

INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos que o homem sentiu necessidade de contar histórias. Uma vez que ainda não existia ausência de qualquer espírito científico, isso fez com que se contassem histórias sobre o desconhecido: bruxas, fadas, dragões, explicavam, o que a própria razão desconhecia. Era um mundo tecido com palavras mágicas, que tinham o poder de desvendar as incógnitas da natureza e despertar os ouvidos mais desatentos. Ficção e realidade cruzavam-se, dando origem a maravilhosas narrações, perante as quais ainda hoje nos deleitamos, graças à criatividade e beleza das suas palavras. De facto, as crianças aprendiam a falar e a socializarem-se por imitação do adulto e do que estes lhes transmitiam com as suas próprias histórias deste modo o imaginário e cultura relacionavam-se, numa simbiose de adaptação ao quotidiano de cada família.

Com as narrativas orais, a criança, ao mesmo tempo que escuta vai construindo na sua mente outras histórias, isto porque, enquanto ouve, está como que a explorar a desenvolver o seu lado emocional. Com isso vai descobrindo a riqueza dos sons, do ritmo, das palavras, que se vão arquivando na sua memória.

É hoje ponto assente, que toda a criança desperta cedo para o imaginário, e que as narrativas ajudam, na “arrecadação” de símbolos e imagens que, posteriormente, as levam ao conhecimento tanto dos heróis, dos cenários e dos espaços como das cores e das formas.

A partir do momento em que a criança compreende a história e o seu significado, ou seja, o que se pretende ensinar com ela, a criança vai construindo o seu mundo imaginário e mais ainda começa a vivenciá-lo, apercebendo-se assim “da realidade” que deixa de ser o “faz-de-conta” para se apresentar como verdadeira e real.

Os Professores e Educadores de Infância sabem, ou deviam saber,

como é importante, diríamos mesmo fundamental, estimular esse mundo do imaginário da fantasia pois ele é sem dúvida, um factor essencial do desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico.

Ora, sendo o objectivo primeiro da escola formar cidadãos íntegros, responsáveis, capazes de intervir na sociedade a que pertencem, têm necessariamente de ser Ela a criar condições para que o aluno possa construir a sua identidade psicológica, individual e social.

Nestes jogos de faz-de-conta, mais do que cumprir regras, a criança aprende a ser cidadão, aprende a crescer, brincando.

No primeiro capítulo deste trabalho, pretendemos abordar a importância da Hora do Conto no Jardim-de-Infância isto porque, hoje em dia, deparamo-nos com uma realidade triste mas infelizmente bem presente na nossa sociedade. As crianças têm um contacto muito pequeno com a leitura, seja ela oral, ou a presente nos livros. Acreditamos que a responsabilidade desta situação, se deve a três factores muito presentes na realidade portuguesa: o avanço significativo dos meios de comunicação; a longa permanência dos pais fora de casa e, por último, o próprio dia-a-dia da sociedade. No início deste ano lectivo, verificamos que o nosso grupo constituído por crianças de 4 e 5 anos, também não fugia a essa realidade, pois quase todos mostravam ter pouco contacto com a literatura oral e até mesmo com a presença dos livros.

Ao apercebermo-nos desta situação, tentámos colmatá-la e daí a realização deste trabalho, do qual esperamos vir a colher frutos uma vez que lançamos as sementes que se traduziram na adopção de um conjunto de medidas que levarão as crianças a sentir o gosto, o prazer que um livro proporciona.

Todos sabemos que as histórias são de uma extrema utilidade, pois ensinam a criança a suportar problemas de crescimento, e a ultrapassar dependências, adquirindo um sentido de auto-aceitação e de auto-estima.

A literatura infantil é fundamental para a sua formação. Ler e contar histórias é uma forma de desenvolver o gosto pela fantasia, incentivando na criança a sua criatividade e gradualmente o seu gosto literário.

Foi com esse objectivo que instituímos a “Hora do Conto”, tempo esse destinado unicamente ao do criança/livro, tentando guiá-las na sua descoberta, fazê-las sentir a alegria, o prazer, que lhes proporcionava a história, que se esconde por detrás daquela capa dura, que pouco ou nada lhes diz. Todas as semanas, escolhíamos um conto para ser trabalhado em contexto na sala de aula tentando sempre respeitar os seguintes objectivos: criar e incentivar na criança o gosto pelo livro; enriquecer o seu vocabulário; conduzi-la pelo mundo do “faz de conta”, incutindo-lhe valores, desenvolvendo-lhe a imaginação e a criatividade. Em suma, estimulando-a para a descoberta do prazer que a leitura envolve.

Para este trabalho seleccionámos três contos tradicionais: “Os Três Ursinhos”, “O Gato das Botas” e “A Carochinha”. Trabalhámos-los em todos os contextos, pois sabemos por experiência que a interdisciplinaridade leva a criança a uma melhor compreensão do que lhe está a ser ensinado, uma vez que os assuntos são abordados, em diferentes vertentes e situações.

Nestas obras foram referidos valores como a amizade, a partilha, o esforço, a dádiva, mas também, os chamados anti-valores como sejam a preguiça, a mentira, a desobediência. Esta dualidade entre o bem e o mal, sempre presente nos contos, permitirá à criança, uma reflexão mais atenta sobre a melhor atitude a tomar perante situações quotidianas. A criança compara as suas reacções com as das personagens envolvidas, conseguindo facilmente aperceber-se se está a proceder bem ou mal.

No segundo capítulo, elaborámos vários pontos de investigação, partindo do enquadramento teórico dos contos tradicionais. Abordamos o maravilhoso, o papel da ilustração, a leitura e a sua respectiva motivação,

compreensão e aprendizagem, e por fim, os comportamentos emergentes no Jardim-de-Infância.

No terceiro capítulo, não só expusemos algumas características do desenvolvimento da criança no Pré-Escolar (o chamado desenvolvimento cognitivo segundo Piaget) como fizemos a caracterização dos alunos que fazem parte da nossa amostra. Falámos ainda da “Hora do Conto” e da importância de que este tempo se reveste para a formação de futuros leitores.

A finalizar este capítulo, apresentamos toda a nossa prática pedagógica, de acordo com as histórias seleccionadas, explicamos as actividades realizadas dentro da sala de aula, e referimos os trabalhos elaborados pelas crianças.

No quarto e último capítulo fizemos uma análise atenta e rigorosa aos diferentes paços que tivemos que dar para a execução do nosso projecto, uma vez que, era para nós importante, demonstrar como chegamos a determinadas conclusões.

Foi uma investigação feita com gosto pois relembramos conhecimentos e aprendemos coisas novas, o que é sempre uma mais valia, sobretudo numa profissão como a nossa em que temos que estar constantemente a inovar, a criar, diríamos mesmo “a sonhar”.

No final, apresentamos a respectiva bibliografia, seguida de um corpo de anexos que julgamos pertinente.

CAPÍTULO I

1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Vários têm sido os programas educativos, que visam a formação na leitura. Apresentamos aqui, uma breve síntese de cada um deles, pois parecem-nos de grande interesse.

Guisado (1991), sublinha a importância de uma capacidade oral bem desenvolvida, tanto a nível lexical como gramatical. A sua investigação provou, que as crianças com um bom desenvolvimento oral, facilmente aprendem a ler. Já Alegria (1995), demonstra a necessidade de desenvolver a consciência, sobre aspectos da linguagem oral, pois, segundo este autor, quanto maior for a capacidade da criança para reconhecer erros nas frases, mais facilmente dominará a leitura.

Clay, M. (1972), defende que, quanto melhores e mais claras forem as ideias que as crianças pré-leitoras, no que toca à natureza e função da linguagem escrita, tanto melhor será a sua futura aprendizagem da leitura.

Já Morais, (1994), chamou a atenção, para a necessidade da leitura de histórias às crianças, no início da aprendizagem. Este autor defende, que tal prática, proporciona um ambiente oral linguisticamente rico, formando-se por isso, um *input*, óptimo para o desenvolvimento da linguagem oral.

Segundo ele, a leitura de histórias em voz alta, apresenta-se como a única via que as crianças têm, de captar os seus afectos pela leitura, dada a sua incapacidade para o fazerem sozinhas. O último argumento deste investigador, que se prende com as vantagens cognitivas dessa leitura, é, em nossa opinião, o mais poderoso dos três.

“Aqueles que ouvem aprendem, quer a partir das estruturas da história, quer a partir das questões e comentários que nela são levantados ajudando-as a interpretar melhor os factos e as acções, a organizar e reter a informação e também a elaborar cenários mentais e esquemas.”

(Morais, 1994:1980, tradução livre)

Muitos investigadores, defensores da ideia de que a literacia em leitura, pode e deve ser promovida o mais cedo possível, admitem que nas últimas décadas, houve um grande desenvolvimento nas práticas educativas, no que diz respeito à leitura, isto, referindo-se aos Jardins-de-Infância. Viana (2001), apresentou os resultados de um programa, que teve como objectivo, estimular a compreensão leitora no pré-escolar, conduzindo esse trabalho a uma maior competência e consciência linguística oral e escrita. Para isso, conta-se diariamente uma história, sobre a qual se questionam as crianças, pedindo-lhes informação específica sobre o seu conteúdo, bem como os sentimentos, as sensações que aquela lhes provocou. Também lhes é pedido que expliquem frases ou que as parafraseiem; que identifiquem uma palavra nova, (que o educador escreve) e que formem frases usando essa mesma palavra, depois de ouvida e trabalhada. Após todo esse processo, as crianças recontam a história, reconto esse, que o educador passa a escrito.

Semelhante ao nível dos conteúdos, mas algo diferente na finalidade, é a proposta de Lea McGee (1998) o seu interesse é mostrar como ensinar literatura às crianças não leitoras. Esta autora descreve diversas estratégias, ilustrando-as através da descrição de interacções entre adultos e crianças, interacções essas proporcionadas pela leitura de histórias em voz alta.

A mesma autora defende, que os pais ou educadores podem ajudar as crianças não leitoras, a construir um sentido a partir do texto escrito, pedindo-lhes para inferir informação, tanto antes como durante a leitura. Simultaneamente, procura-se que as crianças tentem descobrir o que pode acontecer, ou quais serão as razões para que determinadas acções tenham acontecido. Para isso, pede-se-lhes que recontem os acontecimentos, que descrevam as ilustrações e que localizem as personagens. Todo este processo pode levá-las a recordar o que já sabem e a relacioná-lo com o que está a ser lido. Ao analisar as personagens, a criança partilha os seus

sentimentos, sentindo-se como parte de um todo, pois essas personagens agem e sentem do mesmo modo que ela própria.

Afirma ainda que, as actividades cognitivas, são muito mais enriquecedoras do que a simples memorização, que acontece, por exemplo, na recitação de um texto, onde as crianças se limitam a decorar, sem, por vezes, chegarem a entender o que estão a dizer. Em síntese, a sua ideia é a de que, ao proporcionar actividades de exigência cognitiva superior, a mãe, ou o educador estão a ajudar a criança a entender o texto, de uma forma activa e personalizada. Deste modo, as crianças começam a aprender que estratégias usar, tornando-se assim autónomas no momento em que tiverem de o fazer sozinhas ou “por obrigação”.

Neste âmbito, Susan Neuman e Sue Bredekamp (2000) dizem que essa leitura deve ser dividida em três momentos, a que chamam: pré-leitura, leitura e pós-leitura, um procedimento metodológico que aliás, é frequentemente mencionado a propósito do ensino da leitura das crianças e jovens leitores.

Solé (1992) sugere a explicação do vocabulário a partir de palavras desconhecidas, antes mesmo de ser feita a leitura da história, pois este procedimento, não só incrementa o vocabulário das crianças, como as conduz a uma melhor compreensão e fruição da mesma. Refere também a vantagem de parar a leitura em momentos chave a fim de levar as crianças a preverem o que virá a seguir. Depois da leitura, considera pertinente regressar ao vocabulário bem como às ilustrações e discutir a história, de modo a permitir que cada criança possa apreender a mensagem nela contida. Também Neuman & Bredekamp (29-30) defendem, que as crianças pré-leitoras devem recontar as histórias pelas suas próprias palavras.

Esta actividade, dizem estes autores, ajuda-as a reunir os diferentes fragmentos do conto, levando-as à sua posterior ordenação. A mesma actividade permite também que as crianças construam o conceito de

“história”, através de uma sequência organizada, num contexto espaço-temporal que inclui, personagens, problemas, eventos e resoluções. Acrescentam ainda, que o próprio reconto se torna numa actividade metacognitiva, permitindo verificar se as crianças mantêm o que ouviram, uma vez que têm de analisar e sumariar o que aprenderam. Dizem também, que as actividades de “tipo *story stretcher*” (actividades de ampliação da história), usando bonecos ou o flanelógrafo, bem como as dramatizações criativas do texto, ajudam a criança a criar uma representação personalizada e essencial da mensagem.

Felizmente, as actuais Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar, publicadas em 1997, baseiam-se em estudos recentes que apontam todos para a necessidade de partilha de estratégias de leitura com as crianças não leitoras, levando-as a prever os conteúdos a partir do título ou da sequência de eventos já lida, bem como a identificar as personagens, as suas actividades, e a moral da história.

Mediante o exposto, pretende-se que as crianças sejam capazes de reconstruir a história, ou fazer o chamado reconto.

Em suma, há um reconhecimento generalizado e convergente da possibilidade de promover a compreensão leitora desde o Jardim-de-Infância, no âmbito dos comportamentos emergentes.

Mas, como preparar as crianças não leitoras para a compreensão leitora? Será que programas, como os acima descritos, são a melhor forma de incentivar na criança o gosto pelos livros? Ou, deverá esse gosto ser-lhes criado de uma forma mais espontânea, menos rígida, como acontece com a chamada “Hora do Conto” onde, quase tudo é abordado mas de uma maneira lúdica, o que leva a criança a encarar essa “Hora” como um momento de magia, de prazer, de descontração. Todos sabemos que o que se faz com gosto traz resultados positivos. Aliás, a nossa experiência diz-nos que “aprender com prazer é a melhor forma de o fazer”.

Foram estas as duas grandes questões, que, de algum modo, nortearam a nossa dissertação.

Estamos convictos que existe um caminho alternativo, que passa pela formação do próprio educador no campo da compreensão leitora. Isso envolve num trabalho constante com os livros, uma vez que se podem planificar diversas actividades, através de uma história, e assim abranger todas as áreas a trabalhar.

Deste modo, optámos por realizar uma investigação direccionada para a “Hora do Conto”, dado que, a sua eficácia comunicativa, fazia com que a criança embarcasse numa viagem ao mundo do sonho, da fantasia, viagem da qual regressava, de uma maneira de tal modo subtil, que por vezes, nem chegava a sentir essa transição entre o sonho e realidade. Com este trabalho, feito de forma gradual e persistente, a criança foi crescendo pois hoje sabemos que o conto é um excelente meio para promover o desenvolvimento emocional da criança, ao permitir que a própria fantasia se aproprie dela, o que não é, de modo algum prejudicial, uma vez que não fica aí prisioneira. Quando a história termina o herói volta à realidade, uma realidade feliz embora desprovida de magia. A carga simbólica das personagens ajuda-as a encarar as diferentes realidades, a superar os seus próprios medos, bem como os sentimentos que sentem, mas não sabem expressar.

Figuras como as bruxas que lhe são apresentadas como más, sempre prontas a fazer o mal, em oposição às fadas, essas sempre dispostas a ajudar tudo e todos, levam a que a criança olhe para as emoções que por vezes sente, de uma forma mais natural e já não tão recriminatória.

O próprio Bettelheim (1978), diz que, no decorrer deste processo, a criança vai superando progressivamente o “caos incontrolável” em que se encontra submersa, ao mesmo tempo que vai obtendo respostas para os seus inúmeros porquês. Em suma, vai crescendo psicologicamente, crescimento

esse, que se traduz na consolidação do seu próprio eu, ou seja, da sua personalidade.

Ora, um dos aspectos que nos despertou para a elaboração deste projecto, foi o facto de termos constatado junto dos pais, que não era prática comum a leitura de histórias em casa. Assim, tentamos colmatar essa falha, explorando a chamada “Hora do Conto”, a fim de estimular as crianças para o prazer que a leitura lhes proporciona, abrindo-lhes, deste modo, novos horizontes no seu, já de si, rico imaginário, mas que se não for devidamente trabalhado, poderá vir a apresentar vários tipos de limitações, que se irão repercutir no seu futuro tanto a nível escolar como no plano social.

Importa salientar que a “Hora do Conto” foi trabalhada de uma forma abrangente, incluindo todas as áreas da Educação Pré-Escolar, numa perspectiva transversal e multidisciplinar.

Nesse sentido, procurou-se criar um clima que visasse a promoção da interdisciplinaridade, de forma a “misturar saberes” levando a criança a crescer, de forma harmoniosa, encarando as diferentes áreas do conhecimento com a mesma apetência e naturalidade.

2. OS OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Todo este trabalho foi elaborado com um objectivo bem definido: analisar se a “Hora do Conto” fomentou na criança o gosto pelos livros e sua posterior leitura, pois isso contribuirá, para lhe desenvolver competências literárias e literácitas, enriquecendo, deste modo, tanto a sua memória, como a sua atenção e sensibilidade.

Ao adquirir esse gosto, esse prazer de folhear um livro, a criança não o sentirá mais como um inimigo, mas sim, como um companheiro, um amigo muito especial, aquém ela pode sempre recorrer e que a levará à descoberta de novas aventuras, pela vida fora.

Sabemos que as histórias contribuem não só, para o desenvolvimento das competências linguísticas e literárias como também estimulam o raciocínio e a imaginação.

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral, é fundamental na educação Pré-Escolar, cabendo a nós, educadores, criar as condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma harmoniosa.

É nosso dever, preocupamo-nos com o ensino/aprendizagem da língua materna. Atendendo à faixa etária com que trabalhamos, centramo-nos prioritariamente na linguagem oral, linguagem essa de que a criança é naturalmente portadora, proporcionando-lhe oportunidades para a desenvolver e, simultaneamente, enriquecer. Com isto, a criança criou o “gosto” por aprender mais e mais, pois sentiu-se segura. Essa aprendizagem fez-se num terreno que lhe era conhecido.

3. OS CONTOS SELECIONADOS: (RAZÕES DA ESCOLHA)

Hoje em dia, o valor pedagógico dos livros infantis tende a diluir-se, dada a concorrência com as novas tecnologias, se tornaram bem mais apelativos dado o seu imediatismo.

Como educadores, conscientes desta tendência, procuramos evitar que tal continuasse a acontecer daí a nossa preocupação em tentar, fomentar desde já, nas crianças o gosto e o prazer que a leitura dos livros, um dia, lhes irão proporcionar pois “É de pequenino que se torce o pepino”, como bem diz este velho ditado popular.

Se para alguns a escrita e a leitura faziam parte do seu quotidiano familiar, visto serem os próprios pais a dar o exemplo, incentivando a criança para a magia que envolve a leitura, outros havia, que não tinham essa vivência, tornando-se assim o Jardim-de-Infância, o único local onde elas podiam usufruir da fantasia que esta proporciona.

Foram inúmeros os contos abordados, tendo como protagonistas reis, rainhas, fadas, bruxas e animais. A margem de escolha era enorme mas como nos interessava fundir o nosso trabalho com as restantes actividades da sala, seleccionamos três deles: “A Menina dos Caracóis de Ouro e os Três Ursos”, “O Gato das Botas” e “A Carochinha”, dado todos eles se passarem no reino animal, o que nos proporcionou uma abordagem multifacetada, visto conseguirmos com isto uma simbiose perfeita entre o imaginário e o real no que aos animais diz respeito.

Com tais narrativas trabalhamos simultaneamente as chamadas “Áreas de Conteúdo”, que se subdividem em:

- **Área de Formação Pessoal e Social;**

- **Área de expressão / Comunicação**, que compreende três domínios:

Domínio das expressões:

Motora, Dramática, Plástica e Musical;

Domínio da Linguagem e abordagem à escrita;

Domínio da Matemática.

- **Área de Conhecimento do Mundo**

Não obstante o carácter globalizante que estas “Áreas de Conteúdo” têm, com estes contos procuramos explorar, acima de tudo, a vertente da linguagem, levando a criança a desenvolver o seu lado criativo, a sua já de si pródiga imaginação, bem como o seu vocabulário.

No nosso trabalho tivemos uma preocupação constante, que foi a de articular os vários saberes, de forma a que a criança compreendesse bem a mensagem que lhe queríamos transmitir, uma vez que, cada criança é um caso, e se uma domina melhor uma vertente, outra já pode ter mais dificuldade. Deste modo, ao privilegiarmos a interdisciplinaridade ficamos com a certeza de que nada ficou por explorar, o que fez com que todas elas chegassem à meta, a que nos propusemos.

CAPÍTULO II

1. CONTO TRADICIONAL

O conto tradicional possui características do maravilhoso, representando um papel fundamental na iniciação literária das crianças, mesmo muito antes destas começarem a ler. As estruturas repetitivas e os motivos particulares que o caracterizam, ajudam-nas a criar expectativas, despertando-lhes a curiosidade, condição fundamental para, mais tarde, se tornarem leitores motivados e interessados por este e outros tipos de leitura.

Contar e ouvir histórias, pode ser um acto de diversão e de reflexão, mas é também uma forma de criar laços, de ligar diferentes culturas e gerações, um meio para aprender a apreciar a diversidade, seja ela cultural ou linguística.

Muito mais do que meras fontes de entretenimento, os contos transmitem-nos conceitos, valores e modelos de comportamentos.

Muitos autores, tais como Perrault, os irmãos Grimm, Andersen, Teófilo Braga e tantos outros, fizeram uma recolha exaustiva deste género literário, tornando-o depois acessível a todos, através da sua escrita.

Os contos tradicionais são exemplos de uma herança cultural colectiva, focalizada nas vivências humanas, mediante uma linguagem própria, onde as fadas são experimentadas e vivenciadas com grande emoção. Nestas histórias, estão simbolizados conflitos humanos universais, conflitos esses, comuns ao pensamento da criança, como a rivalidade, a rejeição e a sua constante procura de autonomia.

No chamado conto de fadas é habitual o enredo ser exposto de uma forma directa e objectiva, o que permite à criança enfrentar o problema. Um enredo mais complexo, poderia, ser-lhes confuso. O conto atribui aos medos da criança, muitas vezes confusos e mal definidos, uma

representação precisa. Dá-lhes um nome e sugere uma maneira de lidar com eles.

O bem e o mal estão presentes, mas ao serem representados simbolicamente (personagens do maravilhoso) e ajustadas temporalmente (“Era uma vez...” “Há muito, muito, tempo...”), permitem que a criança encontre significados que lhe serão úteis, sem se traçar uma linha directa com as suas vivências reais.

Uma das personalidades que mais amplamente se debruçou sobre esta área, foi o psicanalista Vienense, Bruno Bettelheim (1978), no seu livro a “Psicanálise dos Contos de Fadas”. Analisando-os numa perspectiva psicanalítica, Bettelheim distingue-os das outras narrativas orais pelo desenlace final dos conflitos.

“Os contos podem ter várias interpretações de acordo com a cultura de cada um, mas o seu aspecto moralizante é comum e alerta-nos para os perigos e conflitos que poderão ser encarados e vencidos com perseverança” Quesado (2007).

Bettelheim defende, que o conto de fadas faz sair a criança do mundo real, permitindo-lhe enfrentar problemas que se encontram interiorizados no seu próprio mundo, e dos quais, ela não chega a ter uma real percepção. Esta função do maravilhoso, serve para ajudar a criança a soltar os seus medos, as suas angústias, e nunca para a iludir ou a enganar. Embora nos situemos numa época de tecnologias avançadas, o mesmo autor considera que, de uma maneira geral, a criança até aos oito anos, precisa deste tipo de contos, para resolver os seus próprios problemas: ciúmes dos pais e dos irmãos, complexo de Édipo, processo de identificação, medos, sentimentos de culpa e necessidade de relações sociais.

Nesta perspectiva, a personalidade da criança vai crescendo, vai-se formando através da fantasia, do imaginário.

A propósito de certos paralelismos respeitantes à moral social,

Bettelheim diz-nos que:

- A inteligência vence o mal;
- A astúcia do fraco vence a força do forte;
- A alegria e o optimismo vencem a tristeza;
- A fantasia fornece à criança lições para o seu real;
- O bem, vence geralmente o mal.

Para ele, os contos de fadas com os seus mitos, respondem às perguntas que toda a criança faz: “Como é o mundo em que vivo? Como poderei viver nele?”

A criança confia mais naquilo que lê, ou que ouve ler, do que naquilo que os adultos lhe dizem, dado conhecer melhor o mundo que os contos lhe transmitem, visto estes irem de encontro às suas necessidades, ao seu imaginário e aos seus porquês.

Também Emília Traça (1992) defende que os contos têm muita importância. Para esta autora ouvir contar histórias constitui um precioso contributo para o desenvolvimento da memória, da inteligência e da imaginação. A “nossa narrativa” vai-se construindo enquanto ouvimos as narrativas dos outros.

1.1. O MARAVILHOSO

Nos primórdios, a literatura foi essencialmente fantástica. Nessa altura, era inacessível à humanidade o conhecimento científico dos fenómenos da vida natural ou humana. Dominava o pensamento mágico, em lugar da lógica que hoje conhecemos. Essa fase mágica corresponde às fábulas, embora revele já uma preocupação crítica, tanto a nível das relações humanas, como sociais. Dado o mundo do imaginário que lhes serve de suporte, tornaram-se apelativas para as crianças que tanto as admiram. Compreende-se pois, por que razão, essa literatura acabou por ter um lugar cimeiro na chamada literatura infantil.

A literatura fantasista foi a forma privilegiada da Literatura Infantil, desde seus primórdios (séc. VII), até a entrada do Romantismo, quando o maravilhoso dos contos populares foi definitivamente incorporado no seu todo (trabalho realizado pelos Irmãos Grimm, na Alemanha, Hans Christian Andersen na Dinamarca, Garret e Herculano em Portugal) isto para falar apenas nos mais conhecidos.

Considera-se como Maravilhoso, todas as situações que ocorrem fora do nosso entendimento, da dicotomia espaço/tempo, realizadas em locais vagos ou indeterminados na terra. Tais fenômenos não obedecem às leis naturais que regem o planeta.

O Maravilhoso, sempre foi e continua a ser, um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças, dado o prazer e as emoções que as histórias lhes proporcionam. O simbolismo implícito nas tramas e nas personagens, vai agir no seu inconsciente, atenuando e ajudando a resolver, pouco a pouco, os conflitos interiores, normais nesta faixa etária.

Bettelheim afirma que, “os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem vem enfrentando ao longo de seu amadurecimento emocional. É durante essa fase que surge a necessidade da criança defender a sua vontade e a sua independência, em relação ao poder dos pais, ou à rivalidade com os irmãos ou amigos”.

É nesse sentido que a Literatura Infantil, primordialmente, os contos de fadas, podem ser decisivos para a formação da criança, em relação a si mesma, e ao que a rodeia. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, facilita à criança, a compreensão de certos valores básicos da conduta humana no seu convívio social. Esta dicotomia, se transmitida através de uma linguagem simbólica, numa fase em que a criança se encontra em plena formação, torna-se fundamental para a formação e enriquecimento da sua consciência ética

uma vez que, os valores, os princípios que as regem, são valores perenes. O que muda é apenas o conteúdo rotulado de **bom** ou **mau**, **certo** ou **errado**.

Segundo estes autores, a criança tende a identificar-se com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação dos seus problemas, pois toda a criança sente necessidade de segurança e protecção. O suporte nestes heróis, que tudo conseguem, ajuda-a a superar os medos que a inibem de enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta, levando-a a um maior equilíbrio.

A própria linguagem tanto das fábulas, como dos mitos e das lendas conduz facilmente as crianças ao mundo do sonho, da fantasia, dada a enorme carga metafórica nela contida.

2. O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO

A ilustração, é vista por muitos autores, como uma grande aliada para quebrar a resistência que algumas crianças apresentam, em relação à leitura.

O livro ilustrado acaba por ser um poderoso veículo para fomentar hábitos de leitura. A imagem visual, ao complementar a mensagem escrita, ajuda a compreender melhor a história, tornando a sua leitura mais fácil, logo, apetecível. O uso da ilustração, não só enriquece o texto, como também, estimula a criança a iniciar ou continuar o processo de leitura.

Assim, acreditamos que a linguagem visual das ilustrações dos livros infantis pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois esta observa-as e interpreta-as, atribuindo-lhes significados pessoais. Ao fazê-lo, está a desenvolver a sua imaginação, a sua fantasia.

Não é por acaso, que os livros infantis, vivem sobretudo da ilustração (caso dos mais pequeninos) pois é esta que interessa à criança, uma vez que sente necessidade de ver as coisas representadas em imagens.

Sempre que lhes é lida uma história, não resistem a pedir com insistência “**Mostra as imagens**”. De acordo com Wojciechowska, a ilustração ou se quisermos o texto icónico, pode, só por si, contar uma história, história essa que cada criança interpretará de forma pessoal, segundo a sua visão do mundo, o seu grau de desenvolvimento, a sua imaginação, uma vez que deixa em aberto diferentes e variados caminhos.

“Cada ilustração pode contar uma história em si. É neste contexto que quero também deixar espaço para o observador poder completar ou imaginar uma parte da história, não quero mostrar tudo. Agrada-me a possibilidade de mostrar várias coisas simultaneamente. Há um simbolismo dentro das imagens, um espaço visual onde é possível e desejável interpretar e participar na ilustração.”

(Wojciechowska, 2005:11)

Ao mesmo tempo que se diverte e sente prazer com o texto icónico, a criança vai descobrindo os diferentes significados do texto verbal.

Por experiência própria, sabemos que as crianças folheiam os seus livros vezes sem conta, gravando na memória, primeiro as imagens, e só depois (à sua maneira claro) os textos. Possibilitar à criança, livros de qualidade visual e literacia leitora, contribuirá para despertar nela a sensibilidade estética, uma vez que irá reler, vezes sem conta, o seu objecto mágico, aquele livrinho cujas figuras tanto a fascinam.

A reforçar a nossa experiência, apresentamos novamente uma citação da ilustradora, Wojciechowska que diz:

“O livro ilustrado é um veículo – uma ferramenta por excelência da formação, no sentido mais amplo do termo – formação do gosto, um estímulo para a fantasia e para a criatividade, um veículo para a educação afectiva e emocional. E importa também não deixar de lado o prazer que lhe deve estar associado, ou ainda de como é fácil e apetecível, através do livro, transmitir ideias, informações, conceitos. No livro ilustrado tudo isto pode ser apresentado visualmente a uma criança, de modo muito atraente, e ainda embrulhado como num presente.”

(Wojciechowska, 2005:15).

O binómio texto/imagem interliga-se mas, não há dúvida, que nestas idades, é a imagem que mais seduz a criança pois é ela que lhe fornece pistas para melhor compreender a história.

3. A LEITURA

Para Borges (1998) a leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão, dependem, em grande parte, da capacidade de leitura. Consequentemente, "aprender a ler na sociedade de hoje é uma necessidade básica para nela se viver, ser aceite e participar nos recursos que a mesma disponibiliza". Sousa (1999).

Cruz (1999) corrobora esta ideia ao referir que "um analfabeto é, de certo modo, discriminado pela sociedade, pois nunca chega a alcançar uma completa autonomia pessoal, visto depender dos demais para tarefas tão simples como viajar de metro ou de autocarro, escrever um recado, tratar dos seus documentos ou escrever cartas". É, também, a leitura que permite o acesso à cultura, quer literária, quer científica.

Referem Citoler (1996) e Cruz (1999), que a aprendizagem da leitura não constitui um fim em si mesma, antes se apresenta como um instrumento que permite melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo, proporcionando-lhe a chave para o acesso a outras aprendizagens.

Contudo, a leitura, contrariamente a outras áreas do desenvolvimento humano, não se adquire espontaneamente, como nos refere Silva (2003).

Segundo Inês Sim - Sim (1988), a sua aprendizagem exige o ensino directo, que não termina com o domínio da correspondência grafema-fonema, prolongando-se antes, por toda a vida do sujeito.

Também Rebelo, (1993), nos diz, que a aquisição das competências de leitura é uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura, sendo mais do que justificada, a relevância atribuída pela escola ao ensino destas competências.

Se é certo que actualmente, há uma multiplicidade de meios (nomeadamente os audiovisuais), para obter conhecimentos, a verdade é

que no nosso sistema educativo, se continuam a privilegiar as fontes impressas. A escola recorre, predominantemente, à palavra oral e escrita, como veículo de transmissão do saber, conjuntamente com uma enorme diversificação de estratégias pedagógicas.

A introdução de diferentes recursos, como diaporamas, diapositivos, vídeo, gravações e computadores, constitui um elemento motivador e facilitador da aprendizagem, mas não dispensa, a transversalidade da leitura.

Santos (2000), refere, que, a leitura é uma actividade imprescindível na vida escolar, sendo provavelmente, o modo mais válido para consolidar conhecimentos, já que, pela sua própria natureza, exige uma participação activa do leitor, permitindo-lhe a reflexão, o confronto, a revisão e o repensar das opiniões expressas pelo autor do texto.

Para Viana (2002), ler continua a ser “a base de quase todas as actividades que se realizam na escola”. Já Colomer & Camps (2002: 70), defendem, que um fraco domínio da leitura, se repercutirá futuramente melhor dificuldade na aquisição de conhecimentos em todas as áreas curriculares.

Após a análise destes diferentes autores concluímos, que a leitura dever ser considerada como um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo, que se quer activo, participante e útil à sociedade. Ler torna-se um meio privilegiado de acesso ao saber, dado permitir conquistar autonomia na aprendizagem, vista agora como um processo dinâmico e sempre inacabado. Segundo Santos (2000), a capacidade de ler permite-nos compreender melhor o mundo que nos rodeia, bem como dar resposta às solicitações de natureza social, técnica e profissional.

Mais ainda nos diz Sardinha (2008), quando afirma, que o ideal será que se faça da leitura um projecto de vida, porque só será bom leitor, aquele que lê de forma sistemática e continuada. Tudo isto reforça a ideia de que a aprendizagem da leitura não termina na escola. Pelo contrário, vai-se

fazendo sempre ao longo da vida. É, digamos assim, um processo em contínua laboração.

3.1. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

No passado, pensou-se que a leitura era a descodificação de símbolos gráficos, conseguida através de um conjunto de habilidades que se deviam ensinar de forma sucessiva e hierarquizada. A criança era encarada como um receptáculo de saberes transmitidos, cabendo-lhe apenas o papel de assimilar e acomodar a informação nos seus processos cognitivos de forma linear.

Hoje sabemos, que para a aprendizagem do processo da leitura, não basta apenas reconhecer letras e juntá-las. Pelo contrário, é necessário interagir, dando significado à palavra. Para ter êxito é preciso que ela se torne numa necessidade e num projecto pessoal e aliciante. Poderemos comparar o acto de aprender a ler com a vontade de aprender a andar de bicicleta. Neste, a criança deposita todas as suas atenções e prioridades, porque vê nele algo que deseja profundamente, e portanto não descansa enquanto não o consegue fazer. Quanto mais a criança treinar, mais depressa aprenderá a dominar a bicicleta. De facto, com a leitura passa-se exactamente o mesmo: o seu comportamento perante esta fará toda a diferença pois quanto mais ler melhor leitor se tornará.

Para que se consiga formar leitores atentos e interessados, é importante que a criança compreenda a função da leitura e, especialmente, o prazer que esta lhe pode proporcionar. Está nas nossas mãos, pais, educadores/professores, estimulá-la, ajudá-la nessa caminhada e para isso, não há nada melhor do que dar-lhe o nosso exemplo, lendo. Uma criança habituada a ouvir ler e a ver os livros serem tratados com carinho, terá mais facilidade em fazer deles seus amigos e sentirá uma ânsia enorme de os

poder decifrar. Esta fase deverá estar bem consolidada à entrada da escola, mas para surtir efeito terá de ser continuamente trabalhada.

Este processo de estímulo à aprendizagem da leitura, não é inato, mas cria-se e devolve-se no dia a dia da criança, levando a que seja esta, a procurar vencer os obstáculos que a impedem de desvendar “os mistérios que o livro encerra”. É neste sentido, que a família assume um papel de extrema importância, mostrando à criança o quão necessário se torna o acto de ler, fazendo-lhe ver, que ao dominar a leitura conseguirá defender-se melhor no mundo real. Esse trabalho, deve aliar-se à componente lúdica, que a leitura proporciona, e que é, sem dúvida, o mais aliciante para estas faixas etárias. A criança, deve tomar contacto com a linguagem escrita e a sua representação sonora, de uma forma gradual, constante, e aliciante.

A consciencialização de sons é um passo extremamente importante para o reconhecimento das letras. Esse reconhecimento leva a criança a juntá-las, de modo a construírem palavras com significado. Só criando significados o acto de ler acontece na sua plenitude.

O desenvolvimento das habilidades básicas, subjacentes ao acto de leitura, pressupõe uma atenção redobrada por parte da família, bem como do Jardim-de-Infância. Só esse esforço conjunto, conseguirá que a criança alcance o objectivo pretendido, com sucesso.

Para que tal aconteça, devem promover-se actividades ajustadas não só ao seu nível etário como à maturidade que a criança revela, visto esta depender de criança para criança.

Nos primeiros dois anos de vida, a criança deverá manusear catálogos coloridos e livros de várias texturas e espessuras. São momentos de puro prazer. A criança inicia “o namoro com a linguagem escrita” Inês Sim Sim (2001). Este acto é, por assim dizer, o linear para a entrada no mundo da literacia.

Dos três aos cinco anos, poder-se-ão aplicar uma vasta gama de

jogos linguísticos (que os próprios pais poderão criar), jogos esses que contribuirão para o aumento do vocabulário, bem como para a consciencialização dos sons (fonemas) e das letras (grafemas) que os representam. É nesta altura que a criança tende a copiar os modelos adultos, pelo que, o exemplo que estes lhe transmitem é de vital importância. Por outro lado, a procura de atenção leva a criança a tentar agradar-lhes, dada a sua necessidade de um maior acompanhamento.

Deve-se permitir que a criança folheie qualquer tipo de documentos escritos sejam eles livros, revistas, catálogos, publicidade; ler-lhe histórias, procurando indicar a orientação da leitura (movimento com o dedo), e respondendo, de forma clara, a todas as suas questões; identificar o material que usa ou traz para a escola (escrevendo primeiro o seu nome); proporcionar a descoberta de palavras referentes a marcas de estabelecimentos comerciais, hipermercados, filmes que ela goste e produtos de uso diário; levá-la a uma biblioteca; incentivar o uso do dicionário, demonstrando-lhe pela prática, que pode contar com ele para tudo, pois será sempre aquele amigo que, embora caladinho, lhe irá explicar o significado do imenso vocabulário, que ela irá aprendendo pela vida fora.

Estes são apenas alguns exemplos, de entre tantos outros, que podemos utilizar para incentivar a leitura. No fundo, o que se torna crucial, é que a criança reconheça o valor que a leitura ocupa na sua formação e a importância que têm e sempre terá ao longo da sua vida.

Mas, para isso, não basta o contacto com o livro e com o código escrito (como já anteriormente referimos). É fundamental, que o adulto se disponibilize para atender à criança, com os seus constantes porquês. Este, deve fazê-lo de uma forma serena, tranquila, numa entrega total, de modo a que a criança sinta que aquele tempo é só dela e para ela.

Por outro lado, convém salientar, o extremo cuidado com que devemos seleccionar os livros, destinados aos mais pequeninos. Deverão ser

excluídos, todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, apelem à violência, bem como, os que nada ensinam à criança, dado o seu, quase diríamos, inexistente conteúdo.

Existe ainda um outro ponto a ter em atenção quando da sua escolha. Falamos das capas com ilustrações por vezes tão atraentes, que levam à sua aquisição imediata sem analisarmos o seu conteúdo, ou seja a história em si. Como diz o povo “O hábito não faz o monge” e no mundo da literatura infantil isso também acontece.

Todo este trabalho reforçou a nossa ideia, (partilhada por diversos autores), da necessidade premente de um acompanhamento constante no processo da aprendizagem da leitura, pois só esse acompanhamento (pais e educadores) conduzirá a criança ao êxito, em todas as áreas do saber.

De facto, a sociedade em que vivemos, é uma sociedade na qual se fala e se lê. Aprender a falar, já é aprender a ler e aprender a ler integra-se na conseqüente activação da linguagem. A este respeito, Cassany (1999), apresenta-nos uma sequência de habilidades linguísticas, com a seguinte hierarquização: Escutar, falar, ler e escrever.

Estas actividades, embora se desenvolvam independentemente do uso real da língua, devem ser todas elas trabalhadas na escola.

Segundo ele, motivar as crianças, através de discursos estimulantes e apelativos é, indiscutivelmente, uma forma de desenvolver nelas comportamentos de pré-leitores e, em simultâneo, ensiná-las valorizar o discurso oral.

A melhor motivação que podemos criar é sem dúvida, proporcionar-lhes discursos ricos, e variados onde a criança tenha oportunidade de utilizar a linguagem com finalidades diversas. Cabe ao educador/professor, valorizar as pistas que a sua linguagem embora incipiente, tem para oferecer e, deste modo, proceder ao seu alargamento.

3.2. A COMPREENSÃO DA LEITURA

Segundo Sequeira, (1990, cit Quesado, 2007) a compreensão na leitura é, não só fundamental, para a aprendizagem escolar em todas as disciplinas, mas também, para tornar o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão. A nossa sociedade exige leitores autónomos e proficientes, que compreendam e interpretem o que lêem, relacionem os textos entre si, sejam capazes de sintetizar a informação e aplicá-la a diferentes situações.

O leitor constrói o significado do texto por meio da sua interpretação e das inferências nele contidas. Se o leitor, ao ler um texto, não tiver os conceitos subjacentes à sua compreensão, limita-se a descodificá-lo. Este, só poderá ter sentido, se o leitor tiver algum conhecimento anterior do tópico em análise que lhe permita a integração das novas informações na sua memória semântica (Sardinha, 2005).

Cuetos (1990, cit Quesado, 2007) diz-nos que, “os processos semânticos podem ser divididos em três sub-processos: extracção do significado do texto, integração da nova informação na memória a longo prazo e processos inferenciais”.

Mas, integrar não é somar, é articular, é juntar uma nova informação aquela que tínhamos acumulado.

Isto conduz-nos à chamada leitura nas “entre linhas”, que, não é mais do que ter a capacidade de reconhecer o significado implícito do texto, e dele inferir diferentes sentidos.

Esta parte do processo de leitura requer uma actividade mental mais intensa, uma vez que envolve a capacidade de deduzir e de construir o conteúdo, o sentido e o significado de uma passagem ou mesmo de um texto.

Sardinha (2005) aponta-nos para a vantagem que o leitor terá em

conhecer os tópicos que irão ser focados, pois isso permitir-lhe-á adquirir novos conhecimentos de uma forma mais rápida e profunda.

Para além desse conhecimento, o leitor deve sentir uma ligação emocional e estética com a obra, encontrando nela atitudes e valores que lhe digam algo, ou seja, que lhe sejam familiares.

Quando falamos em leitura, vem-nos imediatamente à ideia, a decifração de códigos escritos, o que nos remete à concepção de que saber ler, é ser capaz de ler palavra por palavra, um texto escrito.

Esta visão da leitura, enquanto domínio do código escrito, foi disseminada pelo ensino tradicional, que tinha como eixo norteador a concepção empirista, que historicamente vem direccionando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno e quais os métodos de ensino que melhor se lhe adaptam. Este conceito, está expresso num modelo de aprendizagem conhecido como o de estímulo-resposta, uma vez que este se utiliza com o objectivo de obter uma resposta pronta e correcta. Esse modelo educacional define a aprendizagem como a substituição de respostas erradas por outras certas, tudo graças a motivações externas ao ser humano.

Contudo, a hipótese subjacente a essa concepção, é a de que o aluno precisa de memorizar e fixar informações, (embora simples e parciais), informações essas, que se vão acumulando com o tempo.

Esta forma de entender o processo ensino-aprendizagem, está relacionada com a ideia de que as crianças deviam começar por fazer uma leitura mecânica, pois, só assim, conseguiriam apreender mais tarde, o significado daquilo que estavam a ler.

Desta forma, segundo nos diz Smith (1991, 183), os alunos passavam a acreditar que “o significado deveria ser a sua última preocupação, que o sentido cuidaria de si mesmo, desde que lessem as palavras correctamente, em vez de o sentido facilitar a identificação das palavras.”

Para nós, e em consonância com as novas perspectivas, saber ler não encerra a leitura estática do texto. Entendemo-la como uma actividade em que se fundem várias interpretações: o desvendar de significados muitas vezes inexistentes, a busca da consciência do ser no mundo (por vezes isto após a leitura de determinado texto), bem como, uma interligação entre passado e presente, levando-nos a compreender melhor certos factos passados, evitando por isso mesmo, repeti-los no futuro.

Tal como nós, Colomer (2003), defende a ideia da leitura como um acto de descoberta, de compreensão e nunca uma mera memorização.

Nesta concepção de leitura, o leitor é visto como um ser dinâmico e activo, dotado de habilidades cognitivas e inserido em práticas sociais.

Esta abordagem, envolve um conjunto de habilidades que se complementam linguagem e pensamento interligam-se. Assim, precisamos de conhecer os aspectos psicológicos e linguísticos dos indivíduos bem como, os contextos onde estão inseridos.

A percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem, são os aspectos cognitivos que imperam nos estudos onde a leitura é vista como uma actividade de compreensão, que integra leitor e texto num processo activo de atribuição de significado.

“A compreensão é uma actividade criativa e não simplesmente uma recepção passiva. Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos.”

(Marchuschi, 1996: 74)

Assim, é necessário que o leitor seja capaz de compreender o texto, a partir de ideias que já traz consigo, compartilhando e interagindo com as ideias do autor.

Spinillo e Roazzi (1998) partilham desta ideia quando afirmam que: “para se compreender um texto é necessário a construção de significados, bem como saber relacionar os enunciados, integrando-os, fazendo inferências, reconhecendo e seleccionando informações relevantes e accionando conhecimentos do mundo e conhecimentos linguísticos”.

São muitos e conceituados os teóricos, que entendem a leitura como um processo activo, dinâmico e participante. Mas, infelizmente, a sua concepção ainda não se aplica nas nossas escolas, no que diz respeito à formação do aluno/leitor e à complexidade que essa prática, baseada na compreensão e interacção leitor/livro, exige.

Grande parte do problema começa logo nos livros escolares, onde os textos se apresentam muito repetitivos e bastante resumidos, não permitindo à criança a sua compreensão global. A agravar esta situação, temos ainda as chamadas fichas de leitura, que exigem uma interpretação já pré-estabelecida, cortando assim, a imaginação da criança, que fica cingida ao(s) aspecto(s) que a mesma aborda.

Neste cenário, entendemos que as leituras realizadas na escola, nem sempre correspondem aos desejos, às expectativas das crianças que, por vezes, nem compreendem o porquê de tal leitura. Está provado que o estabelecimento de objectivos é fundamental para o leitor reflectir, pensar, ter interesse em interagir com o texto, retirando dele ideias que aplica segundo a sua própria maneira de ser e de pensar.

“A escola enfatiza mais os aspectos mecânicos da leitura e da escrita, transformando-as em um fim em si mesmas, esquecendo-se de seu sentido social mais amplo.”

(Spinillo e Roazzi, 1988: 81)

Desta forma, a escola afasta-se da compreensão da leitura, enquanto processo significativo de interacção entre leitor e texto, quando se devia preocupar em criar actividades, que ajudassem o aluno a pensar sobre o texto, a interagir com ele e a relacioná-lo com as suas experiências.

O aluno devia ter uma acção mais activa, tornando-se co-responsável na selecção e escolha dos textos a trabalhar. Em nosso entender, isto criava-lhe um maior interesse, uma vez que, a maior parte das leituras que faz, são-lhe impostas pelos adultos, o que, à partida, pode criar um fosso que, por vezes, se torna difícil de transpor.

O ideal, seria levar o aluno leitor a uma representação mental do

texto, o que envolve ensinar a prepara-lo para retirar deste todas as referências que ele lhe possa suscitar, dado o conhecimento prévio do/dos assunto(os) nele focados. Seria levá-lo a aprender o que está implícito, a ler nas entrelinhas. Com um trabalho orientado neste sentido, as capacidades cognitivas da criança desenvolver-se-iam ultrapassando o significado real do texto.

A escola devia respeitar toda a bagagem de conhecimento que o aluno traz, e que não é apenas o chamado conhecimento escolar, livresco, mas o seu conhecimento do mundo.

A isto chama Freire (1996), “A sua leitura do mundo”.

Segundo este autor, “a compreensão do texto a ser alcançada pela sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Ou seja, não se podem compreender as situações evocadas nos textos, se elas forem totalmente estranhas à pessoa que as lê.

O conhecimento do mundo, ou o conhecimento não-visual, engloba desde o domínio específico sobre algo, até ao conhecimento de factos reais, do dia-a-dia, do quotidiano de cada um.

Todos os conhecimentos armazenados por nós, em contacto com o mundo em que vivemos, facilitam a compreensão de um texto. Ao estabelecermos uma relação entre o texto e o contexto do aluno, estamos a contribuir para que este leia com redobrado prazer, uma vez que percebe a vinculação existente entre a sua realidade, e a que emana da leitura do texto literário.

Assim, podemos dizer que partindo de textos que façam parte do contexto pessoal do aluno, este pode desenvolver uma leitura mais rica, mais frutuosa, uma vez que é capaz de os recriar, ter deles uma visão mais crítica e consciente, pois consegue questionar e reflectir sobre tudo o que leu e relacionando com o seu próprio mundo.

Azevedo, ao falar sobre a prática de leitura na escola afirma o

seguinte:

“Quando falamos em formação para a leitura referimo-nos a práticas que, sendo estimuladoras do prazer de ler, permitam uma adequada negociação do sentido entre o texto e o leitor, o que supõe interações discursivas que, não rasurando as dimensões textuais e contextuais, não imponham o modelo de uma leitura única e monológica do fenómeno literário.”

(Azevedo, 2003: 329)

Os programas deviam cultivar uma grande diversidade de tipos de leitura, criando, deste modo, um pano de fundo para diferentes discussões e diálogos, com essa diversidade só o aluno aprenderia mais sobre si e sobre os outros.

Martins (1994), defende, a ideia de que; o texto para ser considerado significativo deve aproximar-se dos factores pessoais do sujeito, tanto das suas experiências vividas, como das suas reais necessidades e interesses. Se, o que estiver escrito, não estabelecer relação alguma com nenhum desses aspectos, não será passível de compreensão, pelo facto de nada conseguir transmitir.

Na perspectiva de Pontes, valorizar a relação do texto com as experiências do leitor, transformaria a leitura:

“De um acto mecânico, perceptivo, em um momento significativo, em que se dê o prazer de ler, porque a criança ao ler um texto que tenha relação com suas experiências, seus interesses e suas necessidades, faz com que surjam nela ideias e uma vontade de conversar com o autor, e o facto da leitura lhe provocar isso faz suscitar um desejo de ler sempre mais, tornando o texto uma fonte inesgotável de saber sobre o seu mundo, e é isso que dá sentido ao texto: o seu uso para a vida, e não cumprir obrigações escolares.”

(Pontes, 1998: 15)

Uma das formas que encontramos para tornar a leitura útil e simultaneamente atractiva, foi pegarmos nos chamados “Contos de Fadas” e lê-los às crianças, uma vez que eles vão ao encontro do seu imaginário. Esta experiência, proporcionou-nos momentos de reflexão e análise que noutra contexto seriam difíceis de alcançar.

Tal como nós adultos, a criança tem de estabelecer uma relação afectiva com o livro, precisa que este lhe diga algo, a entusiasme senão ela

rejeita-o.

Na sua obra, Amarilha (1997) conclui que, a criança que se organiza para ouvir ou ler histórias, mostra que estas narrativas lhe transmitem algum significado.

Nas narrativas que envolvem o maravilhoso as crianças projectam-se na própria história, estabelecem como que um diálogo entre elas e as personagens ultrapassam os limites da descodificação das palavras, para tornarem essa leitura algo que as atrai e as obriga a pensar. Esse processo de diálogo ocorre porque o conteúdo da mensagem das histórias, lhes diz algo, responde às suas vivências, às suas perguntas, levando-os deste modo à descoberta do significado do texto. Ou seja, personagens, entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, sapos, príncipes, lobos...), são colocadas em situações diversas, situações essas, de importância vital, e que precisam de ser resolvidas. A criança partilha os seus conflitos, os problemas que a história lhe apresenta e tenta ela própria, encontrar soluções que ajudem o herói.

É o caso da “Cinderela” que vive angustiada devido à maldade da madrasta e das irmãs, do “Capuchinho Vermelho”, obrigada a defender-se a si e à própria avó da maldade do lobo.

Outra possibilidade que os contos proporcionam, é a facilidade com que a criança, veste a pele das personagens, compreende os seus medos, as suas alegrias chegando ao ponto de sentir as emoções vividas por eles como suas, projectando deste modo muito do seu mundo interior. Isso facilita-nos um posterior diálogo, onde trabalhamos valores e atitudes que, de doutro modo, as crianças teriam dificuldade em perceber.

Hoje sabe-se que a leitura, para além da simples descodificação, exige uma permanente interacção entre o sujeito que lê e o próprio texto. Da descodificação inicial, a criança leitora passará à compreensão de enunciados. Para que tal aconteça, o professor deve desenvolver-lhe ao

máximo a linguagem para que a criança se vá libertando do “aqui” e “agora” e possa descobrir e reinventar o mundo. “O fraco domínio da linguagem é um dos factores geradores da desmotivação, do insucesso, e até de abandono escolar” Azevedo (2006).

3.3 A APRENDIZAGEM DA LEITURA

“A aprendizagem da leitura é uma aprendizagem como as outras, aprendemos a falar porque vivemos com pessoas que falam, porque temos coisas para dizer, porque falam connosco, aprendemos a ler porque estamos rodeados de pessoas que lêem, porque temos necessidades de ler para viver.”

(Emília Traça, 1992:120).

A aprendizagem da leitura é um dos maiores desafios que as crianças têm de enfrentar, na fase inicial da sua escolarização. Ganhar esse desafio é, o primeiro passo, para tornar, cada uma das crianças que hoje frequenta a escola, um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma, e na procura das informações que precisa. A alfabetização condiciona, não apenas todo o seu posterior percurso académico como molda o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um (Silva 2003).

Assim, torna-se fundamental dotar as crianças e os jovens da capacidade de ler, no sentido de tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das mais diversas necessidades. Para tal, é necessário que o acto de ler figure entre as actividades mais comuns do seu quotidiano e daqueles que o rodeiam (Santos 2000).

“A história da aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da entrada na escola primária.”

(Martins e Niza, 1998: 47)

Com o Jardim-de-Infância, inicia-se o processo de conquista de todo o desenvolvimento literário. Promover a emergência da leitura e da escrita no Jardim-de-Infância, passa por proporcionar às crianças, o contacto directo com diversos tipos de textos escritos, levando-as a manuseá-los e a

apreciá-los, primeiro pela beleza das imagens e, posteriormente, pelo seu conteúdo.

Na opinião de Inês Sim-Sim (2001), as bases para o sucesso escolar remontam a um tempo muito anterior ao 1º ano de escolaridade. Assim sendo, tanto o meio familiar como o Jardim-de-Infância devem procurar criar condições que fomentem o desenvolvimento dessas bases uma vez que a aprendizagem da leitura está relacionada com o acesso a livros e a outro tipo de material escrito, como seja:

- Revistas
- Legendas
- Panfletos publicitários

“É através da experiência com este material, quer directamente através do manuseamento quer indirectamente pela leitura de outrem, que a criança “descobre” os princípios que regem a escrita. Segundo esta investigadora todas as actividades iniciam a criança numa espécie de namoro com a linguagem escrita que estimula o desafio de conhecer mais sobre essa mesma realidade e de com ela se desenvolver.”

(Sim-Sim 2001)

Ao facultarmo-lhes esse mundo, a criança curiosa como é, tende logo a explorá-lo, a investigá-lo. Tende a encarar tudo como um desafio e no que concerne ao “mundo da escrita”, mundo esse onde é quotidianamente confrontada, isso não foge à regra. É perfeitamente normal a criança querer saber o que está por trás daquele folheto publicitário, daquela imagem bonita, com “sarrabiscos” que não entende, tornando-se por isso algo de misterioso, que ela precisa de descobrir.

Essa curiosidade, latente em cada criança, se bem explorada, tem toda a probabilidade de a tornar num “habitué” das livrarias.

Uma vez ultrapassado o “tal mistério”, convém nunca descuidar o lado lúdico que a leitura proporciona, procurando aliar aos livros de aprendizagem, obras o mais diversificadas possíveis de modo a que o seu campo de leitura seja de tal modo abrangente que vá ao encontro de todos, visto estarmos a tratar de crianças com gostos e vivências necessariamente

diferentes.

Tudo isto pode e deve ser feito, tanto em casa, proporcionando à criança a possibilidade de formar a sua própria biblioteca, como na escola, através da permuta de livros, algo a que todos aderem, normalmente com grande entusiasmo. É natural nestas idades gostarem de partilhar sentimentos e emoções, e essa troca permite-lhes isso mesmo.

Para Cerrilho (2006), o educador funciona como um mediador, cabendo-lhe a ele as seguintes funções:

- Criar e fomentar hábitos e leitores estáveis;
- Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária;
- Orientar a leitura extra-escolar;
- Coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários;
- Preparar, realizar e avaliar animações de leitura.

Para ele, o mediador, deve ser um leitor habitual; deve possuir formação literária; ter imaginação e criatividade; conhecer técnicas de animação de leitura; ser pedagógica e cientificamente competente; conhecer a literatura infantil e os seus mecanismos editoriais bem como, a contextualização histórica da literatura infantil.

Em suma, o mediador, deve fazer os seus alunos vibrarem, sentirem, sonharem e partilharem.

4. OS COMPORTAMENTOS EMERGENTES NO JANDIM DE INFÂNCIA

Segundo Pereira e Dionísio (2006), pode dizer-se que o reconhecimento da importância do acesso à linguagem escrita, no nível educativo pré-escolar, foi um passo importante, desafiando uma perspectiva

convencional e práticas passadas, que estabeleciam fronteiras muito rígidas, na aprendizagem da literacia. Com efeito, o documento oficial emanado do Ministério da Educação, (1997: 65) estabelece que o acesso à linguagem escrita das crianças, que frequentam a pré-escolar, não deve ser visto como uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita, mas como uma forma de facilitar a emergência de competências relacionadas com a linguagem escrita. A isto Clay (1967), e Goodman (1984), acrescentam que as crianças devem ser envolvidas em actividades informais de literacia.

Todos sabemos que a criança tem sede de saber. Quando bem orientada, assemelha-se a uma esponja que tudo absorve. Assim, quando chega ao Jardim-de-Infância, onde tudo é novidade, ei-la pronta a armazenar descobertas e conhecimentos.

Compete-nos a nós educadores, explorar e aprofundar, de acordo com a sua idade e o grau de desenvolvimento, essa apetência pela descoberta de novas fontes de conhecimentos, juntando-as aos “saberes” que já traziam sobretudo a nível da sua oralidade.

A “emergência” é um despertar, um explorar de conhecimentos, uma interligação entre o que já sabia e o que vai aprendendo.

O nosso trabalho incide principalmente, no enriquecimento da oralidade, uma vez que conseguindo isso, a criança certamente terá uma maior facilidade no que concerne à leitura e à escrita.

É nosso dever demonstrar à criança que a linguagem pode ter vários usos e finalidades, que a utilizamos nas mais diversas situações e circunstâncias, como seja narrar determinados acontecimentos, discutir uma notícia do jornal, descrever imagens, festa, amigo, falar ao telefone... Deste modo, ela vai percebendo que o adulto se serve da linguagem de uma forma variadíssima, dependendo do assunto de que está a falar.

Esta diversidade de comunicação, permitirá às crianças melhorar aspectos de dicção, desenvolver o vocabulário, bem como produzir frases

mais complexas e mais adequadas. Associada a uma maior e mais fluente oralidade vem, normalmente, o prazer da escrita, pois a criança tende a querer saber como se escreve aquilo que ouve mais frequentemente (o próprio nome), ou, o que mais a seduz.

Primeiro, fá-lo por um mero processo de imitação. Depois, já começa a tomar consciência de determinadas letras, ao associá-las à respectiva imagem, como seja por exemplo **a** de **a**belha e de **e**lefante e, assim, sucessivamente.

Essa descoberta, leva-a a tentar desvendar o mistério, que está por trás daquele amontoado de letras, que forma uma palavra.

Para a maior parte das crianças este desenvolvimento é feito de um modo progressivo e sem grandes dificuldades. A criança como gosta aprende facilmente a rimar, bem como a dividir as sílabas.

No entanto há outras metas, como seja manipular fonemas ou mesmo palavras, às quais ela não consegue chegar, se não for devidamente orientada (Morais, 1984).

O êxito da nossa missão como Educadoras de Infância depende das estratégias que devem ser o mais diversificadas possíveis, a fim de captarem o interesse do grupo, dado que cada criança tem o seu mundo próprio e a maneira de lá chegar terá necessariamente de ser diferente. Daí a necessidade de lhe dar a conhecer todo o tipo de leituras, desde poesia passando por revistas, jornais e, muito particularmente, receitas de culinária, uma vez que se trata de algo, que ela depois será capaz de executar e logo visualizar.

Poder-se-á considerar que o nosso trabalho foi frutuoso se conseguirmos, após todas estas abordagens, levar a criança a entender o acto da leitura como algo de lúdico, um desafio que ela está prestes a enfrentar e que deseja ganhar.

CAPÍTULO III

1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇAS NO PRÉ – ESCOLAR

Segundo Quesado (2007: 32), o caminho para a redescoberta da Literatura Infantil foi aberto pela Psicologia Experimental. Ao revelar a inteligência, como um elemento estruturador do universo de cada indivíduo, chama a atenção para os diferentes estágios do seu desenvolvimento, (da infância à adolescência) e também da importância fundamental que eles têm para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. A sucessão das fases evolutivas da inteligência também chamadas estruturas mentais é constante e igual para todos. As idades correspondentes a cada uma delas podem mudar, dependendo da criança, ou do meio em que ela se insere.

Primeira Infância: Movimento (15/17 meses aos 3 anos)

- Maturação-início do desenvolvimento mental;
- Fase da invenção da mão – reconhece a realidade pelo tacto;
- Descoberta de si mesmo e dos outros;
- Necessidade de contactos afectivos;
- Exploração do mundo dos sentidos;
- Descoberta das formas concretas e dos seres;
- Conquista da linguagem nomeando alguns objectos e atribuindo-lhes vida;
- Formação da sua auto-imagem, (de acordo com o que o adulto diz) ela vai, assimilando, sem questionar, o que lhe é dito;
- Aquisição do jogo simbólico (sempre egocêntrica);
- Reconhece e nomeia partes do corpo;

- Forma frases completas;
- Nomeia o que desenha e constrói;
- Imita, principalmente o adulto.

Segunda Infância: Fantasia e Imaginação (dos 3 aos 6 anos)

- Fase lúdica onde predomina o pensamento mágico;
- Aumenta, rapidamente, o vocabulário;
- Faz muitas perguntas. Quer saber "como" e "porquê?" das coisas;
- Ao egocentrismo junta-se o narcisismo;
- Não distingue a realidade externa do mundo da fantasia;
- Começa a desenvolver o sentido do "eu";
- Já tem uma noção de posse (meu/teu/nosso), bem como do (certo/errado);
- Ainda não consegue distinguir passado e futuro;
- Para ela tudo é presente;
- Precisa de muitas imagens para entender e apreciar textos que devem ser curtos e bastantes específicos;
- Nesta fase, as palavras devem corresponder sempre às figuras que representam (Piaget chama-lhe animista);
- O elemento maravilhoso começa a despertar o interesse da criança.

Histórias para crianças (faixa etária / áreas de interesse / materiais / livros)

1 a 2 anos

Nesta faixa etária, a criança, prende-se ao movimento, ao tom de voz, e não ao conteúdo do que é contado. Presta atenção ao movimento dos

fantoches, aos objectos que conversam com ela. As histórias devem ser rápidas e curtas. O ideal é inventá-las na hora. São os livros de pano, madeira e plástico, que mais lhe prendem a atenção. Estes, devem ter apenas imagens, em cada página, imagem essa que deve ser o mais colorida possível. Nesta fase, há uma grande necessidade de pegar no livrinho de história, segurar o fantoche, enfim de “agarrar” seja o que for.

2 a 3 anos

Nesta fase, as histórias ainda devem ser curtas, com pouco texto e com um enredo muito simples e vivo. Devem ter poucas personagens, e estas, devem tratar de assuntos que a criança já conheça. Devem ser contadas com ritmo e entoação. Nestas idades, as crianças têm grande interesse por histórias de bichinhos, brinquedos e seres da natureza, pois identificam-se facilmente, com todos eles. Gostam de gravuras grandes e com poucos detalhes. As histórias trabalhadas com fantoches continuam a ser o material mais adequado, dada a animação que estes imprimem. A música exerce igualmente um enorme fascínio. Nesta idade, a criança vê vida em tudo aquilo que a rodeia, por isso qualquer história se transforma, de imediato, numa vivência real. Para eles, os acontecimentos acontecem ali e agora.

3 a 6 anos

Os livros adequados a esta fase, devem propor "vivências radicadas" no quotidiano familiar da criança, e apresentar determinadas características estilísticas.

O aspecto visual é fundamental e deve predominar, (gravuras, ilustrações, desenhos, e outros), em detrimento do texto escrito, que convém ser breve, de modo a ser rapidamente lido ou dramatizado pelo adulto, a fim de que a criança perceba a inter-relação existente entre o

"mundo real", que a cerca, e o "mundo da palavra", que nomeia o real. É a nomeação das coisas, que leva a criança a um convívio inteligente, afectivo e profundo com a realidade circundante.

A criança precisa de associar o nome às coisas, pois isso leva-a a compreender e a aceitar melhor o mundo em que vive, o seu dia-a-dia, muito diferente da imagem fantasista, que os livros lhe apresentam. Estes, têm de lhe dizer algo, têm de vir ao encontro das suas vivências. Doutro modo, a criança facilmente desliga e deixa de lhes prestar qualquer atenção.

As histórias devem ter graça, devem procurar criar um ambiente que leve a criança a esperar algo, pois só assim a consegue prender. Nestas idades, funciona bem a fantasia, o mistério, o inesperado. É engraçado ver como elas não se cansam de ouvir, vezes sem conta, algo que já sabem, mas que lhes causa sempre uma enorme alegria. Daí a sua frase habitual **“Oh! conta outra vez”**. Uma das melhores maneiras que o contador tem de prender a atenção dos mais pequenos, é usar um simples adereço, que pode ser, uma máscara, um chapéu, ou uma capa, pois, um pormenor tão insignificante como qualquer um dos atrás referidos, leva a criança a olhar para o contador como a personagem que este pretende encarnar, e não a pessoal real que é.

O material reveste-se igualmente de uma enorme importância, pois graças a ele a criança pode dar asas à sua imaginação, utilizando das mais diversas formas.

A massa modelar, permite-lhe construir a sua própria versão das personagens que fazem parte da história.

Tudo isto terá outro impacto se for devidamente ajustado à idade da criança, visto as suas reacções e emoções dependerem do seu grau de desenvolvimento.

Quadro nº 1: Resumo

Faixa etária	Textos	Ilustrações	Materiais
1 a 2 anos	As histórias devem ser rápidas e curtas.	Uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atractivas visualmente.	Livros de pano, madeira, e plástico. É recomendado o uso de fantoches.
2 a 3 anos	As histórias devem ser rápidas, com pouco texto de um enredo simples e vivo, poucos personagens, aproximando-se, ao máximo das vivências da criança.	Gravuras grandes e com poucos detalhes.	Os fantoches continuam sendo o material mais adequado. A música também exerce um grande fascínio sobre a criança.
3 a 6 anos	Os livros adequados a esta fase devem propor vivências radicadas no quotidiano familiar da criança.	Predomínio absoluto da imagem, sem texto escrito ou com textos brevíssimos.	Livros com dobraduras simples. Outro recurso é a transformação do contador de histórias com roupas e objectos característicos. A criança acredita, realmente, que o contador de histórias se transformou no personagem ao colocar uma máscara.

1.1. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS SEGUNDO PIAGET

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suíço, foi um dos pedagogos que mais contribuiu para a compreensão do desenvolvimento mental da criança, dedicando a sua vida a estudar o seu comportamento. Foi ele o pioneiro, o explorador, o estudioso da mente humana e de todos os seus meandros.

Após uma laboriosa análise das atitudes e comportamentos das crianças, Piaget estabeleceu quatro estádios que definem, digamos assim, o seu desenvolvimento o estágio sensório-motor, o estágio pré-operatório, o estágio operatório concreto e o estágio operatório formal, isto porque ele via a criança como sujeito que cria e recria o seu próprio modelo de realidade, atingindo um crescimento mental por integração de simples conceitos em conceitos de nível mais elevado tudo isto ao longo de diferentes fases.

Para compreendermos esses “estádios” temos que perceber o que Piaget entendia por “cognição” segundo ele o pensamento ou processamento racional, era um processo activo e interactivo, processo esse que se caracterizava pelos permanentes avanços e recuos, entre a pessoa e o meio. Assim sendo podemos afirmar que o processo cognitivo é activo e não passivo, pois a pessoa afecta o meio e este é afectado igualmente pela pessoa.

Os estádios de desenvolvimento diferem uns dos outros. O conteúdo de cada estágio, consiste num sistema fechado, que determina a forma como compreendemos e damos sentido às experiências. Deste modo, se pretendermos proporcionar experiências que alimentem e facilitem o desenvolvimento, temos de ter em consideração o sistema intelectual, que a criança utiliza num dado momento. Até aos dois anos, a criança encontra-se no estágio sensório-motor, sendo esta em que melhor se adapta ao mundo exterior, aprendendo a lidar com o corpo e com as diferentes sensações. Dos dois aos cinco/seis anos, passa para o estágio pré-operatório, o estágio mais importante no seu desenvolvimento; neste período, não só é capaz de manipular o seu ambiente simbólico, através das suas representações ou pensamentos acerca do mundo externo, como também, de representar os objectos por palavras e manipular as palavras mentalmente. Dos seis aos onze/doze anos, a criança encontra-se no estágio operatório concreto. É

agora que começa a desenvolver raciocínios lógicos, graças ao maior domínio que já tem da linguagem simbólica. O último estágio inicia-se a partir dos doze anos, é o chamado “estágio operatório formal”, caracterizado pela generalização do pensamento e por um apuro da lógica, permitindo um tipo de experimentação mais flexível. Nesta idade a criança aprende a manipular ideias abstractas.

Piaget estudou todos estes comportamentos “in loco” ou seja observando as crianças nos lugares que lhe eram familiares: a casa e a escola. Foi através da repetição, mais do que da experiência crítica isolada, que Piaget acumulou evidências suficientes, para se tornar no maior teórico do desenvolvimento intelectual.

Após examinar os padrões de pensamento que as crianças usam, desde o nascimento, até ao final da adolescência, começou a encontrar sistemas consistentes, dentro de certas faixas etárias amplas, o que lhe permitiu definir os quatro estádios do desenvolvimento cognitivo, sendo, cada um deles, um sistema de pensamento qualitativamente diferente do precedente, isto é, cada estágio constitui uma transformação fundamental dos processos de pensamento. Assim, devemos ter presente que a criança deve atravessar cada estágio, segundo uma sequência regular, pois estes são sequenciais, isto é, seguem uma sequência invariável. A criança precisa de múltiplas e diversificadas experiências para avançar para o “plano” seguinte, uma vez que só assimilando bem todos os elementos (alguns são comuns) que constituem o respectivo estágio, é que está apta a enfrentar, com êxito, a etapa seguinte.

Cada um deles possui características fundamentais próprias, que descrevem a forma como a criança processa a experiência. Porém, a estas características juntam-se alguns sinais do estágio seguinte, bem como de estádios anteriores. Assim, elaboramos uma pequena síntese de todo este processo:

- A sequência de mudanças de estádios ocorre pela ordem proposta por Piaget, embora o período de tempo que um dado estágio compreende, possa variar.
- Os períodos de transição entre estádios são mais longos e mais flexíveis do que previsto, tornando-se desta forma, menos abruptos.
- Embora as características modais de cada estágio específico permaneçam como esquemas dominantes, elementos cognitivos de estádios anteriores e posteriores manifestam-se mais do que o previsto.

Dada a complexidade, de que se reveste esta matéria entendemos por bem fazer um relato mais pormenorizado de cada um dos estádios atrás referidos:

Estádio Sensório-Motora (do nascimento aos dois anos)

Neste estágio, a actividade cognitiva, baseia-se principalmente, na experiência imediata que é feita através dos sentidos havendo portanto uma interacção com o meio. É essencialmente prática. Na ausência de linguagem, as crianças ficam limitadas ao imediato, ou seja, vêem e sentem o que está a acontecer, mas não têm forma de categorizar essa experiência. Nesta perspectiva, a experiência imediata, durante este estágio, significa que não existe quase nada entre a criança e o meio, pois a sua organização mental está em estado bruto, de tal forma que a qualidade da experiência raramente é significativa. Assim, o que a criança aprende e a forma como o faz permanecerá como uma experiência imediata.

Nesta fase a busca visual, reveste-se de uma enorme importância para o desenvolvimento mental da criança. Normalmente precede um período designado por “permanência do objecto”. À medida que as crianças começam a evoluir intelectualmente, vão-se apercebendo, que embora um

objecto desapareça do seu campo de visão, este continua a existir, mesmo que não o possam ver. Já conseguem perceber que esse desaparecimento é temporário, portanto deixam de o procurar. Esta experiência deverá ser realizada desde os primeiros meses, dado o papel fulcral que irá representar para a criança. Neste âmbito, podemos afirmar que a ausência de experiência visual, durante o período crítico da aprendizagem sensório-motora, impede o desenvolvimento de estruturas mentais.

É nesta fase que os bebés aprendem, (através dos sentidos,) e são fortemente afectados pelo ambiente que os rodeia. também a ter a noção dos objectos. Isso leva-nos a perceber, que já serão capazes de algum pensamento representativo, muito semelhante ao do estágio seguinte. Apesar de todas as suas limitações, no que diz respeito tanto à fala como aos gestos e manifestações, Piaget diz-nos que existe um pensamento durante o período sensório-motor sendo a “experiência” a pedra fundamental desta fase, pois é ela que prepara a criança para o estágio seguinte.

Estádio Pré-Operatório (dos dois anos aos cinco/seis anos)

Durante este estágio, o pensamento sofre uma transformação qualitativa, uma vez que as crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato. No estágio anterior, começaram a desenvolver algumas imagens mentais, como por exemplo, a “permanência do objecto”. Agora não só já começam a expandir essa capacidade, como vão conseguindo memorizar algumas imagens, bem como palavras e pequenas estruturas gramaticais.

É talvez o estágio onde as crianças mais se desenvolvem uma vez que é neste período que elas estão mais abertas à aprendizagem da língua, o que as leva a um grande enriquecimento da mesma, dado não se

preocuparem particularmente com a precisão, mas gostarem de imitar sons e de experimentar muitas palavras diferentes. Quanto mais rico for o meio verbal durante este período, maior será a probabilidade de adquirirem uma linguagem fluente e variada.

Piaget demonstrou que, nestas idades as crianças têm dificuldade em aperceberem-se da natureza das relações. A compreensão das coisas é qualitativamente diferente da do adulto com aliás não poderia deixar de ser. As estruturas mentais neste estágio pré-operatório, são intuitivas, livres e altamente imaginativas. Tal como acontecia no período sensório-motor, também aqui são evidentes alguns atributos do estágio seguinte, embora apareçam de uma forma bastante incipientes.

Estádio Operatório Concreto (dos seis anos aos onze/doze anos)

Na fase anterior, as crianças são sonhadoras. A magia, a fantasia, o sonho dominavam todos os seus pensamentos enquanto agora, no chamado “estádio das operações concretas”, já conseguem compreender as relações funcionais, porque são específicas e podem ser testadas. Ao abandonarem, sem reservas, esse mundo da fantasia, onde os amigos imaginários, têm um papel dominante, tornam-se, exageradamente racionais, concretas. A sua capacidade de compreender o mundo é agora tão lógica quanto anteriormente era ilógica, (Piaget).

As crianças desenvolvem um humor por vezes inteligente, sofisticado, que se torna atraente, mesmo para os adultos. É agora que elas se deliciam a contar as suas piadas, quando anteriormente, tudo servia para as fazer rir.

Na fase anterior, as crianças já demonstravam alguma capacidade, para raciocinar de forma concreta. Agora já são capazes de o fazer de um modo mais abstracto, embora isto só se venha a concretizar plenamente na

fase seguinte.

Assim, de acordo com a definição de estádios de desenvolvimento cognitivo concluímos, que o crescimento é mais qualitativo do que quantitativo, e que se caracteriza por repetidos avanços, seguidos de períodos de integração em que a criança solidifica aquilo que aprendeu.

Toda a criança passa por estas diferentes fases ou estádios, embora a sua permanência neles depende da maturidade de cada um.

Compete-nos a nós educadores acompanhá-la e, sobretudo, estimulá-la, quando percebemos que é capaz de ir mais além daquilo que é considerado “o normal” para a sua idade. O educador deve ser alguém constantemente informado, para poder agir de forma eficaz e profícua, de modo a levar cada criança a alcançar “o seu” melhor.

1.2. A TURMA: APRESENTAÇÃO

O grupo de trabalho da minha sala é composto por mim, uma auxiliar e 22 crianças. Com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, embora as de cinco sejam em número superior.

São todas provenientes de Rio Tinto e arredores. A maior parte dos pais pertencem à chamada classe média, tanto a nível sócial como sócio-económico

A minha experiência profissional permitiu-me verificar que são crianças equilibradas, que já adquiriram uma coordenação e domínio do seu corpo. Já sabem o que querem, demonstrando uma personalidade bem vincada para a sua idade.

Como crianças que são, interessam-se por tudo fazendo do “**como**” e “**porquê?**” uma constante no seu vocabulário.

Aliada a esta curiosidade natural, o grupo é bastante coeso, revelando todos eles um enorme dinamismo e alegria.

A nível psico-motor, coordenam o corpo de uma forma global e são capazes de um grande equilíbrio físico, dado o seu esquema corporal já estar bem definido. Demonstram conhecer bem o próprio corpo, pois quando o desenham fazem-no com todo o pormenor.

Não só no recreio, como nas aulas de movimento, noto que o grupo já é capaz de saltar num só pé, de subir e descer escadas, alternando os pés, de saltar com os pés juntos. Também já conseguem trepar aos espaldares. No que se refere à orientação já são capazes, não só mudar de direcção quando solicitados, como também, de contornar um círculo e de se equilibrarem ao caminhar sobre as traves.

Quanto à lateralização, a maior parte delas identifica o seu lado dominante. Ao jogar à bola, algumas são capazes de atirá-la com a mão e simultaneamente dar-lhe um pontapé.

A nível da vida corrente começam a agir por conta própria, isto é, despem-se e vestem-se sozinhas e já adquiriram a destreza manual necessária para dar laçadas, bem como abotoar e desabotoar botões, claro que dada a sua diferença de idades, alguns ainda não o conseguem fazer.

À mesa, comem de garfo e faca, embora haja algumas a quem é preciso lembrar o uso desta. Já são responsáveis pela sua higiene, lavando as mãos antes e depois das refeições.

Ao nível cognitivo são capazes, não só de identificar as letras e os números, como de os desenhar, chegando a escrever o próprio nome.

Reconhecem as figuras geométricas e memorizam facilmente, canções, lengalengas e histórias. Estas, fazem a sua delícia, pois reportam-nas para o mundo do maravilhoso, do fantástico, mundo esse que já são capazes de transpor para o real, através das dramatizações, que adoram fazer.

No que diz respeito à matemática, a maioria já consegue classificar conjuntos com vários atributos, como sejam: forma, tamanho, espessura e

cor.

A nível da linguagem, este grupo possui um vocabulário bastante rico. Relata todas as novidades, e vivências, de uma forma variada e por vezes bastante divertida.

No que diz respeito à socialização, já interiorizaram o sentido de grupo, pois já são capazes de partilhar os objectos, sem criarem conflitos.

Resta-me dizer que, tal como todos nós, as crianças da minha sala gostam que se lhes reconheça o trabalho, e que lhes sejam atribuídas responsabilidades, responsabilidades essas, que elas cumprem com grande prazer.

Apesar da já minha longa experiência, cheia de momentos inesquecíveis, apraz-me dizer, que este grupo continua a “maravilhar-me”, a fazer-me acreditar que vale a pena investir neles, trabalhar com eles, pois continuam a fazer-me sentir tão feliz e motivada agora como o era quando iniciei a profissão.

2. DA “HORA DO CONTO” À FORMAÇÃO LEITORA

A sociedade em que hoje a criança se insere está a tornar-se cada vez mais “frenética”, mais agitada.

É um corre-corre constante, que se reflecte na educação das crianças, uma vez que os pais, pouco tempo dispõem para estar com elas e, quando o fazem, esquecem-se frequentemente do seu papel de educadores, de formadores. Isto nota-se no desconhecimento, que grande número de crianças revela, em relação às histórias que faziam parte dos serões de antigamente, onde a televisão ainda não era rainha e senhora, e se aproveitava o facto da família estar reunida, para partilhar ensinamentos e histórias, que encantavam os mais pequenos, infundindo-lhes valores e princípios e criando-lhes o gosto pelos livros, pela sua audição e posterior

leitura.

Desta forma, a criança ansiava por aprender a ler, pois só assim conseguia desvendar o mistério daqueles “rabiscos” que via nos livros, mas que não conseguia entender.

Com isto, os pais lançavam a semente, que depois era explorada na escola, mas à qual a criança aderiu, geralmente, com entusiasmo.

Hoje em dia, são tantos os diferentes apelos, (televisão, computador, jogos), que a criança se sente perdida, e tende a ir pelo caminho mais fácil, mais imediato (computador), pondo de parte a leitura, pois, como já referimos, esta não lhe foi inculcada desde a mais tenra idade.

Compete-nos a nós, educadores, colmatar esta falha, para que a criança encare futuramente a leitura, como algo que a irá enriquecer, que lhe dará prazer, e não apenas mais uma tarefa aborrecida, imposta pela escola e para a qual não sente qualquer afinidade. Para isso devemos levar a criança a manusear os livros, a sentir-lhes a textura, a descobrir a beleza das imagens, as diferentes formas e significados que estas podem ter. Transportá-la para o mundo do imaginário, da fantasia e acompanhá-la nessa viagem de descoberta, procurando que, vá fazendo a ligação entre esse mundo do sonho e a realidade.

Dada a importância de que todo este trabalho se revestiu, criámos a chamada “Hora do Conto” totalmente preenchida com a leitura comentada de pequenos contos, fábulas e histórias, que a criança ouviu atentamente, pois já sabia que teria de desmontar a história, ou seja, de a recontar, usando uma linguagem simples e objectiva. Para a ajudar nesta tarefa cada conto foi sempre acompanhado de várias actividades, planificadas de antemão pela educadora. Trabalhámos a “técnica do resumo”, explorámos as imagens, colocámos em prática a interdisciplinaridade, fizemos visitas de estudo, bem como desenhos sobre os contos, exposições temáticas, dramatizações, jogos, enfim, toda uma panóplia de actividades

enriquecedoras e divertidas, de que as crianças tanto gostam. Todas estas actividades, serão posteriormente demonstradas no decorrer deste trabalho.

Estes aspectos levaram-nos a ter um especial cuidado com as histórias escolhidas que deviam ter uma estrutura linear, ou seja uma introdução bem definida, seguida de um desenvolvimento acessível à faixa etária dos nossos pequenos ouvintes, trabalhámos, colmatando com um final que nestas idades convém que seja feliz.

Foi com prazer que fomos constatando a evolução do grupo, ao longo desse momento de partilha comum. Isso alegrou-nos, pois provou que o nosso objectivo estava a ser cumprido, o que nos levou a encará-lo com redobrado entusiasmo.

Verificámos esse interesse, não só na “Hora do Conto”, mas também pela dinâmica que conseguimos estabelecer entre as crianças e os próprios pais, os quais já lhes liam uma história ao fim de semana, história essa que cada uma delas contava posteriormente à turma. A juntar a esta prática, tornou-se habitual ver a quantidade de livros que traziam para a sala de aula, (mesmo sem ninguém lhes pedir), mostrando, com essa atitude, que o livro já era encarado, como um amigo. Foi sendo promovido ao longo do ano, tornando-se de quase ilustre desconhecido (para alguns) até ao companheiro com um valor semelhante ao do brinquedo preferido.

Analisando todas estas atitudes ousamos afirmar, que estas crianças têm todas as probabilidades de se tornarem futuros leitores, pois se conseguimos inculcá-lhes (na maioria) o gosto e o respeito pelos livros, o quanto este os podia divertir, ensinar, e ajudar na sua vida futura. Lançámos a semente. Agora resta-nos esperar que o “bichinho da leitura” continue a crescer.

Em jeito de conclusão reforçamos o que atrás já foi dito com a resposta dada por uma das crianças, a quem perguntamos:

- O que é para ti o livro?

- É o meu melhor amigo.

2.1. NOS MEANDROS DA “HORA DO CONTO”: PROCEDIMENTOS

2.1.1 LEITURA

Na “Hora do Conto”, as crianças entravam no mundo do “faz de conta”, pois a leitura ou dramatização de uma história surtia esse efeito. Para melhor o conseguir, utilizámos todo o tipo de material: livros, objectos, fantoches, música, procurando criar-lhes o gosto, o prazer da descoberta de diferentes histórias, e conseqüentemente, da sua posterior leitura. Foi nossa preocupação, desde o início, fazê-los encarar o livro como “aquele amigo” que nunca os deixará e que estará sempre pronto a ajudá-los, nas brincadeiras, no estudo, em viagens.

Dada a faixa etária do grupo e o seu grau de desenvolvimento, tentámos enriquecer-lhes não só o mundo da imaginação, da criatividade, da fantasia, mas também conseguimos que ouvissem a história e soubessem dizer qual era a personagem principal e porquê, bem como a localizassem no espaço e no tempo. Todas essas noções foram trabalhadas de uma forma simples e brincalhona. Entendemos por bem fazê-lo pois assim a criança vai-se habituando ao rigor que no futuro a língua lhes exigirá.

Uma vez que a visualização das imagens fomenta o seu imaginário e serve para explorar tanto o vocabulário como o lado humano da história, procurámos que estas se apercebessem, através da expressão das personagens e também da paisagem que as envolvia, se o que estavam a ver estava certo ou errado, uma vez que estes aspectos ajudam a criança a reflectir no seu próprio comportamento.

A “Hora do Conto” acontecia sempre uma vez por semana, num

clima de grande descontração, com as crianças sentadas num tapete, uma vez que esta postura, já por si, as deixava mais soltas, mais relaxadas.

2.1.2 LIVROS AO COLO

Dado o nosso interesse em dinamizar a família no seu todo, criámos uma actividade a que chamámos “Livros ao Colo”. Com ela queríamos, e conseguimos, que os avós também participassem. São sem dúvidas os melhores contadores porque não só conhecem os gostos: a maneira de ser do seu neto(a) como a experiência que adquiriram, faz com que tudo contem com a graça própria de quem já ouviu e também se deliciou com as histórias.

Os avós aderiram em massa o que deixou as crianças maravilhadas. Tanto pelas diferentes e variadas histórias que lhes foi dada a escutar, como sobretudo, pelo orgulho que cada uma delas sentiu ao ver o seu avô/avó a ser alvo da atenção e admiração dos coleguinhas.

2.1.3 IDA À BIBLIOTECA

Falar de livros e não mostrar às crianças o local onde eles são estimulados, acarinhados e podem ser consultados, era, quanto a nós uma falha. Assim, levámo-los à biblioteca Municipal de Gondomar. Ali, as crianças tiveram uma visita guiada o que ajudou a realçar o papel que o livro sempre teve e tem ao longo dos tempos, bem como a importância do espaço em si. Depois de conhecerem todos os cantinhos, tiveram a oportunidade de assistir à “Hora do Conto” uma das actividades ali desenvolvidas. Depois foi-lhes pedido que elaborassem um desenho sobre a história que ouviram contar, o que fizeram com agrado e sem qualquer dificuldade. Aproveitamos o entusiasmo das crianças para enriquecer a

nossa biblioteca de sala, pedindo-lhes que trouxessem um livro de casa, pedido esse que foi prontamente aceite.

2.1.4 PROJECTO – OS PAIS TAMBÉM LÊM

Os “pais também lêem” foi um outro projecto que nos agradou particularmente realizar, visto considerarmos fundamental envolver os pais em tudo o que à criança diz respeito.

Reunimos os pais e explicámo-lhes a nossa ideia tão simples como isto: cada criança trazia um livro de casa que era depois numerado e colocado num local específico. À sexta-feira, três crianças levavam o livro que tivessem escolhido e os pais comprometiam-se a ler-lhes essa história durante o fim-de-semana. Na terça-feira as crianças recontavam as histórias que os pais tinham preparado com elas.

Estes acederam de imediato e acabaram por se empenhar de tal modo no projecto, que alguns deles chegaram a vir ao Externato contar a história que o filho(a) tinha levado nesse fim-de-semana.

Com isto conseguimos cumprir uma das directrizes do Ministério da Educação, que visa precisamente o envolvimento da família na comunidade escolar.

2.1.5 CRIAR HISTÓRIAS – À RODA DA FRASE

Uma outra actividade realizada na “Hora do Conto”, foi a criação de histórias, a partir de uma frase. Com as crianças sentadas em semicírculo no chão, à nossa frente, dizíamos uma frase que depois cada uma delas continuava até se formar uma história. Reunidas as diferentes partes que acompanham, escreveu-se um livro que foi ilustrado pelas próprias crianças, (anexo I), e, que se encontra na biblioteca da sala. Com esta actividade,

pretendemos observar o desenvolvimento de cada um deles, tanto a nível da criatividade e da imaginação, como do pensamento lógico. Comprovámos que todos se mostraram empenhados e muito participativos e que gostaram particularmente desta actividade, sentindo-se muito orgulhosos, por terem conseguido criar o seu próprio livro de histórias. Dado o seu entusiasmo, avançámos com uma ideia mais audaciosa: criámos uma sessão de autógrafos, onde os próprios mini-autores fizeram a divulgação da mesma, com toda a pompa e circunstância.

2.1.6 FEIRA INFANTIL

Posteriormente foram colocados à venda exemplares desse livro por um preço meramente simbólico. O dinheiro arrecadado foi aplicado na compra de um livro para a nossa biblioteca de turma.

2.1.7 AVALIAÇÃO

Fazendo um balanço final de toda a actividade desenvolvida na “Hora do Conto”, apraz-nos registar que o projecto foi bem sucedido, pois constatámos que as crianças aprenderam a ver o livro com outro respeito, diríamos mesmo, com carinho, o que pressupõe que já se estabeleceu a tal cumplicidade tão necessária para uma boa simbiose literária.

Conseguimos um maior envolvimento da família nas actividades realizadas na escola, uma vez, que com o fluir do tempo, fomos constatando que a leitura de histórias, passou a fazer parte do dia-a-dia, das nossas crianças, facto que não acontecia no início deste projecto, sendo aliás uma das razões que nos levou à sua escolha.

3. A “HORA DO CONTO”: NA SENDA DE UMA DIDÁTICA ESPECÍFICA E MULTIDISCIPLINAR

Foram vários os contos explorados, seguindo todos eles a mesma linha de orientação e os mesmos objectivos. Dado o seu extenso número, resolvemos apresentar como exemplo da nossa maneira de trabalhar, apenas os três seguintes: “Caracóis de Ouro”, “O Gato das Botas” e “A Carochinha”.

Servimo-nos da observação directa, monitorizando as aulas da “Hora do Conto”. Observamos as atitudes e comportamentos dos alunos, e as suas respectivas reacções. Além disso, estabelecemos contactos com a família, promovendo encontros e reuniões, para partilharmos ideias e opiniões.

3.1. “CARACÓIS DE OURO E OS TRÊS URSINHOS”

Uma vez que na área da Matemática estávamos precisamente a trabalhar o número três, escolhemos o conto “Caracóis de Ouro e os Três Ursinhos”, como pano de fundo para o nosso projecto, tendo em mente alcançar, os seguintes objectivos:

- Incutir nas crianças a noção do número;
- Fomentar o gosto pela leitura;
- Adquirir novos vocábulos;
- Desenvolver a imaginação;
- Praticar o número três.

Procedimentos:

Primeiro passo: Materiais

Pedimos para trazerem de casa mantas e almofadas, a fim de se

poderem deitar, pois queríamos que se sentissem o mais relaxados possível. Pusemos música de fundo e quando os vimos calmos e tranquilos, sentaram-se com as perninhas à “chinês” começando então a nossa actividade.

Segundo passo: Leitura

Começámos por lhes falar sobre os autores da história, neste caso, Irmãos Grimm, e dos vários contos que eles escreveram. Depois disso e de lhes mostrar o livro iniciámos a leitura. Esta foi feita em voz alta, de uma forma pausada, utilizando vários tipos de vozes, de acordo com as diferentes personagens tentando assim, cativar mais facilmente o interesse e a atenção dos nossos pequenos ouvintes.

Enquanto acompanhavam a história, as crianças iam observando as ilustrações do livro, pois isso ajudava-as a percebê-la melhor dada a importância que, nesta fase, as imagens têm para todas elas. No final, as crianças responderam a várias perguntas que lhes fomos colocando.

Terceiro passo: Questões

- 1) Gostaram de ouvir esta história?

Sim.

- 2) Como se chamava a história?

Os três ursos.

- 3) Quem era a personagem principal?

Caracóis de Ouro.

- 4) Onde viviam os três ursinhos?

Na floresta.

- 5) Eles eram todos iguais?

Não, um era grande, outro era médio e outro era pequeno.

- 6) O que aconteceu depois de fazerem a sopa?

Foram dar um passeio, porque a sopa estava quente.

7) Para onde foram eles passear?

Para a floresta.

8) Enquanto foram passear, o que é que aconteceu?

Apareceu a menina dos Caracóis de Ouro.

9) O que é que ela fez quando entrou na casa dos três ursos?

Experimentou as sopas.

10) Ela chegou a comer alguma sopa?

Sim

11) O que aconteceu de seguida?

A menina sentou-se na cadeira e partiu-a.

12) Depois de experimentar as cadeiras o que fez a menina?

Experimentou as camas.

13) Onde é que ela se deitou?

Na cama mais pequenina.

14) Ela adormeceu?

Sim

15) Então o que é que aconteceu quando a menina adormeceu?

Vieram os três ursinhos.

16) Como é que os ursinhos desconfiaram que estava alguém em casa?

Porque a menina comeu a sopa e partiu uma cadeira.

17) Para onde foram os três ursos?

Para o quarto.

18) Quem é que estava no quarto?

Estava lá a Caracóis de ouro a dormir.

19) O que aconteceu quando a menina acordou?

Assustou-se e saiu pela janela fora.

20) O que fizeram os ursinhos?

Foram atrás dela, disseram-lhe para não ter medo e ficaram amigos.

Quarto passo: Resumo da história

Depois de responderem a todas as questões, foi-lhes pedido que elaborassem um resumo oral da história que tinham acabado de ouvir. Redigimo-lo tal como estas o apresentaram:

Era uma vez três ursos que estavam numa casa, fizeram uma sopa e como estava quente, foram dar um passeio pela floresta.

Apareceu uma menina de cabelos aos caracóis de ouro, então bateu à porta, espreitou pela fechadura, abriu a porta e entrou em casa. A menina provou as sopas: a maior estava muito quente, a do meio estava fria, e a pequenina boa.

Depois, experimentou as cadeiras: a grande era dura, a do meio era mole e a pequena partiu. Depois, experimentou as camas, a grande era dura, a média era mole e a pequena era confortável. A menina deitou-se na cama pequena e adormeceu.

Quando, os ursos chegaram a casa, e viram que alguém lá estava

disseram:

Urso Grande disse: Quem comeu da minha sopa?

A ursa média? Eu não deixava a colher dentro da sopa!

O urso Pequeno: Quem comeu toda a minha sopa?

Depois, os ursos repararam que alguém se tinha sentado nas cadeiras, e disseram:

Urso Grande: Quem se sentou na minha cadeira?

Ursa Média: Quem se sentou, também, na minha cadeira?

Urso Pequeno: Quem partiu a minha cadeira?

Depois, foram ao quarto e perguntaram:

Urso Grande: Quem se deitou na minha cama?

Ursa Média: Quem se deitou, também, na minha cama?

Urso Pequeno: Quem dorme na minha cama?

Com o barulho dos três ursos, a menina acordou e ao ver os ursos ficou com medo e fugiu pela janela.

Os ursos foram atrás dela, apanharam-na e disseram que não lhe faziam mal, ficaram amigos e convidaram a menina, para almoçar. A partir daí a menina passou a visitá-los.

Quinto passo: Expressão plástica

Depois das crianças resumirem a história, elaboraram um desenho sobre o que ouviram contar e posteriormente realizaram fantoches.

Imagem nº1



Desenho dos três ursinhos

Sexto passo: dramatização

Na **Expressão Dramática**, fez-se uma pequena dramatização deste conto utilizando fantoches feitos por eles;

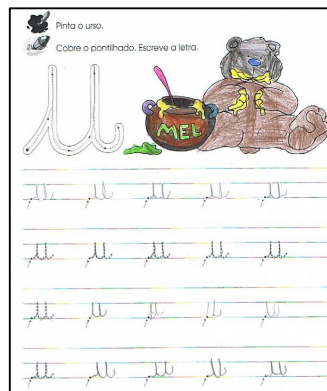
Sétimo passo: Moral

Um outro aspecto que foi trabalhado foi, digamos assim, a “moral” da história, aquilo que as crianças aprenderam com ela e todas concluíram que não deviam entrar em casa dos outros, que não deviam falar com pessoas estranhas e que não deviam desobedecer aos pais.

Oitavo passo: Grafismo e pintura

No **Domínio da Linguagem**, para além da interpretação da história e do seu resumo oral, as crianças realizaram um trabalho, que consistiu em pintar um urso, e realizar o grafismo da letra U, visto na altura trabalharmos as vogais;

Imagem nº 2



Escrever a letra U

Nono passo: Jogo do bicho

Com a ajuda do Professor de **Educação Física**, jogaram: “O jogo do bicho”, e claro, o professor escolheu este animal como personagem central;

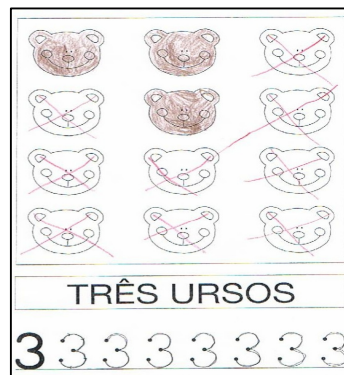
Décimo: Canto

Em **Expressão Musical**, cantaram e tocaram, uma canção infantil coreana chamada: “Os três ursos”;

Décimo primeiro: Número três

No **domínio da Matemática**, aprenderam o número três. Fizeram fichas relacionadas com esse algarismo, fichas essas que foram corrigidas pela Educadora;

Imagem nº 3



Escrever o número 3

Décimo segundo: Valores

Em **Formação Pessoal e Social**, realizámos uma ficha de trabalho de escolha múltipla, que abordava a parte moralizante do conto: amizade, generosidade, prática do bem já que o objectivo central desta área é contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos;

Décimo terceiro: Conhecimento do mundo

Na **Área do Conhecimento do Mundo**, falámos sobre as principais características dos ursos: habitat, alimentação, locomoção. As crianças realizaram um trabalho onde identificavam os animais domésticos (figura 4),

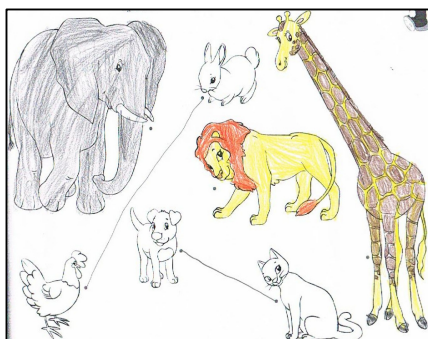
já do seu conhecimento, e um outro, onde ligavam animais domésticos e pintavam animais selvagens (figura 5)...;

Imagem nº 4



Pinta os animais domésticos

Imagem nº 5



Pinta os animais selvagens

Décimo quarto: Jogar é preciso.

Na **Expressão Motora**, jogámos ao “Jogo da imitação”. Os alunos imitaram em tudo os ursos, não só na maneira como comem e andam, mas também na forma como rugem, dormem e vivem, sendo o nosso objectivo, levá-los a explorar a capacidade de aceitar regras, de uma forma lúdica, uma vez que, qualquer criança gosta de jogar e compreende que tem de haver regras para o jogo funcionar;

Décimo quinto: Visita de estudo: Vamos ao Zoo!

Fizemos também uma visita de estudo ao Jardim Zoológico da Maia, proporcionando-lhes assim uma “aula ao vivo” onde puderam observar os ursinhos;

Décimo sexto: Hora do Inglês

Na aula de **Inglês**, visualizaram o DVD “Caracóis de Ouro e os Três Ursinhos” e aprenderam palavras novas, relacionadas com este filme animado: Bear, Three, Gold, House, Florest, Bed, Soup, Chair, Friends, Girl;

Décimo sétimo: Avaliação

Ao fazermos este tipo de abordagem multifacetada, tentámos levar a criança a entender “as coisas” no seu todo, a perceber que o conhecimento de algo, abrange vários caminhos e que só a exploração desses diferentes caminhos, conduz ao conhecimento total.

Todas as actividades foram profundamente exploradas e tiveram um grande sucesso, pois todos eles se mostraram motivados e extremamente participativos.

3.2. “O GATO DAS BOTAS”

O teatro leva-nos ao mundo do faz de conta ao mesmo tempo que ensina e nos faz reflectir. Por isso resolvemos inseri-lo neste nosso projecto. Convidámos um grupo profissional, que veio ao Externato, representar o conhecido conto de Charles Perrault “O Gato das Botas”.

A peça revelou-se um sucesso, tal o entusiasmo com que as crianças continuaram a falar dela. Com esta opção quisemos desenvolver-lhes as seguintes competências:

- Sensibilizar a criança para a importância do teatro;
- Inculcar na criança o amor e respeito que devem ter para com os animais;
- Desenvolver a criatividade;
- Adquirir novos vocábulos.

Procedimentos:

Primeiro passo: A ida ao teatro

Na **Expressão Dramática**, as crianças assistiram à peça “O Gato das Botas”;

Imagem nº 6



Imagem nº 7



Dramatização da história

Segundo Passo: Questões

Após a visualização desta peça, fez-se a interpretação da história;

- 1) Qual é o título desta história?

O Gato das Botas.

- 2) Quem era a personagem principal?

O Gato das botas.

- 3) Quais são as outras personagens que entram na história?

O Menino, o rei, a princesa e o monstro.

- 4) Quantos filhos tinha o moleiro, pai do menino?

Tinha 3 filhos.

- 5) O que foi que o pai, deixou aos filhos quando morreu?

Ao mais velho deixou um moinho.

Ao do meio um burro.

Ao mais novo um gato.

- 6) O menino mais novo, gostou do que o pai lhe deu? Porquê?

Não, porque ele pensava que com o gato não ganhava dinheiro, como os seus irmãos.

- 7) Onde se passava a história?

Na floresta.

- 8) O gato como era inteligente traçou um plano, qual?

O plano era fazer com que o menino ganhasse muito dinheiro.

- 9) Mas para concretizar o plano ele precisou de algumas coisas, quais?
Pedi ao menino umas botas, um chapéu e um saco.
- 10) Para que servia o saco?
Para apanhar animais.
- 11) O gato usava um truque para apanhar animais, qual era?
Punha erva dentro do saco.
- 12) Para que serviam os animais que ele apanhava?
Para oferecer ao rei.
- 13) Quando ele oferecia animais ao rei, entregava-os em que nome?
Marquês de Carabás.
- 14) Numa conversa entre o rei e a sua filha, o gato ouviu algo. O que é que ele ouviu?
Que ambos iam passear no lago.
- 15) O que fez então o gato?
Pedi ao rapaz que confiasse nele e entrasse sem roupas na água e gritasse por socorro.
- 16) Quando o rei apareceu o que disse o gato?
Que o Marquês de Carabás tinha sido roubado.
- 17) O que fez o rei?
Mandou ir buscar roupas ao palácio.
- 18) Para onde é que o gato convidou o rei?
Para o palácio do Marquês.
- 19) O que é que o gato pediu aos camponeses para dizerem quando o rei passasse?
Que aquelas terras eram do Marquês dos Carabás.
- 20) O que é que ele lhes dava em troca?
Salvava-os do monstro.
- 21) Quando chegou ao castelo, o gato encontrou o monstro e pediu -lhe para ele se transformar num animal. Em qual?

Num Leão.

- 22) Como era muito esperto, o gato pediu ao monstro que se transformasse num outro animal muito pequenino, qual foi?

O Rato.

- 23) Quando o monstro se transformou num rato, o que aconteceu?

Ele comeu-o.

- 24) Quem recebeu o rei, na entrada do castelo?

O Gato das botas.

- 25) Por que é que o rei estava contente?

Porque o Marquês de Carabás pediu a princesa em casamento.

Terceiro passo: Resumo da história

Depois de responderem a todas as perguntas, os alunos fizeram o reconto da história cujo resumo foi, posteriormente, escrito, pela educadora:

Era uma vez um moleiro que morreu. Deixou ficar um moinho para o filho mais velho, um burro para o do meio e um gato para o mais novo. O filho mais novo ficou triste, com o que o pai lhe deu, porque pensava que com o gato não conseguia ganhar dinheiro.

Mas um dia, o gato começou a falar, e pediu-lhe umas botas, um chapéu e um saco e disse-lhe que ia fazer com que o menino ficasse rico.

O gato foi para a floresta, montou uma armadilha e apanhou um coelho. Depois, foi ao palácio e entregou o animal ao rei, e disse que era uma prenda do Marquês de Carabás.

O gato apanhou muitos outros animais, coelhos, lebres, e dava-os sempre ao rei. O gato disse ao menino, que entrasse na água, sem roupa, que confiasse nele e começasse a gritar por socorro e então o gato escondeu as roupas e ficou à espera do rei. Quando este se aproximou, o gato disse-lhe que o Marquês de Carabás tinha sido roubado.

O rei pediu aos seus criados que fossem buscar roupas lavadas e convidou o Marquês de Carabás, para dar um passeio. O gato disse ao rei que podiam ir ver as terras e o castelo do Marquês.

O gato foi à frente para dizer aos camponeses que aquelas terras eram do Marquês de Carabás, e que ele ia salvá-las do monstro.

Quando, chegou ao castelo o gato pediu para ser recebido pelo monstro.

O gato disse ao monstro, que sabia que ele se podia transformar em qualquer animal, então pediu para ele se transformar num leão. O monstro transformou-se, mas o gato achou que era fácil demais. Então pediu-lhe, para que transformasse num rato e comeu-o.

Quando o rei chegou ao castelo, o gato foi recebê-lo à entrada, mostrou-lhe as riquezas do Marquês de Carabás.

Como o Marquês e a princesa estavam apaixonados, o Marquês pediu ao rei para se casar com a princesa. O rei aceitou e viveram felizes para sempre o gato ficou com eles e o Marquês de Carabás deu-lhe uma almofada para ele descansar.

Quarto passo: Leitura de um poema sobre gatos.

No **Domínio da Linguagem** aproveitámos para ler um poema de Eugénio de Andrade, intitulado “Gatos”, retirado do livro “Aquela nuvem e outras”, pois queríamos que ficassem com a noção do que é um texto poético;

Nono passo: Desenho e pintura

Já na **Expressão Plástica**: elaboraram um trabalho que consistiu em passar por cima do tracejado, e pintar o gato das botas (figura 9), após o qual fizeram um desenho sobre a história;

Imagem nº 9



Passar por cima do tracejado e pintá-lo

Imagem nº 10



Desenho sobre o “Gato das Botas”

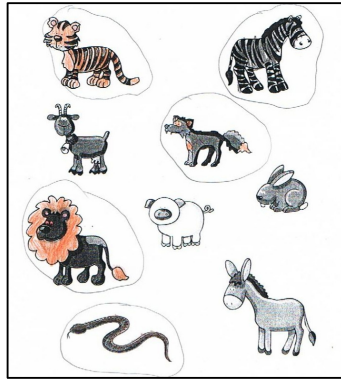
Décimo passo: O jogo “O Rato e o Gato”

Em **Educação Física**: jogaram ao “O Gato e o Rato”;

Décimo primeiro passo: Conhecimento do mundo

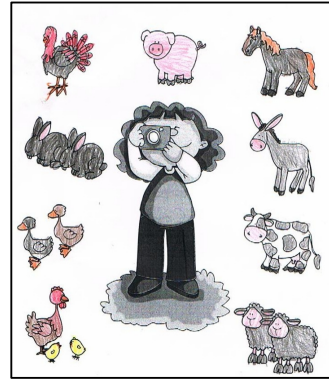
Na **Área do Conhecimento do Mundo**: Aproveitámos para cimentar o seu conhecimento sobre os animais domésticos, levando-os a identificá-los e depois fizemos o mesmo em relação aos animais ditos selvagens;

Imagem nº 11



Identificar os animais selvagens e domésticos

Imagem nº 12



Nomear e pintar os animais

Décimo segundo: Visita de estudo à Sociedade Protectora dos Animais

Visita de estudo: Aproveitámos este conto, para realizarmos uma visita de estudo à Sociedade Protectora dos Animais, a fim de entregarmos os alimentos, que tínhamos conseguido angariar com a campanha que resolvemos promover, no Externato, e que se revelou um êxito.

As crianças tiveram um contacto directo com os animais, facto que os encheu de uma enorme alegria, como aliás sempre acontece quando tal se verifica.

Quando regressámos, cada uma delas desenhou o seu animal preferido e falou dos cuidados que deviam ter com os bichinhos.

Apraz-nos registar que estas crianças já não ficam indiferentes ao sofrimento dos animais. Estamos convictos que serão uns adultos conscientes e responsáveis no que a estes diz respeito.

Imagem nº 13



Sociedade Protectora de Animais do Porto

Décimo terceiro: Avaliação

Este conto teve um impacto bastante positivo, porque nos munimos de tudo o que era essencial para o realizarmos. Na sala de aula tínhamos um gato bem real, que se tornou a personagem principal. O tema em si, agrada a todas as crianças desta faixa etária, e as nossas não foram excepção, de modo que todas as actividades realizadas foram efectuadas com grande empenho e satisfação. Os próprios pais mostraram o entusiasmo das crianças e a vontade que estas manifestaram em lhes contar a história.

Isto fez com que a parte moralizante deste conto, fosse bem assimilada pelos alunos. Foram reforçados valores tão importantes como a amizade, a gratidão, valores esses que não nos cansamos de lhes repetir, dada a importância de que se revestem na formação da sua personalidade.

3.3 “A CAROCHINHA”

Logo pela manhã, quando as crianças chegaram à sala, tiveram uma agradável surpresa. Estava à sua espera a “A Carochinha” que começou por lhes contar a sua história. Este conto foi encenado pela educadora fantasiada de “Carochinha”, através de imagens que ela própria elaborou para o efeito.

Imagem nº 14



Imagem nº 15



Imagem nº 16



História da Carochinha

Com esta actividade pretendemos continuar a desenvolver os seguintes objectivos:

- Estimular a imaginação;
- Adquirir um maior domínio da linguagem oral;
- Incentivar a comunicação espontânea;
- Fomentar o gosto pelo teatro.

Procedimentos:

Primeiro passo: Leitura

Depois de ouvirem a história as crianças, responderam às perguntas de forma rápida e entusiasmada:

Segundo passo: Questões

- 1) Como se chamava esta história?

A Carochinha.

- 2) Qual era a profissão da Carochinha?

Dona de casa.

- 3) O que estava a Carochinha a fazer?

A varrer o chão.

- 4) O que é que ela encontrou?

Uma moeda.

- 5) O que fez ela com a moeda?
Foi às compras.
- 6) Onde foi ela às compras?
À feira.
- 7) O que foi que ela comprou?
Um vestido e um perfume.
- 8) Para que é que ela comprou o vestido?
Para arranjar marido e casar.
- 9) Para onde foi a carochinha quando chegou a casa?
Para a janela.
- 10) Quais foram as palavras que ela disse na janela?
“Quem quer, quem quer casar com a Carochinha, que é tão formosa e bonitinha.”
- 11) Quem foi o primeiro a aparecer à Carochinha?
O cão.
- 12) Porque é que ela não quis casar com ele?
Porque ladrava muito alto e acordava-lhe os filhos, de noite.
- 13) E depois dele quem apareceu?
O boi.
- 14) O que foi que ela lhe disse?
Que tinha uma voz muito grossa e que lhe metia medo
- 15) Quem veio depois?
O gato.
- 16) O que foi que a Carochinha disse?
Que era muito bonito.
- 17) Ela perguntou ao gato o que ele fazia?
Sim. Ele disse que caçava ratos.
- 18) Porque é que ela não se casou com o gato?
Porque ela era amiga dos ratos.

19) Que animal veio depois?

O galo.

20) Porque é que a Carochinha não quis casar com o galo?

Porque ele a acordava de manhã, muito cedo.

21) Qual foi o animal que veio depois do galo?

O rato.

22) Como se chamava o rato?

João Ratão.

23) O que é que ela lhe perguntou?

Como era a voz dele.

24) Quando o ouviu ela gostou?

Sim.

25) Então resolveram casar. O que foi que a Carochinha comprou para o seu casamento?

O vestido de noiva.

26) No dia do casamento, a Carochinha esqueceu-se, em casa, de uma coisa muito importante para ela, o que foi?

O véu.

27) Quem foi buscar o véu?

O João Ratão.

28) O que foi que a Carochinha disse ao João Ratão?

Para ter cuidado, que estava uma panela ao lume.

29) Quando o João Ratão chegou a casa o que foi que lhe aconteceu?

Caiu na panela.

30) Como o João não vinha, o que fez a Carochinha?

Foi a casa e viu que ele tinha caído no caldeirão.

31) Como é que ela ficou?

Muito triste.

Terceiro passo: Resumo da história

Dividimos as crianças em quatro grupos. Depois de cada grupo folhear o livro da “Carochinha”, pedimos que fizessem o resumo da história, utilizando para o efeito, as imagens do livro. E foi desta forma, que obtivemos o resumo que se segue, todo ele fruto do seu trabalho.

Era uma vez uma Carochinha, que estava a varrer a casa, e encontrou uma moeda. Com essa moeda ela foi comprar um vestido e um perfume novo. Quando chegou a casa foi-se pôr à janela. Começou a dizer: - Quem quer casar com a Carochinha, que é tão formosa e bonitinha. Então, apareceu um cão que disse:

Quero eu, quero eu.

A Carochinha perguntou:

Como é que tu falas?

Ele respondeu:

Ão Ão

A Carochinha disse que não queria casar com ele porque fazia muito barulho e acordava os filhinhos durante a noite.

E, então, arranjou-se outra vez, pôs mais um bocadinho de perfume e pôs-se à janela, e disse: - Quem quer casar com a Carochinha que é tão formosa e bonitinha.

Então apareceu o boi e disse:

Quero eu, quero eu.

A Carochinha perguntou-lhe: - como é que tu falas?

E ele respondeu:

Muum.

A Carochinha disse que não queria casar com ele porque tinha a voz muito grossa e metia-lhe medo.

Depois veio o gato, e a Carochinha perguntou como é que ele falava.

O gato disse:

Mmiau

Ela perguntou do que ele gostava e, ele disse que era de ratos.

A Carochinha disse que não queria casar com ele, por ser amiga dos ratos.

Depois, veio o galo, e a carochinha perguntou como era a voz dele, e ele disse que era crócorocóco.

A Carochinha disse que não queria casar com ele porque ele fazia crócorocóco, e acordava-a muito cedo.

Depois apareceu o rato, e a Carochinha perguntou qual era a sua voz, e ele disse:

- Hiiii hiii.

Como te chamas?

- Eu sou o João Ratão.

A Carochinha disse que ele tinha uma voz muito linda e que queria casar com ele, então, passados 8 dias, casaram.

Quando iam para casar, a Carochinha disse ao João Ratão que lhe faltava o véu e pediu ao João Ratão para o ir buscar, e disse-lhe para ter cuidado com a panela que estava ao lume, com a comida para os convidados.

Quando o João Ratão chegou a casa, foi buscar uma colher de pau e uma cadeirinha, e feito guloso foi buscar o chouriço e caiu na panela e morreu.

A Carochinha estava na igreja e começou a ficar preocupada porque o João Ratão estava a demorar muito tempo.

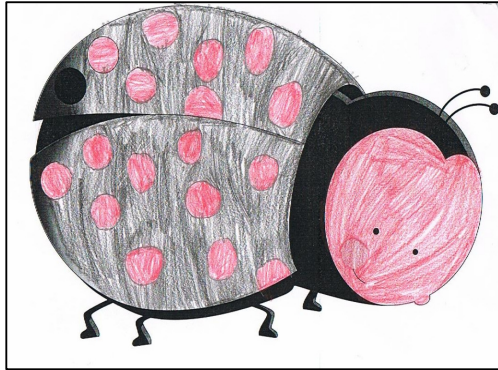
Então foi a casa ver o que aconteceu. Quando lá chegou ficou triste, porque viu que o João Ratão, estava cozido e assado no caldeirão.

A Carochinha chorou, chorou, ficou sem casamento e não foram felizes para sempre.

Quarto passo: Expressão plástica

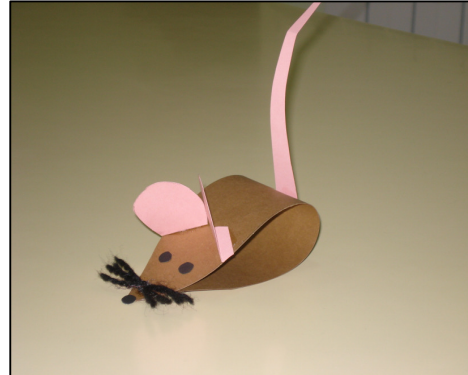
Na aula da **Expressão Plástica**: Os alunos fizeram um Rato em cartolina e pintaram a Carochinha, trabalhos esses que colocamos no placar.

Imagem nº 17



Pintar a “A Carochinha”

Imagem nº 18



O João Ratão em cartolinas

Quinto passo: O canto

Na **Expressão Musical**: ouviram o CD: “As Letrinhas da Carochinha” da editora Gailivro, e cantaram diferentes músicas, todas elas ligadas à bicharada;

Sexto passo: Dramatização

Na **Expressão Dramática/ Expressão motora e Corporal**: Depois de explicarmos que queríamos que eles representassem a história, houve logo voluntários que, no dia combinado, apareceram vestidos a rigor a fim de interpretarem as diferentes personagens. A peça teve como fundo musical o mesmo CD utilizado na música.

Foi um momento de grande descontração e puro divertimento que a todos encantou.

Sétimo passo: conhecimento do mundo

Na **Área do Conhecimento do Mundo**: realizaram uma pequena pesquisa sobre a história em questão. Descobriram jogos com ela

relacionados, e acabaram por elaborar puzzles online;

Oitavo passo: Ordenação/reconhecimento de letras

No **Domínio da Linguagem**: para além da interpretação da história do seu posterior resumo e da sua dramatização, ainda observaram uma sequência de quatro imagens, todas desordenadas, a fim de ver se conseguiam identificar a história, o que fizeram com toda a facilidade.

Após isto pintaram e identificaram algumas letras: **r; a; t; o; p; e c;**

Imagem nº 19



Observa os desenhos e conta a história

Imagem nº 20



Reconhecer as letras e colorir livremente

Nono passo: Noção do dinheiro

No **Domínio da Matemática**: utilizámos o facto da Carocinha ter encontrado uma moedinha, para lhes explicar, embora de um modo bastante incipiente, a noção do dinheiro;

Décimo passo: Jogo “O Rato glutão”

Em **Educação Física**: Com a ajuda do professor desta disciplina, formaram-se 2 equipas e jogou-se ao jogo do “Rato Glutão”. Com ele pretendemos desenvolver a sua destreza física, uma vez que o jogo consistia

em tentar colocar o maior número de bolas, dentro de um cesto;

Décimo primeiro passo: A hora do Inglês

No **Inglês**: a professora continuou a ensinar o nome dos animais;

Décimo segundo: Moral

Na **Área da Formação Pessoal e Social**: trabalhámos a moral do conto. Para isso interrogámos cada criança que nos disse o que pensava ser para si a moral da história, e concluímos que no geral todos eles abordaram valores como o amor e a amizade. Falaram igualmente na vaidade e na gula como algo que não se devia ter e que merecia castigo.

Partiu igualmente deles o final da história que não terminou com o habitual “e foram felizes para sempre”. Este pequeno/grande pormenor demonstrou-nos, que estas crianças já têm uma certa noção da realidade, uma vez que, morto o João Ratão, a sua amada não se podia sentir contente.

Concluímos que a parte moralizante estava bem presente nos valores morais dos alunos, pois todos souberam dizer o que não se devia fazer, o que estava certo, e o que estava errado. Foi igualmente importante vermos que já conseguiam aperceber-se que as histórias nem sempre terminam bem, o que nos mostra que já são capazes de aceitar que nem tudo é bom na vida real. Isso dá-lhes força para enfrentar os seus próprios problemas.

Décimo terceiro: Avaliação

Foi um conto que mais uma vez, os cativou, por ter sido dinamizado de uma forma diferente, visto a personagem principal não só ter comparecido na sala de aula, como ser ela própria a narradora da sua história. Mais uma vez, as actividades em torno deste conto tiveram uma total aderência e foram feitos com grande gosto e entusiasmo.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO

Embora o conto seja hoje uma forma literária reconhecida e utilizada por inúmeros escritores, a sua origem é muito humilde. O interesse dos intelectuais pelo conto popular, surgiu no século XVII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou a primeira recolha de contos populares franceses, que incluía histórias tão conhecidas como "A Gata Borralheira", "O Capuchinho Vermelho" e "O Gato das Botas".

O interesse pela literatura popular acentuou-se no século XIX, com os trabalhos dos irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen.

Hoje em dia, poucas famílias conservam o antigo hábito de contar histórias para as crianças, na hora de dormir. Acreditamos que o professor, enquanto verdadeiro agente de acção educativa, deve tentar colmatar esta falha, procurando estimular a imaginação das crianças, contando-lhes as histórias, que fazem parte de um imaginário universal, e como tal não devem ser esquecidas, pela riqueza dos valores nelas contidas.

Cumpre-nos transmiti-las às novas gerações, tal como os nossos avós o fizeram connosco.

Foi isto que fizemos na "Hora do Conto".

Conseguimos criar o tal clima de magia, de sonho, de cumplicidade, tal como acontecia na época dos antigos contadores, que, à volta de uma fogueira, perante uma plateia atenta e interessada, desfiavam histórias do seu povo, as suas origens, costumes, e valores.

Enquanto ouve uma história, a criança transforma-se, em co-autor daquilo que ouve, pois tanto as pistas que a voz do contador lhe oferece, como as imagens que lhe mostra fazem a criança voar para o reino do sonho, da fantasia. Deixa o aqui e agora e viaja para lugares, mundos e épocas

totalmente desconhecidos mas nos quais ela se insere de uma forma natural e espontânea. Congratulamo-nos, ao verificar que o grupo chegou ao final do ano com uma apetência por esta hora de libertação, de puro encantamento, o que muito nos desvanece. O que a princípio era uma “Hora agradável” mas pouco participativa, com o desenrolar do ano, transformou-se num tempo de actividade plena, de interacção, de diálogo, com todos eles a participarem de uma forma alegre, espontânea e já bastante enriquecedora.

O ser humano é por natureza, contador de histórias. No entanto, há algumas técnicas e vivências, que ajudam o professor a utilizar bem essa característica, inerente a qualquer ser humano. Munido das ferramentas necessárias, e sabendo utilizá-las com destreza e sensibilidade, conseguirá chegar à criança que, deste modo se tornará um “amante” da leitura uma vez que, o prazer que sentiu ao ouvir fá-lo-á enamorar-se do objecto que as contém.

Na primeira parte desta dissertação, clarificamos o que se entende por conto, e explicamos em que consiste a literatura infantil, onde este se insere; na segunda parte do trabalho, destacámos os resultados obtidos na observação directa da prática pedagógica da “Hora do Conto”, onde como já foi dito focámos três histórias: “Caracóis de Ouro”, “O Gato das Botas” e a “Carochinha”.

Utilizámos sempre a observação directa para avaliar as atitudes e comportamentos das vinte e duas crianças que nos rodeavam.

Primeiro, a reacção do grupo em si, e depois cada um per si, uma vez que cada criança é um caso, tem a sua personalidade própria e como tal a mesma história surte reacções e emoções diferentes. Para além disso, estabelecemos contactos com a família, no sentido de saber se os resultados observados na sala se reflectiam igualmente em casa, pois isso dava-nos mais uma prova de êxito da nossa missão. Quase todos nos afirmaram, que as crianças já pegavam nos livros com o mesmo gosto com que brincavam

com o seu brinquedo preferido.

Mais nos disseram, que os filhos já não dispensavam a leitura ao deitar e que se tal não acontecia, eram fortemente pressionados, dificilmente escapando a tão nobre missão.

Mas, o que mais nos congratula, é que conseguimos “chegar também aos pais”, que se tornaram mais sensíveis a estes pequenos/grandes momentos de partilha, a que este nosso projecto os obrigou.

António Gedeão . no seu poema “A Pedra Filosofal” diz que:

“O sonho comanda a vida
e sempre que o homem sonha
o mundo pula e avança...”

Estes belíssimos versos exprimem a ideia por nós desenvolvida e acarinhada ao longo desta dissertação.

O mesmo aconteceu com o poema que descobrimos, de um autor anónimo, citado por Baganha e Alves Costa com o qual quisemos acabar este trabalho, visto defender igualmente o nosso ponto de vista mas fazê-lo de um modo poético, sonhador, enquadrando-se assim no perfil que esperamos ter alcançado com este trabalho.

“Se os homens fizeram tudo o que pensaram
Sonharam, bem antes de o realizar.
E se o conseguiram, foi porque o sonharam;
Sonhos que ninguém quis acreditar
E os contos de fadas sempre repetidos,
De velas e novas pelas gerações,
Traziam em si sonhos escondidos,
Que os homens guardavam em seus corações”

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, F. (1994), *Literatura Infantil: Gostosas e Bobices*, 4 ed. São Paulo, Scipione;

AGUIAR e SILVA, V. M., (1983), *Teoria da Literatura*, Coimbra, Almedina;

ALEGRIA, J. (1995), Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infância y Aprendizaje*, Barcelona, v. 29, p.79-94,;

ANDERSEN, H. C. e dos GRIMM I., (2002), *Os Mais Belos Contos*, Ulisseia Infantil;

ANTÃO, J. (2000). Elogio da leitura, tipos e técnicas de leitura. *Colecção Cadernos Pedagógicos*. Lisboa: Edições Asa;

AZEVEDO, F. (2006), *Língua Materna e Literatura Infantil*, Educar para a Literacia, Lidel;

AZEVEDO, F. F., (2006), *Leitura Infantil e Leitores: da Teoria às Práticas*. Universidade do Minho - Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, Braga;

BARTON, D. (1994), *Literacy, An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell;

BASTOS, G (1997). *A escrita para crianças em Portugal no século XIX*.

Lisboa : Editorial Caminho;

BETTELHEIM, B., (1978), *Les Contes de Perrault*, Paris, Éditions Seghers ;

BLEVINS, W. (1997), *Phonemic Awareness. Activities for Early Reading Success*. New York. Schoiastic Professional Books,;

BORDINI, M.^a G. e AGUIAR, V. T., (1998), *A formação do leitor*, S. Paulo, Edições Mercado Aberto;

BOWEY, J., TUNMER (1999), *W. Word awareness in children*. In: TUNMER, W.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. (Ed.) (1984), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer, CARDOSO, Maria Augusta. *A construção da literacia: da investigação à prática*. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do MinhoManuscrito;

CADÓRIO, L. (2001), *O Gosto pela leitura*: Livros Horizontes;

CASSANY, D. (1999, 2001) *Aprender a Conversar em situaciones de composición in Ensinar a Escrever. Teoria e prática*. (Orgs) Sequeira, Carvalho e Gomes Instituto de Educação e Psicologia. Universidade Braga do Minho;

COLOMER, T. (2005), *Siete llaves para Valorara las Histórias Infantiles*. Fundación Germán Sanchez Ruipérez, Madrid;

CERRILLO, P. (2006), *Literatura Infantil e mediação leitora*, in Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil para Professores*

do Ensino Básico, Lisboa: Lidel (no prelo);

CHIAVINI, V. L. M., (1994), *Contar histórias é fazer arte*, São Carlos, UFSCar, Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, p.473;

CITOLER (1996), *Las Dificuldades de Aprendizagem: um Enfoque Cognitivo. Lectura, Escritura, Matemáticas*, Málaga, Ediciones Alfib, S. L.;

CLAY, M. (1967), *The Reading Behaviour of Five Year-Old Children: a research report*. Journal of Educational Studies, Oxford, v. 2, p. 11-31;

COELHO, B. (1989), *Contar histórias; uma arte sem idade*, 2ª.ed. São Paulo, Ática;

COSTA, I. A e BAGANHA, F. (1992), *Lutar para dar sentido à vida – os contos de fadas na educação da infância*, Porto, Edições Asa, 2ª edição;

DINIZ, M^a A. S. (s/d), *Os contos não foram à escola*, Edições Asa;

DINIZ, M. (2001), *As Fadas não foram à escola*, Porto: Porto Editora;

DIOGO, A. A. L. (1994), *Literatura Infantil História, teoria, Interpretações*, 1ª edição, Porto, Porto Editora;

FAW, T. (1981), *A Psicologia do Desenvolvimento Infância e Adolescência*, Brasil, McGraw – Hill;

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. (1980), *Los sistemas de escritura en e*

desarrollo del niño. 2. ed. Mexico: Siglo Vintiuno Editores;

FREIRE, P. (1996), *A importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Completam*. São Paulo, Cortez;

GEE, J. P. (1990), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, New York. Falmer;

GOTLB, N. B. (1955), *Teoria do conto*, São Paulo, Ática;

GOMBERT, J. (1990), *Le Développement Métalinguistique*, Paris: Presses Universitaires de France ;

GOODMAN, Y (1984), *The Development of Initial Literacy*. In: GOELMAN, H.; OLBERG, A.; SMITK, Frank (Edj. *Awaking to literacy*. Exeter, NH: Heinmann Educational;

GOODDAN, K. (1994), *Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Socio – Psychoinguistics View*. in: **RUDELL, R. R.**;

RUDELL, M. R.; **SINGER, H.** (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*, 4th ed. Newark DA: International Reading Association;

GUERREIRO, M. V. (org.) (1955), *Contos Populares Portugueses*, Lisboa Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho, Gabinete de Etnologia, Prefácio, pp. 11-14;

HERDEIRO, M. (1992). *A Dimensão Pedagógica da Leitura. Problemática da Leitura – Aspectos Sociológicos e pedagógicos*. Lisboa,

Instituto Nacional de Investigação Científica;

HALL, N. (1987), *The Emergence of Literacy*. London. UKRA/Hodder and Stoughton;

HYMES, D. (1984), *Vers la Compétence de Communication*. Paris. Hatier-Crédif;

IRWIN, J. (1986), *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey: Englewood;

JEAN, G. (1978), *A Leitura, o Real e o Imaginário*, in G.F.E.N. (org.), *O Poder de Ler*, Porto, Livraria Civilização Editora;

KAYSER, W. (1985), *Análise e Interpretação da Obra literária*, Coimbra, Arménio Amada Editora;

LAJOLO, M. & Ziberman, R. (1998), *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática;

MARCUSCHI, L. A. (1996), *Exercício de Compreensão ou Cópiação dos Manuais de Ensino de Língua?* Em Aberto, Brasília, ano 16, p. 63-82, jan./mar.;

MARTINS, M. e NIZA (1998), *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*, Universidade Aberta;

MARTINS, M. A. (1996), *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA;

MARTINS, M. A. (1996), *Qualidade Educativa e Desenvolvimento da Linguagem Escrita*. In: Encontro Internacional a Criança a Língua e o Texto Literário, 1, 2003, Braga. Anais... Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho,2003;

MEDEIROS, F. R. (2003), *Do Fruto à Raiz*, 1ª edição, Vila Nova de Gaia, GaiLivro;

MIMOSO, A & Couto, J. (2002), O papel dos novos / velhos desafios na recuperação da memória oral. *Pedagogias do Imaginário – Olhares Sobre a Leitura Infantil*, (pp. 142 - 153). Lisboa: Edições Asa;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação de infância*, Lisboa;

MORAIS, J. (1997), *A Arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos;

NUÑEZ, E. M. (2006), *La Ficción Fantástica: de la marginalidad al centro de la literatura infantil y juvenil, Imaginários, Identidades e Margens*, coord. Azevedo, Araújo, Sousa Pereira e Filipa Araújo, Vila Nova de Gaia: Gailivro;

RIBEIRO, A. C. e OLIVEIRA, A.P. (2002), *Como abordar*, 1ª edição, Porto, Areal Editores;

REBELO, D. (1990), *Estudo Psicolinguístico da aprendizagem da Leitura*, Fundação Calouste Gulbenkian;

ROCHA, N. (2001). *Breve História da Literatura Para Crianças em Portugal*, Lisboa;

SANTOS, V. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra, Quarteto Editora;

SILVA, A.C. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

SILVEIRA, I. (1996 v.7, p 9-30), *Ensinar a Pensar: Uma Actividade da Biblioteca Escolar*, Porto Alegre, Bibliotecon. & Comun;

SIM-SIM, I. (1988), *Consciência Linguística e Níveis de Leitura: que Relação? Ou Ler ou Não Ler...Eis a Questão*, Revista Portuguesa de Educação, 1 (1) 95-102;

SMITH, F. (1978), *Understanding Reading*, 2º edition, N. Y. : Holt, Rinehart and Winston;

SMITH, F. (1991), *Compreendendo a Leitura, uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler*, 3 ed. Porto Alegre, Artes Médicas;

SOARES, M^a L. e TOJAL, M^a O. (1997), *Histórias de Longe e de Perto – Histórias, Contos, e Lendas de Povos que Falam (também) Português*, colecção entre Culturas Histórias e Histórias;

TEIXEIRA, M. M. (1993), *Comportamentos emergentes de leitura, Aspectos cognitivos e linguísticos*, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga;

TRAÇA, M. E. (1992), *O Fio da Memória: Do Conto Popular ao conto para Crianças*, 2ª edição, Porto, Porto Editora;

TUNMER W.; ROHL, M. (1991), *Phonological Awareness and Reading Acquisition*. In SAWYER, D. J.; FOX, B. J. (Ed.). *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives*. New York: Springer;

VELLUTINO, F. (1977), *Alternative Conceptualizations of Dyslexia; an evidence in support of a verbal deficit hypothesis*. *Harvard Educational Review*, Cambridge/MA, v. 47, p. 334-354;

VIANA, F. (2001), *Melhor Falar para Melhor Ler*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho;

VIANA, L F. & TEIXEIRA, M. M. (2002), *Aprender a Ler: da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*, Lisboa, edições Asa;

WAGNER, R. e TORGESEN, J. (1987), *The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills*. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 101,p. 192-212;

WOJCIECHOWSKA, D. (2005), *A Ilustração de Livros para Crianças*, In *No Branco do Sul as Cores Dos Livros – Encontros Sobre Literatura para Crianças e Jovens*, 2001-2002 Actas, Lisboa, Caminho;

ANEXOS