliquei que cada vez que ouvissem o som teriam que regressar à calma e fazer silêncio e de seguida exemplifiquei o som que iriam ouvir.



Figura 18- Pau de chuva

Passei então para o que Junça considera o segundo momento da sessão, o da leitura em si.

Iniciei a sessão com a leitura do livro “A que sabe a Lua?”, utilizando o apêndice que vem no livro como suporte à leitura. Apresentei o título do livro e o autor enquanto mostrava a capa do livro e de seguida perguntei se as crianças já conheciam a história ao que a maioria respondeu que não. Durante esta primeira leitura as crianças estavam um bocadinho agitadas e por vezes foi necessário utilizar o pau de chuva para que retornassem à calma, o que resultava bem com o grupo.



Figura 19- Leitura da história "A que sabe a Lua?"

Ao longo da leitura da história utilizei expressões corporais e sons para dar mais vida à história o que ajudou a captar a atenção das crianças.

As crianças ao longo da leitura não fizeram comentários sobre a mesma e apesar de ao início estarem um pouco agitadas com o avançar da leitura a expressão corporal das crianças foi alterando e foram cada vez ficando mais confortáveis, relaxadas e calmas, aproveitando a leitura.

No fim da leitura desta história as crianças fizeram alguns comentários positivos à mesma, disseram que gostaram, especialmente da parte dos animais e do facto de ter sido o rato a conseguir chegar à lua.

Antes de iniciar a leitura seguinte, utilizei o pau de chuva para as crianças retornarem à calma e dessa forma iniciei a leitura do livro “Elmer”, apresentado mais uma vez o título e o autor do livro enquanto mostrava a capa, algumas crianças indicaram já conhecer a história, no entanto apesar de já conhecerem a história as crianças mantiveram-se calmas e ao longo do tempo foram-se demonstrando cada vez confortáveis e interessadas nas leituras.

Passámos então para a última leitura pela qual as crianças demonstraram mais curiosidade por ser um livro de tecido e iniciei também apresentando a autora do livro de tecido.

Realizei então o conto da história do “Coelhinho Branco”, com ajuda do texto escrito e recurso ao livro de tecido. Esta leitura foi pela qual o grupo demonstrou mais interesse e na qual as suas expressões corporais demonstraram mais interesse, sentaram-se melhor, ficaram mais alertas e atentos à leitura.

Terminadas as leituras pedi feedback às crianças se tinham gostado ou não, ao que todas responderam afirmativamente e quando questionadas sobre que história tinham gostado mais a grande maioria respondeu a história do “Coelhinho Branco” e algumas indicaram também a história “A que sabe a Lua?”, demonstraram particular interesse no conto tradicional pelo facto do livro ser de tecido e não um livro convencional de papel e também demonstraram mais interesse na história “A que sabe a Lua?” por a grande maioria ainda não conhecer e também pelo apêndice utilizado para auxiliar o conto da história.

Na última parte da sessão, à qual a autora Junça (2016, p.120) chama o “...fechar a porta que se abriu para o mundo do “Era uma vez...””, e antes de iniciarem as suas requisições de livros as crianças tiveram oportunidade de folhear os livros e de reler as histórias, momento no qual teceram alguns comentários entre si sobre as histórias e sobre quais tinham gostado mais.



Figura 21- Crianças a explorarem os livros da sessão



Figura 20- R.S. a explorar o livro “A que sabe a Lua?”

Acrescentar ainda que na sessão para além do grupo, da docente e do bibliotecário, estiveram presentes a assistir, duas meninas que visitavam regularmente o espaço da biblioteca.

➤ **21 de novembro de 2018 – Imaginário (2ª intervenção)**

A segunda sessão da hora do conto teve lugar no dia 21 de novembro de 2018 e para esta segunda sessão o tema escolhido foi o imaginário, com base nas seguintes sugestões de temas, fadas, unicórnios, princesas e “Bruxa Mimi”. Para esta sessão preparei três livros, “A Bruxa Mimi” de Valerie Thomas e ilustrações de Korky Paul, da editora Gradiva, “A Bruxa Arreganhadentes” de Tina Meroto e ilustrações de Maurizio Quarello, da editora OQO PT e o conto tradicional “A Casinha de Chocolate” de Jakob e Willelm Grimm e ilustrações de Pablo Auladell, da editora Kalandraka. Todos estes livros têm histórias que levam para o imaginário, para o mundo da fantasia e são os três com histórias de bruxas, daí a minha escolha, escolhi “A Casinha de Chocolate” por ser um conto tradicional que já conhecia, tradicionalmente conhecido como “Hansel e Gretel”, “A Bruxa Mimi” escolhi por também já conhecer a história e por uma das crianças a ter sugerido, e por fim a minha última escolha, “A Bruxa arreganhadentes” foi uma sugestão da minha orientadora.

Mais uma vez dirigi-me à biblioteca da Junta de Freguesia antes do grupo para preparar o espaço e a sessão onde contei novamente com a ajuda do bibliotecário, e mais tarde a docente cooperante acompanhou o grupo até à biblioteca.

Antes de iniciarmos a sessão dei as boas-vindas ao grupo, pedi que se sentassem com calma e mostrei-lhes o instrumento musical questionando se ainda se recordavam o que era e para que servia, várias crianças levantaram o dedo, mas quem respondeu foi o F.C. que disse “É o pau de chuva, é para nos acalmarmos”.

Depois das crianças estarem todas sentadas e depois de recordarmos o que era e para que servia o pau de chuva, demos então início à sessão da hora do conto.

Decidi começar com a leitura da história “A Casinha de Chocolate” e mais uma vez enquanto mostrava a capa às crianças apresentei o título e os autores da história, de seguida pedi que indicassem se já conheciam a história e a maioria não conhecia, com ajuda do pau de chuva realizámos então o retorno à calma e iniciei a leitura. Referir que durante todas as leituras tive o cuidado de ir mostrando as ilustrações às crianças, inclusive enquanto realizava a leitura e utilizei também uma leitura expressiva, expressões corporais e sons que de alguma forma me



Figura 22- Diálogo com as crianças sobre o instrumento pau de chuva



Figura 23- Leitura da história "A Casinha de Chocolate"

ajudassem a dar vida às histórias e todos esses pormenores foram uma grande ajuda para cativar a atenção das crianças.

A segunda leitura foi a história d' "A Bruxa Mimi", que iniciei novamente mostrando a capa, apresentando o título e autor, antes mesmo de perguntar as crianças manifestaram-se dizendo já conhecer a história. Como algumas crianças já conheciam a história, ajudaram a contá-la, no entanto esse foi um fator que levou a que as crianças estivesse com menos atenção e ficassem mais agitadas, aliado ao facto de serem duas histórias um pouco mais longas. Ao longo desta intervenção tive de utilizar o pau de chuva para que as crianças retornassem à calma.



Figura 24- Leitura da história "A Bruxa Mimi"

Como o grupo estava a demonstrar alguma inquietação e por isso não estava a dar a devida atenção às leituras achei melhor terminar a sessão com a leitura d' "A Bruxa Mimi", não realizando assim a leitura da história "A Bruxa Arreganhadentes", que por ser uma história também um pouco mais longa não iria colaborar com a agitação do grupo.

Para terminar a sessão questioneei o grupo sobre qual história tinham gostado mais, ao que o grupo ficou dividido, uma parte gostou mais de "A Casinha de Chocolate" por não conhecerem e acharam a história mais interessante, e outra parte gostou mais d' "A Bruxa Mimi" por já gostarem da história antes. Mais uma vez passei os livros pelo grupo para poderem folhear, reler, observar e partilhar ideias entre eles e apesar de não ter lido a história "A Bruxa Arreganhadentes" deixei que as crianças folheassem e algumas demonstraram-se interessadas e lerem um pouco da história.

➤ 12 de dezembro de 2018 – Contos tradicionais (3ª intervenção)

A terceira e última sessão da hora do conto teve lugar no dia 12 de dezembro de 2018, para esta sessão o tema escolhido foram os contos tradicionais porque no questionário algumas crianças fizeram referência a estes e porque através destes contos era possível abordar outros temas que tinham sido sugeridos, coincidentemente nas duas sessões anteriores as histórias que as crianças demonstraram gostar mais, através da sua expressão corporal e do seu feedback, foram os contos tradicionais e demonstraram especial interesse no livro de tecido.

No entanto nesta sessão decidi fazer de forma diferente, em vez de levar três histórias escolhidas e uma sessão planeada, escolhi seis contos tradicionais e deixei ao

critério das crianças que contos queriam ouvir e deixei que fosse ditado através da sua expressão corporal, comportamento e feedback, o número de contos que seriam contados.

Preparei então os seguintes contos, “Cabaça” com o livro de tecido de Bru Junça; “Carochinha” com o livro de tecido de Bru Junça; “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, “O Pedro e o Lobo”, “O Príncipe com Orelhas de Burro” e “A Lebre e a Tartaruga”, os quatro livros adaptados por Ana Omm, da editora Zero a Oito.

Novamente dirigi-me à biblioteca antes do grupo e preparei o espaço com ajuda do bibliotecário, e desta vez à minha frente, no chão, coloquei expostos os livros que tinha preparado para esta sessão, de forma que todas as crianças os pudessem visualizar.

Quando o grupo chegou sentei-me na cadeira e utilizei o pau de chuva para chamar à atenção das crianças e estas dirigiram-se imediatamente aos tapetes e sentaram-se em silêncio.



Figura 25- Grupo sentado nos tapetes durante a sessão da hora do conto

Antes de iniciar a leitura expliquei que todas as histórias que tínhamos para a sessão eram contos tradicionais e que seriam as crianças a escolher quais os contos que queriam ouvir, e o facto de terem o poder de decidir que histórias queriam ouvir deixou as crianças entusiasmadas. Passámos então às leituras e como eu já previa o conto que escolheram inicialmente foi um dos livros de tecido de Bru Junça e escolheram então a história da “Cabaça”, é relevante mencionar que a grande maioria das crianças ao escolher a primeira história partilhou que não conhecia a maioria dos contos que eu tinha levado para a sessão.

Iniciei então a segunda parte da sessão, das leituras, com o conto da “Cabaça”, apresentei o livro ao grupo, expliquei que este era da autoria de Bru Junça, e de seguida iniciei o conto da história com apoio do texto escrito e com recurso ao livro de tecido. Durante a leitura deste conto tradicional o grupo manteve-se bastante atento e participou contando em conjunto comigo “Não vi velha nem velhinha. Não vi velha nem velhão. Corre, corre cabacinha. Corre, corre cabação.” Terminada a leitura as crianças teceram alguns comentários dizendo que tinham gostado ou que tinham achado divertido e mencionaram ainda que gostavam muito do livro em tecido. Pedi-lhes então que escolhessem o segundo conto que queriam que eu lesse e de uma forma muito unânime escolheram a história da “Carochinha”, o outro conto em livro de tecido que tinha preparado para a sessão. Entre o fim da leitura de um conto, a escolha e o início da leitura

de outro o grupo ficou um pouco agitado e começaram a conversar entre si comentando a história e qual queriam ouvir de seguida, utilizei então o pau de chuva e o grupo acalmou-se.

Iniciei o conto da história da “Carochinha” com o apoio do texto escrito e com recurso ao livro de tecido, sendo que mais uma vez comecei por apresentar o livro ao grupo. Este conto tradicional já era mais conhecido por uma parte das crianças e algumas delas participaram durante a leitura a cantar a música da Carochinha. Durante a leitura mais uma vez utilizei sons, gestos, uma leitura expressiva e expressão corporal para dar mais vida à história e estes pormenores são igualmente importantes em todas as histórias lidas ou contadas. As crianças estiveram calmas durante a leitura, com uma expressão corporal relaxada, mas atenta e mantiveram-se em silêncio, falando apenas, como referi em cima, para cantar juntamente comigo a música da Carochinha.



Figura 26- Leitura da história "Carochinha"

Terminada a leitura pedi um feedback ao grupo e todos disseram gostar da história e salientaram que animal tinham gostado mais e que gostavam que o João Ratão não tivesse caído dentro da panela. Antes de perguntar ao grupo que conto queriam ouvir de seguida, perguntei primeiro se queriam ouvir mais alguma história ao que todos responderam com ânimo que sim. Questionei então que conto queriam ouvir de seguida e aqui houve então alguma dificuldade porque algumas crianças queriam ouvir “O Pedro e o Lobo” e outras crianças queriam “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, fomos então a votações e decidiram que a próxima leitura seria “O Pedro e o Lobo”.

Após decidirem qual o conto que queriam ouvir de seguida, peguei no livro e o grupo fez silêncio sem ser necessário utilizar o pau de chuva e assim iniciei a leitura mostrando a capa, apresentando o título e a autora, que neste caso era uma adaptação de Ana Omm.

Durante a leitura deste conto, mais uma vez apostei em fazer uma leitura expressiva e fui mostrando as imagens ao grupo, que é importante para lhes prender a atenção e também para que vissem as ilustrações enquanto acompanhavam a história, e mais uma vez o grupo manteve-se atento à leitura e com uma postura relaxada, descontraída. Após terminar a leitura mais uma vez pedi feedback ao grupo sobre o que



Figura 27- Leitura da história "O Pedro e o Lobo"

tinham achado da história, ao que a M.B. diz como em forma de conclusão “Não devemos mentir!”, o resto do grupo disse gostar da história.

De seguida questionei se queriam ouvir “O Lobo e os Sete Cabritinhos” por anteriormente terem votado nesse conto ou se queriam ouvir outro, ao que o grupo responde que queriam a história d’ “O Lobo e os Sete Cabritinhos”.

Iniciei então a leitura do conto “O Lobo e os Sete Cabritinhos” mais uma vez apresentando a capa do livro e a autora, que tal como o conto anterior este foi também adaptado por Ana Omm.



Figura 28- Leitura da história "O Lobo e os Sete Cabritinhos"

Algumas das crianças já conheciam este conto, no entanto uma maioria do grupo não. Durante a leitura do conto o grupo esteve em silêncio, mas já numa fase final começaram a demonstrar alguma impaciência e inquietação, no entanto foi possível terminar a leitura.

Quando terminei as crianças deram o seu feedback dizendo que tinham gostado da história, especialmente da parte dos cabritinhos fugirem do lobo.

Notei, na leitura do último conto, que as crianças estavam a ficar um pouco impacientes, inquietas e conversadoras, ou seja, se desse continuidade às leituras, as crianças não tomariam atenção e não seria produtivo e benéfico. Decide terminar, no entanto, perguntei ao grupo qual a sua opinião e se gostavam ou não de continuar a ouvir histórias, ao que as crianças responderam “Já estamos um pouco cansados.” (J.M.).

Terminei então a sessão, mas antes disso perguntei ao grupo qual tinha sido o seu conto favorito e as opiniões dividiram-se entre a “Cabaça” e a “Carochinha” e mencionaram ainda de outras sessões o conto d’ “O Coelho Branco”. No fim da sessão, à semelhança das anteriores, tiveram oportunidade de explorar os livros, momento no qual pude notar que as crianças tiveram um grande interesse nos livros de tecido e todas os quiseram manusear.



Figura 29- Crianças a explorarem livros no fim da sessão

Os contos tradicionais por serem histórias curtas e com uma moral no fim, são histórias que chamam à atenção das crianças, especialmente no grupo da turma HF3 que demonstrou em todas as sessões da hora do conto um grande interesse e entusiasmo com os contos tradicionais.

5.1.4 Conclusões

Ao longo do desenvolvimento deste projeto em 1º CEB com o grupo da turma HF3 foi possível observar evoluções no grupo a vários níveis, tanto de leitura, como de escrita, de interesse pela leitura, entre outros.

Através das minhas observações, do contacto direto com as crianças e também do feedback delas foi possível observar que de sessão para sessão as crianças foram, de forma geral, demonstrando mais interesse e cuidados pelos livros que requisitavam. Ao longo das sessões também houve evoluções, pois no início era necessário o uso mais recorrente do instrumento pau de chuva, para chamar a atenção do grupo para o retorno à calma, e ao longo do decorrer das sessões o uso desse instrumento deixou de ser tão recorrente. As crianças começaram a demonstrar mais interesse pelas leituras, em especial pelos contos tradicionais, demonstraram também mais concentração e tranquilidade durante as sessões.

Em contexto de sala de aula foi possível observar que algumas crianças com mais dificuldades na leitura melhoraram e até mesmo algumas crianças que já tinham uma boa leitura, conseguiram melhorar e começaram a demonstrar mais interesse. Partilhavam comigo, várias vezes, as suas leituras, destacando aqui a M.B. que quase todos os dias partilhava comigo como tinha avançado na leitura dos livros requisitados, demonstrando assim cada vez mais o seu interesse pela leitura.

As crianças que demonstravam ter uma leitura mais assídua também demonstraram melhorias a nível da escrita, pois começaram a dar menos erros ortográficos.

A nível geral, em contexto de sala de aula, por haver uma melhoria na leitura e um maior interesse pela mesma, consequentemente o aproveitamento nas várias disciplinas melhorou e o comportamento em sala de aula também, pois as crianças começaram a respeitar mais a vez de cada um falar e ao longo do tempo foram-se demonstrando mais calmas e atentas durante o período de aulas.

Para além das minhas observações e das conversas informais que fui tendo com as crianças durante o decorrer do projeto, achei relevante ter a opinião de cada uma. Dessa forma criei um questionário no qual se pretendia que cada criança avaliasse, desse a sua opinião, sobre as sessões da hora do conto. As conclusões tiradas a partir desses questionários foram as seguintes.

A maioria das crianças afirmou gostar do momento da hora do conto, cinco crianças afirmaram que era divertido e duas afirmaram que era giro. Alguns comentários tecidos pelas crianças em relação à hora do conto foram que gostaram do momento porque eu lia bem, porque tinha entusiasmo e porque lhes abria os olhos com as histórias que contava e duas crianças mencionaram ainda que a sessão da hora do conto era um momento que as deixava descontraídas e calmas.

Foram também feitos alguns comentários relativos às histórias, onde quatro crianças afirmaram gostar de ouvir histórias e uma criança mencionou que gostava de ouvir histórias porque gostava de ler, de forma geral indicaram ainda que tinham gostado das histórias, que eram giras e engraçadas. Em alguns questionários foi possível encontrar a opinião das crianças relativamente às suas histórias favoritas e as mencionadas foram “O Coelho Branco”, “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, “O Pedro e o Lobo”, “A que sabe a Lua?”, “A Carochinha”, e a mais mencionada “A Casinha de Chocolate”.

Pode-se então concluir até aqui que as crianças, de forma geral, gostaram das sessões da hora do conto, gostaram das histórias contadas e de como foram contadas, sendo que as mencionadas como favoritas foram maioritariamente contos tradicionais, e consideraram um momento que lhes proporcionou descontração e calma.

Para além de gostarem das sessões em si e das histórias, no seu *feedback* a grande maioria das crianças mencionou que a hora do conto despertou nelas vontade de ler mais, vontade de ouvir outras histórias, vontade de ler mais para saberem mais e também vontade de visitar mais vezes o espaço da biblioteca pública.

Para terminar a análise aos questionários de avaliação das crianças é relevante mencionar as conclusões, morais e/ou aprendizagens a que chegaram através das leituras e que fizeram questão de mencionar. As crianças afirmam então que aprenderam a gostar mais de ler e a ficarem mais calmas, e que ler é divertido. Aprenderam que não se deve fazer maldades com as pessoas ou brincar com elas quando estas não querem. Aprenderam que não se deve confiar ou abrir a porta a estranhos. Aprenderam que não se devem desviar dos pais ou mentir. Por fim, três crianças afirmaram que, de forma geral, aprenderam através da hora do conto.

Pode-se então concluir que as sessões da hora do conto despertaram nas crianças várias vontades como ler mais, saber e conhecer mais e visitar o espaço da biblioteca, e que tiraram ao longo das sessões e através das leituras várias conclusões e aprendizagens que com certeza levaram para o seu quotidiano.

Para além dos questionários de avaliação realizados às crianças, foi criado um questionário de avaliação para a docente cooperante, onde se pretendia conhecer a opinião da mesma relativamente às sessões da hora do conto e a todo o projeto desenvolvido. Na sua avaliação a docente cooperante menciona que o projeto da hora do conto teve um impacto positivo nas crianças, no ponto de vista de promoção da leitura. Tal como algumas crianças, considera também que foram momentos que proporcionaram concentração e atenção e que despertaram no grupo o gosto pelos contos tradicionais, que como se pode concluir anteriormente foram as histórias mais mencionadas como favoritas. A docente cooperante considera que se despertou nas crianças o sentido para a leitura individual, proporcionou-se o contato físico com os livros e o conhecimento de autores e obras. Por fim, considera também, à semelhança das crianças, que se despertou mais vontade em requisitar livros e também em visitar e usufruir do espaço da biblioteca respeitando sempre as suas regras.

Conclui-se então que através da dinamização das sessões da hora do conto na biblioteca pública da Junta de Freguesia, foi possível estimular o gosto, nas crianças, pela leitura, ampliar o seu repertório literário e melhorar também as suas capacidades de leitura, escrita e o seu desempenho geral em contexto educativo.

5.2 A Hora do conto em Pré-escolar

Como referido anteriormente a literatura infantil e a sua promoção eram temas do meu interesse e sobre os quais gostava de desenvolver uma investigação, o que foi possível no contexto de 1º CEB, aproveitando o projeto de requisição de livros que era desenvolvido entre a escola de 1º CEB e a biblioteca da Junta de Freguesia onde se localizava a mesma, que deu assim origem ao projeto da hora do conto.

Quando cheguei ao contexto de Pré-escolar não havia nenhum projeto semelhante, no entanto, depois de observar o contexto, a prática da educadora cooperante e de conhecer a sua opinião através de conversas informais percebi que seria possível dar continuidade ao projeto, dinamizando a hora do conto de forma a estimular nas crianças o gosto pela leitura e a aumentar o seu reportório literário, que eram então os objetivos.

Um dos primeiros passos da investigação em si, foi ler documentos sobre a temática em questão, documentos esses que também foram importantes para dar continuidade ao projeto em Pré-escolar, sendo que a realização das sessões da hora do conto em 1º CEB também me ajudaram a compreender melhor a prática e como melhorar as futuras sessões.

O passo seguinte foi conhecer o contexto de Pré-escolar, a área da biblioteca e documentação da sala rosa, perceber como era a prática da educadora cooperante especialmente em relação à hora do conto e também qual a sua opinião sobre a mesma, para tal, foi importante para além da observação direta e do seu registo através de notas de campo, conversar com a educadora cooperante a fim de atingir o objetivo de compreender o que significava para si a hora do conto e se na sua prática dinamizava esse momento. Juntamente com conhecer o contexto e a opinião da educadora cooperante, foi importante conhecer a opinião, gostos e interesses das crianças do grupo a fim de atingir os objetivos de estimular o gosto pela leitura e ampliar o seu reportório literário, com base nos dados recolhidos.

Para obter estes dados, para além da observação direta e do registo nas notas de campo, tive conversas informais tanto com a educadora cooperante como com todas as crianças do grupo de Pré-escolar, vejamos no ponto seguinte, 5.2.1, a análise dos dados recolhidos através das conversas informais, observações e registos mencionados anteriormente.

5.2.1 Análise dos dados (observação direta, notas de campo e conversas informais)

○ Análise do contexto educativo de Pré-escolar (Escala ECERS)

Para conhecer melhor o contexto de Pré-escolar, em especial a área da biblioteca e documentação e a prática relacionada a essa mesma área fiz uma avaliação focada em quatro aspetos (arranjo da sala para atividades; livros e imagens; comunicação e linguagem) inspirada na Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS) de Harms, Clifford e Cryer (2008).

Esta observação/avaliação foi realizada entre os dias 13 e 22 de fevereiro de 2019, na sala rosa, com um grupo constituído por 17 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos e acompanhado diariamente por dois elementos do pessoal, uma educadora e uma auxiliar.

Começamos por abordar o tópico arranjo da sala para atividades, que é o tópico 4 relativo ao espaço e mobiliário na ECERS (Harms, Clifford, & Cryer, 2008), que inspirado nessa mesma escala, avalei em 6 com base nas seguintes observações, a sala tinha pelo menos cinco áreas de interesse diferentes, no caso tinha oito áreas e eram elas a área da biblioteca e documentação, área de construções, área do faz-de-conta, área de expressão plástica, área da escrita, área da matemática, área das ciências e área dos jogos e todas elas eram convenientemente equipadas e possibilitavam às crianças várias experiências de aprendizagem.

➤ Notas de campo – 13 de fevereiro de 2019

“As crianças ao apresentarem-se mencionaram o seu nome, idade e área preferida, o que deu a conhecer um pouco melhor o contexto em si e como era composto, sendo que a área mais mencionada foi a do desenho, ou seja, área da expressão plástica.”

O espaço estava organizado de forma a que maioria das atividades não fossem interrompidas, sendo que no centro da sala se encontrava a área polivalente onde se realizavam atividades de grande grupo e que dava apoio às outras áreas e ao redor da sala podiam-se encontrar as diferentes áreas. Desta forma, também é possível afirmar que as áreas eram tranquilas e ativas e não interferiam umas com as outras, sendo que as áreas que envolviam mais movimento (área do faz-de-conta e área das construções) se encontravam numa sala anexa à sala principal e a área da biblioteca e documentação que exigia mais silêncio e quietude encontrava-se em outra sala anexa à sala principal proporcionando assim mais tranquilidade, por fim, mencionar também que todas as áreas se encontravam identificadas com o nome, materiais e número de crianças que podiam

utilizar e tinham uma área de arrumação própria, no entanto nem todas as áreas tinham todos os materiais ao alcance das crianças.

Os próximos três tópicos estão ligados à linguagem e raciocínio. Começamos pelo tópico 15 Livros e Imagens, na ECERS, ao qual, inspirado na mesma, atribuí a avaliação de 2, com base nas seguintes observações. Alguns livros estavam acessíveis às crianças durante as atividades livres, eram os suficientes para evitar conflitos e estavam organizados numa área de leitura, no entanto uma grande parte dos livros da área da biblioteca e documentação, na qual, segundo Giões (2018) podíamos encontrar livros sobre projetos, histórias, poesia, científicos, temáticos, entre outros, não estavam ao alcance das crianças e os que estavam ao seu alcance eram géneros ou temas de livros pouco diversificados e não eram trocados. Foi ainda possível observar que a educadora cooperante não realizava frequentemente um momento de leitura, ou seja, existia a ausência de uma história diária ou até semanal e no dia-a-dia eram realizadas poucas leituras individuais com as crianças, havendo pouco estímulo dessa parte.

O tópico seguinte é o 16 na ECERS, que é relativo ao encorajar as crianças a comunicar, o qual avaliei com 4 com uma avaliação inspirada na escala mencionada anteriormente, vejamos porquê. O pessoal desenvolvia algumas atividades com as crianças para as encorajar a comunicar, como por exemplo as reuniões de grupo todas as manhãs e as reuniões de conselho todas as sextas-feiras à tarde.

➤ Notas de campo – 13 de fevereiro de 2019

“A educadora cooperante, numa primeira visita à instituição, informou-me que a sua prática é inspirada no MEM, no entanto não o coloca totalmente na prática. Na rotina do grupo têm oportunidade de todos os dias partilhar as novidades, à sexta-feira é realizada a reunião de conselho onde fazem o diário de turma. Diariamente decidem o que querem fazer nas reuniões de grupo.”

Entre outras atividades de grande grupo que exigiam mais participação por parte das crianças e que eram atividades de comunicação adequadas às crianças do grupo.

➤ Notas de campo – 13 de fevereiro de 2019

“No dia anterior realizaram uma visita à Fundação Eugénio de Almeida para verem uma exposição de Pedro Proença, em grande grupo conversam sobre a arte que viram nessa visita.

Por fim, nas várias áreas de interesse era possível encontrar materiais acessíveis que encorajassem as crianças a comunicar como por exemplo animais nas áreas das

construções, materiais de médico, cabeleireiro e de casa na área do faz-de-conta e alguns brinquedos de jogo dramático.

➤ Notas de campo – 18 de fevereiro de 2019

“A M.B., a L.O., a E.M., a M.O., e o D.B. estão a brincar aos médicos com os brinquedos da área faz-de-conta e com um brinquedo que a E.M. trouxe de casa.”

O último tópico é o uso informal da linguagem, o ponto 18 na ECERS, ao qual atribuí um 4 na avaliação feita com base na escala mencionada anteriormente. A avaliação deste tópico foi realizada com base no facto de existirem conversas entre o pessoal e as crianças durante o tempo de jogo livre e também de rotina, apesar de a educadora cooperante e de a auxiliar darem mais atenção a um certo grupo em determinadas atividades, não deixavam de interagir com as restantes crianças e a linguagem usada era maioritariamente para troca de informação e para interação social, nem sempre ou raramente era para estimular as crianças.

➤ Notas de campo – 18 de fevereiro de 2019

“As crianças contam a novidade do fim-de-semana e a educadora cooperante vai escrevendo enquanto lhes pergunta o que fizeram, como é que se escreve, onde se começa, etc., inserindo algumas noções sobre convenções da escrita.”

Por fim, o pessoal encorajava a comunicação entre as crianças, especialmente em momentos de grande grupo onde se tentava que todas as crianças tivessem o seu momento de falar e que este fosse respeitado por todos, o que nem sempre acontecia, no entanto havia uma valorização do tempo de cada um por parte da educadora.

➤ Notas de campo – 22 de fevereiro de 2019

“No final da manhã as crianças apresentam em grande grupo o que fizeram nas áreas durante a manhã.”

Termino assim a avaliação da sala rosa, inspirada na ECERS (Harms, Clifford, & Cryer, 2008), abordando estes quatro tópicos por serem os mais relevantes para o presente relatório.

○ **Análise de dados: Educadora Cooperante**

Outro passo da investigação foi perceber como era a prática da educadora cooperante especialmente em relação à hora do conto e também qual a sua opinião sobre a mesma, para tal, foi importante para além da observação direta e do seu registo através de notas de campo, conversar com a educadora cooperante a fim de atingir os objetivos

da investigação de compreender o que significava para si a hora do conto e se na sua prática dinamizava esse momento.

➤ Notas de campo – 13 de fevereiro de 2019

“A educadora ao início colocou-me à vontade para questões, dúvidas ou saber o porquê das coisas.”

Desde o início que a educadora cooperante me deixou à vontade para fazer várias questões sobre o contexto, a sala, o grupo ou sobre a sua prática, questões essas para esclarecer algumas dúvidas ou compreender melhor o funcionamento de tudo. Comecei por observar a prática da educadora cooperante, a sua relação com o grupo, o espaço em si, focando mais a atenção na área da biblioteca e documentação, de forma a saber o que se podia encontrar lá e como é que as crianças podiam usufruir desse espaço.

No segundo dia de observação-participante no contexto de Pré-escolar após as primeiras observações, questionei-me se existia um momento da hora do conto, vejamos a seguinte nota de campo desse momento.

➤ Notas de campo – 14 de fevereiro de 2019

“Questionei-me se tinham hora do conto e decidi falar com a educadora cooperante sobre isso, de forma a compreender se este momento era dinamizado e se sim, onde. Questionei a educadora se alguma vez tinha organizado a hora do conto ou alguma atividade relacionada com literatura infantil e se sim, em que espaço, ao que a educadora cooperante me respondeu que sim, de vez em quando organiza momentos da hora do conto e por norma são no espaço da área da biblioteca, da sala rosa.”

Depois de registada esta informação que me ajudou a compreender se havia o hábito da prática da hora do conto, informei a educadora cooperante sobre o projeto que tinha desenvolvido no contexto de 1º CEB e que gostava de dar continuidade no contexto de Pré-escolar, questionando-a assim se seria possível, ao que a educadora respondeu que sim.

Na sequência dessa conversa questionei a educadora sobre o que gostava de ver desenvolvido com o projeto e se achava que este podia ter impacto no grupo.

➤ Notas de campo – 14 de fevereiro de 2019

“Após dar a conhecer o projeto da hora do conto à educadora questionei-a sobre que atividades gostava ou considerava importantes serem desenvolvidas, ao que me respondeu que gostava de ver atividades dinâmicas e que interessassem ao grupo.

Questionei ainda se achava que a minha intervenção podia fazer a diferença e como, ao que a educadora respondeu que esperava que sim, que com a minha intervenção o grupo procurasse mais aquela área e se interessasse mais por ela.”

Desta forma fiquei a conhecer um pouco melhor a prática da educadora relativamente à hora do conto, a sua opinião sobre este momento e as suas expectativas para o desenvolvimento do projeto da hora do conto.

No dia seguinte, tive oportunidade de presenciar um momento da hora do conto dinamizado pela educadora.

➤ Notas de campo – 15 de fevereiro de 2019

“A educadora contou a história “Estou triste” e no fim chegou à moral desta com o grupo. Tinha música clássica a tocar antes e durante o momento da leitura. A seguir à leitura e enquanto ouviam música clássica tiveram de fechar os olhos e imaginar algo, que de seguida foram desenhar.”

Até ao fim da minha observação-participante no contexto pude concluir que o momento da hora conto não era dinamizado muito regularmente.

○ **Análise de dados: Crianças do grupo de Pré-escolar**

Dois dos objetivos da investigação eram estimular nas crianças o gosto pela leitura e ampliar o seu repertório literário através da hora do conto, para tal, e como referiu a educadora cooperante, era importante conhecer os gostos e interesses do grupo para que as sessões fossem adaptadas aos mesmos, de forma a captar a atenção das crianças e estimular nelas o interesse pela leitura.

Durante a minha observação-participante, antes de iniciar a minha prática no contexto, tive oportunidade de dinamizar um momento, proporcionado pelas crianças, que me permitiu começar a recolher algumas informações sobre o grupo relativamente a este tema. Na seguinte nota de campo encontra-se então descrito o momento dinamizado.

➤ Notas de campo – 13 de fevereiro de 2019

“A M.P. a E.M. e a M.B. pediram-me para lhes ler uma história. Li a história de “Hansel e Gretel” e durante a leitura a M.P. ouviu com atenção, a E.M. mais ou menos e a M.B. dispersou muito, tomou pouca atenção à leitura.”

Este momento foi proporcionado por estas três crianças que se dirigiram a mim e me pediram que lhes lesse uma história, demonstrando o seu interesse. A história que lhes li era um livro que se encontrava acessível na área da biblioteca da sala rosa e durante a leitura foi possível observar em cada criança uma reação diferente. A M.P. tomou atenção

à leitura e manteve-se interessada durante a mesma, a E.M. apesar de demonstrar algum interesse este não se manteve durante muito tempo e por fim a M.B. tomou pouca atenção à leitura e dispersou muito, sendo assim destas crianças a que demonstrou menos interesse ou menos capacidade de concentração, que pode ser por vários motivos, como por exemplo a história não lhes interessar, estarem cansadas ou não terem o hábito de estar sentadas tranquilamente a desfrutar da leitura de uma história.

Outra situação que me permitiu conhecer um pouco melhor o grupo, foi a seguinte:

➤ Notas de campo – 19 de fevereiro de 2019

“A M.B. quis escrever uma história, pediu-me para escrever a história que ela me ia contar e de seguida quis copiar, mas não terminou.

A L.O., a E.M. e a M.O. ao verem, aproximaram-se e pediram-me para escrever palavras para elas copiarem.”

Este momento iniciou-se com a M.B. a dirigir-se a mim, enquanto eu estava sentada na área polivalente, e me pediu que escrevesse a história que ela me ia contar, demonstrando mais uma vez interesse pela literatura e escrita. Depois de escrever a história que a M.B. me contou, ela quis copiar, demonstrando interesse na escrita, no entanto não levou essa atividade até ao fim. O interesse da M.B. chamou à atenção da L.O., da E.M. e da M.O. que vieram ter connosco à área polivalente e demonstraram também interesse na escrita, pedindo-me para escrever palavras ditas por elas para depois poderem copiar.

Relativamente à leitura, temos o seguinte momento:

➤ Notas de campo – 06 de março de 2019

“Durante a pesquisa para o projeto dos continentes, estava a ler a informação para a M.B. e para o D.A., mas não mostraram interesse, passaram as páginas enquanto lia e não davam atenção.”

Já durante a minha prática dei continuidade a um projeto, iniciado pela educadora cooperante com o grupo, sobre os continentes. Para este projeto fiz uma pesquisa, com os vários pequenos grupos envolvidos, em livros disponíveis na sala rosa. Durante a leitura da informação de um dos livros, relacionado com o continente sobre o qual a M.B. e o D.A. estavam a pesquisar e a aprender, estes demonstraram falta de interesse na leitura, acabaram por folhear os livros e interessar-se mais pelas imagens, não dando muita importância ou demonstrando interesse pela leitura. Com o decorrer do projeto tive oportunidade de melhorar a forma de transmitir a informação às crianças e tornei os momentos de leitura mais dinâmicos, como por exemplo, imaginando que éramos

exploradores que estávamos a viajar pelos livros, o que suscitou mais interesse nas crianças envolvidas no projeto e ajudou a que estas se mantivessem mais interessadas, destacar ainda que quem demonstrou um grande interesse por esta atividade foi a M.P..

Para além destas atividades, ou proporcionadas pelas crianças ou dando continuidade a projetos anteriores, tive oportunidade de realizar dois momentos de leitura de histórias antes de dar início às sessões da hora do conto relacionadas com a investigação.

Nas seguintes notas de campo podem-se encontrar breves descrições desses momentos:

➤ Notas de campo – 08 de março de 2019

“Reuni com as crianças na área da biblioteca onde nos sentámos todos nas almofadas. Antes de dar início à leitura da história “Elmer” as crianças cantaram a canção das histórias como costumam fazer com a educadora cooperante antes de um momento de leitura. Durante a leitura da história as crianças ouviram com atenção e fizeram alguns comentários sobre as ilustrações. Mostraram-se bastantes interessados e atentos. Após a leitura realizámos uma atividade de expressão plástica, relacionada com a história, que as crianças acharam interessante.”

➤ Notas de campo – 02 de abril de 2019

“Reuni com o grupo na área da biblioteca, onde ficámos todos sentados nas almofadas. Antes de iniciarmos a leitura as crianças cantaram a canção das histórias, logo de seguida realizei a leitura da história “A casa da mosca fosca”. Durante a leitura as crianças demonstraram-se interessadas, no entanto, por vezes houve algumas interrupções por parte de algumas crianças, nomeadamente as que costumam interromper durante as reuniões de grupo e que ainda demonstram alguma dificuldade em aguardar pela sua vez de falar. No final da leitura e antes de realizarmos uma atividade relacionada com a história, perguntei às crianças se tinham gostam da história ao que o D.A. responde “Gostámos”, rindo-se.”

Ou seja, nestes dois momentos de leitura pude observar que as crianças se interessaram pelas histórias, estiveram atentas e gostaram de ver e comentar as ilustrações, no entanto, fui interrompida por algumas crianças, durante as leituras, nomeadamente crianças que demonstravam no dia-a-dia alguma dificuldade em respeitar a vez dos outros falarem e interrompiam com mais frequência. Pode-se ainda concluir que as crianças tinham algum interesse em ouvir histórias, mas não procuravam muito a área da biblioteca.

Por fim, para conhecer um pouco melhor o grupo, para além das minhas observações, notas e intervenções e decidi ter conversas informais com todas as crianças do grupo, realizando duas perguntas: se as crianças gostavam de ouvir histórias e se sim, que histórias gostavam de ouvir, sobre o quê?

À primeira questão todas as crianças, unanimemente, responderam que sim que gostavam de ouvir histórias e algumas mencionaram ainda que gostavam de ouvir histórias no colégio ou que gostavam quando os pais lhe contavam histórias. À segunda questão sobre que histórias gostavam de ouvir ou sobre o quê as respostas variaram entre os seguintes temas, uma maioria das crianças mencionou gostar de ouvir histórias sobre fadas, princesas, bruxas, animais, planetas, algumas crianças mencionaram ainda histórias sobre unicórnios, carros, natureza ou histórias felizes. É possível encontrar aqui um padrão semelhante ao 1º CEB, a grande maioria das respostas abordou os mesmos temas ou semelhantes aos temas abordados em 1º CEB, o que me permitiu planear sessões da hora do conto semelhantes às do 1º CEB, abordando os mesmos temas e fazendo pequenas alterações nas histórias.

Em suma, a hora do conto era um momento de interesse para as crianças e para um pequeno grupo em particular e demonstraram interesse em temas semelhantes às crianças de 1º CEB, no entanto, apesar desse interesse a maioria das crianças não procurava a área da biblioteca e em momentos da hora do conto algumas crianças demonstravam falta de interesse, de concentração e interrompiam muito.

Vejamos no ponto seguinte a descrição das sessões da hora do conto, como estas foram adaptadas do contexto de 1º CEB para o contexto de Pré-escolar e quais as reações do grupo às mesmas.

5.2.2 Intervenções

Após observar o contexto, a prática da educadora e após conversar com a mesma sobre o projeto da hora do conto, o que me deu oportunidade de compreender o que significava para si a hora do conto e se dinamizava esse momento, e após interagir, observar e conversar com as crianças, o que me deu oportunidade de conhecer os seus gostos, interesses e características, iniciou-se a fase de planear as intervenções.

O primeiro passo foi marcar as datas das sessões, para colocar nas planificações. Realizar-se-iam então às quartas-feiras, durante o mês de maio, inicialmente marcadas para a parte da tarde, no entanto foram alteradas para a parte da manhã depois de acordar com a educadora cooperante que esse seria o melhor horário e mais rentável para realizar

as sessões. Sendo assim as sessões ficaram marcadas para os dias 08 de maio de 2019, 15 de maio de 2019 e 22 de maio de 2019 e teriam, à semelhança do contexto de 1º CEB, duração de uma hora no máximo, mais uma vez indo ao encontro do que defende a autora Taquelim (2009, p.2) de que as sessões devem estar traçadas para um período de cerca de 50 minutos entre o mediador, o grupo e a palavra contada ou lida. Desta forma o primeiro ponto relativo às datas e duração das intervenções estava assente e passei então ao segundo ponto.

O segundo ponto seria pegar nos temas sugeridos pelas crianças durante as conversas que tivemos e agrupar por temas mais gerais, que coincidentemente foram os mesmos temas abordados em 1º CEB, ou seja, o imaginário, a natureza, e os contos tradicionais, dessa forma foi possível adaptar as sessões de um contexto para o outro e houve pequenas alterações em relação às histórias.

À semelhança das sessões de 1º CEB, cada sessão teria um tema, mais uma vez a primeira sessão foi com base no tema da natureza, a segunda sessão com o tema do imaginário e a terceira sessão com contos tradicionais, com a particularidade de que na primeira e segunda sessão haveria contos tradicionais relacionados com os temas. Para além de planear as sessões como descrito acima, tive o cuidado de refletir sobre as sessões de 1º CEB e compreender como poderia melhorar e o que poderia alterar nas sessões.

Desta forma, dá-se por concluída a planificação das sessões. Vejamos de seguida como foi realizada cada uma das sessões.

➤ **08 de maio de 2019 – Natureza (1ª intervenção)**

A primeira sessão da hora do conto teve no lugar no dia 08 de maio de 2019 e para esta primeira sessão o tema escolhido foi a natureza, com base nas sugestões sobre animais, planetas e natureza.

Para esta sessão preparei dois livros, “A que sabe a Lua?” de Michael Grejniec da editora Kalandraka, e o “Coelhinho Branco”, conto tradicional, com o livro de tecido de Bru Junça, à semelhança do 1º CEB, no entanto não inclui a história “Elmer” porque já a tinha lido e inclusive realizado atividades de expressão plástica relacionadas com a mesma, durante as minhas intervenções no contexto. Estes dois livros iam ao encontro das sugestões das crianças sobre animais e planetas.

Mais uma vez, antes de realizar a sessão, decidi por que ordem realizaria a leitura das histórias e novamente decidi começar pelo livro “A que sabe a Lua?”, e por fim o

conto tradicional, na perspetiva de iniciar com a história mais longa e terminar com a mais curta, por causa da atenção das crianças.

Enquanto as sessões em 1º CEB eram realizadas noutra contexto, em Pré-escolar as sessões da hora do conto eram realizadas na área da biblioteca e documentação da sala rosa, que se encontrava numa sala anexa à sala principal.

Para iniciarmos a sessão da hora do conto dirigi-me à entrada da sala onde se encontrava a área da biblioteca e chamei as crianças para se juntarem a mim. Quando todas as crianças se juntaram pedi-lhes que pegassem numa almofada e se sentassem em meio círculo como costumávamos fazer. Enquanto as crianças se sentavam, tive o cuidado de fechar as portas que davam acesso à sala e peguei numa almofada, onde me sentei de frente para o grupo e ao seu nível, onde conseguia ter uma visão global do mesmo, tendo o cuidado de ter atrás de mim um armário de arrumação de livros e documentação, criando assim um ambiente confortável, acolhedor, sossegado e protegido de ruídos, tal como Junça (2016) e Taquelim (2009) defendem que o espaço deve ser.

Como referido anteriormente nas intervenções realizadas em 1ºCEB, a autora Junça (2016, p.119) indica que a sessão deve ter três momentos distintos, sendo que o primeiro é onde se dá o contacto com o público e onde o mediador e estes se conhecessem, mas mais uma vez, eu já conhecia o grupo, portanto o início da nossa sessão foi recebê-lo na área e explicar o momento que iria ser dinamizado. Ao contrário de 1º CEB optei por não utilizar o instrumento pau de chuva para chamar à atenção do grupo por este ser mais calmo, apesar de por vezes existirem interrupções, de forma geral era um grupo calmo.

Ainda durante o primeiro momento em que recebi o grupo na área da biblioteca e antes de iniciar a leitura das histórias, cantámos todos juntos a canção que as crianças costumavam cantar com a educadora antes de ouvirem uma história.

Após cantar a canção passei então para o que Junça considera o segundo momento da sessão, o da leitura em si.

Iniciei a sessão com a leitura do livro “A que sabe a Lua?”, apresentei o título do livro e o autor enquanto mostrava a capa do livro e de seguida perguntei se as crianças já conheciam a história ao que todos responderam que não.

Como referi anteriormente, após as sessões de 1º CEB tive oportunidade de refletir sobre as mesmas e pensar como poderia melhorar o momento da hora do conto, uma alteração que fiz foi não realizar apenas a leitura da história e mostrar as imagens a seguir, mas sim manter o livro virado para as crianças, para que pudessem acompanhar a leitura

e ver as imagens e para além de ler, contei as histórias e para isso tive de ter o cuidado de as conhecer melhor. Para além de melhorar a parte do conto da história e a forma como dinamizei o momento, mantive ao longo da leitura as expressões corporais e sons que ajudavam a contar a história e a captar a atenção das crianças.

Antes de iniciarmos a leitura o grupo estava ligeiramente agitado porque estavam ansiosos com o que se iria passar, no entanto assim que iniciei a leitura o grupo acalmou-se. Ao longo da história o grupo manteve-se em silêncio, iam apenas dizendo os nomes dos animais à medida que apareciam na história. A expressão corporal da maioria das crianças demonstrava que estavam calmas e confortáveis, no entanto destacou-se o F.C., o F.C., o V.P. e o D.A. que estavam um pouco mais agitados e que apesar de em silêncio a sua postura corporal demonstrava inquietação.

Quando terminei de contar, perguntei ao grupo o que tinham achado, mas pedi-lhes que dessem a sua opinião um de cada vez para que todos pudessem ouvir e ser ouvidos. Alguns comentários foram relativamente aos animais que tinham aparecido, a que distância estaria a lua e se as próprias crianças lá conseguiriam chegar, acharam também engraçado ser o rato a chegar à lua apesar de ser pequeno. A maioria das crianças respeitou a vez de cada um falar, no entanto o F.C. e o F.C. tinham alguma dificuldade em respeitar a vez dos outros e acabavam por interromper as outras crianças.

Passámos então para a segunda e última história, o conto tradicional “O Coelho Branco” com o livro de tecido de Bru Junça, que foram então as primeiras informações que transmiti ao grupo, o título e autora do livro. O grupo demonstrou de imediato uma grande curiosidade pelo livro de tecido.

Iniciei o conto da história “O Coelho Branco” com o livro de tecido virado para as crianças e tive o cuidado de durante a leitura manter o livro sempre virado para o grupo para que pudessem acompanhar a história, não me prendi tanto à leitura e foquei mais na história contada, o que me deu mais liberdade para dar entoação, voz e expressão ao conto e o grupo ficou mais cativado para o mesmo.

Apesar da entoação, sons e expressão corporal ser importante para cativar o grupo, o facto de o livro ser de tecido chamou muito à atenção do grupo o que fez com que as crianças tecessem alguns comentários durante a leitura, como comentarem os animais que estavam a ver, comentarem as cores do livro e as formas.

Terminada a leitura, mais uma vez pedi ao grupo que me desse a sua opinião sobre o conto que tinham acabado de ouvir. A maioria dos comentários foram relativos ao livro de tecido e como tinham achado interessante e bonito e quando questionadas se tinham

gostado da história as crianças responderam que sim. Mais uma vez o F.C. e o F.C. demonstraram alguma dificuldade em respeitar a vez dos outros falarem.

Questionei ainda se tinham gostado da história ao que todas as crianças responderam que sim e questionei também de qual história tinham gostado mais, algumas crianças responderam que gostaram das duas, mas outra parte das crianças respondeu “O Coelho Branco”.

Para terminar a sessão, utilizei a frase “Pozinhos de Perlimpimpim, a história chegou ao fim” e disse às crianças que iria passar os dois livros pelo grupo para que tivessem oportunidade de explorar os livros, rever as histórias e as imagens.

Enquanto os livros rodavam pelas crianças pude perceber que tinham um maior interesse em explorar o livro de tecido, manuseá-lo, puderam até brincar com o ratinho de tecido que vinha com o livro e teceram alguns comentários relativamente ao que estava desenhado e às diferentes texturas do tecido.



Figura 30- Crianças a explorarem o livro "A Que Sabe a Lua?"



Figura 31- Crianças a explorarem o livro "O Coelho Branco"

➤ 15 de maio de 2019 – Imaginário (2ª intervenção)

A segunda sessão da hora do conto teve lugar no dia 15 de maio de 2019, durante a manhã, e o tema escolhido para esta segunda sessão, à semelhança de 1º CEB, foi o imaginário, com base nas sugestões de fadas, princesas, bruxas e unicórnios, dadas pelas crianças.

Preparei novamente apenas dois livros para esta sessão, que foram “A Bruxa Mimi” de Valerie Thomas e ilustrações de Korky Paul, da editora Gradiva e “A Bruxa arreganhadentes” de Tina Meroto e ilustrações de Maurizio Quarello, da editora OQO PT, não incluindo a história “A Casinha de Chocolate” porque durante as minhas intervenções já tinha lido essa história a uma parte do grupo e poderia correr o risco dessas crianças perderem o interesse pela leitura e também não traria nada substancialmente novo e nem aumentaria o reportório das crianças que era o que se pretendia.

A minha escolha recaiu sobre estas duas histórias porque para além de estarem relacionadas com as sugestões de temas das crianças, são também duas histórias que remetem para o imaginário e eu tinha um bom conhecimento da história da Bruxa Mimi e a Bruxa Arreganhadentes, mais uma vez mencionar que foi uma sugestão da minha orientadora, possivelmente não seria do conhecimento das crianças e dessa forma estaria a aumentar o seu repertório literário.

Antes de iniciarmos a sessão dirigi-me à área da biblioteca para garantir que estava pronta para iniciarmos e depois de garantir que estava toda arrumada, coloquei-me à entrada da sala anexa onde se encontrava a biblioteca e chamei todas as crianças, para que se reunissem comigo. Mais uma vez ao chegarem à entrada da sala indiquei que deveriam pegar numa almofada e sentar-se confortáveis, em meio círculo, como costumávamos fazer. Enquanto as crianças se sentavam, fechei as portas que davam acesso à sala para evitar ruídos e distrações externas e peguei numa almofada, onde me sentei de frente para o grupo e ao seu nível, onde conseguia ter uma visão global do mesmo.

Depois de todos sentados pudemos dar início à sessão cantando a música das histórias, este momento ajudava a acalmar as crianças e a prepará-las para o momento da sessão.

Decidi começar com a leitura da história “A Bruxa Mimi”, que iniciei mostrando a capa, apresentando o título e autor, de seguida questionei as crianças se conheciam a história da Bruxa Mimi, ao que algumas responderam que sim, conheciam algumas histórias da Bruxa Mimi, outras crianças não responderam e uma minoria disse não conhecer.

Iniciei então a leitura da história, tendo o cuidado de manter o livro sempre virado para as crianças, de forma que conseguissem observar bem as imagens, e durante a leitura, acompanhei com o dedo indicando sempre onde estava a ler. Como esta era uma história que eu conhecia bem foi fácil desprender-me da leitura e fazer mais o conto da história, isso, juntamente com os sons, expressões corporais e faciais ajudou a cativar o interesse do grupo. Durante a leitura as crianças mantiveram-se em silêncio, fazendo apenas alguns comentários sobre o gato da Bruxa Mimi.

➤ Notas de campo – 15 de maio de 2019

“Enquanto lia a história da Bruxa Mimi, a M.P. disse “O gato da Bruxa Mimi não se vê em lado nenhum porque é tudo preto.””

Quando terminei a leitura perguntei ao grupo se tinham gostado da história e reforcei que deviam dar a sua opinião um de cada vez.

➤ Notas de campo – 15 de maio de 2019

“Opiniões sobre a história:

C.C.: Eu gostei muito da história, achei gira.

E.M.: Eu conhecia uma história da Bruxa Mimi, mas não era esta.

F.C.: Eu gostei muito, podes ler mais?”

Enquanto as crianças davam a sua opinião não pude deixar de reparar que algumas tiveram o cuidado de esperar que os outros falassem para darem a sua opinião, no entanto, o F.C. e o F.C. continuavam a demonstrar alguma dificuldade em respeitar a vez de os outros falarem e ou interrompiam ou faziam comentários ou sons, enquanto as outras crianças partilhavam as suas opiniões. Era importante continuar a trabalhar neste sentido, tanto nas sessões da hora do conto como no quotidiano do grupo.

Passei então para a última leitura “A Bruxa Arreganhadentes”. Como eu tinha menos conhecimento desta história tive de me guiar mais pela leitura o que não a tornou tão fluente como a da Bruxa Mimi, tanto em relação à leitura como em relação à minha expressão corporal e vocal, para além disso a história era mais longa do que todas as outras que já tinha contado e por essas razões, apesar do grupo permanecer calmo e em silêncio durante a sessão, no fim da leitura desta história começaram a demonstrar alguma impaciência e começaram a ficar um pouco agitados.

Mais uma vez, terminada a história, perguntei ao grupo qual a sua opinião em relação à mesma. Poucas crianças se manifestaram e as que o fizeram disseram que gostaram, mas que tinham gostado mais da Bruxa Mimi.

Pelos comentários do grupo, interesse demonstrado e expressão corporal foi visível que gostaram e tiveram mais interesse na história d’ “A Bruxa Mimi” do que n’ “A Bruxa Arreganhadentes”, penso que a minha leitura e o tamanho das histórias possam ter tido influência.

Após as duas leituras, terminámos mais uma sessão e com a frase “Pozinhos de Perlimpimpim, a história chegou ao fim” fechámos então as portas para o mundo do Era uma vez e para terminar passei os dois livros pelas crianças para que os pudessem explorar e observar.

➤ **22 de maio de 2019 – Contos tradicionais (3ª intervenção)**

A terceira e última sessão da hora do conto teve lugar no dia 22 de maio de 2019 e o tema foram os contos tradicionais. Os contos tradicionais davam a possibilidade de abordar vários temas diferentes, eram histórias pequenas e por isso não seriam tão cansativas para as crianças e o grupo também já tinha demonstrado interesse pelos mesmos, quer em outras sessões, quer ao longo da minha PES.

Optei por dinamizar esta sessão de forma diferente, tal como em 1º CEB. Em vez de levar duas histórias planeadas, optei por levar seis contos tradicionais para a sessão e deixei ao critério das crianças que contos queriam ouvir e deixei que fosse ditado através da sua expressão corporal, comportamento e feedback, o número de contos que seriam contados.

Em relação aos seis contos preparados, foram a “Cabaça” com o livro de tecido de Bru Junça; “Carochinha” com o livro de tecido de Bru Junça; “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, “O Pedro e o Lobo”, “O Príncipe Com Orelhas de Burro” e “A Lebre e a Tartaruga”, os quatro livros adaptados por Ana Omm, da editora Zero a Oito. A escolha destes contos foi com base no meu conhecimento das histórias dos mesmos e os livros de tecido mantiveram-se porque mais uma vez as crianças demonstraram um grande interesse e curiosidade pelos mesmos.

Pela última vez, dirigi-me à área da biblioteca na sala anexa à sala rosa e certifiquei-me que esta se encontrava arrumada e pronta para receber o grupo, de seguida chamei todas as crianças para a área da biblioteca e à medida que foram chegando, pedi-lhes mais uma vez que pegassem numa almofada e se sentassem confortáveis e em meio círculo, enquanto isso fechei as portas da sala certificando-me que o ambiente ficava calmo, silencioso e sem distrações. Logo de seguida peguei numa almofada, sentei-me de frente para o grupo, tendo uma visão global do mesmo, e coloquei todos os livros abertos no chão, virados para as crianças para que estas os pudessem visualizar a todos.

Para iniciarmos a sessão, à semelhança das anteriores, cantámos a canção das histórias e de seguida, antes de iniciar as leituras expliquei ao grupo como seria a sessão, expliquei que todas as histórias que tínhamos para a sessão eram contos tradicionais, indicando quais eram, e que seriam as crianças a escolher quais os contos que queriam ouvir, o que as deixou entusiasmadas.

Iniciámos de seguida a leitura dos contos e antes disso questionei às crianças que conto queriam que lesse primeiro, na expectativa que fosse um dos livros de tecido de Bru Junça, e assim foi, o primeiro conto escolhido foi a “Carochinha”. Iniciei o conto da

história “Carochinha” mostrando o livro às crianças e indicando qual a autora da mesma e de seguida perguntei às crianças se já conheciam a história, ao que algumas crianças responderam que sim. Iniciei o conto, tendo o cuidado de manter o livro virado para as crianças e contando com uma expressão corporal e vocal adequada à história para que pudesse cativar a atenção do grupo, apesar de conhecer bem o conto mantive sempre comigo o texto escrito caso fosse necessário. Durante o conto da história o grupo manteve-se calmo e com uma expressão corporal relaxada, mas sempre entusiasmado, especialmente na parte de cantar a música da Carochinha, onde todos cantaram juntamente comigo.

Terminada a leitura deste conto, perguntei se tinham gostado ao que as crianças responderam em coro que sim e perguntei o que tinham gostado mais da história ao que responderam unanimemente “cantar”.

De seguida perguntei que conto queriam ouvir e aqui as opiniões dividiram-se entre o outro livro de tecido, a “Cabaça”, e o conto “O Pedro e o Lobo” e como as crianças não estavam a conseguir decidir sozinhas pedi-lhes que levantassem a mão caso quisessem ouvir a “Cabaça” e a seguir fiz o mesmo para “O Pedro e o Lobo” sendo que a votos ganhou o segundo conto. Dessa forma iniciei então o conto “O Pedro e o Lobo” mostrando a capa do livro às crianças e apresentando a sua autora, no caso era uma adaptação por Ana Omm.

Antes de iniciar a leitura perguntei se conheciam a história ao que todos responderam que não e assim passei então ao conto. Mais uma vez mantive o livro sempre virado para as crianças e o facto de conhecer bem as histórias foi um fator importante para realizar leituras mais expressivas e fluentes, no entanto tive sempre o cuidado de indicar com o dedo onde estava a “ler” para que as crianças conseguissem acompanhar e entender algumas convenções da escrita. Durante este conto, como as crianças não o conheciam, mantiveram-se em silêncio e atentas e a sua expressão corporal indicava que estavam relaxadas. Terminado o conto, perguntei qual a opinião das crianças, se tinham gostado, se tinham aprendido alguma coisa ou se tinham algo a dizer, ao que a M.B.L. responde que o Pedro não devia ter mentido e mais algumas crianças fizeram comentários positivos quanto ao conto.

Perguntei ao grupo se estavam a gostar e se queriam ouvir mais algum conto, ao que responderam automática e unanimemente que queriam ouvir a história da “Cabaça”. Passei então ao conto mais uma vez de um livro de tecido, começando para apresentar o mesmo e a sua autora, ao que uma criança interrompe e diz “Gostamos muito desses

livros!” e perguntei se as crianças conheciam a história e apenas uma criança levantou a mão indicando que conhecia. Iniciei o conto, à semelhança dos outros, com o livro virado para as crianças e como estes livros não tinham texto escrito, tentava dar mais ênfase à minha expressão corporal e vocal, tentando puxar mais à atenção do grupo, no entanto creio que o facto do livro ser diferente do convencional já era um fator a favor para cativar a atenção das crianças. Durante o conto apesar das crianças se manterem em silêncio começaram a demonstrar-se um pouco agitadas e por essa razão quando terminei o conto perguntei se queriam ouvir mais alguma história e todo o grupo, entusiasmado, respondeu que sim e perguntei ainda se tinham algo a dizer sobre o conto que tinham acabado de ouvir ao que mencionaram que foi engraçado a velhinha a fugir dos lobos. Indiquei, de seguida, que histórias faltava contar e pedi que escolhessem uma, onde novamente voltou a haver mais que uma opção, a maioria das crianças sugeriu “O Príncipe Com Orelhas de Burro” e uma minoria sugeriu “A Lebre e a Tartaruga”, no entanto aqui optei por ler a história que mais crianças tinham mencionado.

Iniciei então o conto da história “O Príncipe Com Orelhas de Burro” apresentando a capa e a autora do mesmo, sendo mais um livro adaptado por Ana Omm, e questionando se as crianças conheciam a história ao que todos responderam que não. Realizei o conto da história à semelhança dos anteriores sendo que neste tive de me guiar mais pelo texto escrito por não conhecer tão bem a história, mas tive o cuidado de manter uma leitura expressiva e cativante. Durante este conto as crianças foram cada vez demonstrando mais alguma agitação e começaram também a fazer alguns comentários entre si sobre a história.

No fim do conto, perguntei se devíamos ficar por ali e todas as crianças disseram entusiasmadamente que queriam ouvir mais, no entanto achei que o grupo estava a ficar agitado, cansado, conversador e já estávamos com algum tempo de sessão e por isso optei por a terminar porque se continuasse já não seria rentável para o grupo, ao que algumas crianças reagiram mostrando-se tristes por terminar a sessão e não contar mais.

Para terminar a sessão perguntei se tinham alguns comentários a fazer sobre os contos, o que achavam e de qual tinham gostado mais, ao que as crianças responderam, mais uma vez unanimemente, que as histórias favoritas eram da “Carochinha” e da “Cabaça”, mais uma vez os livros de tecido a cativar a atenção das crianças. Comentaram ainda que tinham gostado de escolher as histórias, que queriam ouvir todas e que tinham sido as histórias que tinham gostado mais.

Após os comentários das crianças, com a frase “Pozinhos de Perlimpimpim, a história chegou ao fim”, pela última vez, fechámos a porta ao mundo do Era uma vez. Tal como nas outras sessões passei pelas crianças os livros que tinha contado para que pudessem explorar e observar e deixei também à sua disposição os livros das histórias que não tinha contado. Os livros de tecido foram os que cativaram mais a atenção. mas foi interessante ver mais crianças interessadas em explorar os livros e mais interessadas em explorar os livros escritos.

Para terminar, mencionar ainda que nesta última sessão sempre que houve espaço para comentários, opiniões, decisões, as crianças tiveram mais capacidades de ouvir os outros e só falar na sua vez, acabando por ser mais calmo e haver mais respeito uns pelos outros e o mesmo se observou durante os contos. Por fim, tal como em 1º CEB, acho que esta sessão foi a que cativou e entusiasmou mais as crianças, pelo facto de os contos tradicionais serem histórias curtas e com uma moral, são histórias que cativam a atenção das crianças e penso que o facto de os conhecer bem me permitia fazer um conto mais fluente e cativante.



Figura 32- Crianças a explorarem os livros da "Cabaça" e "O Pedro e o Lobo"



Figura 33- V.P. e C.S. a explorarem os livros "Carochinha" e "O Pedro e o Lobo"



Figura 35- Crianças a explorarem os livros na sala após a hora do conto



Figura 34- D.D. e C.C. a explorarem os livros na sala após a hora do conto

5.2.3 Conclusões

No início da minha PES em Pré-escolar pude observar a dinâmica do grupo, os seus interesses e necessidades. Desde início que foi possível observar que o grupo tinha alguma dificuldade em manter o silêncio em momentos de grande grupo, como por exemplo em reuniões de grupo ou em algumas atividades, sendo notório em três crianças uma maior dificuldade em respeitar a vez de cada um falar, quer fosse a minha ou a de outra criança, e interrompiam várias vezes.

➤ Notas de campo – 06 de março de 2019

“O grupo ainda me interrompe muito, especialmente o V.P., o F.C. e o F.C., têm de aprender a ouvir.”

Para além desta dinâmica de grupo, tive interesse em observar qual a relação e interesse do grupo em geral com a área da biblioteca. A M.B.L. demonstrava um grande interesse pela escrita e também a M.O. e a M.P., apesar disso não demonstravam interesse pela área da biblioteca. No desenvolvimento de projetos em que recorriamos a livros para recolher informação, as crianças não demonstravam interesse. Em momentos de atividades livres não procuravam a área da biblioteca e nem os livros, não era demonstrando interesse na literatura infantil pelo grupo em geral.

Nas leituras que realizei durante a minha PES, antes de dar início ao projeto da hora do conto, o grupo demonstrava alguma inquietude durante esses momentos e algumas crianças interrompiam as leituras para fazer comentários relacionados ou não com as mesmas.

Ao dar continuidade a este projeto em contexto de Pré-escolar e ao desenvolvê-lo com o grupo da sala rosa foi possível observar evoluções no mesmo a vários níveis desde o interesse e procura pela literatura infantil, interesse pela leitura e escrita, desenvolvimento de convenções da escrita e desenvolvimento pessoal das crianças.

As evoluções no grupo foram visíveis através das minhas observações e registos em notas de campo, através de feedback dado pelas crianças, através de propostas emergentes e de registos que as crianças realizavam e partilhavam comigo.

Após a primeira sessão da hora do conto foi possível começar a observar algumas evoluções, como por exemplo, após a sessão e depois de terem ouvido a história “A Que Sabe a Lua?” o V. começou a imaginar se conseguiriam chegar à lua e qual seria a criança mais alta e mais baixa do grupo e quando lhe questionei como podíamos saber isso ele sugeriu “V: Podíamos ver qual o nosso tamanho” e assim foi, pegámos então nessa

proposta emergente e medimos todas as crianças do grupo com uma fita métrica junto a uma parede, depois de cada criança se medir realizaram o registo da sua altura numa folha onde eu já tinha escrito os nomes. Depois de medirmos todas as crianças criámos um gráfico onde estavam os nomes das crianças e as alturas, como se pode observar na imagem à direita. Por fim, ensinei às crianças como se construía o gráfico e depois de terminado fizemos uma interpretação do mesmo em grande grupo, concluindo qual a criança mais baixa e qual a mais alta do grupo.

Após a primeira sessão e depois das crianças demonstrarem um grande interesse pelo livro de tecido do conto tradicional “O Coelho Branco” a C.C. partilhou comigo uma construção sua em lego que representava a casa do Coelho Branco.

➤ Notas de campo – 10 de maio de 2019

“No acolhimento a C.C. fez uma construção em lego e veio-me mostrar que era a casa do Coelho Branco.”

Demonstrando assim o seu interesse e entusiasmo com a história e como teve impacto em si, levando-a para o seu dia-a-dia.

Ao longo das semanas, entre sessões, as crianças foram demonstrando cada vez mais interesse pela área da biblioteca, pelos livros e pela leitura. Era possível começar a observar uma maior procura da área da biblioteca, crianças a explorarem mais livros ou a pedirem para lhes contar uma história. Podemos ver alguns exemplos desses interesses demonstrados, através das seguintes notas de campo:

➤ Notas de campo – 15 de maio de 2019

“Encontrei a E.M. e o D.B. na área da biblioteca a folhearem livros e a “lerem” histórias.”

“O F.C. perguntou-me “Posso ir para a biblioteca?” demonstrando interesse na área, que não tinha demonstrando anteriormente.”

Para além das crianças começarem a demonstrar mais interesse pela área da biblioteca, pelos livros e pela leitura, começaram também a demonstrar mais interesse pela escrita e mais competências a nível de convenções da escrita, destacado a C.C. que desde a primeira semana em que dinamizei a sessão da hora do conto, começou a fazer vários registos escritos, com letras convencionais e não convencionais, como por exemplo

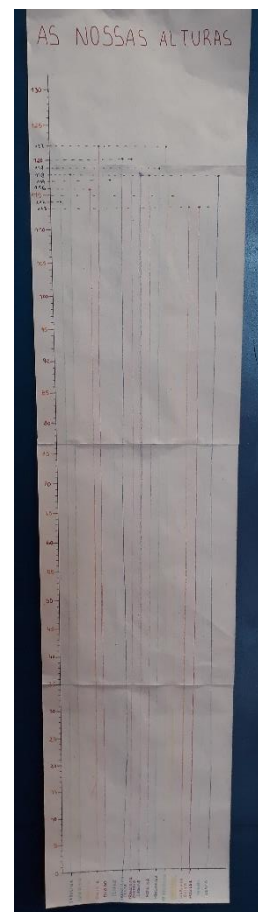


Figura 36- Gráfico com as alturas das crianças

de histórias ou de registos das reuniões de conselho, como podemos ver nas seguintes notas de campo.

➤ Notas de campo – 14 de maio de 2019

“A C.C. durante esta semana entregou-me folhas, escritas por ela, como se fossem os registos dos planos do dia e das reuniões de conselho.”

➤ Notas de campo – 15 de maio de 2019

“Hoje a C.C. veio entregar-me um livro feito por ela onde escreveu uma história. Depois de eu o ver ela disse-me que me ia contar a história e pegou no livro e, com ele virado para si, começou a contar. Pedi-lhe que apontasse com o dedo onde estava a ler para eu conseguir acompanhar e ela começou a apontar e virou o livro para mim enquanto lia a história, como eu costumo fazer nas sessões da hora do conto.”



Figura 38- Registo do plano do dia realizado pela C.C.

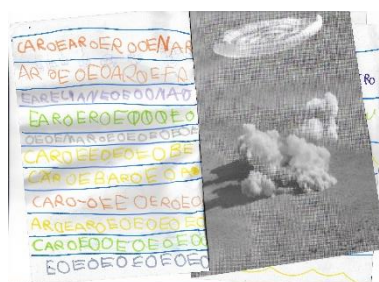


Figura 37- Livro escrito pela C.C.

➤ Notas de campo – 20 de maio de 2019

“A C.C. entregou-me um desenho com palavras escritas. Quase todos os dias ela tem-me entregado folhas em que escreve várias palavras com palavras convencionais e não convencionais, demonstrando assim cada vez mais interesse pela escrita e leitura.”

➤ Notas de campo – 22 de maio de 2019

“Depois de mais uma sessão da hora do conto, enquanto exploravam os livros da sessão, a C.C. pegou no livro “O Pedro e o Lobo” e começou a recontar-me a história, enquanto imitava a minha leitura durante as leituras.”

Este comportamento da C.C. começou também a influenciar outras crianças, como por exemplo a M.A. que também começou a escrever histórias e a entregar-me, no entanto nos registos da M.A. não eram visíveis letras convencionais.

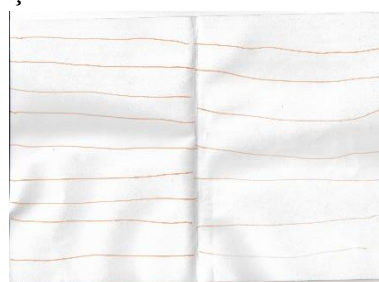


Figura 39- História escrita pela M.A.

Para além do grupo, algumas crianças em destaque, começaram a demonstrar mais interesse pela biblioteca, pelos livros, pela leitura e pela escrita, começaram também a demonstrar evoluções em relação à sua dinâmica, quer em relação às sessões da hora do conto, quer no quotidiano. As crianças começaram a demonstrar-se mais atentas e calmas em momentos de grande grupo, começaram a demonstrar mais respeito pela vez de cada um falar, em especial o F.C., o F.C. e o V.P., que demonstraram ao longo da minha PES

alguma dificuldade em respeitar os outros em momentos de grande grupo e ao longo das semanas em que desenvolvi o projeto da hora do conto, as crianças foram demonstrando uma evolução a esse nível, sendo que era um ponto trabalhado também no dia-a-dia do grupo.

Para além das evoluções do grupo a vários níveis, o seu feedback em relação às sessões da hora do conto sempre foi positivo. As crianças demonstraram interesse pelas histórias, partilharam em grande grupo, após as sessões, que gostavam das histórias, que gostavam daquele momento em particular e o facto de levarem esses momentos para o seu quotidiano demonstra também o impacto positivo que provocou no grupo.

Para além das evoluções visíveis do grupo e do seu feedback positivo, foi importante recolher a avaliação da educadora cooperante através de um questionário de avaliação, onde se pretendia que partilhasse a sua opinião sobre as sessões da hora do conto e todo o projeto desenvolvido.

Na sua avaliação, que podemos encontrar no apêndice K, a educadora cooperante reconhece que a hora do conto é importante para despertar o gosto por ouvir histórias e também potencia várias competências e aprendizagens. A educadora cooperante considerou o objetivo principal do projeto, com uma estratégia e objetivos bem definidos, no entanto considerou que ao utilizar uma estratégia diferente e com mais envolvimento do grupo poderia ter alcançado mais resultados.

Concluindo, através da dinamização das sessões da hora do conto no contexto de Pré-escolar, foi possível estimular nas crianças o gosto e interesse pela leitura, uma maior procura da área da biblioteca, mais interesse pela escrita, uma melhor dinâmica em grande grupo e foi possível ampliar o seu reportório literário tendo em conta que várias das histórias contadas não eram do conhecimento das crianças, sendo que as que cativaram mais a atenção e interesse das crianças foram, à semelhança de 1º CEB, os contos tradicionais.

Capítulo 6. Conclusão

A hora do conto é uma atividade cultural que pretende envolver o livro e a leitura a fim de divulgar livros, autores e ilustradores. É uma prática que deve ser bem planeada, de acordo com três códigos extralinguísticos que envolvem movimentos, processos corporais, voz, entoação e organização de espaço e objetos, para que ao ser um momento bem dinamizado possa aumentar gradual e significativamente o tempo de escuta, a aquisição de competências leitoras e os conhecimentos de diferentes tipos de linguagem, nas crianças.

Este momento deve ser planeado para além dos códigos extralinguísticos, com textos de potencial receção infantil, isto é, textos que vão ao encontro das competências e interesses das crianças, e deve carecer de três momentos, o de pré-leitura, o de leitura e o de pós-leitura, sendo dinamizado por um contador de histórias que garantirá uma prática bem planeada e que irá ser a ligação entre o conto e o público. O contador de histórias deve ter vários fatores em conta ao dinamizar uma sessão da hora do conto e a sua entrega e verdade serão dois deles para que a sessão seja dinamizada com sucesso.

A educação literária é essencial para a formação de leitores, pois desenvolve conhecimentos literários, culturais e sociais, e a partilha desses conhecimentos abrirá portas para novos mundos e permitirá o desenvolvimento de um pensamento crítico e divergente e de um novo olhar sobre o outro.

A educação literária pode ser promovida por dois contextos, o educativo e o familiar. O contexto educativo é um contexto formal que irá proporcionar os primeiros contactos com a literatura, especialmente em Pré-escolar, e é o contexto onde as crianças adquirem competências de escrita e leitura. Já o contexto familiar é o primeiro mediador da leitura, pois é na primeira infância que se dão os primeiros contactos com a educação literária e tem igualmente um papel fundamental na formação literária das crianças.

Sendo a educação literária tão importante para a formação das crianças desde a primeira infância, pois abrange vários conhecimentos e possibilita novas oportunidades, perspetivas e capacidades de pensamento crítico, é realmente importante que a sua promoção seja bem planeada, estruturada e propositada, para tal, na presente investigação-ação sobre a hora do conto e promoção da leitura, foi criado o objetivo geral de dinamizar a hora do conto, com os objetivos específicos de: estimular o gosto, nas crianças, pela leitura; ampliar o repertório literário das crianças através da hora do conto; compreender o que significa a hora do conto para a docente cooperante, para a educadora

cooperante e para as crianças; perceber se a docente cooperante e a educadora cooperante dinamizavam a hora do conto; conhecer o contexto não formal (1º CEB); compreender o que significa para a docente cooperante e para as crianças a visita à biblioteca da Junta de Freguesia (1º CEB); e dinamizar as visitas à biblioteca da Junta de Freguesia (1º CEB).

Todos estes objetivos foram alcançados ao longo de todo o processo da investigação-ação e todos me permitiram alcançar o objetivo geral, de dinamizar a hora do conto, com sucesso, para além que permitiram dar respostas às questões de investigação, que passo então a elucidar.

Para a questão “Como posso dinamizar o momento de requisição de livros na biblioteca pública da Junta de Freguesia?”, foi importante conhecer o contexto não formal em questão e também o projeto de requisição de livros que era desenvolvido entre o contexto formal e o não formal e a partir daí surgiu a oportunidade de dinamizar sessões da hora do conto e dessa forma dar uma nova dinâmica ao momento de requisição de livros. Relativamente à questão “Como posso estimular, nas crianças, o gosto pela leitura?” foi importante realizar questionários, ter conversas informais, observar as crianças e fazer registos, que me deram oportunidade de conhecer melhor as crianças, os seus gostos, interesses e competências, para escolher livros de potencial receção infantil para os grupos em questão e também livros que pudessem aumentar o seu repertório literário. Por fim, para a questão “Como posso dinamizar a hora do conto?” foi importante para além de todo o conhecimento teórico e sobre as crianças, conhecer as opiniões da educadora e docente cooperantes sobre a hora do conto e a forma como estas encaravam e dinamizavam esse momento na sua prática.

Concluindo, após aumentar o meu conhecimento sobre a hora do conto e educação literária, após conhecer melhor as crianças, de ambos os grupos, os contextos formais e não formal, a educadora e a docente cooperantes, pude concluir todos os meus objetivos e dar resposta às minhas questões de investigação que me permitiriam realizar, na data, sessões da hora do conto bem planeadas, estruturadas e propositadas. Tendo alcançado assim resultados positivos no fim da presente investigação-ação, que me permitiram aumentar o repertório literário das crianças; aumentar e melhorar as suas capacidades leitoras; estimular, nas crianças, o gosto pela literatura infantil e também ajudar no seu comportamento, a aumentar o seu tempo de escuta e também a transmitir conhecimentos a níveis culturais, sociais e literários. Para além das crianças também eu tive hipótese de estruturar toda uma investigação e criar novos conhecimentos quer através desta, quer através das crianças, da docente e educadora cooperantes e de todas as outras pessoas e

contextos com os quais contactei ao longo do desenvolvimento da presente investigação, dessa forma, posso afirmar que tive oportunidade de ajudar várias crianças a crescer a nível literário e pessoal mas também eu tive oportunidade de crescer a nível profissional e pessoal.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (org) (pp.21-30) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores Nº1*. Porto Editora.
- Associação de Professores de Português & Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2005). *Porquê ler ao meu bebé?* Lisboa: Gailivro.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e educação literária* (pp. 1-12). Pactor.
- Bento, I., & Balça, Â. (2016a). A promoção de uma educação literária: a família e os professores enquanto mediadores de leitura. *Tejuelo*(23), 63-84.
- Bento, I., & Balça, Â. (2016b). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF, 26(52)- A crise da leitura e a formação do leitor*, 81-100. Instituto de letras UFF.
- Canavarro, A. P. (2017). *O Processo de Investigação*. Documento de apoio à unidade curricular de Investigação em Educação de Infância [Não publicado]. Universidade de Évora.
- Canvas, M. (2017). Projeto Educativo 2017-2020 "Educar para a saúde", [Texto de apoio nº2] Documento não publicado. Évora: Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora.
- Giões, A. (2018). *Projeto Pedagógico "Juntos descobrimos o mundo"*. Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição revista*. Porto: Livpsic/ Legis Editora.
- Junça, M. (2016). Educação literária e contadores de histórias: um testemunho na primeira pessoa. In F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e educação literária* (pp. 113-120). Pactor.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto Editora.
- Oliveira, P. A. (2015). *A dinâmica da sala de aula: Organização da sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Plano Nacional de Leitura. (s.d. a). *Livro de Leituras*. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>.
- Plano Nacional de Leitura. (s.d. b). *Projeto de promoção de leitura- JÁ SEI LER*.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Taquelim, C. (2009). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. Casa da Leitura.

Veloso, R. M. (2007). *Curtir Literatura Infantil no Jardim-de-Infância*. Casa da Leitura.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República. I Série. Lisboa: Ministério da Educação

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Lei de bases do Sistema Educativo. Diário da República. I Série. Lisboa: Ministério da Educação

Apêndices

Apêndice A- Modelo da Entrevista à Docente Cooperante



ENTREVISTA DOCENTE COOPERANTE

Objetivo: Os objetivos desta entrevista são compreender o que significa para a docente cooperante a visita ao espaço da biblioteca; conhecer a sua opinião sobre as minhas futuras intervenções e se pensa que estas possam fazer a diferença.

1. Alguma vez organizou a hora do conto ou atividades relacionadas com literatura infantil? Onde? Na sala de aula? Na biblioteca?
2. Como encara a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?
3. Tem em atenção os livros que os alunos requisitam? Se sim ou se não, porquê?
4. Que atividades gostava de ver desenvolvidas? Ou que atividades acha importante desenvolver?
5. Que tipo de histórias acha importante trabalhar? Algum tema que gostava de ver trabalhado através destas intervenções?
6. Pensa que a minha intervenção possa fazer a diferença? Porquê ou de que forma?

Apêndice B- Modelo da Entrevista ao Funcionário da Biblioteca da Junta de Freguesia



ENTREVISTA FUNCIONÁRIO DA BIBLIOTECA DA JUNTA DE FREGUESIA

Objetivo: Os objetivos desta entrevista são conhecer a formação do responsável pelo espaço da biblioteca; saber que atividades organizam neste espaço e se são enriquecedoras e bem aproveitadas; conhecer a sua opinião sobre as minhas futuras intervenções e se pensa que estas possam fazer a diferença.

1. Qual a sua formação? Tem alguma formação na área de literatura infantil ou na área das bibliotecas?
2. Acha que este espaço pode ser enriquecedor para a formação das crianças? De que forma?
3. Organiza atividades neste espaço para o grupo que vem requisitar livros?
4. Com que regularidade organiza atividades neste espaço para o grupo que vem requisitar livros? Que tipo de atividades são? Como as organiza?
5. As crianças aproveitam as atividades que são desenvolvidas aqui? Como é que elas manifestam esse aproveitamento?
6. Que atividades gostava de ver desenvolvidas?
7. Pensa que a minha intervenção possa fazer a diferença? Porquê ou de que forma?

Apêndice C- Modelo do Questionário grupo 1º CEB



QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: __/__/__

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

2. Gostas desse momento? Porquê?

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Apêndice E- Modelo do questionário de avaliação do grupo 1º CEB

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: ___ / ___ / ___

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Apêndice F- Transcrição da entrevista realizada à docente cooperante

Eu: “Alguma vez organizou a hora do conto ou atividades relacionadas com literatura infantil?”

Docente cooperante: “Sim, várias vezes.”

Eu: “Onde? Na sala de aula? Na biblioteca?”

Docente cooperante: “Sempre na sala de aula.”

Eu: “Dois, como encara a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?”

Docente cooperante: “Para já é uma possibilidade que muitos alunos não têm de o fazer com as famílias ou mesmo sozinhos, portanto é uma oportunidade que a escola dá. Terem acesso a um espaço que é de todos, a um espaço público e depois tentar encaminhá-los, fazer com que entrem no mundo da leitura que só traz vantagens, certo?”

Eu: “Certo! Três, tem em atenção os livros que eles requisitam?”

Docente cooperante: “Não, porque sei que há esse cuidado por parte da Junta de Freguesia. Que são pré-selecionados...(reformula) é pré-selecionada uma grande quantidade dentro do que é indicado para a idade deles, portanto eles têm acesso a todos os livros, podem ver os livros na estante, no entanto, para requisição têm ali um espaço definido, umas obras definidas.”

Eu: “Quatro, que atividades gostava de ver desenvolvidas ou que atividades acha importante desenvolver?”

Docente cooperante: “Eu acho sempre importante e que podia ser desenvolvido mais vezes, se houvesse tempo, por parte do bibliotecário da junta, era o trabalho de obras e autores. Pegar num livro e trabalhar a vários níveis, a nível da expressão, levá-lo para o campo da matemática, do estudo do meio. É um trabalho que leva muito tempo e envolve um grande projeto. Nós aqui em termos de sala de aula às vezes conseguimos pegar numa obra e desenvolver nas várias vertentes, portanto acho que esse trabalho também era interessante ser feito por outras pessoas além da professora da turma e num espaço diferente, porque não, na biblioteca.”

Eu: “Cinco, que tipo de histórias acha importante trabalhar? Há algum tema que gostava de ver trabalhado através das minhas intervenções?”

Docente cooperante: “É assim, os interesses deles aqui são muito (pausa), são muito heterogéneos. Enquanto uns já estão numa leitura muito consolidada e leem obras completas, os outros ainda vão muito atrás dos contos tradicionais, dos livros com muitas imagens, agora o que eu gostava de participar e que fosse feito, era o que eu disse há bocado, um momento que abrangesse todas as áreas. Um projeto de nível de biblioteca

em que se pudesse fazer estudo do meio, que se pudesse fazer matemática, estudar a obra, estudar o autor, fazer uma dramatização à volta de um livro, qualquer coisa ligada à música, ser feito no espaço da sala de aula, no espaço da escola, lá fora, uma coisa diferente.”

Eu: “Por fim, seis, pensa que a minha intervenção possa fazer a diferença?”

Docente cooperante: “Aí isso espero que sim.”

Eu: “Porquê ou de que forma?”

Docente cooperante: “Fazendo a diferença desenvolvendo algo que ainda nunca foi feito, certo? E depois incentivando-os ainda mais à leitura. Torná-los grandes leitores que é o meu objetivo e espero que também seja o teu e acho que a leitura abre caminhos para tudo e consegue se superar muitas dificuldades. Então espero um projeto animador, divertido ao mesmo tempo e que os entusiasme, que os cativa, que os faça gostar mais de ler porque eu gosto muito dessa parte porque eu desde que pequena que sou uma leitora assídua e sei que abre portas para muita coisa e gostava que eles sentissem o mesmo.

Eu: “O gosto pela leitura...”

Docente cooperante: “O gosto pela leitura.”

Apêndice G- Transcrição da entrevista realizada ao Funcionário da Biblioteca da Junta de Freguesia

Eu: “Qual a sua formação? Tem alguma formação na área de literatura infantil ou na área das bibliotecas?”

Bibliotecário: “Sou licenciado em Ensino de Biologia e Geologia e trabalhei no ensino público como professor de ciências e biologia do 7º ao 12º ano. Em literatura infantil não, na área das bibliotecas tenho formação em indexação, obras e catalogação.

Eu: “Acha que este espaço pode ser enriquecedor para a formação das crianças?”

Bibliotecário: “Sim.”

Eu: “De que forma?”

Bibliotecário: “Por proporcionar acesso aos livros, não só fisicamente, mas a todos os polos. Acesso ao livro gratuito, a bons livros. Influenciá-los recomendando livros. A biblioteca para além do serviço de empréstimo pela net, é mais que isso, a biblioteca é um local de encontros e descobertas, podem “perder-se” na biblioteca e encontrarem coisas que não estão à espera.”

Eu: “Organiza atividades neste espaço para o grupo que vem requisitar livros?”

Bibliotecário: “Não têm estado a fazer muitas. Procuo mostrar a biblioteca, explicar o sistema de classificação decimal universal. Ordenação alfabética. Workshops de marcadores de livros e colagem.”

(responde também à questão: Com que regularidade organiza atividades neste espaço para o grupo que vem requisitar livros? Que tipo de atividades são? Como as organiza?)

Eu: “As crianças aproveitam as atividades que são desenvolvidas aqui? Como é que elas manifestam esse aproveitamento?”

Bibliotecário: “Aproveitam as atividades e demonstram esse aproveitamento de diferentes formas. Algumas demonstram a vir por vontade própria e não só pela escola que é o único contacto com a biblioteca.”

Eu: “Que atividades gostava de ver desenvolvidas?”

Bibliotecário: “De tudo um pouco, mais leituras, mais grupos a visitar, encontro entre pessoas, na realidade e não virtual.”

Eu: “Pensa que a minha intervenção possa fazer a diferença? Porquê ou de que forma?”

Bibliotecário: “Espero que sim. Hei de saber eu de que forma. Transformar algo para melhor. Perceber a influencia nas pessoas. Esforçar por dar e melhorar.”

Apêndice H- Questionário respondido pelas crianças de 1º CEB



QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É grande é frito e é muito bom porque os livros são fritos e é aqueles que eu gosto.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim, porque é muito bom porque há muitos livros

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim, porque gosto dos livros que requisiço.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Não, porque nunca fizeram alguma atividade

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Gostava de jogar jogos populares

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Eu gosto dos livros de aventuras, histórias sobre o livro de animais.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É fixe e porque nos podemos requisitar qualquer livro da biblioteca pública (Junta de freguesia).

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim. Porque é muito legal e fixe.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim. Porque é muito importante para nós.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Conversas nos temos uma atividade.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Eu gostaria de jogar ao bilharinho da biblioteca.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Eu gosto dos livros de aventuras, histórias sobre o livro de animais.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

Eu gosto de ir à Junta de freguesia porque gosto de ler.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Sim atividades

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Eu gostava mais histórias sobre a vida selvagem.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____

Data: 2/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É giro porque há muitos livros bonitos e
bons livros para ler.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Eu gosto desse momento porque é muito
sosegado e silencioso.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim - porque as pessoas respeitam.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim - fazemos as fizes.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Sim - eu queria jogar as lencinhas da laticia
e telefonemas avariada.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Eu gosto mais de histórias de planetas.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2/11/2016

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

é bom

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim porque eu gosto de ler.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

sim porque é bom ler.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

sim contam de vezes as histórias.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

sim gostaria de receber um livro específico para ler.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

O dia de uma lenda.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: ___/___/___

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

é bom nos requisitamos livros engrasados do micem e outros livros.

2. Gostas desse momento? Porquê?

eu gosto de ler porque é bom ler.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

sim porque é bom.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

sim porque brincamos

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

sim porque eu gosto de ler

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

institucionais porque eu gosto de ler

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 21/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É muito importante porque vou com a escola.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Eu gosto de ir com a escola porque não me dá muita importância.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim porque é bom ler.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim. Eu gostaria de fazer jogos fazer experiências.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca?

Qual?

Sim, a escodolar.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

colônia da estória da Sady Lu Nova.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 21/12/18

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É muito fã

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim, porque ler é importante

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim, porque, por isso sim

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca?

Qual?
Sim requisitar livros, esse ao tesoro

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Contos de fadas e histórias de animais

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É bom sinto-me livre sinto o ar a entrar nos pulmões.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim porque caminhamos e andamos e temos com os nossos amigos.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim é muito importante esse momento para mim ler livros.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim lemos livros e fazemos atividades.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Sim jogar jogos ó mata ó apalhada ó escondidas e ó futebol e ó taca e conglita e ó macalinho do chinês.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Lobre o elmore e a bruxa mimi e o lobo mau e os três porquinhos.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 21/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

Para mim é como um intervalo para requisitar e ler livros.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Gosto porque podemos ler quando temos tempo particularmente quando estamos em casa.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim porque melhoramos a leitura.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Não porque desenvolveram muitas.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Gosto da história que tem ação e aventura.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É giro e divertido.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim porque é uma experiência para mim.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Devo porque permite que estou mais relaxado e láho que escolher o caminho a seguir.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Jogar jogos.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Sobre o unicórnio.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2 / 11 / 2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É muito espaçoso e tem muito mas mesmo
muito espaço e cheia mas mesmo cheira de
livros e mesmo ali os velhos.

2. Gostas desse momento? Porquê?

sim porque eu gosto de ler e requisitar
livros

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

sim porque os livros ajuda a fixar
a ler melhor.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

sim porque os educadores quem faz as atividades
que sempre nós os bebendo ler.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca?

Qual?

sim ler, nós já lemos um livro para a
turma.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

o lado das carceres.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____

Data: ² ² 11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

Para mim a ida a biblioteca da junta de freguesia é um momento bom, porque eu gosto de ler.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Gosto de ir porque sei que vamos lá requisitar livros.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim porque é importante ler e os livros são bons para criarmos a nossa imaginação.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

usar as cadidas em todos os cantos da biblioteca.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Sobre a Sólona

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É divertido porque o espaço é grande e tem livros.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim porque esse momento ^{é que} me gosto muito.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim porque a leitura é muito importante.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim porque atividades ^{são} fantásticas e divertidas.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca?

Qual?
A atividade é ouvir uma história e depois fazer um desenho.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Os finais das partes felizes das histórias.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2 / 11 / 2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

Para mim ir à biblioteca é um sentimento agradável porque gosto de ler

2. Gostas desse momento? Porquê?

porque gosto requisitar livros porque gosto de ler

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim porque gosto de ler

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Não porque não gosto de fazer atividades na biblioteca

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

gosto mais de estórias sobre as princesas

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 21/11/2019

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

Eu acho que é fcho.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Gosto porque podemos ler quando temos tempo

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim porque melhoramos a leitura.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca?

Qual?
Não Porque desenvolvemos muitas coisas.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Gosto mais de livros de ação.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2 / 11 / 2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É divertido porque gosto de ler e gosto de
ver livros de estada.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Eu gosto porque gosto de requisitar livros.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

para a minha estada.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

fazem muitas coisas boas e dadas
meio um papel que a gente tinha de os a pedir.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

sim gostava de fazer um jogo.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

gosto de histórias, aventuras.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 21/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É uma experiência gira.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim porque gosto de ler e de ver livros e novos

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim porque é um momento agradável para quem gosta de ler

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim às vezes.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Sim de ler um livro e de fazer um desenho sobre ele

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

gosto mais de histórias da rey Luna.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2, 11, 2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É muito divertido porque adoro requisitar os livros.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Porque é quando que posso ir com a minha família e com os meus amigos.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim porque é importante para aprender a ler.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim e é muito giro.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Sim, eu queria que fossem fazer jogos nos livros. Tipo o jogo do gato, o jogo da lota ...

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Gostava que fossem de princesas.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É divertido e dá-lhe um bocadinho
de fato.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Porque é divertido

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim, porque sim porque eu gosto muito de livros.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim, desenvolvem algumas atividades.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Eu gostava de fazer um concurso de leitura.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Sobre a rainha Lusa porque a rainha
Lusa é porque é famosa.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

Sublim porque recuperamos livros

2. Gostas desse momento? Porquê?

sim porque é divertido

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

sim porque se recuperam livros e se gosta de ler

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

os livros

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

sim, ler e ouvir

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

de um patinho

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 21/1/2010

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

É bom porque é interessante livros
interessantes, aprenderem e tem um
bom espaço e é fide.

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim porque é bonito e
eu gosto e é interessante.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim porque eu leio e aprendo
e fico mais esperta.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Eu não sei se a alguma
atividade.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca?

Qual?

Sim jogar as equações e
a apontada a mágica da China

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Eu gosto mais das histórias
da vida animal.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____

Data: 2/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

Sim é Bom

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim gosto porque eu adoro ler.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Sim, porque o Pedro trabalha muito

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim, algumas vezes

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Sim fazer um livro pequeno e fazer uma competição de ler

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

o diário de um samana.

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 21/11/12

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

é fixe e fixe e muitas divertidas ir lá

2. Gostas desse momento? Porquê?

porque é um momento divertida e muito alegre

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

porque a gente aprende a ler muito rápido e que os livros são importantes

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

fazemos muitas coisas fazemos a trabalhar pedras um dia desenhos um papel que a gente tinha de ir a pé na escola

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca?

Qual?

fazer desenhos e fazer muitas atividades fazemos caligrafia.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

gosta sobre a violeta, sobre fadas, sobre microrrobôs

QUESTIONÁRIO:

Nome: _____ Data: 2/11/2018

Lê as perguntas com atenção e responde:

1. O que é ou como é para ti a ida ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia?

Eu acho que é fixe porque, nós requisitamos

2. Gostas desse momento? Porquê?

Sim, gosto porque, nós requisitamos livros e eu
acho que é fixe.

3. Achas importante o momento de requisição de livros? Porquê?

Eu acho que sim porque, se nós não tivémos
livros lemos livros.

4. Nas visitas ao espaço da biblioteca da Junta de Freguesia, desenvolvem alguma atividade para as crianças?

Sim, como, os livros que nós gostaríamos de
que eles tivessem mais.

5. Gostavas de desenvolver alguma atividade nas visitas à biblioteca? Qual?

Leio uma ou duas páginas dos nossos livros para
ver se as outras gostam.

6. Gostas mais de histórias sobre o quê?

Sobre o Diário de um banana.

Apêndice J- Questionário de avaliação respondido pelas crianças de 1º CEB

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/10/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Eu gostei da hora do conto porque aprendi a gostar de ler mais e a história que gostei mais foi o Coelhoinho branco e fiquei com mais vontade de ler mais

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/11/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Gostei da hora do conto porque é muito divertido ouvir as histórias que a professora nos conta. Eu aprendi que nós não devemos fazer maldades com as pessoas. Fiquei com vontade de ler e ouvir outros livros.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8 / 01 / 2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Gostei muito da hora do conto e tive
mais vontade de ler a casa de chocolate e
aprendi que não se deve confiar em es-
tranhos.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Eu gostei da hora do conto porque a hora do conto foi muito boa e fiquei com muita vontade de ler e ouvir livros. E também gostei mais do livro os 7 cabritinhos.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 7/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

gostei porque a professora lê e fiquei com vontade de ler e gostei da estória do pedreiro e o labor.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 2 10/12/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

~~Sim~~ Sim porque os livros são interessantes
e a professora lê bem
/ e a professora tem ~~estímulo~~
muita entusiasmo!!! 😊 😊 😊

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Eu gostei da hora do conto porque gostei
de ouvir histórias.

Professora disse lá bem.

A professora leu bem e contou
o que a contar histórias tenho
vontade de ler. 😊

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2018

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Gostei da hora do conto porque me descontraindo
aprendi muito em lição, a professora abriu os olhos
e gostei a ler e a ouvir a professora ler.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Gostei da hora do conto
porquê é muito divertido
ler livros fiquei com mais
vontade de ler e eu gosto
de ouvir livros eu quero
ler mais livros para saber
ler mais e para ler mais vezes.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8 / 01 / 2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Gostei da hora do conto porque estavamos
calmos, aprendi a ficar mais calmo
e fiquei com vontade de ir à biblioteca.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

gostei porque gostei dos historicos
Eu aprendi que nunca devemos brincar
com os pessoal quando as pessoas não
querem. fiquei com vontade.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 7/01/2012

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Eu gostei porque as histórias eram
giras e também aprendi que não
se deve abrir a porta a estranhos
e também tenho mais vontade de
ler livros.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Eu gostei de todas as histórias
mas aprendi mais com a casinha
de chocolate porque nessa história
aprendese que nunca devemos confiar
nos estranhos.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros:

Gostei da hora do conto porque
fiquei com vontade de ler mais livros
e a minha história preferida
foi a Carochinha.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Eu gostei muito do curso ler porque gosto de ler e também as histórias eram interessantes e também aprendi e também fiquei com muito entusiasmo por ler mais e a história que eu gostei mais foi o anão que quer um comer um pedacinho da lua e gostei muito da queda era e foi muito divertida.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8 / 09 / 2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Gostei da hora do conto porque
aprendi muitas coisas

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Gostei da hora do conto porque
é divertido. A estória que
gostei mais foi a casinha
de chocolate. Fiquei com
mais vontade de ler livros

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Gostei hora do conto, porque
adora ouvir estórias.
fiquei com vontade de ler e
ouvir livros. gostei das
estórias. mas a estória que
eu mais gostei foi a corcova
nha. e aprendi que ler é
divertido

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/10/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Gostei da hora do conto, aprendi que não nos pode-
mos afastar dos pais e aprendi isto num livro. Eu fiquei
com mais vontade de ler e já estou no capítulo
30 do meu livro.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Eu gostei muito, eu aprendi que ler
é divertido. Fiquei com mais
vontade de continuar a ler
livros.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8 / 01 / 2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

gostei da hora do conto porque a professora estagi-
aria leu-nos histórias de uns animais fofos e lindas!!!

o a a a a

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/11/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Eu gostei muito da hora do conto aprendi muitas coisas.

Eu fiquei com mais vontade de ler livros e agora gosto mais dos livros.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/01/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Gostei da hora do conto, porque gosto de ensinar pessoas a ler, aprendi que nunca mentir, fiquei com mais vontade de ler e de ouvir livros.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8/07/2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

Eu gostei muito da professora ter lido
uma estória. É gostoso que ela nos
explique coisas que a professora lê.

Avaliação da hora do conto

Nome: _____

Data: 8 / 01 / 2019

Gostei ou não gostei da hora do conto e porquê; o que aprendi; fiquei ou não com mais vontade de ler e ouvir livros; entre outros.

*Eu gostei da hora do conto, porque a professora
lia histórias para nós e eu gostava. Eu aprendi
algumas coisas. Eu fiquei com vontade de
ler e ouvir mais livros.*

Apêndice k- Questionário de avaliação respondido pela educadora cooperante

Avaliação da hora do conto

Educadora cooperante:

Data: 21/07/2019

Qual a sua opinião sobre o projeto; qual a importância do mesmo para as crianças; considera que o projeto pode ter contribuído para promover o gosto pela leitura nas crianças; entre outros.

A hora do conto é muito importante para as crianças pois para além do gosto por ouvir histórias, potencia uma série de competências extremamente importantes para as aprendizagens formais.

O referido projeto tinha como estratégia o conto, através da leitura das histórias, de uma série de histórias escolhidas previamente e com um objetivo bem definido.

Após a aplicação das estratégias escolhidas pela Leonor, parece-me que, embora não fosse essa a estratégia definida, os objetivos do projeto teriam atingido mais resultados se as histórias não fossem apenas contadas, mas sim contadas com mais estratégias e maior envolvimento do grupo.

No final do mesmo o grupo passou a procurar mais a área da biblioteca, e a pedirem ao longo do dia para o adulto contar uma história específica.