



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena Isabel Félix Castro

A Hora do Conto

Helena Isabel Félix Castro **A Hora do Conto**

UMinho | 2021

julho de 2021



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena Isabel Félix Castro

A Hora do Conto

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Carla Maria de Faria Alves e Pires Antunes

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelas oportunidades e pelos caminhos que me ajudam a percorrer todos os dias. Pelo exemplo de humildade, resiliência e trabalho árduo. Pelas doces palavras de encorajamento.

À minha irmã, pelo seu apoio incansável.

Aos meus avós, pela sua sabedoria.

À Isabel e à Cláudia, pela amizade e companheirismo.

À Marta e à Maura.

À minha orientadora, Doutora Carla Antunes, pela ajuda, compreensão, apoio e dedicação. Por acreditar em mim. Pelas doces e calorosas palavras de ânimo, que tanto me confortaram.

À educadora Céu e à professora Conceição, por me receberem nas suas salas e pelas oportunidades de aprendizagem que me proporcionaram.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A Hora do Conto

RESUMO

Intitulado “A Hora do Conto”, o presente relatório resultou da prática de intervenção e investigação pedagógica ocorrida em dois contextos distintos – o contexto de Educação Pré-escolar e o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. A temática explorada ao longo deste trabalho prendia-se com a investigação de estratégias de dinamização da hora do conto, de modo a estimular o interesse das crianças por obras de Literatura para a Infância. Essa temática surgiu a partir da observação de grupos distintos de crianças e constituiu-se como uma oportunidade para investigar questões relacionadas com a formação de leitores.

Reconhecendo o pouco envolvimento das crianças nos momentos dedicados à escuta e narração de contos, tornou-se fundamental a implementação de atividades e estratégias que promovessem o interesse e motivação pela leitura. Embora exploradas de forma mais ampla em contexto Pré-escolar, estas estratégias permitiram explorar e mediar um conjunto de obras de Literatura para a Infância com os diferentes grupos de crianças. A utilização de pequenas rimas, lengalengas e contos tradicionais foi, também, uma estratégia importante para o estímulo do gosto pelo livro e pela leitura.

Em ambos os contextos educativos, a investigação foi orientada pela metodologia de Investigação-Ação.

Palavras-chave: conto; formação de leitores; leitura.

Storytime

ABSTRACT

Entitled “Storytime”, this report resulted from the practice of intervention and pedagogical research that took place in two distinct contexts – the context of Pre-School Education and the context of the 1st Cycle of Basic Education. The theme explored throughout this report emerged from the observation of distinct groups of children and constitutes an opportunity to investigate issues related to the formation of readers.

The Action Research methodology was used in the research carried out in both contexts. Data collection instruments and strategies were supported by the same methodology.

Recognizing the low involvement of children in moments dedicated to listening and telling stories, it became essential to implement activities and strategies that promote interest and motivation for reading.

Although explored in a deeper way in the preschool context, these strategies allowed us to explore and mediate a range of children’s books with different groups of children. The use of small rhymes, and folklore tales were also significant in fostering a positive interaction with books and reading.

Key-words: formation of readers, reading, tales

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE TABELAS	ix
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. O lugar do livro nos documentos orientadores	3
2. A Literatura para a Infância.....	5
3. A origem do conto: algumas notas	6
4. A narração de contos e a formação de leitores	8
5. Porquê narrar e escutar contos no jardim de infância e no 1.º ciclo	9
6. A importância do mediador de leitura.....	11
7. Alguns critérios de seleção de um acervo literário para a hora do conto.....	13
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	15
1. A Metodologia de Investigação-Ação.....	15
2. Estratégias de Recolha de dados.....	16
3. Objetivos de investigação e de intervenção pedagógica.....	17
4. Caracterização do contexto Pré-escolar	20
4.1 A Instituição	20
4.2 Caracterização do grupo de crianças	20
4.3 A rotina diária	21
5. Caracterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	22
5.1 A instituição	22
5.2 Caracterização da turma	23
5.3 Organização do tempo letivo	23
CAPÍTULO III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	25
1. A intervenção em Contexto Pré-escolar.....	25

1.1	“Como chega a água às nossas casas?”	25
1.2	“A velhinha que comeu os enfeites de Natal”	29
1.3	“O caminho dos Reis Magos”	32
1.4	“O cabide das rimas”	37
2.	A Intervenção em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	40
2.1	«M» de Mãe.....	41
2.2	“E se as Personagens dos Contos Tradicionais estivessem em confinamento?”	44
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		48
1.	Reflexão sobre o percurso realizado	48
2.	Limitações do projeto	50
3.	Abordagens futuras.....	51
4.	Desenvolvimento pessoal e profissional.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		53
ANEXOS		55
Anexo 1: Capa da obra <i>Chape, Chape, Chape!</i>		56
Anexo 2: Mapa de água representado na obra <i>Chape, Chape, Chape!</i>		57
Anexo 3: Conto <i>A Velhinha que Comeu os Enfeites de Natal</i>		58
Anexo 4: Capa da obra <i>Pê de Pai</i>		60
Anexo 5: Minilivro “M” de Mãe.....		61
Anexo 6: Guião de trabalho para a elaboração do minilivro		62
Anexo 7: Capuchinho Vermelho em Quarentena.....		63
Anexo 8: Guião de trabalho para a realização do conto.....		64
APÊNDICES.....		65
Apêndice 1 – “Como chega a água às nossas casas?”		66
Apêndice 2 – “A velhinha que comeu os enfeites de Natal”		67
Apêndice 3 – “O caminho dos Reis Magos”		68
Apêndice 4 – “O Cabide das Rimais”		73
Apêndice 5 – “«M» de Mãe”		74
Apêndice 6 - “E se as Personagens dos Contos Tradicionais Estivessem em Confinamento?” ..		75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - A caixa dos contos	27
Figura 2 - Mural acerca da água	29
Figura 3 - Momento do Conto	31
Figura 4 - Participação das crianças no momento do conto	32
Figura 5 - Conteúdo da caixa dos contos	33
Figura 6 - Os Reis com os seus camelos	35
Figura 7 - Os Reis com as joias	36
Figura 8 - A oferta dos presentes dos Reis ao Menino Jesus	36
Figura 9 - Crianças a copiarem as palavras que encontraram	38
Figura 10 - O cabide das rimas	39
Figura 11 - Minilivro construído por um dos alunos	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação genérica da rotina diária em contexto Pré-escolar	21
Tabela 2 - Organização do horário da turma	24

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Excerto retirado de um conto escrito por uma aluna	46
Quadro 2 - Excerto retirado de um conto escrito por um aluno	46

Isn't it splendid to think of all the things there are to find out about?
It just makes me feel glad to be alive – it's such an interesting world.
It wouldn't be half so interesting if we knew all about everything, would it?
There'd be no scope for imagination then, would there?

L. M. Montgomery *in* Anne of Green Gables

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o produto de um projeto de investigação e intervenção pedagógica realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, serão apresentadas algumas atividades pedagógicas desenvolvidas em contextos pedagógicos distintos. Num primeiro momento, o projeto foi desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Já num segundo momento, o projeto foi ajustado a um novo contexto, nomeadamente, o de 1º Ciclo do Ensino Básico, com crianças do 4º ano de escolaridade.

O objetivo norteador do projeto prendia-se com a investigação de estratégias de dinamização da hora do conto, de modo a estimular o interesse das crianças por obras de Literatura para a Infância. Para a sua concretização recorreu-se a estratégias de promoção de leitura, como alicerces para a formação de leitores, criando-se diversos momentos dedicados ao conto, procurando, desse modo, fomentar a escuta atenta e a motivação das crianças para a leitura. Efetivamente, como mostram diversos estudos, é urgente formar leitores competentes desde idades precoces, através de contactos positivos com o livro e a leitura. Os educadores de infância e professores, bom como a família, têm, então, um papel essencial na criação de rotinas que promovam a leitura um hábito quotidiano.

O presente relatório está organizado em quatro partes distintas: (i) Enquadramento teórico, (ii) Enquadramento Metodológico e Caracterização dos Contextos Educativos, (iii) Projeto de Investigação e Intervenção Pedagógica e (iv) Considerações Finais.

No primeiro capítulo (i) é apresentado o resultado de uma extensa pesquisa teórica, condensada em alguns pontos considerados pertinentes para uma melhor contextualização do projeto de investigação e ação pedagógica. Assim, em termos de investigação, foram estudadas temáticas relacionadas com a Literatura para a Infância, a promoção da leitura e a formação de leitores para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, “a Hora do Conto”, em contexto de Jardim de Infância e de 1º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo (ii) inicia-se com a descrição e enquadramento da metodologia de Investigação-Ação, a qual guiou o presente projeto. Em seguida, são apresentadas as estratégias de recolha de dados e, também, os objetivos de investigação e intervenção pedagógica.

No terceiro capítulo (iii) é analisado o Projeto de Investigação e Intervenção Pedagógica, começando por se caracterizarem os contextos de intervenção e os respetivos grupos de crianças.

Num momento seguinte, é feita a apresentação e descrição das atividades desenvolvidas em cada um dos contextos.

Por fim, no último capítulo (iv), são apresentadas algumas considerações e reflexões finais acerca de todo o processo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O lugar do livro nos documentos orientadores

As instituições educativas, pela importância que atribuem à linguagem e à mediação da leitura, são por excelência um meio de promoção de educação literária. Deste modo, tanto educadores de infância como professores são responsáveis por sensibilizar as crianças para a fruição do livro e da leitura.

Se fixarmos o olhar nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) (Silva *et al.*, 2016) e para os Programas Curriculares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontramos, de forma mais ou menos explícita, os objetivos da Educação Literária e o modo como são referidos o livro, a leitura e a Literatura.

As OCEPE (*ibidem*, p.66), no que concerne ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, destacam que o “contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro”. Mais adiante, na referência ao ato de contar histórias, ao qual preferimos o termo narrar contos ou hora do conto, é possível perceber, mais uma vez, a importância que é dada à utilização do livro para a promoção de aprendizagens relacionadas com o código escrito.

Na leitura de uma história, o/a educador/a pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que se trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades das personagens, apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas. Estas estratégias, para além de promoverem a compreensão da funcionalidade e estrutura organizativa do texto, facilitarão também a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes às convenções do código escrito. (*ibidem*, p. 70)

A questão da instrumentalização do livro apresenta, em si, uma certa dualidade, uma vez que, se por um lado, o livro é uma ferramenta de grande importância para a abordagem à linguagem escrita, por outro, é importante reforçar a ideia de que um livro não deve ser utilizado exclusivamente com esta finalidade.

Os livros, em particular os livros diretamente dirigidos para o leitor-criança, são uma fonte de promoção do prazer de ler e de sensibilização para a componente estética, tão própria dos livros para

crianças, especialmente do livro-álbum. Neste sentido, as OCEPE (*ibidem*, p. 66) destacam que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (...). O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância”

O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015, p.8) aborda quatro domínios de conteúdo: “Oralidade (O)”; “Leitura e Escrita (LE)”; “Educação Literária (EL) – Iniciação à Educação Literária (IEL), no 1.º e 2.º ano”; “Gramática (G)”. Ao explorarmos, sucintamente, a dimensão literária neste documento, encontramos um domínio exclusivamente ligado à “Educação Literária”, denominado por “Iniciação à Educação Literária”, nos 1.º e 2.º anos. No que diz respeito ao domínio da “Leitura e Escrita”, a Leitura, por sua vez, está configurada no mesmo domínio da Escrita.

Ainda relacionados com a Educação Literária encontramos entre os objetivos do Programa de Português para o Ensino Básico os de desenvolvimento de capacidades de leitura, de interpretação de textos literários e de apreciação estética desses mesmos textos (Bescu *et al.*, 2015, p.5). Deste modo, é perceptível que a grande finalidade da leitura e audição de textos literários é descrita como “um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (*ibidem*, p. 8).

Recentemente assistimos à publicação de um documento que complementa o programa supracitado: as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018). Este normativo, embora contemple a Leitura e Escrita no mesmo domínio, apresenta de forma clara quais as capacidades que os alunos devem desenvolver ao nível da Leitura e ao nível da Escrita. Assim, no que diz respeito à Leitura, é destacada a importância da construção de uma competência de leitura fluente e de compreensão do texto por parte dos alunos.

As *Aprendizagens Essenciais* de Português (Ministério da Educação, 2018, p. 3) apresentam o domínio da Educação Literária como um domínio em que se pretende que “os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação”. A promoção de “experiências gratificantes de leitura” (*ibidem*) é apontada como elemento essencial na fomentação do prazer e do hábito de ler, estabelecendo-se, desse modo, uma “relação afetiva e estética” (*ibidem*, p. 4) com a obra literária, importante para o desenvolvimento da Educação Literária.

2. A Literatura para a Infância

A seleção de obras de Literatura para a Infância, por parte do Educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é um fator importante para a promoção do gosto pela leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores. Atualmente, em Portugal, assiste-se a uma maior preocupação com a publicação de livros dedicados à infância, tornando-se, por essa razão, o volume de livros de autores e ilustradores portugueses cada vez mais vasto.

Tendo em conta que se assiste a uma crescente publicação de obras que têm como público alvo as crianças, são inúmeros os investigadores na área da Literatura que estudam o universo da Literatura para a Infância, desde a sua concetualização, à descrição dos seus objetivos e o seu papel na formação de leitores literariamente competentes.

Inicialmente, a Literatura Infantil era desvalorizada por muitos autores, vista sob um olhar pejorativo (tendo em conta o adjetivo “infantil”), havendo até, como refere Cervera (1991, p. 9), quem tivesse “negado su existência, su necesidad y su naturaleza”. De forma semelhante, Bastos (1999, p. 21) argumenta que a existência de uma Literatura para a Infância “tem suscitado alguma discussão, cujas principais coordenadas passam por posturas que vão de dúvida quanto ao facto de se poder considerá-la como verdadeiro objecto literário, à recusa da referência a destinatário explícito”.

Atualmente, embora não se negue a existência e a importância de uma Literatura dirigida às crianças, a verdade é que o seu conceito envolve sempre um amplo debate, estando longe de ser consensual, uma vez que está revestido de uma certa ambigüidade.

Pero, si ambíguo resulta el término literatura, no lo es menos el adjetivo infantil. Así, literatura infantil, desde su denominación, suma dos ambigüedades. Es lógico que la fusión de ambos términos aboque a una realidade también ambígua. Lo que significa que cualquier definición propuesta há de ser, a su vez, objeto de precisiones concretas. (Cervera,1991, p. 11)

Percebe-se que será difícil encontrar consenso na definição daquilo que é Literatura para a Infância. Para Aguiar e Silva (1981, p.11) a “a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças”. Já Cervera (1991, p.11) defende que ao apresentar-se uma concetualização para a Literatura dirigida a crianças, dever-se-á ter sempre em conta que essa definição seja integradora e seletiva, para que tudo o que se inclua no ramo da literatura infantil não

fique fora dela. Considerando estes aspetos, o autor avança ainda com a ideia de que a Literatura para a Infância é uma produção que envolve a arte, a ludicidade e o interesse por parte da criança.

Embora sejam complexos os aspetos que envolvem a definição da Literatura para a Infância, a verdade é que não se pode descurar a sua necessidade nos contextos de infância, pois trata-se de um domínio essencial para a sensibilização das crianças para a prática da leitura e de apreciação do livro. Assim sendo, é necessário que nos Jardins de Infância e nas escolas se promova uma pedagogia que atente na leitura literária.

3. A origem do conto: algumas notas

Não é estranho que muitos de nós tenhamos ouvido na infância alguns contos que foram sendo oralizados pelos nossos avós. Após narrarem um conto, vulgarmente referido como “contar uma história”, os avós afirmavam que a mesma já lhes havia sido contada pelos seus pais. A verdade é que a transmissão oral de contos pode admitir-se como sendo uma prática cultural e transgeracional (Velo, 2005) e “constitui uma actividade que se perde no princípio dos tempos” (Albuquerque, 2000, p. 13).

Muitos dos contos que conhecemos como contos tradicionais são contos que outrora eram especificamente dirigidos aos adultos, constituindo-se, de certa forma, como legisladores da vida em sociedade e orientadores de determinados comportamentos e práticas (Bastos, 1999, p. 57). Com o avançar do tempo esses contos foram adaptados para crianças, dando lugar àquilo a que Cervera (1991) designa como “Literatura ganada”.

A Literatura de tradição oral toma diversas formas - mitos, lendas, provérbios e rimas, fábulas e pequenos contos -, sendo considerada, por alguns autores, como o início da Literatura para a Infância.

Como refere o professor Aguiar e Silva (1981, p. 11) na sua *Nótula sobre o Conceito de Literatura Infantil*, “O aparecimento no âmbito da chamada ‘literatura escrita’, de textos de literatura infantil constitui um fenómeno historicamente recente, mas as raízes da literatura infantil produzida e recebida oralmente afundam-se na espessura dos tempos”. Daqui podemos inferir que antes de se escrever para as crianças, contava-se para as crianças e, portanto, a escrita de obras especificamente dirigida para as crianças não se mostra uma prática ancestral.

De acordo com Cervera (1991), uma das primeiras obras literárias dirigidas às crianças surgiu no século XVII pelas mãos de Charles Perrault. Contudo, o século XIX é apontado como um importante marco na produção escrita de livros dirigidos aos mais pequenos, devido, em parte, a mudanças

políticas e sociais vividas um pouco por toda a Europa. As produções a que nos referimos eram ainda impregnadas por uma dimensão didática e moral (*ibidem*, p. 15).

Em Portugal, foi também a partir do século XIX, mais concretamente da década de 70, que se começou a perceber um aumento significativo de obras deste género, com um crescente conjunto de autores que se dedicava à produção literária para a infância (Bastos, 1999, p. 38).

O século XX foi, também ele, caracterizado por várias mudanças e acontecimentos que abalaram a atenção dada, anteriormente, à produção obras de Literatura para a Infância.

A consolidação do poder salazarista a partir dos anos 30 terá fortes repercussões no ambiente cultural e educativo. Também a 2.^a Grande Guerra, embora sentida de forma indirecta em Portugal, são factores que se conjugaram e determinaram um relativo empobrecimento destas décadas. (*ibidem*, p. 43)

Na década de 1930, como nos revela, ainda, Bastos (*ibidem*), a Literatura para a Infância adquiria quase exclusivamente um carácter instrutivo, deixando de parte o potencial lúdico do livro.

Entre os anos 40 e 50 do século XX, Portugal ainda se encontrava sobre o poder ditatorial e, como tal, nas escolas, o ensino da leitura era somente focalizado na oralização de textos, afastando-se desta forma a construção de um sentido crítico por parte das crianças e consequentemente afastando ideais de mudança e progressão (Velo, 2006).

Já na década de 1960, tal como destaca, ainda, Velo (*idem*), surgem as primeiras manifestações de mudança, como é o caso de um crescente fluxo emigratório e revoltas estudantis e operárias, mas também a instalação de bibliotecas itinerantes (disponibilizadas pela fundação Calouste Gulbenkian) nalguns pontos do país. Estas bibliotecas continham um conjunto de obras de elevada qualidade motivando, como tal, as crianças para a leitura.

Com a revolução de abril em 1974 ocorreram significativas mudanças sociais e económicas que envolveram o fim de um período de censura e promoveram a evolução cultural do país, o que permitiu dar maior ênfase à Literatura dedicada às crianças, como salienta Bastos (1999). E chamamos ainda a atenção para a importância da década de 80 do século XX, uma década considerada “como um novo período de «ouro» - nos parâmetros de qualidade e quantidade – da nossa história da literatura para crianças e jovens” (*ibidem*, p. 46).

Nos dias de hoje assistimos a uma maior produção de obras para a infância e, consequentemente, a um maior número de autores e ilustradores empenhados na árdua tarefa de

criarem livros dirigidos aos mais jovens. Para além deste aspeto, surgiram editoras que trabalham exclusivamente, ou quase exclusivamente, na edição de obras de Literatura para a Infância, tornando o mercado de produção e edição de livros para os pequenos leitores mais atrativo e competitivo.

Percebe-se, assim, que atualmente há, efetivamente, um interesse na conceção e publicação de obras destinadas às crianças e que, portanto, a Literatura para a Infância alcançou um lugar no quotidiano dos contextos educativos. É frequente perceber que educadores e professores incluem na sua prática estratégias para promover o livro, a leitura e a literatura. Falamos especialmente de estratégias como a “Hora do Conto”, presente especialmente na educação pré-escolar.

4. A narração de contos e a formação de leitores

Se, por um lado, se fala da importância da literatura para o desenvolvimento de competências de expressão, comunicação e de literacia, no contexto educativo, a verdade é que ela também se reveste de um carácter afetivo, quando incluída no seio familiar, desde idades precoces. Gomes (1996, p.11) acentua na sua obra este último aspeto, referindo que “hoje, mais do que nunca, um leitor forma-se desde o berço” e, na mesma linha de pensamento, Sousa (2007) acrescenta a ideia de que, efetivamente, ninguém nasce leitor, porém a sua formação deverá ser privilegiada desde o nascimento.

Na senda de Gomes (1996) e Sousa (2007), Ramos e Silva (2014, p. 149) afirmam que o sucesso de uma criança, no que diz respeito à leitura, está ligado a “comportamentos emergentes de leitura” para os quais a intervenção da família é essencial. É também essencial, segundo as mesmas autoras, que os primeiros contactos com o livro e a leitura sejam positivos, de modo a que se possam impedir eventuais obstáculos à formação de leitores (*ibidem*).

Ler é uma atividade que exige, entre outros aspetos, motivação. Viana (2009), ao apresentar as suas conceções acerca da motivação para a leitura refere que os afetos são uma das vias essenciais para a iniciação da leitura e que a família tem um papel essencial no que diz respeito a essa motivação.

Voltando à noção da relação entre a leitura realizada no seio familiar e a promoção de comportamentos emergentes de leitura, pode dizer-se que a narração de contos por parte do adulto e a sua escuta por parte das crianças devem constituir uma rotina assídua no quotidiano de ambos, de modo a que as crianças associem o livro a prazer e bem-estar. Este contacto emergente com a literacia está relacionado com a aprendizagem de competências ligadas ao desenvolvimento da linguagem oral, à aquisição de novo vocabulário, ao “domínio de estruturas linguísticas complexas, mas também a

construção prévia de representações concretas sobre a utilidade da leitura” (Ramos e Silva, 2014, p. 150-151).

Esclarecidos acerca da importância da família na formação de leitores, não podemos descurar o papel que a escola e dos educadores têm nesta tarefa.

Fazer da leitura um hábito, encará-la como parte integrante do quotidiano, é uma atitude que exige um esforço conjugado de todos os intervenientes na Educação da criança, assumindo a família um papel de eixo estruturador que será solidificado e ampliado pelo educador do Jardim de Infância, como primeira instância do Sistema Educativo. (Sousa, 2007, p. 66)

O contexto de Jardim de Infância é igualmente importante para a criação de momentos de fruição em torno do livro e da leitura, sendo, por isso, necessário haver uma diversidade de obras literárias e de qualidade. É neste contexto que os educadores podem aliar uma prática intencional e estruturada com a componente de exploração lúdica do livro e a apreciação do carácter estético do mesmo (*ibidem*).

Considerando o exposto, consideramos imperiosa a atividade de narração de contos na rotina diária do Jardim de Infância. Estes momentos de *oratura* (expressão utilizada por Veloso, 2005) que podem ser apoiados por materiais manipuláveis e momentos de dramatização, constituem-se como estratégia eficaz para promover a leitura e formar leitores competentes.

5. Porquê narrar e escutar contos no jardim de infância e no 1.º ciclo

Como já se foi referindo ao longo deste trabalho, o contexto educativo é um dos meios privilegiados para a aquisição de competências de leitura e de apreciação do livro e da literatura. Tanto a nível da Educação Pré-escolar quanto ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico as práticas dos profissionais de educação são, de certa forma, orientadas por documentos normativos que, entre outros aspetos, guiam estes mesmos profissionais no campo da Educação Literária.

Narrar e escutar contos, tanto no Jardim de Infância como no 1º CEB, deve constituir um “momento mágico em que adulto e crianças saboreiam o puro prazer da história lida ou contada, sem outras exigências que não sejam a comunhão vivida pelo grupo”, como nos diz Veloso (2006, p. 6).

Ao escutar a narração de um conto, as crianças deixam-se viajar por mundos imaginários, deixam-se envolver pela voz do contador que tem o poder de as transportar para um mundo de

aventuras épicas. As crianças percebem que de cada vez que se abre um livro, abre-se um mundo novo. Assim, o ato de ouvir narrar em voz alta enriquece a imaginação, promove a curiosidade e a escuta atenta do conto. Para além destes aspetos, a criança começa a desenvolver a sua capacidade de compreensão e busca pelo sentido do texto, começando também a apropriar-se da própria estrutura da narrativa e de novo vocabulário (Ramos e Silva, 2014).

A Hora do Conto é um momento lúdico de aprendizagem, capaz de estimular a reflexão e o espírito crítico dos mais pequenos à medida que se vão apropriando de competências ao nível literário, sendo também um momento de desenvolvimento cognitivo, estético e moral. Nesta perspetiva, Gomes (1996, p.39) apresenta aqueles que considera serem os grandes objetivos da Hora do Conto,

1.º Alimentar a necessidade infantil de ouvir histórias, criando assim condições para que ela venha a satisfazer-se, também, com a leitura futura de contos e romances juvenis.

2.º Estimular, nas crianças que ainda não sabem ler, o desejo de dominar os mecanismos da leitura, de se tornarem, elas também, capazes de decifrar esse código misterioso que se espraia pelas páginas dos livros.

No que diz respeito à estrutura deste momento destinado à leitura em voz alta, podem considerar-se, como afirmam Ramos e Silva (2014), três momentos distintos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

O primeiro destes momentos é o momento inicial em que o livro é apresentado às crianças. Este momento é crucial para a captação do interesse dos ouvintes e percepção de expectativas e ideias prévias relativamente ao livro.

A leitura, por sua vez, deve ser acompanhada e mediada por pequenos diálogos acerca do conteúdo do texto, de forma a que a criança não desvie a sua atenção de elementos fulcrais para a compreensão da obra. Contudo, estas pequenas interrupções da narrativa não devem ser demasiado intrusivas, sob prejuízo de se perder o trabalho já feito a nível da compreensão.

O último momento, a pós-leitura, é um momento destinado aos comentários das crianças, sempre orientado pelo mediador de leitura, o qual pode recorrer à releitura de partes da narrativa para assegurar e sistematizar a compreensão (Ramos e Silva, 2014, p. 152-153).

De uma forma mais detalhada, Gomes (1996) apresenta vários aspetos que devem ser tidos em conta aquando da realização da Hora do Conto. Começa por se referir às **condições** em que a Hora do Conto deve ser realizada, isto é, não devendo ser considerada um momento de lecionação de

conteúdos, mas sim, um momento especial e mágico; detém-se, também, sobre o modo como o **espaço** onde ocorre a narração do conto deverá estar organizado, afirmando que é importante que esse espaço assuma uma configuração diferente daquela utilizada para as restantes atividades; tece, ainda, alguns comentários sobre a **postura** que o narrador do conto deve assumir, isto é, devendo ter uma postura descontraída e sem excessos de teatralização; faz algumas considerações relativas à **arte de ler**, referindo que o narrador do conto deve atentar em aspetos como a dicção, o tom de voz e a expressividade com que narra um conto; salienta que o **clima** que acompanha a Hora do Conto, pode ser um clima de silêncio, com música de fundo ou com acompanhamento de imagens de fundo; e, por fim, numa nota muito semelhante ao conteúdo apresentado por Ramos e Silva (2014), apresenta alguns tópicos referentes a **atividades** que podem ser realizadas antes (pré-leitura), durante (leitura) e após a leitura (pós-leitura) (Gomes, 1996, pp. 41-43).

6. A importância do mediador de leitura

Se é verdade que promover a leitura entre os mais pequenos adquire um papel de extrema importância na educação das crianças, o certo é que também a pessoa que dá voz ao conto assume um papel de alto relevo, principalmente junto dos pré-leitores. Acerca deste assunto, Veloso (2005, p.3) salienta que “o contador é um pedagogo e a sua voz celebra o poder da comunicação”.) Por sua vez, Pennac (1997, p.88) declara que “o homem que lê m voz alta eleva-nos à altura do livro. Ele dá verdadeiramente a ler!”. Nestes moldes, podemos afirmar que o educador de infância/ professor ao narrar um conto está a assumir o papel de mediador da leitura.

No que concerne ao abrangente mundo da Literatura para a Infância, tal como refere Cerrillo (2004), os conceitos de *promoção*, *animação* e *mediação* de leitura, embora possam estar relacionados, adquirem significados diferentes. Contudo, é em relação ao último conceito, o de mediação de leitura, que nos iremos focar com mais detalhe, neste item.

De forma sucinta, pode dizer-se que o ato a que chamamos de animação de leitura contempla técnicas e estratégias que ajudam a captar a atenção do leitor para o texto que está a ser lido (*ibidem*).

A promoção da leitura, por sua vez, engloba os processos de animação de leitura, mas está relacionada com “políticas culturais das colectividades de que, em cada caso, se trate, e que debера ter como obxetivo único o desenvolvimento dos hábitos lectores” (*ibidem*, p.18).

O papel do mediador de leitura pode ser assumido por educadores e professores, por bibliotecários, pela própria família da criança, entre outros. Contudo, não deixa de ser importante referir que esta figura de mediador deveria ser assumida por alguém com a devida competência no

âmbito da Educação Literária. Tendo em conta esta ideia, pode-se encarar um mediador de leitura como sendo um facilitador entre o texto e o recetor-criança, descortinando, desse modo, alguns entraves que se possam colocar no caminho da interpretação da obra literária. De forma mais pormenorizada, Cerrillo (2004, p. 20), mostra que as funções de um mediador de leitura deverão centrar-se essencialmente em:

- 1º. Criar e fomentar hábitos lectores estáveis.
- 2º. Axudar a ler por ler, diferenciando claramente a lectura obrigatória da lectura voluntaria.
- 3º. Orientar a lectura extraescolar.
- 4º. Coordinar e facilitar a selección de lecturas segundo a idade e os interesses dos seus destinatarios.
- 5º. Preparar, desenvolver e avaliar animacións á lectura.

Um narrador de contos deverá ter presente alguns requisitos prévios para que a leitura que irá fazer obtenha o sucesso pretendido.

O homem que lê em voz alta expõe-se em absoluto. Se ele não sabe o que está a ler, é ignorante no que diz, é uma lástima, e isso ouve-se. Se se recusa a habitar a sua leitura, as palavras mantêm-se letras mortas, e isso sente-se. Se inunda o texto com a sua presença, o autor retrai-se, e nada mais resta do que um número de circo, e isso vê-se. O homem que lê em voz alta expõe-se totalmente aos olhos que o escutam. Se ele lê verdadeiramente, se nessa leitura coloca o seu saber dominando o seu prazer, se a leitura é um acto de simpatia tanto para com o auditório como para o texto e o seu autor, se consegue dar a entender a necessidade de escrever acordando a nossa mais obscura necessidade de compreender, então os livros abrem-se por completo, e a multidão dos que se julgam excluídos da leitura, mergulham nela através dele". (Pennac,1997, p. 165)

No entanto, tal como destaca Cerrillo (2004, pp. 20 e 21), os educadores, enquanto mediadores de leitura, podem encontrar algumas dificuldades, por exemplo, na adequação das obras

aos níveis de leitura das crianças, na associação por parte das crianças do ato de ler como um ato aborrecido, ou havendo, mesmo, uma instrumentalização da leitura.

7. Alguns critérios de seleção de um acervo literário para a hora do conto

Como estratégia de promoção da leitura, entre os mais pequenos, o livro-objeto pode assumir um recurso adequado. Estes podem ser considerados uma obra de arte, adquirindo os mais diferentes formatos e sendo construídos com os mais variados materiais. Podem ser de pano, de cartão ou de plástico (mais dirigidos a bebés), álbuns narrativos, livros *pop-up*, livros *pull-the-tab*, livros de poesia, de banda desenhada, textos dramáticos, apenas para citar alguns exemplos (Silva, 2011).

Perante o vasto mercado de obras dedicadas à infância, um aspeto a ter presente é o cuidado com o critério de seleção e aquisição do acervo literário que educadores e professores devem ter na escolha dos textos que pretendem apresentar às crianças, uma vez que assumem o importante papel de mediadores de leitura.

Na tarefa de se escolher um livro para os pequenos leitores os critérios de não devem estar estritamente relacionados à idade da criança, mas antes à sua competência leitora, isto é, o nível leitor da criança.

A composição estética da obra literária também deverá ser um critério para a seleção, na medida em que, se for de qualidade, proporciona a fruição da componente plástica do livro.

Quando se aborda a questão das ilustrações presentes num livro para crianças, temos de atender ao facto de elas constituírem uma linguagem icónica que se articula coma linguagem verbal. O artista plástico, ao criar o seu texto, pretende alargar a dimensão imaginante do texto verbal, compondo um percurso que evita a redundância e oferece à sensibilidade do leitor um olhar outro: o percurso diegético sai, pois, enriquecido pela correspondência significativa entre os dois discursos. (Veloso, 2005, p. 9)

A questão da ludicidade também deve ser tida em conta no momento da escolha de uma boa obra de Literatura para a Infância.

A vertente lúdica, antecipadora da leitura-prazer, não pode, em caso algum, estar ausente do relacionamento inicial com o livro. Aos olhos da criança, este começa por

ser um brinquedo. Tal facto favorece a ligação afectiva aos livros e ao acto de ler.
(Gomes, 1996, p. 32)

A seleção de um acervo literário dirigido às crianças, tal como salienta Veloso (2005), deve ser independente, quer do sucesso comercial de uma determinada obra, quer da sua promoção publicitária, devendo o foco de quem pretende escolher um livro para crianças estar na crítica literária especializada.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

1. A Metodologia de Investigação-Ação

A capacidade de investigar e de mobilizar conhecimentos que permitam estabelecer relações entre a teoria e a prática, de acordo com os interesses e necessidades do contexto educativo onde decorre e estágio, é um pressuposto inerente ao estagiário.

Para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção e de Investigação Pedagógica, o futuro profissional de educação deve optar por uma metodologia que lhe permita observar o contexto, refletir criticamente sobre o mesmo e, ainda, transformar (melhorar/innovar) a prática educativa. Considerando estes aspetos, a metodologia de Investigação-Ação foi a que melhor se adequou à investigação desenvolvida em ambos os contextos educativos.

A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. (Dick, 1999, citado por Coutinho, *et al.*, 2009, p. 360)

A metodologia de Investigação-Ação, segundo os mesmos autores, é uma metodologia de pesquisa que se caracteriza pela participação e intervenção do investigador no seu contexto de investigação. Como, salientam Bogdan e Biklen (2013, p. 293) “A investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”

O carácter cíclico, ou em espiral, é também uma característica que se destaca nesta metodologia de investigação, uma vez que a mesma apresenta uma sequência circular de fases - planificação, ação, observação e reflexão - que culminam numa nova sequência.

Ao desenvolver um ciclo de Investigação-Ação, o educador/professor-investigador começa por desenvolver uma planificação com o objetivo de implementar a mudança de determinados aspetos da sua prática. Durante este processo é importante ter sempre em consideração as especificidades do contexto e do grupo de trabalho.

Numa fase seguinte, passa-se à implementação do plano previamente delineado, tendo sempre em consideração que esse plano pode ser alterado à medida que a prática decorre. Durante esta fase, a observação deve ser um elemento constante. Neste sentido, Bogdan e Biklen, (2013) referindo a relação entre a antropologia e a investigação em educação, destacam vários autores que apontaram a necessidade da aplicação da observação nos contextos educativos. Uma dessas autoras foi Margaret Mead que, ao estudar o papel dos professores e o carácter organizacional das escolas dos Estados Unidos, “Defendeu que os professores necessitavam de estudar, através de observações e experiências em primeira mão, os contextos cambiantes dos processos de socialização dos seus alunos, para se tornarem melhores professores” (Bogdan e Biklen, *idem*, p. 26).

Posteriormente, surge a fase que torna esta metodologia tão apreciada no campo das pesquisas educativas – a reflexão crítica. Esta fase traduz-se na capacidade de o investigador analisar de forma aprofundada, crítica e reflexiva um problema que tenha identificado no decorrer da sua prática, no sentido de a melhorar. No decorrer desta reflexão crítica, o profissional é também levado a realizar um processo de autoavaliação que lhe permite questionar e, possivelmente, transformar as suas práticas (Coutinho, *et al.*, 2009). Este último aspeto leva, ainda, à revisão do plano inicial, dando origem a um novo ciclo de Investigação-Ação, onde se repetem as etapas supra descritas.

2. Estratégias de Recolha de dados

Na metodologia de Investigação-Ação é fundamental estabelecer quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados que o investigador irá utilizar durante as suas pesquisas, uma vez que os dados que recolhe se tornam a base da sua pesquisa, bem como a análise que faz desses dados e dos vários aspetos relativos ao contexto onde realiza a sua investigação.

Coutinho *et al.* (*idem*, p. 373) apresentam, de forma sucinta, uma tabela com algumas técnicas e instrumentos utilizados no âmbito desta metodologia de investigação. Tendo como referência essa tabela, para a nossa recolha de dados recorreremos a fotografias, gravações de áudio, observação participante, registo de incidentes críticos e, sobretudo, recolha de notas de campo que se configuram como a descrição escrita daquilo que se experiencia durante o trabalho de campo (Bogdan e Biklen, 2013, p. 150), elaborando sempre, reflexões semanais.

Os dados a que nos referimos são, como referem Bogdan e Biklen (2013, p. 149) “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise”.

A **observação participante** caracteriza-se por uma observação com participação no contexto educativo, tendo sido mantida a atenção para que esta participação não se tornasse intrusiva.

As **fotografias** são uma forma de registar certos detalhes do local de investigação e das ações que lá ocorrem, sem ter de se recorrer à extensa descrição dos mesmos. Bogdan e Biklen (2013) chamam a atenção para o facto de, muitas das vezes, aquilo que se pretende registar ser demasiado ambíguo, valorizando assim a necessidade do registo fotográfico. Acerca deste tipo de registo, os mesmos autores consideram ainda que “as fotografias podem ser tiradas rapidamente, sempre que surja uma oportunidade, não necessitando de perícia técnica” (*ibidem*, p. 140).

No que diz respeito às **gravações de áudio**, pode dizer-se que se constituem como auxiliares ao registo de notas de campo, sendo uma forma de registo mais rápida que esta última. Sendo, ainda, um instrumento que capta o que se ouve no contexto com exatidão, pode ajudar no registo de diálogos mais extensos.

Os **registos de incidentes críticos** (RIC) são relatos geralmente curtos que descrevem um incidente, ocorrido no contexto da investigação, relevante para a temática que está a ser investigada. Estes registos são preciosos e devem ser factuais, podendo ser acompanhados de um comentário feito pelo investigador.

As **notas de campo**, por sua vez, são os registos escritos que o investigador faz dos contextos, podendo constituir-se como, “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bogdan e Bicklen, 2013, p. 151). É importante referir que estas notas assumem uma natureza quer reflexiva, quer descritiva.

A utilização destes instrumentos e técnicas de recolha de dados são uma mais-valia, nos contextos de estágio, por serem uma forma de acompanhar e avaliar o decurso do Projeto de Intervenção e Investigação Pedagógica e, também, uma forma de pensar e delinear os passos que se querem implementar nos momentos seguintes.

3. Objetivos de investigação e de intervenção pedagógica

O profissional de educação de infância, tal como sugerem as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016), deve orientar-se por princípios educativos que promovam uma prática educativa de qualidade. Neste sentido, a observação e o registo de dados do contexto de estágio tornaram-se fulcrais para a génese do projeto de intervenção pedagógica e delineação de objetivos e intervenção e investigação pedagógica.

(...) a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. (Silva, *et al.*, 2016, p. 11)

Durante as primeiras semanas de estágio, em contexto de pré-escolar, foi imperativa a observação do grupo de crianças e do espaço educativo de forma a conhecê-las e perceber os seus interesses e motivações; perceber como se organizava o espaço educativo e a rotina diária e como se processavam as interações das crianças entre si e entre adultos e crianças.

A partir desta observação foi possível constatar que algumas crianças ficavam bastante inquietas durante o tempo destinado ao conto da história, revelando falta de atenção e desinteresse em relação ao conto. Para além disso, a hora do conto não parecia ser um momento bem definido na rotina, pois não acontecia com nenhuma regularidade específica, havendo dias em que nem sequer se concretizava.

Iam-nos surgindo, assim, algumas questões prévias, como por exemplo: (i) “a exploração de um mesmo conto, durante vários dias, permite manter a escuta atenta e melhora a sua compreensão?”; (ii) “que estratégias serão mais favoráveis para a promoção da escuta e fruição dos contos com este grupo específico de crianças?; (iii) “a promoção da leitura deve apenas ser feita apenas num momento da rotina diária pré-determinado, ou deverá acontecer sempre que fizer sentido?”; (iv) “como promover o livro e a leitura com este grupo específico de crianças?; (v) “será vantajoso a utilização de álbuns de extensa dimensão?”, (vi) “que obras de Literatura para a Infância serão mais apelativas para este grupo específico de crianças?”

Percebendo o pouco interesse e envolvimento das crianças com a narração de contos, questionámo-nos sobre o modo como poderíamos melhorar o momento da ‘hora do conto’, surgindo, assim, a questão geradora deste projeto: “Como dinamizar a hora do conto e estimular o interesse das crianças por obras de Literatura para a Infância?”.

De modo a dar resposta à questão geradora, foram propostos os seguintes objetivos de intervenção pedagógica:

- Dinamizar a hora do conto, articulando estratégias e recursos pedagógicos adequados para a sua exploração de forma lúdica e prazerosa;
- Explorar obras da Literatura para a Infância;
- Estimular o interesse das crianças pela ‘área das histórias’;
- Estimular o desenvolvimento de competências de oralidade, reflexão, argumentação, imaginação e criatividade, entre outras;
- Construir, adequar e adquirir materiais diversos (ex: materiais impressos, materiais cinético-dramáticos) para a dinamização da hora do conto.

Em termos de objetivos de investigação procurava-se:

- Compreender a importância da Literatura para a Infância para o desenvolvimento de competências de oralidade, reflexão, argumentação, imaginação e criatividade, entre outras.
- Dominar as convenções da linguagem literária e icónica;
- Selecionar obras da Literatura para a Infância;
- Planificar atividades consistentes com as necessidades das crianças, no âmbito Literatura para a Infância;

Destacamos que o presente projeto de intervenção e investigação pedagógica foi estruturado para dois momentos distintos: o primeiro, no âmbito do estágio em contexto de Educação Pré-Escolar; e o segundo, no âmbito do estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, devido ao confinamento, em consequência da pandemia provocada pelo vírus SARS-Cov-2, o segundo momento do estágio, em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, foi interrompido a 9 de março de 2020. Por essa circunstância, o ensino passou a realizar-se à distância e, no caso específico da instituição onde decorria o meu estágio do 1º Ciclo, apenas era permitido o contacto síncrono com os alunos, através de videoconferência, uma vez por semana, durante uma hora. Com esta condicionante, o estágio foi interrompido e o projeto de intervenção pedagógica em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico ficou limitado à realização de apenas duas atividades relacionadas com a “Hora do Conto”.

Contudo, será apresentada a caracterização de ambos os contextos, instituições e respetivos grupos de crianças de Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta caracterização torna-se essencial para melhor entender o conteúdo deste relatório.

4. Caracterização do contexto Pré-escolar

4.1A Instituição

A instituição onde decorreu a intervenção em Educação Pré-escolar está localizada na cidade de Braga.

Os princípios pelos quais se rege a instituição estão descritos no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas a que pertence norteando-se pela construção de “percursos inclusivos e diversificados, orientados para a valorização de uma cultura do conhecimento (saber), da formação integral (ser) e de uma cidadania ativa (estar)” (Projeto Educativo do Agrupamento do Jardim de Infância em questão).

No ano letivo em que decorreu o estágio estavam em funcionamento quatro salas de atividades que acolhiam 90 crianças, com idades compreendidas entre os três aos seis anos. Genericamente, no que se refere à estrutura física, esta instituição é composta pelas quatro salas referidas anteriormente, por um átrio, uma cozinha, um refeitório, algumas casas de banho e um recreio.

A sala onde foi realizado o estágio está organizada por áreas de interesse específico, aplicando-se o modelo curricular *High/Scope*, sendo ampla, bem iluminada e com acesso a uma extensa varanda.

4.2 Caracterização do grupo de crianças

A sala de atividades onde o estágio foi realizado é frequentada por um grupo de 25 crianças, 9 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Este grupo integrava três crianças que entraram na instituição pela primeira vez, mas a maior parte das crianças já se conhecia, sendo acompanhadas pela mesma educadora desde os 3 anos. Da totalidade das crianças, 12 frequentam a instituição em regime condicional, o que significa que, embora tenham completado (ou irão completar) 6 anos no presente ano letivo, só irão começar a frequentar o Ensino Básico no próximo ano.

O Projeto Curricular de Turma, designado por “Poupa água, poupa”, é o espelho do interesse das crianças pelas questões ambientais que já vêm sendo trabalhadas desde o ano anterior, através da exploração da temática da reciclagem.

As crianças deste grupo são bastante curiosas e muito participativas, o que as leva a questionar várias vezes os adultos. No geral, este é um grupo autónomo, que gosta de experimentar e de brincar livremente, pelo que pedem várias vezes para fazerem determinadas atividades sozinhos.

Este grupo está familiarizado com a rotina da sala e do próprio Jardim de Infância, o que também é um indicador da autonomia das crianças. De uma forma genérica, a rotina da sala encontra-se organizada essencialmente por tempos de pequeno grupo e de grande grupo.

4.3A rotina diária

Como já foi referido acima, a sala do Jardim de Infância onde decorreu o estágio orienta-se pelo modelo *High/Scope* e, como tal, a rotina diária segue alguns moldes próprios desta abordagem.

A rotina diária, segundo este modelo pedagógico, é entendida como um indicador-chave do desenvolvimento das crianças refletindo, por isso, o seu desenvolvimento emocional, mental e social, assim como as suas competências motoras. Essa rotina deve constituir-se como uma forma de promover a aprendizagem ativa de todas as crianças através do processo *planear – fazer – rever*. É na aplicação deste processo que as crianças demonstram ao educador as suas intenções. A rotina contempla sempre tempos em pequenos grupos e em grande grupo.

A rotina tem um carácter flexível, devendo ser ajustada a cada dia de forma a melhor servir os interesses das crianças e a facilitar as suas aprendizagens.

9h20-9h30	Acolhimento das crianças na sala
9h30-10h30	Tempo de grande grupo/Atividades lúdico-educativas
10h30-11h30	Tempo de recreio
11h30-12h00	Atividades lúdico-educativas
12h00-14h00	Tempo de almoço
14h00-16h00	Tempo de pequeno grupo/Atividades lúdico-educativas

Tabela 1 - Apresentação genérica da rotina diária em contexto Pré-escolar

A rotina diária deste grupo começa com o acolhimento, no átrio, que acontece entre as 9:00h e as 9:20h da manhã. De seguida, as crianças dirigem-se à casa de banho para fazerem a sua higiene antes de entrarem na sala. Já na sala, as crianças sentam-se na manta e o chefe do dia começa a marcar as presenças, a indicar qual o dia da semana e qual é o estado de tempo. Depois canta-se uma canção dos bons dias (que é escolhida pelo chefe), seguindo-se uma conversa em grande grupo e a escolha das áreas por parte das crianças, ou seja, cada criança planeia o local para onde quer ir e o que vai fazer nesse local.

Posteriormente, cada criança brinca livremente na(s) área(s) onde quer e, por volta das 10:20h, dirigem-se para a casa de banho, para lavarem as mãos antes do lanche. Uma vez no

refeitório, cada criança come o lanche e quando acaba dirige-se para o recreio, onde permanece até às 11:30h. Quando acaba a hora do recreio, as crianças são conduzidas novamente à casa de banho e, depois, regressam à sala. Por volta das 12:00h, as crianças dirigem-se novamente para o refeitório para almoçarem.

Da parte da tarde, entre as 14:00h e as 14:30h, as crianças voltam a entrar na sala e fazem o relaxamento, isto é, a educadora coloca uma música relaxante e os meninos deitam-se na manta com os olhos fechados e respiram calmamente, seguindo as instruções da própria educadora. Depois do relaxamento há novamente um tempo de conversa em grande grupo, seguido de brincadeira nas áreas de interesse específico ou da realização de alguma atividade proposta pela educadora.

Por fim, por volta das 16:00h, as crianças dirigem-se novamente ao refeitório para o lanche da tarde.

5. Caracterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

5.1A instituição

A instituição onde decorreu o estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico situa-se na cidade de Braga, numa freguesia muito próxima de locais com interesse arquitetónico, histórico e social, num contexto socioeconomicamente favorecido.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas a que pertence esta instituição, a comunidade escolar orienta-se para o trabalho colaborativo entre escolas e comunidade local. O Projeto Educativo da EB1 refere que nas instituições que compõem a comunidade educativa se promove uma cultura de participação que envolve “pais e encarregados de educação, alunos, docentes, assistentes operacionais e representantes da comunidade educativa”. Em termos metodológicos, destaca, ainda, que esta instituição privilegia práticas pedagógicas que promovam “a pesquisa e a reflexão, a comunicação e o trabalho de projeto”.

O espaço escolar foi sujeito a obras de requalificação no ano de 2018 sendo, por isso, um espaço novo e bastante amplo. O edifício escolar apresenta dois pisos, entre os quais estão repartidas 10 salas de aulas, salas de apoio individualizado e salas de trabalho de professores. Neste edifício, pode-se ainda encontrar um amplo refeitório, várias casas de banho, uma biblioteca, uma reprografia, vários cacifos e uma unidade de apoio a crianças com autismo. O piso superior está acessível, quer por meio de escadas, quer por elevador, o que facilita a mobilidade de crianças com dificuldades motoras.

O espaço exterior é bastante amplo, tem um campo de jogos, um ringue e uma área relvada de tamanho considerável. Quando as condições meteorológicas são adversas, e as crianças não

podem aceder ao espaço exterior da instituição, têm ao seu dispor uma pequena área coberta onde poderão estar durante o intervalo.

A sala de aulas onde decorreu a intervenção localiza-se no andar superior do edifício. É um local acolhedor, simples e bem iluminado, dispondo de um quadro interativo e um computador. As secretárias encontram-se organizadas em forma de “U” e as paredes estão decoradas com alguns *posters* e placares que se relacionam com os conteúdos que estão a ser lecionados no momento. Esta sala possui ainda uma pequena bancada com uma torneira, com espaços de arrumação na parte de baixo.

5.2 Caracterização da turma

O Estágio do 1º Ciclo decorreu com uma turma do 4º ano do Ensino Básico, composta por 22 alunos, 13 do sexo masculino rapazes e 9 do sexo feminino raparigas. Um desses alunos está sinalizado como aluno com Necessidades Educativas Especial (NEE) e três alunos frequentam o apoio, como forma de colmatar as dificuldades que apresentam.

Este grupo de crianças tem sido acompanhado pela mesma docente desde o 1º ano e, por esse motivo, é perceptível que todas elas se conhecem bem, evidenciando-se o espírito de entreatajuda. Esta é uma turma bastante calma que demonstra ter adquirido competências no âmbito do ‘saber ser’ e do ‘saber viver’, uma vez que todos sabem ouvir e respeitar opiniões e ideias diferentes das suas.

Estes alunos demonstram, ainda, serem bastante participativos e envolvem-se em atividades propostas pela escola, mas também propostas no seio da própria turma. É frequente observar que algumas crianças aproveitam os intervalos para realizarem pesquisas de assuntos que lhes despertam curiosidade, construindo apresentações para partilharem com a turma as suas descobertas e os seus interesses.

Por fim, destaca-se a autonomia e responsabilidade desta turma e a capacidade de identificarem dúvidas e dificuldades, sem receio de as exporem perante a professora e os restantes colegas.

5.3 Organização do tempo letivo

A organização do tempo desta turma está dividida entre as áreas curriculares de Português, Inglês, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Para além disso, faz também parte da componente letiva o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar - Iniciação à Programação.

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h00 – 9h30	Port.	Mat.	Inglês	Mat.	Port.
9h30 – 10h00	Port.	Mat.	Inglês	Mat.	Port.
10h00 – 10h30	Port.	Intervalo	A.E.	Mat.	A.E.
10h30 – 11h00	Intervalo	Port.	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h00 – 11h30	Mat.	Port.	Port.	Port.	Mat.
11h30 – 12h00	Mat.	Port.	Port.	Port.	Mat.
12h00 – 12h30	Mat.	A.E.	Port.	Port.	Mat.
12h30 – 14h15	Almoço				
14h15 – 14h45	E.M.	E.M.	Mat.	E.M.	Exp.
14h45 – 15h15	E.M.	E.M.	Mat.	E.M.	Exp.
15h15 – 15h45	Exp.	Exp.	Mat.	Exp.	Exp.
15h45 – 16h30	Intervalo				
16h30 – 17h00	Inglês	RMC/EA	O.C./TIC	EA	AFD
17h00 – 17h30	Inglês	RMC/EA	O.C./TIC	EA	AFD

Tabela 2 - Organização do horário da turma

A componente letiva perfaz um total de 25 horas semanais e, embora flexível, procura seguir a organização apresentada na tabela anterior. A componente não letiva (intervalo) ocupa, no horário dos alunos, um total semanal de 2h30.

CAPÍTULO III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. A intervenção em Contexto Pré-escolar

A observação das crianças, no contexto de pré-escolar, permitiu-nos, tal como já antes referido, conhecê-las e perceber os seus interesses e motivações. As atividades desenvolvidas foram pensadas e planificadas sempre em função do seu interesse, através de conversas individuais ou em grande grupo e no decurso de atividades que iam sendo desenvolvidas. Nesse sentido, passaremos a apresentar aquelas que entendemos terem sido mais significativas.

1.1 “Como chega a água às nossas casas?”

Em sessões anteriores, e ao trabalhar o projeto de turma “Poupa água, poupa”, durante o tempo de discussão em grande grupo as crianças revelaram ter curiosidade em saber como é que a água chega a nossas casas. Nesse sentido, e de forma a satisfazer a sua curiosidade, decidiu-se explorar esta temática na hora do conto.

As OCEPE (2016) destacam a importância de o educador promover a partilha e a procura de “explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural” (Silva, 2016, p. 91). Como tal, procurou-se selecionar e explorar uma obra de Literatura para a Infância cujo tema se adequasse aos interesses demonstrados pelo grupo de crianças e facilitasse a compreensão e a representação do Ciclo Urbano da Água, promovendo, assim, o processo de aprendizagem das crianças.

Um dos meus objetivos de intervenção prendia-se com a aquisição, construção e adequação de diversos materiais para a dinamização da hora do conto. Nesse sentido, decidi introduzir a ‘caixa dos contos’, procurando, simultaneamente, resolver um dos problemas que percebi existir, através da minha observação, no início do estágio, que se prendia com o facto de as crianças não conseguirem estar atentas a ouvir um conto do início ao fim.

Começou-se a atividade debatendo, durante algum tempo, os temas explorados na semana anterior, relacionados com a água, de modo a que as crianças pudessem identificar o que já sabiam sobre o tema agora proposto. Durante a conversa foi, também, possível refletir com o grupo acerca dos efeitos da ação humana na natureza (Silva, *et al.*, 2016), nomeadamente, quais os comportamentos humanos que provocam o desperdício da água e como é que se podem corrigir esses comportamentos.

Depois deste momento, introduzi na dinâmica da sala a ‘caixa dos contos’. A ‘caixa dos contos’ tornou-se uma das ferramentas para melhorar a hora do conto e uma estratégia para promover a sua fruição de forma mais lúdica. Foi construída a partir de uma caixa de sapatos e revestida com papel dourado, de forma a assemelhar-se a uma arca do tesouro.

Pretendia, assim, que sempre que as crianças vissem a ‘caixa dos contos’, na manta ou em cima da pequena mesa que existia na área da leitura, percebessem que aquele era o momento do conto e que, portanto, ficassem curiosos sobre o que iriam escutar. Assim, quando as crianças saíram para o intervalo, coloquei a ‘caixa dos contos’ em cima da pequena mesa que estava em frente à manta. Quando as crianças regressaram do intervalo e se sentaram na manta, ficaram muito admiradas com aquele objeto e perguntaram imediatamente “o que é aquilo?”. Respondi que lhes tinha trazido uma surpresa e coloquei a caixa sobre as pernas. Ao abrir a ‘caixa dos contos’, retirei do seu interior uma carta que dizia “Sala 3”. Descreverei, no registo que se segue, o que aconteceu nessa manhã.

Depois do intervalo da manhã, no tempo reservado ao conto, comecei por dizer às crianças que tinha uma surpresa para elas:

- “Hoje trouxe-vos uma surpresa! É uma caixa muito especial... é a caixa dos contos!” - disse eu, com a caixa pousada sobre as pernas.

As crianças ficaram muito curiosas e pediram-me logo que abrisse a caixa para saberem o que estava no seu interior. Depois de abrir a caixa, as crianças perceberam que havia uma carta lá dentro.

- “É uma carta! O que é que diz?”, pergunta prontamente a Leonor.

Mostrei-lhes o envelope, explicando que a carta lhes era dirigida, uma vez que estava escrito “sala 3”, e comecei a lê-la.

- “Vamos ver o que diz aqui”, disse eu, passando de seguida à leitura do seu conteúdo.

- “Amiguinhos da sala 3, eu sou a caixa dos contos. Sempre que me virem na manta significa que vão ouvir um conto. Este momento é muito importante, por isso, têm de fazer silêncio e precisam de estar com muita atenção. O conto que vão ouvir hoje vai falar-vos acerca da água. Espero que gostem! Até à próxima, a caixa dos contos”.

Registo do dia 29 de novembro de 2019



Figura 1 - A caixa dos contos

No final da leitura da carta, as crianças estavam eufóricas e curiosas para saberem qual era, afinal, o conto que ia ser narrado. Finalmente, apresentei ao grupo a obra *Chape, Chape, Chape!* da autoria de Mick Manning e Brita Granström (cf. Anexo 1).

Este livro explora conceitos relacionados com a água, à medida que as duas personagens principais, um rapaz e o seu cão, embarcam numa viagem à descoberta do ciclo da água.

Num primeiro momento, o livro aborda aspetos relacionados com o Ciclo (Natural) da Água (cf. Anexo 2) e, à medida que o conto ia sendo narrado, as crianças iam comentando sobre o que já sabiam acerca do assunto. Durante este momento, foi interessante perceber que as crianças faziam associações entre o que viam representado na obra e o mural acerca da água que haviam construído anteriormente.

Enquanto apontava para a pequena imagem do canto da página 8, questionei: “o que será que este desenho quer dizer?”. Ao analisar aquilo a que me referia, o Dinis afirmou que “ele [o sol] manda raios com calor e aquece a água”. “O que é que acontece à água quando fica quentinha?”, perguntei. Algumas crianças do grupo disseram que a água “sobe” e outras afirmaram que “sobe p’ras nuvens”.

Registo do dia 29 de novembro de 2019

Em seguida, o livro vai mostrando, de forma simples, o trajeto que a água vai percorrendo na Natureza até chegar às nossas casas (Manning *et al.*, 2008, p. 17- 21). Escutando a descrição desse trajeto e apreciando, em simultâneo, as ilustrações do conto, as crianças, pela sua experiência de exploração do mundo envolvente, foram reconhecendo alguns instrumentos e objetos utilizados para armazenar e conduzir a água até às suas casas, como, por exemplo, barragens, tubos, torneiras.

No final da obra encontramos um “Mapa da Água” (*ibidem*, p. 28-29) (cf. Anexo 2) que retrata os Ciclos Natural e Urbano da Água. Este mapa é acompanhado pela expressão “Temos de ter muito cuidado e conservar a água limpa – todos nós precisamos dela para nos mantermos vivos!” (*ibidem*, p. 28). Escutando esta frase, o grupo começou um pequeno diálogo em que apontou as várias formas de poupar água que foram aprendendo à medida que se ia falando deste tema.

“Agora temos aqui o mapa da água”, referi à medida que virava a página. Depois de contemplarem estas páginas, dirigi-me às crianças novamente: “Aqui diz que, «temos de ter muito cuidado e conservar a água limpa – todos nós precisamos dela para nos mantermos vivos!»”. – “É! Temos de poupar água, não é?”, lançou a Leonor. – “Isso mesmo”, referi. – “É fácil”, disse prontamente o Rodrigo, “temos de fechar a torneira”. – “E [fazer] aquilo do banho para deitar na sanita” disse o Dinis. (O Dinis referia-se à colocação da água fria que sai do chuveiro, enquanto se espera que a água saia quente, num recipiente, para que depois possa ser utilizada, em vez de se carregar no botão do autoclismo).

Registo do dia 29 de novembro de 2019

Assim, através da exploração desta obra foi possível as crianças fossem “compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste” (Silva *et al.*, 2016, p. 85).

Depois da leitura do conto ter terminado, foi sugerido às crianças que completassem o mural acerca da água com os novos conhecimentos adquiridos. Deste modo, algumas das crianças juntaram-se para criarem elementos para o seu mural.



Figura 2 - Mural acerca da água

No final desta atividade, e já num momento de reflexão, constatei que durante a narração do conto poderia ter aproveitado melhor a “musicalidade” do livro, ou seja, poderia ter aproveitado as repetições da expressão “Chape, chape, chape!” para envolver de uma forma mais lúdica as crianças no conto, de forma a promover a escuta atenta e evitar distrações. Poderia, por exemplo, ter pedido para que as crianças batessem palmas ou batessem com o pé no chão sempre que ouvissem esta mesma expressão.

A experiência permite-nos aprender e a aprendizagem também se faz pela constatação e reflexão sobre aquilo que podemos melhorar na nossa prática de intervenção pedagógica.

1.2 “A velhinha que comeu os enfeites de Natal”

Esta atividade ocorreu durante a semana em que o grupo de crianças começou a abordar a temática do Natal.

Como a ‘caixa dos contos’ tinha tido um resultado tão positivo na atividade anterior, decidi continuar a utilizá-la, também, nesta atividade. Assim, quando chegou a hora de narrar o conto coloquei a caixa na manta e perguntei às crianças se sabiam o que significava ter ali aquela caixa. Ao questioná-las pretendia averiguar se as crianças tinham percebiam que a presença daquele objeto indicava que tinha chegado o momento de ouvir um conto e que comportamento deveriam adotar no momento de ouvir o conto. Algumas crianças asseguraram que iam ouvir um conto e o Gabriel afirmou – “todos têm de estar muito atentos”, sendo seguido pela Margarida, que acrescentou: - “para ouvirmos bem a história”.

O formato do conto que apresentei nesse dia também foi diferente, uma vez que pretendia encontrar novas formas de dinamizar a hora do conto e, assim, estimular o interesse das crianças. Aliás, já no final da atividade 1, “Como chega a água às nossas casas?”, ao refletir acerca dos vários aspetos que a compuseram, verifiquei que talvez fosse vantajoso aproveitar de forma mais lúdica os contos que ia contando para cativar a atenção das crianças, promovendo também a motivação para a escuta atenta. Deste modo, usei uma pequena narrativa que encontrei na Internet, da autoria de Maria Jesus Sousa (2014), e que achei interessante contar. Como as crianças já tinham ouvido alguns contos sobre o Pai Natal e o Menino Jesus, decidi narrar um conto diferente, razão pela qual foi selecionado este sobre uma velhinha que tinha comido os enfeites de Natal (cf. Anexo 3).

Toda a narrativa do conto foi sendo acompanhada de imagens sobre o mesmo e essa estratégia permitiu que as crianças se envolvessem e participassem com prazer e entusiasmo na narração do conto. É de referir que as imagens utilizadas foram retiradas do “Alfabeto do Natal”. Este “alfabeto” foi uma pequena atividade que surgiu anteriormente, durante o tempo de grande grupo, em que ao conversarmos sobre decorações de Natal, uma criança exclamou “Árvore começa com «A»!”. Ao ouvir a criança, a educadora, foi dizendo com que letra começavam as outras decorações de Natal que o grupo havia elencado, anteriormente. Depois, registaram-se todas as palavras e formaram-se cartões com essas palavras escritas e as respetivas ilustrações, que ficaram expostos na sala.

O excerto que se segue foi retirado de um registo, escrito no momento a seguir a essa dinâmica.

À medida que ia narrando o conto, as crianças percebiam que a velhinha comia os elementos que eu ia mostrando através das imagens. Então, sempre que eu levantava uma nova imagem para indicar qual tinha sido o enfeite de Natal que senhora tinha comido, havia, logo, um ruidoso coro acompanhado quer de gargalhadas, quer de acenos de cabeça, como se mostrassem que o que a velhinha comia não era saudável.

Num destes momentos, o Marcos, levantou-se da manta muito eufórico e disse: “- Ela comeu 3 coroas de Natal! Eu já sabia Helena, eu já sabia o que ela comeu.”

Registo do dia 6 de dezembro de 2019



Figura 3 - Momento do Conto

Durante o conto notei que as crianças estavam bastante divertidas, pois tratava-se de um conto um pouco disparatado e cómico, com carácter de *nonsense*. A intenção da utilização de um conto com estas características foi divertir e envolver as crianças pelo absurdo.

Um outro aspeto que foi tido em consideração foi o desenvolvimento do sentido de número, uma vez que, à medida que ia contando, as crianças levantavam o número de dedos que correspondia à quantidade de enfeites que a velhinha comeu. Este pequeno momento foi também importante para a abordagem da sequência numérica, pois o “processo de desenvolvimento do sentido de número é progressivo, sendo que contar implica saber a sequência numérica, mas também fazer correspondência termo a termo” (Silva, *et al.*, 2016, p. 76).



Figura 4 - Participação das crianças no momento do conto

1.3 “O caminho dos Reis Magos”

Esta terceira atividade aconteceu em dois momentos distintos, um em cada dia diferente. O primeiro momento ocorreu dentro da sala de atividades e o segundo momento ocorreu no pátio da instituição.

O primeiro momento desta atividade aconteceu durante o tempo reservado ao conto. Para este dia, tinha planeado explorar com as crianças a lenda dos Reis Magos, visto que estavam muito entusiasmadas com a construção das suas coroas e por irem pelas ruas cantar “os Reis”. Ao longo da semana foi possível observar que todos os assuntos relacionados com a celebração desta festividade despertavam, de imediato, a curiosidade e atenção do grupo.

Quando me sentei perto das crianças, elas perguntaram-me se íamos usar a ‘caixa dos contos’, ao que respondi afirmativamente. Na minha perspetiva, o facto de as crianças fazerem, logo à partida, referência a essa caixa, demonstra que começavam a entender que a sua presença marcava um momento especial e fazia prever um determinado comportamento.

Depois, ao abrir a caixa, mostrei às crianças que tinham recebido uma nova carta da ‘caixa dos contos’ e li-lhes o seu conteúdo, o qual é revelado no excerto que se segue.

“Amigos da sala 3, espero que o vosso Natal e o vosso Ano Novo tenham corrido bem!
Hoje venho relembrar algumas das indicações que vos dei da primeira vez que vos escrevi.
Lembrem-se que irão ouvir um conto e, para isso, têm de estar em silêncio e sentadinhos nos vossos lugares.

Talvez já conheçam o conto que vão ouvir hoje, mas quero saber do que se lembram.

Até à próxima,

A Caixa das Histórias”.

Registo do dia 8 de janeiro de 2020



Figura 5 - Conteúdo da caixa dos contos

De seguida, comecei a contar a versão escrita da ‘Lenda dos Reis Magos’. Durante o planeamento desta atividade tive sempre em mente que, eventualmente, algumas das crianças já pudessem conhecer essa lenda. Como tal, a minha planificação foi elaborada tendo em consideração as duas possibilidades: um cenário em que as crianças já conheçam a lenda e outro cenário em que as crianças não a conheçam. Então, à medida que ia lendo, as crianças afirmaram que, efetivamente, já conheciam algumas partes. Assim, decidimos que seriam elas a contarem a lenda, na minha vez. Durante este processo, tive o cuidado de ir mediando sempre a narrativa que estava a ser contada, uma vez que, as crianças por vezes apresentavam versões diferentes da lenda. Assim, fui explicando às crianças que uma lenda é tradicionalmente contada de forma oral e transmitida de geração em geração e que, por esse mesmo motivo, é normal que os contos variem ligeiramente. Ao proferir a sua posição acerca da anonimidade da literatura popular, Veloso (2005, p.3) refere a diversidade das interpretações que vão acontecendo.

A literatura popular é anónima, por natureza, já que as versões que nos chegam, fixadas ou não por escrito, têm as marcas de um trabalho coletivo que resulta das muitas interpretações que o povo foi realizando, já que o contador é um intérprete pontual da tradição.

Considero que o facto de serem as crianças a narrarem um conto, ou uma lenda, como neste caso, é também uma estratégia de dinamização da hora do conto. Para além disso, ao incentivarmos que sejam elas próprias a narrar despertamos a sua atenção e avivamos a sua motivação, promovendo a sua participação efetiva na hora do conto.

Assim, comecei a contar a lenda e as crianças iam ordenando e completando os diversos momentos que a constituíam. Para além deste aspeto, é importante frisar que levei algumas imagens imprimidas, antecipando a possibilidade de as crianças não saberem o que era o incenso, o ouro e a mirra. Levei, ainda, figuras das personagens da história construídas com rolos de papel higiénico para que o momento fosse mais dinâmico e interativo e as crianças fossem manipulando esses objetos cinético-dramáticos, à medida que iam contando a história.

Já no final deste momento dedicado ao conto, enquanto as crianças partilhavam as suas ideias e opiniões acerca da lenda, uma das crianças colocou-me a seguinte questão: “Podemos fazer uma ginástica dos Reis Magos?” Esta questão surgiu, provavelmente, pelo facto de, por várias vezes, no tempo semanal dedicado à Educação Física, costumar construir um circuito de movimentos que era apoiado numa pequena narrativa inventada. Nesses momentos, as crianças “vestiam a pele” de pequenos heróis que tinham de salvar uma criatura em perigo movimentando-se, por exemplo, aos saltinhos ou, então, fazendo de conta que eram bruxas malvadas que percorriam caminhos cheios de obstáculos para encontrarem ingredientes para fazerem uma sopa no seu caldeirão.

Confrontada com o interesse repentino daquela criança, questionei o resto do grupo acerca do seu interesse em levar adiante a ideia do seu colega e todos concordaram de imediato.

No dia seguinte, durante o tempo dedicado à Educação Física, no pátio da instituição, expliquei às crianças que tinha preparado “a ginástica dos Reis Magos”, tal como elas tinham pedido no dia anterior. Depois, comecei por referir que cada uma delas iria ser um Rei Mago e que ia percorrer um longo caminho até chegar ao Menino Jesus com as suas oferendas, tal como acontece na lenda que haviam contado.

Começámos por realizar um exercício que permitisse aumentar a temperatura corporal das crianças (aquecimento). Neste exercício, os pequenos Reis precisavam de recolher ouro, incenso e mirra, através de um jogo semelhante ao jogo “O Rei Manda” (cf. Apêndice 3).

Num momento seguinte, já com as oferendas recolhidas, os Reis eram convidados a enfeitarem as suas coroas com joias (legos). Para isso, tinham de tirar as joias do baú e levá-las, ao pé-coxinho, até às suas coroas, onde as colocam com cuidado (cf. Anexo 3). Depois dos pequenos Reis já terem enfeitado as suas coroas, juntavam-se em pares. Em cada par, uma criança fazia de conta que

era Rei e a outra fazia de conta que era o camelo. Ambas deviam percorrer o mesmo caminho, mas a criança que fazia de camelo tinha de se deslocar com as mãos e os pés no chão e a criança que fazia de Rei deveria acompanhar a criança que fazia de camelo. No caminho de regresso aos lugares iniciais, as crianças trocavam de personagens e, portanto, de forma de deslocamento (cf. Anexo 3). Na última etapa do percurso, e de forma a continuarem o seu 'longo' caminho, os pequenos Reis, deviam rastejar, passando por baixo de uma mesa, fazendo de conta que estavam a atravessar um rio. Depois, deslocando-se pé ante pé, e com as oferendas na mão, as crianças deviam entregá-las ao Menino Jesus (educadora) (cf. Anexo 3).

Por fim, já cansados, os Reis descansavam da sua longa viagem. Dispostos numa roda, tentavam levar a sua mão direita à ponta do pé esquerdo, sem dobrar os joelhos e vice-versa. Depois, mantendo a roda, deviam ficar sentados e esticar a pernas para o centro, tentando alcançar os pés com as mãos. De seguida, sentavam-se com as pernas 'à chinês', juntando os pés e colocando as mãos nos joelhos, pressionando-os levemente, e descontraindo da sua viagem.



Figura 6 - Os Reis com os seus camelos



Figura 7 - Os Reis com as joias



Figura 8 - A oferta dos presentes dos Reis ao Menino Jesus

Ao longo de todo este segundo momento, as crianças estiveram envolvidas em exercícios que desenvolviam a sua “resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral” (Silva, *et al.*, 2016, p. 44).

Da parte de tarde, em conversa com as crianças, algumas delas perguntavam insistentemente se iríamos continuar a “ginástica dos Reis” e quando a terapeuta da fala entrou na sala de atividades as crianças disseram-lhe, muito divertidas, que da parte de manhã tinham sido os Reis e que levaram “prendas à professora C., que fez de Menino Jesus”.

1.4 “O cabide das rimas”

Esta atividade partiu da planificação de atividades relacionadas com o Inverno e foi resultante do interesse demonstrado pelas crianças acerca dos pinguins, em semanas anteriores, enquanto construíam o “Mapa de Conceitos de Inverno”.

Durante o tempo destinado à hora do conto, e tentando adequar os temas ao interesse manifestado anteriormente, a Educadora e eu decidimos dar a conhecer às crianças uma pequena lengalenga acerca do pinguim, o qual apresentamos em seguida.

O Pinguim

O Pinguim gosta de mim

O Pinguim anda assim

O Pinguim gosta de pudim

O Pinguim gosta de amendoim

É o Pinguim Joaquim?

Não, é o Pinguim Serafim!

Coitadinho! O Pinguim faz atchim, atchim

(Autor Desconhecido)

Distribuimos amendoins pelas crianças para que, enquanto líamos o poema, também elas pudessem comer o mesmo que o Pinguim Serafim. Tinha planeado desafiar as crianças a construírem rimas. Contudo, nem foi necessário pedir que o fizessem, uma vez que à medida que iam comendo, iam dizendo “palavras que são parecidas” com pinguim. Esta interação oral facilita o desenvolvimento da produção linguística das crianças (Silva, *et al.*, 2016), assim como, favorece o alargamento do vocabulário. O facto de ter sido utilizado um poema e, a partir daí, as crianças terem encontrado rimas, criou uma ponte entre a aprendizagem e a abordagem lúdica. Neste caso, as OCEPE (2016) referem que, de facto, “as crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstram o prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações” (Silva, *et al.*, 2016, p. 64).

Para além das rimas acabadas em “im”, o grupo começou a encontrar novas palavras que rimavam umas com as outras. Assim, vendo o seu entusiasmo, começámos a apontar todas as palavras que as crianças iam dizendo. A utilização da forma poética/ do texto poético, tornou-se assim, “um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua” (Silva, *et al.*, 2016, p. 64). Depois,

aproveitando este momento perguntei às crianças: “o que acham se criarmos um local para colocar palavras que rimam?” Responderam que sim e ainda sugeriram que esse local fosse “ao lado das pinturas dos flocos de neve”. Surgiu, assim, o cabide das rimas.

O cabide das rimas foi construído a partir de um cabide revestido com tecido colorido, onde pendurámos pequenas tiras de tecido e molas de madeira, e foi colocado na parede no local proposto, anteriormente, pelas crianças. Para além do cabide, afixámos também o poema original que deu origem a todas as rimas elaboradas pelas crianças.

Por fim, pedimos que as crianças cortassem pequenos pedaços de papel e convidámo-las a copiarem para cada papelinho as palavras que tinham sugerido para as rimas, as quais seriam, posteriormente, penduradas com uma mola no cabide.



Figura 9 - Crianças a copiarem as palavras que encontraram



Figura 10 - O cabide das rimas

Em jeito de balanço, constatámos que ao longo de todo o processo de intervenção e investigação houve uma maior afluência das crianças à “área da biblioteca”, a qual era pouco frequentada ou apenas utilizada como espaço de construção de jogos. A certa altura, muitas crianças passaram a “ler” livros. Um aspeto que se tornou particularmente interessante foi perceber que as crianças imitavam a forma de contar dos adultos. Vejamos o excerto seguinte.

«... tenho notado que, cada vez mais, a Beatriz procura estar na “área da biblioteca”. Hoje, antes do intervalo, estava sentada na manta a fazer construções com legos com o Dinis e o Marcos, quando a vi sair da mesa onde estava a fazer um desenho e a dirigir-se para a biblioteca. Sentou-se e olhou para a estante. Num instante levantou-se, pegou num livro, *Pedro e os bombons*, e chamou a Leonor que estava a “fazer um lanchinho”. A Leonor foi ter com a Beatriz sentando-se ao lado dela. Esta última, encostando o livro ao corpo com a capa virada para a Leonor, disse: - “o que vês aqui?” (apontando para o cão representado na capa). - “É um cão, não é?”. A Leonor gesticula que sim com a cabeça. - “Pronto! Vou-te ler a história”»

Registo do dia 8 de janeiro de 2020

O maior envolvimento das crianças com as obras de Literatura para a Infância, passando a haver maior exploração das obras disponíveis e maior número de “leitores”, foi um aspeto bastante gratificante. Muitas crianças convidavam-me, inclusivamente, para escutar as suas leituras; outras, de vez em quando, pediam-me para lhes ler um ou outro livro.

2. A Intervenção em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

As atividades que se seguem foram implementadas durante o tempo de confinamento imposto pelo Governo no início de março de 2020. Após um longo período sem contacto com a professora cooperante e sem a turma, em meados de abril voltei ao estágio na modalidade de ensino à distância.

Esta nova forma de ensino foi implementada com algumas diretrizes impostas pelo Agrupamento de Escolas e que, de certo modo, dificultaram o contacto com os alunos e, conseqüentemente, a realização de atividades. Refiro-me, especialmente, à carga horária semanal destinada a sessões síncronas, que ficou reduzida a uma hora semanal, à sexta-feira. Surgiram, ainda, alguns constrangimentos que vieram evidenciar e acentuar diferenças sociais entre alunos, uma vez que alguns deles não tinham qualquer aparelho eletrónico que lhes permitisse manter contacto com a turma e assistir à aula síncrona. Para além dos aspetos já apresentados, alguns alunos tinham de partilhar equipamentos e espaços de estudo com outros membros do agregado familiar, o que dificultava a sua participação nas tarefas propostas.

Tendo em consideração todas as limitações, e na tentativa de recuperar alguma normalidade para os alunos, foi construído um horário de estudo de modo a que os alunos realizassem as tarefas de forma assíncrona, articulando-se com as aulas da televisão (#EstudoEmCasa) e com a aula síncrona semanal.

Relativamente à plataforma utilizada para envio de matérias e para diálogo entre a turma, foi utilizada a Google *Classroom*.

Logo que tive acesso a esta plataforma procurei saber quais eram as opiniões e as dificuldades que os alunos manifestavam relativamente ao ensino à distância (adiante designado como E@D), para que, com base nessa informação, fosse mais fácil perceber quais eram as necessidades e os interesses dos alunos e, de alguma forma, planear atividades que pudessem ir ao encontro dessas mesmas necessidades e interesses. Assim, apresentamos, em seguida, alguns comentários escritos por alguns alunos da turma, em momentos distintos, que demonstram as suas impressões iniciais relativamente aos primeiros dias de E@D.

-
- “Olá a todos! Tenho muitas saudades da turma! Beijos para todos!”
 - “Bom dia a todos! Estive a assistir à aula na TV e gostei muito. No entanto, achei a imagem do horário um pouco pequena e não consegui perceber as horas que estavam lá registadas (aula de Matemática). Também achei que deveriam falar mais rápido e mostrar as imagens durante mais tempo”;
 - “Professora, as aulas de hoje foram uma seca”;
 - “Olá professora. Sem dúvida que as nossas aulas são muito melhores! [que as aulas da televisão]. Mas é melhor que nada...”
-

Registos do dia 20 de abril de 2020

Tendo em consideração as opiniões que os alunos foram partilhando na plataforma e algumas indicações da professora cooperante sobre a falta de comparência nas sessões síncronas e a falta de participação dos alunos nas atividades que a mesma propunha, tentei, de alguma forma, pensar numa atividade com um caráter mais lúdico e dinâmico para os alunos, procurando promover a interação entre eles, através da plataforma, de modo prazeroso. Pretendia, assim, que os alunos tivessem liberdade para partilhar, comentar e dialogar acerca das tarefas realizadas por cada um. Para além de tudo isso, planifiquei atividades especialmente relacionadas com a “Hora do Conto para que, mesmo de forma assíncrona, permitir que os alunos me conseguissem ver, procurando, desse modo, conseguir despertar o seu interesse pela narração de contos.

Vários estudos têm demonstrado que quem ganhou o gosto de ler teve livros ao alcance da mão, em casa, ou numa biblioteca próxima... mas sobretudo, teve, quase sempre, alguém que lhe contasse e/ou lesse histórias... Alguém que desse voz ao livro. (Rolo e Silva, 2009, p. 120)

Acima de tudo, queria ser eu esse “alguém que dá voz ao livro”. E foi, assim, que surgiu a atividade “M” de Mãe (cf. Apêndice 5), a qual passarei a descrever, em seguida.

2.1 «M» de Mãe

Esta atividade foi a primeira atividade realizada na modalidade de ensino à distância. Como o Dia da Mãe se estava a aproximar, esta tarefa consistiu na realização de um minilivro com pequenas rimas para oferecer às mães nesse dia.

Durante a planificação desta tarefa tive um especial cuidado na escolha da obra que ia narrar, uma vez que não era possível a interação com os alunos, nem a discussão e diálogo/colocação de questões acerca da obra. Como tal, a obra teria de conter um texto simples e de fácil interpretação. Decidi, então, utilizar a obra *Pé de Pai*, de Isabel Minhós Martins e Bernardo de Carvalho (cf. Anexo 4).

Num primeiro momento, gravei um vídeo onde contei o conto *Pé de Pai*, que se constituiu como texto-modelo para os livrinhos que os alunos deveriam construir.

Fiz a gravação do conto com alguma apreensão e com receio que as crianças não se identificassem com esta nova forma de interação. Contudo, estava disposta a tentar envolvê-las e motivá-las para participarem na realização das atividades propostas e o vídeo pareceu-me uma solução viável. Como tal, nos primeiros minutos da curta metragem comecei por me dirigir aos alunos da seguinte forma: - “Olá a todos! Espero que estejam todos bem. Estou com imensas saudades vossas e então decidi trazer-vos este pequeno vídeo para vos contar uma história. No final, tenho um desafio para vos propor!”. Depois fiz a apresentação da obra e dos seus autores, passando para o conto da mesma. Terminei o vídeo, lançando às crianças o desafio a que me referi no início: “este é um desafio relacionado com o dia da mãe”, disse, “gostava que construíssem um livrinho para oferecerem à mãe, inspirado no conto que acabaram de ouvir. Vou, então, mostrar-vos como”.

Depois, gravei um outro vídeo com as instruções detalhadas sobre o modo como os alunos poderiam construir o seu próprio livro e quais os materiais que poderiam utilizar. Quanto aos materiais, tentei certificar-me que seriam apenas os que, comumente, todos temos em casa, uma vez que o confinamento não facilitava quaisquer deslocações.

Neste segundo vídeo comecei por apresentar às crianças os materiais necessários para a construção do minilivro: - “vão precisar de lápis e borracha, de um agrafador (ou então fita-cola caso não tenham agrafador), de uma folha de papel, de lápis de cor”.

Em seguida, aconselhei as crianças a escolherem as palavras que melhor caracterizassem as suas mães e com elas construíssem rimas, como, por exemplo, mãe forte/mãe suporte, à semelhança do que acontece na obra anteriormente apresentada.

Tendo encontrado/formado as rimas, o próximo passo seria construir o livro a partir da folha de papel: - “quando tiverem a vossa folha, devem dobrá-la ao meio e cortá-la pela dobra. Depois, pegam numa das metades e dobram-na novamente ao meio e cortam pela dobra (...). Agora repetem o mesmo processo com a outra metade da folha. Para que o nosso livro não se desmonte, vamos agrafar por aqui (mostrando o que estava a fazer).”

Por fim, apresentei o último passo deste desafio – ilustrar os livros. Para tal, apresentei um pequeno livro que havia ilustrado, anteriormente, como forma de exemplo.

Para facilitar a organização e sistematização da informação contida nos vídeos, construí um panfleto (cf. Anexo 6) com instruções específicas para a realização da atividade e com o exemplo de minilivro construído por mim (cf. Anexo 5). Coloquei todo o material de apoio na plataforma e disponibilizei-me para esclarecer qualquer dúvida que os alunos pudessem ter.

Infelizmente a participação dos alunos nesta atividade foi bastante baixa; apenas quatro alunos submeteram os seus trabalhos na plataforma. Contudo, penso que estes números não devem ser vistos como um resultado negativo, pois o momento e as condições em que foi proposta a realização da atividade eram completamente novos para todos, tornando o contexto de comunicação bastante excepcional.

Refletindo um pouco mais acerca desta atividade, podemos afirmar que o facto de ter sido realizada à distância colocou alguns entraves à participação dos alunos. O facto de a atividade ter sido apresentada e explicada aos alunos de forma assíncrona (devido às condições impostas pelo Agrupamento de Escolas) não me permitiu perceber as eventuais dúvidas dos alunos, nem avaliar as suas reações (positivas ou negativas) à atividade proposta. Para além destes aspetos, não foi possível auscultar os seus interesses e incorporar as suas sugestões. Tendo em conta tudo isto, percebi que esta apresentação através de vídeo, embora permitisse que as crianças me vissem, não era a forma de contacto ideal para a turma, pois não promovia nem permitia a interação.



Figura 11 - Minilivro construído por um dos alunos

2.2 “E se as Personagens dos Contos Tradicionais estivessem em confinamento?”

A ideia de realizar esta atividade surgiu da percepção de que os alunos estavam um pouco assoberbados com a quantidade de nova informação relativa aos cuidados a ter para evitar o contágio pandémico que todos os dias surgia. Para além disso, durante a aula síncrona semanal, as crianças referiam, muitas vezes, que estavam cansadas de estar em casa sem poder ver os amigos e queixavam-se que não conseguiam aprender tão bem, como podemos perceber pelos seus comentários.

- “Eu não acho muito bom (o ensino à distância) porque o computador trava, e depois não se consegue ouvir (...) eu acho que até conseguimos aprender, mas não é assim tão

boa (a forma como os alunos aprendem), era melhor se estivéssemos todos juntos”. (...)

Após a professora recomendar e reafirmar a importância de as crianças ficarem em casa, a Beatriz fez uma careta. Ao ver a sua reação, a professora comentou: -“Bia, não faça essa cara... temos de ficar em casa!”

Registo do dia 8 de maio de 2020

Tendo em atenção os comentários das crianças e as reflexões sobre a atividade anterior, tentei pensar numa forma de apresentar aos alunos uma proposta de trabalho diferente daquelas que eles, normalmente, realizavam e que tinham por base as tarefas dos manuais escolares. Ao mesmo tempo, procurava propor uma atividade em que conseguisse perceber como é que as crianças entendiam e viviam o confinamento e todas as regras de segurança a ele associado.

Para que nesta atividade pudesse interagir com os alunos de forma síncrona, falei com a professora cooperante acerca da possibilidade de utilizar uma parte da sessão síncrona de sexta-feira para propor a atividade que tinha pensado aos alunos.

Pensei, então, que poderia desafiar os alunos a recordarem um conto tradicional que gostassem e a reescrevê-lo. Contudo, esta reescrita tinha de ter algumas “regras”, isto é, teria de ser escrito tendo em conta a situação pandémica que se estava a viver e, para isso, as personagens teriam de adaptar o seu comportamento de forma a cumprirem todas as recomendações e cuidados de segurança propostas pela Direção Geral da Saúde. De forma a dar um exemplo daquilo que se pretendia, criei um texto exemplificativo com a história da Capuchinho Vermelho (cf. Anexo 7).

Como tal, durante uma sexta-feira em que pude orientar a sessão, reservei algum tempo para expor aos alunos a atividade que lhes queria propor. Assim, depois de lhes apresentar a proposta, li-lhes o conto que escrevi como modelo. Para minha surpresa, um dos alunos ficou tão contente que me disse: - “Professora acho que já tenho uma ideia. Posso dizer?” Respondi afirmativamente e ele continuou: - “Acho que vou contar a história dos Três Porquinhos e dizer que o Lobo Mau não conseguia soprar para as casas porque estava de máscara!”

A intervenção deste aluno deixou-me bastante contente e motivada, pois percebi que consideravam a atividade diferente do habitual, divertida! No final da sessão, recomendei aos alunos que, caso não tivessem presente nenhum conto, procurassem em livros que pudessem ter em suas casas ou, então, que recorressem à internet, visto que, nesta altura, já todos tinham acesso a esta ferramenta. Depois, coloquei na plataforma Google *Classroom* um guião com a descrição da atividade proposta e com algumas indicações acerca daquilo que era pretendido que os alunos fizessem (cf. Anexo 8) e sugeri ainda que, caso fosse do seu interesse, poderiam ilustrar o seu conto.

A partir desse dia fui recebendo os contos escritos pelos alunos. Depois de os reunir, corrigir e comentar, refleti sobre todo o processo.

Numa primeira abordagem, constatei que alguns alunos, para além de recontarem/adaptarem o conto, lhe atribuíram também um cunho pessoal, revelando, de certa forma, o modo como estavam a processar o confinamento e como ocupavam o seu tempo durante esse período. Vejamos alguns excertos de duas narrativas criadas.

“(…) Enquanto a sua mãe saiu para fazer compras essenciais para a sua avozinha, o Capuchinho estava no telemóvel, a gravar vídeos para o *TikTok*, quando de repente recebe a notificação de um novo vídeo!

- Não acredito! O Lobo Mau está a gravar vídeos de danças para o *TikTok* também! Uau! Ele até tem jeito! Até fico mais aliviada, pois a minha mãezinha já não se cruzará com ele na floresta, pois ele está em casa de quarentena! disse o Capuchinho com um ar animado!”

Quadro 1 - Excerto retirado de um conto escrito por uma aluna

“(…) Embora estas amigas (Princesa Bela, Branca de Neve, Capuchinho Vermelho, Cinderela e Menina Bela) tenham passado por muito na vida, nunca viveram nada tão mau como o que estavam a viver: a pandemia COVID-19. Estão fechadas nos seus palácios, todos os dias, privadas de bailes, festas e, principalmente, de estarem umas com as outras. Ainda por cima, a Cinderela faz anos e tinha planeado um baile com as suas amigas que teve que ser cancelado. Mas esta situação não as impediu de estarem juntas à distância. A Cinderela convidou as suas amigas a participarem numa videochamada através do Meet”

Quadro 2 - Excerto retirado de um conto escrito por um aluno

Através dos excertos acima apresentados, constatámos que a aluna que escreveu a história do primeiro excerto colocou as personagens Capuchinho Vermelho e Lobo Mau a utilizarem a aplicação *TikTok* para passarem o tempo. É de referir que, nos primeiros dias em que tive contacto com esta aluna, pude observar e perceber que ela utilizava, frequentemente, essa aplicação e quando era questionada sobre o que gostava de fazer nos tempos livres, respondia prontamente que gostava de “gravar vídeos para o *TikTok*”.

No segundo excerto verificámos que o aluno atribui um grande significado ao facto de as princesas não poderem estar umas com as outras. Este aspeto foi muito curioso, pois este mesmo aluno, na maior parte das vezes em que a turma se reúne por videoconferência, pergunta à professora se, no final, pode ficar mais um bocadinho para falar com os seus amigos! Para além disso, vemos que fala nos festejos de aniversários através do *Meet*, pois também nós festejámos os aniversários dos alunos através de videochamadas nesta plataforma.

No final desta atividade fiquei surpreendida ao perceber que todos os alunos se tinham envolvido na construção da adaptação dos seus contos. Mas não foi possível envolver todos os alunos da mesma forma, nesta atividade. Percebi que muitos gostavam de escrever, tendo, alguns deles, enviado contos bastante elaborados. Contudo, se para alguns imaginar, criar e escrever o seu conto, era uma tarefa em que se envolveram com prazer, para outros não era tão agradável.

De um modo geral, a realização desta atividade permitiu superar algumas preocupações que tinham surgido em atividades anteriores. Desde logo, a possibilidade de interagir com os alunos à medida que lhes ia explicando as propostas de tarefas foi uma mais-valia, pois, para além de colocarem dúvidas e fazerem sugestões, alunos conseguiam ajudar-se mutuamente.

“(…) depois do João ter manifestado a sua opinião, o Rodrigo abriu o microfone e perguntou: - “Professora?” A professora respondeu: - “Sim, Rodrigo, podes falar!” e, então, o Rodrigo afirmou: - “Acho que não conheço mais nenhum [conto tradicional]. Neste momento, o João, que ainda não tinha desligado o microfone, exclamou “Há muitos! Não te lembras da Caracolinhas Douradas? Ou do Hansel e Gretel?”.

Registo do dia 12 de maio de 2020

Um outro aspeto positivo que a realização desta atividade permitiu foi a maior participação dos alunos. Para além disso, o facto de cada aluno ter submetido o seu trabalho desta forma, permitiu dar um feedback mais orientado e específico a cada um.

No entanto, houve alguns aspetos que poderiam ter sido melhorados ao longo desta atividade. Sugeri às crianças que pesquisassem contos e informações na internet, mas não lhes mostrei como realizar essa pesquisa, de modo a que a informação fosse o mais fidedigna possível. Creio, também, que também poderia ter sido útil ter selecionado, previamente, alguns *websites* fiáveis e os tivesse apresentado aos alunos, de forma a facilitar o processo de pesquisa.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo serão apresentadas algumas considerações relacionadas com todo o processo que culminou com a construção deste documento. Assim, será feita uma síntese sobre os temas relacionadas com o conto e as obras de Literatura para a Infância com dois grupos de crianças de contextos diferentes: o primeiro grupo pertencente a um contexto de Educação Pré-Escolar e o segundo grupo pertencente a um contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Serão feitas algumas considerações acerca das aprendizagens realizadas e apresentadas, ainda, algumas limitações que surgiram ao longo do Estágio e as implicações de todo o processo, no geral, no nosso percurso e desenvolvimento, tanto a nível pessoal, como profissional.

1. Reflexão sobre o percurso realizado

A investigação realizada no âmbito do projeto de investigação-ação foi o alicerce para a construção de um corpo teórico que sustentava a seleção de recursos e a implementação de estratégias de promoção da leitura e formação de leitores, no âmbito da intervenção pedagógica. De facto, através do projeto de intervenção pedagógica, no que diz respeito ao contexto de Pré-Escolar, foi possível criar e passar a implementar um momento dedicado à narração e escuta de contos, a “Hora do Conto”. Tratou-se de um processo construído em conjunto com as crianças, que procurava motivá-las e estimular o seu gosto pela leitura. Este último aspeto é, aliás, um dos objetivos elencado nos documentos orientadores e normativos que conduzem a prática profissional de educadores e professores.

A rotina é um fator que assume um papel importante para o sentimento de bem-estar e segurança no processo educativo. Nesse sentido, o hábito de escutar um conto, através de uma estratégia lúdica, estimulou nas crianças a capacidade de perceberem e reconhecerem o momento em que iriam escutar um conto, despertando rapidamente a sua atenção e interesse, o que foi crucial para o processo de promoção da leitura.

Ao longo das primeiras semanas de contacto com as crianças, no contexto de Pré-escolar o foco foi tentar descobrir qual seria o tempo ideal para a introdução da “Hora do Conto”, na sua rotina diária. À medida que decorria esta investigação, começou a tornar-se evidente que, talvez, a atenção não devesse estar voltada para o horário de implementação desse momento de escuta do conto (i.e., logo pela manhã, depois do almoço, antes do lanche.), mas antes para a forma como se dava o início ao momento. Assim, a preocupação deixou de ser “será que se contar um conto logo pela manhã as

crianças vão estar atentas? E se for depois do intervalo, não irão estar demasiado inquietas?” e passou a ser “de que forma é que posso envolver as crianças no conto?”. É em relação a esta última questão que reside a justificação da utilização da “caixa dos contos” na rotina. Com a utilização desta caixa pretendeu-se que sempre que as crianças vissem aquele objeto percebessem que aquele era o momento de escutar um conto.

O envolvimento lúdico das crianças no momento da introdução da “caixa dos contos” permitiu criar um clima “mágico” e de surpresa em torno da mesma, levando as crianças a perguntarem, frequentemente, “vais trazer a caixa dos contos, Helena?”. Como tal, este pequeno objeto esteve presente em todas as “Horas do Conto” realizadas a partir desse momento. A “caixa dos contos” foi, por isso, uma ferramenta útil e eficaz no que concerne à introdução do tempo dedicado ao conto na rotina diária do grupo.

Ao longo de toda a investigação pedagógica houve sempre uma grande preocupação em relação à seleção de obras de Literatura para a Infância que correspondessem aos interesses, curiosidades e necessidades das crianças. Assim, revelou-se importante a procura, pesquisa e aquisição de obras literárias que fossem ao encontro dos aspetos acima elencados e que fossem permeáveis a atividades que promovessem a transdisciplinaridade e, por conseguinte, incorporar diferentes domínios e áreas de saber. À procura e pesquisa de obras de Literatura para a Infância juntou-se um aprofundamento do estudo do texto verbal e icónico e das suas relações antes das mesmas serem apresentadas às crianças. Isso possibilitou-nos o posterior questionamento e diálogo, permitindo estimular a reflexão, argumentação e imaginação do grupo.

Embora as obras literárias tivessem sido largamente utilizadas para o momento de promoção de leitura, por vezes, ao perceber-se que o grupo começava, de certa forma, a ficar desatento em relação ao conto que estava a ser narrado, procuraram-se encontrar novas ferramentas e estratégias de dinamização da “Hora do Conto”. A utilização de pequenas lengalengas, de narrativas com carácter *nonsense* e a introdução de materiais manipuláveis foram uma forma eficaz de recentrar a atenção das crianças, envolvendo-as cada vez mais na “Hora do Conto”, promovendo uma escuta ativa.

Em suma, ao longo de todo o processo de intervenção e investigação foi possível verificar uma maior afluência das crianças à “área da biblioteca”, o que revela um resultado positivo em relação ao desenvolvimento do projeto e ao seu objetivo central, o envolvimento das crianças na dinamização da “Hora do Conto”.

Relativamente ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, como já foi sendo referido ao longo do presente trabalho, o agravamento das condições epidemiológicas, verificadas no início do Estágio, levaram à suspensão das aulas presenciais, entrando em vigor o regime de Ensino à Distância.

A passagem a este modo de ensino, trouxe consigo várias restrições e impedimentos impostos pelo Agrupamento de Escolas a que pertence a instituição onde estava a ser realizado o estágio, sendo a maior delas, a imposição de uma única aula síncrona semanal com duração de 1 hora. Ainda assim, foram realizadas duas atividades direcionadas para a “Hora do Conto”.

A distância e as restrições horárias implicaram a alteração da estrutura da atividade “Hora do Conto” (pré-leitura, leitura e pós-leitura) e as intervenções perdessem, assim, o momento inicial de contacto entre o livro e leitor – a pré-leitura. Na primeira atividade, em que foi narrado o conto da obra *Pê de Pai*, de Bernardo de Carvalho e Isabel Minhós Martins, não foi possível observar a reação dos alunos à medida que escutavam a narração do conto, não permitindo determinar o seu envolvimento nessa escuta, nem se, realmente, o escutavam. Por tudo isso, tornou-se fulcral mudar a estratégia de apresentação de contos à turma, sendo que, um dos grandes focos desta nova estratégia teria de passar, necessariamente, pelo contacto síncrono com os alunos. Surgiu assim a segunda atividade, na qual já houve oportunidade de ver e ouvir os alunos durante o momento do conto. Contudo, devido a questões de tempo, não foi possível incluir uma fase de pré-leitura que teria sido, certamente, uma oportunidade excelente para a exploração dos contos tradicionais de uma forma mais aprofundada. Mesmo assim, foi possível verificar o envolvimento dos alunos na tarefa proposta.

Embora a experiência de intervenção no 1º CEB tivesse proporcionado alguns momentos de aprendizagem e de reflexão, não foi possível recolher dados suficientes para retirar ilações sobre o projeto de intervenção e investigação pedagógica naquele contexto educativo.

2. Limitações do projeto

Ao longo da implementação do projeto de intervenção e investigação pedagógica, foram algumas as limitações que foram surgindo, dificultando a recolha de dados, especialmente no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, como já referimos largamente.

Foram apenas três semanas de contacto presencial com a turma e o contexto do 1º Ciclo, passando, depois, para o regime de ensino à distância. E, desde logo, essa distância, exigida pela situação vivida naquele momento, afetou de forma significativa o contacto com todos os alunos.

A questão temporal foi também um impedimento à intervenção pedagógica e, conseqüentemente, à recolha de dados para a investigação. O contacto síncrono com os alunos, de

uma hora semanal, não permitiu observar, de uma forma contínua, os seus interesses, nem perceber as suas dificuldades e necessidades. Assim, foi também dificultado o planeamento e a implementações de atividades para este grupo de crianças.

3. Abordagens futuras

Considerando as limitações acima apresentadas, e acreditando na possibilidade de constante melhoramento das práticas pedagógicas, torna-se importante refletir sobre os aspetos que poderão ser aperfeiçoados em possíveis abordagens futuras.

Seria interessante promover o livro e a leitura, mesmo que à distância, através da criação de Clubes de Leitura, incluindo práticas de leitura e conto em voz alta. Igualmente interessante seria envolver os pais e familiares mais próximos em conversas e partilhas em torno de obras de Literatura para a Infância. Deste modo, poderíamos promover o desenvolvimento de competências de leitura entre as crianças, promovendo também o envolvimento da família no processo de ensino-aprendizagem e na formação de leitores.

4. Desenvolvimento pessoal e profissional

No estágio em contexto de Educação Pré-escolar, ainda que tivesse sentido que estava cada vez mais perto de fazer aquilo que sempre quis fazer, tenho de confessar que o início não foi muito fácil, para mim. Talvez por ser uma pessoa bastante introvertida tive algumas dificuldades na integração nesse contexto, uma vez que ficava receosa e relutante em questionar a educadora cooperante acerca de vários aspetos sobre os quais muito refletia.

Apesar de tudo isso, sempre acreditei que se persistisse e tentasse, de alguma forma, expor as dificuldades que ia sentindo à Educadora Cooperante e à Supervisora, teria o apoio que necessitava para seguir o meu rumo. O facto de tentar sempre fazer tudo sozinha, sem pedir ajuda, também prejudicou, de certo modo esta caminhada. Esse foi um obstáculo que tive de ultrapassar, pois é suposto que nós, enquanto profissionais de educação, saibamos construir e fazer parte de uma comunidade educativa onde haja um clima de apoio e entreajuda e onde possamos debater os assuntos, preocupações e conquistas que vamos fazendo ao longo do nosso percurso profissional.

Aprendi, e talvez essa fosse a aprendizagem mais importante, a questionar sempre tudo o que acontecia à minha volta: a questionar os meus objetivos e ambições, a questionar as minhas práticas, a questionar o contexto... No questionamento constante reside a fórmula de assegurar, de alguma

forma, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a possibilidade de chegar a todas as crianças.

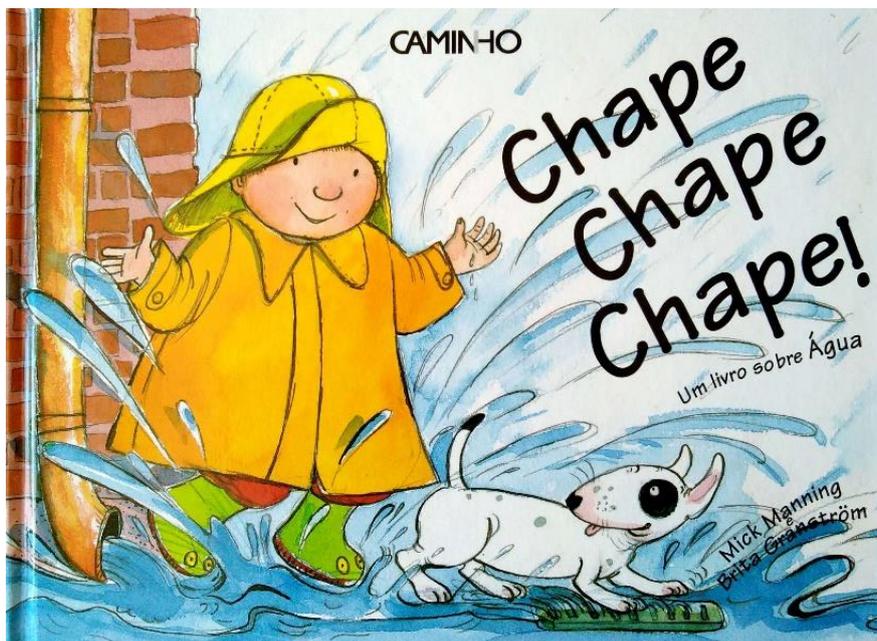
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar e Silva, V. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil *in* Domingos Guimarães de Sá, *A Literatura Infantil em Portugal. Acheegas para a sua história*. Braga: Editorial Franciscana.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de La Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cerrillo, P. (2004). O papel do mediador na formación lectora *in Boletín Galego de Literatura*, nº 32, 2º semestre de 2004, pp. 15-31.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas, *in Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII. Avintes: Lusoimpress – Artes Gráficas, Lda., pp. 355-380.
- Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico – Português*.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz: Contributos para uma Pedagogia de Leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Manning, M. & Granström, B. (2008). *Chape, Chape, Chape: um livro sobre Água*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Martins, I. M. & Carvalho, B. (2018). *Pê de Pai*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Pennac, D. (1997). *Como um Romance*. Lisboa: Edições Asa.
- Pereira, Conceição (2006), “Nonsense e Literatura Infantil: os Limericks de Edward Lear”, *in A Criança, a Língua, o Imaginário e o Texto Literário. Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens. Actas do II Congresso Internacional*, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção de leitura com bebés *in* Viana, F., Ribeiro, F., & Baptista, A. (coord.) *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina, pp. 150-174.
- Rolo, C. & Silva, C. (2009). A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção” *in* Viana, F. L. & Ribeiro, I. (orgs.) *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos: ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina. pp. 115-154.
- Silva, S. R. (2011). *Sobre a hora do conto: alguns contributos*. Braga: Universidade do Minho (texto inédito).
- Sousa, M. E. (2007). O Livro na família e no jardim de infância *in Malasartes (Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude)*, nº 15, dezembro de 2007. Porto: Porto Editora, pp. 66-69.
- Sousa, M. (2014). *A velhinha que comeu os símbolos de Natal!*
<https://historiasparapre.blogspot.com/2014/11/a-velhinha-que-comeu-os-simbolos-de.html>
- Veloso, R. (2005). A recuperação da oratura *in I Encontro do Serviço de Educação de Bibliotecas Públicas*. Vila Nova de Paiva.
- Veloso, R. (2006). A Leitura Literária *in A.A. V.V., Educação e leitura – Actas do Seminário*, C. M. Esposende/ Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, pp. 23-29.
- Viana, F. L, Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos *in* Viana, F. L. & Ribeiro, I. (orgs.) *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos. Ideias e Projectos para Promover a Leitura*. Coimbra: Almedina. pp. 9-41.

ANEXOS

Anexo 1: Capa da obra *Chape, Chape, Chape!*



Anexo 3: Conto *A Velhinha que Comeu os Enfeites de Natal*

Era uma vez uma Velhinha...

Boa cozinheira, mas muito gulosinha!

Bolachas, biscoitos, docinhos fazia

Mas no final, tudo isso comia.

Um dia, estava quase a chegar o Natal,

Ficou com vontade de comer algo especial...

E olhem só o que ela fez, vejam lá que mal....

Comeu 1 pinheiro de Natal!

No dia seguinte, não se sentiu mal,

E voltou a desejar algo especial.

Olhem só o que ela fez, vejam lá que mal,

Comeu 2 sinos de Natal!

No dia seguinte, não se sentiu mal

E voltou a desejar algo especial.

Olhem só o que ela fez, vejam lá que mal,

Comeu 3 coroas de Natal!

No dia seguinte, não se sentiu mal

E voltou a desejar algo especial.

Olhem só o que ela fez, vejam lá que mal,

Comeu 4 laços de Natal!

No dia seguinte, não se sentiu mal

E voltou a desejar algo especial.

Olhem só o que ela fez, vejam lá que mal,

Comeu 5 meias de Natal!

No dia seguinte, não se sentiu mal

E voltou a desejar algo especial,

Olhem só o que ela fez, vejam lá que mal,

Comeu 6 estrelas de Natal!

E quanto mais comia, mais lhe apetecia

Até que chegou o marido, que de nada sabia.

- Onde estão guardados os enfeites de Natal?

- Tenho de me preparar, já estamos perto afinal.

Ela queria responder, mas não conseguia.

Quando abria a boca, só lhe saia:

- Feliz Natal! Feliz Natal!

Mas, a custo, lá disse:

- Comi 1 pinheiro de Natal, 2 sinos de Natal, 3 coroas de Natal,

- 4 laços de Natal, 5 meias de Natal e 6 estrelas de Natal....

- E o trenó, as renas, o saco e as prendas?

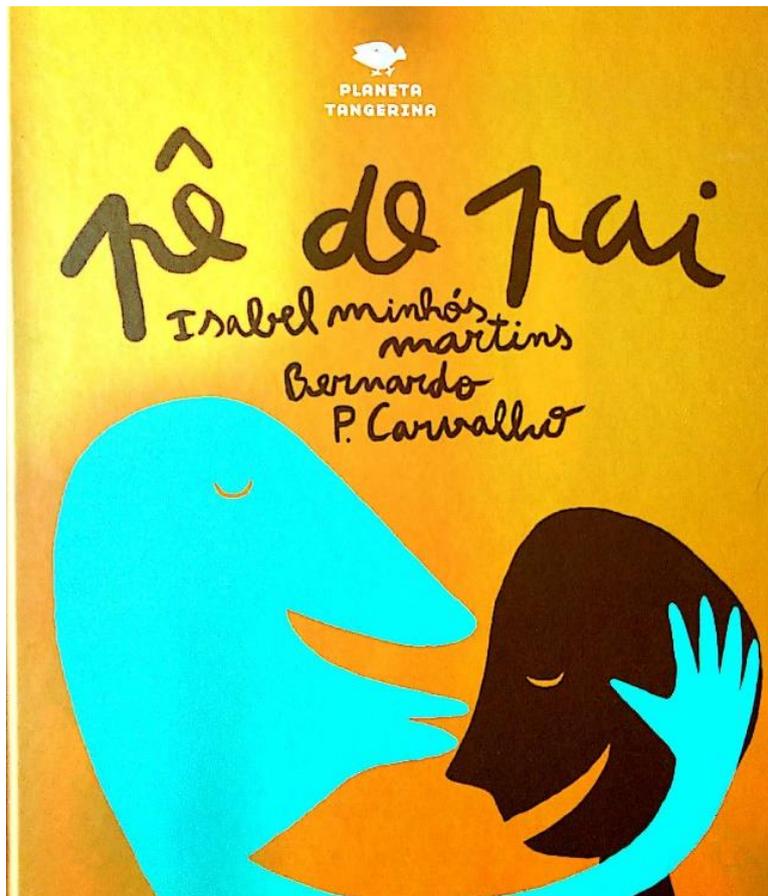
- O que é feito delas?

- Não te preocupes! Isso não comi.

- Mas foi só porque gosto muito de ti.

(Conto da autoria de Maria Sousa)

Anexo 4: Capa da obra *Pê de Pai*



Anexo 5: Minilivro "M" de Mãe



Anexo 6: Guião de trabalho para a elaboração do minilivro

COMO REALIZAR ESTE DESAFIO?

- 1) OUVES COM ATENÇÃO O CONTO
- 2) REÚNE OS MATERIAIS NECESSÁRIOS:
 - LÁPIS E BORRACHA;
 - FOLHA DE PAPEL A4;
 - AGRAFADOR OU FITA COLA;
 - LÁPIS DE COR OU MARCADORES;
- 3) CONSTRÓI AS TUAS RIMAS
- 4) CONSTRÓI O TEU LIVRO
- 5) ILUSTRA A TUA HISTÓRIA
- 6) TIRA FOTOGRAFIAS DO RESULTADO FINAL E PARTILHA-AS NO GOOGLE CLASSROOM
- 7) ENTREGA O LIVRO À TUA MÃE
- 8) DIVERTE-TE!

AQUI TENS UM EXEMPLO:



Anexo 7: Capuchinho Vermelho em Quarentena



A Capuchinho Vermelho... em quarentena!

Era uma vez uma bonita menina, que usava sempre um capuz vermelho, por isso chamavam-lhe Capuchinho Vermelho. Esta menina, tal como vós, está em casa para cumprir um período de distanciamento, aconselhado a todos, por causa da pandemia da COVID-19.

A Capuchinho Vermelho vive com a sua mãe, e como não podiam ir sempre que quisessem à padaria para comprar pão fresquinho (pois tinham de evitar ao máximo as saldas de casa) aproveitavam para cozer pão em casa.

A avó da Capuchinho vivia isolada no meio da floresta, e com a situação que se está a viver também não pode sair de casa, porque a sua idade avançada é um fator de risco. Então, tem comunicado várias vezes com a neta pelo telefone (não por videochamada porque na floresta o sinal da internet é bastante fraco).

Como a avó se encontrava nesta situação, era a Capuchinho Vermelho que se encarregava de lhe levar o pão e alguma mercearia que porventura precisasse. Contudo, antes de se pôr a caminho até a casa da avó, a mãe dava-lhe sempre algumas recomendações:

- Filha, antes de saíres de casa, desinfeta as mãos. Lembra-te de levares máscara pelo caminho e de a manteres sempre colocada! Leva também um frasquinho de gel desinfetante, para quando chegares a casa da avó desinfetares novamente as mãos antes de bateres à porta. Pelo caminho, não deves parar para conversar com ninguém, mas se o fizeres, lembra-te sempre de manteres a distância de segurança!

A Capuchinho disse à mãe que já era uma menina crescida e que era capaz de cumprir todas as indicações que a mãe lhe recomendou, e pôs-se a caminho de casa da avó.

Quando já tinha percorrido metade do caminho, apareceu-lhe um Lobo que lhe perguntou:

- Olá Capuchinho! Onde vais?

A Capuchinho, certificou-se que se mantinha a uma distância de dois metros do Lobo, e depois respondeu:

- Vou a caminho de casa da minha avó!
- E o que levas al nesse cesto?
- Levo pão caseiro, acabado de fazer, algumas mercearias e gel desinfetante.

O Lobo, como era muito espertalhão, pensou para si mesmo que poderia arranjar uma forma de distrair a Capuchinho Vermelho, para lhe roubar o gel desinfetante que ela levava. É que nestes dias, todos tinham corrido para os supermercados e as farmácias à procura do desinfetante, e o Lobo, como vive muito afastado da aldeia, quando lá chegou já estava tudo esgotado. Imagem só!

Então, o Lobo aconselhou a menina a colher algumas flores para levar para a avó:

- Sabes Capuchinho tenho a certeza de que a tua avó iria ficar felicíssima se lhe levasse um pequeno ramo de flores! Se quiseres, enquanto as colhes, eu seguro no teu cesto.

A Capuchinho achou que o Lobo tivera uma ótima ideia, mas como durante estes tempos as pessoas são aconselhadas a permanecer no exterior o menor tempo possível, recusou a ideia de apanhar flores, dizendo-lhe:

- Sabes Lobo o melhor é mesmo ir para casa da minha avozinha, deixar o cesto à porta, esperar que ela o venha recolher e depois ir logo para casa. Tu deverias fazer o mesmo! Ficar aqui fora durante longos períodos é muito perigoso!

O Lobo, vendo que a sua ideia de roubar o gel desinfetante à Capuchinho não estava a correr como planeou, decidiu ser bonzinho e pedir muito gentilmente à menina se não se importava de lhe dar um pouco do seu gel:

- Capuchinho na verdade eu queria pedir-te um grande favor!
- Diz lá Lobo, mas tem que ser rápido!
- Poderias dar-me um pouquinho do teu gel desinfetante? É que quando fui tentar comprar um para mim, estavam todos esgotados... como sabes, todo o cuidado é pouco com a higiene das mãos!
- Claro que posso, Lobo! Afinal, a partilha e a solidariedade são valores muito importantes!

O Lobo, muito agradecido e um pouco envergonhado, estendeu um pequeno frasquinho à menina, que gentilmente o encheu.

Quando acabou de encher o pequeno frasco do Lobo, a Capuchinho despediu-se dele e foi em passo acelerado até casa da avó. Quando chegou perto da porta, bateu com força, chamou pela avó, pôs o cesto diante da porta e afastou-se.

Logo de seguida e com um grande sorriso, a avó veio abrir a porta e agradeceu à neta aquele miminho!



Anexo 8: Guião de trabalho para a realização do conto

GUIÃO DE TRABALHO

1 - Lê o texto-modelo para perceberes melhor o que é pretendido nesta tarefa.

2 - Relembra um conto tradicional que gostes.

3- Baseia-te nesse conto para construíres o teu. Lembra-te que deves escrever como se a história se passasse durante o tempo que estamos a viver, e que as personagens têm de cumprir as regras de segurança decretadas!

4 - Escreve a tua história!

5 - Diverte-te!



APÊNDICES

Apêndice 1 – “Como chega a água às nossas casas?”

Áreas de Conteúdo	Conteúdos	Objetivos	Descrição da atividade	Materiais	Tempo/Organização do Grupo	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral)</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>- Oralidade</p> <p>- Ciclo urbano da água</p> <p>- Ciclo natural da água</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar concepções prévias • Explicitar oralmente ideias e concepções • Desenvolver a capacidade de comunicar oralmente • Conhecer o ciclo urbano da água • Conhecer o ciclo natural da água • Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural • Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente 	<p>- De forma a dar início à intervenção, criar um pequeno diálogo com as crianças acerca do que têm aprendido nas últimas semanas acerca da água.</p> <p>- Depois, apresentar às crianças a caixa Dos contos, de forma a que elas percebam que quando a caixa é colocada na manta, devem estar com atenção para ouvir e explorar a história que a caixa lhes vai trazer. Este momento pode ser feito através de uma carta da caixa dos contos endereçada às crianças, dizendo o seguinte: “Amiguinhos da sala 3, eu sou a caixa dos contos. Sempre que me virem na manta significa que vão ouvir uma história. Este momento é muito importante, por isso têm de fazer silêncio e precisam de estar com muita atenção. A história que vão ouvir hoje vai falar-vos acerca da água. Espero que gostem! Até à próxima, a caixa das histórias”.</p> <p>- Por fim, ler o conto, promovendo o diálogo com o grupo.</p>	<p>- Caixa dos contos;</p> <p>- Obra <i>Chape, Chape, Chape!</i> De Mick Manning e Brita Granström</p>	<p>- Grande grupo</p>	<p>- Observação direta do envolvimento, da atenção e da postura das crianças.</p>

Apêndice 2 – “A velhinha que comeu os enfeites de Natal”

Áreas de Conteúdo	Conteúdos	Objetivos	Descrição da atividade	Materiais	Tempo/Organização do Grupo	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral)</p> <p>Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)</p>	<p>- Oralidade</p> <p>- Natal</p> <p>- Rimas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar concepções prévias • Explicitar oralmente ideias e concepções • Desenvolver a capacidade de comunicar oralmente • Formar rimas • Realizar pequenas contagens 	<p>- Num primeiro momento, apresentar às crianças a caixa dos contos, pedindo que relembrem o que ela quer que eles façam quando vão ouvir uma história</p> <p>- Depois, apresentar às crianças a temática do conto que irá ser narrada</p> <p>- À medida que se narra a história, mostrar as imagens às crianças para que consigam também elas acompanhar a contagem dos enfeites de Natal que a velhinha comeu. Este momento, pode ser feito da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “... a velhinha comeu 1 pinheiro de Natal”. Aqui deve mostrar-se a imagem do pinheiro de Natal. A história vai continuando e vai-se continuando a mostrar as imagens para que as crianças contem que a velhinha comeu 2 bolas de Natal, 3 fitas de Natal, 4 meias de Natal... 	<p>- Caixa dos contos;</p> <p>- Imagens dos enfeites de Natal.</p>	<p>- Grande grupo</p>	<p>- Observação direta do envolvimento, da atenção e da postura das crianças.</p>

Apêndice 3 – “O caminho dos Reis Magos”

Momento 1

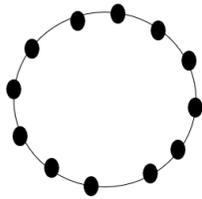
Áreas de Conteúdo	Conteúdos	Objetivos	Descrição da atividade	Materiais	Tempo/Organização do Grupo	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral)	- Oralidade - Lenda	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar concepções • Contar um conto • Desenvolver a capacidade de comunicar oralmente 	<p>- No tempo dedicado à hora do conto, dialogar com as crianças acerca da temática que estão a abordar durante esta semana, isto é, o dia de Reis e a preparação para ir cantar as Janeiras.</p> <p>- Depois, apresentar às crianças a caixa dos contos e deixar que se façam conjeturas acerca do seu conteúdo.</p> <p>- Num momento seguinte, revelar às crianças o conteúdo da caixa – neste caso, encontra-se na caixa uma carta, um “pergaminho” enrolado, os três Reis Magos feitos a partir de rolos de papel higiénico e as imagens do ouro, do incenso e da mirra.</p> <p>- Deixar que as crianças explorem o conteúdo da caixa e que façam possíveis perguntas acerca do seu conteúdo, podendo comparar as conjeturas feitas anteriormente com o que se encontrava realmente na caixa.</p> <p>- De seguida, passar à leitura da carta endereçada às crianças</p> <p>- Num momento seguinte, desenrolar o “pergaminho” e revelar às crianças que irei contar a lenda dos Reis Magos.</p> <p>- Como há uma grande probabilidade de as crianças já terem ouvido a história, perguntar se estas já a conhecem. Em caso afirmativo, deixar que sejam as crianças a contar a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa dos contos • Lenda dos Reis Magos escrita num “pergaminho” • Figuras dos Reis Magos • Carta da caixa dos contos endereçada às crianças • Imagens de ouro, incenso e mirra 	- Tempo de grande grupo	- Observação direta do envolvimento das crianças

			<p>história, mas em caso negativo, contar a história às crianças.</p> <p>- À medida que a história é contada e que aparecem as personagens principais (Baltasar, Belchior e Gaspar), colocar as figuras a circular pelas crianças.</p> <p>Por fim, mostrar às crianças as imagens do ouro, incenso e mirra, explicando-lhes o que são estes objetos.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

Momento 2:

Áreas de Conteúdo	Parte da Sessão	Conteúdos	Objetivos	Descrição da atividade	Materiais	Tempo/Organização do Grupo	Avaliação
Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física)	Parte Inicial (Aquecimento)	- Correr -Controlo do movimento - Identificar cores	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar da temperatura corporal. • Mobilizar e articular diversas partes do corpo. 	<p>- Num primeiro momento, introduzir um jogo parecido com “O Rei manda”. Aqui há um Rei (neste caso, a estagiária) que atribui uma cor ao ouro, ao incenso e à mirra (ao ouro pode ser atribuída a cor amarela, ao incenso a cor castanha e à mirra a cor verde, por exemplo).</p> <p>- Assim sendo, os pequenos Reis, de forma a recolherem estes objetos, precisam de estar atentos ao que é dito pelo Rei (estagiária), isto é, se ele disser, por exemplo, ouro, as crianças têm de correr até encontrar um objeto amarelo. O mesmo acontece para o incenso e para a mirra.</p> <p>- O jogo deverá acabar quando todas as crianças tiverem aumentado a sua temperatura corporal.</p>	- Nenhum	- Grande grupo	Observação direta das crianças

	Parte Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> - Saltar - Correr - Equilíbrio 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar diferentes tipos de deslocamentos • Coordenar os movimentos • Seguir orientações • Cumprir regras • Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios 	<p>MOMENTO 1: - Neste momento, o grupo deverá formar duas equipas depois, com as joias na mão, deverão saltar ao pé coxinho e percorrer um caminho até chegarem às suas coroas, para lá colocarem as joias. O caminho de regresso deve ser realizado também ao pé coxinho, mas desta vez com o outro pé.</p> <p>MOMENTO 2: - Agora que os pequenos Reis já enfeitaram as suas coroas, devem ser organizados em pares. Nesse par, uma criança é o Rei e o outro é o camelo. Ambos devem percorrer um caminho, mas a criança que faz de camelo deverá deslocar-se com as mãos e os pés no chão, e a criança que faz de Rei, deverá acompanhar a criança que faz de camelo. No caminho de regresso aos lugares, as crianças devem trocar de personagens e, portanto, de deslocamento.</p> <p>MOMENTO 3: - No terceiro momento, e de forma a continuarem o seu longo caminho, os pequenos Reis, devem rastejar, passando por baixo de uma mesa, fazendo de conta que estão a atravessar um rio. - Depois, deslocando-se pé ante pé, e com as oferendas na mão, as crianças devem entregá-las ao Menino Jesus.</p>	<p><u>Momento 1:</u> - Legos (joias)</p> <p><u>Momento 2:</u> - Nenhum</p> <p><u>Momento 3:</u> - Mesa</p>	<p><u>Momento 1:</u> - 2 equipas</p> <p><u>Momento 2:</u> - Pares</p> <p><u>Momento 3:</u> - Individual</p>	
--	-------------------	--	--	--	--	---	--

	Parte Final (Relaxamento)	- Respiração controlada	<ul style="list-style-type: none"> • Relaxar e alongar os músculos. • Controlar a respiração. 	<p>- Por fim, realiza-se o relaxamento. Neste momento, as crianças devem formar uma roda e permanecerem de pé. Depois devem tentar levar a sua mão direita à ponta do pé esquerdo, sem dobrar os joelhos e vice-versa.</p> <p>- Depois, mantendo a roda, devem ficar sentados e esticar a pernas para o centro tentando alcançar os pés.</p> <p>- De seguida, colocar as pernas à chinês, juntar os pés e colocar as mãos nos joelhos, pressionado levemente.</p> <p>- Por fim, devem realizar alguns exercícios de controlo da respiração.</p>	- Nenhum	- Grande grupo		
--	---------------------------	-------------------------	---	---	----------	----------------	---	--

Apêndice 4 – “O Cabide das Rimas”

Áreas de Conteúdo	Conteúdos	Objetivos	Descrição da atividade	Materiais	Tempo/Organização do Grupo	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral)	- Oralidade - Escrita - Rimas	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer novo vocabulário • Desenvolver a consciência fonológica • Contactar com a linguagem escrita • Partir de rimas para discriminar sons • Criar momentos lúdicos a partir da exploração da linguagem oral (neste caso das rimas). 	<p>- Num primeiro momento, na hora do conto, apresentar às crianças o poema do pinguim.</p> <p>- Num momento seguinte, pedir que identifiquem qual é o som que se repete sucessivamente ao longo do pequeno poema.</p> <p>- Distribuir amendoins pelas crianças.</p> <p>- Desafiar as crianças a encontrem rimas para continuar o poema, mas também a identificar outras rimas.</p> <p>- Enquanto as crianças sugerem as suas rimas, apontar as suas respostas.</p> <p>- Por fim, convidar as crianças a escreverem num pequeno papel as rimas que disseram anteriormente e a colocá-las no cabide das rimas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa dos contos - Cabide - Tecidos - Molas - Pedacinhos de Papel - Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de grande grupo - Tempo de pequenos grupos (escrita das palavras e a sua colocação no cabide) 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta do envolvimento das crianças na escuta do poema. - Participação na discussão acerca das rimas.

Apêndice 5 – “«M» de Mãe”

Domínio	Conteúdos	Objetivos	Descrição da atividade	Materiais	Tempo/ Organização do Grupo	Avaliação
<p>Escrita (de acordo com os documentos <i>Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Aprendizagens Essenciais</i> para o Ensino Básico)</p> <p>Educação Literária (de acordo com os documentos <i>Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Aprendizagens Essenciais</i> para o Ensino Básico)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de texto - Audição de texto - Expressão através do desenho - Escuta ativa de uma obra literária 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo; • Compreender a organização do texto poético; • Planificar um texto; • Desenvolver um novo texto, com base no texto original; • Trocar ideias e opiniões com os colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Num primeiro momento, os alunos devem ler o guião de trabalho enviado para a plataforma, seguindo as etapas de trabalho nele apresentadas: <ol style="list-style-type: none"> 1) Ouvir a história <i>P de Pai</i> de Bernardo Carvalho (que lhes foi enviada sob a forma de vídeo) com atenção; 2) Reunir o material necessário para a realização do seu mini-livro; 3) Construir rimas; 4) Construir o livro; 5) Ilustrar da história; 6) Fotografar o trabalho e colocá-lo na plataforma de forma a partilhá-lo com os colegas; 7) Entregar o minilivro à mãe. - Depois de seguir as etapas apresentadas acima, os alunos podem comentar e partilhar ideias com os colegas de forma a manterem a proximidade, como se estivessem na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Vídeos explicativos - Guião de trabalho - Lápis - Papel - Lápis de cor/Marcadores - Agrafador/Fita Cola 	Trabalho Individual	Avaliação feita tendo em conta o envolvimento dos alunos na realização da atividade.

Apêndice 6 - “E se as Personagens dos Contos Tradicionais Estivessem em Confinamento?”

Domínio	Conteúdos	Objetivos	Descrição da atividade	Materiais	Tempo/ Organização do Grupo	Avaliação
<p>Escrita (de acordo com os documentos <i>Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de texto - Conto tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um texto com características narrativas • Utilizar processos de planificação, textualização e revisão de texto • Usar frases complexas • Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento do texto • Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica 	<ul style="list-style-type: none"> - Num primeiro momento, os alunos devem lembrar um conto tradicional que gostem; - Depois, com base no conto que escolheram, devem recontar a história. Contudo este reconto tem de contemplar alguns aspetos: a história é passada em tempos de pandemia e as personagens têm de cumprir as recomendações de segurança da DGS; - As crianças poderão ilustrar a sua história, se assim o entenderem; - No final, deverão submeter os seus contos na plataforma Google Classroom. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas - Material de escrita - Materiais de desenho - Computador 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho individual 	<p>A avaliação poderá ser feita tendo em conta aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correta utilização dos elementos de uma narrativa; - Coerência e organização do texto; - Uso de vocabulário adequado.