

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Silvana Lopes Nogueira

Educação Literária: A Hora do Conto no 1º Ciclo do Ensino Básico

Silvana Lopes Nogueira **Educação Literária: A Hora do Conto no 1º Ciclo do Ensino Básico**

UMinho | 2015

abril de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Silvana Lopes Nogueira

Educação Literária: A Hora do Conto no 1º Ciclo do Ensino Básico

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias

abril de 2015

DECLARAÇÃO

Nome: Silvana Lopes Nogueira

Endereço eletrónico: silvananogueira24@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13858358

Título do Relatório: Educação Literária: A Hora do Conto no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias

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

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Concluída mais uma etapa na minha vida importa agradecer àqueles, que de certa forma, me acompanharam ao longo de todo este caminho e contribuíram para a concretização do presente trabalho:

Aos meus pais por me terem dado a oportunidade de voar e de concretizar um sonho, por todo o apoio e incentivo, principalmente, nos momentos menos bons e por terem estado sempre presentes, vivenciando os meus receios, anseios, tristezas e alegrias.

À minha irmã pela companhia e paciência nas viagens de domingo à noite até Braga.

Ao meu primo Alexandre, e Lara, por me terem acolhido e apoiado durante este percurso.

Ao João por ter sido um namorado compreensivo, paciente, e sempre positivo em relação ao meu percurso.

Às minhas colegas e amigas Adriana Monteiro, Luciana Fernandes e Catarina Sousa por todas as partilhas de conhecimento, pelos bons momentos, pelo apoio incondicional e conselhos, ao longo de toda a minha formação.

À minha parceira de estágio Vera Malheiro, pelo contributo prestado ao longo do projeto, por todos os momentos que passamos juntas, pelo apoio incondicional durante esta caminhada conjunta, pelos momentos de partilha de conhecimentos, de alegrias, de tristezas, de receios e pela oportunidade de crescermos juntas enquanto profissionais.

À professora cooperante Maria José Vilaça pela disponibilidade com me recebeu na sala, pela atenção, preocupação, carinho, incentivo, apoio ao longo do estágio, mas também, pela oportunidade de aprendizagem que me proporcionou.

Às crianças que participaram neste trabalho, porque sem elas nada disto seria possível.

À professora doutora Maria dos Anjos Flor Dias, orientadora deste trabalho e que foi incansável ao longo de todo este percurso, tendo sempre uma palavra amiga, de incentivo e de coragem nos momentos mais escuros da minha caminhada, obrigada pela oportunidade de crescer pessoalmente e profissionalmente.

A todos o meu MUITO OBRIGADA.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PESII), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e contou com a participação de um grupo de crianças do 3º ano de escolaridade do Centro Escolar de Maximinos, Braga. Tal como o título indica: *Educação Literária: A Hora do Conto no 1º Ciclo do Ensino Básico*, o projeto decorreu em torno da Educação Literária tendo como preocupação o desenvolvimento de competências literárias das crianças através da atividade pedagógica e educativa: Hora do Conto.

Este projeto de intervenção e investigação surgiu devido ao desinteresse demonstrado pelas crianças, relativamente à biblioteca da sala e à falta de hábitos de leitura, mas também, devido às dificuldades demonstradas na compreensão e interpretação de textos. Dificuldades refletidas nas avaliações, principalmente de Português. Além disso, as crianças apresentavam comportamentos menos próprios relativamente ao manuseamento e preservação dos livros que era necessário modificar.

A escola enquanto entidade educativa tem de promover o desenvolvimento holístico do aluno, formando cidadãos ativos, responsáveis e críticos. Neste sentido o professor desempenha um papel importante na criação de atitudes e ambientes promotores de hábitos de leitura.

Tendo em conta as dificuldades demonstradas pelas crianças e ainda a frágil implementação da Educação Literária no currículo escolar, optamos por desenvolver um projeto que fomentasse o gosto pelos livros, sensibilizando as crianças para a importância da criação de hábitos de leitura. Conduzido em torno do conto de tradição oral, o projeto encontrou a sua entrada no *Capuchinho Vermelho*, possibilitando a introdução da Hora do Conto na rotina da sala de aula.

Os resultados obtidos revelam que o projeto de intervenção contribuiu para o desenvolvimento do interesse das crianças pelo livro e pela leitura. Estes resultados refletiram-se na prática no aumento de interesse e motivação das crianças, na maior frequência da biblioteca, na alteração dos comportamentos relativamente ao manuseamento dos livros, na subida de resultados positivos nas avaliações de Português, mas também, num melhor relacionamento interpares.

ABSTRACT

This work was developed under the Teaching Practice Supervised II (TPSII), a class of Master in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education in University of Minho, and with the participation of a group of children of the 3rd grade of the School Center Maximinos, Braga. As stated in the title: Literary Education: “The Story Time in 1st Cycle of Basic Education”, the project took place around the Literary Education with as concern the development of literary skills of children by pedagogical and educational activity: “Story Time”.

This intervention project and research arose due to the lack of interest shown by the children, in relation to the room library and the lack of reading habits, but also, because of the difficulties shown in understanding and interpretation of texts. Difficulties reflected in the ratings, mainly Portuguese. The children had behavior less own regarding the preservation of books that was necessary modify.

The school as an educational entity must promote holistic development of the student, forming active citizens, responsible and critics. In this sense the teacher plays an important role in creating attitudes and promoters environments reading habits.

In view of the difficulties experienced by children and still fragile implementation of Literary Education in the school curriculum, we chose develop a project that promotes reading, sensitizing children to the importance of creating reading habits. Conducted around the tale of oral tradition, the project found its entry into the “Little Red Riding Hood”, enabling the introduction of “Story Time” in the classroom routine.

The results show that the intervention project contributed for the development of children's interest in books and reading. These results were reflected in practice in increased interest and motivation children, most often the library, the change in the behavior in handling the books, the rise results in Portuguese assessments, but also in a better peer relationship.

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE GERAL.....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
1.1- Educação Literária	15
1.2- A Importância da Escola no Desenvolvimento da Educação Literária	18
1.3- Mediação Literária e a Formação de Leitores.....	23
1.4- Estratégias de Animação de Leitura.....	26
1.4.1- Hora do Conto	26
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	32
2.1- Opção Metodológica: Investigação-Ação.....	32
2.2 Instrumentos de Recolha de Dados.....	34
CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	39
3.1- Caracterização do Contexto.....	39
3.1.1- Agrupamento	39
3.1.2- Instituição	39
3.1.3- Turma	40
3.2- Motivação e Justificação do Tema	43
3.3- Objetivos e Finalidades	45
3.4 - Trabalho de Projeto.....	46

3.5- À Descoberta do Capuchinho Vermelho.....	47
3.5.1- Fase I: Planeamento e Arranque.....	47
3.5.2-Fase II: Desenvolvimento.....	55
3.5.3-Fase III- Avaliação e Difusão do Projeto.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
ANEXOS	87
Anexo I- Grelha de Observação.....	89
Anexo II- Inquérito aos Encarregados de Educação	89
Anexo III- Inquérito sobre os Hábitos de Leitura dos Alunos.....	91
Anexo IV- Questionário-Leitura	93
Anexo V – Ficha de Leitura (comparação das versões).....	93
Anexo VI - Hora do Conto: <i>O Capuchinho Vermelho</i> de Maria Alberta Menéres	94
Anexo VII- Hora do Conto: <i>A Menina do Capuchinho Vermelho no séc. XXI</i> de Luísa Ducla Soares.....	95
Anexo VIII - Hora do Conto- <i>A Noite de Natal</i> de Sophia de Mello Breyner Andresen.....	98
Anexo IX- Entrevistas.....	99
Anexo X - Planificações	103

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Faixa Etária das Crianças	40
Gráfico 2- Atividades de Tempo Livre.....	41
Gráfico 3-Disciplinas com Dificuldades	41
Gráfico 4- Disciplinas Favoritas.....	41
Gráfico 5- Número de Irmãos.....	42
Gráfico 6- Habilitações Literárias dos Pais/EE	42
Gráfico 8- Resultados da Questão nº 1.1	49
Gráfico 7- Resultados da Questão nº 1	49

Gráfico 9- Resultados da Questão nº2	49
Gráfico 10- Resultados da Questão nº 3	50
Gráfico 11- Resultados da Questão nº6	50
Gráfico 12- Resultados da Questão nº7	51
Gráfico 13- Resultados da Questão nº8	51
Gráfico 14- Resultados da Questão nº9	52
Gráfico 15- Resultados da Questão nº11	52
Gráfico 16- Resultados da Questão nº12	53
Gráfico 17- Resultados da Questão nº2	53
Gráfico 18- Resultados da Questão nº4 e 4.1	54
Gráfico 19- Resultados da Questão nº 3.1	54
Gráfico 20- Resultados da Questão nº5	54
Gráfico 21- Resultados da Questão nº6	55
Gráfico 22-Avaliação das Atividades que as Crianças mais Gostaram de Concretizar	73
Gráfico 23- Avaliação das Atividades que as Crianças menos Gostaram de Concretizar	73
Gráfico 24- Avaliação de Português	76

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Planeamento do Projeto.....	48
Tabela 2- Aprendizagens das Crianças sobre o Conto	74
Tabela 3-Avaliação da Estratégia: Hora do Conto pelas Crianças.....	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Registo da Versão do Conto em BD	55
Figura 2- Cartaz com as Características da BD	55
Figura 3- Mapa do Itinerário	56
Figura 4- Ficha das Coordenadas.....	56
Figura 5- Hora do Conto.....	57
Figura 6- Ficha de Resumo	58
Figura 7-Árvore Genealógica Capuchinho Vermelho	60

Figura 8- Linha de Tempo	61
Figura 9- Calendário	61
Figura 10- Planificação	63
Figura 11- Revisão.....	63
Figura 12- Apresentação da peça "O Natal do Capuchinho Vermelho"	64
Figura 13-Hora do Conto: "A Noite de Natal ".....	64
Figura 14- Ficha de Leitura: "A Noite de Natal"	66
Figura 15- Visita do Pintor Bento.....	67
Figura 16- Cantinho Mágico	68
Figura 17- Dinamização do Conto com Fantoques	69
Figura 18- Hora do Conto: Os Ursinhos na Cama e a Grande, Grande Tempestade.....	70
Figura 19- Hora do Conto no Pré-Escolar.....	71
Figura 20- Avaliação das Propostas.....	72
Figura 21- Placar	72
Figura 22- Tempo de Recreio	77

SIGLAS E ABREVIATURAS

- BD-** Banda Desenhada
- CEM-** Centro Escolar de Maximinos
- EE-** Encarregados de Educação
- MTP-** Metodologia Trabalho de Projeto
- NEE-** Necessidades Educativas Especiais
- PESII-** Prática de Ensino Supervisionada II
- PISA-** Programme for International Student Assessment
- PNL-** Plano Nacional de Leitura
- 1CEB-** 1º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem por base o estágio desenvolvido durante o segundo ciclo de estudos em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II.

A unidade curricular supracitada tem como objetivos proporcionar aos alunos oportunidades de vivências autênticas nas dimensões que fazem parte da profissão, neste caso, do professor do 1CEB, para que desta forma se torne possível a aquisição de competências de ação profissional, bem como a mobilização de conhecimentos adquiridos ao longo da formação, mas também, a construção de conhecimento profissional prático.

Neste sentido, e assumindo uma perspetiva socio-construtivista, realizou-se um projeto de investigação sustentado na metodologia de Investigação-Ação. O projeto contou com a participação de uma turma do 1ºCEB, mais precisamente do 3º ano de escolaridade. A turma era constituída por 19 alunos com idades compreendidas entre 7 e os 10 anos, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Maximinos em Braga.

Tal como se indica no título *Educação Literária: A Hora do Conto no 1º Ciclo do Ensino Básico*, o projeto pretende investigar as potencialidades da Hora do Conto no 1CEB, nomeadamente na formação de leitores críticos e autónomos.

De certo modo, o projeto procura responder a questões provenientes da revisão de literatura por nós realizada. Decorre dessa pesquisa, a consciencialização da importância que a promoção da Educação Literária desempenha no desenvolvimento e formação integral do indivíduo, bem como a do papel determinante que a escola e os seus agentes deverão desempenhar na ampliação e consolidação deste domínio curricular. Além de que, como também nos foi dado perceber, quer pela pesquisa documental quer pelas observações que conduzimos, a Educação Literária não acolhe ainda a atenção necessária por parte de todos os agentes educativos, nomeadamente dos professores. Daí que se torne fundamental aprofundar, ampliar e partilhar formas de mediação literária que sensibilizem a escola e a comunidade educativa para a relação e implicações que a Educação Literária estabelece com a formação de um cidadão que se deseja responsável, ativo e autónomo na sociedade.

No sentido de proporcionar uma melhor leitura e compreensão, o presente relatório organiza-se em 5 pontos. No capítulo I explana-se a revisão de literatura conduzida em torno da problemática da Educação Literária e que sustentou teoricamente o projeto realizado. O capítulo II dá conta das opções metodológicas, apresenta e justifica a Investigação-Ação como

metodologia de investigação qualitativa, bem como os instrumentos de recolha de dados, utilizados no projeto. O capítulo III apresenta a caracterização do contexto de intervenção, a legitimação e pertinência pedagógicas do projeto, bem como os seus objetivos e finalidades gerais. Acolhe, ainda, o projeto de intervenção propriamente dito, descreve o seu faseamento, as estratégias de intervenção pedagógicas propostas e os procedimentos adotados em cada uma das suas fases, desde a identificação e delimitação do tema, na fase de arranque, passando pela fase desenvolvimento, até à fase final de avaliação e difusão do projeto.

O ponto – Considerações Finais, como o nome indica, acolhe a nossa reflexão, dá conta das mais-valias e aprendizagens alcançadas, bem como das dificuldades sentidas ao longo do processo. Enuncia as limitações do estudo e as colocadas pelo próprio plano de estágio. Neste ponto incluímos, ainda, recomendações que decorrem da nossa experiência pessoal, enquanto investigadores, bem como propostas que traduzem, de certo modo, os humildes contributos do nosso estudo para a sensibilização da importância do desenvolvimento da Educação Literária na escola básica portuguesa.

No último ponto elencam-se as referências bibliográficas que apoiaram a concretização da investigação e intervenção pedagógica, bem como os anexos que ajudam a esclarecer algumas das situações vivenciadas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No capítulo que se segue, apresentamos a revisão de literatura realizada em torno da problemática da Educação Literária no Ensino Básico. Uma revisão conduzida em dois sentidos: um mais geral, sobre a Educação Literária propriamente dita, e outra mais praxiológica, centrada na mediação literária e nas suas estratégias de ação, nomeadamente, a Hora do Conto.

1.1- Educação Literária

A Educação Literária tem vindo a ganhar uma maior visibilidade em termos sociais. Tal visibilidade encontrou tradução formal no domínio da educação através da publicação das Metas Curriculares de Português, mais precisamente pelo despacho nº5306/212, de Abril de 2012.

No sentido de melhor compreender e iluminar os objetivos que nos propomos no estudo, importa esclarecer os aspetos conceituais identitários do domínio da Educação Literária. De uma forma geral e segundo Rechou (2008) a “Educação Literária” é entendida como uma:

metodologia que procura dotar o leitor e futuro mediador de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que forneçam as enciclopédias e os intertextos individuais para descobrir modelos, esquemas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos..., uma reação individual perante uma obra literária (p. 333). (Trad. nossa)

Trata-se assim de um conceito complexo, envolvendo aspetos de natureza diversa que colocam questões que vão desde o reconhecimento do código escrito, à compreensão e interpretação de textos.

De forma sintética, pode dizer-se que, no processo de desenvolvimento da “Educação Literária” se envolve a preparação e a aquisição de competências literárias necessárias e imprescindíveis para “a formação de cidadãos livres e capazes de agir num mundo cada vez mais complexo, competitivo e polifacetado” (Azevedo & Sardinha, 2013, p.9).

A competência literária traduz-se na possibilidade que o ser humano tem de potencialmente produzir (criar), compreender e interpretar textos literários, e não só. A competência literária, não é uma capacidade inata, um potencial latente que nasce com o sujeito. Enquanto competência é algo adquirido que se vai construindo e desenvolvendo ao longo da vida. Daí que, para que isso aconteça, é necessário que a mesma seja estimulada. É algo em

que o sujeito se vai tornando competente, se rodeado de circunstâncias e atmosferas que se desejam tão diferenciadas quanto propiciatórias.

“Promover a competência literária implica, no fundo, assegurar um contato da criança com a língua naquilo que mais explicitamente a individualiza e a especifica face outras utilizações mais correntes e utilitárias” (Azevedo. F, 2007, p. 269). Isto significa que a criança não desenvolve a sua competência literária utilizando somente a língua de forma corrente ou habitual, sendo portanto necessário criar situações que a ajudem a ir mais além dessa utilização. Neste sentido, a leitura assume um papel crucial, nomeadamente, a leitura de textos literários, que segundo Sardinha e Machado (2013) “ao contrário da de outros textos informativos de consumo mais imediato, leva a melhor conhecer a língua, em quantidade e profundidade” (p. 27).

Nos últimos anos esta preocupação tem sido evidente, o que leva a uma maior visibilidade da Educação Literária, assim como a uma maior sensibilização da sua importância no desenvolvimento das crianças.

Esta mudança de atitude foi fundamentalmente decorrente de estudos nacionais e internacionais sobre a literacia, entre os quais PISA (Programme for International Student Assessment) demonstram que Portugal, possuía “baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar” (Ministério da Educação e Ciência, para.4)¹.

Deste modo, as escolas e outras entidades têm procurado intervir na promoção da leitura, desenvolvendo atividades e projetos que visam cultivar o prazer de ler e o interesse pelo livro.

Para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo atual, para exercer uma cidadania ativa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo. (Ministério da Educação e Ciência, para.1)

Assim sendo e sob a alçada do Ministério da Educação está em desenvolvimento, desde 2007, o Plano Nacional de Leitura (PNL). Esta iniciativa visa combater os níveis de iliteracia da população em geral, nomeadamente, a dos jovens. De acordo com Ferrinho e Sardinha (2013) o PNL tem marcado a sua presença na escola, em casa e na rua, através de múltiplos suportes

¹ Fonte: Site do Plano Nacional de Leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=3>

publicitários, sensibilizando, desta forma, a família para desempenhar, juntamente com a escola, a promoção e o incentivo de hábitos de leitura por parte das crianças.

A missão central do PNL, segundo Amaral (2011) é ajudar os jovens a ler mais e a ler melhor, para que um dia possam descobrir o prazer e o valor da literatura. O mesmo autor, citando Mário Llosa (2010) refere, ainda, que é essa a literatura que “nos ajuda a compreender melhor a vida e a orientar-nos no labirinto onde nascemos, vivemos e morremos” (p. 9).

Outro fator que importa destacar e que anteriormente citamos diz respeito à implementação das Metas Curriculares, uma vez que constituem uma referência, conjuntamente com os programas, das diferentes disciplinas, na e para a organização do ensino. Assim sendo, as Metas Curriculares visam facilitar a organização do ensino, uma vez que fornecem uma visão mais objetiva do que se pretende alcançar.

No âmbito da Educação Literária, este documento veio atribuir-lhe um maior destaque, em comparação com o Programa de Português, na medida em que lhe cria um domínio específico, o que permitiu a congregação de diversos descritores que anteriormente estavam dispersos por diferentes domínios no programa, dando-lhe assim uma maior diferenciação e visibilidade.

Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um lado, a literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, pp. 5-6).

Como podemos constatar, a preocupação relativamente à Educação Literária é notória, até porque é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, desenvolvimento, esse, que prosseguirá para toda a vida. No campo da educação, podemos dizer que nada tem um efeito imediato, ou seja, a formação do indivíduo vai sendo construída e moldada através de experiências mais ou menos significativas e diversificadas, não só no âmbito escolar, mas também na sociedade em geral.

O mesmo acontece com a Educação Literária, uma vez que está intrinsecamente ligada à construção e desenvolvimento do indivíduo. Trata-se, então, de “um moroso processo que se desenrola ao longo de toda a escolaridade e que pode e deve ter seguimento noutros contextos formais e não formais” (Antunes, Dias, & Silva, 2014). Tal como termo indica, para que a “Educação Literária”, se desenvolva, é necessário desenvolver estratégias, experimentar

mecanismos, (a criança) e desenvolver competências e habilidades para nos formarmos culturalmente, mas também para nos formarmos entanto cidadãos ativos, críticos e responsáveis.

Deste modo, quanto mais se desenvolver a competência literária das crianças, assim como os seus conhecimentos relativos à língua, melhor preparadas estarão no futuro para o exercício da cidadania, onde atuarão de uma forma ativa e responsável.

Concordamos com Alonso (1996) quando define Educação como um processo ativo e contínuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interação (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia das pessoas (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração ativa e crítica na comunidade).

Quer a literatura da especialidade quer a do campo do desenvolvimento e educação da criança e jovem defendem que a Educação Literária oferece muito mais do que o prazer de ler. A Educação Literária ajuda no desenvolvimento do indivíduo, desde o seu autoconhecimento até à capacidade crítica e estética de ler “mundos” e textos.

1.2- A Importância da Escola no Desenvolvimento da Educação Literária

A escola assume um papel crucial, não só no âmbito da Educação Literária, mas na formação e desenvolvimento global do indivíduo, desta forma, e segundo Alonso (1996) cabe à entidade escolar fomentar “experiências e atividades específicas que possibilitem ao aluno/a o desenvolvimento pleno de todas as suas capacidades enquanto indivíduo e enquanto cidadão/ã” (p. 6).

Podemos dizer, então, que o aluno é ou deverá ser o centro de todas as atenções durante o processo de escolarização. É neste sentido que Dewey (2002) afirma que criança deve converter-se no Sol em volta do qual gravitam os instrumentos da educação; ela deve ser o centro em torno do qual estes se organizam (p. 40).

Assim espera-se que a escola assuma uma perspetiva socio-construtivista onde a aprendizagem seja fruto de uma construção pessoal, mas em que o sujeito que aprende não seja o único a intervir; os “outros significativos”, os agentes culturais são peças imprescindíveis para a construção pessoal e para esse desenvolvimento (Coll, et al., 2001, p. 18).

Assim sendo, os programas propostos para o ICEB visam proporcionar aos alunos “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

Contudo, para que estes referenciais sejam respeitados, o professor deverá estar consciencializado para tal e desenvolver a sua prática pedagógica tendo em conta os mesmos.

Desta forma, o caminho a ser seguido pelo professor deverá ser numa perspetiva interdisciplinar, quer isto dizer, que cabe ao professor integrar as várias disciplinas que compõem o currículo escolar, mostrando aos alunos que não existem fronteiras entre as disciplinas, mas que uma perpassa pela outra, complementando-a (Reis M., 2009, p. 28).

No âmbito da Educação Literária, a escola desempenha um importante papel, mais especificamente no desenvolvimento da linguagem das crianças, a língua é fundamental para a construção do indivíduo, mas também, na formação de leitores.

“Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da sua vida” (Reis, et al., 2009, p. 21).

Por isso que desde cedo, os profissionais de educação demonstram uma grande preocupação em estimular a capacidade linguística das crianças, de facto, já Vygotsky (1896-1934) mencionava que linguagem era um instrumento cognitivo importantíssimo para o desenvolvimento intelectual da criança. “O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 29) Pereira (2010) alerta-nos, ainda, para o facto do:

conhecimento a aprender na escola ser totalmente opaco até que as crianças comecem a dominar a língua em que esse conhecimento está construído. Quer dizer, as crianças precisam de aprender língua porque é através dela que aprendem e se desenvolvem para (e n)a vida cultural da sociedade a que pertencem” (p. 52).

Neste sentido, o Ministério da Educação (2004) reconhece a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (p. 135).

Refletindo um pouco sobre o currículo e a interdisciplinaridade, podemos dizer que a disciplina de Português, assume um papel de destaque, porque é considerada transversal a todas as áreas do currículo, uma vez que está presente em todas as disciplinas e está constantemente a ser trabalhada contribuindo para a aprendizagem da língua e para a reflexão sobre a mesma. A língua está constantemente presente na nossa vida desde que nascemos e acompanha-nos até ao fim das nossas vidas. Deste modo Reis e outros autores (2009) afirmam

que “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (p. 6).

De acordo com o exposto, Amando e Sardinha (2013) referem que “o português e a língua portuguesa são, como facilmente se compreende, uma área curricular fundamental e transversal nas escolas: se a língua portuguesa é um modelo de herança cultural, ensiná-la é, claramente, ensinar a ser cidadão” (pp. 35-36).

No entanto, apesar de a escola ser fundamental ao longo deste processo, importa salientar que a Educação Literária se inicia anteriormente ao ensino formal. A este propósito Morais e outros autores (2012) referem que o “ensino e a aprendizagem da leitura não começam na escola” (p. 17). Antecipadamente à frequência da escolaridade obrigatória, a criança vivencia experiências, embora socialmente diferenciadas, que lhe permite desenvolver competências e conhecimentos sobre a língua, que mais tarde serão essenciais e fundamentais para a aprendizagem da leitura.

De maneira geral, as experiências de “literacia” vividas em casa, em idade pré-escolar, têm efeitos a longo prazo. Um estudo recente mostrou que a leitura de histórias nessa idade tem uma relação indireta com a compreensão em leitura no 4º ano de escolaridade e com frequência de leitura pelo prazer de ler relatada pelas mesmas crianças (Morais, et al., 2012, pp. 16-17).

Deste modo, quando a criança chega à escola já tem algum conhecimento sobre o mundo e sobre a linguagem, aprendida em casa e nos ambientes/contextos que frequentou. Relativamente à linguagem, a criança quando chega à escola é portadora de uma linguagem vernacular, que serve para “uma atuação linguística básica, caracterizada pela representação de significados construídos na procura da satisfação das necessidades vitais das crianças e da construção de um saber informal sobre o mundo” (Pereira, 2010, p. 53).

A partir do momento que entra na escola, para além de desenvolver essa linguagem, a criança, fica exposta a uma outra linguagem, nomeadamente à linguagem especializada.

Intuitivamente, qualquer pessoa escolarizada percebe a existência dessa singularidade da linguagem que circula na escola: sabe que, na escola e na vida social especializada, não se usa a mesma linguagem que em casa e com os amigos e que essa outra linguagem serve uma atuação também ela diferente da que se realiza em contextos informais (Pereira, 2010, p. 54).

A escola assume um papel essencial no desenvolvimento da linguagem especializada, que vai permitir à criança aprender de forma mais aprofundada aspetos da língua, a refletir sobre a língua, compreender os sentidos da mesma e a sua relação com o mundo que a rodeia.

Para o desenvolvimento desta, torna-se fulcral o acesso diário a diferentes tipos de textos, entre os quais, o texto literário. “O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais” (Reis, et al., 2009, p. 22).

A escola é uma entidade muito importante no processo inicial de formação do indivíduo, e neste caso, no desenvolvimento da linguagem, no entanto, este desenvolvimento manter-se-á de forma autónoma e para toda a vida, principalmente com o apoio de hábitos de leitura.

“É no 1º ciclo que a criança adquire e desenvolve uma competência de leitura que lhe permitirá relacionar os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo (Velooso, 2007, p. 1). De facto, a aprendizagem da leitura é fundamental neste caminho a percorrer e cabe à escola apoiar a aprendizagem “inicial” que se torna essencial e fundamental para a aquisição de conhecimentos, para a acomodação do desejo e do gosto pela leitura e para a formação do indivíduo.

“Falar de leitura implica, necessariamente, um projeto de vida, tendo a escola um papel fundamental na sua concretização, já que pode - e deve- desempenhar um papel social e cívico capaz de formar cidadãos autónomos e interventivos” (Amado & Sardinha, 2013, p. 35).

Contudo, a aprendizagem da leitura é um processo complexo, contínuo e que exige muito das crianças causando algumas dificuldades, uma vez que ler, de acordo com Morais e outros autores (2012) “implica um sistema mental de tratamento da informação escrita, isto é, um conjunto complexo de operações de transformação de representações noutras representações” (p. 20).

Ainda sobre a leitura, Azevedo (2007) afirma que: “ler é muito mais do que descodificar sinais e atribuir-lhes significado. Ler supõe ser detentor de uma capacidade de interpretar criticamente a informação recebida, interrelacionando-a com a informação de que já é possuidor e utilizando-a para construir conhecimento” (p. 29).

Assim sendo, a leitura deve ser entendida como um processo interativo que está em permanente construção, através do qual o leitor reconstrói o significado do texto, sendo que será melhor leitor, aquele que fizer da leitura um projeto de vida. (Ferrinho & Sardinha, 2013)

De acordo com este pensamento cabe á escola a difícil tarefa de facilitar a aprendizagem da leitura, assim como, a aprendizagem de estratégias de compreensão (ferramentas) para que os alunos se possam servir deliberadamente para melhor compreenderem o que leem (Sim-Sim I., 2007) e deste modo obtenham conhecimentos e se aperfeiçoem enquanto leitores autónomos.

A compreensão leitora é crucial ao longo de todo este processo e influencia não só a motivação para a aprendizagem, como também, a aproximação da criança ao livro e consequentemente a criação de hábitos de leitura, pois quando as crianças não demonstram interesse na leitura, “pode ser resultado do facto de não saberem “ler”, ou seja, de não conseguirem compreender claramente o que leem.” (Amado & Sardinha, 2013, p. 35).

Neste sentido, importa que a escola possibilite um ensino explícito das estratégias de compreensão leitora, aquilo que Joce Giasson (1993) denomina de “processos de leitura”. Segundo esta autora, os processos de leitura são “habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das atividades cognitivas durante a leitura” (p. 32).

De acordo com as funções que desempenham, a referida autora denomina estes processos do seguinte modo:

- Microprocessos ajudam o leitor a compreender as informações que estão contidas numa frase, ou seja, permite o reconhecimento de palavras e agrupar palavras.
- Os Processos de Integração que “tem como função efetuar ligações entre proposições ou as frases” (Giasson, 1993, p. 33). Estão relacionados com a utilização de referentes, de conetores e inferências baseadas em esquemas.
- Os Macroprocessos são responsáveis pela compreensão do texto no seu todo, desta forma estão inerentes a identificação de ideias principais, o resumo, e a utilização das estruturas do texto.
- Os Processos de Elaboração “permitem aos leitores ir para além do texto, efetuar inferências não efetuadas pelo autor” (Giasson, 1993, p. 33) relativamente ao texto. Por outras palavras, estão implicadas as previsões, a formação de imagens mentais, respostas afetivas, mobilização de conhecimentos prévios e o raciocínio.
- Os Processos Metacognitivos que “gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação” (Giasson, 1993, p. 33). Ou seja, permitem ao leitor dominar o processo de compreensão na leitura e identificar e reparar a falta de compreensão.

Importa salientar que “estes processos, que se realizam a diferentes níveis, não são sequenciais mas simultâneos” (Giasson, 1993, p. 32). Como podemos verificar, torna-se essencial que a escola apoie no desenvolvimento e aprendizagem da compreensão leitora para que posteriormente as crianças possam continuar este processo de forma autónoma e para toda a vida. Contudo, é importante salientar que:

no ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experimental que possuem sobre a vida e sobre o Mundo. (Sim-Sim I., 2007, p. 11)

Deste modo, podemos concluir que a escola, juntamente com os professores desempenham um papel crucial do desenvolvimento e formação da criança, ou seja, são a base para a formação de um adulto consciente, informado, responsável e crítico na sociedade.

1.3- Mediação Literária e a Formação de Leitores

É no contexto escolar que as crianças passam mais do seu tempo, neste sentido, a escola é uma das entidades que mais participa na formação do indivíduo e conseqüentemente na sua educação. Contudo, a família é o principal responsável pela criança e é a entidade, que de certa forma, mais influencia a formação e o desenvolvimento da criança, o mesmo acontece no âmbito da Educação Literária.

Ao crescer, a criança tende – sem consciência de que assim seja – a tornar-se como a mãe ou como o pai, a ser a adulta ou o adulto que eles são. Assim, se a criança vê que os pais gostam de ler e valorizam a leitura, ela pressente que a biblioteca é um cofre repleto de tesouros, que os livros contêm segredos a desvendar, e que ler é penetrar num mundo aliciante. (Morais, et al., 2012, p. 15)

Contudo, por diversas razões (culturais, sociais, financeiras...) nem todos os comportamentos e atmosferas familiares são iguais, e portanto, nem todos são suficientemente positivos e estimulantes para o desenvolvimento e formação da criança, o que diversifica a aquisição de competências e o desenvolvimento de capacidades, influenciando a aprendizagem das crianças, neste caso, no que diz respeito à Educação Literária.

Neste sentido “é necessário salientar que a escola pode e deve fornecer os estímulos e o ensino apropriados à aprendizagem da leitura, e assim ajudar a estreitar o fosso entre diferentes meios socioculturais” (Morais, et al., 2012, p. 94).

Relativamente ao ambiente escolar, o professor é a figura de referência para muitas das crianças e “desempenha um papel de mediação fundamental nesta fase, criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura” (Reis, et al., 2009, pp. 63-64).

O papel do professor/mediador torna-se importantíssimo para a criação de hábitos de leitura, principalmente nesta fase do 1º ciclo, onde as crianças fazem um percurso complexo de aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, se as experiências proporcionadas pelo professor/mediador forem estimulante e significativas, maior será a probabilidade da criação de hábitos de leitura autónoma por parte das crianças, em contrapartida, se as experiências proporcionadas não forem estimulantes, as crianças dificilmente se tornarão leitoras autónomas e assíduas.

Para aprender a ler é preciso ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da “leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança.” (Ministério da Educação, 2004, p. 146).

O professor/mediador terá de conciliar a aprendizagem da leitura com a leitura de prazer e proporcionar experiências lúdicas, estimulantes e significativas, não só para estimular a criação de hábitos de leitura mas, também, para formar leitores críticos e autónomos. “Assim o animador deve ser um facilitador do processo de aprendizagem que medeia a relação da criança com o livro como que o orientando nos primeiros passos, para que, posteriormente, ele caminhe sozinho” (Costa, 2012, p. 55).

No processo de formação de leitores e na promoção de hábitos de leitura importa que o mediador, neste caso o professor, proporcione leituras que estejam de acordo com os interesses e necessidades das crianças, porque só assim serão significativas.

“Na criação de hábitos de leitura estáveis e na sedução do leitor, o texto literário desempenha um papel determinante” (Reis, et al., 2009, p. 63). A este propósito, Coutinho e Azevedo (2007) salientam que: “a leitura da literatura de reção infantil, feita por prazer, é associada efetivamente a inúmeros benefícios” (p. 35). Não só por que seduz o leitor, mas também porque, permite ao leitor refletir sobre o mundo e deste modo realizar aprendizagens.

De acordo com Mesquita (2003) “A literatura infantil e, principalmente, os contos de

fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo que a rodeia” (p. 179).

Contudo, refletir sobre o que foi lido e formar uma opinião pessoal e transportá-la para a sua realidade é uma tarefa complexa e necessária para a vida. “Tal aspeto exige mediadores de excelência, com capacidade de promover diálogos articuladores com os textos, quer no domínio das especificidades do ensino/aprendizagem, quer no âmbito das relações com o(s) Mundo(s)” (Sardinha & Machado, 2013, p. 27). Segundo Azevedo (2007) um bom leitor é aquele que:

para além de, gastronomicamente, amar e devorar os textos, é igualmente capaz de refletir criticamente acerca deles, ultrapassando o nível de uma mera leitura de superfície, inferindo e completando aquilo que os textos não dizem, mas prometem, sugerem ou implicam (p. 28).

Podemos dizer que ler é compreender, é obter informação, é aceder ao significado do texto (Sim-Sim I., 2007). Desta forma, algumas dificuldades que se encontram no âmbito da leitura e que estão associadas ao não gostar de ler e conseqüentemente à falta de hábitos de leitura por parte das crianças, estão associadas ao facto de como refere Amado e Sardinha (2013) dos “alunos não sabem ler, ou seja, não são capazes de interpretar corretamente um texto” (pp. 40-41).

De uma forma geral, ninguém gosta de ler aquilo que não consegue compreender, desmotivando assim a prática da leitura de prazer. “Porque para gostar de ler, é fundamental saber ler (sem esforço) e ter motivação para o fazer” (Pontes & Barros, 2007, p. 71). Cabe ao professor/mediador ajudar as crianças na aquisição de estratégias para a compreensão da leitura, pois só assim é possível formar leitores assíduos, críticos e autónomos. Estratégias, essas, que segundo Sim-Sim (2007) “ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos (p. 15).

Em suma, o professor mediador representa um grande papel na formação de leitores e no fomento de hábitos de leitura, e para tal deverá proporcionar diversas atividades de animação da leitura. A animação da leitura “é uma atividade que contribui para melhor compreensão de um texto, desenvolvendo o espírito crítico e permitindo contrapor as expectativas e interesses com as vivências que favorecem a compreensão da realidade (Costa, 2012, p. 55).

1.4- Estratégias de Animação de Leitura

Como já tivemos a oportunidade de referir, o mediador possui um papel fundamental na aproximação da criança ao livro e conseqüentemente na formação de leitores contribuindo, assim, para a promoção de hábitos de leitura autónomos. Conscientes de que este processo é moroso, contínuo, causando dificuldades significativas nas crianças, e que necessita de estímulos lúdico-significativos, o professor têm ao seu encargo uma tarefa complexa, que exige muita da sua atenção e da sua motivação.

“Nesta perspetiva, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa implemente estratégias que permitam a superação de dificuldades e desenvolvam o prazer da leitura” (Amado & Sardinha, 2013, p. 40).

A opção de estratégias de animação de leitura requer alguns cuidados, nomeadamente, o da adequação dos textos às idades das crianças, caso contrário corre-se o risco de obter efeitos opostos àqueles que são os supostos, ou seja, a não superação das dificuldades, assim como a desmotivação para a criação de hábitos de leitura.

Podem ser várias as estratégias de educação e mediação literárias optadas pelos professores, algumas originalmente fundeadas em diferentes tradições pedagógicas, outras delas, fruto da criatividade e do conhecimento curricular que cada docente detém. A propósito das possibilidades de integração de conhecimentos que o currículo oferece, Costa (2012) refere que o professor ao utilizar diversas técnicas de animação durante a leitura:

valoriza o conteúdo da história mas também promove o desenvolvimento de outras componentes como a motricidade (manipulação de materiais) a oralidade (na partilha das suas vivências) ou a criatividade (nas pinturas e outras manifestações artísticas), entre outras. (p. 57)

Entre as mais conhecidas estratégias de animação e mediação da leitura encontramos a Hora do Conto.

1.4.1- Hora do Conto

Pode dizer-se que a Hora do Conto é uma das estratégias tradicionais mais conhecidas e adotadas no âmbito da animação e mediação literárias.

O hábito de “contar um conto”, herdado das práticas do ensino doméstico e da antiga tradição das amas, seria retomado nos inícios dos anos sessenta do século passado, em muitos

dos Jardins de Infância europeus, particularmente, franceses. Esta moda, que teve como protagonistas diretos muitos dos avós das crianças, viria a tomar assento na rotina diária da maioria das creches e infantários. Mais tarde, empurrada pela pressão da literacia, a atividade alargar-se-ia a outros ciclos de escolaridade e a contextos de educação mais ou menos formal.

Nesta mudança, inscrevem-se além do nome- Hora do Conto- a pluralidade do perfil dos protagonistas intervenientes (professor/educador, pais, bibliotecário, autor, outros adultos e também outras crianças) e, até mesmo, a configuração da própria prática que pode, em última análise, revestir-se de maior ou menor amplitude e complexidade.

A Hora do Conto é uma atividade fundamental num projeto de promoção do gosto pelo livro e pela leitura. No âmbito da Educação Pré-Escolar esta atividade é considerada como um dos momentos pertencentes à rotina da sala ocorrendo, normalmente, duas vezes por semana. Atualmente, a Hora do Conto é muito praticada nos contextos de Jardim-de-Infância, no entanto, deixa de ser habitual com a entrada da criança no 1º Ciclo do Ensino Básico, certamente no pressuposto de que esta tem já acomodados o desejo, o gosto e o hábito de leitura.

Anteriormente foi referenciada a importância da Educação Literária na construção, desenvolvimento e formação do indivíduo, bem como a atenção, o tempo e os cuidados a conceder a tão precioso processo. Neste sentido, parece ser contraditório que, na passagem do pré-escolar para o 1CEB, não seja dada continuidade à Hora do Conto enquanto estratégia que visa aproximar as crianças ao livro e à leitura, procurando promover e desenvolver competências literárias do indivíduo, assim como, hábitos autónomos de leitura. O abandono precoce desta atividade à entrada do 1º ciclo, quando exatamente se poderia começar a consolidar o gosto pela leitura, é no mínimo questionável e inscreve-se nas múltiplas e profundas fraturas que parecem afastar a desejável continuidade de práticas entre os dois ciclos de uma escolaridade básica.

Pensamos que este facto se deve à falta de conhecimento e de consciência, por parte dos profissionais, da importância e dos contributos que esta atividade proporciona aos alunos. Além disso, supomos que outro dos motivos para a sua quase extinção no 1º ciclo se deve ao facto de ser “rotulada” como uma atividade exclusiva da Educação Pré-Escolar, o que não é verdade.

Entendida, por nós, como uma entre outras atividades estruturantes do ponto de vista da promoção da leitura e do livro em contexto de jardim-de infância (e não só), a atividade

que se convencionou designar como “hora do conto” ocupa um lugar muito relevante na pedagogia de sensibilização para a leitura, a literatura e o livro (Silva, 2011, p. 1).

Neste sentido, a Hora do Conto é uma atividade de animação de leitura que pode e deve ser utilizada tanto pelos Educadores de Infância, como pelos Professores do 1CEB, ou até mesmo pelas próprias crianças/alunos, facilitando e promovendo o contacto com os livros e consequentemente a promoção de hábitos de leitura.

De acordo com Gomes (1996), esta atividade pedagógica tem como intenção atingir dois grandes objetivos, nomeadamente: “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”, mas também, de “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” (p. 37).

A leitura desempenha um importante papel na vida de qualquer pessoa e na sua construção como cidadão, o facto de saber ler, adquirir pouco a pouco o gosto de ler constitui, uma conquista fundamental no processo de educação para a cidadania (Gomes, 2007).

Silva (2011) salienta que “a leitura exerce um papel crucial ao nível do desenvolvimento intelectual, da estruturação da imaginação, da formação da sensibilidade, do estímulo à reflexão e, genericamente, do crescimento/amadurecimento individual e social” (p. 3).

Contudo, a aprendizagem da leitura é um processo complexo, como já vimos, e requer muito treino e força de vontade por parte das crianças, deste modo, a Hora do Conto é uma atividade pedagógica que motiva as crianças e as encoraja neste longo processo de aprendizagem e aperfeiçoamento de competências literárias. De acordo com Costa (2012) a “dinamização da Hora do Conto é, um apelo à motivação da criança para a leitura e para a criatividade da escrita” (p. 57).

Para que a criança se forme enquanto leitora e deste modo adquira hábitos de leitura é fundamental que exista um sentimento positivo face ao livro e à leitura, e a Hora do Conto permite alimentar esse sentimento, que inerentemente acresce a motivação e o interesse da criança pela leitura e pelos livros, fomentando a continuação dessa prática, ou seja, a criação de hábitos de leitura.

Esse espaço semanal ou bissemanal, durante o qual o professor lê, em voz alta, um conto, ou parte de uma narrativa mais longa, aos seus alunos, constitui um momento diferente na rotina escolar, uma hora de apaziguamento e de libertação do imaginário,

durante a qual todos se encontram congregados por um sentimento e uma vontade comuns, de profundo sentido pedagógico (Gomes, 1996, p. 36).

Apesar de se tratar de um momento mais lúdico, diferente da rotina habitual do ensino formal, a Hora do Conto, possibilita um encontro positivo entre a criança e a literatura e conseqüentemente facilita e promove a aprendizagem sobre a língua, ajudando a criança a refletir sobre a mesma, sobre o mundo que a rodeia e a formar-se literariamente, tudo isto através da magia do texto literário.

É importante salientar que o maravilhoso sempre foi, e continua a ser, um dos elementos presente e dos mais importantes na literatura destinada às crianças. Esta componente torna-se essencial para a formação da crianças, porque é através do prazer ou das emoções que as histórias proporcionam às crianças, que o simbolismo que está implícito na ação e nas personagens vai atuar no inconsciente das mesmas e ajudar-lhas a resolver os conflitos interiores normais nessa fase da vida (Mesquita, 2013).

“Graças a um conto, a pessoa transforma-se de “leitor de texto” em “leitor do mundo”, o mundo próximo que o envolve diretamente, o mundo distante que o transporta para outras realidades (Rigolet, 2009, p. 137).

Estas são as grandes potencialidades da Hora do Conto, para além disso vai de encontro a uma das preocupações que o professor deverá ter em conta, nomeadamente ajudar “o aluno a pensar sobre o texto, a interagir com ele e com suas ideias anteriores, bem como fazer com que esse leitor participe, dialogue e seja também corresponsável pelas suas escolhas e preferências”. (Pontes & Azevedo, 2008, p. 7). Enquanto atividade, esta, permite que as crianças aprendam a conversar sobre textos, a conhecerem-se melhor, a desenvolverem competências e capacidades, a partilhar gostos e dissabores, ou seja, aprender a viver, vivendo e compreendendo melhor o mundo que as rodeia e onde estão inseridas. É “através da linguagem, que a criança entra em mundos imaginários possíveis e não-circundante e, como um pequeno cientista, passa à construção de uma série de hipóteses paralelas que podem ir explicando o mundo real” (Albuquerque, 2000, p. 15).

Segundo Morais e outros autores (2012) o professor deverá ter a preocupação, de na sala de aula de proporcionar aos seus alunos leituras partilhadas” (p. 18). Estas leituras são uma mais-valia na medida que permitem às crianças, conjuntamente, refletir sobre vários textos ou seja, permite-lhes estabelecer relações intertextuais, que segundo Prole (2008):

é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança e para a prática de conexões de grau superior, dado que não se trata só de relacionar factos não sequenciais na narrativa mas de estabelecer conexões entre narrativas diferentes, que permitem à criança desenvolver uma reflexão crítica que aprofunde a compreensão do texto (p. 9).

Tratando-se, assim, de uma atividade pedagógica, a Hora do Conto deverá ser devidamente planeada e refletida pelo professor, neste caso, tendo em conta os seus objetivos pedagógicos. Neste sentido e segundo Silva (2011) a:

Hora do Conto terá de nortear-se por princípios como adequação (a espaço e ao tempo escolhidos/disponíveis, ao público-alvo ou às características psico-evolutivas da criança, etc), a variedade (de textos, de técnicas de expressão vocal, facial e, até corporal, por exemplo) a criatividade, a ludicidade e a seriedade (não no sentido de sisudez, mas sim no rigor e honestidade intelectual, por exemplo ao nível da planificação) (p. 7).

É fundamental ter em consideração as características das crianças/alunos destinatários deste tipo de atividade, para que a mesma possa corresponder de forma positiva aos interesses do grupo e às suas necessidades, promovendo a sua evolução intelectual e global.

Antes de qualquer intervenção é fundamental conhecer o texto que se pretende trabalhar, ou seja é importante que o professor explore a história com que vai trabalhar com a turma e reflita que potencialidades este poderá ter para as crianças em questão, e se a mesma se tornará significativa para a turma, daí a importância de conhecer o texto/história e as características das crianças. Para que a leitura se torne significativa, esta tem “de estabelecer ligação efetiva entre o sujeito e o objeto lido, ou seja, o texto tem de estar coerente às suas necessidades e interesses, fazendo uma ligação entre o texto e contexto, seu mundo pessoal” (Pontes & Azevedo, 2008, p. 8).

É essencial que durante a Hora do Conto o professor esteja presente, isto é, envolvido na atividade, o que quer dizer que deve optar por não usar histórias em PowerPoint mas sim usar os livros e a sua voz.

Importa, ainda, referenciar que esta atividade pedagógica pode variar em duas vertentes: a partir do reconto oral, isto significa que não existe suporte escrito, ou então, a partir de uma narrativa escrita em forma de livro, como por exemplo álbum narrativo, contos ilustrados... A este respeito, Albuquerque (2000), afirma que “o uso prático do livro e, mesmo numa fase posterior, a leitura da história do livro, parecem-me procedimentos louváveis, para aumentar a adesão afetiva da criança, que se encontre em fase de iniciação à leitura e escrita” (pp. 26-27).

Tal como Silva (2011), a ponderação do espaço, também é um dos aspetos importantes para Gomes (1996) no âmbito da concretização da Hora do Conto: “as condições (físicas e humanas); o espaço; a postura e a arte de ler; o ambiente/clima e as atividades” (p. 39).

Deste modo, entendemos que deverá existir um momento próprio para a realização da Hora do Conto, assim como, a existência de um espaço específico. Espaço este que deverá estar organizado de forma confortável, atrativo, possibilitando várias formas de estar, ou seja, grande/pequeno grupo e individual, mas que principalmente seja convidativo para as crianças, estimulando assim a leitura por prazer e consequentemente hábitos de leitura autónomos.

A Hora do Conto é uma atividade pedagogicamente interessante e “uma das atividades capazes de, pela sua prática continuada, proporcionar o desenvolvimento do prazer de ler resultante, numa primeira etapa, da simples satisfação do gosto pelas histórias.” (Gomes, 1996, p. 35).

O professor deverá ter consciência de que a Hora do Conto é importante e proporcionar às crianças, um momento desejado, de magia, calmo, de aprendizagem, e que facilite a construção e formação de um cidadão responsável, crítico e ativo na sociedade.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A realização de um projeto, com componente de investigação, implica a adoção de opções metodológicas. No capítulo que se inicia, damos conta dessas opções. Apresentamo-las, definimos as características da metodologia eleita e justificamos a sua escolha em função das questões e dos objetivos que o estudo coloca.

2.1- Opção Metodológica: Investigação-Ação

Tendo em conta o contexto de investigação, as questões do estudo e as finalidades do projeto de intervenção e ainda a informação decorrente da revisão de literatura, a metodologia de Investigação-Ação é aquela que melhor se adequa, uma vez que se trata de uma metodologia qualitativa que fundamentalmente “consiste na recolha de informações sistemáticas com objetivo de promover mudanças sociais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

Por outras palavras, a Investigação-Ação visa estudar e intervir para a melhoria de um(a) situação/ problema em análise, contribuindo deste modo para a construção de um docente profissionalmente mais reflexivo. Por esta razão, e porque permite momentos de reflexão e de retroação, a Investigação-Ação é um dos métodos do paradigma qualitativo mais utilizado no campo da investigação em educação. Segundo Zabalza (1994) “a investigação qualitativa baseia-se fundamentalmente em interpretações ou, pelo menos, recorre frequentemente a elas para dar sentido aos dados e às informações” (p.22).

Neste sentido e como sustenta Máximo-Esteves (2008) a Investigação-Ação pode definir-se como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82.)

Pela sua natureza, a Investigação-Ação torna-se uma mais-valia no campo escolar, pois é neste que os profissionais encontram os mais variados problemas e situações dilemáticas que devem resolver. Salientamos o facto de a sociedade estar em constante evolução, assim como as gerações, o que possibilita o surgimento de novos problemas e de novos desafio para os quais os professores terão de ter a capacidade enfrentar/resolver e agir. Assim sendo, a ação do professor deverá ser sempre refletida e investigativa para que desta forma, possa corresponder de forma adequada às necessidades das crianças e ou dos contextos educativos.

Deste modo a Investigação-Ação permite, ao professor, renovar os seus conhecimentos e práticas, uma vez que esta metodologia vê o professor, também, como um investigador. “A Investigação-Ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293).

Esta ação e reflexão do professor permitem mantê-lo atualizado nas práticas educativas, mas também ir mudando a sua filosofia de educação devido às suas experiências educativas e à capacidade de reflexão sobre a sua prática. Bogdan e Biklen (1994) referem que “os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios” (p. 286).

O professor, ao interrogar as suas práticas e ao questionar os contextos/ambientes de aprendizagem, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que lhe permite cientificar o seu ato educativo, ou seja torná-lo mais informado (Sanches, 2005, p. 130).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) referem que o “conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (p.8). Os mesmos autores salientam, ainda, a importância que esta metodologia possui “na formação de um profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos (p. 9)

De uma forma geral a Investigação-Ação desenvolve-se numa espiral de ciclos de ação e reflexão, envolvendo a planificação, ação, observação, reflexão e retroação. Assim sendo, fazer Investigação-Ação implica planear, atuar, observar e refletir no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos profissionais acerca das suas próprias práticas (Coutinho, et al., 2009, p. 363).

Face ao exposto, pode-se concluir que a Investigação-Ação é a metodologia que melhor se adequa a este projeto, uma vez possibilita a solução de um problema encontrado e específico do contexto em estudo, mas também, porque, apoia a construção do docente, na medida em que o professor está em constante transformação (saberes), ou seja, o professor, para além de investigar, melhora a sua prática educativa e constrói novos conhecimentos, construindo assim a sua própria profissão.

2.2 Instrumentos de Recolha de Dados

Sendo este um projeto de natureza investigativa sustentado pela metodologia de Investigação-Ação, importa referir os instrumentos, que foram utilizados ao longo do projeto, para a recolha de dados. Segundo Coutinho e outros autores (2009), “qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (p. 373).

Os instrumentos, além de possibilitar um maior conhecimento do contexto de intervenção, facilitam o controlo e a avaliação do trabalho desenvolvido. “No caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática” (Coutinho, et al., 2009, p. 373).

Desta forma o professor deverá definir os instrumentos de recolha de informação que vão de encontro à sua prática e que melhor se adaptem ao estudo em questão, fazendo parte, assim, da documentação pedagógica do professor. “A documentação pedagógica é o processo para registar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças mas também a aprendizagem dos profissionais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 35).

A Investigação- Ação possibilita isso mesmo, dentro de uma grande panóplia de técnicas e instrumentos de recolha de dados, permite ao investigador escolher e utilizar as técnicas e instrumentos que melhor se adequam à sua investigação. Passaremos então a especificar os instrumentos utilizados na nossa investigação:

- **Observação;**

A observação enquanto instrumento de recolha de informação ocupa um lugar importantíssimo no seio educacional e é um dos instrumentos mais utilizados no campo educativo, uma vez que esta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, pp. 24-25).

Numa fase inicial, a nossa observação foi do tipo direta e não participante, para que, desta forma, fosse possível uma melhor compreensão do contexto e perceção do funcionamento do grupo de crianças, assim como da relação professor-aluno. Estrela (1994) designa este tipo de observação como naturalista, nela “o investigador se limita ao papel de observador do professor e dos alunos” (p. 34).

A observação naturalista foi-se tornando mais participativa, ou seja, começamos por intervir e participar gradativamente nas rotinas da sala e nas atividades, interagindo mais com o grupo. Segundo Estrela (1994) “a observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado” (p.36).

À medida que o grau de participação foi crescendo também a necessidade de orientar o foco da observação foi emergindo, como aliás sugere Guerra (2003) ao referir que “o fenómeno da observação requer uma preocupação com o contexto e uma focalização . . . que centre a atenção de forma seletiva” (p. 100).

Tendo o conta o que acima referimos, procedemos à construção da grelha de observação (anexo I). Na sua elaboração tive em conta documentos de referência do Ensino Básico, mais precisamente, o Programa de Português do 1CEB (2009) e as Metas Curriculares do Português (2012) para o 3º ano de escolaridade. Importa salientar que dentro destes referenciais foram escolhidos e adequados à investigação descritores maioritariamente do domínio da Educação Literária, nomeadamente os relativos ao 3º ano de escolaridade.

- **Notas de Campo;**

As notas de campo são, também, um instrumento de recolha de dados, e muitas vezes, de avaliação, estando intrinsecamente ligadas à observação participante. Segundo Coutinho (2008) este instrumento é, também, muito utilizado, uma vez que é flexível e responde bem à imprevisibilidade da situação educativa. De fato é difícil prever o surgimento de situações significativas e importantes para o estudo. Assim, com a inclusão deste instrumento, antecipa-se os efeitos da referida imprevisibilidade.

Neste sentido Máximo-Esteves (2008) menciona que as notas de campo podem anotar-se em qualquer situação, tendo em conta os propósitos do observador, no momento exato do acontecimento, ou posteriormente, no entanto aconselha que o registo seja feito o mais rápido possível para que não sejam esquecidos pormenores do mesmo.

Ao longo de todo o estágio utilizei um pequeno caderno para este efeito, onde tentei realizar um registo descritivo e detalhado de situações vivenciadas, diálogos das crianças, para mais tarde poder interpretar e refletir juntamente com as observações que ia efetuando.

- **Diário;**

O diário, assumiu um papel crucial durante todo o processo, pois tal como nos refere Coutinho (2008) o diário é uma técnica narrativa e que serve para recolher observações, interpretações, descrições e explicações de determinadas situações importantes, e reflexões. “Os diários devem procurar reproduzir com a maior exatidão possível o que acontece; incluindo interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideais (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Deste modo, o diário é importantíssimo uma vez que apoia o professor a desenvolver o pensamento crítico, a mudar as crenças e conseqüentemente a melhorar a sua prática pedagógica. É no contexto escolar que surgem as mais diversas situações, às quais os professores têm de corresponder e para tal necessitam de encontrar vias e respostas variadas, criativas e adequadas à diversidade das situações, que só é possível através de um processo contínuo de investigação guiado pela reflexão (Alonso, 1996).

Assim sendo, ao longo de todas as sessões de intervenção foram elaborados diários que juntamente com os outros instrumentos permitiram interpretar diversas situações ocorridas e refletir sobre a nossa prática pedagógica.

- **Inquérito por questionário;**

De acordo com Coutinho (2008), o inquérito por questionário é um composto de perguntas sobre um determinado assunto ou problema em estudo. Apresenta em relação a outros instrumentos a vantagem de recolher informações sobre um grande conjunto de indivíduos e permitir a realização de comparações entre respostas.

Usamo-lo na investigação, aplicado ao universo das famílias. Permitiu-nos aceder às opiniões destas e recolher informação sobre os hábitos de leitura de cada uma delas. Para a elaboração deste instrumento (anexos II e III) tivemos como referência outros questionários, em particular o questionário *A Leitura* emanado do Instituto de Inovação Educacional (s.d) (anexo IV).

- **Entrevista;**

A entrevista é um instrumento de natureza qualitativa que, neste projeto, serviu de complemento à observação do grupo de crianças. Segundo Coutinho (2008) a entrevista permite

recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos.

No que se refere à sua aplicação a grupos, Aires (2011) sustenta que “a entrevista de grupo tem a vantagem de ser económica, de proporcionar grande quantidade e diversidade de informação, de estimular os participantes, de ser mais cumulativa e elaborativa do que as respostas individuais” (p. 28).

Ainda sobre a pertinência da entrevista Bogdan & Biklen (1994) referem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p.134). Neste tipo de instrumento, embora haja um guião previamente elaborado, a ordem das questões não é fixa, podendo ser alterada em função do surgimento de novas temáticas resultantes das respostas dos entrevistados.

- **Registos e produções das crianças;**

Não poderíamos deixar de referenciar, os trabalhos e registos que as crianças foram desenvolvendo ao longo de todo o processo, quer os individuais quer os coletivos. “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Os trabalhos que as crianças desenvolvem, quer seja por vontade própria ou por proposta do adulto, permitem-nos recolher diversos tipos de dados, tendo em conta os suportes e a natureza dos mesmos.

- **Fotografias;**

A fotografia é uma técnica muito usada em investigação. Ao longo do estágio, registamos momentos significativos e situações vivenciadas, não só para comprovar a sua realização, mas principalmente para as poder analisar e interpretar. Tal como nos referem Bogdan e Biklen, (1994) as fotografias “podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p.141).

Na verdade, as fotografias permitem-nos reviver de uma forma concreta um determinado momento e permitem-nos olhar de forma mais pormenorizada, as reações, as posturas e a expressão dos sentimentos, uma vez que a expressão corporal também é uma dimensão que nos permite refletir sobre.

- **Gravação de áudio;**

As gravações de áudio, foram, também, um dos instrumentos mais utilizados neste processo, uma vez que permitem registar uma grande quantidade de informação a ser posteriormente analisada de forma mais pormenorizada.

Coutinho (2008) refere que, no caso do professor, as gravações áudio possibilitam analisar com rigor e maior distanciamento os seus padrões de conduta verbal, apoiando-o no ato da reflexão sobre a sua própria prática pedagógica. Contudo, apesar de se tratar de uma técnica de recolha de dados muito útil tanto ao nível individual como em pequenos grupos, traz a desvantagem da transcrição do registo áudio, que requer algum tempo, contudo consideramos importante e pertinente utilizar este instrumento.

CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo apresenta-se o projeto de intervenção. Inicialmente apresenta-se a caracterização do contexto de intervenção, uma dimensão pertinente do estudo, uma vez que, da observação e conhecimento do mesmo emergiu parte significativa das necessidades e motivações que conduziram à identificação e delimitação do problema em estudo. Em seguida dá-se conta do projeto de intervenção propriamente dito. Referem-se as suas razões de ser, os objetivos, as diferentes etapas do faseamento do projeto, bem como as atividades e procedimentos adotados em cada uma das etapas. Algumas dessas atividades, desenhadas *à priori*, decorreram dos objetivos iniciais propostos, enquanto outras, construídas ou reconstruídas *à posteriori*, foram resultante da reflexão sobre os ciclos de ação já consumados.

3.1- Caracterização do Contexto

3.1.1- Agrupamento

O Centro Escolar Maximinos (CEM) pertence ao agrupamento de Escolas de Maximinos que engloba as instituições escolares das freguesias de Maximinos, Ferreiros, Gondizalves e Semelhe do concelho de Braga. Está inserido no programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), e é um agrupamento de referência para alunos cegos ou de baixa visão, dado que dispõe dos meios humanos e materiais necessários na resposta às Necessidades Educativas Especiais (NEE) destes alunos, promovendo assim, uma resposta educativa de qualidade.

3.1.2- Instituição

O CEM integra as valências de Pré-escolar (2 salas) e 1º Ciclo do Ensino Básico (5 turmas). A instituição foi recentemente restaurada, razão pela qual apresenta globalmente instalações em bom estado de conservação.

O edifício é constituído por 2 andares, tendo capacidade de 6 salas de aula, das quais uma é destinada ao acolhimento das crianças da educação pré-escolar. Possui uma biblioteca escolar, gabinete da coordenação, cantina, sala de arrumações, sala de professores, WC de adultos, sala de apoio. Quanto às salas do jardim-de-infância, estas estão posicionadas no exterior do edifício principal, no entanto existe um corredor coberto que faz a união ao edifício principal.

O espaço exterior é descoberto e pobre do ponto de vista da oferta lúdica. Estas características tornam problemáticos os tempos de recreio e, particularmente, em dias de chuva.

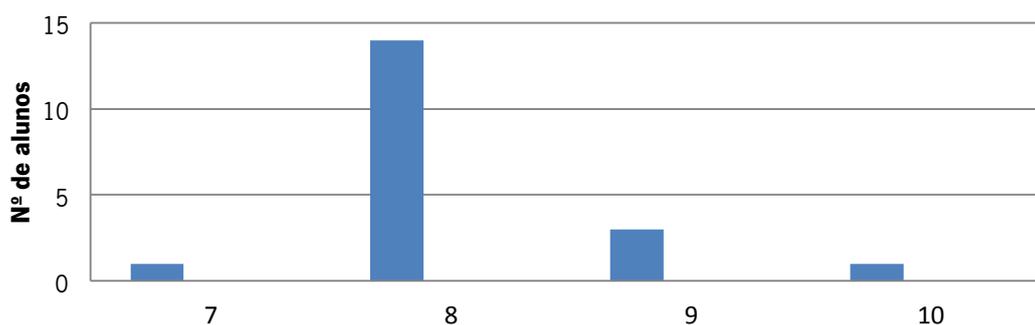
Na parte de trás do edifício, as crianças têm acesso a uma área, significativamente grande, revestida com piso de borracha. Ainda no exterior encontram-se, os balneários devidamente equipados, quer para os alunos, quer para os professores.

A escola tem parceria com a Câmara Municipal de Braga e a Junta de freguesia de Maximinos.

3.1.3-Turma

A turma do 3º ano de escolaridade é constituída por um total de 19 crianças, mais precisamente, 13 crianças do sexo masculino e 6 crianças do sexo feminino, sendo a maioria de nacionalidade Portuguesa, à exceção de 2 crianças, uma de nacionalidade Angolana e outra Suíça (que entretanto emigrou). Ao nível etário, o grupo distribui-se entre os 7 e os 10 anos, sendo maioritária, a faixa dos 8 anos de idade.

Gráfico 1- Faixa Etária das Crianças

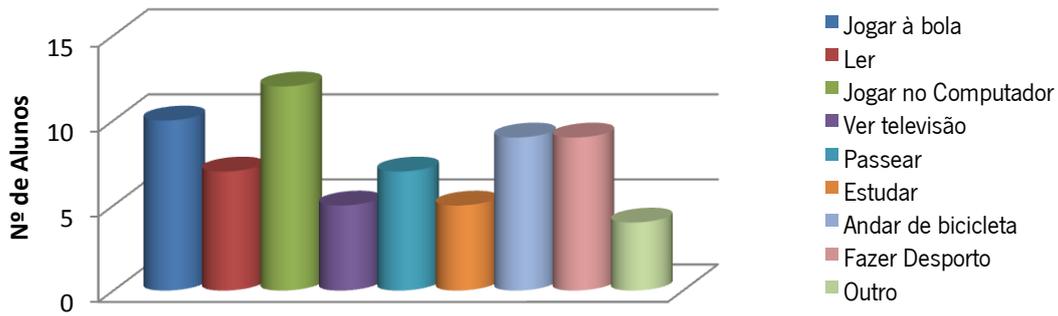


O grupo integra 2 alunos de etnia cigana, que já ficaram retidos no 2º ano e 2 alunos com NEE. Destes, um é portador de síndrome de autismo e o outro, repetente de ano e transferido de outra turma, não tem, ainda, um diagnóstico claro. Ambos recebem apoio escolar de por um professor do Ensino Especial do Agrupamento Escolar.

Existe, ainda, uma criança que está sob a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Decreto-Lei n.º 185/93, de 22 de Maio), que integra a turma pela primeira vez.

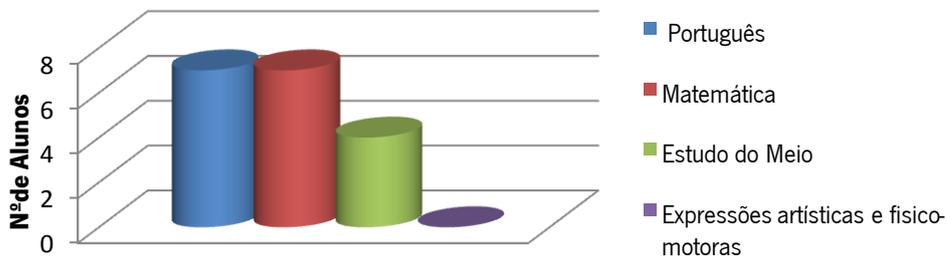
O grupo partilha alguns interesses, nomeadamente, no que se refere a atividades de tempos livres. Como podemos constatar, no gráfico nº 2, as crianças, durante o seu tempo livre, gozam de atividades lúdicas, como jogar à bola, jogar no computador, andar de bicicleta, passear e fazer desporto.

Gráfico 2- Atividades de Tempo Livre



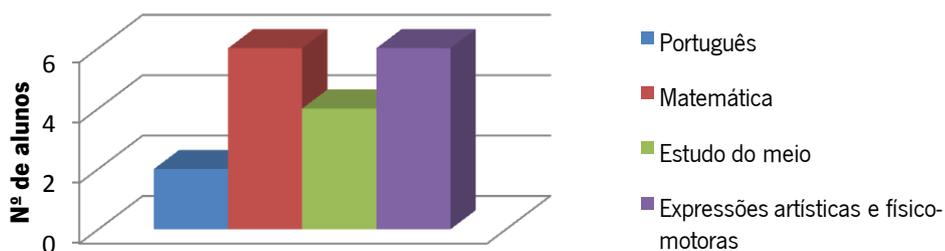
De forma geral, a turma é empenhada e participa nas diversas atividades da sala, no entanto, trata-se de uma turma complexa que apresenta dificuldades na gestão devido à indisciplina. Ao nível do aproveitamento escolar, de uma forma geral, os resultados são positivos. A maioria das crianças tem um bom aproveitamento na área da Matemática e Estudo do Meio, sendo as maiores dificuldades na área do Português. Curiosamente, e pelo que podemos verificar no gráfico nº3, a maioria das crianças considera as disciplinas de Matemática e de Português, como sendo aquelas em que têm mais dificuldades.

Gráfico 3-Disciplinas com Dificuldades



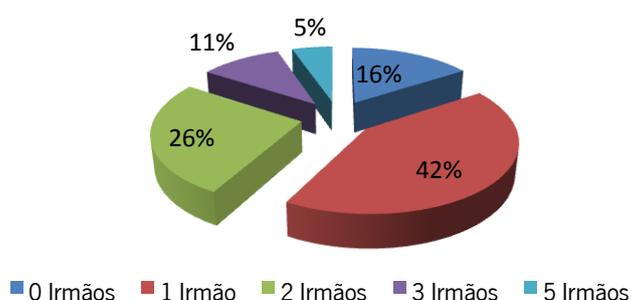
Relativamente às disciplinas favoritas, a maioria das crianças refere a Matemática e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

Gráfico 4- Disciplinas Favoritas



Relativamente ao nível socioeconómico, podemos considerar que a maioria das crianças é oriunda de uma classe média baixa, com fracos recursos económicos e poucas condições sociais. No plano da fratria, constata-se que 16% das crianças são filhos únicos e 42% tem um irmão.

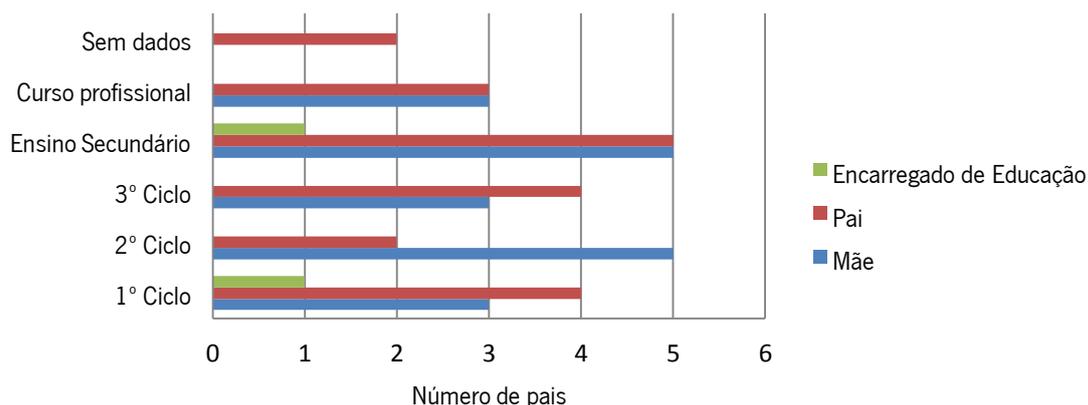
Gráfico 5- Número de Irmãos



A estrutura familiar predominante, de quase metade da turma, abrangendo 10 crianças, é de tipo nuclear, ou seja, as crianças vivem com pais e irmãos. No conjunto da turma, para 4 crianças a estrutura familiar é monoparental, 2 crianças vivem com outros familiares, 2 crianças vivem em famílias reconstruídas e 1 criança vive com a mãe e com os avós.

A maioria dos pais/EE possui o ensino obrigatório, apenas 3 pais/mães têm um curso profissional, sendo este o nível de escolaridade mais elevado.

Gráfico 6- Habilitações Literárias dos Pais/EE



Quanto à situação profissional, grande parte dos pais/EE trabalha por conta de outrem, e um número significativo, nomeadamente mães, estão desempregadas, apenas 2 pais/EE estão reformados.

3.2-Motivação e Justificação do Tema

O 1CEB visa privilegiar um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber (...) bem como de aprendizagens significativas e essenciais ao crescimento pessoal e social das crianças (Ministério da Educação, 2004). Neste sentido, a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento holístico das crianças, ou seja, tem como preocupação o desenvolvimento académico do indivíduo, mas também, a formação e desenvolvimento de cidadãos autónomos, responsáveis, críticos e ativos na sociedade.

A língua é fundamental na construção e desenvolvimento do indivíduo (conhecimento e social) na e para a integração na sociedade. Segundo Reis e outros autores (2009):

A aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (p. 12).

Durante as primeiras semanas de observação, no contexto de intervenção, constatamos que uma das maiores dificuldades escolares do grupo se manifestava na área do Português. A compreensão e interpretação de textos, a escrita de narrativas (recontos, resumos) bem como a oralidade são os aspetos curriculares onde as crianças demonstraram mais dificuldades.

Segundo o Ministério da Educação (2004) “a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social” (p. 135). Neste sentido, importava desenvolver um trabalho de modo a colmatar o problema encontrado, bem como a inverter as dificuldades detetadas. Para tal, propusemo-nos desenvolver o presente projeto de intervenção e investigação no âmbito da mediação literária, uma vez que, para além de ajudar as crianças a superarem estas dificuldades, era nossa intenção estimular o desenvolvimento de competências neste domínio.

Além disso, a revisão da literatura que realizamos alerta para o facto da criação de hábitos de leitura contribuir para a aprendizagem da língua e apoiar o “aprender a ser”, pois, o contato precoce com o texto literário promove o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também, contribui para a formação do cidadão. “A leitura é uma prática de linguagem e, enquanto tal, é um lugar de reflexões e de conforto do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (Herdeiro, 1980, p. 42).

Seguindo este ideal, Amaral (2011) afirma que será através da leitura que a criança poderá compreender e interpretar o mundo que a rodeia, satisfazendo a sua insaciável curiosidade e tornando-se, mais tarde, um cidadão de pleno direito, capaz de pensar pela sua própria cabeça e de desempenhar um papel ativo e determinante na sociedade.

De acordo com o Programa de Português (2009) e a as Metas Curriculares do Português (2012) o professor deverá ajudar a desenvolver competências ao nível da Educação Literária, uma vez que estará a incentivar e a promover hábitos de leituras autónomas, provocando o conhecimento mais aprofundado da língua, formando, assim, cidadãos cada vez mais capazes de intervirem na sociedade e na construção dos seus próprios conhecimentos.

A escola e os seus profissionais, conscientes desta realidade, promovem um projeto no qual todas as semanas as crianças requisitam livros, da biblioteca da escola. No final de um período de 15 dias, os livros eram novamente devolvidos, acompanhados por uma ficha de leitura. Uma vez que tivemos a oportunidade de observar as respetivas fichas, verificamos que a maioria das crianças, para além de sentir muitas dificuldades em responder às questões das mesmas, não realizava as leituras dos respetivos livros. Posto isto, verificamos que não era desenvolvido, à posteriori, qualquer outro trabalho sobre as leituras autónomas das crianças, ou seja, apesar de existir um projeto que visava a promoção de hábitos de leitura, na verdade poucos resultados se verificavam.

Assim sendo, consideramos que seria pedagogicamente pertinente promover e desenvolver um conjunto de atividades que, pelo seu carácter lúdico e imaginativo, permitisse envolver as crianças na promoção do gosto pela leitura e na partilha de experiências/leitura, nomeadamente a “Hora do Conto”.

A animação da leitura reitera o propósito de formar leitores competentes, autónomos, críticos e reflexivos no âmbito da literatura, porque ler um livro, interagir com o texto e as imagens, potencia a compreensão e interpretação de significados, o que requer um esforço constante, mesmo para quem já possua experiência leitora” (Martins & Azevedo, 2013, p. 120).

É importante que o professor tenha a consciência da importância dos hábitos de leitura e da formação de leitores e procure promover e incentivar os alunos nestas práticas que são importantíssimas para o desenvolvimento cognitivo, mas também, porque, “é durante a fase de escolaridade que se desenvolvem os interesses e hábitos de leitura e isso faz da escola, enquanto espaço e tempo de formação, o mais direto mediador entre a criança e o livro” (Herdeiro, 1980, p. 43).

Não nos podemos esquecer que muitas das crianças da turma são provenientes de famílias desestruturadas, marcadas por diferenças étnicas e culturais significativas, vivendo em situações socioeconómicas que bordejam o guetho ou uma exclusão social mais generalizada.

Existe todo um conjunto de desigualdades que tem tradução também na desigual forma das crianças processarem os diferentes estímulos, de criarem a relação com a palavra, (quer na língua primeira, a materna, quer numa segunda língua), e com a leitura, de acederem a esta e à urgente e incontornável necessidade de construção da proximidade emocional com o livro. Uma urgência que coloca o professor na base de um edifício que levará toda uma vida a construir.

Assim, será no labirinto que atravessa o universo sócio cultural de cada família, que o professor terá de conduzir a palavra, dita, lida e interpretada para que, dentro de uma mesma turma, com níveis etários similares, os diferentes graus de desenvolvimento, de aptidão, de capacidades e de sucesso escolar e pessoal da criança não se extremam ainda mais. Quando um professor está sensibilizado para este facto, tende a assegurar uma formação comum a todos os seus alunos, conforme determina a Lei nº 46/48 – Lei de Bases do Sistema Educativo, e a cumprir o Programa de Português que estabelece o envolvimento das crianças “em atividades relacionadas com o mundo do livro e da leitura, que incentivem a autonomia leitora e o interesse pela leitura como fonte de prazer e de conhecimento do mundo” (Reis, et al., 2009, p. 147) tentando, assim, colmatar estas divergências sociais.

Desta forma concordamos com Gomes (1996) quando afirma que os professores do 1CEB possuem uma função crucial no fomento do gosto pela leitura e na conquista do poder de ler, por parte da criança. Em suma a aquisição e o despertar para a Educação Literária é uma mais-valia para o desenvolvimento e crescimento de uma sociedade mais culta e literariamente sofisticada.

3.3- Objetivos e Finalidades

Assente numa perspetiva socio-constructivista, tendo em conta a natureza do contexto, as dificuldades das crianças, nomeadamente as que decorrem da problemática ligada à Educação Literária e as das necessidades de uma formação holística da criança, definimos e delimitamos um conjunto de objetivos que dirigem e perseguimos neste projeto de intervenção e investigação.

A finalidade geral deste projeto visa compreender e explorar as potencialidades educativas da “Hora do Conto” no 1CEB no desenvolvimento da Educação Literária. Estando sensibilizadas e conscientes para a importância da promoção de hábitos de leitura autónomos e

por prazer, assim como, para a importância de desenvolver competências para a formação de leitores, o projeto persegue os seguintes objetivos:

- Fomentar hábitos de leitura autônomos;
- Promover e incentivar o gosto pela leitura e pelo livro;
- Desenvolver a cultura literária da criança.
- Desenvolver competências literárias.
- Implementar a Hora do Conto na sala.

A identificação da preocupação central do estudo - o desenvolvimento da Educação Literária - e a sua contextualização teórica ditaram os objetivos específicos:

- Explorar e comparar diferentes versões do conto *O Capuchinho Vermelho*;
- Proporcionar o contacto e estudo de diferentes estruturas textuais;
- Fomentar o interesse pela biblioteca da sala;
- Promover o trabalho cooperativo;

3.4 - Trabalho de Projeto

É importante que no processo da aprendizagem, não seja apenas o professor a questionar a sua prática, e a refletir sobre a mesma. Da mesma maneira que o profissional evolui na sua prática e adquire aprendizagens refletindo sobre o trabalho desenvolvido, é fundamental que, no plano da intervenção, as crianças, que são neste estudo, as principais visadas, também sejam capazes de o fazer. Neste sentido, procuramos desenvolver o projeto de intervenção segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Como refere Vasconcelos, e outros autores, (2012) “Esta metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico” (p.8).

A MTP tem como objetivo a resolução de um problema, de uma dúvida, de uma curiosidade das crianças. É importante salientar que o trabalho de projeto é um trabalho cooperativo. “A metodologia de trabalho de projeto caracteriza-se por ser desenvolvida em equipa” (Barbier,1991. cit. Mateus, 2011, p. 7). Esta mesma característica é evidenciada por Malpique e Santos (1989) e retomada por Vasconcelos e outros autores (2012) quando na obra Trabalho por Projeto na Educação de Infância referem que é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (p. 10).

Através da pesquisa, as crianças procuram informações e soluções adquirindo e relacionando conhecimentos. O mais importante e que está presente nesta metodologia é ajudar as crianças a “aprenderem a aprender”.

Trata-se de uma metodologia que cria “ uma nova relação entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e os saberes sociais” (Mateus, 2011, p. 5) mas também impregna a integração curricular, o currículo é desenhado com os alunos e não para os alunos, e desta forma ajuda-os na compreensão de si próprios e do mundo situando as aprendizagens na sua vida real (Beane, 2003, cit. Mateus, 2011, p.12).

Segundo Katz & Chard (1997) a abordagem de trabalho de projeto está dividida em 3 fases:

- Fase I: Planeamento e Arranque
- Fase II: Desenvolvimento do Projeto
- Fase III: Reflexões e Conclusões

Importa ainda salientar que vários autores denominam e defendem diferentes fases da MTP, contudo, é fundamental que a essência do trabalho de projeto esteja sempre presente, cabendo assim aos professores utilizar as terminologias consoante as necessidades de cada grupo.

3.5- À Descoberta do Capuchinho Vermelho

3.5.1- Fase I: Planeamento e Arranque

Etapa I: No decorrer do período de observação e após a exploração do excerto da obra *Canteiro dos Livros*, de José Jorge Letria, presente no manual escolar, abriu-se a oportunidade de desenvolver um projeto de promoção da leitura. O excerto retratava um canteiro onde nasciam livros, e no qual foram referenciadas histórias de tradição popular, neste sentido, questionamos a turma sobre os contos tradicionais que conheciam. Durante o diálogo sentiu-se a necessidade de perceber qual era a verdadeira história do Capuchinho Vermelho, uma vez que as crianças narravam vários desfechos do conto, criando assim, alguma curiosidade sobre o mesmo. Deste modo, consideramos pertinente incentivar a turma a investigar sobre o conto, até

porque o mesmo é recomendado na Metas Curriculares² como sendo obrigatório para este nível de ensino.

Na sequência do diálogo inicial, as crianças ficaram bastante interessadas em conhecer outros aspetos relacionados com o conto. Neste sentido, como referem Katz e Chard (1997) é importante que na fase inicial de um projeto, se estabeleça uma base comum, ou seja, as crianças devem partilhar “os saberes que já se possuem sobre o assunto”, (Vasconcelos T., et al., 2012, p. 14), para que desta forma se parta do conhecido para o desconhecido. Assim sendo, as crianças começaram por fazer o registo dos conhecimentos relativos ao conto de tradição oral e esboçaram o planeamento do projeto.

Tabela 1- Planeamento do Projeto

O que já sabemos?	O que queremos saber?	Onde e como vamos procurar?
<ul style="list-style-type: none"> - Que a menina do Capuchinho Vermelho é uma menina alegre, aventureira e simpática; - As personagens que entram na história: lobo, caçador, mãe, avó, capuchinho; - Lugares onde a história se desenrola: casa da mãe, floresta e casa da avó; - O caçador queria matar o lobo; - que o Capuchinho Vermelho desobedeceu à mãe; - Que existem algumas versões do mesmo conto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a razão da Capuchinho ter desobedecido à mãe? - Quantas versões existem do conto? - Quais as diferenças entre as versões? - Quais os autores das diferentes versões? - Qual a razão do título? - A avó está mesmo doente? - Queremos conhecer mais versões do conto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet; - Biblioteca; - Em vídeos; - Entrevistas; - Livros.

Este momento de partilha de ideias e de planeamento foi muito importante para o desenvolvimento do projeto, não só para percebermos as conceções prévias das crianças mas, também, para compreender os interesses e dúvidas, relativamente ao conto e para que desta forma fosse possível apoiar a turma tendo em conta os seus anseios.

Etapa II: Para complementar a observação construímos dois inquéritos por questionário, a serem aplicados quer aos pais/EE (anexo II), quer às próprias crianças (anexo III).

Tendo em conta que a família é o principal responsável pelo desenvolvimento e formação da criança e que exerce, conjugada com a escola, um papel crucial no desenvolvimento da literacia literária, importava ter a perceção dos hábitos dos contextos familiares relativamente à literacia literária e à própria leitura.

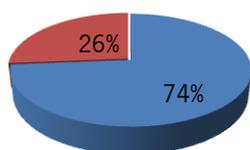
² Menères, M. (2001). *Contos de Perrault*. Edições: ASA

Além disso, e como fizemos ressaltar da revisão de literatura realizada, existe uma relação direta entre a qualidade das condições ecológicas nomeadamente, culturais, em que a criança está inserida e as aprendizagens escolares, nomeadamente nos domínios acima referidos. Uma perspetiva partilhada por Gomes (1996) quando, ao falar da ótica da formação de leitores, o autor sustenta que “o leitor se forma desde o berço” (p.11). Este autor salienta, ainda, que qualquer “criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler, se vive num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto dos hábitos quotidianos” (p. 11).

Assim sendo, tendo em conta as lacunas detetadas, nomeadamente, a falta de compreensão da mensagem das histórias, as dificuldades na realização de resumos, a dificuldade na compreensão e interpretação de textos, entre outras, e conseqüentemente a falta de interesse pelos livros, consideramos pertinente conhecer melhor que hábitos de leitura possuíam as crianças e as respetivas famílias.

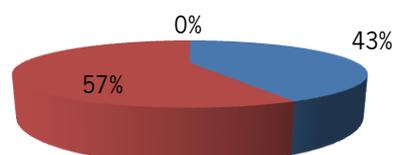
Analisando os inquéritos dos pais/EE, os dados, relativos à questão nº1 (Costuma ler histórias ao seu filho/educando?), recolhidos permitem dizer que a maioria dos pais/EE (74%) responderam de forma positiva, ou seja, admitem ler histórias ao seu educando. Destes, e relativamente à questão 1.1 (Se sim, com que frequência?), 57% referem que se trata de uma prática frequente. Em contrapartida, 43% desses, admitem que raramente o fazem.

Gráfico 8- Resultados da Questão nº1



■ Sim ■ Não

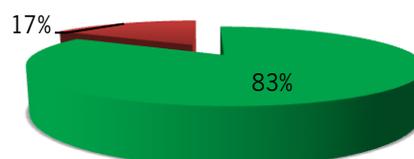
Gráfico 7- Resultados da Questão nº1.1



■ Raramente ■ Frequentemente ■ Muito Frequentemente

Os pais/EE que responderam não possuir práticas de leitura com os filhos, (26%) afirmaram que não existe mais ninguém na família que o faça. Concluímos assim que estas crianças não têm a oportunidade de partilhar leituras com as pessoas mais próximas e conversar sobre as mesmas, podendo ser este um dos motivos para a desmotivação que se fazia sentir. Importava ainda saber se para além destas atividades com ao filhos/educandos, os pais/EE tinham por hábito ler. Como

Gráfico 9- Resultados da Questão nº2

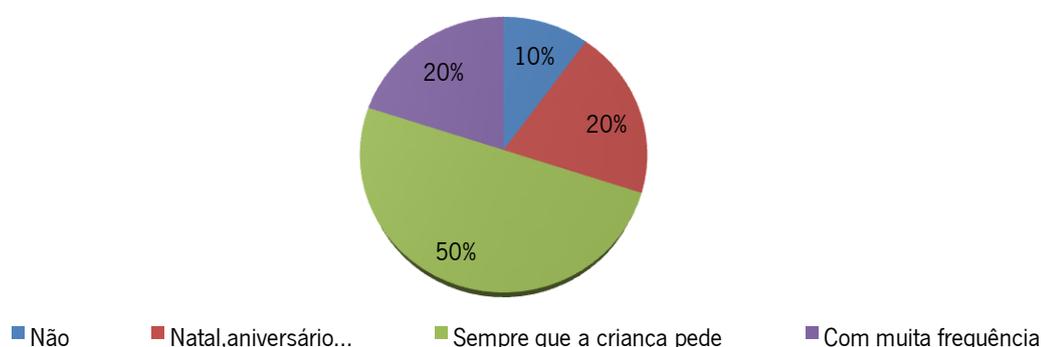


■ Sim ■ Não

podemos constatar no gráfico 9, 83% dos inquiridos se considera leitor, ao contrário dos 17% dos pais/EE.

No que diz respeito à questão nº3 (Costuma comprar livros para o seu educando?), apenas 10% dos inquiridos afirmam que não o fazem, em contrapartida 90% dos EE compram livros, embora possuam diferentes motivos para a aquisição dos mesmos. Analisando o gráfico seguinte, observamos que 50% dos EE referem que compram livros sempre que a criança pede, no entanto 20% admitem que adquirem livros com muita frequência, enquanto os outros 20%, afirmam que apenas o fazem em épocas festivas.

Gráfico 10- Resultados da Questão nº 3

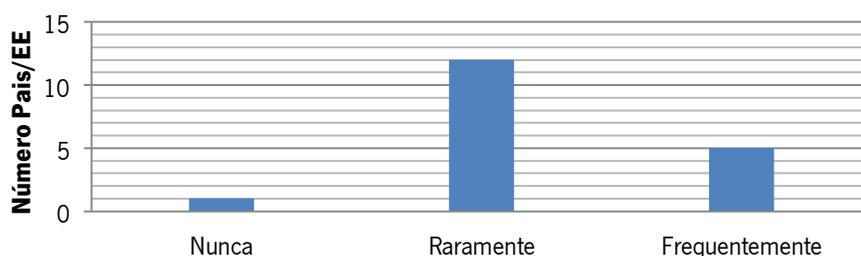


Importa ainda salientar que todos os pais/EE afirmaram que as crianças têm acesso a diferentes tipos de livros e conseqüentemente diferentes tipos de leitura, incluindo os contos tradicionais (questões nº 4 e 5).

Tendo em conta os resultados, podemos dizer que, de uma forma geral, os ambientes familiares possuem recursos para estimular as crianças a enveredar pelo mundo literário e deste modo desenvolver a sua formação enquanto leitores.

Relativamente à questão nº6 (Com que frequência o seu filho/educando pede para lhe contarem histórias?) a grande maioria dos pais/EE revela que raramente são solicitados pelas crianças.

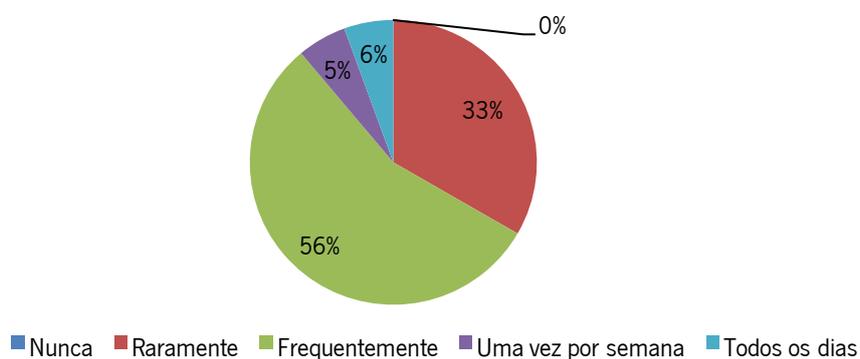
Gráfico 11- Resultados da Questão nº6



O facto de as crianças já saberem ler, pode considerar-se um dos fatores que contribui para os resultados apresentados, uma vez que as crianças à partida deixarão de recorrer aos familiares uma vez que já possuem alguma autonomia relativamente à leitura.

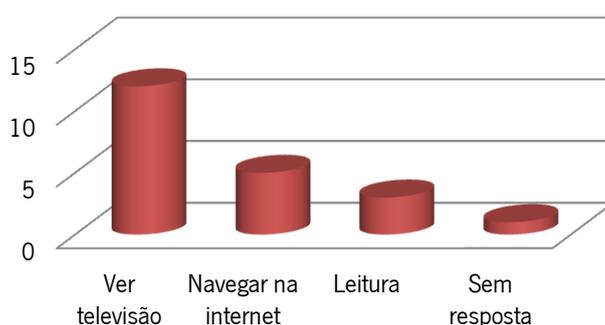
Quanto à questão nº7 (O seu filho/educando dedica algum tempo à leitura de revistas, histórias, poesias...?) (outros que não escolares), 56% dos inquiridos responderam sim e de forma frequente, como podemos verificar no gráfico abaixo. Apenas 6% dos pais/EE afirmam que os seus educandos, todos os dias dedicam tempo leitura.

Gráfico 12- Resultados da Questão nº7



Relativamente à questão 8 (Em qual destas atividades o seu filho/educando passa mais tempo?), os pais/EE apontaram o “ver televisão” como sendo a atividade em que as crianças passam mais tempo. Como podemos constatar, no gráfico abaixo, só 3 pais/EE assinalam a leitura como sendo a atividade onde a sua criança passa mais tempo. O “ver televisão” ocupa aqui o primeiro lugar e o “navegar na internet” o segundo.

Gráfico 13- Resultados da Questão nº8

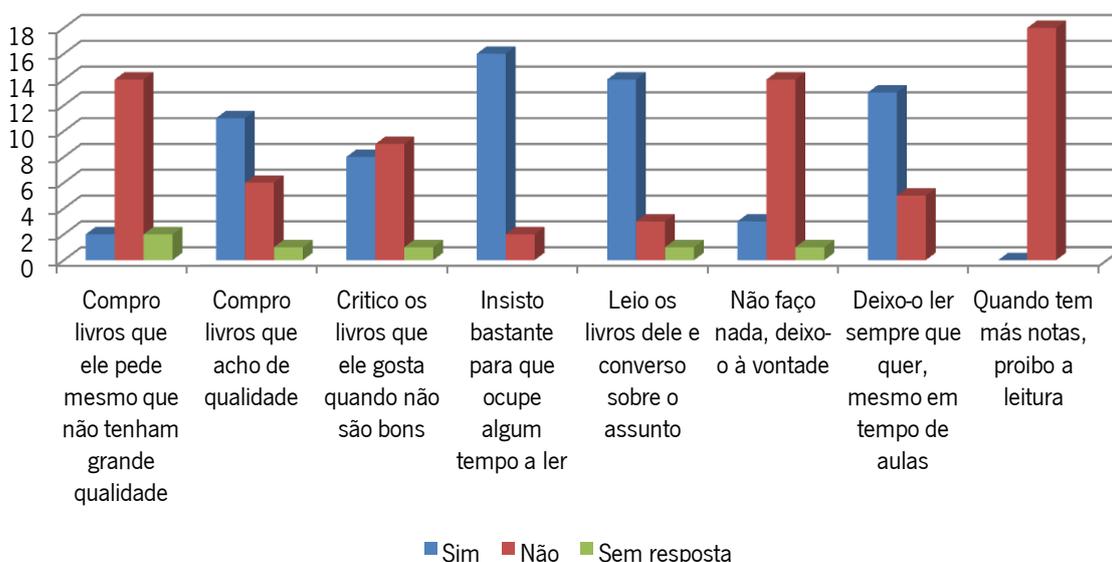


Pode dizer-se que, de uma forma generalizada, existe falta de interesse e motivação por parte das crianças para a leitura autónoma.

Relativamente à questão nº9 (Tem por hábito frequentar bibliotecas com o seu filho/educando?), 15 dos pais/EE responderam não, apenas 2 pais/EE disseram sim: um de forma frequente e o outro raramente, tendo sido apenas um EE a não responder à questão.

Como podemos constatar, apesar da maioria os pais/EE serem leitores e de comprarem livros para as crianças, não existem na família práticas ou momentos frequentes em que se fomente a partilha de leituras, a apreciação e o gosto pelas mesmas.

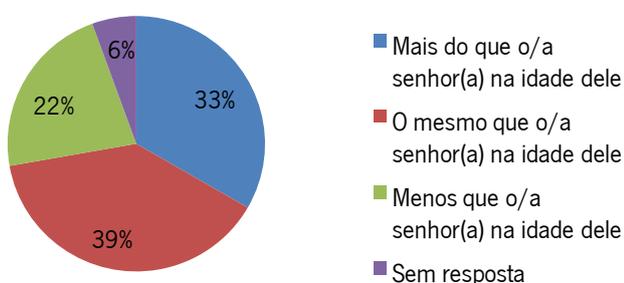
Gráfico 14- Resultados da Questão nº9



Como podemos verificar no gráfico acima, a maioria dos pais/EE, dentro das suas possibilidades e conhecimentos, mostra alguma preocupação pela Educação Literária dos filhos. Uma preocupação manifestada quer no cuidado com a seleção dos livros (11 pais/EE), quer na insistência para ler (16 pais/EE).

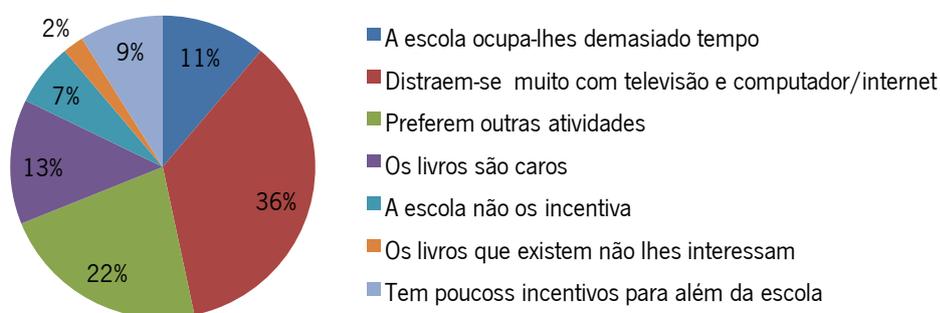
Os dados obtidos sobre a comparação dos hábitos de leitura dos pais/EE com os dos seus educandos, quando tinham a mesma idade (questão nº 11), permitem dizer que a maioria dos inquiridos pensa que o seu educando lê o mesmo que eles, quando tinham a mesma idade. 33% Afirmam que os seus educandos leem mais em comparação com eles, enquanto 22% revela que leem menos. Relativamente à questão nº12 (Na sua opinião, as crianças de hoje não leem mais por que motivo?) 36% dos inquiridos referem

Gráfico 15- Resultados da Questão nº11



o interesse pelas tecnologias como sendo a causa mais provável para a falta de hábitos de leitura, sendo a preferência por outras atividades a segunda razão apontada por 22% dos pais/EE.

Gráfico 16- Resultados da Questão nº12

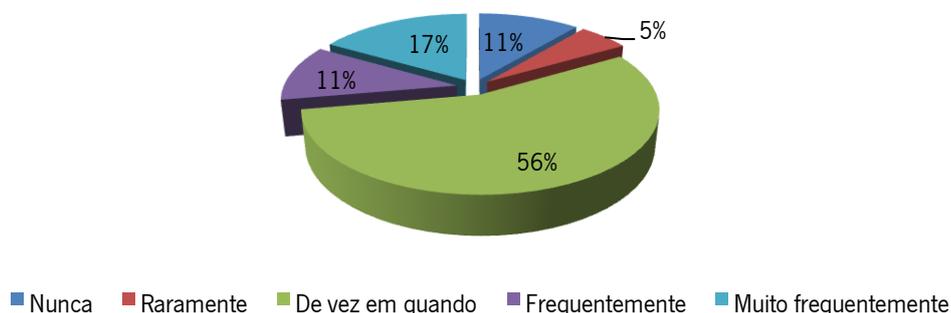


Para além do inquérito por questionário aplicado aos pais/EE, consideramos pertinente dirigir um inquérito às crianças sobre os seus hábitos literários.

Analisando os inquéritos realizados pelas crianças, verificamos que a maioria aponta os livros de Banda Desenhada como sendo o tipo de leitura que preferem (questão nº 1), contudo este aspeto não se verificou no contexto escolar, mais precisamente, na requisição deste tipo de livros.

Relativamente à 2ª questão sobre a frequência de leitura, 56% dos inquiridos referem que leem de vez em quando, como se pode constatar no gráfico abaixo, quando o ideal seria frequentemente e/ou muito frequentemente.

Gráfico 17- Resultados da Questão nº2

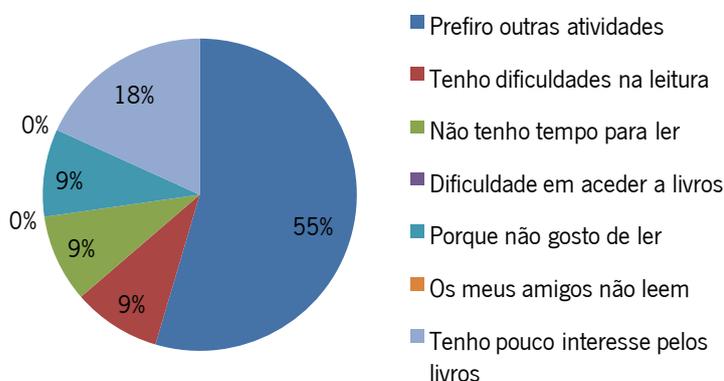


Analisando o gráfico, importa, ainda realçar que 11% das crianças inquiridas admitem não possuir hábitos de leitura.

Relativamente à questão nº4 e 4.1 (Se não costumavas ler, assinala a resposta que melhor se adequa ao teu caso), a maioria dos alunos (55%) preferem outras atividades em vez da leitura, como podemos verificar no gráfico 18.

Conclui-se que a leitura não é vista pelos alunos, como algo que dá prazer e desejada para ocupar o tempo de lazer. 9% dos alunos referem que não gostam de ler e 9% apontam como razão principal o facto de terem dificuldades na leitura.

Gráfico 18- Resultados da Questão nº4 e 4.1

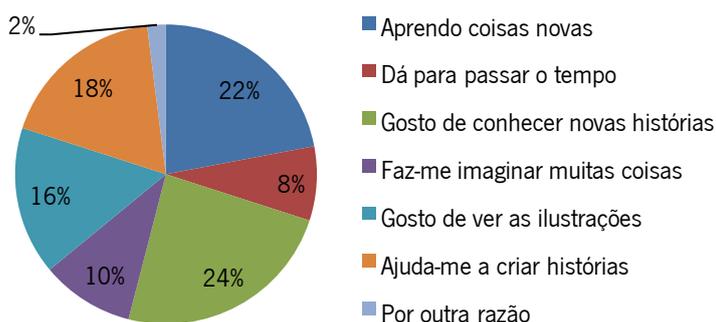


De uma maneira geral, as crianças mostraram-se conscientes da importância do contato com o livro e da leitura, como se pode verificar no gráfico seguinte, relativamente à questão nº 3.1 (Na tua opinião ler um livro é importante porque...).

24% dos inquiridos têm gosto em conhecer histórias e por isso, consideram essa, uma das razões para a importância da leitura. No entanto, 22% das

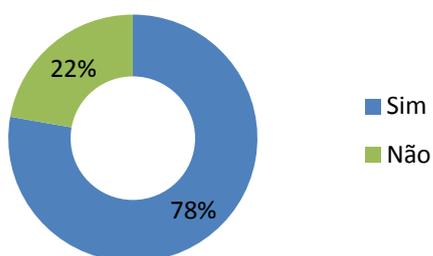
crianças revelam-se mais conscientes para a importância da leitura de livros, justificando que estes as ajudam na construção de aprendizagens.

Gráfico 19- Resultados da Questão nº 3.1



Em relação à questão nº 5 (Alguém costuma ler livros contigo e/ou conversa contigo sobre o assunto?), 78% partilham leituras com os pais/EE, o que vem confirmar a questão similar colocada no questionário aos pais/EE, revelando ainda, que não só os pais/EE, mas também, os avós e os irmãos a participar nas leituras. A leitura partilhada é uma boa oportunidade para estimular o gosto pela leitura e pelo livro, além de desenvolver competências literárias.

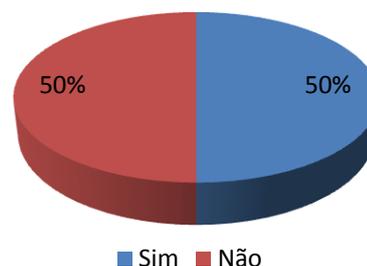
Gráfico 20- Resultados da Questão nº5



Relativamente à última questão (Conversas com os teus amigos/amigas sobre as tuas leituras?), 50% dos inquiridos responderam de forma positiva, enquanto os restantes 50% responderam de forma negativa, como se constata no gráfico 21.

De uma forma geral e de acordo com os resultados dos inquéritos, podemos dizer que as crianças demonstram pouca motivação e interesse pela leitura, apesar de as famílias se mostrarem preocupadas na aquisição de obras literárias. Contudo, pensamos que esse facto por si só não é suficiente, até porque as crianças passam pouco tempo com os pais/EE, o que torna impossível muitas vezes o desenvolvimento de outras atividades em torno da leitura. Sendo a escola o contexto onde a criança passa a maior parte do seu tempo, importa que incentive, e chame a si, a promoção de práticas de leitura junto das crianças. Deste modo está evidente a urgência e pertinência do presente projeto.

Gráfico 21- Resultados da Questão nº6

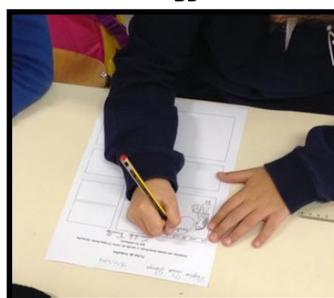


3.5.2-Fase II: Desenvolvimento

Partimos assim para a 2ª fase do projeto onde, segundo, Katz e Chard (1997) “a principal ênfase é dada à apresentação de informações novas” (p.173). De acordo com Vasconcelos e outros autores (2012) as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas começando a organizar, selecionar e registar a informação nova, elaborando gráficos, criando textos e realizando sínteses das informações recolhidas.

Etapa I: Dando continuidade à fase anterior, cada criança registou a versão que conhecia do conto, em Banda Desenhada (BD). Esta orientação não foi aleatória, era nossa intenção mapear com as crianças os seus conhecimentos. Para tal, as crianças, em grande grupo, sistematizaram e registaram as características deste género textual.

Figura 2- Cartaz com as Características da BD Figura 1- Registo da Versão do Conto em BD



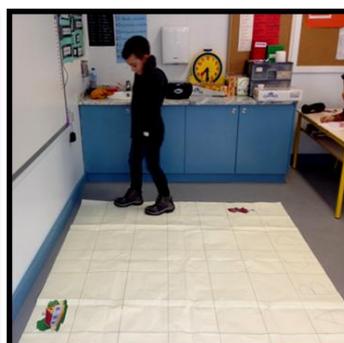
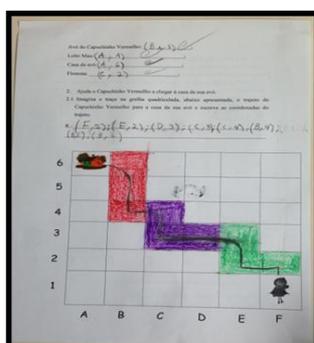
Ao longo do projeto, procuramos articular os conteúdos programáticos presentes nos programas e metas para o ensino básico, referentes ao 3º ano de escolaridade, promovendo, assim, a integração curricular.

O trabalho de projeto afirma uma criança investigadora, aposta no interface e na migração entre as diferentes áreas (...) para a resolução de um problema – a interdisciplinaridade no sentido de inter-relação dos saberes e trabalha as fronteiras do currículo com projetos integradores fazendo com o currículo funcione como um sistema complexo e interativo (Vasconcelos, et al., 2012, p. 20).

Numa fase posterior, conscientes da importância da integração curricular e, visando a aproximação aos conteúdos do meio físico e social, colocamos a seguinte situação à turma “Vamos imaginar que o Capuchinho Vermelho não conhece o caminho para casa da avó. Como é que a podemos ajudar?”. Após um tempo de diálogo, em torno do conceito de coordenada, as crianças pesquisaram o seu significado. Posteriormente visualizaram um vídeo³ que as ajudou na compreensão e acomodação daquele conteúdo. Em continuidade, apresentamos à turma uma ficha de trabalho individual contendo personagens e lugares de ação recortados do conto de tradição oral e distribuídos sobre uma quadrícula (figura nº3). Pretendia-se, que cada criança encontrasse e registasse as coordenadas para cada um dos referidos elementos e simultaneamente, fosse capaz de criar um hipotético itinerário que levasse o Capuchinho Vermelho até à casa da avó. Este exercício serviu de apoio à atividade seguinte, na qual as crianças, em pares, e de forma lúdica, aprenderam a projetar e realizar um itinerário, seguindo as coordenadas do seu par, mas agora envolvendo todo o corpo, caminhando num grande “mapa” situado no chão (figura nº4)

Figura 4- Ficha das Coordenadas

Figura 3- Mapa do Itinerário



³ Vídeo disponível na Escola Virtual. Manual escolar: Pasta Mágica 3º ano. Editora: Areal.

. Enquanto futuras educadoras, foi importante observar que, face a dois tipos distintos de vivenciar e integrar o conceito de coordenada, as crianças revelaram diferentes dificuldades. De facto, as crianças apresentaram globalmente mais dificuldades em resolver a proposta envolvendo o segundo registo do itinerário, com o corpo no espaço (caminhando), do que a referente ao registo grafo-motor (desenhar).

Efetivamente estas duas situações diferenciam-se relativamente às competências de representação espacial. Na ficha de registo grafo-motor (figura 3) as crianças conseguiram facilmente perceber todo o espaço de trabalho, tornando-se assim mais fácil, concretizar a proposta. Neste caso, pode-se dizer que o diálogo entre mão e olho estava já sintonizado (adquirido). Já na segunda proposta, onde a quadricula se projetava no chão, as crianças apresentaram mais dificuldade em perceber a relação do corpo no espaço, uma vez que a área era maior. Ao contrário da primeira proposta (figura 3), a segunda coloca a questão da forma como a criança vive na escola a sua corporeidade. Neste exercício proposto envolvia já uma maior relação do espaço com o corpo, a definição de direções, um domínio da lateralidade e de projeção espacial, bastante significativos. De facto, globalmente a 2ª situação é, no plano cognitivo, mais complexa, envolvendo o domínio de novas dimensões ligadas à percepção visual e espacial, pela criança.

Em modo de conclusão da sessão, propusemos ao grupo a realização do jogo “Batalha Naval”. Este momento para além de ser um momento lúdico e interativo foi, também, um momento de consolidação da aprendizagem sobre as coordenadas e o seu significado.

Etapa II: Demos continuidade à nossa intervenção com a exploração de algumas versões do conto de tradicional oral, nomeadamente as de: Maria Alberta Menéres, Luísa Ducla Soares, Alice Gomes, Louise Rowe e Alice Vieira. Todas elas foram exploradas durante a Hora do Conto. Importa salientar que todas as dinamizações da Hora do Conto se regeram por um modelo de que constam momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Sim-Sim (2007) defende este modelo como crucial para o desenvolvimento de “ferramentas” fundamentais para a compreensão de textos. Porque é ao longo destes momentos que a criança será estimulada a desenvolver as competências que a ajudarão na compreensão de textos.

Importa salientar a dinamização da primeira obra explorada, a versão de Maria Alberta Menéres, (anexo VI), com a qual iniciamos a Hora do

Figura 5- Hora do Conto



Conto. Inicialmente procuramos diferenciar e tornar mais acolhedor o espaço de leitura. As crianças, curiosas, permaneceram atentas a todos os passos, questionando o que se iria passar.

Antes de iniciarmos a leitura da história, uma vez que esta era do conhecimento da turma, optamos por dialogar com as crianças sobre os elementos paratextuais do livro. Esta opção possibilitou reforçar alguns conceitos ligados à constituição do livro, uma vez que as crianças mostravam dificuldades em nomeá-los, nomeadamente: capa, contracapa, lombada...

Durante a leitura foi necessário ajudar as crianças no significado de algumas palavras como por exemplo “compadre”, facilitando a compreensão do conto. “A leitura partilhada apresenta várias vantagens. Uma delas é o estímulo que dá à aquisição de vocabulário” (Morais, et al., 2012, p. 15).

No final da leitura, conversamos com as crianças acerca do conto, a fim de perceber se o tinham compreendido. Deste modo, foram identificadas as personagens que entravam na versão, assim como a mensagem que o mesmo transmitia.

As crianças tiveram muita dificuldade em identificar a mensagem/assunto, problemática das histórias, deste modo, consideramos pertinente trabalhar com a turma estes aspetos ao longo da Hora do Conto. Durante a conversação, a turma conseguiu, de uma forma geral, dividir o conto nos 3 grandes momentos da ação: situação inicial, desenvolvimento e situação final. O momento de pós-leitura permitiu, também, confrontar os conhecimentos prévios sobre o conto.

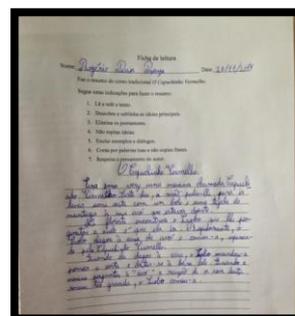
“- Mas a história que conhecemos não terminava assim!” (A6)

“- Pois não. Esta é uma outra versão do conto.” (Estagiária)

Foi no âmbito da Hora do Conto, que as crianças ficaram mais conscientes da existência das várias versões, começando a enumerar e confrontar as personagens que já conheciam com as do conto acabado de ler.

Para a concluir a atividade de pós-leitura, as crianças fizeram o resumo do conto, em grande grupo. Constatando que as crianças apresentavam dificuldade em elaborar resumos, construímos uma ficha com algumas indicações para a sua concretização. Sendo esta uma atividade de grande grupo, a referida estratégia possibilitou a partilha de diferentes opiniões facilitando a compreensão do processo de elaboração de um resumo. Posteriormente, foi preenchida uma ficha de leitura (anexo V), que, para além de ajudar as crianças na compreensão do conto, serviu de apoio na comparação das diferentes versões exploradas ao longo do projeto.

Figura 6- Ficha de Resumo



Conscientes que o contador assume um importante papel na dinamização da leitura e na promoção de hábitos de leitura, estávamos com receio de não sermos capazes de levar a bom termo, um exercício, onde a voz adquire dimensões e efeitos quase teatrais. No entanto, e de uma forma geral, as crianças estiveram muito atentas à leitura, tendo sido fácil a condução da atividade. Ainda assim, temos a consciência que a nossa prestação, durante a leitura, poderia ter sido melhor no plano do ritmo e diferenciação das características vocais das personagens.

Na segunda atividade da Hora do Conto, as crianças exploraram a obra de Luísa Ducla Soares: *A Menina do Capuchinho Vermelho no séc. XXI* (anexo VII). Iniciamos a sessão com atividades de pré-leitura e, para além da exploração dos elementos paratextuais do livro, conversamos com grupo com o intuito de provocar alguma curiosidade sobre a história. Procurávamos acercarmo-nos das expectativas que as crianças pudessem ter sobre a mesma, e, simultaneamente, encorajamos a turma a realizar inferências sobre a história.

“- O que irá acontecer nesta história?” (Estagiária)

“-Vai ser parecida à história “real”, que depois a Capuchinho Vermelho chama o caçador e o caçador mata o lobo.” (A18)

“-Mais previsões. A17 esta história será igual ou diferente da que ouvimos? (Estagiária)

“-Diferente.” (A17)

...

“- Em que estação do ano se poderá passar esta história?” (Estagiária)

“- Primavera.” (A2)

“- Porquê?” (Estagiária)

“- Porque há flores.” (A19))

“- Como está vestida a Capuchinho? Com roupas para o calor ou para o frio? (Estagiária)

“- Calor.” (A16)

“- Será que no Verão usamos cachecol? (Estagiária)

“- Não. É no Inverno.” (Vários Alunos)

“- Existem muitas flores no Inverno? (Estagiária)

“- Não! É na primavera ou no outono. (A19)

Diversos autores afirmam que os bons leitores “utilizam certas estratégias para compreender o texto e entendem que leitores proficientes interagem com o texto utilizando o seu conhecimento prévio, fazendo inferências, previsões e conectando-se com outros textos” (Souza,

Giroto, & Silva, 2012, p. 171). Assim sendo, torna-se fundamental ensinar as crianças a questionar o próprio livro, ou seja, a dialogar com o livro.

Relativamente à atividade de pós-leitura, sentimos alguma evolução por parte do grupo no que diz respeito à identificação das personagens da história, ao contrário do que aconteceu na outra sessão, as crianças apenas referiram as personagens que faziam parte desta história.

Posteriormente fizeram o reconto oral da mesma. O reconto, enquanto estratégia, permite verificar se as crianças compreenderam e acompanharam ou não a história, existindo a possibilidade de posteriormente colmatar dúvidas relativamente à mesma. Durante o diálogo sobre a história ouvida as crianças fizeram alguns comentários interessantes:

“- O lobo nesta história é amigo.” (A15)

“- Como acham que se sentiam os lobos se estivessem no jardim zoológico?”
(Estagiária)

“- Tristes, porque estavam presos.” (A9)

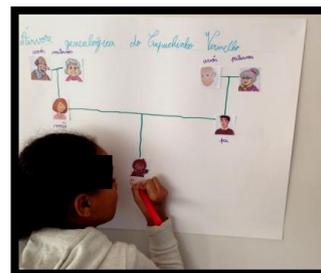
Este diálogo foi muito importante para que as crianças fossem capazes de identificar e compreender, que nesta nova versão do *Capuchinho Vermelho*, a mensagem transmitida, era muito diferente. Em modo de conclusão, as crianças, novamente, completaram a ficha de leitura (anexo V) sobre a respetiva história e puderam compara-la com a versão anteriormente explorada. Importa referir que a ficha de leitura foi sempre preenchida em grande grupo, promovendo a aprendizagem cooperativa.

Ao longo da dinamização, o grupo mostrou-se mais agitado do que na Hora do Conto anterior. Na nossa perspetiva, isto deveu-se ao facto da história possuir ilustrações muito atrativas, o que desviava a atenção do grupo da leitura, ou seja, as crianças acabavam por comentar as ilustrações, aproveitando o momento para dispersar, o que quebrava o fio condutor da narrativa. Este momento foi muito interessante, porque nos permitiu refletir sobre o nosso papel enquanto contadoras/animadoras, mas também, sobre o papel que as ilustrações podem assumir para o grupo, neste tipo de sessões.

Sendo este um conto de tradição oral (*Capuchinho Vermelho*) que perpassa o conceito de família, tornou-se possível integrar, de forma muito natural os conteúdos programáticos da disciplina de estudo no meio, mais precisamente: o conceito de família, as relações de parentesco e a árvore genealógica.

Neste sentido, incentivamos a turma a concretizar a árvore

Figura 7-Árvore Genealógica
Capuchinho Vermelho

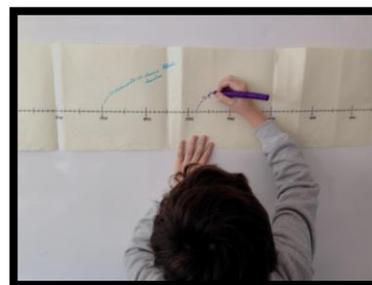


genealógica do Capuchinho Vermelho. Foi uma atividade muito divertida, porque as crianças puderam escolher os familiares a integrar na árvore, imaginando como seria a família da Capuchinho. De seguida, cada criança construiu e apresentou a árvore genealógica da sua família, o que foi muito interessante, porque ficaram a conhecer um bocadinho mais sobre cada um e puderam observar diferentes representações e constituições de famílias.

À medida que fomos explorando as versões do conto, as crianças foram fazendo uma pesquisa sobre os autores das obras, nomeadamente, sobre factos importantes ocorridos nas vidas dos mesmos e para que, desta forma, os pudessem conhecer melhor. Estas informações foram sendo registadas numa linha de tempo, anteriormente construída, onde foram exploradas as unidades de tempo.

Uma vez que estávamos a trabalhar, também, a família, as crianças, juntamente com os pais, sinalizaram numa linha de tempo os momentos significativos, datas, da sua família, ou seja, representaram, de certa forma, a história da família, que mais tarde foi apresentada à turma. “O sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (Sousa & Sarmento, 2010, p. 148).

Figura 8- Linha de Tempo



Tendo em conta a exploração das unidades de tempo e conseqüentemente a abordagem dos instrumentos que são utilizados para medir o tempo, surgiu a ideia de construir um calendário de modo a facilitar o planeamento do projeto. Deste modo, o calendário serviu para assinalar os aniversários dos alunos, mas também, para registar e planejar as atividades ao longo do projeto.

Figura 9- Calendário



A possibilidade de interligar diferentes atividades no âmbito do projeto, é também, uma mais-valia para manter a motivação e o interesse das crianças pelo mesmo, uma vez que as atividades vão sendo diversificadas não havendo assim monotonia e a aprendizagem torna-se mais lúdica e significativa.

São as experiências de leitura que “possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objetivos variados” (Reis, et al., 2009, pp. 22-23). Consciente deste facto, consideramos importante a exploração de uma versão do conto que convocasse finalidades e

objetivos diferentes, como é o caso do texto dramático. A eleita foi *A Nau Catrineta e a outra História do Capuchinho Vermelho*, de Alice Gomes.

Uma vez que a estrutura textual se diferenciava das restantes obras já exploradas, consideramos pertinente fazer uma abordagem inicial para identificar os conhecimentos prévios da turma relativamente ao texto dramático. Para isso, projetamos um excerto da obra no quadro interativo e esperamos que a turma se manifestasse. Rapidamente as crianças perguntaram se iriam fazer teatro. Percebemos que o grupo estava familiarizado com o género textual, contudo, não era, ainda, capaz de identificar todas as características do mesmo. Neste sentido, procedeu-se à leitura e análise do excerto a fim de descobrir as características, as funções e denominação das partes constituintes.

Posteriormente, após a exploração dos elementos paratextuais do livro, a turma foi dividida em pequenos grupos. Cada grupo encarregar-se-ia de analisar/explorar uma pequena parte da história, que seria mais tarde dramatizada e apresentada aos restantes colegas.

Esta abordagem, embora complexa para as crianças, foi muito interessante porque não só despertou o interesse e a motivação para a realização da tarefa, mas também porque promoveu uma relação interpares diferente do habitual. O facto de as crianças não conhecerem a história e de cada grupo trabalhar apenas uma parte da mesma, fez com que estas ficassem mais atentas ao seu trabalho e ao trabalho desenvolvido pelos colegas, pois só desta forma seria possível a compreensão integral do texto.

Os resultados superaram as nossas expectativas e o trabalho desenvolvido tornou-se muito motivador para a turma, ajudando a integrar os novos conhecimentos aos já adquiridos, como por exemplo, uma melhor compreensão da função das didascálias, das mudanças de cenas e atos.

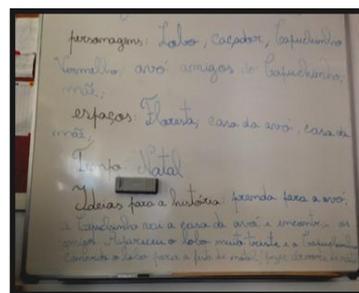
Considera-se essencial que, na aprendizagem da escrita e da leitura, se mobilize situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever (Ministério da Educação, 2004, p. 136).

Posteriormente, as crianças preencheriam a ficha de leitura (anexo V) relativamente à obra explorada para que a pudessem comparar com as restantes versões. De facto, as crianças estavam tão entusiasmadas com o desenvolvimento do projeto que, com a chegada da época natalícia, decidiram preparar um texto dramático o sobre o Capuchinho Vermelho para representar na festa de natal.

Importa salientar que todo o processo de elaboração textual decorreu em grande grupo, uma vez que a “escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” melhorando assim a relação interpares e promovendo a aprendizagem cooperativa. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10)

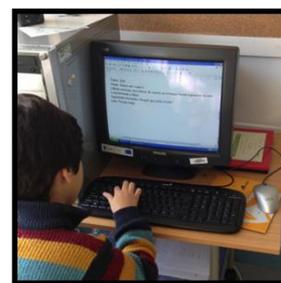
Inicialmente, dialogamos com as crianças a fim de perceber os seus interesses relativamente à representação, ou seja, se as mesmas gostariam de representar uma obra já explorada ou, criar uma nova versão do conto. Percebemos que o entusiasmo das crianças tendia para a criação de uma nova versão do conto. Deste modo, iniciamos à planificação do texto. Uma vez que a estrutura do texto estava resolvida (texto dramático), as crianças começaram a enunciar as personagens, a definir as cenas, o tempo e as ideias principais para o desenvolvimento do texto. Todo o processo foi mediado por nós, em particular a fase de negociação, dadas as dificuldades do grupo em respeitar e aceitar a opinião do outro.

Figura 10- Planificação



Concluída a planificação do texto, demos início à redação do mesmo, ou à componente de textualização. Também na realização desta componente que é, na nossa perspetiva, a mais complexa, foi necessário apoiar as crianças. De facto as crianças manifestaram mais dificuldades no cumprimento do planeamento inicial, embora este pudesse ser alterado. É porém importante sensibilizar as crianças que a planificação é essencial neste processo e deve conduzir o restante processo. É durante esta fase que as expectativas iniciais sobre os acontecimentos da histórias precisam de ser articulados e ganhar sentido, correspondendo à estrutura do texto, tendo em atenção, o que se quer transmitir. Uma vez que o trabalho estava a ser desenvolvido em grande grupo, o quadro tornou-se num apoio crucial, no entanto, algumas crianças, espontaneamente registaram o texto nos seus cadernos, demonstrando assim o envolvimento e interesse pela atividade.

Figura 11- Revisão



Concluído o texto, iniciamos a última componente, mas não a menos importante, ou seja, fizemos a revisão do texto. Durante esta fase, além de confirmarmos a integração dos elementos presentes na planificação inicial, foram feitas algumas alterações de modo a facilitar a compreensão do texto. “A *revisão* é

marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19)

Durante esta atividade foi notório a aprendizagem que as crianças fizeram com a exploração da obra anterior, relativamente às características do texto dramático. Durante a elaboração do texto *O Natal do Capuchinho Vermelho*, as crianças mostraram-se conhecedoras das diferentes características e estrutura deste tipo de texto. Posteriormente seguiu-se a construção de cenários e ensaios para a apresentação final.

Figura 12- Apresentação da peça "O Natal do Capuchinho Vermelho"



Etapa III: Com a finalidade de explorar os sentidos inerentes à época natalícia, e dado que o manual escolar convidava à exploração de textos, de Sophia de Mello Breyner Andresen exploramos com o grupo, um dos seus contos: *A Noite de Natal*. Assim, tendo em conta o Programa de Português, consideramos importante a leitura integral da obra uma vez que:

O contacto com o texto integral promove, entre outros aspetos: i) a descoberta de personagens e situações geradoras de empatia e afetos entre o leitor e o texto; ii) o conhecimentos de esquemas narrativos diversificados, levando o aluno a compreender, pouco a pouco, diferentes mecanismos usados na construção de sentido; iii) o contato com sistemas de valores que podem contribuir para a sua formação pessoal, social, estética e ética (Reis, et al., 2009, p. 62).

A obra foi explorada em duas sessões, devido à sua extensão, mas também, porque se tratava de uma obra mais complexa, quando comparada com obras exploradas anteriormente. Esta opção propiciou uma melhor compreensão da obra. Numa primeira abordagem e como momento de pré-leitura realizou-se um diálogo com as crianças sobre o significado do Natal e sobre o modo como o festejavam. As crianças, facilmente, perceberam que o Natal é festejado de forma diferente, entre os colegas da turma, mas também, que esta festividade não é igual para todas as crianças.

Figura 13-Hora do Conto: "A Noite de Natal "



“- Há crianças que são pobres e não têm comida como nós nem presentes.” (A19)

Este diálogo foi importantíssimo para facilitar a compreensão do texto, pois, segundo Giasson (1993) os “conhecimentos que a criança desenvolveu sobre o mundo que a rodeia

constituem um elemento crucial na compreensão dos textos” (p. 27). A mesma autora refere que para a criança compreender o que está a ler deve estabelecer relação entre o que é conhecido, ou seja, os seus conhecimentos anteriores, e o que é novo, ou seja, o texto. Posteriormente seguiu-se a análise dos elementos paratextuais do livro, durante esta exploração, as crianças constataram uma diferença em relação às obras exploradas anteriormente, nomeadamente, que as histórias podem ser divididas por capítulos.

Esta “conversa” à volta do livro/texto além de favorecer a participação oral, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, leva os alunos, com uma competência enciclopédica menos desenvolvida, a beneficiar da partilha dos comentários do grupo alargando assim os seus próprios conhecimentos (Pontes & Barros, 2007, p. 71).

Em grande grupo, as crianças fizeram o reconto coletivo da primeira parte. Posteriormente, dialogaram e imaginaram o final do conto, criando assim uma maior motivação para a continuação da leitura do mesmo (2ª sessão).

“- A Joana podia dar os seus presentes ao Manuel, porque ele é pobre.” (A17)

“-Uma pessoa pode escrever uma carta e por no correio para eles ganharem uma casa.”
(A8)

“Quando o mediador pede às crianças para anteciparem um fim de uma estória ou para recontar, que identifiquem personagens (...) ele está a contribuir para o desenvolvimento de atividades cognitivas que permitam a construção do sentido” (Prole, 2008, p. 1).

Na segunda sessão da Hora do Conto, as crianças estavam ansiosas para descobrir se as suas previsões estavam próximas dos acontecimentos da história ou o oposto. Após a leitura, o grupo constatou que algumas previsões estiveram muito próximas do desfecho do conto. Segundo Prole (2008) depois da leitura de uma história é importante:

solicitar às crianças que identifiquem situações e acontecimentos da estória com situações similares vividas por eles e estabelecer a partir daí um diálogo entre as suas vivências e as das personagens que os leve a fazer comparações e a refletir criticamente sobre o texto. (p. 9)

Durante o diálogo sobre a história:

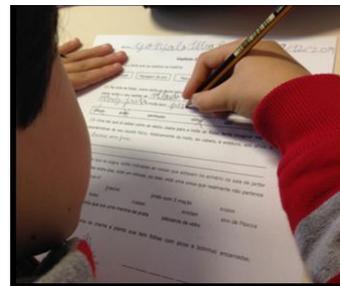
“- Oh professora, esta história parece a história de Jesus. (A18)

- Por que dizes isso? – Estagiária

- Porque apareceram os três Reis Magos, e a Joana seguiu a estrela para encontrar o Manuel. E o Manuel estava a ser aquecido por uma vaca e um burro como o Jesus.” (A18)

Podemos verificar, que o grupo começava a perceber a relação entre a leitura e a vida, refletindo sobre a mesma. Após o diálogo sobre o conto, as crianças resolveram a ficha de leitura proposta, sobre o conto, importa referir que a ficha foi elaborada tendo em conta os processos de leitura propostos por Giasson (1993).

Figura 14- Ficha de Leitura: “A Noite de Natal”



Apesar das crianças estarem a evoluir relativamente à compreensão e interpretação de textos, as manifestações comportamentais relativamente à leitura autónoma, não se faziam sentir, ou seja, as crianças continuavam a não ler os livros requisitados na biblioteca, não respondendo assim à respetiva ficha de leitura. Tivemos a oportunidade de acompanhar as crianças no processo da requisição dos livros e verificamos que a maioria escolhia livros muito extensos para a sua capacidade leitora e como tal, dificilmente conseguiam ler o 1º capítulo. Além disso, a grande maioria não demonstrava cuidados e respeito pelos livros, mais precisamente no manuseamento dos mesmos e na arrumação nas prateleiras...

Refletindo sobre estas evidências, procuramos reorientar a nossa prática interventiva de modo a mudar estes comportamentos por parte das crianças. Assim sendo, pedimos às crianças que, durante as férias de natal, escolhessem um livro (preferido), para posteriormente o apresentarem aos colegas, numa sessão da Hora do Conto. Para tal, facultamos uma pequena ficha onde pudessem registar os motivos da escolha, um resumo da história e as informações gerais do livro, para posteriormente o apresentarem.

Infelizmente a atividade não teve o impacto esperado, uma vez que a maioria das crianças escolheu textos (adaptados) presentes no manual escolar, em vez de livros. Esta situação foi de extrema importância, porque nos possibilitou verificar a veracidade das respostas dadas nos questionários relativamente aos hábitos de leitura. Durante as apresentações, constatamos que as crianças sentiam muita dificuldade em justificar as suas escolhas, para além de opinar sobre as leituras realizadas.

Etapas IV: Tratando-se de um projeto que visava a aproximação das crianças aos livros e à leitura de prazer, propusemos ao grupo a criação de um livro, nomeadamente, a nova versão que tinham criado para teatro. Num projeto de promoção da leitura importa “Levar os alunos à construção de pequenos livros (texto, ilustração, capa...), trabalhando, de forma integrada,

leitura, expressão escrita e expressão plásticas.” (Gomes, 1996, pp. 57-58). O entusiasmo e interesse para esta atividade foram notórios por parte do grupo. Importava por isso, começarmos a registar e a planear o que faltava realizar para levar a termo a construção do livro.

Relativamente às ilustrações do livro e a pedido da professora cooperante, realizamos um pequeno estudo sobre a vida e obra da pintora Paula Rego. No plano desta pesquisa, trabalhamos alguns conceitos e técnicas presentes na obra da artista que seriam pertinentes na fase de ilustração do novo livro, nomeadamente: o traço, a cor, sombra, a luz, o contorno e o volume. Após a pesquisa e análise de informação sobre a pintora as crianças registaram a informação numa ficha biográfica. Posteriormente fizeram uma breve exploração dos movimentos artísticos que atravessaram a longa obra de Paula Rego.

Terminadas as ilustrações, as crianças receberam a visita do Sr. Bento, pintor de arte sacra e avô de uma das crianças. Esta visita foi muito produtiva e interessante, uma vez que as crianças puderam rever alguns conceitos, nomeadamente a sombra, a luz, as cores, mas também, tiveram a oportunidade de observar os materiais e técnicas de pintura que são utilizados pelos pintores. Para terminar a visita, a turma, teve a oportunidade de pintar uma tela (coletiva), sob a orientação do “avô”.

Figura 15- Visita do Pintor Bento



Etapa V: Durante a exploração da versão do conto de Louise Rowe que recorria à ilustração e técnica pop-up, a representação da floresta, era feita por via da simbolização de uma folha de árvore. Desenhada ao pormenor, cada uma delas representava a respetiva espécie. Este detalhe, descoberto pelas crianças, conduziria posteriormente à entrada no estudo do meio.

Posto isto, optamos por dialogar com o grupo sobre as plantas, após alguma conversa sobre as ideias prévias, as crianças estudaram o conteúdo com apoio de um PowerPoint e de um vídeo. Posteriormente, a informação sobre as plantas foi organizada num cartaz que ficou exposto na sala. Deste modo, a partir da ilustração as crianças chegaram à identificação das plantas e à construção de um herbário.

Surgiu assim a oportunidade de explorar o livro: *A maior flor do Mundo*, de José Saramago. Foi uma sessão de Hora do Conto muito interessante, pois o livro exigia muita atenção e boa capacidade de interpretação, uma vez que se trata de um livro complexo ao nível literário, devido à sua linguagem poética e o uso frequente de metáforas. Contudo, as crianças

compreenderam o mesmo, e demonstraram-no durante a conversação que tivemos, após a leitura do livro.

Posteriormente, fomos pesquisar na internet a vida de José Saramago, uma vez que as crianças sentiram alguma curiosidade por este escritor. Terminamos a Hora do Conto com a visualização do vídeo da respetiva história já que, de acordo com Martins e Azevedo (2013) “os meios audiovisuais revelam-se recursos a serem utilizados na animação, no apoio e complemento à animação da leitura (Pinto, 2002: 64-65; Soares, 2003:40)” (p. 114).

Etapa VI: Refletindo sobre as dificuldades demonstradas pelas crianças na partilha das suas leituras, mas também sobre o facto de, na Hora do Conto, as crianças demonstrarem maior disponibilidade para conversar sobre livros, interrogamo-nos sobre qual o peso que esta estratégia teria nas situações observadas; até que ponto seria facilitadora do diálogo e, como poderia potenciar não só a exploração, mas também, a partilha de leituras autónomas e conseqüentemente a formação de hábitos de leitura.

Na sequência desta reflexão, consideramos pertinente criar na sala, um espaço mais acolhedor para a leitura voluntária de livros ou até mesmo para as sessões da Hora do Conto. O grupo aderiu de imediato, começando a planear e a escolher a localização do espaço. Todas as crianças trouxeram almofadas e pufes para tornar o cantinho mais confortável e, durante a construção do novo espaço, sentiu-se a animação e a vontade das mesmas em participar na organização do espaço que se intitulou de *Cantinho Mágico*.

Figura 16- Cantinho Mágico

Transformou-se assim, um espaço comum num cantinho de pertença de cada criança; um espaço de ligação afetiva e portanto, mais motivador e convidativo à leitura. Como refere Reis e outros autores (2009) “Um espaço dedicado à leitura permite aos alunos ter acesso fácil e rápido ao livro. Aí podem ler sozinhos ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo, ou escutar alguém ler para todos” (pp. 67-68).



A fim de incentivar a partilha de leituras autónomas e promover a criação de hábitos de leitura e deste modo ir de encontro à problemática, fizemos a proposta de serem as crianças a orientar e dinamizar as Horas do Conto. Toda a turma se mostrou muito entusiasmada e interessada com esta oportunidade, e o mesmo se pode verificar mais tarde nas escolhas dos livros, ou seja, as crianças começaram por optar por livros mais pequenos e adequados à sua capacidade leitora.

A primeira criança que dinamizou a Hora do Conto escolheu a obra *A que sabe esta história?*, de Alice Vieira, mais precisamente a versão do Capuchinho Vermelho. Esta escolha, na nossa perspetiva, reflete o impacto que o projeto estava a ter nas crianças e como estava a influenciar as suas leituras. Foi interessante observar a forma como a aluna conduziu a Hora do Conto, uma vez que dinamizou a sessão como era do seu conhecimento, ou seja, tentou imitar as nossas ações no decorrer da mesma, contudo, foi essencial apoiar nos diferentes momentos de pré-leitura, durante e pós-leitura. De uma forma geral, todas as crianças ouviram atentamente a história e mostraram que a tinham compreendido. Seguidamente, sugerimos ao grupo o reconto da história com recurso à utilização de fantoches.

Os fantoches podem “revelar-se como um método lúdico de promover o desenvolvimento de competência leitora nas crianças em contexto escolar.” (Martins & Azevedo, 2013, p. 118) Como atividade de pós-leitura sugerimos às crianças que realizassem um concurso, sobre a história explorada, ao qual ficou denominado de “Quem quer saber?”. Para a preparação do mesmo, a turma dividiu-se em 2 grandes grupos. Cada grupo preparou uma série de questões, quer de interpretação quer de gramática, relacionadas com a história ouvida. Posteriormente, cada elemento do grupo fazia a pergunta ao grupo adversário e assim sucessivamente, ganharia o grupo que conseguisse acertar mais perguntas.

Esta atividade permitiu às crianças rever alguns conteúdos de gramática, mas também possibilitou uma exploração mais profunda da história, e conseqüentemente uma melhor compreensão e interpretação da mesma. Por outro lado, foram desenvolvidas competências ao nível do trabalho cooperativo.

O desempenho de cada grupo diferenciou-se, pois, enquanto um dos grupos conseguiu trabalhar de forma cooperativa, o outro teve muitas dificuldades. É evidente que nem todas as crianças são, ainda, capazes de trabalhar em grupo e necessitam de mais estímulo neste sentido, contudo, esta situação permitiu clarificar a importância da partilha e do respeito pela opinião do outro, assim como a importância do jogo em equipa e o significado de trabalho cooperativo.

Segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico, o professor “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes,

Figura 17- Dinamização do Conto com Fantoches



no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, anexo nº2, ponto 1, capítulo III)

Importa ainda destacar a exploração da obra *Os Ursinhos na Cama e a Grande, Grande Tempestade* de Paul Bright e de Jane Chapmanoutra (escolha da criança para a dinamização da Hora do Conto), nomeadamente a atividade de pós-leitura

Após a leitura da história a criança, como habitualmente acontece nas Horas do Conto, começou a questionar os colegas

sobre a história, o que não deixou de ser muito interessante, porque a certa altura a criança teve de intervir a fim de controlar a agitação dos colegas:

- Ai... Eu não te mandei falar! Quem sabe levanta o dedo. (A16)

Como podemos verificar, durante estes pequenos momentos não só partilhámos histórias e aprendemos a conversar sobre as histórias, mas também, aprendemos a conviver com os outros e a tomar consciência da importância das regras da sala de aula.

Outro aspeto a salientar diz respeito aos adereços que o aluno usou para a dinamizar a sessão, mais precisamente um cachecol com cabeça de urso. Uma vez que a história se desenrolava em torno de uma família de ursos, incentivamos a criança a usar este adereço durante a dinamização da leitura. Embora a criança tenha aceite o desafio, em modo de brincadeira, este acessório permitiu criar um outro ambiente durante a leitura, possibilitou uma vivência mais significativa/real da história.

Landier e Barret (1994) alertam para a importância de indutores (mediadores) no desenvolvimento de competências das crianças e na sua aprendizagem da linguagem teatral. Relativamente ao indutor objeto, os autores afirmam, que para além de ser manipulável, é um suporte de expressão no seu uso habitual, põe o imaginário em ação logo que é desviado da sua função primária do objeto. “Quer nos encontremos na cidade, no campo ou à beira-mar, a procura de objetos da “natureza” pode alimentar grandes jogos que conduzirão a outros jogos em que as crianças se sentirão mais envolvidas, mais cúmplices.” (Landier & Barret, 1994, p. 25).

Etapa VII: Esta iniciativa de serem as crianças a dinamizar a Hora do Conto aumentou o interesse das mesmas pelos livros e pela leitura, neste sentido, sugerimos ao grupo a partilha desta atividade aos colegas da instituição, nomeadamente no Jardim de Infância. As crianças

Figura 18- Hora do Conto: Os Ursinhos na Cama e a Grande, Grande Tempestade



aceitaram com bastante agrado esta iniciativa e procederam à escolha de dois livros, explorados no âmbito do projeto, nomeadamente, *O Capuchinho Vermelho* de Louise Rowe e *A menina do Capuchinho Vermelho no século XXI* de Luísa Ducla Soares.

Figura 19- Hora do Conto no Pré-Escolar



De forma a tornar a dinamização mais lúdica, as crianças construíram fantoches para acompanhar a leitura da história. Cada criança deu voz a uma personagem, para que desta forma fosse possível a participação de todos os elementos da turma. Esta estratégia facilitou a compreensão da história por parte das crianças mais pequenas. Em contra partida, a existência de tantas pessoas a contar a mesma história poderia vir a ter um efeito oposto, ou seja, distração do grupo devido ao número de pessoas e à não compreensão da história.

Apesar do risco, podemos dizer que a atividade correu bem nas duas salas. Numa das salas, as crianças leram o *Capuchinho Vermelho*, de Louise Rowe (livro pop-up). Durante a leitura os fantoches não foram utilizados, uma vez que este tipo de livros, são por natureza, muito apelativos. Assim sendo, os fantoches foram utilizados pelas crianças do jardim-de-infância, nomeadamente no reconto da história. Na outra sala, as crianças utilizaram os fantoches durante a leitura do livro *A menina do Capuchinho Vermelho no século XXI*, de Luísa Ducla Soares.

No entanto, os fantoches não deram o efeito esperado, uma vez que as crianças não demonstraram muito interesse pelos mesmos, durante o momento da leitura. Este desinteresse pode ser explicado devido à organização do espaço, mas também à qualidade da história, ou seja, as crianças estavam tão atentas ao fio condutor da história e ao seu enredo que os fantoches não foram necessários para o momento da leitura.

Importa salientar que a última história tinha um maior número de personagens e como tal exigiu um maior número de crianças, que na nossa perspetiva, foi um dos motivos que dificultou a atividade. Por outro lado, a inexistência de um biombo, foi sem dúvida o grande motivo para a não valorização dos fantoches no momento da leitura.

Esta situação fez-nos refletir e ficar mais conscientes da importância da organização do espaço para a dinamização da Hora do Conto, mas também da importância da escolha de materiais, de sua qualidade e da forma de os usar. Contudo, não deixou de ser uma experiência muito positiva, quer para os alunos, quer para as crianças da Educação Pré-escolar. Alguns

autores afirmam que “o envolvimento de alunos de outros ciclos de ensino poderá constituir um fator de motivação acrescida para as crianças do jardim-de-infância, mas também para os alunos que assumem a tarefa de ler para os mais novos” (Viana, et al., 2014, p. 53).

Etapa VIII: Para concluir esta 2ª fase do projeto, a turma recebeu a visita da professora Sara Silva⁴, da Universidade do Minho. Foi um momento muito importante, pois para além de conversar com a turma sobre a origem deste conto, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar diversas versões do conto e esclarecer dúvidas sobre o mesmo. Importa salientar, que o contributo da comunidade é fundamental e enriquece as aprendizagens das crianças.

3.5.3-Fase III- Avaliação e Difusão do Projeto

Na 3ª fase do projeto as crianças sintetizaram a informação recolhida ao longo do mesmo e construíram um texto sobre o que tinham aprendido relativamente ao conto de tradição oral *O Capuchinho Vermelho*. “O objetivo principal da terceira fase do trabalho de projeto é ajudar a concluir o projeto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu” (Katz & Chard, 1997, p. 175). Posteriormente, as crianças organizaram alguns trabalhos desenvolvidos durante o projeto, para que juntamente com o texto final (aprendizagem) fossem expostos no placar existente à entrada da escola e desta forma fazer a divulgação do projeto à comunidade escolar. Além da exposição no placar, o projeto foi divulgado na comunicação social, mais precisamente no Jornal “*O diário do minho*”, mas também, nas redes sociais, nomeadamente na página de facebook da escola, para que desta forma se facilitasse o acesso ao mesmo.

Relativamente à avaliação, as crianças avaliaram todas as atividades realizadas. Este processo é importante para ajudar as crianças a refletir sobre o trabalho desenvolvido e consequentemente sobre as suas aprendizagens. Esta é uma preocupação que tem vindo a ganhar um maior lugar ao longo dos tempos, desde a Educação de Infância. “A avaliação

Figura 21- Placar



Figura 20- Avaliação das Propostas



⁴ Especializada em literatura para a infância e juventude.

realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador.” (Departamento da Educação Básica, 1997, p. 27)

Consideramos que seria interessante, ainda no âmbito da avaliação, entrevistar as crianças sobre o projeto, dando-lhes a oportunidade de refletir sobre o trabalho desenvolvido, mas também, no rumo que o projeto poderia ter tido (anexo IX).

“Nós podíamos ter conhecido todas as versões do Capuchinho Vermelho. Podíamos aprender muitas mais coisas, tipo: se alguém fosse inventar outra versão do Capuchinho Vermelho, íamos visitá-la para saber qual era a ideia dessa pessoa, a ideia do autor ou autora. Também podíamos ter publicado um livro para todas pessoas do mundo lerem.” (Reflexão da criança A18)

Como podemos verificar nos gráficos, abaixo, a atividade que as crianças mais gostaram de realizar e que na nossa perspectiva foi a mais significativa diz respeito à realização do teatro, nomeadamente, a apresentação na festa de natal. Por outro lado, a atividade que a turma menos gostou de concretizar diz respeito exploração das unidades de tempo.

Gráfico 22-Avaliação das Atividades que as Crianças mais Gostaram de Concretizar

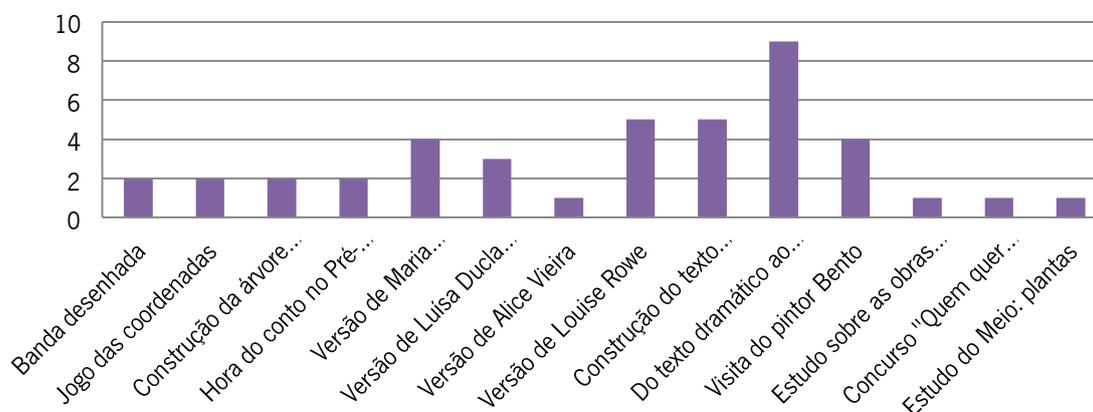
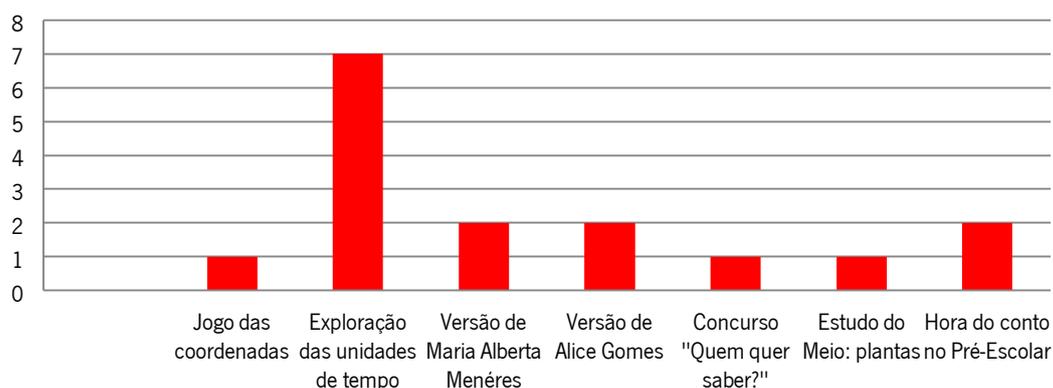


Gráfico 23- Avaliação das Atividades que as Crianças menos Gostaram de Concretizar



O surgimento do projeto *À Descoberta do Capuchinho Vermelho*, veio sem dúvida aproximar as crianças do mundo literário, despertando assim um maior interesse e curiosidade pelos livros.

O facto do projeto se ter desenvolvido de acordo com os interesses e necessidades das crianças, tornou-o mais motivador para o grupo contribuindo e desenvolvendo a cultura literária de cada uma e não só. Relativamente ao conto de tradição oral: *Capuchinho Vermelho*, a tabela seguinte, representa em síntese as aprendizagens adquiridas pelas crianças, no âmbito do projeto.

Tabela 2- Aprendizagens das Crianças sobre o Conto

O que aprendemos?	<ul style="list-style-type: none"> - Antigamente os livros não existiam e por isso as histórias passavam de boca em boca. - O conto <i>Capuchinho Vermelho</i> tem origem desconhecida e passou de geração em geração, até aos dias de hoje; - A primeira obra publicada deste conto foi no século XVII, por Charles Perrault; - Existem diferentes versões do conto; - Verificamos que as personagens: lobo, Capuchinho Vermelho e a avó são comuns a todas as versões (analisadas); - Há versões que entram novas personagens, como na versão <i>A Menina do Capuchinho Vermelho no século XXI</i>, de Luisa Ducla Soares; - O lobo nem sempre é uma personagem má; - A maior parte das versões têm uma mensagem idêntica: não falar com estranhos, obedecer aos pais, “as aparências iludem”. Mas existem outras versões com outro tipo de mensagem, por exemplo para a importância de preservarmos os lobos e que falar bem é importante; - Que existem livros, de diferentes autores que se relacionam.
--------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Importava, ainda, ouvir as crianças em relação à estratégia adotada que apoiou o desenvolvimento do projeto, ou seja, a Hora do Conto e consequentemente a criação do *Cantinho Mágico*. Para tal, optamos por recorrer à entrevista semiestruturada e em grupo (anexo IX). De seguida apresentamos uma tabela com alguns comentários das crianças, relativamente à Hora do Conto/Cantinho Mágico.

Tabela 3-Avaliação da estratégia: Hora do Conto pelas crianças

“Eu gostei de ter feito o Cantinho Mágico, porque assim podemos treinar muito a nossa leitura lá e podemos vir a ser escritores, com aquela expressividade e podemos desenhar melhor e colorir melhor, porque com a imaginação dos autores podemos também imaginar coisas e também fazer coisas novas.”- (A18)

“Eu gostei do Cantinho Mágico, porque podemos ir lá para ler histórias novas, ouvir histórias e conversar sobre as histórias.” – (A17)

“Eu gostei do Cantinho Mágico porque podemos inventar histórias com os fantoches e também podemos sentar para ler livros”- (A4)

“E nós gostamos do Cantinho, porque aprendemos muitas coisas e novas versões de livros... Eu gostava de ler só pouco e agora gosto de ler muito”- (A6)

“Sim, gostei de fazer o cantinho e assim gosto mais de ler, e assim como nós lê-mos no Cantinho, e assim ficamos mais habituado a ler e quando for para ler uma leitura lê-mos melhor e percebemos melhor o texto”- (A2)

“Sim, porque aprendemos, no Cantinho Mágico, que as histórias servem para aprender.” – (A9)

“Eu sempre gostei de ler, o Cantinho Mágico motivou-me a ler mais livros sem ser o Capuchinho Vermelho, assim histórias diferente que não conhecia.” – (A10)

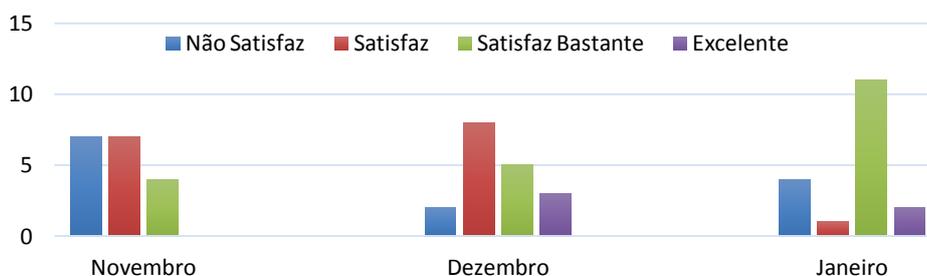
De uma forma geral, fazemos um balanço muito positivo de todo este processo, pois tendo em conta as problemáticas encontradas no contexto, pensámos ter conseguido alterar algumas práticas e neste sentido contribuir para a formação de leitores autónomos e críticos. A formação de leitores requer condições para que se transforme num processo contínuo, neste sentido, pensamos que o presente projeto apoiou esse processo incentivando e motivando as crianças a continuar esse caminho de forma autónoma.

A Hora do Conto como estratégia pedagógica de mediação literária aliada ao projeto *Á Descoberta do Capuchinho Vermelho*, acabou por ser implementada na rotina da sala, uma vez que para além de gerar maior motivação por parte do grupo de crianças, integrava a rotina curricular, o que na nossa perspetiva veio enriquecer a aproximação das crianças aos livros, assim como a formação enquanto leitores, mas também, o desenvolvimento de competências literárias e de outras áreas curriculares.

Deste modo, a criação do *Cantinho Mágico* na sala foi uma estratégia que permitiu às crianças estabelecer uma ligação afetiva com o espaço e com a leitura devido ao seu carácter lúdico e de lazer. Tal como o nome indica, está presente no espaço a magia que agrada a todas as crianças, onde tudo é possível devido à leitura de histórias, porque estas fazem-nos sonhar e entrar noutros universos. “Porque ler também é poder... poder aprender continuamente... Poder conhecer outros mundos, outras culturas, outras vidas, outras ideias, outros conceitos... Poder voar nas asas da imaginação... Poder ser-se o que se quiser... Poder tudo o que quisermos imaginar...” (Amado & Sardinha, 2013, p. 55). Para além de sonhar, o cantinho permitiu às crianças aprender a conversar sobre as histórias, a conhecer-se enquanto leitores, aprender a partilhar opiniões, aprender a refletir, aprender sobre a língua...

De uma forma geral, podemos dizer que a intervenção contribuiu para a formação dos alunos e para a sua aprendizagem e o mesmo se pode comprovar com as avaliações, mais precisamente da disciplina de Português. Importa referir que uma das problemáticas encontradas, inicialmente, no contexto centravam-se nas dificuldades de interpretação e compreensão de textos, o que se refletia nas avaliações, mais precisamente na disciplina de Português. Neste sentido, como podemos verificar no gráfico que se segue, o projeto desenvolvido contribuiu para uma melhoria significativa dos resultados.

Gráfico 24- Avaliação de Português



Para facilitar a leitura do gráfico, importa explicitar que o mês de novembro corresponde ao início do projeto, ou seja, esta avaliação permite perceber, de uma forma generalizada, as aprendizagens adquiridas pelas crianças, anteriormente, às intervenções. O mês de dezembro corresponde à avaliação realizada durante o projeto, tratando-se assim de uma avaliação intermédia. Como podemos verificar, há uma diminuição significativa das avaliações negativas, o que significa que o trabalho desenvolvido estava a ser benéfico para o grupo. Por fim, o mês de janeiro corresponde à avaliação das crianças no final das intervenções. Comparando a avaliação inicial com a avaliação final, podemos facilmente verificar um aumento significativo dos resultados.

Relativamente aos comportamentos das crianças, o projeto contribuiu de forma significativa, anteriormente mencionamos que as crianças não se interessavam pela biblioteca da sala e conseqüentemente, a mesma não era utilizada pela turma. Ao longo das intervenções, estes comportamentos foram sendo modificados, ou seja, as crianças passaram a frequentar assiduamente a biblioteca da sala. Comportamentos, esses, que se mantiveram após a conclusão do projeto e como se podem constatar pela figura nº22.

Figura 22- Tempo de Recreio



Neste sentido, podemos afirmar que a construção do *Cantinho Mágico*, inerentemente às Horas do Conto, veio favorecer o contato das crianças com os livros, promovendo a criação de hábitos de leitura, uma vez que se tornou num espaço mais confortável, mais lúdico e convidativo para as crianças. Importa salientar, que o recreio exterior, foi muitas vezes, trocado pelo recreio interior, neste caso, o espaço da sala, e deste modo facilmente verificamos o interesse do grupo pelo *Cantinho Mágico* e o modo como o visionam, ou seja, como um espaço de lazer, de brincadeira, para além da componente educativa.

Além disso, ao contrário do que inicialmente se observou, as crianças começaram por optar livros (requisitados na biblioteca da escola) mais pequenos, para que desta forma os conseguissem ler no período destinado, conseqüentemente tornou-se visível uma melhoria das fichas de leitura, as crianças já mostravam ser capazes de identificar a mensagem da história e preencher corretamente a ficha de leitura inerente ao livro escolhido. É importante referir, que o facto de existir a possibilidade de partilhar as leituras com os colegas durante a Hora do Conto, motivou as crianças para a realização de mais leituras e conseqüentemente tornar a leitura uma prática mais presente na vida de cada uma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluído todo este processo de intervenção e investigação e, conseqüentemente, o percurso inerente à PESII, importa agora debruçarmo-nos e refletir sobre o mesmo, de modo a fazer uma retrospectiva sobre a intervenção, procurando não só compreender e refletir sobre as dificuldades encontradas, mas também sobre as aprendizagens adquiridas, nomeadamente as que decorrem da utilização dos dispositivos metodológicos de investigação e intervenção que desenvolvemos.

A reflexão por parte do profissional é de extrema importância não só para avaliar a sua intervenção, e os respetivos resultados, mas também para poder melhorar a própria prática pedagógica, pois só desta forma poderá crescer enquanto profissional e desenvolver com plena consciência as dimensões implicadas na profissão de ser professor.

No plano das dificuldades importa dizer que o tempo foi o principal constrangimento com que nos deparamos. A sua falta repercutiu-se e assumiu diferentes facetas negativas ao longo do estágio. A primeira delas ganhou forma no primeiro embate com a realidade pedagógica, mais precisamente com a necessidade de estipular o tempo necessário para as atividades propostas. Constatámos que, enquanto que para algumas atividades o tempo era insuficiente, para outras era em demasia. No entanto, ao longo da prática fomos conseguindo adequar o tempo necessário e melhorar as nossas planificações. De facto o planeamento foi fundamental para orientar a nossa intervenção e para organizar a mesma.

Uma segunda dificuldade decorre do próprio plano de estudos da PESII. O facto de o projeto ter sido desenvolvido no curto espaço de tempo do estágio, não permitiu observar a real acomodação dos resultados supostamente alcançados. De facto, a formação de hábitos, nomeadamente de leitura, envolvendo modificações profundas no plano psicológico, motivacional do indivíduo, exige um tempo longo de acomodação. Assim, não só, é impossível verificar, como de certo modo é excessivo dizer que as crianças criaram hábitos de leitura autónomos, o que seria, da perspetiva do projeto de Investigação-Ação a mais-valia pressuposta em todo o processo.

Em síntese consideramos o tempo um constrangimento que limitou o desenvolvimento, a execução e os resultados do próprio projeto. De modo a dar uma continuidade ao mesmo, recomendaríamos, a realização de uma investigação nesse sentido, ou seja, tentar perceber se a

Hora do Conto, enquanto atividade pedagógica e educativa, influencia a criação de hábitos de leitura autónomos, e se, e de que forma influencia o contexto familiar neste tipo de práticas.

No plano das mais-valias pedagógicas importa ressaltar o apoio da professora cooperante quer no âmbito das reuniões semanais, direcionadas para a reflexão, avaliação e planificação, quer no plano emocional como apoio à superação das nossas dificuldades. A formação de um profissional passa também pelo exercício da sua profissão, ou seja, pela componente prática e respetiva reflexão. Neste processo o professor orientador assume um papel fundamental na orientação e aconselhamento dos futuros profissionais. De facto só é possível ter a perceção das dificuldades quando nos deparamos com elas. Neste sentido o apoio do professor orientador é muito importante e podemos dizer que nos sentimos privilegiadas nesse aspeto, uma vez que sentimos esse apoio, o que nos permitiu ultrapassar as nossas dificuldades e receios. Depois desta experiência ficamos mais conscientes da importância do trabalho em equipa. De facto as intervenções tornam-se mais interessantes e educativas se forem planeadas sob vários pontos de vista, tendo em conta as necessidades das crianças.

Relativamente à nossa intervenção, podemos considerar que esta foi bem-sucedida. Como já tivemos oportunidade de referir, a pertinência social do projeto veio a confirmar-se, na medida em que, não só respondeu às necessidades do grupo de crianças, como revelou efeitos peculiares no que se refere ao desenvolvimento e implementação da Educação Literária, nomeadamente no que concerne à sua inscrição no plano rotina da sala de aula e até, de certo modo, nos possíveis impactos no plano geral de atividades da instituição.

Não é demais salientar que a principal estratégia de mediação literária utilizada neste projeto, (a Hora do Conto), foi fundamental para despertar o interesse das crianças pela leitura, para as motivar para a criação de hábitos de leitura, mas também, para as incentivar na partilha das leituras autónomas. Além disso, algumas das obras exploradas na Hora do Conto extravasaram, em muito, os limites da classe, alimentando quer celebrativos sazonais de tradição escolar, como a festa de natal, quer dando azo a novas práticas e dinâmicas que renovaram trocas e deram azo a formas de continuidade entre níveis de ensino no interior da mesma instituição educativa. Reportamo-nos à apresentação da Hora do Conto pelo nosso grupo de crianças do 1º ciclo às crianças de outras turmas do pré-escolar.

De forma global, pensamos ter alcançado todos os objetivos propostos no âmbito da investigação, de facto as crianças mostraram que desenvolveram competências literárias proporcionadas pela Hora do Conto. Estas sessões renovaram o olhar das crianças sobre os

livros, permitindo desenvolver “ferramentas” fundamentais para a compreensão e interpretação, por outras palavras, podemos afirmar que o objeto livro passou a ser utilizado de forma mais atenciosa permitindo à criança aprender a refletir sobre o mesmo.

A oportunidade de exploração de diferentes obras, permitiu ainda às crianças, estabelecer relações intertextuais, relacionar as obras com a sua experiência pessoal, conhecer mais histórias e desenvolver a cultura literária. Dos objetivos propostos, pensamos que o “Fomentar hábitos de leitura autónomos” foi o menos conseguido, ou seja, apesar de termos procurado estimular essa prática não temos a certeza de que a mesma tenha sido integrada a escassez de tempo.

Quanto aos objetivos propostos para o projeto de intervenção, também estes, foram conseguidos e os mesmos se podem comprovar com os resultados obtidos, nomeadamente, a alteração de comportamentos demonstrados pelas crianças relativamente ao interesse, à assiduidade na biblioteca, no cuidado com o manuseio e preservação dos livros.

A natureza das propostas de mediação literária desenvolvidas no projeto (individuais e coletivas) facilitou o processo de aprendizagem cooperativa e traduziu-se numa melhor relação interpares. O objetivo menos conseguido diz respeito ao contato e estudo de diferentes estruturas textuais, uma vez que a maioria das obras apresentava a mesma estrutura.

Refletindo sobre todo o processo e sobre as intervenções no seio do próprio projeto consideramos, que muito se podia ter realizado caso o tempo o permitisse, no entanto, revendo o percurso, chegamos à conclusão que existem aspetos que poderiam ter sido melhorados, nomeadamente a diversificação de estratégias de compreensão das histórias. Durante as dinamizações da Hora do Conto, verificamos que utilizamos praticamente sempre a mesma estratégia de pré-leitura. Embora esta tenha sido importante para a compreensão e interpretação literárias das crianças, teria sido enriquecedor para as mesmas, confrontarem-se com outras estratégias, nomeadamente, brainstorming.

Outro ponto menos considerado diz respeito à falta de integração dos pais/EE no projeto. Apesar de estarmos conscientes da importância da integração da comunidade na prática educativa, tivemos poucas poucas possibilidades de propor essa integração. Sabemos que a escola assume um papel crucial na formação da criança, e neste caso, na estimulação de hábitos de leitura, no entanto, a escola não caminha sozinha neste percurso e está ou deverá estar de mãos dadas com as famílias durante o mesmo. Para além de enriquecer e de tornar o projeto mais significativo, sensibilizaríamos os pais/EE para a importância da criação de hábitos

de leitura e desta forma asseguraríamos um maior estímulo por parte dos familiares na continuação da formação das crianças enquanto leitoras.

Ainda, no que diz respeito aos pais/EE, pensamos que teria sido benéfico para a investigação, a avaliação por parte dos pais/EE relativamente aos comportamentos dos seus educandos perante a leitura e desta forma verificar a existência ou não de alterações comportamentais em contexto familiar.

As opções metodológicas mostraram ter sido benéficas, não só para as crianças, mas também, para nós enquanto profissionais. No que diz respeito às crianças, colocou-as no centro da aprendizagem, ou seja, possibilitou que fossem as próprias crianças a procurar novos conhecimentos. Tendo em conta as dúvidas iniciais, podemos dizer que as crianças construíram a sua própria aprendizagem, mediadas pelo adulto. Foi notório o entusiasmo da turma ao longo deste processo de aprendizagem, tornando cada criança mais autónoma e mais confiante em relação a si e às suas capacidades. Por outro lado, as metodologias adotadas possibilitaram adequar a nossa prática pedagógica às crianças, mas também a desenvolver-nos enquanto profissionais. Refletir sobre as intervenções permitiu observar os nossos erros, avaliar as práticas no sentido de melhorar e de nos desenvolvermos enquanto profissionais. Ficamos mais atentas às exigências da profissão, mas também mais confiantes em relação às posturas a assumir em determinadas situações e mais conscientes de nós próprias enquanto profissionais.

Em suma, esta experiência foi muito importante para nosso crescimento pessoal mas também profissional, de facto a componente prática vem dar um sentido à componente teórica e nos habilita para o exercício da profissão. A formação de um professor vai sendo construída, neste sentido podemos dizer que um professor será sempre um investigador, porque encontrará diferentes dilemas, dificuldades, necessidades, que terá de ultrapassar, sempre em prol das crianças, o que fará com que se desenvolva permanentemente ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto - Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: teorema.
- Alonso, M. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino - manual de apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares integrados*. Braga: Universidade do Minho - Instituto da criança.
- Amado, I., & Sardinha, M. (2013). Ler, um ato com sentido... Reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula. In F. Azevedo, & M. Sardinha, *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 33-63). Guimarães: Opera Omni.
- Amaral, F. (2011). Prefácio: Ler mais para ler melhor. In J. Morais, L. Araújo, I. Leite, C. Carvalho, S. Fernandes, & L. Querido, *Criar leitores: O ensino da leitura - para professores e encarregados de educação* (pp. 8-10). Porto: Livpsie.
- Antunes, C., Dias, M., & Silva, S. (2014). Para uma leitura do texto-mundo: Educação literária e expressão e educação dramática/teatro. *XII Congresso da Sociedade Portuguesa e de Ciências da Educação- Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação disciplinar*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Azevedo, F. (2007). Práticas estimuladoras da formação de leitores críticos e comprometidos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, (pp. 27-34).
- Azevedo, F., & Sardinha, M. (2013). *Didática e práticas: a língua e a educação literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Azevedo, F. (2007). Literatura infantil e promoção da competência literária : leituras em torno de "O Gato e o Escuro", de Mia Couto. *Estudos de Literaturas Africanas : Cinco Povos, Cinco Nações : actas do Congresso Internacional de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*, (pp. 269-273). Coimbra: Novo Imbondeiro; Faculdade de Letras Universidade de Coimbra. Obtido em 20 de Outubro de 2014, de Repositório Univesidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/10588>
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de português ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Coll, C., Martín, E., T., M., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Porto: Asa.
- Costa, M. (2012). No Laboratório, preparando magia para a hora do conto. Em C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassenetti: Departamento de Formação em Educação Básica.
- Coutinho, C. (2008). *Técnicas e instrumentos de recolha de dados*. Obtido em 6 de Janeiro de 2015, de Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas: http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista: Psicologia, Educação e Cultura, XIII, nº2*, 355-379.
- Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo, C. Sáis, L. Araújo, Â. Balça, L. Barros, V. Coutinho, . . . R. Souza, *Formar Leitores: Das teorias às práticas* (pp. 35-43). Porto: Lidel.
- Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Dewey, J. (2002). A Escola e a sociedade. In J. Dewey, *A Escola e a Sociedade e as crianças e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª Edição ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferrinho, B., & Sardinha, M. (2013). A voz e a vez dos textos de potencial receção infantil no Jardim de Infância. In F. Azevedo, & M. Sardinha, *Didática e práticas: A língua e a educação literária* (pp. 127-166). Guimarães: Opera Omnia.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho por projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Asa.
- Gomes, J. (1996). *Da nascente à Voz - Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.

- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Obtido em 13 de Janeiro de 2015, de Casa da Leitura: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/000791_PL.pdf
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Herdeiro, M. (1980). Dimensão pedagógica da leitura. In J. Coelho, *Problemática da Leitura - aspetos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: INIC.
- Instituto de Inovação e Educacional. (s.d.). *Questionário- Leitura*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (documento policopiado).
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landier, J., & Barret, G. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Porto: ASA.
- Martins, J., & Azevedo, F. (2013). A contribuição da literacia multimodal na formação do leitor infante-juvenil: a música, o cinema e a dramatização. In M. Sardinha, & F. Azevedo, *Didática e práticas: A língua e a educação literária* (pp. 107-126). Guimarães: Opera Omnia.
- Mateus, M. (2011). Metodologia trabalho de projeto: Nova relação entre saberes escolares e os saberes sociais. *Eduser: Revista de educação, III (2)*, 3-16. Obtido em 10 de Fevereiro de 2015, de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/76>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, A. (2013). O conto de fadas de tradição popular. In F. Azevedo, & Sardinha, M., *Didática e práticas: A língua e a educação literária* (pp. 167-184). Guimarães: Opera Omnia.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico - 1º ciclo*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência. (s.d.). *Ler+.* *Plano Nacional de Leitura*. Obtido em 24 de Fevereiro de 2015, de C.I.T.I.: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnltv/apresentacao.php?idDoc=3>
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S., & Querido, L. (2012). *Criar Leitores: O ensino da leitura - para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsie.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Pereira, I. (2010). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.
- Pontes, V., & Azevedo, F. (2008). A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula. *CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA – Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Obtido em 2014 de Dezembro de 20, de <http://hdl.handle.net/1822/8008>
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. In *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 69-87). Porto: Lidel.
- Prole, A. (2008). *Como fazer um Projeto de Promoção da Leitura*. Obtido em 19 de Novembro de 2014, de Casa da Leitura: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf
- Ramos, S. (2008). Introdução à metodologia do trabalho de projeto. Obtido em 12 de Fevereiro de 2015, de http://livre.fornece.info/media/download_gallery/recursos/metodologia_projecto/TIC-Metodologia-Projecto.pdf
- Rechou, B.-A. (2008). Educación Literaria e Historias Literarias. In E. Díaz, L. Suris, & E. Mato, *A Mi Dizen Quantos Amigos ey: Homenaxe ao profesor Xosé Luís Couceiro* (pp. 333-342). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, M. (2009). Interdisciplinaridade na prática pedagógica: Um desafio possível. *Revista de educação, linguagem e literatura da UEG-Inhumas*, 26-45.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, L. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista de Educação*, 127-142. Obtido em 9 de dezembro de 2014, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/1015>

- Sardinha, M., & Machado, J. (2013). Didática do português: leitura, textos e transversalidade da língua materna. In F. Azevedo, & M. Sardinha, *Didática e práticas: A língua e a educação literária* (pp. 13-31). Guimarães: Opera Omnia.
- Silva, S. (2011). *Sobre a hora do conto: alguns contributos*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado e cedido pela autora).
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola-família- comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento* (pp. 141-156). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Souza, R., Giroto, C., & Silva, J. (2012). Educação literária e formação de leitores: Da leitura em si para leitura para si. *Ensino Em Re-Vista*, 19(1), 167-179. Obtido em 15 de 2014 de Novembro, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/84102>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Frenandes, S. A. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veloso, R. (2007). *A leitura literária*. Obtido em 20 de Dezembro de 2014, de Casa da Leitura: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000714_LL.pdf
- Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Rios, I., . . . Santos, S. (2014). *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras para jardim de infância*. Lisboa: Santillana.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 185/93, de 22 de Maio - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 20 de Agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

Lei n.º 46/48 – Lei de Bases do Sistema Educativo

ANEXOS

Anexo I- Grelha de Observação

Crítérios de Observação				
A criança demonstra respeito e cuidados em preservar os livros (manuseá-los).				
Identifica elementos paratextuais do livro (capa, autor, ilustrador, guardas iniciais e finais, lombada...)				
Demonstra prazer em ouvir contar um conto				
Mantem-se atenta ao longo da leitura de uma história				
É capaz de identificar o tema e/ou assunto do livro.				
Manifesta sentimentos, ideias, pontos de vista suscitados pela história				
Identifica as personagens principais de uma história				
Identifica e compreende o sentido /ou mensagem de uma história.				
A criança faz inferências (tempo atmosférico, estações do ano, instrumentos e objetos)				
Apresenta à turma livros lidos, justificando a escolha.				
Identifica os grandes momentos da ação: situação inicial, desenvolvimento e situação final.				
Responde oralmente a questões sobre o texto/história				
Responde por escrito a questões sobre o texto/história				
Reconta textos lidos				
Resume em poucas palavras o essencial do texto				
Interpreta sentidos da linguagem figurada				

Legenda: S - Sim N - Não

Anexo II- Inquérito aos Encarregados de Educação Hábitos de Leitura

1- Costuma ler histórias ao seu filho/educando?

Sim

Não

1.1- Se sim, com que frequência?

Raramente

Frequentemente

Muito frequentemente

1.2- Quem na família conta histórias ao seu filho/educando?

Ninguém

Outra pessoa Grau de parentesco: _____

2- Costuma ler?

Sim

Não

3- Costuma comprar livros para ao seu filho/educando?

Não.

Natal, aniversário...

Sempre que a criança pede.

Com muita frequência.

4- Para além dos livros escolares, o seu filho/educando tem acesso a outros tipos de leitura?

Sim

Não

5- O seu filho/educando tem acesso a contos tradicionais? (ex: *Capuchinho Vermelho, Três Porquinhos, etc*)

Sim Não

6- Com que frequência ao seu filho/educando pede para lhe contarem histórias?

Nunca Raramente Frequentemente

7 – O seu filho/educando dedica algum tempo à leitura de revistas, histórias, poesias...? (outros que não os escolares)

Nunca Raramente Frequentemente
Uma vez por semana Todos os dias

8- Em qual destas atividades o seu o seu filho/educando passa mais tempo?

Ver televisão Navegar na internet Leitura

9- Tem por hábito frequentar bibliotecas com ao seu filho/educando?

Sim, raramente Sim, frequentemente Não

10- Como é a sua relação com o seu educando relativamente à leitura/livros?

Sim Não

Compro livros que ele pede, mesmo que não tenham grande qualidade.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Compro livros que acho de qualidade

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Critico os livros que ele gosta, quando não são bons.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Insisto bastante para que ocupe algum tempo a ler.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Leio os livros dele e converso sobre o assunto.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Não faço nada, deixo-o à vontade.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Deixo-o ler sempre que quer, mesmo em tempo de aulas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Quando têm más notas, proíbo a leitura.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

11- O seu educando lê:

Mais do que o/a senhor(a) na idade dele.

O mesmo que o/a senhor(a) na idade dele.

Menos que o/a senhor(a) na idade dele.

12- Na sua opinião, as crianças de hoje não leem mais por que motivo?

A escola ocupa-lhes demasiado tempo.

Distraem-se muito com televisão e computador/internet.

Preferem outras atividades.

Os livros são caros.

A escola não os incentiva.

Os livros que existem não lhes interessam.

Têm poucos incentivos para além da escola.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo III- Inquérito sobre os Hábitos de Leitura dos Alunos

1- Que tipo de livros preferes ler?

Contos Teatro Enciclopédia Poesia Escolares
Banda Desenhada Livros científicos Outro Qual? _____

2- Com que frequência costumavas ler?

Nunca Raramente De vez em quando Frequentemente
Muito frequentemente

3- Assinala a opção que melhor se adequa à tua situação.

3.1- Na tua opinião, ler um livro é importante porque:

- Aprendo coisas novas.
- Dá para passar o tempo.
- Gosto de conhecer novas histórias.
- Faz-me imaginar muitas coisas.
- Gosto de ver as ilustrações.
- Ajuda-me a criar histórias.
- Por outra razão. Qual? _____

4- Se não costumavas ler, assinala a resposta que melhor se adequa ao teu caso.

4.1- Não leio porque:

- Prefiro outras atividades.
- Tenho dificuldades na leitura
- Não tenho tempo para ler
- Dificuldade em aceder a livros.
- Porque não gosto de ler
- Os meus amigos não leem
- Tenho pouco interesse pelos livros

5- Alguém costuma ler livros contigo e/ou conversa contigo sobre o assunto?

Sim Não

5.1- Se sim, quem?

Mãe/Pai Irmão/ã Avó/ô Outro: _____

6- Conversas com os teus amigos/amigas sobre as tuas leituras?

Sim Não

Obrigada pela tua colaboração

Anexo IV- Questionário-Leitura⁵

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

A Leitura

Residência 1 - Concelho _____

2 - Distrito _____

3 - Profissão _____

4 - Sexo: Masc. Fem. 5 - Idade _____

6 - Nº de filhos _____ 7 - Idades _____

8 - Se pratica uma religião, indique qual. _____

9 - Habilitações _____

10 - Assinale com X a sua opinião.
(Escolha só uma resposta)

As crianças de hoje:

. Leem muito

. Leem pouco

. Não leem nada

. Não sei

11 - Assinale com X a sua opinião.
(Escolha só uma resposta)

As crianças de hoje:

. leem mais do que antigamente

. leem tanto como antigamente

. leem menos do que antigamente

. não sei

12 - Assinale com X a sua opinião em cada uma das frases.

Para uma criança gostar de ler:

	Tem muita influência	Tem pouca influência	Não tem influência
. a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. a família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. os amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. a maneira de ser da criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. os irmãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo V – Ficha de Leitura (comparação das versões)

Nome do Livro		
Quem é o (a) autor(a) desta história?		
Quem é o(a) Ilustrador(a) da história?		
Quem são as personagens?		
Onde se passa a história?		
Local onde mora a avó.		
Qual é o motivo da visita?		
Conselhos da mãe.		
O que lev a menina na sesta?		
O que decide fazer o lobo quando		

⁵ Devido à sua extensão, apenas é apresentada a 1ª página do questionário de referência.

chega a casa da avó?		
Qual a reação da menina quando chega a casa da avó?		
O que acontece ao lobo, à avó e à Capuchinho?		
Mensagem da história.		

Anexo VI - Hora do Conto: *O Capuchinho Vermelho* de Maria Alberta Menéres

Estagiária- Quem é que quer comentar esta história?

A6- A história que conhecemos não era assim!

Estagiária- Muito bem Fábio! Boa observação. De facto, nós conhecemos outras histórias (versões), que terminam de outra forma.

A15- Na história que eu conheço o caçador deu um tiro na barriga e a barriga abriu.

Estagiária- E é essa a versão que nós ouvimos?

Crianças- Não.

Estagiária- Então, vamos conversar sobre esta versão. E depois quando dermos as outras versões conversamos sobre elas. Quem me sabe dizer quais são as personagens que entram nesta história?

A11- A mãe do Capuchinho.

A5- Avó.

A6- Capuchinho Vermelho.

A3- Lobo.

A7- Mais nenhuma.

Estagiária- Ainda falta uma personagem.

Miguel- Caçador.

Estagiária- Não, nesta história não há nenhum caçador.

A19- Lenhadores.

Estagiária- Os lenhadores que estavam na floresta. E que mensagem é que esta história nos transmite? Nós sabemos que os livros têm sempre uma mensagem para o leitor, para a pessoa que está a ler. Qual será a mensagem desta história?

A19- Que não podemos falar com estranhos só com conhecidos.

Estagiária- Exatamente. Não devemos falar com pessoas que não conhecemos, porque essas pessoas podem fazer-se passar por pessoas boas, como foi o caso do lobo. Ele não se fez de amigo da Capuchinho?

Crianças- Fez!

Estagiária- E foi amigo dela?

Crianças- Não!

Estagiária- Pois não. Por isso não devemos falar com pessoas desconhecidas nem acreditar no que dizem, muito menos ir com elas para algum sítio. Porque essas pessoas podem fazer-se passar por amigas e não serem verdadeiramente amigas.

A2- No outro dia, apareceu uma senhora que deu-nos rebuçados...

A5- Oh! Isso já foi para aí há 3 anos. (interrompendo)

A2- Era uma senhora que estava a passar e ela disse que era amiga de um menino do 1º ano e deu-nos rebuçados.

A19- Não! Foi a Karina que pediu. (Interrompendo)

A2- Mas nós não comemos e demos à professora.

Estagiária- Pronto! É isso mesmo. Não devem aceitar coisas de pessoas estranhas. Então qual é a vossa opinião sobre a atitude da Capuchinho perante o Lobo. Acham que ela fez bem?

Crianças- Não...

A7- Não. Ele queria chegar primeiro à casa da avó.

(Posteriormente as crianças fizeram o reconto, em grande grupo, da história, utilizando vocabulário presente na história, «compadre»; «espantada»..).

Estagiária- Se tivessem de dividir essa história em três partes: inicial, desenvolvimento e conclusão como é que a dividiam?

A7- Casa da mãe, floresta e casa da avó.

Estagiária- Como assim? A parte inicial começa quando?

A19- Na casa do Capuchinho até ela sair de casa.

Estagiária- E depois?

A19- A floresta e a casa da avó é o desenvolvimento.

Estagiária- E a conclusão?

A19- É quando o lobo come a Capuchinho.

Estagiária- E o que aconteceu à Capuchinho, a avó e ao lobo?

A16- Morreram!

Estagiária- As três personagens morreram?

Crianças- Não! Sim!

A4- Não. Só a Capuchinho Vermelho e a avó é que morreram.

Anexo VII- Hora do Conto: *A Menina do Capuchinho Vermelho no séc. XXI* de Luísa Ducla Soares
(Pré-leitura)

Estagiária- Este livro tem como título?

Crianças A menina do Capuchinho Vermelho do século XXI.

Estagiária- O que irá acontecer nesta história?

A18- Vai ser parecida à história “real”, que depois a Capuchinho Vermelho chama o caçador e o caçador mata o lobo.

Estagiária- Mais previsões. Pedro esta história será igual ou diferente da que ouvimos?

A17- Diferente.

Estagiária- Porquê?

(As crianças começam a contar as diferentes versões que conhecem do conto)

Estagiária- Essas são as versões que vocês já conhecem. Eu quero saber o que é que esta história vai ter de diferente. Reparem na capa, o que é que observam?

A15- Ai... Como é que eu digo aquilo...Século?

Estagiária- Digam-me o que estão a ver!

A3- O Capuchinho Vermelho

A16- A cauda do bolo.

Estagiária- A Capuchinho está onde?

A7- Parece que está a sair do livro.

Estagiária- Em que estação do ano se poderá passar esta história?

A2- Primavera.

Estagiária- Porquê?

A19- Porque há flores.

Estagiária- Como está vestida a Capuchinho? Com roupas para o calor ou para o frio?

A16- Calor.

Estagiária- Será que no Verão usamos cachecol?

Crianças- Não. É no Inverno.

Estagiária- Existem muitas flores no Inverno?

A19- Não! É na primavera ou Outono.

Estagiária- Isso mesmo. A história poderá passar-se na Primavera num dia frio.

(As crianças foram enumerando e indicando as diferentes partes do livro – capa, contracapa, guardas iniciais, guardas finais, lombada, usando o mesmo)

Estagiária- O que será este animal? (guardas iniciais)

Crianças- Um cão.

Crianças- Um lobo.

Estagiária- A autora deste livro chama-se?

Crianças- Luísa Ducla Soares.

Estagiária- Muito bem! A autora dedicou este livro a uma pessoa.

A7- Para a Mafalda. (lendo do livro)

Estagiária- Quem será a Mafalda?

A18- A Capuchinho Vermelho.

A10- Se calhar é a filha dela?!

Estagiária- Pode ser, ou então é uma amiga especial para a autora.

(Durante a leitura)

Estagiária- “... até os olhos lhe sorriam!” O que é que isto significa?

A3- Que a avó estava tão contente que até os olhos pareciam que estavam a sorrir.

(Pós-leitura)

Estagiária – O que será que a Capuchinho decidiu? – (a história tem um final aberto, assim sendo, as crianças foram prevendo e imaginando o final da mesma)

A10- A Capuchinho voltou para a história, mas quando visse um l

A19- Vai ficar na casa do menino.

A3- Vai ficar na casa do menino.

Estagiária- Mas porquê? Por que achas que ela fica em casa do menino?

A3- Porque ela gostava muito do lobo (bebé) e não ia deixar o lobo sozinho.

A6- A Capuchinho vai levar o lobo com ela para a história dela.

Paulo- Sim! Vai levar o lobo para a história para os outros lobos ficarem felizes e não serem maus.

Estagiária- Gostaram desta história?

Crianças- Sim!

A2- É uma história diferente. Antes era a Capuchinho que levava a cesta à avó, nesta é o João que leva os bolos à sua avó.

A6- E se a Capuchinho agora levasse o João para visitar a sua avó?

Estagiária- Sim, essa podia ser outra possibilidade para a continuação desta história.

A15- O lobo nesta história é amigo.

A16- O outro era mau.

Estagiária- Muito bem. Então quem me sabe dizer qual é o tema retratado nesta história?

A7- O lobo na outra história está solto na floresta, aqui nesta história está numa reserva.

Estagiária- E porquê que os lobos estão numa reserva?

A7- Assim as pessoas podem ficar com eles.

Estagiária- As pessoas não podem ficar com lobos em casa! Podem é ajudar os lobos através de associações. O que significa reservar?

A1: ficar com um bocado?

A17: Usar?

A7: Comprar?

Estagiária- Os lobos estavam numa reserva. O que é uma reserva?

A15- É deixar uma coisa para não ser vendida.

A5- É um sítio com grades para eles não fugirem.

A18- Uma reserva é... Como os dinossauros, eles morreram e não podem deixar os lobos morrer por isso cuidam deles.

Estagiária- Muito bem. Uma reserva é um local que protege os animais que estão a desaparecer, ou seja, serve para proteger os animais em vias de extinção. Significa que podem desaparecer para sempre, e as reservas existem para proteger a espécie e não deixar que isso aconteça. Esta é a temática da nossa história: a extinção dos lobos.

A7- Preservar.

Estagiária- Como acham que se sentiam os lobos se estivessem no jardim zoológico? - Estagiária

A9- Tristes, porque estavam presos.

Estagiária- Isso mesmo. Quem são as personagens desta história?

A8- Avó Maria.

A1- João.

A13- Lobo

A17- S. Costa

A7- Capuchinho Vermelho.

A6- Mãe do João.

A19- Polícia.

A1- Empregados do parque/reserva.

Anexo VIII - Hora do Conto- *A Noite de Natal* de Sophia de Mello Breyner Andresen
Após a 1º parte do conto

Estagiária- O que é que vocês acham que vai acontecer na segunda parte da história?

A11- A mãe da Joana vai convidar o Manuel para passar o Natal com eles.

A2- O Manuel não vai ter presentes e depois a Joana vai lhe dar um.

A3- Porque a Joana fica com pena dele e

A17- O Manuel não vai ter presentes porque é pobre!

A7 – A Joana vai dar-lhe presentes.

A2- Ou podem partilhar.

A18- A Joana vai perguntar ao Manuel como correu a sua festa de natal e ele vai dizer que passou sozinho, então a Joana e a família vão fazer uma festa para o Manuel como se fosse de aniversário.

A3- A Joana convida o Manuel para passar o Natal com ela e os pais dela compram-lhe um presente.

A6- A Joana vai comprar prendas para oferecer no Natal ao Manuel.

A10- A Joana vai perguntar ao Manuel se ele gostou das prendas e ele vai dizer que não teve prendas. Depois a Joana vai querer oferecer um dos presentes que teve, mas o Manuel não vai querer e vai dizer que o melhor presente que podia ter era a família toda reunida.

Estagiária- Pois! Porque o Manuel já não tinha pai não era?

Crianças- sim.

A19- A mãe do Manuel comprou uma casa e eles saíram do curral.

A16- A Joana foi levar os presentes ao Manuel mas ele devolveu-lhos.

A14- O Manuel podia vender a vaca e o burro para comprar uma casa.

Estagiária- A vaca e o burro eram do Manuel?

Crianças- Não!

A19- Os animais eram do senhor que mandava no pinhal.

Estagiária- Pois! Porquê que a mãe e o Manuel moravam no pinhal?

A11- Porque eram pobres e não tinham casa.

A8- Uma pessoa pode escrever uma carta e por no correio para eles ganharem uma casa.

A15- Eles podem ganhar um prémio!

(Posteriormente, em grande grupo, as crianças fizeram o reconto da primeira parte do conto passando a concretizar a ficha de leitura correspondente)

Após a 2º parte do conto

Estagiária- Como é que a Joana encontrou o Manuel?

A19- A Joana via a estrela no céu e ia sempre atrás dela.

A16- Mas a estrela cadente é uma estrela rápida.

A18- Parece a história do menino Jesus, onde os três Reis Magos seguiram a estrela para levar as prendas a Jesus.

Estagiária- Muito bem! É uma boa observação. Qual é a vossa opinião? O Manuel e Jesus são parecidos ou diferentes?

A10- São parecidos, porque os dois eram pobres e eram aquecidos pelo bafo da vaca e do burro e nas duas histórias aparecem os 3 Reis Magos.

(De seguida as crianças fizeram o reconto da segunda parte do conto e posteriormente realizaram a segunda parte da ficha de leitura)

Anexo IX- Entrevistas⁶

1- Gostaste de fazer o projeto *À Descoberta do Capuchinho Vermelho*? Porquê?

“Gostei de fazer o projeto do Capuchinho Vermelho, porque aprendemos mais sobre essa história.” – **A2**

“Gostei de fazer o projeto, porque aprendi a fazer teatro, melhor, e aprendi muito”- **A15**

“Gostei de fazer o projeto, porque aprendi palavras novas, conheci versões diferentes do Capuchinho Vermelho”- **A3**

“Sim, porque está muito bonito e também fizemos a peça de teatro foi giro inventar e isso.” **A11**

“Sim, gostei, porque foi fixe, custou um bocado a fazer mas depois no teatro correu tudo bem e aprendemos coisas novas.”- **A1**

“Sim, porque gosto da história do Capuchinho Vermelho e porque fiquei a conhecer novas coisas” – **A8**

2- O que ficaste a conhecer sobre este conto que não sabias?

“Que existiam tantas versões do Capuchinho” –**A6**

“Pensei que só havia uma versão, mas afinal há muitas.” –**A3**

“Fiquei a saber que podia haver mais personagens, como naquela história da menina no séc. XXI que havia o João, a avó do João, o Sr. Costa...” – **A18**

“O lobo podia ser bom numa história e outras vezes não.” –**A4**

“Nós não conhecíamos versões e passamos a conhecer e pode haver mais que não conhecemos”- **A10**

“Eu... algumas versões não sabia... sabia algumas, mas as que trabalhamos não conhecia.” – **A11**

“A origem da história”- **A1**

“Não sabia como tinha nascido a história”- **A14**

3-Tinham a noção de que existiam tantas versões do conto do Capuchinho Vermelho?

“Bem, eu não sabia assim tantas, é que nunca li histórias com novas personagens”-**A18**

“Eu só conhecia uma história do capuchinho Vermelho.”- **A10**

“Eu já sabia que havia algumas, mas não sabia que havia tantas”- **A11**

“Sabia, mas não tantas.”-**A13**

⁶ Importa referir que apenas foram selecionadas algumas respostas

7- Que mensagens descobriram através deste conto?

“Que os lobos... tipo os dinossauros acabaram por causa de uma bola de fogo, e os lobos estão numa reserva para não acabarem também como os dinossauros. E que eles nem sempre são uma personagens negativa. E também sempre que alguém nos diz para fazer alguma coisa devemos fazer, tipo a mãe do Capuchinho Vermelho disse «não fales com o lobo» e ela falou”-**A18**

“Não devemos falar com pessoas estranhas e devemos obedecer às pessoas que conhecemos, como o pai, a mãe...- **A4**

“Descobrimos que os lobos não podem ser mal tratados, nem os outros animais.” –**A10**

“Que nem todos os contos são maus e que podem acontecer na realidade” –**A7**

“Que nem todos os livros dão do séc. XXI. Que não devemos falar com estranhos. O lobo em algumas histórias é mau e noutras histórias não.”- **A14**

5- O que achas que poderíamos ter feito neste projeto que não fizemos?

“Queria ter feito um caminho, para irmos pela floresta e que nos perdêssemos à volta da escola” –**A15**

“Podíamos fazer mais jogos, e ver mais versões do Capuchinho Vermelho” – **A17**

“Podíamos ter feito outro texto (versão) do Capuchinho Vermelho. ” –**A4**

4-Como se sentiram a contar histórias na Hora do Conto? Como por exemplo na Hora do conto no Pré-Escolar?

“Eu gostei muito de contar, porque eles usaram fantoches e eu contei a história.” – **A6**

“Gostei, porque eles portavam-se bem e quando nós estávamos a contar eles ouviram e quando foi para fazer a parte de recontar a história com os fantoches, eles contaram muito bem.” – **A2**

“Eu gostei de ir contar a história ao pré-escolar, porque eles, assim, ficaram a conhecer outras versões”- **A3**

“Eu gostei muito, gostei de fazer aqueles bonequinhos de pau, fantoches, e gostei de ler aos meninos e gostei de lhes fazer perguntas. Gostei de ler e fiz como vocês, quando nos contam na Hora do Conto”- **A18**

“Senti-me bem, porque foi fixe trabalhar com os fantoches e a vê-los a representar também”- Bruno

“Eu gostei, porque os meninos da pré-escolar portaram-se bem, e acho que gostaram do meu trabalho.” **A11**

“Sim, porque foi a primeira vez que li assim uma história para mais pessoas”- **A10**

“Senti-me bem, gostei porque estávamos a contar a história para as crianças”. – **A14**

“Também me senti bem e porque fiquei feliz”- **A8**

6- Gostam mais de contar histórias ou de ouvir ou outros a contar?

“Gosto mais de ser eu a contar as histórias aos outros, porque eles ouvem, eles aprendem novas coisas, mas eu também aprendo muitas coisas quando estou a ler.” – **A6**

“Eu gosto mais quando os outros contam a mim, porque gosto de ouvir os outros a contar.” – **A2**

“Eu gosto de ouvir os outros a contar histórias, porque assim fico a aprender palavras novas e aprender mais.”-

A15

“Gosto mais de ouvir os outros contar, porque compreendo melhor a história”- **A17**

“Eu gosto das duas coisas, eu em princípio ouço as pessoas como elas fazem as personagens, como é que leem, com expressividade e depois, quando for grande, tipo se eu for professor, posso ler histórias assim dessa maneira. Como fiz no pré-escolar”-**A18**

“Prefiro ser eu a conta-las histórias, porque posso aprender novas palavras e ler muito bem.” –**A4**

“Eu gosto mais de contar, porque às vezes quando alguém lê pode-se não perceber bem a palavra e quando estou a ler percebo sempre porque estou a ver a palavra.”- **A10**

“Eu gosto mais de ouvir contar, porque percebo melhor as histórias”-**A14**

8- Qual a vossa opinião sobre o termos criado o Cantinho Mágico na sala.

“Achei divertido, porque ficamos lá todos sentados, melhor, e se contasse uma pessoa e nós estivéssemos na mesa eu não gostava muito” –**A2**

“Eu gostei do Cantinho Mágico, porque tem fantoches, tem histórias que eu gosto de ler.”- **A9**

“Eu gostei muito, porque também começamos a ser nós a contar histórias e também porque foi a minha primeira vez de contar histórias para muita gente. E porque tem lá muitos livros para nós lermos e às vezes quando está frio no intervalo, podemos ficar lá a contar histórias.”-**A11**

“Gostei de fazer o cantinho mágico, porque lá não precisamos de vir a esta biblioteca, porque tem livros lá e podemos brincar com fantoches. E como tem almofadas e pufes e nós assim sentimo-nos mais confortáveis.” –

A10

“Porque quando terminamos os testes podemos ir para lá”- **A14**

9- O facto de termos criado o Cantinho Mágico, fez como que gostassem mais de ler?

“Sim, porque ler livros faz aprender a ler melhor e faz aprender palavras novas ” – **A15**

“Sim, porque quando nós lê-mos livros podemos ficar mais inteligentes.” – **A3**

“Sim, gostei de fazer o cantinho e assim gosto mais de ler, e assim como nós lê-mos no Cantinho, e assim ficamos mais habituado a ler e quando for para ler uma leitura lê-mos melhor e percebemos melhor o texto”- **A2**

“Eu digo sim, porque agora quero sempre ir lá para ler muitos livros e começar a fazer coisas com os fantoches e posso ter mais hipóteses de desenhar, fazer coisas novas e escrever textos para as pessoas de todo o mundo verem e posso vir ser um êxito.” – **A18**

“Eu gostei de ler lá, porque tem muitas histórias e também nos divertimos muito quando a x e x foram eu, eu diverti-me muito.”- **A4**

“Sim, porque eu antes não lia assim tanto como leio agora, agora todos os dias leio em casa as histórias que levo da biblioteca.” –**A1**

Anexo X - Planificações

10.1– Planificação Semanal nº1: 18 e 20 de novembro de 2014

Dia	Áreas Curriculares	Conhecimentos a adquirir pelo aluno	Descrição da atividade	Recursos	Tempo	Avaliação
18 de novembro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar e debater ideias próprias. - Distinguir diferentes tipos de texto (banda desenhada). - Opinar sobre um determinado assunto. - Formular questões. - Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada. - Elaborar cartazes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com a turma sobre a história <i>O canteiro dos livros</i>, presente no manual escolar; - debate sobre os contos infantis que conhecem; - discussão sobre o conto tradicional <i>O capuchinho vermelho</i>; - levantamento das conceções prévias; - revisão das características do tipo de texto: banda desenhada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco - Marcadores - Quadro interativo - Computador - PowerPoint - Manual escolar - Cartolinas 	- 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas diferentes atividades; - empenho; - interesse; - identificação das características da banda desenhada.
	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Representar o conto em banda desenhada. - Ilustrar de forma pessoal. - Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir em banda desenhada a versão do conto tradicional: <i>O capuchinho vermelho</i>, que conhecem; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho - Marcadores - Lápis de cor - Lápis 	- 30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - empenho; - autonomia; - aplicação dos conhecimentos relativos à banda desenhada.
20 de novembro	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer coordenadas em grelhas quadriculadas. - Identificar quadrículas de uma grelha quadriculada através das respetivas coordenadas. - Prestar atenção ao que ouve de modo a cumprir instruções. - Produzir discursos com diferentes finalidades: dar instruções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar com a turma sobre o conceito de coordenadas (conceções prévias); - visualização do vídeo <i>coordenadas numa grelha quadriculada</i> (escola virtual); - realização de uma ficha de trabalho sobre o tema; - jogo das coordenadas do capuchinho; - jogar à batalha naval (online) 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo - Computador - Colunas - Vídeo (escola virtual) - Ficha de trabalho - Jogo: papel de cenário - Marcadores 	- 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção; - participação; - empenho; - interesse; - respeito pelas regras dos jogos; - autonomia na realização da ficha de trabalho; - ficha de trabalho.

10.2– Planificação Semanal nº2: 26 a 28 de novembro de 2014

Dia	Áreas Curriculares	Conhecimentos a adquirir pelo aluno	Descrição da atividade	Recursos	Tempo	Avaliação
26 de novembro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e ouvir obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu. - Responder oralmente a perguntas revelando compreender o que é perguntado. - Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas. - Recontar o que ouviu. - Identificar o tema ou assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. - Resumir textos: o conto ouvido. - Comparar versões diferentes dos mesmos contos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos elementos paratextuais do livro; - leitura do conto <i>O Capuchinho Vermelho</i>, de Maria Alberta Menéres; - diálogo sobre conto: compreensão, interpretação, mensagem; - realização do resumo coletivo do conto, (grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Contos de Perrault</i> - Mantas - Ficha: Resumo - Manual escolar 	- 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas diferentes atividades; - empenho; - interesse; - identificação do tema ou assunto do conto; - aplicação dos conhecimentos adquiridos relativamente ao resumo.
27 de novembro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer inferências. - Prestar atenção ao que ouve para responder a questões acerca do que ouviu. - Relatar o essencial de uma história ouvida. - Ler e ouvir obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. - Responder oralmente a perguntas revelando compreender o que é perguntado. - Referir em poucas palavras o essencial do conto. - Comparar diferentes versões da mesma história. - Preencher esquemas de comparação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação do conto <i>A Menina do Capuchinho Vermelho no século XXI</i>, de Luísa Ducla Soares. - preenchimento da tabela de comparação das versões do conto (pares); - diálogo/discussão da comparação das versões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>A Menina do Capuchinho Vermelho no século XXI</i>, de Luísa Ducla Soares. - Ficha com a tabela de comparação. 	- 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - atenção; - respeito pela opinião dos colegas. - identificação das diferenças entre versões.

		- Estimular o trabalho cooperativo.				
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações de parentesco. - Construir uma árvore genealógica simples; - Reconhecer datas e factos significativos da história da família. - Localizar numa linha de tempo essas datas e factos significativos. - Procurar informações na internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização do vídeo sobre a árvore genealógica (escola virtual); - construção da árvore genealógica do Capuchinho Vermelho; - construção da própria árvore genealógica; - realização de uma linha de tempo com dados biográficos dos autores dos contos explorados; - resolução da ficha do manual; - preenchimento de datas e factos significativos (familiares), numa linha de tempo. (trabalho de casa) 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet - Quadro Interativo - Colunas - Vídeo (escola virtual) - Cartolina - Imagens família do Capuchinho Vermelho - Cola - Papel de cenário - Ficha de trabalho de casa 	-2 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção; - execução da árvore genealógica do Capuchinho Vermelho; - autonomia na concretização da sua árvore genealógica; - participação na procura de informação sobre os autores e na realização da linha de tempo.
28 de novembro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimentos prévios. - Identificar as principais características de diferentes textos. - Planificar textos de acordo com o objetivo e o tipo de texto. - Redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado. - Usar vocabulário adequado. - Participar, em grupo, na elaboração de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre as concepções prévias dos alunos sobre o texto dramático; - analisar um texto dramático; - enumerar características do texto dramático; - visualização de um PowerPoint sobre as características do texto dramático; - início da elaboração do guião para a representação do conto <i>O Capuchinho Vermelho</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - PowerPoint - Computador - Exemplo de um texto dramático 	- 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> - Participação na elaboração do guião; - atenção; - aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre o texto dramático, no guião.

10.3- Planificação Semanal nº3: 2 a 5 de dezembro de 2014

Dia	Áreas Curriculares	Conhecimentos a adquirir pelo aluno	Descrição da atividade	Recursos	Tempo	Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimentos prévios. - Rever o texto com vista ao seu aperfeiçoamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da elaboração do guião para a representação do conto <i>O Capuchinho Vermelho</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Quadro interativo - Cadernos 	- 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Participação na elaboração do guião; - atenção;

2 de dezembro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar textos de acordo com o objetivo e o tipo de texto. - Redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado. - Identificar erros e acrescentar ou substituir palavras. - Reescrever o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - revisão do guião; - leitura dialogada do texto dramático; - escolha das personagens para desempenharem os papéis peça de teatro; - diálogo de preparação para a construção dos cenários. 	- Lápis		- aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre o texto dramático, no guião.
3 de dezembro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as principais características de diferentes tipos de textos. - Comparar um texto com outros e detetar traços comuns e contrastes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre as características do texto dramático; - leitura e análise de um texto do livro <i>A Nau Catrineta e a outra história do Capuchinho Vermelho</i>, de Alice Gomes, em pequenos grupos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro: <i>A Nau Catrineta e a outra história do Capuchinho Vermelho</i> - Fotocópias do texto a trabalhar 	- 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - atenção; - respeito pela opinião dos colegas.
	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, previamente, em grupo, os vários momentos do desenvolvimento de uma situação. - Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto. - Dramatizar textos e outras situações. 	<ul style="list-style-type: none"> - preparação (continuação) para a dramatização do texto; - dramatização das partes do texto analisadas. 		-1 hora	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção; - participação; - empenho;
4 de dezembro	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Inventar/construir adereços e cenários. -Pintar cenários, adereços e construções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de cenários para a peça de teatro; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tintas - Pinceis - Papel de cenário 	- 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - interesse; -empenho; -resolução de problemas; - respeito pela opinião dos outros.
5 de dezembro	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar diferentes papéis de uma história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaios da peça de teatro, para apresentar na Festa de Natal; 	- alunos	- 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; -empenho; -interesse.
	Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - interpretar cantando uma música relacionada com a história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Canto da canção "<i>O Lobo mau</i>"; 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos - voz 	- 30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; -empenho; -interesse.

10.4– Planificação Semanal nº4: 9 a 12 de dezembro de 2014

Dia	Áreas Curriculares	Conhecimentos a adquirir pelo aluno	Descrição da atividade	Recursos	Tempo	Avaliação
9 de dezembro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimentos prévios. - Fazer inferências. - Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo. - Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre o significado do Natal; - identificação dos elementos paratextuais do livro; - hora do conto: leitura da obra <i>A Noite de Natal</i>, de Sophia Mello Breyner; - realização de uma ficha de leitura sobre a história explorada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Cadernos - Lápis - Livro: <i>A Noite de Natal</i> - Ficha de leitura 	- 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção; - empenho; - participação; - ficha de leitura; - autonomia.
10 de dezembro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Propor títulos alternativos. - Explicitar regras e procedimentos. - Identificar e classificar frases. - Distinguir frases na forma afirmativa e negativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da exploração da história <i>A Noite de Natal</i>; - conclusão da ficha de leitura; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Quadro interativo - Lápis - Livro: <i>A Noite de Natal</i> - Ficha de leitura 	- 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção; - participação; - empenho; -
12 de dezembro	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto. - Dramatizar textos e outras situações. - Interpretar os papéis de uma história. - Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaio da peça de teatro para apresentar na festa de Natal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guião 	- 30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção; - participação; - empenho;
	Expressão musical	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar cantando uma música relacionada com a história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Canto da canção <i>O Lobo mau e Pinheirinho</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voz - Colunas - Leitor de CD / computador 	- 15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Empenho; - participação

10.5– Planificação Semanal nº5: 6 a 9 de Janeiro de 2015

Dia	Áreas Curriculares	Conhecimentos a adquirir pelo aluno	Descrição da atividade	Recursos	Tempo	Avaliação
------------	---------------------------	--------------------------------------------	-------------------------------	-----------------	--------------	------------------

<p>6 de janeiro</p>	<p>Português</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimentos prévios. - Identificar informação essencial. - Procurar informação na internet para preencher esquemas anteriormente elaborados. - Ler de modo autônomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas. - Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação: sublinhar, tomar notas. - Registrar acontecimentos numa linha de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre o livro que irão construir; - exploração de algumas obras de Paula Rego; - entrega de um texto com informação sobre a vida da autora Paula Rego; - sublinhar, no texto, informação fundamental sobre a vida da autora, a pares; - diálogo sobre os acontecimentos importantes ocorridos na vida da autora; - registar esses acontecimentos, na linha de tempo, construída anteriormente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Internet - Quadro - Marcadores - Lápis -Esferográfica - Linha de tempo 	<p>- 2 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção; - empenho; - participação; - autonomia; - cooperação;
<p>8 de janeiro</p>	<p>Português</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha. - Referir, em poucas palavras, o essencial do texto. -Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas. - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hora do Conto: apresentação dos livros preferidos à turma: <ul style="list-style-type: none"> - apresentação dos desenhos (capas); - diálogo sobre a história (resumo); - justificação da escolha do livro; - delimitação do espaço da biblioteca/hora do conto recorrendo aos desenhos elaborados (expor). - escolha da história mais interessante ou que tenha suscitado mais curiosidade (para ser ouvida posteriormente numa hora do conto). 	<ul style="list-style-type: none"> -Manta - Fichas de leitura relativas ao livro favorito - Representações das capas dos livros escolhidos pelas crianças (desenhos) - Fita-cola 	<p>- 1 hora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse; - participação; - respeito pela opinião dos outros; - capacidade de argumentação;
	<p>Expressão Plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar utilizando os pormenores de um estilo artístico. 	<ul style="list-style-type: none"> - diálogo sobre o livro que vão construir; - início das ilustrações do livro <i>Natal do Capuchinho Vermelho</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha branca - Lápis - Lápis de cor 	<p>- 1 hora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - interesse; -empenho; - autonomia; - aplicação dos conhecimentos adquiridos.

9 de janeiro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e ouvir obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. - Responder oralmente a perguntas revelando compreender o que é perguntado. - Relatar o essencial de uma história ouvida. - Identificar as personagens principais, justificando. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hora do conto <i>O Capuchinho Vermelho</i>, de Louise Rowe; - reconto oral do conto explorado; - realização de uma ficha de leitura sobre o conto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro pop-up do Capuchinho Vermelho - Ficha de leitura (tabela de comparação) - Quadro - Marcador - Manta - Lápis 	- 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção; - autonomia; - interesse; - participação; - ficha de leitura.
---------------------	------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

10.6– Planificação Semanal nº6: 13 a 16 de Janeiro de 2015

Dia	Áreas Curriculares	Conhecimentos a adquirir pelo aluno	Descrição da atividade	Recursos	Tempo	Avaliação
13 de janeiro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta, após preparação da leitura. - Apresentar à turma livros lidos. - Ler e ouvir obras de literatura para a infância. -Mobilizar conhecimentos prévios relativos aos elementos paratextuais. - Formular e responder questões acerca do que ouviu. -Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os outros; esperar pela sua vez. - Ler, na versão integral e por escolha própria livros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre os elementos paratextuais do livro; - hora do conto: uma criança lê o livro escolhido por ela; - elaboração de questões de interpretação e de gramática sobre o livro explorado, em pequenos grupos, para a concretização de um jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manta - Livro (escolhido pelo grupo) - Lápis - Caderno 	- 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção; - empenho; - participação; - autonomia; - cooperação;

	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção aos pormenores de obras de um estilo artístico; - Desenhar segundo orientações dadas. - Desenhar utilizando os pormenores de um estilo artístico. 	-Continuação das ilustrações para o livro <i>O Natal do Capuchinho Vermelho</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis de cor - Folhas A4 	-2 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; -empenho; - interesse; -aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre os pormenores das obras da Paula Rego.
14 de janeiro	Português	<ul style="list-style-type: none"> -Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os outros; esperar pela sua vez. -Responder de forma adequada às questões colocadas. 	- Concretização do jogo “Quem quer saber?” construído no âmbito da obra explorada anteriormente.	-Questões elaboradas pelas crianças.	- 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> - participação; - respeito pela opinião dos outros; - capacidade de argumentação;
15 de Janeiro	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios, tais como: a cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis. - Reconhecer a utilidade das plantas. -Utilizar técnicas para registar, tratar e reter informação: esquematizar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo sobre as concepções prévias das crianças sobre as plantas; - visualização de um vídeo e de um PowerPoint sobre as plantas; - construção de um esquema de modo a sintetizar as aprendizagens adquiridas -construção de um herbário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas A4 -Cola -Imagens de plantas, raízes e flores -Marcadores - PowerPoint - Vídeo (escola virtual) - Manual escolar - Cartolina - Velcro 	-2 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - interesse; -empenho; - autonomia; - aplicação dos conhecimentos adquiridos.
	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimentos prévios. - Fazer inferências. - Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo. -Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. - Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas. - Treinar a consulta de dicionários. - Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados 	<ul style="list-style-type: none"> -Hora do Conto: <i>A Maior Flor do Mundo</i>, de José Saramago - exploração da obra; - pesquisa sobre a vida do autor; - procurar no dicionário as palavras difíceis. -diálogo sobre o desfecho da história; -visualização do filme “A Maior Flor do Mundo” 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro: <i>A maior flor do mundo</i>, de José Saramago - Dicionário - Computador - Internet - Quadro -Marcadores - Vídeo https://www.youtube.com/watch?v=-loJHGj_WN8 	- 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - interesse; -empenho;

		contextuais e confirmá-lo no dicionário.				
	Português/Expressão Plástica	- Identificar dos elementos paratextuais do livro. - Fazer corresponder as ilustrações ao texto construído.	- Construção e organização do livro <i>Natal do Capuchinho Vermelho</i> .	- Ilustrações - Texto - Cola - Lápis	- 1 hora	- Participação; - interesse; -empenho; -cooperação.

10.7– Planificação Semanal nº7: 20 a 23 de Janeiro de 2015

Dia	Áreas Curriculares	Conhecimentos a adquirir pelo aluno	Descrição da atividade	Recursos	Tempo	Avaliação
20 de janeiro	Português	- Ler em voz alta, após preparação da leitura. - Apresentar à turma livros lidos. - Ler e ouvir livros de literatura infantil. -Mobilizar conhecimentos prévios relativos aos elementos paratextuais. - Formular e responder questões acerca do que ouviu. -Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os outros; esperar pela sua vez. - Ler, na versão integral e por escolha própria livros.	- Diálogo sobre os elementos paratextuais do livro; - hora do conto <i>O Capuchinho Cinzento</i> , de Matilde Rosa Araújo; - diálogo sobre a história; - interpretação da história;	- Manta - Livro <i>O Capuchinho Cinzento</i> , de Matilde Rosa Araújo	- 2 horas	- Atenção; - empenho; - participação; - autonomia; - cooperação.
21 de janeiro	Português	- Formular questões; -Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os outros; esperar pela sua vez.	- Diálogo sobre o conto de tradição oral, com a professora convidada, - conversa sobre o conto <i>O Capuchinho Vermelho</i> ; - visualização de diferentes livros do conto.	- exemplos de livros do <i>Capuchinho Vermelho</i> .	- 1 hora	- Atenção; - participação; - interesse; - respeito; - cooperação.

22 de janeiro	Expressão Plástica	- Construir fantoches de pau.	- construção de fantoches de pau sobre o conto <i>O Capuchinho Vermelho</i> .	- Paus - Folhas - Lápis de cor - Tesoura - Cola	- 1 hora	- Interesse; - empenho; - autonomia; - participação.
----------------------	---------------------------	-------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	----------	---------------------------------------------------------------

10.8– Planificação Semanal nº8: 27 a 31 de Janeiro de 2015

Dia	Áreas Curriculares	Conhecimentos a adquirir pelo aluno	Descrição da atividade	Recursos	Tempo	Avaliação
29 de janeiro	Português	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e entoação e ritmo adequados. - Ler obras de literatura para a infância e textos de tradição oral. - Ler em voz alta, após preparação da leitura. - Elaborar um texto relativo a uma experiência..	- Exploração de dois livros do conto tradicional <i>Capuchinho Vermelho</i> , no pré-escolar, numa sessão de Hora do Conto orientada pelas crianças da turma; - construção de um texto coletivo sobre a atividade.	- Livros do conto tradicional <i>Capuchinho Vermelho</i> - Fantoches - Marcador - Quadro	- 2 horas	- Interesse; - participação; - empenho; - atenção; - autonomia;
30 de janeiro	Português	- Registrar ideias relacionadas com o tema antes de escrever sobre ele. - Escrever pequenos textos informativos. - Redigir textos. - Verificar se escreveram as ideias previamente identificadas e a adequação do vocabulário usado. - Dar opinião sobre um determinado assunto. - Responder às questões colocadas.	- Construção de um texto final sobre o estudo do conto <i>Capuchinho Vermelho</i> ; - avaliação do projeto, através de entrevistas, em pequenos grupos.	- Marcador - Quadro - Câmara de filmar - Folha com questões	- 2 horas	- Interesse; - empenho; - autonomia; - participação; - aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto.