



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

A linguagem oral na Educação Pré-Escolar – uma ferramenta para crescer, comunicando

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Carolina Rosa de Sousa

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes
Co-orientadora: Mestre Ana Soares

Portalegre, Junho de 2012

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

**A linguagem oral na Educação Pré-Escolar – uma
ferramenta para crescer, comunicando**

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Carolina Rosa de Sousa

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes
Co-orientadora: Mestre Ana Soares

Portalegre, Junho de 2012

*Pensamos a Infância não como uma idade mas como um olhar, uma maneira de ver as coisas, de pensar o mundo.
A Infância é surpreender-se com os pirilampos, com o jacarandá, com o botão que abre.
A Infância é pentear cometas, mimar micro-segundos, amestrar preguiças.
É Infância irritar-se com as coisas, mudar frequentemente de sítio, inventar ideias.
Não nos interessam as respostas, as certezas imutáveis.
Estamos fascinados pelas interrogações.
Caminhadores de perguntas.*

(Catalano, citado por Vasconcelos, 2009: 41)

AGRADECIMENTOS

À Professora Ana Soares o meu profundo agradecimento, pela atenção, disponibilidade e cooperação. E, principalmente, por não me ter deixado desistir dando-me ânimo e incentivo para continuar.

À Professora Doutora Teresa Mendes, pelo seu contributo para a realização deste trabalho.

A todos os professores, por terem orientado a minha formação. Em especial à Professora Doutora Amélia Marchão, por sempre ter estado disponível para ajudar.

Aos meus pais, pai Manuel e mãe Gracinda, pelo apoio incondicional e por me ajudarem a crescer e a concretizar os meus sonhos.

Às minhas manas, Bárbara e Matilde, por serem as minhas companheiras e amigas de todos os momentos.

À educadora cooperante, pela sua disponibilidade e por ter contribuído determinadamente para a minha formação.

Ao grupo de crianças que me acolheu, por ter possibilitado a concretização deste trabalho.

À minha colega e amiga Rita, por ter caminhado comigo dando-me apoio e alento para continuar.

À Marta, Alexandra, Carlota e Joana, pela sua amizade e por terem estado comigo nos momentos de alegria, tristeza e aprendizagem.

Às minhas colegas de curso, pela ajuda e partilha de experiências e conhecimentos.

RESUMO

O presente relatório enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, mais concretamente, na unidade curricular de Prática e Intervenção Supervisionada, a qual foi realizada numa instituição pública de educação pré-escolar.

Durante o desenvolvimento da prática pedagógica e educativa tivemos sempre em consideração as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação. Contudo, a acção aqui retratada incide mais especificamente sobre o domínio da linguagem oral.

Tendo como base a pedagogia participativa da infância, desenvolvemos experiências de aprendizagem estimulantes e significativas em que a criança, vista como ser com competências e com direitos, participou activamente – escutando, dialogando, usando a palavra como ferramenta para comunicar, crescendo, e para crescer, comunicando.

Como profissionais reflexivos, recorremos à metodologia de investigação-acção para a realização do relatório. Neste sentido, desenvolvemos uma atitude de pesquisa, experimentação, análise e reflexão, uma vez que estas são as acções fundamentais para, através do questionamento, podermos melhorar a nossa prática educativa e pedagógica.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Compreensão Oral, Expressão Oral, Criança.

ABSTRACT

This report falls within the scope of the Master of Education, Preschool, and more specifically, in the course of Supervised Practice and Intervention, which was performed at a public preschool educational institution.

During the development of educational and pedagogical practice we had taken into account the different areas of the content and its articulation. However, the action depicted here focuses more specifically on the area of oral language.

Based on participatory pedagogy of childhood, we developed exciting and meaningful learning experiences in which the children, seen with all their competences and rights, have actively participated – listening, speaking, using the word as a tool to communicate, to grow, and by this way grow through communication.

As reflective practitioners, we used the action research methodology for the implementation of the report. In this sense, we develop an attitude of research, experimentation, analysis and reflection, since these are the key actions, and through questioning, we believe we can really improve our educational practice and pedagogy.

Key-words: Pre-school Education, Language Development and Acquisition, Oral Comprehension, Speaking, Child.

ABREVIATURAS E SIGLAS

DQP – *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*

ECERS-R – *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista*

ed. – editor

EEL - Effective Early Learning

LAD – Language Acquisition Device

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

org. – organizador

OVS – Objecto Verbo Sujeito

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIS – Prática e Intervenção Supervisionada

s.d. – sem data

SVO – Sujeito Verbo Objecto

UC – Unidade Curricular

ÍNDICE

Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	5
1.1. Aquisição da linguagem oral	8
1.1.1. Perspectivas explicativas	8
1.1.2. Processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral	12
1.1.2.1. Desenvolvimento fonológico	15
1.1.2.2. Desenvolvimento lexical e semântico	18
1.1.2.3. Desenvolvimento sintáctico e morfo-sintáctico	22
1.1.2.4. Desenvolvimento discursivo-pragmático	25
2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	28
2.1. A linguagem oral e o papel do jardim-de-infância na sua promoção	31
PARTE II – PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO	35
1. PERCURSO(S) E CONTEXTO	36
1.1. Identificação e justificação da metodologia utilizada	36
1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	38
1.3. Identificação do contexto onde decorreu a acção	43
2. ACÇÃO EM CONTEXTO	49
2.1. A educadora cooperante – algumas características da sua prática	49
2.2. Descrição da acção e reflexão crítica	52
Conclusão	67
Bibliografia	71
Anexos	75

Índice de Quadros

Quadro 1 – Usos primários e secundários da língua	7
Quadro 2 – Domínios linguísticos	14
Quadro 3 – Máximas conversacionais	27

Índice de Imagens

Imagem 1 – Registo da receita <i>Salame de Chocolate</i>	61
Imagem 2 – Desenho para o jogo “O desenho da Amélia – O que estou a ver?”	64
Imagem 3 – Desenho realizado pela Luísa – 6 anos	66
Imagem 4 – Desenho realizado pelo Rodrigo – 3 anos	66

Índice de Anexos

Anexo n.º 1 – Ficha do estabelecimento educativo;	
Anexo n.º 2 – Ficha do espaço educativo da sala de actividades;	
Anexo n.º 3 – Folha de cotação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista referente à subescala “Linguagem – Raciocínio”;	
Anexo n.º 4 – Entrevista realizada à educadora cooperante;	
Anexo n.º 5 – Fotografias do exterior da instituição;	
Anexo n.º 6 – Fotografias e planta da sala de actividades;	
Anexo n.º 7 – Livro <i>Pê de Pai</i> – Jogo das Adivinhas;	
Anexo n.º 8 – Jogo <i>O baú das personagens</i> – História elaborada pelo grupo da Pré-D;	
Anexo n.º 9 – História <i>Grande notícia</i> , de António Torrado;	
Anexo n.º 10 – Carta enviada pela Amélia (Jogo “O desenho da Amélia – O que estou a ver?”);	
Anexo n.º 11 – Desenhos realizados pelas crianças do grupo (Jogo “O desenho da Amélia – O que estou a ver?”).	

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi efectuado no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada, a qual se encontra integrada na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A prática e intervenção desenvolvidas ocorreram numa instituição pública de educação pré-escolar da cidade de Portalegre e tiveram como base o percurso vivenciado na unidade curricular de Observação e Cooperação Supervisionada (1.º semestre do ano lectivo 2010/2011), o qual nos permitiu, através de um trabalho activo, interactivo e cooperativo, conhecer a instituição educativa, a prática da educadora cooperante e o grupo de crianças, o que contribuiu para um dos nossos primeiros envolvimento profissionais.

Foi devido à transversalidade e importância para o desenvolvimento cognitivo e social da criança que considerámos pertinente abordar neste relatório a temática da Linguagem Oral, uma vez que:

“A aquisição da língua materna é, sem dúvida, o acto mais significativo da nossa aprendizagem da primeira infância, e talvez de toda a vida. Logo que temos a linguagem à nossa disposição obtemos uma chave que irá abrir muitas portas. Temos, por exemplo, um acesso permanente a muitas das memórias do nosso passado, podemos contribuir, sem hesitações, para o desenvolvimento do presente, podemos até planificar o futuro” (Albuquerque, 2000:13).

A aquisição e desenvolvimento da linguagem oral são, pois, estruturantes para a constituição do sujeito e para o seu crescimento pessoal e social, interior e interpessoal. Neste sentido, o jardim-de-infância e, concretamente, a acção do educador tem uma grande importância na construção de experiências significativas que promovam a compreensão e a expressão oral da criança.

Com este trabalho, pretendemos desenvolver uma reflexão crítica, a partir dos conhecimentos científicos e práticos adquiridos, de modo a compreender em que medida as actividades desenvolvidas contribuíram para a construção de aprendizagens significativas a nível do domínio da linguagem oral e também como poderá esta acção e a reflexão sobre ela constituírem-se como pontos de referência para a nossa futura prática pedagógica.

Ao longo de toda a nossa acção educativa e pedagógica, promovemos processos de aprendizagem tendo como referência a pedagogia participativa da infância. Esta pedagogia tem na sua essência a interactividade entre saberes, práticas e crenças, a qual é fundamental para a construção de aprendizagens pela descoberta e pela resolução de problemas; centra-se na criança, como participante e agente, e nos processos. (Oliveira-Formosinho, 2007).

Acrescente-se, ainda, que “a interdependência entre os actores e os ambientes [contextos de vida e contextos de acção pedagógica] fazem da pedagogia da participação um espaço complexo onde lidar com a ambiguidade, a emergência, o imprevisto se torna critério do fazer e de pensar” (Oliveira-Formosinho, 2007: 21).

Neste seguimento, entendemos as crianças como seres inteligentes, curiosos e atentos, que constroem o seu saber através do diálogo (intencional ou espontâneo), o qual resulta das suas interacções pessoais desenvolvidas em contexto social.

Tendo em conta o referido, e numa perspectiva de respeito pelos direitos e competências da criança, desenvolvemos a nossa prática tendo como ponto de partida as suas necessidades e interesses, para a partir da sua motivação conceber e operacionalizar experiências educativas significativas que potenciassesem o desenvolvimento das suas capacidades.

De uma forma sintética, podemos dizer que a nossa acção passou por organizar o ambiente educativo; escutar e observar as crianças; planificar a acção; questionar; avaliar; alargar os conhecimentos das crianças tendo como base os seus interesses; e investigar. Importa não esquecer que, aliada a todas estas acções, ocorreu (sempre em simultâneo) a reflexão, a qual foi realizada, em determinadas situações, de um modo individual (ocorrendo o seu registo escrito) e, noutras, através do diálogo, da partilha de ideias e opiniões, com a educadora cooperante, com os professores supervisores e com as colegas de curso.

Como profissionais reflexivos e críticos, conscientes da necessidade de desenvolver diferentes formas de promover aprendizagens, recorremos à metodologia de investigação-acção para a realização do presente relatório. Neste sentido, desenvolvemos uma atitude de pesquisa, experimentação, análise e reflexão, uma vez que estas são as acções fundamentais para, através do questionamento sobre a nossa acção e sobre as melhores práticas a desenvolver, podermos melhorar a nossa prática educativa e pedagógica.

Relativamente à organização do relatório, o mesmo encontra-se dividido em duas partes, correspondendo a primeira ao enquadramento teórico e a segunda ao projecto de investigação-acção.

O enquadramento teórico, primeira parte do relatório, encontra-se dividido em duas secções: uma referente à **Comunicação e Linguagem**, na qual se explica, sinteticamente, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças entre os zero e os seis anos; e outra referente à **Educação Pré-Escolar**, na qual são abordadas a importância e algumas das especificidades desta primeira etapa da educação básica, do currículo e da pedagogia participativa da infância, assim como é salientada a relevância da promoção da

linguagem oral na educação pré-escolar e são apresentadas algumas linhas de orientação para o educador poder favorecer o desenvolvimento da linguagem oral.

A segunda parte, o projecto de investigação-acção, também se encontra organizada em duas secções: uma referente ao **Percorso(s) e Contexto**, na qual é identificada e justificada a metodologia utilizada, são apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como o contexto onde decorreu a acção; e outra referente à **Acção em Contexto**, na qual é realizada uma breve menção ao contributo dado pela educadora cooperante, através da sua acção, para a construção da nossa prática educativa e pedagógica, concretamente a nível da linguagem oral, e é apresentada a descrição de algumas das actividades desenvolvidas com o grupo de crianças no âmbito da linguagem oral e consequente reflexão.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Ao longo dos tempos, diversas investigações têm permitido perceber que não existem sociedades humanas conhecidas desprovidas de linguagem oral, facto que permite constatar a relação intrínseca existente entre o ser humano e a linguagem oral.

É através da linguagem que o homem, como ser eminentemente social, comunica, contudo a linguagem não se restringe unicamente à comunicação e, por seu turno, a comunicação não se limita à linguagem oral utilizada pela espécie humana. Dado o referido, e devido à temática do presente relatório, torna-se importante clarificar os conceitos de *comunicação* e de *linguagem*, os quais são muitas vezes confundidos e utilizados indiscriminadamente.

De acordo com Sim-Sim (1998: 21) “por comunicação entende-se o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes”. Na mesma linha é referido por Franco, Reis e Gil (2003: 15) que “comunicar é um processo interactivo, desenvolvido em contexto social, requerendo um emissor que codifica ou formula a mensagem e um receptor que a decodifica e compreende”.

O ser humano possui grandes capacidades para viver em grupo, o que o torna um comunicador nato que realiza constantes trocas interpessoais presencialmente ou à distância, em situações formais ou espontâneas. Estas trocas interpessoais podem ocorrer através de diferentes modos de comunicação, nos quais se encontram englobados a linguagem oral concretizada pela fala, a linguagem escrita, as línguas gestuais, o desenho, entre outros. A forma seleccionada para comunicar depende do contexto, das capacidades e das necessidades do emissor e do receptor e da mensagem que se deseja transmitir.

A comunicação verbal é sem hesitação, de entre os diversos modos de comunicação utilizados pelo homem, a linguagem que possui o código mais complexo. Entenda-se assim, segundo as palavras de Franco *et al.* (2003: 16), que a “linguagem [verbal] é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua”. No mesmo sentido é referido por Sim-Sim (1998), citando a American Speech-Language-Hearing Association, que a linguagem verbal é

“«um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o homem] comunicar e pensar» (A.S.H.A., 1983). Por sistema complexo entenda-se a arquitectura composta por um número finito de unidades discretas (e.g., sons, palavra) e por regras e princípios que governam a combinação e ordenação dessas

unidades, permitindo a criação de estruturas mais alargadas e, simultaneamente, distintas das unidades que a integram (e.g., a frase *o ouro é amarelo* tem um significado que ultrapassa cada uma das palavras que a compõe). Os símbolos dizem-se convencionados porque são representações do real, partilhadas por um determinado grupo social num contexto específico. Quanto às modalidades, elas contemplam as vertentes oral e escrita do sistema” (pp. 22 e 23).

No que concerne à linguagem oral, isto é, à modalidade oral do sistema linguístico, esta é uma forma de comunicação universal e, como consequência desta universalidade, encontra-se o facto de qualquer criança nascer capacitada para adquirir a língua natural da comunidade a que pertence, desde que esteja em contacto com a mesma. Refira-se que uma língua natural é a “língua materna de uma comunidade linguística quando é ela que as crianças nascidas nessa comunidade desenvolvem espontaneamente como resultado do processo de aquisição da linguagem” (Duarte, 2000: 15).

Relativamente às línguas naturais, pode-se, ainda, acrescentar que, apesar de existir uma grande variedade de línguas, diversos estudos realizados na área da linguística permitiram concluir que a grande maioria das línguas partilha traços comuns, isto é, traços universais, que nos permitem compreender mais facilmente o modo regular como ocorre o processo de aquisição da linguagem por parte das crianças, independentemente da sua língua natural.

Segundo Sim-Sim (1998), as várias línguas naturais possuem os seguintes traços comuns:

- todas são formadas por unidades discretas e norteadas por regras;
- todas dão a possibilidade de expor qualquer ideia;
- todas permitem exprimir o passado, o presente, o futuro, assim como a negação, a interrogação e permitem dar ordens;
- todas estão sujeitas a evolução ao longo do tempo; e
- todas possuem arbitrariedade entre o som (e cadeias de sons) e o(s) respectivo(s) significado(s).

Dos traços universais mencionados, o facto de as diversas línguas permitirem expor qualquer ideia faz com que a grande riqueza do sistema linguístico esteja presente na criatividade que o mesmo possibilita, uma vez que a partir de um número limitado de unidades (por exemplo, sons, palavras) é possível produzir enunciados nunca antes pronunciados, os quais são entendidos por qualquer falante da mesma língua. A linguagem dá não só a possibilidade ao ser humano de transmitir inúmeras mensagens, como também a possibilidade de transmitir uma mesma mensagem através de diferentes enunciados.

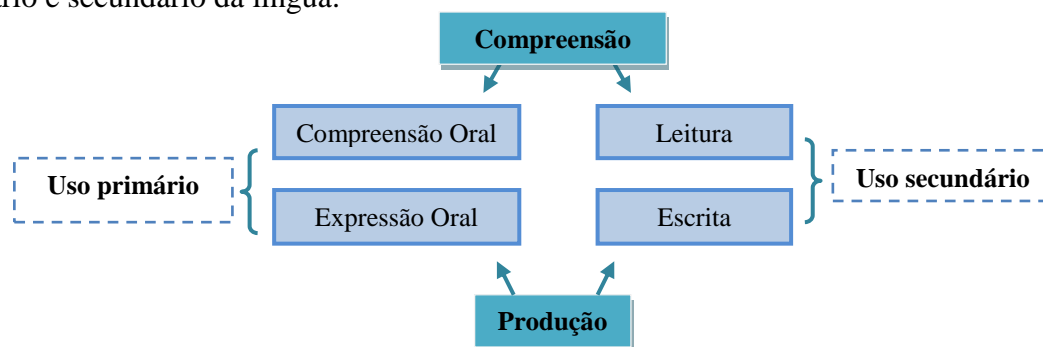
Acrescente-se que o ser humano, por meio da linguagem, consegue receber, transformar e transmitir mensagens, acções que têm implícitas duas vertentes fundamentais, a compreensão

e a produção. A compreensão, de acordo com Sim-Sim (1998), ocorre quando se dá a recepção e decifração de uma cadeia de sons e a sua conseqüente interpretação, tendo em consideração as normas de uma determinada língua, a qual tem de ser dominada, obrigatoriamente, tanto pelo emissor como pelo receptor da mensagem. Já no que diz respeito à produção, a mesma relaciona-se com a formação da mensagem em conformidade com as regras de um certo sistema linguístico, a qual se concretiza através da articulação de cadeias fónicas, produzindo fala.

Embora anteriormente só seja feita referência à compreensão e à produção do discurso oral, isto é, ao uso primário da língua, não se pode descurar o facto de as mesmas (compreensão e produção) também englobarem o uso secundário – a linguagem escrita. Note-se que a opção de, no parágrafo anterior, ser feita referência apenas à compreensão e à produção da linguagem oral prende-se com o facto de o modo oral da língua ser o tema central do presente relatório.

Sendo a linguagem oral o uso primário da língua, todas as sociedades humanas conhecidas a utilizam/utilizaram como manifestação da sua língua natural, porém nem todas criaram um sistema simbólico escrito para representar a sua língua (Duarte, 2000). Um outro argumento a favor do descrito é o facto de a aquisição da linguagem se processar por via oral de um modo natural, espontâneo e intuitivo. Contudo, a capacidade de compreensão e de produção do discurso escrito resulta do ensino formal, isto é, as crianças não aprendem a ler e a escrever de uma forma espontânea por estarem inseridas numa comunidade linguística. A escrita é, assim, o modo secundário da linguagem humana, uma vez que “O escrito não é uma consequência natural do crescimento do ser humano como organismo vivo, antes se trata de uma consequência histórica e cultural das sociedades humanas, pelo que tem que ser ensinada e aprendida” (Duarte, 2000: 19).

Segue-se o quadro 1, o qual representa a esquematização e a relação entre os usos primário e secundário da língua.



Quadro 1 – Usos primário e secundário da língua, adaptado de Duarte (2000: 20).

1.1. Aquisição da linguagem oral

1.1.1. Perspectivas explicativas

Sabendo que as crianças se apropriam da sua língua materna (língua natural da comunidade em que estão inseridas) de uma forma natural e espontânea, tornando-se falantes eficientes nos seus primeiros anos de vida, surge muitas vezes a questão: *Qual é o fenómeno que leva à aquisição e ao desenvolvimento da língua¹ materna pela criança?*

Ao longo das últimas décadas, vários psicólogos, linguistas e cientistas cognitivos desenvolveram diversas explicações teóricas a respeito do fenómeno de apropriação da língua materna, as quais deram origem a teorias diferentes e, por vezes, contraditórias.

Do vasto leque de teorias existentes que pretendem explicar a origem da aquisição da linguagem, existem três teorias explicativas que iremos destacar - a **teoria da aprendizagem**, o **inatismo** e a **teoria cognitiva**.

Com vista a tornar mais claro o que foi mencionado, é importante fazer alusão aos principais aspectos das teorias mencionadas.

Teoria da Aprendizagem

De acordo com as teorias da aprendizagem, também designadas por teorias behavioristas, o desenvolvimento resulta da aprendizagem, o que leva a considerar que o desenvolvimento da linguagem é consequência de um conjunto de aprendizagens. Entenda-se que a aprendizagem corresponde a alterações de um comportamento que resultam da experiência, sendo por este motivo a linguagem denominada por *comportamento verbal* (Sim-Sim, 1998). Uma vez que a perspectiva geral da aprendizagem humana abrange a aprendizagem do comportamento verbal, não existem mecanismos exclusivos para o seu domínio.

O primeiro autor a considerar a linguagem como comportamento verbal foi Skinner, em 1957, sendo que, para o mesmo, assim como para os que seguem a perspectiva com a qual o autor se identificava (behaviorista), a função do meio, e principalmente a dos pais, é crucial para o desenvolvimento linguístico da criança, uma vez que esta começa a dominar o

¹Adquirir e desenvolver a linguagem implica que ocorra a evolução de um estado zero de conhecimento linguístico até à mestria adulta (Sim-Sim, 1998), ou seja, são as alterações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento da língua.

comportamento verbal por influência do ambiente através da imitação do que observa ao seu redor.

Neste seguimento, e de modo a confirmar e a clarificar o já mencionado, cite-se Papalia, Olds e Feldman (2001), os quais referem que:

“Skinner (1957) defendia que a aprendizagem da linguagem, assim como qualquer outra aprendizagem é baseada na experiência. Segundo a teoria da aprendizagem, as crianças aprendem a linguagem do mesmo modo como aprendem outros tipos de comportamento, através do condicionamento operante e da aprendizagem por observação. De início, as crianças produzem sons ao acaso. As figuras parentais reforçam os sons que se assemelham ao discurso do adulto, sorrindo, prestando atenção e falando com as crianças. Então, as crianças repetem esses sons que foram reforçados. As crianças também imitam os sons que ouviram os adultos produzir e, uma vez mais, são reforçados por isso” (p.220).

Saliente-se que o *condicionamento operante* é uma aprendizagem em que o sujeito possui propensão para repetir um comportamento que sofreu um reforço ou para eliminar um comportamento que foi punido. O *reforço* é uma consequência de um comportamento que aumenta a probabilidade desse comportamento se repetir e pode ser positivo ou negativo. O *reforço positivo* ocorre quando se dá uma recompensa, já o *reforço negativo* quando se retira algo de que o sujeito não gosta. A *punição*, por sua vez, visa eliminar um comportamento através da apresentação de algo aversivo ou pela retirada de algo desejável (Papalia *et al.*, 2001).

Inatismo – Chomsky

Chomsky, em 1957, veio contrariar a perspectiva de Skinner, argumentando que o desenvolvimento da linguagem pode ter contributos do reforço e da imitação, contudo, por si só, não são suficientes para explicarem este desenvolvimento de uma forma completa (Flavell, Miller & Miller, 1993, citados por Papalia *et al.*, 2001), uma vez que a teoria da aprendizagem não tem em atenção a criatividade da criança, a qual a conduz a pronunciar palavras nunca antes ouvidas, para além de a complexidade e o elevado número de regras linguísticas e de acepções que uma palavra pode ter não poderem ser todas adquiridas por via do reforço e da imitação.

O desenvolvimento da criança, de acordo com os inatistas, ocorre porque a mesma se encontra geneticamente preparada para detectar, no meio que a envolve, as normas que lhe permitem construir o seu conhecimento global. A sequência de desenvolvimento

caracteriza-se assim por ser igual para todas as crianças e resulta da maturação neurofisiológica.

Segundo o linguista Chomsky, só uma capacidade inata pode possibilitar à criança adquirir tão cedo a linguagem (Dyson & Genishi, 2010). A esta capacidade, o mesmo linguista deu a designação de **Language Acquisition Device**² (LAD), “o qual contempla quer um conjunto de componentes básicas ou princípios gerais, geneticamente inscritos nos seres humanos, quer procedimentos que permitem descobrir como os princípios gerais se aplicam à língua específica da comunidade onde a criança está inserida” (Sim-Sim, 1998: 301). Por outras palavras, pode dizer-se que é um mecanismo inato específico que “programa o cérebro da criança para analisar a linguagem que ouve e para extrair, a partir disso, as regras da gramática e da sintaxe” (Papalia *et al.*, 2001: 221).

Teoria Cognitiva – Piaget

Segundo Piaget, “a criança desenvolve o conhecimento do mundo em geral, o qual é por natureza não linguístico e, a partir daí, enforma-o em categorias linguísticas” (Sim-Sim, 1998: 303). A base do desenvolvimento linguístico é o desenvolvimento cognitivo, estando, portanto, o primeiro dependente do segundo, ou seja, a linguagem integra uma organização cognitiva mais vasta.

Piaget e os seus seguidores consideram que a interação das crianças com o meio é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, ocorrendo este numa série de estádios qualitativamente diferentes. Perante o referido, é possível constatar que existem algumas semelhanças entre a teoria de Chomsky e a teoria de Piaget, sendo que a principal diferença está presente no facto de Chomsky considerar que o desenvolvimento linguístico se processa de um modo independente (relativamente a outras dimensões do desenvolvimento), enquanto que, para Piaget, o desenvolvimento da linguagem ocorre de acordo com o desenvolvimento global das estruturas cognitivas.

Estando o desenvolvimento da linguagem dependente do desenvolvimento cognitivo, é importante referir, de uma forma breve, como é que ocorre o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Piaget, este desenvolvimento processa-se em quatro estádios sucessivos (estádio sensorio-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais), sendo que, em cada

² Dispositivo de Aquisição da Linguagem

um dos estádios, a criança desenvolve uma nova forma de operar – de pensar e responder ao ambiente (Papalia *et al.*, 2001: 31).

Para que ocorra desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para que a criança evolua de um estágio para o outro imediatamente a seguir, necessita de se adaptar às novas situações do meio com as quais se confronta, o que envolve dois processos indissociáveis – a *assimilação* e a *acomodação*. Perante uma nova situação, a criança adquire informação e incorpora-a em estruturas cognitivas, designadas por esquemas³, já existentes (processo denominado por *assimilação*) e, simultaneamente, transforma esses esquemas para incluir os novos conhecimentos (processo designado por *acomodação*). Em todo este processo tem de haver um equilíbrio entre a *assimilação* e a *acomodação*, do qual resulta crescimento cognitivo.

Especifique-se que “perante a informação linguística fornecida pelo meio, o cérebro a assimila às estruturas já existentes, enquanto que simultaneamente acomoda essas estruturas para permitir a inclusão de informação linguística nova” (Sim-Sim, 1998: 305).

Resumidamente, pode afirmar-se que, para os behavioristas, o desenvolvimento da linguagem resulta da imitação e do reforço, tendo o meio um papel fundamental; para os inatistas, o desenvolvimento da linguagem depende da herança genética e, concretamente, de uma capacidade específica (LAD), a qual permite à criança adquirir a sua língua materna; e, para os cognitivistas, a aquisição da linguagem está dependente do desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança.

Perante o exposto, retomamos a questão inicial: *Qual é o fenómeno que leva à aquisição e ao desenvolvimento da língua materna pela criança?*

Segundo Castro e Gomes (2000: 39), “A resposta à pergunta de como se aprende a falar é tão (enganadoramente) simples como a própria pergunta: aprende-se a falar nascendo humano e vivendo entre pessoas que falam entre si e com a criança que cresce”, ou seja, para que ocorra a aquisição da linguagem, é necessário o equipamento neurológico e sensorial concreto do Homem, assim como é fundamental a criança viver num grupo social.

³ “Padrões organizados de comportamento que uma pessoa usa para pensar e agir numa situação” (Papalia *et al.*, 2001: 31).

1.1.2. Processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral

“A aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância”

(Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 44).

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é rápido e complexo, mas ao mesmo tempo fascinante, dado que a criança, através das interações que desenvolve com as pessoas que se encontram ao seu redor, activa e optimiza as suas capacidades verbais, isto é, adquire e desenvolve a sua língua materna. Em todo este processo, a criança percorre um caminho individual, o qual é delineado por uma grande interacção com os outros.

Em condições normais, o *input* linguístico dado à criança pela comunidade em que se encontra inserida (ou seja, o discurso dirigido à criança e as trocas verbais entre as pessoas que lhe estão mais próximas) leva-a a adquirir e desenvolver a linguagem, sendo que o desenvolvimento da linguagem corresponde concretamente às alterações que ocorrem a nível quantitativo e qualitativo durante o processo do conhecimento da língua por parte da criança e desenrola-se fundamentalmente no período que medeia entre o seu nascimento e a entrada no 1.º ciclo de escolaridade.

O conhecimento que a criança possui da língua à entrada para o 1.º ciclo, segundo Amor (1993), corresponde a uma apropriação funcional da língua e caracteriza-se por ser:

- intuitivo;
- subconsciente, implícito (é um saber “como” e não um saber “sobre”);
- assistemático e instável;
- mais orientado para a produção de sentido do que para a forma; e
- socialmente marcado (porque é consequência das múltiplas interações que envolvem a criança desde o seu nascimento).

O desenvolvimento da linguagem divide-se em duas fases, sendo elas o período pré-linguístico e o período linguístico.

No que concerne ao período pré-linguístico, o qual corresponde geralmente ao primeiro ano de vida da criança, e segundo Rigolet (2000), é extremamente relevante para a mesma, pois é durante este período que a criança inicia as vocalizações (choro, riso, palreio e lalação) e desenvolve as capacidades de discriminação (permitem diferenciar os sons da fala), que constituem pré-requisitos essenciais para a criança, no período linguístico, poder utilizar a sua língua materna. Na realidade, “O 1.º ano de vida é de uma importância fundamental para todo

o desenvolvimento socioafectivo do bebé; ele deverá criar autoconfiança nas suas competências comunicativas e fornecer-lhe bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso” (Rigolet, 2006: 34).

Importa referir que o período pré-linguístico é a única fase universal no desenvolvimento linguístico da criança, uma vez que qualquer criança passa por esta fase de desenvolvimento de acordo com parâmetros mundialmente descritos, independentemente da sua língua materna e da cultura na qual se encontra inserida.

A universalidade que caracteriza o período pré-linguístico encontra-se expressa, por exemplo, no facto de as crianças que nascem surdas (isto é, que não possuem qualquer tipo de contacto com estímulos auditivos) se desenvolverem linguisticamente, durante este período, a nível da produção oral, do mesmo modo que as crianças que possuem uma audição normal.

Acrescente-se ainda que o período pré-linguístico, devido à sua universalidade, é a fase em que se distinguem menos diferenças interindividuais, pois o que conduz ao desenvolvimento linguístico da criança nesta fase advém essencialmente do interior de cada uma, isto é, da sua herança genética e não tanto da influência do meio (Rigolet, 2000). Contudo, tem de se realçar que as interações que as crianças desenvolvem com os outros são essenciais e extremamente importantes nesta fase de desenvolvimento, não podendo ser descuradas.

Relativamente ao período linguístico, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o mesmo inicia-se com a pronúncia das primeiras palavras pela criança, o que se encontra relacionado com a maturação biológica responsável pelo controlo motor, na medida em que a articulação é uma realização motora. Todavia, Sim-Sim (1998) vem afirmar que não se pode desconsiderar a importância do meio em que a criança se encontra inserida, dado que contribui impreterivelmente para que esta produza determinada palavra, logo para a articulação de certos fonemas que compõem a palavra.

O período linguístico é composto por duas fases distintas: a primeira designada por fase de desenvolvimento precoce e a segunda por fase de desenvolvimento tardio.

Quanto à fase de desenvolvimento precoce, poder-se-á dizer que se encontra delimitada entre o primeiro e o sexto anos de vida da criança. É durante esta fase que ocorrem os progressos linguísticos mais importantes.

No que diz respeito à fase de desenvolvimento tardio, a mesma é marcada determinadamente pela aprendizagem⁴ da linguagem escrita (Rigolet, 2000). A nível da linguagem oral, nesta fase, a sua evolução é muito mais morosa relativamente à fase anterior, não sendo tão evidente o desenvolvimento linguístico da criança. Contudo, não é, de todo, uma fase menos importante do que a fase de desenvolvimento anterior.

De acordo com Aimard (1986), Rigolet (2000), Sim-Sim *et al.* (2008), o desenvolvimento da linguagem processa-se de um modo holístico e articulado, o que implica que as diversas componentes da língua – **função, forma e significado** –, sejam apreendidas ao mesmo tempo, isto é, “À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos” (Sim-Sim *et al.*, 2008: 13).

É importante os educadores e professores conhecerem os diversos domínios linguísticos (dimensões do conhecimento e do desenvolvimento linguístico) que são adquiridos pelas crianças, os quais estão intimamente interligados e correlacionados, apresentando cada um deles especificidades próprias. A categorização dos domínios linguísticos não é coincidente nos diversos documentos consultados, motivo pelo qual se elegeram dois dos documentos de referência nesta matéria – o *Dicionário Terminológico* (Ministério da Educação, 2009) e a brochura *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento* (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011), quer pela sua pertinência, quer pela sua actualidade.

Os domínios linguísticos considerados neste trabalho resultam, assim, da leitura cruzada daqueles dois documentos, bem como da sua adaptação/adequação às características do desenvolvimento linguístico em idade pré-escolar.

Domínios Linguísticos
Fonológico
Lexical e Semântico
Morfo-Sintáctico
Discursivo-Pragmático

Quadro 2 – Domínios linguísticos

⁴ Importa não confundir aprendizagem com aquisição. Apesar de ambos os processos conduzirem à apropriação do conhecimento, a aprendizagem distingue-se da aquisição, porque a primeira é um processo de apropriação consciente, no qual é necessário ensino formal, enquanto que a segunda é um processo de apropriação subconsciente, logo não carece de ensino formal.

Mencione-se que em qualquer um dos domínios referidos seguidamente é fundamental ter em consideração os processos de compreensão e produção, sendo que a compreensão antecede sempre a produção.

1.1.2.1 Desenvolvimento fonológico

A criança nasce geneticamente preparada para ouvir e produzir sons, o que não quer dizer que nasça a falar (Sim-Sim, 1998). Para que a criança comece a falar, necessita de passar por um processo progressivo de aquisição dos sons da fala, designado por **desenvolvimento fonológico**, o qual integra a capacidade para discriminar (distinguir) sons e para produzir todos os sons da língua materna (Sim-Sim *et al.*, 2008).

A capacidade para discriminar sons tem implícita a capacidade de ouvir e reconhecer os diferentes sons da língua. Esta é uma capacidade inata, o que leva a que a criança (sem problemas auditivos) desde o seu nascimento seja sensível a alterações acústicas. Um exemplo que comprova o referido é que a criança com pouco tempo de vida consegue distinguir o som da voz humana de outros sons; passado pouco tempo, começa a reconhecer a voz materna e, seguidamente, a distinguir a voz masculina da feminina, sendo que, por volta dos seis meses, consegue identificar diferentes padrões de entoação e ritmo (elementos prosódicos especificados mais à frente).

O processo de discriminação inicia-se muito precocemente, o que conduz a que a criança, por volta do seu primeiro ano de vida, consiga compreender um leque variado de sequências fónicas (palavras e frases) e pelo terceiro ano de vida tenha a capacidade para diferenciar todos os sons da sua língua materna.

Saliente-se que, em todo o processo de discriminação dos sons, é fundamental a criança, assim como o adulto, prestar atenção ao que ouve, de modo a compreender a informação transmitida.

Quanto à capacidade para produzir todos os sons da língua materna, a mesma é designada por articulação, sendo que a articulação corresponde ao “processo motor responsável pela modificação da corrente de ar vinda dos pulmões com vista à produção de sons da fala” (Sim-Sim, 1998: 88). A articulação é controlada pelo sistema nervoso central e é realizada por músculos e órgãos do aparelho fonador, os quais são denominados por órgãos vocais ou

fonadores. Segundo Duarte (2000), os pulmões, a laringe, a faringe, a boca (ou cavidade oral) e as fossas nasais (ou cavidade nasal)⁵ são as partes fundamentais do aparelho fonador.

Como todos os actos motores, também a articulação depende dos órgãos envolvidos na sua concretização; deste modo, o desenvolvimento da produção dos sons da língua está dependente da maturação biológica dos músculos e órgãos do aparelho fonador.

O primeiro som produzido pela criança, o qual constitui também a sua primeira forma de comunicação, é o choro. Por volta dos dois meses de idade, devido a um maior domínio dos músculos da cara, resultante da maturação anatómica, a criança aumenta o seu leque comunicativo através do sorriso e de sons parecidos com os arrulhos dos pombos, aos quais é dada a designação de palreio.

Ao palreio segue-se a lalação, que se prolonga até, aproximadamente, aos nove/dez meses e caracteriza-se pela reduplicação silábica, isto é, ocorre a combinação consoante-vogal, repetida em cadeia, por exemplo “mamama” e “bababa” (Sim-Sim, 1998).

Durante a fase de lalação, a criança produz inúmeros sons, alguns dos quais não pertencem à sua comunidade linguística. É apenas durante esta fase que a criança (mesmo sendo surda) consegue produzir certos sons que nunca mais irá conseguir produzir ou, pelo menos, com tanta facilidade. Refira-se que o mencionado coloca em evidência a universalidade (já referida anteriormente) que caracteriza o período pré-linguístico.

Após a lalação, a criança deixa a reduplicação silábica e começa a produzir uma ou duas sílabas, por exemplo “ma” e “papa”, passando gradualmente a atribuir-lhe um significado. Nesta fase começa também a utilizar diferentes entoações, as quais se encontram englobadas na prosódia. É a partir desta fase que as produções das crianças surdas e das que ouvem se começam a distanciar, uma vez que, a partir deste momento, o desenvolvimento linguístico da criança vai ser fortemente influenciado pelas suas capacidades auditivas.

As produções das crianças começam a ser mais semelhantes a palavras, verificando-se em determinadas situações a presença de proto-palavras, o que corresponde à

“utilização consistente, por parte da criança, de uma cadeia fónica para designar um objecto ou uma situação, sem correspondência com o léxico adulto. Trata-se, de facto, da «invenção» de nomes para designar pessoas ou objectos do mundo restrito da criança” (Sim-Sim, 1998: 93).

No momento seguinte, a criança começa a produzir as primeiras palavras segundo as regras fonológicas da sua língua materna, entrando assim no período linguístico.

⁵ “Nenhum destes elementos anatómicos tem como função exclusiva a produção de sons da fala: as suas funções primárias são a da respiração e a da ingestão de alimentos” (Duarte, 2000: 222).

Durante os anos seguintes, a criança vai produzir cada vez mais sons e articular de uma forma mais precisa os padrões fonológicos da sua língua até atingir a qualidade das produções fônicas de um adulto, o que ocorre aos seis/sete anos de vida da criança. Importa referir que quando a criança aprende uma palavra nova está a “emparelhar uma sequência fonológica específica com um significado preciso” (Sim-Sim, 1998: 93).

O percurso de produção dos sons feito pela criança, o qual vai desde o choro até à articulação de todos os sons da fala, decorre até aos seis/sete anos de vida da mesma. Contudo, Jacobson refere que este percurso é marcado por dois momentos (Rigolet, 2000): um primeiro que decorre até aos dois anos de vida da criança, em que a mesma alarga de um modo significativo o seu repertório fonológico, tanto a nível quantitativo como qualitativo, e um segundo em que a criança passa por um período mais lento de aquisição. Acrescente-se que esta aquisição ocorre no sentido de uma menor para uma maior complexidade acústica e articulatória.

De acordo com o referido anteriormente, a grande maioria das crianças, aquando da entrada para o 1.º ciclo de escolaridade já tem estabilizado o seu conhecimento fonológico. Contudo, até que tal suceda, a criança teve que adoptar determinadas estratégias que lhe permitiram utilizar certas palavras que não conseguia pronunciar correctamente. De entre as estratégias existentes utilizadas pelas crianças, iremos fazer referência às mais representativas do desenvolvimento fonológico, as quais são:

Substituição – ocorre quando a criança troca um fonema mais difícil de articular por um mais simples. Por exemplo, *dato* em vez de *gato*, *tapato* em vez de *sapato*, *coua* em vez de *cola*.

Omissão - ocorre quando há a supressão de um segmento⁶ que causa dificuldades. Por exemplo, *péu* (omissão de sílaba não acentuada) em vez de *chapéu*, *comê* (omissão do fonema final) em vez de *comer*.

Deturpação por assimilação – ocorre quando um fonema “tinge” ou influencia por contágio os outros. Por exemplo, *Sabastião* em vez de *Sebastião* (deturpação por assimilação regressiva), *papo* em vez de *pato* (deturpação por assimilação progressiva).

Redução de grupo consonântico – ocorre quando a criança diz, por exemplo, *pato* em vez de *prato*, *baço* em vez de *braço*.

⁶ “Qualquer unidade linguística que, por operação de divisão e comutação, pode ser isolada de uma sequência sonora, por exemplo, um fonema, uma sílaba, uma palavra” (Sim-Sim, 1998: 95).

Por fim, importa mencionar que Sim-Sim (1998) e Rigolet (2000) referem que não é necessário dar uma grande importância a este tipo de estratégias utilizadas pelas crianças, dado que de um modo muito natural elas conseguem facilmente ultrapassar este tipo de dificuldades.

“Evidentemente, num processo de aquisição normal, estas estratégias aparecem, mas graças ao esforço da própria criança e ao modelo adulto atento que lhe fornece as correcções necessárias, notamos uma evolução contínua no sentido de uma eliminação progressiva destas tendências simplificadoras da fala infantil” (Rigolet, 2000: 55).

Prosódia

Ao falarmos do desenvolvimento fonológico, torna-se essencial fazer uma alusão aos elementos prosódicos da língua (entoação, melodia, altura, ritmo e intensidade), uma vez que a evolução dos mesmos acompanha o desenvolvimento da discriminação e produção da fala (aspectos contemplados no desenvolvimento fonológico), para além de que são fundamentais para a linguagem oral.

Segue-se um exemplo que demonstra a importância da prosódia⁷ na linguagem oral.

“Através de uma modificação na entoação, a mesma frase pode expressar uma pergunta ou uma afirmação, transmitir sarcasmo, dúvida ou raiva, o que significa que através da prosódia é possível alterar o significado de qualquer expressão linguística. A musicalidade pode ser, mais do que um complemento da palavra, e não será por acaso que a forma de dizer pode exercer um impacto maior do que o conteúdo daquilo que é dito” (Sim-Sim, 1998: 98).

Dominar a prosódia da língua, segundo Sim-Sim *et al.*, (2008), faz parte do conhecimento fonológico e integra o desenvolvimento fonológico.

1.1.2.2 Desenvolvimento lexical e semântico

“Quando a criança pequena se sente progressivamente investida do poder de dar nome às coisas que fazem parte da sua vida diária, ela entra suavemente num novo e fabuloso mundo, descobrindo dia após dia novos significados, novas palavras, novos mundos relacionados com a sua experiência recente” (Rigolet, 2000: 56).

O desenvolvimento lexical é um processo que se prolonga ao longo de toda a vida do sujeito, correspondendo o mesmo à “aquisição do vocabulário, palavras ou unidades significativas, sem levar em conta suas variantes morfológicas” (Aimard, 1986).

⁷ Encontra-se presente em todas a línguas faladas.

As palavras são unidades básicas da língua (sem elas a comunicação verbal não era realizável), cuja função é representar a realidade. De acordo com Sim-Sim *et al.* (2008: 17) “as palavras são rótulos que utilizamos para designar conceitos ou entidades específicas”. Para Rigolet (2000: 56) “a palavra é uma sequência de sons ou significantes associada ao conceito da coisa designada ou significado”.

Importa explicitar que a associação entre significante e significado possui três características que merecem ser referidas (Rigolet, 2000), sendo a primeira delas a existência de uma **relação arbitrária**, ou seja, é por simples acordo social que os sujeitos que utilizam uma determinada língua estabelecem uma certa palavra para designarem um conceito específico, advindo daí o facto de cada língua possuir uma denominação específica para cada entidade. Por exemplo, para designar o mesmo conceito em várias línguas existem denominações diferentes: em português damos denotação de *árvore* à entidade que em inglês é indicada por *tree* ou que em francês é *arbre*.

A segunda característica está interligada com a anteriormente referida, sendo que a mesma se baseia na existência de um acordo implícito entre os locutores e os receptores pertencentes à mesma comunidade linguística. Este acordo fundamenta-se no facto de os interlocutores atribuírem os mesmos nomes às mesmas coisas, isto é, significa que é conferido o mesmo significante ao mesmo significado, tanto pelo interlocutor como pelo receptor. A esta característica é dada a denominação de **aspecto convencional**.

A terceira característica relaciona-se com o facto de existir uma **relação estável** entre o significante e o significado, ou seja, a associação entre as palavras e as suas respectivas entidades mantém-se durante um extenso período de tempo. Contudo, com o decorrer dos séculos, a língua sofre algumas modificações nos seus vários domínios que resultam da evolução dos tempos.

Uma vez realizada referência ao conceito de *palavra* e a três características da associação entre significante e significado, é chegado o momento de falarmos um pouco sobre o desenvolvimento lexical, sendo que o mesmo pode ser visto a nível quantitativo (alargamento do capital lexical) e a nível qualitativo. Os desenvolvimentos quantitativo e qualitativo do vocabulário estão dependentes das experiências comunicativas nas quais a criança se envolve, tal como estão dependentes do tempo.

A criança começa desde muito cedo o seu desenvolvimento lexical, sendo que as primeiras palavras proferidas pela mesma surgem entre os seus nove e doze meses (período pré-linguístico) e caracterizam-se por serem monossílabos ou reduplicação de sílabas, por

exemplo, a palavra *bo* para *bola* e *mamã* para *mãe*. Sim-Sim *et al.*, (2008) e Aimard (1986) referem que as primeiras palavras compreendidas e produzidas pelas crianças se relacionam com o contexto em que se encontram inseridas, logo são, por exemplo, os nomes das pessoas e dos objectos que as rodeiam, o que indica que, apesar das dissemelhanças existentes entre as crianças, as suas primeiras produções são muito semelhantes.

No que concerne ao desenvolvimento quantitativo do léxico, constatou-se que o período que medeia entre as primeiras palavras produzidas pela criança (entre os nove e os doze meses) e os seus seis anos de vida é um intervalo de tempo em que o domínio do vocabulário aumenta de uma forma muito expressiva, chegando mesmo Pinker (citado por Sim-Sim *et al.*, 1997) a comparar as crianças, durante esta fase, a aspiradores lexicais.

Refira-se que o período de tempo considerado acima se pode dividir em dois momentos distintos de aquisição do léxico: o primeiro que corresponde a uma aquisição lenta e ocorre, sensivelmente, entre os doze e dezoito meses; e o segundo que corresponde a uma aquisição extremamente rápida e está compreendido entre os dezoito e os quarenta e dois meses de vida da criança.

De acordo com o supradito, Sim-Sim (1998) afirma que

“A fase mais marcante deste período [desenvolvimento lexical] decorre entre os 18 e os 42 meses de vida. De acordo com Menyuk (1971), aos dois anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos, e aos três anos e meio triplica a produção dos dois anos e meio. Após esta idade o vocabulário continua a aumentar mas a um ritmo muito mais lento” (pp.126 e 127).

Neste seguimento, torna-se fundamental fazer alusão ao facto de existir uma disparidade entre o vocabulário produzido pela criança (léxico activo) nas suas comunicações e o vocabulário que esta compreende (léxico passivo), uma vez que o vocabulário que ela reconhece é significativamente mais vasto do que aquele que utiliza. Segundo Sim-Sim *et al.* (1997: 44), “o vocabulário passivo médio de uma criança de seis anos ronda as 25.000 palavras, ainda que só utilize no seu quotidiano aproximadamente a décima parte desse conhecimento”. A esta afirmação é essencial acrescentar que a diferença quantitativa existente entre o léxico activo e o léxico passivo se mantém por toda a vida do ser humano, o que significa que ao longo de toda a vida conhecerá sempre muito mais palavras do que aquelas que utiliza no seu dia-a-dia.

Ao fazermos referência ao desenvolvimento lexical, é essencial mencionarmos o desenvolvimento semântico (processo que conduz ao conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso), devido à existência de uma relação intrínseca entre a aquisição do significado e a aquisição do vocábulo que o expressa.

A compreensão e a utilização de um certo vocábulo por parte da criança estão dependentes da complexidade semântica da palavra, assim como das experiências linguísticas vivenciadas pela criança.

Com o seu desenvolvimento e como resultado das suas experiências linguísticas, a criança reformula progressivamente os significados dos vocábulos e apercebe-se das relações semânticas existentes entre os mesmos, por exemplo, duas palavras distintas podem ter o mesmo significado (por exemplo, menino e rapazinho) ou possuir significados opostos (por exemplo, grande e pequeno) ou uma mesma palavra pode ter significados diferentes consoante o contexto (por exemplo, café – *O João foi ao café.* e *Estou a beber um café.*). A compreensão de que o contexto em que a palavra se encontra influencia o seu significado ocorre numa fase tardia do desenvolvimento semântico (após o ingresso na escolaridade obrigatória).

Por fim, importa salientar que, ao longo do desenvolvimento lexical e do desenvolvimento semântico, as crianças, por vezes, perante um novo vocábulo, cometem alguns erros de nomeação, que representam estratégias que são utilizadas quando desconhecem o rótulo lexical exacto. Essas estratégias poderão corresponder à subgeneralização (uso restritivo de uma palavra) ou à sobregeneralização (uso excessivamente alargado de uma palavra).

No início, ao aprender uma palavra nova, a criança relaciona-a apenas com uma entidade concreta, isto quer dizer que, por exemplo, quando ela aprende a palavra *gato*, utiliza unicamente essa palavra para designar determinado gato, sendo que numa fase posterior terá que aprender a alargar a utilização dessa palavra a outras entidades como, por exemplo, o gato de peluche, o gato do vizinho e todos os outros gatos existentes.

“No início, o uso da palavra é restritivo, mas, à medida que a criança ouve as pessoas designarem outras situações com a mesma palavra, vai estendendo a aplicação da palavra, até que o rótulo lexical se refira ao conceito de todas as entidades que o integram” (Sim-Sim *et al.*, 2008: 17).

Ao que foi referido dá-se o nome de subgeneralização.

Relativamente à sobregeneralização, esta ocorre quando a criança utiliza determinada palavra inapropriadamente para designar uma entidade ou um conceito, ocorrendo desta forma uma generalização abusiva da palavra.

Quando utiliza esta estratégia, a criança não escolhe de uma forma aleatória uma determinada palavra para designar uma entidade à qual esta não corresponde, uma vez que o léxico que selecciona, na maioria das situações, partilha características comuns com a entidade que foi nomeada incorrectamente. Saliente-se que este acontecimento deriva do facto de a criança desconhecer o vocábulo correcto, sendo que a partir do momento em que esta o adquire deixa de usar inapropriadamente a palavra que até esse instante utilizava.

A sobregeneralização pode ser de dois tipos: o primeiro relaciona-se com o cariz funcional (serve para) e ocorre, por exemplo, quando a criança chama *papa* à *colher*; o segundo relaciona-se com um cariz perceptivo (forma, som e textura) e ocorre, por exemplo, quando a criança chama *bola* à *lua*.

1.1.2.3 Desenvolvimento sintáctico e morfo-sintáctico

Qualquer pessoa que domine uma determinada língua tem que compreender e produzir palavras pertencentes ao léxico da mesma. Contudo, tal facto não basta para o seu domínio, pois tão importantes como as palavras são as regras que permitem a sua organização em frases.

No caso concreto da língua portuguesa, nas frases declarativas simples a ordem básica das palavras é caracteristicamente do género Sujeito Verbo Objecto (SVO) (por exemplo, *A Joana come a sopa*). Porém, as frases não seguem todas a mesma ordem, como é, por exemplo, o caso das frases interrogativas, cuja organização é tipicamente Objecto Verbo Sujeito (OVS) (por exemplo, *O que comeu a Joana?*).

Estas regras fazem parte integrante do conhecimento sintáctico da língua portuguesa, sendo que as mesmas não são regras de combinação de “palavras específicas”, mas sim regras de combinação de classes de palavras (Sim-Sim, 1998).

Antes de falarmos concretamente do desenvolvimento sintáctico, é impreterível referir que as regras morfológicas (regras que determinam a estrutura interna das palavras⁸) estão intimamente relacionadas com a construção sintáctica, uma vez que a estrutura de uma frase implica a relação das palavras que a constitui.

O processo de desenvolvimento sintáctico, o qual leva ao conhecimento sintáctico, é o “percurso percorrido pela criança na identificação e extracção das regras de organização frásica da sua língua materna” (Sim-Sim, 1998: 154), sendo que durante este caminho a criança aperfeiçoa as estratégias para reconhecer estímulos verbais, apreende as regras da língua por via da informação que ouve e generaliza as regras detectadas a novas situações (Sim-Sim, 1998).

O desenvolvimento sintáctico é marcado por quatro períodos, sendo que o primeiro deles ocorre, aproximadamente, entre os nove e os quinze meses e é denominado por período holofrásico, o qual se caracteriza por ser a fase em que a criança produz palavras isoladas que representam frases, estando o significado das palavras dependente do contexto em que foram produzidas (a comunicação está circunscrita ao “aqui e agora”). Estas palavras são simples de articular (monossílabos ou reduplicação de sílabas, por exemplo, *bo*, *mamã*, *piu-piu*, *oó*) e são usadas pela criança para fazer pedidos, chamar a atenção ou identificar uma pessoa ou objecto, sendo que, devido ao facto de surgirem acompanhadas por gestos e/ou elementos prosódicos, permitem que as crianças sejam compreendidas muito facilmente (Rigolet, 2000).

Com o aumento gradual do conhecimento lexical por parte da criança, a mesma deixa, progressivamente, de produzir palavras isoladas e começa a combiná-las na frase segundo as regras sintácticas da sua língua materna.

Entre, aproximadamente, os quinze meses e os dois anos, surge a associação, por parte da criança, de duas palavras (são essencialmente nomes e verbos; não estão presentes artigos, preposições, conjunções e verbos auxiliares) segundo a ordem “básica” das palavras na frase SVO⁹ (ainda que de uma forma elementar), o que manifesta visivelmente o aparecimento de produções frásicas. A este período dá-se a denominação de período telegráfico.

⁸ Na estrutura interna das palavras estão presentes unidades designadas por morfemas. Morfemas são “unidades mínimas com significado e forma fónica” (Duarte, 2000: 77). Por exemplo, infelizmente é constituída por três morfemas: um radial (*feliz*) e dois afixos (o prefixo *in-* e o sufixo *-mente*).

Existem ainda morfemas, designados por sufixos flexionais, que codificam conceitos gramaticais como os de número, género, pessoa e tempo (Duarte, 2000). Por exemplo várias combinações de número e género, *gato* (masculino, singular), *gata* (feminino, singular), *gatos* (masculino, plural), *gatas* (feminino, plural).

⁹ Para crianças cuja língua materna é o português.

Após o período telegráfico, a criança começa, gradualmente, a produzir um maior número de palavras por frase e a utilizar marcas flexionais nas palavras, o que evidencia um aumento do conhecimento sintático e o início da aquisição das regras morfológicas. Especifique-se que aos três anos as crianças já adquiriram a estrutura básica da frase, sendo que aos cinco/seis anos já possuem um conhecimento sintático significativo, o qual lhes possibilita compreender e produzir frases simples e frases complexas¹⁰ (as orações coordenadas copulativas e adversativas são as primeiras a serem adquiridas) (Sim-Sim *et al.*, 2008). Contudo, o desenvolvimento sintático não está concluído aos cinco/seis anos, dado que se prolonga até à adolescência, pois a criança ainda terá de adquirir as estruturas sintáticas de desenvolvimento tardio, por exemplo, as frases passivas, orações coordenadas disjuntivas, conclusivas e explicativas, orações subordinadas adverbiais.

Refira-se que a mestria das estruturas sintáticas, por parte da criança, está dependente da complexidade dessas mesmas estruturas e da frequência com que as crianças contactam com as mesmas.

Neste seguimento, importa mencionar que “A referência às estruturas sintáticas que emergem mais tardiamente tem em conta, sobretudo, a vertente da produção, embora se saiba que algumas das referidas estruturas apresentam dificuldades também ao nível da compreensão, até relativamente tarde no processo de desenvolvimento linguístico” (Gonçalves *et al.*, 2011: 32).

No que concerne às regras morfológicas, como já foi referido, as mesmas são fundamentais para que as palavras se relacionem entre si dentro de uma frase, ou seja, para que as palavras estejam em concordância¹¹.

De acordo com o que já foi mencionado, durante o período holofrástico e o período telegráfico, as palavras pronunciadas pelas crianças (maioritariamente nomes e verbos) não possuem qualquer marca de flexão, sendo que estas marcas só aparecem no final do período telegráfico, o qual se caracteriza “pelo aparecimento de marcas flexionais de género e número para as categorias nominais e por desinências verbais que marcam pessoa, número, tempo e modo” (Sim-Sim *et al.*, 2008: 21).

¹⁰ Frases que possuem mais do que uma oração. “A combinação de orações pode ocorrer através de dois processos distintos: a coordenação e a subordinação” (Gonçalves *et al.*, 2011: 35).

¹¹ “Processo gramatical em que duas ou mais palavras partilham traços flexionais de pessoa, género ou número por se encontrarem numa determinada configuração sintáctica. Existe concordância obrigatória nos seguintes contextos: entre sujeito e verbo flexionado no predicado (i); entre determinante e nome (ii); entre quantificador e nome (iii); entre nome e adjectivo (iv); entre sujeito e predicativo do sujeito (adjectival ou nominal) (v); entre complemento directo e predicativo do complemento directo (adjectival) (vi); entre sujeito e particípio passado em construções passivas (vii)” (Ministério da Educação, 2009).

O período que decorre entre os três os seis anos da criança é extremamente rico na aquisição e na estabilização das regras morfológicas, processo que acompanha a produção de frases cada vez mais complexas por parte das crianças. Saliente-se que durante este período as crianças cometem alguns erros de sobregeneralização (não ocorre só nas designações erradas de rótulos lexicais, já referido no desenvolvimento lexical) a nível das regularizações morfológicas, os quais ocorrem devido ao facto de as crianças aplicarem regras morfológicas a situações de excepção, por exemplo, *fazi*, *cãos*. Ao realizarem este tipo de produções, as crianças demonstram que conseguiram assimilar as regras e, conseqüentemente, generalizá-las.

Aquando da entrada para o 1.º ciclo de escolaridade, as crianças já adquiriram as estruturas sintácticas básicas, assim como as regras morfológicas essenciais.

1.1.2.4 Desenvolvimento discursivo-pragmático

Um falante, ao possuir a mestria de uma determinada língua, tem que conhecer as regras estruturais dessa mesma língua (fonológicas, lexicais, semânticas, sintácticas, morfológicas,...), assim como as regras reguladoras do uso dessa língua em contexto social, pois só assim conseguirá expressar o que pretende e interagir socialmente de uma forma eficiente.

O desenvolvimento discursivo inicia-se entre os dois e os quatro anos e fica estável no final da adolescência, sendo que engloba a competência comunicativa e a competência textual (conhecimento dos tipos de texto e das estruturas sintácticas-semânticas essenciais para a coesão e coerência textual).

Na realidade, “A conversa é o primeiro tipo de discurso extenso a emergir, no qual a criança vai ensaiando progressivamente vários tipos de textos” (Gonçalves *et al.*, 2011: 48). Ao participar nesta forma de interacção social, em que são necessários no mínimo dois interlocutores, a criança, tal como o(s) outro(s) interlocutor(es), tem que processar, no momento, diversas informações, activando competências cognitivas, sociais e linguísticas. Para que cada uma das pessoas que toma parte da conversação tenha sucesso, é essencial que todas elas estejam em sintonia sobre o conteúdo da conversação (estabelecido tacitamente) e

que tenham em conta as estruturas conversacionais (início, alternância de vez, formas de tratamento, nível de formalidade, ...).

Quando a criança estabelece uma conversa com outro interlocutor, utiliza o texto conversacional, através do qual pode formular pedidos, questionar, prometer, negar, desculpar ou agradecer, exercitando a capacidade de expressar intenções, para além de que, durante este acto comunicativo, pode também utilizar outros tipos textuais¹² (Gonçalves *et al.*, 2011). Ocorre, por exemplo, quando, numa conversa, a criança conta uma história, relatando um conjunto de acontecimentos, o que a leva a produzir um texto narrativo (emerge antes de outros formatos textuais). Já, por exemplo, quando tenta persuadir o outro interlocutor utiliza o texto argumentativo.

Devido ao carácter social que se encontra presente na conversa, a mesma está intrinsecamente dependente do contexto em que acontece, o que leva a que o desempenho comunicativo de cada pessoa esteja dependente da sua capacidade de adequar *o que diz a quem diz e como o diz*. Mencione-se, portanto, que “a competência comunicativa de alguém depende do respectivo conhecimento das regras de uso da língua em que comunica, ou seja, das regras pragmáticas dessa língua” (Sim-Sim *et al.*, 2008: 23).

O desenvolvimento pragmático (processo percorrido pela criança durante a aquisição das regras de uso da língua, ou seja, regras conversacionais) é detectado muito cedo no desenvolvimento da criança, iniciando-se algum tempo antes da mesma começar a produção das suas primeiras palavras. A primeira regra de uso da língua adquirida pela criança é a alternância de tomada de vez, a qual constitui a regra básica da interacção comunicativa e é designada por *pegar a vez*. As primeiras alternâncias de tomada de vez ocorrem quando, por exemplo, a criança nos sorri e nós, conseqüentemente, somos levados a sorrir-lhe de um modo intuitivo e muito natural, o que leva a que a criança, por sua vez, nos sorria novamente (Rigolet, 2000).

Se, por um lado, a criança adquire a regra de *pegar a vez* muito precocemente, por outro lado, demora alguns anos a “dominar todos os aspectos relativos aos reguladores de interacção, em função de diferentes interlocutores e das suas intenções, bem como em função de todas as circunstâncias espaço-temporais que estão associadas ao contexto em que se desenrola a interacção verbal” (Gonçalves *et al.*, 2011: 51). Entre vários aspectos que norteiam o uso da língua, a criança terá que compreender e utilizar o *Princípio da*

¹² Poderão ser textos do tipo narrativo (quando se conta uma história), descritivo (utilizado para descrever), informativo (para informar ou explicar um assunto), argumentativo (para argumentar ou criticar), instrucional (para dar opinião ou conselhos) ou preditivo (antecipar ou prever).

Cooperação, proposto por Paul Grice (citado por Duarte, 2000), o qual está subdividido em quatro subprincípios designados *Máximas Conversacionais*, que se encontram no quadro em baixo.

Máxima de Qualidade	Tente que a sua contribuição seja verdadeira. Não diga o que crê ser falso e aquilo de que não tem provas.
Máxima de Quantidade	Torne a sua contribuição tão informativa quanto o requerido. Não torne a sua informação mais informativa do que o requerido.
Máxima de Relação	Seja relevante.
Máxima de Modo	Seja claro. Evite a ambiguidade.

Quadro 3 – *Máximas Conversacionais*, adaptado de Duarte (2000: 357)

Com o desenvolvimento gradual da criança, a mesma torna as suas conversações cada vez mais sofisticadas e, conseqüentemente, mais eficientes, o que se traduz em sucesso comunicativo.

Acrescente-se que, devido ao facto de o desenvolvimento discursivo-pragmático estar completamente dependente do contexto em que a criança se desenvolve, este é o aspecto do crescimento linguístico que mais demonstra as disparidades sociais das crianças. Dado este facto, o jardim-de-infância desempenha um papel de elevada importância para que as crianças de meios socialmente mais desfavorecidos adquiram regras pragmáticas que lhes permitam no futuro adequar a sua comunicação a diversas situações (Sim-Sim *et al.*, 2008).

2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar, de acordo com o consagrado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), é a primeira etapa da educação básica, o que subentende que este nível educativo possui uma estreita ligação com o 1.º ciclo do ensino básico e, simultaneamente, está presente no pressuposto de que se realiza num contexto de aprendizagem ao longo da vida.

É de elevada importância que a educação pré-escolar seja regrada pela exigência, tanto a nível organizacional como a nível das práticas educativas, de modo a que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades e usufruam de experiências positivas (que respeitem as suas características e necessidades) para o seu desenvolvimento global e harmonioso. Este pressuposto leva a que a procura pela qualidade na educação pré-escolar seja uma prioridade a nível nacional.

Um passo decisivo para a construção da qualidade da educação pré-escolar ocorreu com a publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), uma vez que este documento veio constituir um quadro de referência oficial para todos os educadores, dando importância a uma pedagogia estruturada, “o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico” (Ministério da Educação, 1997: 18). Esta intencionalidade que caracteriza a prática do educador pressupõe *observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular*:

- *Observar* para conhecer a criança e o grupo, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades;
- *Planear* (e envolver as crianças no planeamento) após uma reflexão sobre as intenções educativas e a sua adequação ao grupo e tendo em conta a articulação das áreas de conteúdo, de modo a que sejam promovidas nas crianças aprendizagens significativas e diversificadas;
- *Agir* para concretizar na acção as intenções educativas;
- *Avaliar* (incluindo as crianças nesta actividade) o processo e os efeitos para tomar consciência da acção;
- *Comunicar* com a equipa e com os pais partilhando o conhecimento que se possui da criança e das suas evoluções;
- *Articular* de modo a promover a continuidade educativa e, assim, facilitar a transição da criança para o 1.º ciclo de escolaridade (Ministério da Educação, 1997).

As OCEPE vêm possibilitar ao educador o desenvolvimento contextualizado de diferentes opções educativas e, logo, diversos currículos. É a partir das mesmas e dos fundamentos¹³ nas quais se baseiam que cabe ao educador a responsabilidade de desenvolver e gerir o currículo tendo em conta os objectivos gerais da educação pré-escolar, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativas, assim como as áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997).

Importa referir que as áreas de conteúdos são consideradas fundamentais para o planeamento e a avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem, sendo consideradas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (Ministério da Educação, 1997: 47). Distinguem-se três áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão/Comunicação; e a Área de Conhecimento do Mundo. É na segunda área de conteúdo mencionada que se encontra contemplado o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, assim como o domínio da matemática e o domínio das expressões com diferentes vertentes – motora, dramática, plástica e musical.

De acordo com Marchão (2011), autora que corrobora a ideia de Vasconcelos & Assis (2008) baseada na opinião de Gaspar (1998), as OCEPE possuem uma matriz socio-construtivista que procura a articulação e a contextualização das diferentes áreas de conteúdo (visto que a estruturação do saber ocorre de um modo integrado), e que tem em atenção que só através da relação com os outros é que a criança desenvolve a sua identidade.

Tendo em consideração o já referido, o currículo para a educação pré-escolar é aqui entendido como o

“conjunto de actividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares (Despacho nº 5220/97) e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar. Argumentamos a necessidade de intencionalidade, de organização e planeamento flexível, aberto, integrador e participado/partilhado pelo educador e pelas crianças. Anuímos a ideia de currículo como projecto que se organiza e desenvolve tendo como plano de fundo os intervenientes – educador, criança, as suas experiência e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem” (Marchão, 2011: 21).

É com base nas vivências sócio-culturais das crianças e no conhecimento que já possuem que as mesmas vão construir novas aprendizagens e fazer as descobertas sobre si, sobre os

¹³ Indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de uma resposta a todas as crianças, através de uma pedagogia diferenciada (Ministério da Educação, 1997).

outros e sobre o mundo. É através da progressiva descoberta e afirmação da sua identidade e potencialidade e da descoberta da vida em sociedade que as crianças vão desenvolvendo gradualmente as suas destrezas e habilidades (cognitivas, motoras, afectivas, sociais, ...), ou seja, vão construindo competências (Marchão, 2011).

De acordo com o mencionado, é essencial o educador desenvolver e gerir o currículo tendo em consideração as características das crianças do grupo (o desenvolvimento das crianças, as suas necessidades e as suas vivências sociais e culturais) e o contexto do estabelecimento educativo (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Para tal, é fundamental traçar a sua acção e efectuá-la tendo como suporte a pedagogia socio-constructivista para a educação de infância designada por pedagogia participativa da infância (implica a escuta, o diálogo e a negociação e tem como ponto central os actores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem), a qual vem contrapor a pedagogia transmissiva, centrada no conhecimento que quer difundir, indiferente aos direitos da criança a ser vista como ser competente e a ter espaço de participação, concebendo a criança como uma *tábua rasa* que possui como actividade memorizar e reproduzir os conteúdos, discriminar estímulos externos, evitar erros e corrigir os que não pode evitar (Oliveira-Formosinho, 2007, 2009).

A pedagogia participativa da infância¹⁴

“concretiza-se na criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos. Uma pedagogia da infância participativa é, na essência, a *criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos* que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho, 2009: 7 e 8).

Ao contrário da pedagogia transmissiva, para a pedagogia participativa da infância a criança não é vista como uma *tábua rasa*, mas sim como um participante com agência. Segundo Barnes (2000), citado por Oliveira-Formosinho (2007: 31), “dispor de agência significa ter poder e capacidades que através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta”.

A actividade da criança, de acordo com esta pedagogia, passa por questionar, participar na planificação, experimentar e confirmar hipóteses, investigar, cooperar e resolver

¹⁴ A pedagogia participativa da infância assume vários modelos curriculares, entre eles estão o High Scope (EUA), Reggio Emília (Itália), Movimento da Escola Moderna (Portugal), Associação Criança designada por Pedagogia-em-Participação (Portugal).

problemas. Já o papel do educador passa por organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura (Oliveira-Formosinho, 2007, 2009).

2.1. A linguagem oral e o papel do jardim-de-infância na sua promoção

A criança, desde muito cedo, começa a adquirir e a desenvolver a sua língua materna de uma forma natural e espontânea através das interacções que realiza com as pessoas que se encontram ao seu redor, sendo que

“Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpretando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante” (Sim-Sim *et al.*, 2008:11).

O desenvolvimento da linguagem da criança, ao ser dependente das interacções que esta realiza, é influenciado pela qualidade do contexto na qual a mesma se encontra inserida. Como tal, ambientes linguisticamente estimulantes e experiências enriquecedoras tornam-se desafiantes para a criança, proporcionando-lhe mais facilmente a possibilidade de se desenvolver a nível cognitivo, linguístico e emocional. Ao invés, a criança que vive num contexto pouco estimulante tem acesso a uma linguagem informal restrita, o que limita o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Aos três anos, quando as crianças chegam ao jardim-de-infância, cada uma traz consigo diferentes vivências sociais e culturais e diferentes conhecimentos que influenciam as suas atitudes e as suas aprendizagens. O jardim-de-infância tem assim a responsabilidade de minimizar/corrigir as assimetrias resultantes das diferentes condições sócio-culturais e dar a todas as crianças iguais oportunidades para desenvolverem as suas capacidades, fundamentais para o seu futuro sucesso social e escolar. Neste sentido, tem que proporcionar um ambiente linguístico rico e estimulante para cada uma das crianças que o frequenta, o que o torna uma peça-chave no ambiente linguístico de cada uma.

De acordo com o que é referido nas OCEPE, “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997: 66), o que demonstra a importância que é dada ao desenvolvimento da

linguagem oral. O mesmo documento refere ainda que, para atingir este objectivo, cabe ao educador criar as condições necessárias para que as crianças aprendam.

Neste sentido, é essencial o educador reger-se por práticas que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças, tornando as suas interacções diárias (educador-criança/criança-educador/criança-criança) uma fonte de estímulos inesgotáveis.

Note-se que, neste processo interactivo constante, o educador nunca se pode esquecer que a maneira como fala e se exprime constitui um modelo para a interacção e para a aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

“É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância” (Sim-Sim *et al.*, 2008: 27).

Tendo em conta o referido, a prática do educador deve ser marcada por momentos e espaços em que o diálogo é fomentado entre o educador e a criança, entre o educador e o grupo de crianças e entre as próprias crianças, para que cada uma seja escutada e para que as suas contribuições para o grupo sejam valorizadas (Ministério da Educação, 1997). Deste modo, as crianças ao verem que as suas contribuições são importantes vão sentir-se motivadas para interagir, o que as leva, conseqüentemente, a terem desejo e prazer em comunicar, factores essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral.

Para que ocorra o desenvolvimento da linguagem oral da criança, são fundamentais as experiências de interacção comunicativa com as outras crianças e com adultos (como já foi referido), assim como é importante o desenvolvimento de actividades lúdicas (devem surgir de situações de comunicação espontâneas) com o objectivo de promoverem as capacidades verbais da criança ao nível da *Compreensão* e da *Expressão Oral* (Sim-Sim *et al.*, 2008). É essencial não esquecer que o desenvolvimento da *Compreensão Oral* tem implícita a capacidade de prestar atenção ao que é dito pelo interlocutor e seleccionar a informação fundamental da mensagem. Já no que concerne à *Produção Oral*, é crucial dominar um conjunto diversificado de regras e usos da língua.

Seguidamente, iremos apresentar alguns exemplos de estratégias¹⁵, enunciadas por Sim-Sim *et al.* (2008) e pelo Ministério da Educação (1997), para serem desenvolvidas pelo educador com o intuito de promover aspectos essenciais da comunicação oral:

¹⁵ Na sua realização têm que ser tidos em conta a idade das crianças e o seu nível de desenvolvimento.

- Procurar entender as razões que levam a criança a não dar atenção ao que lhe está a ser dito, se é um comportamento esporádico ou persistente e quais as causas para tal comportamento;
- Diversificar as actividades propostas (devido à reduzida capacidade de atenção das crianças entre os três e os cinco anos), por exemplo, pedir às crianças que façam recados simples ou complexos ao longo das rotinas do dia, realizar actividades variadas de culinária em que ocorre a sua exploração verbal;
- Utilizar diferentes estratégias para cativar a atenção das crianças, por exemplo, através da associação de pistas visuais à linguagem oral;
- Realizar jogos, nos quais é crucial estar com atenção ao que é dito;
- Desenvolver uma rotina que inclua ouvir ler ou narrar uma história;
- Estimular o gosto por ouvir poesia, trava-línguas, canções, adivinhas, lengalengas, etc.;
- Criar momentos de conversa específicos ao longo do dia, em pequeno ou grande grupo, em que as crianças aprendem a esperar pela sua vez para falarem;
- Desenvolver diferentes situações de comunicação, por exemplo, transmitir mensagens ou recados, conversar sobre acontecimentos e experiências vividas, reproduzir e inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, contar o que se realizou e planear oralmente o que se pretende fazer, fazer perguntas para obter informação, etc.;
- Expor as crianças a um vocabulário diversificado e a estruturas sintácticas de complexidade crescente;
- Alargar as situações de comunicação a diversos interlocutores, conteúdos e intenções, por exemplo, convidar os pais ou outros elementos da comunidade para discutirem determinados tópicos com as crianças, relatarem experiências, contarem histórias, etc.;
- Desenvolver jogos de linguagem que lhes proporcionem o desenvolvimento da consciência linguística, designadamente a consciência fonológica (capacidade de reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras), consciência de palavra (capacidade para segmentar uma frase e reconhecer o número de palavras que a constituem e a compreensão de que as palavras são etiquetas fónicas arbitrárias) e a consciência sintáctica (capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar o uso das regras da gramática).

A interação verbal desenvolvida na sala de actividades e promovida pelo educador permite, gradualmente, que a criança domine a linguagem “alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas” (Ministério da Educação, 1997: 67), sendo que possibilitará “por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, pessoa e lugar” (Ministério da Educação, 1997: 67). Acrescente-se que este domínio progressivo da linguagem ocorre ao nível dos diversos domínios linguísticos - fonológico, lexical e semântico, morfo-sintáctico e discursivo-pragmático (especificados no ponto 1).

Com o desenvolvimento progressivo das capacidades comunicativas, “a criança entende melhor o mundo que a rodeia e aprende a agir verbalmente sobre o real físico, social e emocional” (Sim-Sim *et al.*, 2008: 35). É basilar que o educador proporcione às crianças do grupo e a cada uma em particular actividades enriquecedoras e motivantes para que as mesmas se interessem e se envolvam activamente na sua realização e, conseqüentemente, desenvolvam as suas capacidades em geral e as capacidades de comunicação oral em particular.

No final da educação pré-escolar, a criança deverá possuir um bom domínio da linguagem oral para que, assim, aquando no ingresso no 1.º ciclo do ensino básico, tenha sucesso nas novas e diversas aprendizagens e, de um modo particular, se sinta motivada para as novas aprendizagens que irá realizar a nível da linguagem escrita (leitura e escrita).

PARTE II – PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

1. PERCURSO E CONTEXTO

1.1. Identificação e justificação da metodologia utilizada

Terminado o enquadramento teórico, é chegado o momento de especificar a metodologia seleccionada e aplicada durante o desenvolvimento deste projecto, a qual se baseou na pesquisa, na experimentação, análise e reflexão, tendo como objectivo a estruturação de práticas educativas de qualidade a implementar durante a unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), assim como no nosso futuro profissional enquanto educadores.

Devido à complexidade da configuração social e da própria instituição com funções educativas, é fundamental ter a percepção sobre a necessidade de desenvolver diversas formas de promover as aprendizagens, o que implica sermos profissionais reflexivos e críticos, sendo que “Ser profissional reflexivo é, assim, antes de mais, (...) fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Máximo-Esteves, 2008: 7 e 8).

Indo ao encontro do que foi mencionado, a metodologia de investigação-acção é aquela que mais se adequa, sendo, portanto, a metodologia pela qual nos regemos durante o desenvolvimento deste projecto, mesmo estando conscientes das críticas que lhe são erigidas por aqueles que seguem modelos de investigação tradicional, que, de acordo com Máximo-Esteves (2008: 15), enunciam algumas apreciações negativas às suas características como “a impossibilidade desta produzir conhecimento generalizável a outras situações e a promiscuidade gerada pela ausência de fronteiras entre os campos teórico e prático, particularidade que, segundo esta óptica, impede a validade dos estudos efectuados”.

Contudo, segundo a mesma autora, os defensores da metodologia de investigação-acção vêm contra-argumentar, referindo que o conhecimento acumulado resultante da investigação tradicional não consegue dar resposta a problemas advindos de situações concretas, vindo neste sentido defender que a metodologia de investigação-acção se ajusta melhor do que a investigação tradicional ao estudo de conteúdos específicos e à criação de soluções para a resolução de problemas resultantes de conjunturas sociais concretas.

Para além do que foi referido, e de acordo Máximo-Esteves (2008), os defensores da metodologia de investigação-acção consideram que o seu conceito é ao mesmo tempo teórico e instrumental, alegando que a articulação dos dois aspectos mencionados poderá visar o

envolvimento dos profissionais de um contexto com situações concretas do meio que os envolve.

Muitas têm sido as dificuldades em definir o conceito investigação-acção, afirmando Cohen e Manion (1990), citados por Máximo-Esteves (2008: 16), que “dar uma definição compreensiva do termo, nesta altura, é difícil, porque o uso varia com o tempo, o lugar e o cenário”, tendo sido apresentadas por diversos autores várias definições que demonstram as características mais importantes que cada um concede ao conceito.

Segundo Coutinho *et al.* (2009), Latorre (2003), nos seus estudos expostos em “La investigación-acción”, fez referência a alguns conceitos desenvolvidos por vários autores de renome na área, tais como:

- Kemmis (1984) para quem a Investigação-Acção não só se constitui como uma ciência prática e moral como também uma ciência crítica;
- Lamax (1990) que define a Investigação-Acção como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”;
- Bartalomé (1986) que define a Investigação-Acção como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (Coutinho *et al.*, 2009: 360).

Contudo, para além dos autores mencionados, Latorre (2003), citado por Coutinho *et al.* (2009), fez referência a Elliott, autor que Máximo-Esteves (2008) refere como aquele que conseguiu desenvolver uma das definições mais concisas, sendo que a mesma sublinha que “Podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Máximo-Esteves, 2008: 18). Importa salientar que esta definição tem subentendidas duas linhas: uma primeira que engloba a ambição de melhorar uma acção que ocorre num determinado contexto, através do recurso à investigação, e uma segunda linha, que, tendo em atenção a primeira, se reporta à ideia de que, para que ocorra o desenvolvimento pessoal e profissional, é fundamental conhecer o ambiente e as acções que se pretendem alterar por meio da prática de investigação dos mesmos.

De acordo com a mesma autora, a investigação-acção é um processo dinâmico, interactivo e aberto às alterações que são necessárias efectuar durante o desenvolvimento do projecto, resultantes da análise das situações e dos factos em estudo. Denote-se que, durante todo este processo de investigação-acção, é necessário planear, agir, reflectir e dialogar.

1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O projecto de investigação-acção aqui retratado teve como base a UC de Observação e Cooperação Supervisionada, a qual se inclui na PES. Ao longo desta UC, ocorreu a nossa integração numa instituição pública de educação pré-escolar, o que constituiu um dos nossos primeiros envolvimento profissionais, permitindo-nos iniciar o desenvolvimento da nossa identidade profissional.

A observação e cooperação supervisionada no contexto real educativo decorreu ao longo do primeiro semestre do ano lectivo 2010/2011, mais concretamente ao longo de sete semanas distribuídas entre Dezembro de 2010 e Janeiro de 2011, sendo que foram realizados cinco dias de observação e cooperação no mês de Dezembro e dez dias no mês de Janeiro.

Durante este período de observação e cooperação em contexto real, adoptámos uma metodologia que se baseou num trabalho activo, interactivo e cooperativo, em que o processo de reflexão foi essencial para a construção de aprendizagens pessoais e profissionais.

A observação e cooperação que realizámos permitiu-nos conhecer e compreender melhor o contexto educativo no qual nos integrámos, o que vai ao encontro do que é afirmado por Máximo-Esteves (2008: 87): “A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas intenções”.

Em todo o processo de observação, recorremos à utilização de diversos instrumentos para a recolha de dados sobre o contexto em geral e em particular sobre a educadora e as crianças do grupo. Os instrumentos pelos quais nos seguimos foram retirados do manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP), de Bertram e Pascal (2009), sendo eles a ficha relativa ao estabelecimento educativo (anexo n.º 1), a ficha do espaço educativo da sala de actividades (anexo n.º 2), a ficha do nível sócio-económico das famílias das crianças que frequentam o estabelecimento educativo (apenas a utilizámos para as crianças da sala de actividade onde realizámos a observação e cooperação) e a ficha do(a) educador(a) de infância, assim como o guião da entrevista à educadora de infância presente no mesmo manual, o qual foi utilizado como um questionário (as pessoas envolvidas, investigador e inquirido, não interagem em situação presencial, isto é, é um inquérito realizado de forma escrita).

Importa referir que o manual DQP é o resultado da adaptação do projecto inglês *Effective Early Learning* (EEL), que foi alvo de um processo de ajustamento à realidade portuguesa. O referencial do projecto DQP “foi pensado para ser contextualizado em diferentes realidades e situações, propondo uma flexibilidade de uso” (Bertram & Pascal, 2009: 14).

Ainda durante este momento de observação e cooperação, recorreremos aos contributos de Harms, Clifford e Cryer (2008), através da utilização da *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição revista* (ECERS-R) e mais concretamente da subescala “Linguagem – Raciocínio”, para avaliar a qualidade do ambiente comunicativo do grupo no qual nos integrámos.

Saliente-se que a ECERS-R foi um instrumento construído para avaliar a qualidade do ambiente educativo, tanto a nível processual (interacções entre pessoas e entre estas e os materiais) como a nível estrutural (condições relativamente estáveis de um contexto, por exemplo, espaço da sala de actividades, os horários, etc.), sendo concebida concretamente para avaliar salas de actividades com crianças de idades compreendidas entre os dois anos e meio e os cinco anos. A escala em questão foi desenvolvida nos Estados Unidos, sendo posteriormente traduzida para várias línguas, entre elas o português. Na realização das traduções, foram feitas pequenas alterações em determinados indicadores, de modo a que a escala se adapte às diversas culturas, contudo, encontra-se praticamente igual à sua forma original.

A ECERS-R possui as características programáticas, estruturais e interpessoais que, num contexto de educação de infância, têm influência directa nas crianças e nos adultos. Esta escala é constituída por 43 itens organizados em 7 subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Linguagem – Raciocínio, Actividades, Interação, Estrutura do Programa e, por último, Pais e Pessoal. É de salientar que cada item das subescalas é expresso numa escala de 7 pontos com descritores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). Os níveis de qualidade estão assentes nas definições actuais de boas práticas e em pesquisa que relaciona a prática com os resultados das crianças.

Como foi supradito, para a avaliação da qualidade do ambiente educativo, focámo-nos especificamente na subescala da ECERS-R correspondente à “Linguagem – Raciocínio”, a qual se refere “à forma como os materiais, as actividades e as interacções criança-criança ou criança-educadora são utilizados na promoção das competências de comunicação e na aprendizagem das relações básicas (Ex: medida, causalidade, tempo, etc.)” (Ministério da Educação, 1998: 87).

A nossa escolha relativamente a esta subescala prendeu-se com o facto de a linguagem oral para a criança em idade pré-escolar ser fundamental para as suas aprendizagens, ter um carácter transversal e por incidir na área de conteúdo que constitui o objectivo deste trabalho, o que leva a que mereça uma atenção especial.

Numa análise genérica sobre os quatro itens da subescala “Linguagem – Raciocínio” (anexo n.º3), podemos concluir que a menor cotação foi atribuída ao item 15 (livros e imagens), a qual correspondeu a 4, sendo que aos restantes itens – 16 (encorajar as crianças comunicar), 17 (uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio) e 18 (uso informal da linguagem) – foi atribuída a cotação de 7. Podemos desta forma concluir que, de acordo com os 4 itens cotados, a subescala em questão tem uma pontuação de 25, perfazendo uma cotação média de 6,25¹⁶, o que nos possibilita afirmar que o ambiente observado relativamente a esta subescala possui boas condições.

Foi a partir da nossa integração no contexto educativo e da sua observação, em que recorreremos à utilização dos instrumentos acima mencionados para recolher informação sobre o contexto, que estabelecemos o foco no qual nos centrámos para o desenvolvimento do presente projecto de investigação-acção, sendo que julgámos pertinente centrarmo-nos na compreensão e na expressão oral das crianças, como já foi referido.

Passando as crianças uma parte substancial do seu tempo no jardim-de-infância, este contexto torna-se fundamental para estimular o seu desenvolvimento global, possibilitando, concretamente, que cada uma das crianças tenha oportunidade de aumentar o seu domínio linguístico, minimizando ou, até mesmo, ultrapassando as dificuldades linguísticas que possui. Note-se que o que foi supradito se relaciona com o facto de este contexto ser um meio em que as crianças socializam (tanto com os educadores, que constituem um modelo para a interacção, como com as outras crianças e os assistentes operacionais), o que é basilar para o seu desenvolvimento linguístico. Contudo, não se deverá, nem poderá descurar a importância de o educador desenvolver actividades que permitam favorecer aprendizagens significativas por parte das crianças, relacionadas com a compreensão e a expressão oral.

Neste seguimento, importa mencionar Lopes (2006: 11), dado que é afirmado pelo autor que “Estimular e desenvolver a linguagem é pois, em larga medida, promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido”. Esta afirmação permite-nos compreender a importância que tem de ser dada em concreto ao domínio da linguagem oral na educação pré-escolar, sendo mesmo referido nas OCEPE que “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao

¹⁶ De acordo com o Ministério da Educação (1998), valores de cotação inferior a 3 correspondem à inexistência de condições mínimas (indicadores de má qualidade), valores iguais ou superiores a 3 e inferiores a 5 indicam existência de condições mínimas (indicadores dum nível da qualidade suficiente) e, por último, valores iguais ou superiores a 5 revelam boas condições (desenvolvimento adequado).

educador criar as condições para que as crianças aprendam” (Ministério da Educação, 1997: 66).

Tendo em atenção o referido, o presente projecto tem como objectivo desenvolver uma reflexão crítica, a partir dos conhecimentos científicos e práticos adquiridos, de modo a compreender em que medida as actividades desenvolvidas contribuíram para a construção de aprendizagens significativas a nível do domínio da linguagem oral e também como poderá esta acção e a reflexão sobre ela constituírem-se como pontos de referência para a nossa futura prática pedagógica. Neste sentido, procurámos responder à questão: Que tipos de actividades, a nível da linguagem oral, despertam mais interesse e motivação nas crianças e em que medida contribuem para o seu desenvolvimento linguístico?

Com vista a atingir o objectivo mencionado, no segundo semestre do ano lectivo 2010/2011, entre os meses de Março e Junho inclusive, na UC de Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) recorreremos à utilização de diversos instrumentos e técnicas que nos facilitaram a recolha e a análise de dados pertinentes para este projecto. Nesta fase de prática educativa e pedagógica, optámos por aliar a observação participante já iniciada no primeiro semestre à utilização de notas de campo, registos fotográficos (também utilizados no primeiro semestre), documentos/trabalhos das crianças e inquérito por entrevista à educadora cooperante.

Após realizada a identificação dos instrumentos e técnicas utilizadas, importa fazer uma breve referência às suas especificidades, sendo que as notas de campo, de acordo com Máximo-Esteves (2008), são um dos instrumentos metodológicos mais utilizados pelos educadores e professores, aquando da observação, para o registo dos dados. Segundo a autora supracitada (2008: 88), “o objectivo [das notas de campo] é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem neste contexto”. Relativamente ao momento de registo das notas de campo, este poderá ocorrer tanto durante o acontecimento como após. Contudo, devido à temática deste projecto, optámos preferencialmente pelo registo durante o acontecimento, recorrendo maioritariamente ao suporte áudio (gravador), sendo que os dados obtidos foram posteriormente transcritos para registo escrito.

No que concerne ao registo fotográfico, poder-se-á asseverar, de acordo com o que é afirmado por Máximo-Esteves (2008), que este é uma forma de registo utilizada com muita regularidade pelos educadores e professores no seu quotidiano profissional, o que faz com que a utilização da máquina fotográfica, aquando de uma investigação, seja natural para as crianças, não sendo, desta forma, um recurso intrusivo.

A fotografia, ao ser utilizada como fonte de dados numa investigação, permite com facilidade, por exemplo, inventariar os objectos da sala, a sua organização, o que se encontra escrito no quadro, os trabalhos das crianças, assim como fornece informação sobre o comportamento e as interacções dos sujeitos envolvidos na acção, o que a torna um óptimo elemento retrospectivo do comportamento humano. Contudo, na maioria das situações, as fotografias são vistas como fontes de informação secundárias.

Quanto aos trabalhos produzidos pelas crianças, a sua análise é muito importante, quando o trabalho de investigação se centra nas suas aprendizagens, sendo que, segundo Burnaford (2001), citado por Máximo-Esteves (2008), é possível através da análise dos trabalhos perceber o modo como as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas.

Por último, relativamente à entrevista, esta permite a recolha de dados através do questionamento directo do sujeito, sendo afirmado por Máximo-Esteves (2008) que

“a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro”(pp. 92 e 93).

No que diz respeito, concretamente, à entrevista por nós realizada (anexo n.º 4), de entre os vários géneros de entrevistas, a mesma enquadra-se na entrevista semiestruturada, a qual se caracteriza por ter como ponto de partida um guião baseado num conjunto de tópicos precedentemente estipulados pelo entrevistador. Apesar da existência do guião, “a ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta” (Máximo-Esteves, 2008: 96).

1.3. Identificação do contexto onde decorreu a acção

O contexto educativo no qual nos integrámos para a realização da PES foi um estabelecimento educativo público (integra as valências de 1.º ciclo e pré-escolar), que se encontra sob a tutela do Ministério da Educação, sendo o mesmo a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância de Assentos, a qual pertence ao Agrupamento de Escolas e Jardins-de-Infância n.º 1 de Portalegre¹⁷, agrupamento vertical.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância de Assentos (anexo n.º 5) localiza-se numa freguesia urbana, a freguesia da Sé (concelho de Portalegre) e mais concretamente no bairro dos Assentos, como o próprio nome refere.

O bairro dos Assentos é um bairro relativamente recente (fundado em 1979), que surgiu como bairro social para acolher famílias que regressaram das ex-colónias portuguesas e outras economicamente carenciadas, mantendo até aos dias de hoje esta particularidade. Actualmente, de acordo com os dados obtidos, o bairro caracteriza-se por possuir diversos problemas de cariz social, de entre os quais podemos destacar o elevado índice de desemprego, o baixo índice de escolaridade da população activa e a sua falta de qualificação profissional. Estes problemas encontram-se aliados ao fraco aproveitamento escolar e à carência de respostas para as crianças e jovens em risco.

No que concerne ao horário de funcionamento da instituição, o mesmo encontra-se compreendido entre as 8h30m e as 19h, de modo a responder às necessidades das famílias. Focando-nos apenas na valência do pré-escolar, o horário da componente lectiva é das 9h às 16h, sendo a interrupção para almoço¹⁸ das 12h às 14h. Saliente-se que, no horário não lectivo, as crianças estão à responsabilidade das assistentes operacionais, as quais possuem as funções de acolher e supervisionar as crianças, para além de possuírem tarefas ligadas à limpeza e manutenção dos vários espaços.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância de Assentos, no ano lectivo 2010/2011, foi frequentada por 224 crianças, sendo que 127 se encontravam a frequentar o 1.º ciclo de escolaridade e as restantes 97, o nível pré-escolar.

Fazendo referência ao pré-escolar, as 97 crianças possuíam idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e encontravam-se divididas em quatro grupos (entre 23 e 25 crianças)

¹⁷ Em 2009, o agrupamento aderiu ao programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), o qual constitui uma medida que visa a promoção do sucesso educativo, o combate à indisciplina e ao abandono escolar, assim como promoção da transição para a vida activa e a integração na comunidade.

¹⁸ Para as crianças do pré-escolar as refeições fornecidas pela instituição são gratuitas.

heterogéneos quanto ao género e à idade. Note-se que cada grupo estava à responsabilidade de uma das quatro educadoras da instituição.

O estabelecimento de ensino funciona num edifício construído de raiz, o qual foi inaugurado em 1982. Contudo, recentemente foi alvo de uma ampliação e requalificação, tendo sido inaugurado em Setembro de 2009.

O edifício é constituído por dois blocos distintos unidos por um telheiro: um que corresponde ao 1.º ciclo e outro ao pré-escolar.

Relativamente ao bloco do 1.º ciclo, este é composto por diversas salas de aulas repartidas por dois pisos, sendo que o acesso ao piso superior é efectuado através de escadas (uma das escadas que dá acesso ao piso superior está dotada por uma plataforma elevatória, que permite o transporte de cadeiras de rodas). Para além das salas de aulas, o bloco do 1.º ciclo é constituído ainda por uma biblioteca, um polivalente, uma reprografia, um posto médico, uma sala para os assistentes operacionais, uma sala para os docentes, um refeitório com cozinha integrada, um gabinete para o coordenador, assim como diversas casas de banho para os adultos e para as crianças.

No que concerne ao bloco destinado ao pré-escolar (possui apenas um piso), o mesmo é composto por três salas de actividades, três casas de banho e uma sala de acolhimento/prolongamento de horário.

Registe-se que, devido ao aumento de crianças a frequentar o pré-escolar, no ano lectivo 2010/2011, foi necessário recorrer a uma sala pertencente ao bloco do 1.º ciclo para acolher um novo grupo do pré-escolar. A sala em questão foi devidamente adaptada e apetrechada com materiais de acordo com a faixa etária das crianças.

Quanto ao espaço que se encontra em redor do edifício, o mesmo constitui uma zona de recreio partilhada entre o 1.º ciclo e o pré-escolar. Contudo, existem zonas mais direccionadas para cada nível educativo. Saliente-se que todo o espaço exterior é rodeado por um muro com gradeamento, assim como quatro portões que dão acesso à instituição, sendo que um desses portões permite a entrada de viaturas (por exemplo, viaturas de emergência).

Relativamente às características gerais do espaço educativo, poder-se-á afirmar que o mesmo se encontra em bom estado de conservação, possuindo equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que o utilizam. É de acrescentar ainda que as instalações estão adaptadas para receber crianças portadoras de deficiência e que possuem em diversas zonas (por exemplo, salas de actividades e de aulas) aparelhos de ar condicionado que permitem a regulação da temperatura.

Sala de actividades

A sala de actividades que correspondeu ao grupo da Pré-D, grupo no qual nos integrámos para realizar a nossa PES, foi a sala 1 (anexo n.º 6), a qual se localiza no bloco correspondente ao pré-escolar.

No que diz respeito ao acesso à sala em questão, o mesmo efectua-se de uma única forma, através de uma porta larga (as suas dimensões permitem a passagem de objectos de maiores dimensões como, por exemplo, cadeiras de rodas) cuja maçaneta se encontra a uma altura acessível às crianças para que estas facilmente consigam abrir a porta e aceder à sala.

Relativamente ao espaço da sala de actividades, este tem uma dimensão de 45 m² e possui todo ele uma boa ventilação, assim como uma boa luminosidade tanto natural como artificial, sendo que a luminosidade natural provém de cinco janelas grandes viradas para o exterior que deixam entrar a luz solar e a luminosidade artificial de várias lâmpadas dispostas no tecto.

Quanto à temperatura da sala 1, a mesma é regulada por um aparelho de ar condicionado, o que a torna agradável independentemente da estação do ano.

O piso da sala de actividades é confortável, lavável e anti-derrapante. Já as suas paredes são de cor branca e encontram-se limpas e em pleno estado de conservação, sendo a parede que contém a porta de entrada composta por um expositor que a cobre em toda a sua extensão. A sala de actividades contém ainda, na parede esquerda relativamente à porta de entrada, um quadro branco. É de salientar que (para além do expositor) o quadro e as paredes da sala de actividades encontraram-se durante o ano lectivo decorados com vários trabalhos realizados pelas crianças e com alguns quadros de registo, por exemplo, das presenças e do tempo.

A sala 1 possui uma bancada com um lavatório que se encontra fixa à parede oposta à porta de entrada. Esta bancada estende-se horizontalmente ao longo de toda a parede e a sua altura é adequada para que crianças de baixa estatura facilmente a possam utilizar, o que possibilita a execução de actividades que envolvam a rápida lavagem de mãos ou a necessidade de obtenção de água.

Relativamente ao número de cadeiras e mesas que existiam na sala, verificámos que esta possui vinte e oito cadeiras e onze mesas de tampo horizontal com diversas formas (rectangulares, quadradas, redondas e meia-lua), sendo que tanto as cadeiras como as mesas têm uma dimensão adequada à estatura das crianças. Saliente-se, ainda, que na sala de actividades existem vários móveis que permitem a arrumação dos diversos materiais.

O espaço da sala estava organizado tendo em consideração a funcionalidade, a estética, a possibilidade de actividades livres por parte das crianças, a utilização autónoma por parte das mesmas dos diversos materiais e as aprendizagens em grupo e individuais. Realce-se que a organização do espaço da sala 1, ao longo do ano lectivo, foi flexível e dinâmica, o que permitiu a sua adaptação tanto às necessidades das crianças como às mais diversas actividades realizadas.

A sala de actividades encontrava-se dividida em dez áreas de interesse, de forma a permitir um melhor funcionamento e organização das actividades. As diversas áreas estavam dispostas na sala à volta de uma mesa central que funcionava como mesa de apoio a todas elas. É de salientar que as áreas mais barulhentas se encontravam mais próximas e no fundo da sala (lado oposto ao quadro), já as menos barulhentas e que requerem um maior nível de concentração estavam dispostas pelos restantes espaços. A organização do espaço era apoiada por identificadores de área que continham o número de crianças que em simultâneo podiam utilizar cada área, o que facilitava a organização autónoma das crianças pelas diversas áreas.

As áreas de interesse em que a sala estava organizada eram, portanto, a área do computador, a área da expressão plástica, a área das ciências, a biblioteca, a garagem, a área dos jogos, a área dos fantoches, a casinha, a área da matemática e a área da escrita.

O grupo de crianças

O grupo de crianças da Pré-D, grupo no qual nos integrámos, era um grupo heterogéneo constituído por vinte e cinco crianças, das quais dezanove eram do género masculino e seis do género feminino. As idades das crianças do grupo encontravam-se compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que, no início do ano lectivo 2010/2011, uma criança tinha seis anos, nove tinham cinco anos, seis tinham quatro anos e nove tinham três anos, o que perfazia um nível etário médio do grupo de quatro anos.

Das vinte e cinco crianças do grupo, doze já frequentavam no ano lectivo 2009/2010 o estabelecimento de ensino em questão, sendo que das restantes crianças, onze frequentavam outros estabelecimentos de ensino, duas encontravam-se com as avós e apenas uma estava a cargo de uma ama.

No que concerne às características dos agregados familiares das crianças do grupo, poder-se-á afirmar que a grande maioria das crianças faz parte de agregados familiares nucleares, isto é, vive com os seus pais e irmãos. Contudo, existem três crianças que vivem apenas com a mãe (agregado familiar monoparental), das quais duas não mantêm qualquer contacto com o pai.

No grupo da pré-D não existiam crianças com dificuldades de aprendizagem nem crianças portadoras de deficiência. Contudo, existiam duas crianças que possuíam apoio ao nível da terapia da fala, sendo que uma das crianças frequentava as consultas de uma Terapeuta da Fala da Unidade de Atendimento Infanto-Juvenil do Hospital Distrital de Portalegre e a outra era acompanhada semanalmente por uma Técnica da Equipa de Intervenção Precoce de Portalegre.

Relativamente à assiduidade das diversas crianças do grupo, constatou-se que todas elas, durante todo o ano lectivo, foram bastante assíduas e pontuais, com excepção de uma criança que, devido a problemas de saúde, faltou com alguma regularidade até meados do 2.º período, facto que se alterou no 3.º período.

O grupo em questão era bastante simpático, afectuoso, sociável, dinâmico e trabalhador, sendo que a grande maioria das crianças que o constituía eram participativas e cooperantes. As crianças que integraram pela primeira vez a instituição escolar, no ano lectivo 2010/2011, adaptaram-se plenamente ao novo contexto e ao grupo de uma forma natural. Para tal, contribuiu, de certa forma, o facto de as crianças mais velhas assumirem espontaneamente a função de ajudantes das mais novas.

De acordo com as observações efectuadas, foi possível constatar a existência de uma relação saudável entre as crianças, pautada por momentos de amizade, entreaduda (como já foi referido) e companheirismo, assim com pela existência de pequenos conflitos, o que não deixa de ser um facto natural.

Devido à individualidade de cada uma das crianças do grupo, as competências adquiridas, o desempenho nas actividades e o comportamento eram distintos de criança para criança. Contudo, todas elas demonstravam uma grande ambição em saber e em fazer mais e melhor.

De um modo geral, durante o desenvolvimento das diversas actividades, as crianças do grupo interessavam-se por participar nas propostas sugeridas. No entanto, apresentavam níveis de envolvimento distintos (facto natural), dado que enquanto umas já realizavam as actividades com calma e empenho, outras tinham menor capacidade de concentração.

A nível dos gostos e interesses do grupo, constatámos que as crianças que o constituíam partilhavam o gosto de cantar, fazer jogos de movimento, ouvir histórias, trava-línguas, e adivinhas, assim como mostravam muito interesse na realização de novas actividades e na utilização de novos materiais.

Importa ainda acrescentar que era notória a preferência das meninas pela área da Expressão Plástica e pela área da Casinha, enquanto que as preferências dos meninos recaíam sobre a área da Garagem e a área dos Jogos.

Por último, no que concerne às necessidades do grupo, a mais evidente relacionava-se com as competências de comunicação, mais especificamente ao nível da articulação verbal oral, do desenvolvimento do campo lexical (passivo e activo), assim como do saber ouvir.

Apresentada a metodologia seguida, assim como a caracterização da instituição, da sala de actividades e do grupo de crianças, é chegado o momento de especificar a nossa acção concreta no contexto educativo em questão.

2. ACÇÃO EM CONTEXTO

2.1. A educadora cooperante – algumas características da sua prática

Antes de passarmos a especificar algumas das actividades desenvolvidas no âmbito da compreensão e da expressão oral, importa referir que tivemos um importante contributo da educadora cooperante na construção e no desenvolvimento da nossa intervenção educativa e pedagógica, o qual foi o produto da observação e cooperação efectuadas e dos inquéritos – questionário (1.º semestre – UC de Observação e Cooperação Supervisionada) e entrevista (anexo n.º 4) – realizados. É, pois, crucial, neste seguimento, fazer uma breve referência a algumas características da prática da educadora.

A educadora cooperante possui como habilitações académicas o Complemento de Formação Científico-Pedagógica na área das Expressões, sendo que, como forma de complementar a sua formação, e por vontade própria, frequentou cursos ligados aos temas de observação, planeamento e avaliação; desenvolvimento curricular/modelos curriculares; organização do espaço, dos materiais e do tempo; organização do grupo; e novas tecnologias (computadores).

Já com uma larga experiência profissional na área de Educação de Infância, a educadora cooperante conta com 27 anos de serviço, dos quais 4 foram desenvolvidos num jardim-de-infância da rede pública, 2 na creche, 2 na Intervenção Precoce, 12 no Ministério da Solidariedade Social e 7 como docente numa Escola Superior de Educação.

Ao desenvolver a sua prática educativa, tem em consideração referenciais como as OCEPE, referenciais profissionais (por exemplo, o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001)) e referenciais científicos.

Quanto aos referenciais científicos, a educadora segue a pedagogia participativa da infância, sendo que a sua prática se encontra próxima do modelo pedagógico do *Movimento da Escola Moderna* (MEM), porém este não é desenvolvido na sua forma pura, justificando a educadora que “Há que fazer ajustes e reflectir sobre quais as estratégias mais eficazes e sobre a metodologia mais adequada, de modo a obter os melhores resultados” (Educadora).

Neste seguimento, mencione-se que para os seguidores do MEM a escola define-se:

“como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

É no envolvimento e na organização construída paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda [entreaajuda] (todos ensinam e aprendem)” (Niza, 2007:127).

Quanto às experiências de aprendizagem, a educadora, na sua prática, pretende “desenvolver metodologias activas, em que as crianças possam expor e partilhar as suas ideias e as suas necessidades de conhecimento” (Educadora), para além de procurar abranger todas as áreas de conteúdo de uma forma integrada, recomendação que é veiculada pelas OCEPE e pelo perfil específico do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001).

No que concerne concretamente à área de conteúdo de expressão e comunicação, e mais especificamente à linguagem oral, foco do presente relatório, foi visível, através da observação e da entrevista realizadas, que a educadora na sua prática procura promover um clima rico em comunicação, aproveitando as situações comunicativas para servir como modelo para as interacções e aprendizagens das crianças.

A comunicação oral na sua sala de actividades flui de uma forma natural e espontânea, sendo utilizada com propósitos e finalidades diferentes consoante as situações, por exemplo, na exploração de uma história, na planificação das actividades a realizar, na reflexão acerca do trabalho desenvolvido, nas conversas sobre os problemas resultantes da participação das crianças nas actividades diárias desenvolvidas no jardim-de-infância.

Ocorrendo muitas situações de comunicação em grande grupo, questionámos a educadora sobre a forma como cativa as crianças que têm mais dificuldades em exprimir-se ou que nunca têm nada para dizer ao grupo, sendo que a mesma considera que é uma tarefa muito complicada e que muitas vezes esta atitude está relacionada com a personalidade da criança, a qual se tem que respeitar. Segundo a educadora, o mais importante é saber aproveitar cada pequeno contributo da criança e servirmo-nos do mesmo como mote para a incentivar a falar.

Relativamente ao modo como se combatem as assimetrias existentes no desenvolvimento da linguagem das crianças, a educadora refere: “Para combater essas assimetrias é [necessário] perceber qual é o patamar em que a criança está, perceber como é que está a sua auto-estima e perceber se isso não está a influenciar no seu desempenho”. Ainda de acordo com a sua opinião, o mais importante é reforçar a auto-estima, pois, por exemplo, quando a criança não se consegue expressar e é interpelada por não o estar a conseguir fazer, sente-se reprimida e, conseqüentemente, em ocasiões futuras vai-se coibir de falar. Neste sentido, quando a criança se expressa, é essencial valorizar a sua participação e a partir das suas produções desenvolver modelos correctos, estruturas sintácticas mais complexas e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe mais situações comunicativas.

Segundo a educadora, as maiores dificuldades apresentadas pelas crianças ao nível da compreensão e da expressão oral relacionam-se com o vocabulário desconhecido e com a dificuldade que sentem em articular determinados sons da língua. Para minimizar estas dificuldades, é essencial proporcionar diversas situações de comunicação ricas em vocabulário diversificado, sendo que, quando detectado que a criança não percebe o significado de determinada palavra, dever-se-á tornar mais claro o seu significado através do uso em diferentes situações. Já quando a criança utiliza certa palavra de uma forma descontextualizada, é fundamental repetir o seu enunciado, aperfeiçoando-o gramaticalmente e ampliando-o lexicalmente.

De um modo geral, em toda a sua prática, a educadora relaciona-se com as crianças de forma a satisfazer as suas necessidades e a promover a sua autonomia, fomenta a cooperação entre as crianças e valoriza os seus saberes e conquistas.

Importa terminar com uma frase mencionada pela educadora, a qual demonstra que devemos ser profissionais reflexivos e dispostos a mudar e a aprender a cada dia: "Sou uma educadora em construção, ainda tenho muito para aprender" (Educadora).

2.2. Descrição da acção e reflexão crítica

É chegado o momento de apresentar algumas actividades de ensino-aprendizagem realizadas durante a UC de PIS.

Antes, importa mencionar que a prática pedagógica se baseou na pedagogia participativa da infância. Como tal, desenvolveram-se actividades e projectos, nos quais foi basilar ouvir as crianças, valorizar as suas experiências, os seus saberes, as suas ideias e as suas culturas. Neste sentido, refira-se que cada criança foi vista não como uma *tábua rasa*, mas sim como um ser com direitos e competências que intervém nos acontecimentos à sua volta.

Tanto as actividades desenvolvidas que serão mencionadas neste relatório como todas as outras realizadas durante a PIS foram pensadas e estruturadas com base nas características específicas das crianças do grupo (níveis de desenvolvimento, vivências socioculturais, ...) e nas características do contexto educativo, para, assim, responderem efectivamente aos interesses e necessidades de cada uma das crianças e para contribuírem para o seu desenvolvimento holístico.

Neste sentido, tendo em consideração que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem de uma forma integrada, como é referido nas OCEPE (1997), tivemos em atenção, no desenvolvimento das actividades, o facto de as áreas de conteúdo não serem compartimentos estanques, mas sim áreas que se relacionam e complementam ente si.

Tendo em conta o tema eleito para aprofundar neste relatório – linguagem oral –, as actividades que serão apresentadas estão relacionadas com a área de conteúdo de Expressão e Comunicação e, mais especificamente, com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Com o desenvolvimento das várias actividades, pretendeu-se proporcionar, através de diversos materiais e situações diversificadas de diálogo e interacção, oportunidades variadas para as crianças desenvolverem as suas capacidades de compreensão e expressão oral.

Importa, pois, mencionar que as seis actividades que serão apresentadas são apenas algumas das que foram realizadas durante a PIS e que se encontram englobadas na vasta variedade de propostas existentes que permitem desenvolver a compreensão e a expressão oral.

Neste seguimento, antes de ocorrer a referência concreta a cada uma das actividades, interessa fazer uma alusão à reunião em grande grupo, dado que era uma actividade diária de

prática regular de oralidade (ocorria no momento da manhã, por volta das 9:30, e constituía a primeira conversa do dia em grande grupo), que visava proporcionar, de forma espontânea e natural, uma oportunidade de partilha de informações, de acontecimentos vivenciados, assim como, entre outras situações, tinha em vista a resolução de problemas resultantes da participação das crianças nas actividades do quotidiano (só ocorria em grande grupo quando era pertinente).

Este era um momento em que a maioria das crianças (principalmente as de 5/6 anos) mostrava interesse em participar de forma activa, em parte devido ao facto de terem oportunidade de dizer ao grande grupo algo que para elas era importante e que lhes proporcionava um certo orgulho em partilhar. Durante esta actividade, de um modo geral, as crianças manifestavam um comportamento adequado, que passava por ouvirem os colegas que se pronunciavam, assim como por intervirem quando achavam pertinente.

A grande maioria das situações que motivavam as crianças a comunicar relacionava-se com as suas vivências do dia-a-dia, isto é, com as suas rotinas, por exemplo, o que tinham feito no dia anterior, com quem tinham estado, entre outras coisas.

Actividade 1 – Livro *Pê de Pai*

Esta actividade foi realizada na semana compreendida entre os dias 14 e 18 de Março de 2011 (1.ª Intervenção) e esteve integrada no âmbito das comemorações do *Dia do Pai* (19 de Março).

Esta actividade dividiu-se em três momentos, que tiveram como base o livro *Pê de Pai*, da autoria de Isabel Minhós Martins e ilustrado por Bernardo Carvalho. A escolha deste livro deve-se ao facto de ser um álbum de grande qualidade e de estar relacionado com o tema.

O álbum *Pê de Pai* caracteriza-se por uma articulação intrínseca entre o texto e a imagem, que traduz um entrelaçar de afinidades e afectos entre as personagens (pai e filho). Nele é valorizada a importância do pai na vida do filho. “O pai é, pois, alvo de uma perspetivação *sui generis* que exalta as suas qualidades em resultado da visão particular, subjectiva e afectiva, da criança” (Ramos, s.d.).

1.º Momento – Leitura e exploração do livro

A leitura do livro dividiu-se em três fases – a pré-leitura, a leitura e pós-leitura.

Durante a pré-leitura foram mostrados e explorados elementos paratextuais (capa e contracapa), com o intuito de levar as crianças a dialogarem sobre as personagens do álbum e a fazerem previsões sobre o tema retratado. Nesta fase, com base na observação da ilustração, as crianças associaram de um modo muito natural e espontâneo as personagens retratadas a um pai e a um filho, assim como identificaram a emoção de felicidade representada nas expressões faciais das duas personagens.

No momento de leitura, devido às características do livro (álbum), isto é, de este não constituir uma narrativa mas sim uma caracterização metafórica da imagem e dos comportamentos parentais, as crianças foram as principais intervenientes na acção, que se desenvolveu essencialmente com base na análise da ilustração (elemento muito significativo do livro). A função de identificar os diversos tipos de pais, as emoções expressas e as acções realizadas pelas personagens coube, assim, às crianças, que foram estimuladas sobretudo e em primeiro lugar pelas ilustrações do livro e também através de questões desencadeadoras de reflexão, imaginação e diálogo.

Devido ao carácter metafórico tanto do texto como da imagem e ao seu cariz humorístico, foi notório um envolvimento natural das crianças nesta exploração lúdica que originou boa disposição e vontade em participar.

Quanto à fase pós-leitura, esta foi reservada para as crianças falarem (caso o desejassem) do seu próprio pai e identificarem o pai da história que se assemelhava ao seu, explicando a razão da comparação. Tal como na fase anterior, esta também suscitou uma enorme vontade de participação, não tanto para falarem do seu próprio pai, mas mais especificamente para o compararem aos pais retratados na história, sendo que a grande maioria assemelhou o seu pai ao *pai colchão*.

Este primeiro momento teve como intuito, a partir de uma vivência comum, proporcionar às crianças uma excelente oportunidade de se expressarem oralmente, através da descrição do que estava representado nas imagens, do que imaginavam e das suas próprias vivências, neste caso em concreto relacionadas com o seu próprio pai.

Durante todo o desenvolvimento da actividade as crianças tiveram uma grande oportunidade para expandirem o vocabulário e treinarem a construção frásica de forma natural e contextualizada, ou seja, de forma implícita (conhecimento intuitivo da língua).

2.º Momento – A prosódia

O segundo momento consistiu na releitura sem pausas do texto do livro, para que as crianças tivessem a percepção de que este rima, formando mesmo um poema. Segue-se o texto do livro.

“Pai casaco, pai avião, pai cabide, pai travão
Pai grua, pai tractor, pai sofá, pai motor
Pai esconderijo, pai colchão, pai bóia, pai esfregão
Pai chocolate, pai seta, pai cofre, pai meta
Pai ambulância, pai despertador, pai escadote, pai doutor
Pai carrossel, pai cavalinho, pai túnel, pai pequenino!” (Martins, 2010).

Após uma releitura do texto, foi sugerido às crianças que, de acordo com as orientações dadas, o dissessem com diferentes entoações, ritmos, melodias e intensidades, sendo que tal acção foi desenvolvida com o intuito de explorar as estruturas prosódicas da língua¹⁹, ou seja, os aspectos supra-segmentais.

A importância de desenvolver com as crianças este conteúdo (competência) advém do facto de a prosódia ser um aspecto essencial do desenvolvimento oral, na medida em que transporta significado, por exemplo, as variações de entoação de uma mesma produção oral traduzem significados diferentes.

Durante o desenvolvimento deste segundo momento da actividade foram claramente visíveis o gosto e a alegria que as crianças tiveram na sua realização, o que foi confirmado pela forma divertida com que a encararam e pelo empenho demonstrado.

Saliente-se que esta é uma actividade que intersecta tanto o domínio da linguagem oral como o domínio da expressão musical, o que vem confirmar a transversalidade da língua e a importância de interligar os conteúdos dos diversos domínios e das áreas de conteúdo.

3.º Momento – Adivinhas

Este terceiro momento consistiu em decifrar adivinhas sobre alguns tipos de pais (uns estavam representados na história, outros não). Para tal, foram apresentados às crianças sete cartões (anexo n.º 7), cada um deles com uma adivinha, e foi solicitado a uma criança de cada vez que retirasse um cartão aleatoriamente. A esta fase seguiu-se a leitura da adivinha

¹⁹ O domínio dos padrões prosódicos é adquirido aquando do desenvolvimento fonológico e faz parte integrante do conhecimento fonológico.

presente no cartão retirado, sendo que coube então às restantes crianças adivinharem qual o tipo de pai descrito (este procedimento repetiu-se para cada um dos sete cartões).

Com esta actividade ocorreu a exploração do carácter lúdico da língua, uma vez que a mesma foi encarada como um jogo, um desafio, no qual foi fundamental cada uma das crianças escutar com atenção o que estava a ser dito para conseguir compreender o conteúdo da mensagem e, conseqüentemente, encontrar cada uma das respostas para os desafios (adivinhas) que lhes eram colocados. Neste seguimento, importa referir que as adivinhas favorecem a oralidade (compreensão e expressão), na medida em que – através do recurso à rima, ao ritmo e à repetição de frases – contribuem para a melhoria da articulação das palavras, e promovem a literacia e o gosto pela leitura.

Quanto ao comportamento das crianças durante o jogo, este foi adequado, mostrando-se estas bastante envolvidas na sua realização e revelando algum espírito de competitividade, dado que se esforçavam para serem as primeiras a responder correctamente ao desafio que lhes era colocado.

Esta actividade foi de tal modo significativa que, após a sua realização, as crianças foram ao encontro dos cartões para colocarem autonomamente os desafios aos seus colegas.

Actividade 2 – A biblioteca

A actividade em questão enquadrou-se na segunda semana de intervenção (28 de Março a 1 de Abril) e desenvolveu-se de acordo com a efeméride do *Dia Internacional do Livro Infantil*, a qual se celebra no dia 2 de Abril.

Esta actividade dividiu-se em dois momentos: um primeiro que consistiu numa visita à biblioteca da instituição, local no qual foi lido e explorado o livro *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas* (Soares, 2008) (constituído por uma história divertida e com algumas peripécias, cujo texto é escrito em quadras que rimam e tem como tema central o gosto pela leitura) e onde foi desenvolvido um diálogo (momento de pós-leitura) sobre a biblioteca, sobre as suas regras e as actividades que lá se podem realizar. Já no segundo momento (realizou-se na sala de actividades, após o intervalo da manhã), foi proposto às crianças do grupo criarem as regras da biblioteca da sala de actividades.

1.º Momento – Visita à biblioteca

Com a realização da visita à biblioteca, pretendeu-se levar as crianças a conhecerem um outro espaço da escola com o qual não se encontravam tão familiarizadas, para além de que constituiu uma óptima situação para alargarem o seu leque comunicativo ao terem oportunidade de contactar com interlocutores (funcionários responsáveis pela biblioteca da escola) com os quais não costumavam interagir. De acordo com as OCEPE,

“A comunicação das crianças com outros adultos da instituição e da comunidade, no jardim-de-infância ou no exterior, são [é] um outro meio de alargar as situações de comunicação que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas” (Ministério da Educação, 1997: 68).

Relativamente à leitura da história, pôde-se constatar que, devido ao facto de ocorrer num local acolhedor e confortável, contribuiu para que as crianças estivessem concentradas e envolvidas em toda a sua narrativa, sendo assim capazes de prestar atenção mais facilmente ao que era dito, o que implicou a capacidade de saber escutar, a qual constitui uma tarefa fundamental para o desenvolvimento da compreensão verbal.

O facto de a história em questão ser escrita em quadras rimadas possibilitou trabalhar algumas capacidades relacionadas com a consciência fonológica, dado que ao longo da sua leitura as crianças identificaram e repetiram espontaneamente muitas rimas presentes no texto, o que deixou transparecer o agrado que sentiram em ouvir as palavras que rimavam e demonstrou que uma grande maioria das crianças do grupo, aquando da realização desta actividade, já possuía alguma sensibilidade aos segmentos sonoros das palavras.

Acrescente-se, ainda, que, devido à riqueza lexical desta história, as crianças foram colocadas perante palavras que não faziam parte do seu vocabulário activo, o que constituiu uma excelente oportunidade para o enriquecer. Algumas das palavras que suscitaram certas dúvidas foram, por exemplo, *banquete* (grande jantar) e *soberano* (rei).

Neste seguimento, mencione-se que

“As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos)” (Duarte, 2011: 9).

Importa referir, ainda, que a leitura de histórias, de um modo geral,

“(…) é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção de informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das concepções sobre a linguagem escrita, a compreensão

das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas” (Mata, 2008: 72).

No que concerne ao diálogo desenvolvido (tanto neste primeiro momento, como no que se segue), uma vez que foi criado em torno de uma vivência comum, tornou-se importante para estimular a expressão oral das crianças que normalmente apresentam um menor interesse no momento comunicativo.

2.º Momento – As regras da biblioteca da sala de actividades

No que diz respeito à elaboração das regras da biblioteca, este foi um momento extremamente rico com a participação, praticamente, de todas as crianças, sendo que para tal contribuiu o facto de a grande maioria achar pertinente a elaboração das regras da biblioteca da sala. Em baixo seguem-se as regras elaboradas.

- Só podem estar dois meninos na biblioteca;
- Não podemos correr na biblioteca;
- Temos de falar baixinho;
- Temos de tratar bem os livros;
- Temos de estar bem sentados nas cadeiras;
- Não nos podemos sentar em cima da mesa;
- Quando sairmos da biblioteca temos de deixar tudo arrumado.

Grande grupo – Pré-D

28 de Março de 2011

Importa destacar que as normas foram todas referidas pelas crianças, sendo que a sua realização permitiu familiarizarem-se com o tipo de discurso normativo, o qual contribuiu para o desenvolvimento linguístico, concretamente no que respeita ao uso das fórmulas imperativas e infinitivas comuns neste tipo de texto.

Note-se que, posteriormente, foi afixado na área da biblioteca um cartaz, elaborado pelas crianças, com as regras e que a maioria das crianças, ao longo do resto do ano lectivo, as respeitou, o que demonstrou que foi uma actividade significativa.

Actividade 3 – O baú das personagens

Tal como a actividade anteriormente mencionada, o jogo *O baú das personagens* desenvolveu-se na semana compreendida entre os dias 28 de Março e 1 de Abril, sendo realizado mais especificamente no dia 29 de Março.

Esta actividade teve como objectivo a elaboração de uma história (anexo n.º 8). Para tal, foi mostrado às crianças um baú que continha no seu interior vários cartões com personagens de histórias conhecidas – o *Lobo Mau*, a *Branca de Neve*, a *Formiga Rabiga*, o *Pai Natal*, o *Coelhinho Branco* e o *Macaco do Rabo Cortado*.

O jogo consistiu em retirar, aleatoriamente, as várias imagens das personagens do baú e desenvolver à volta delas uma narrativa (foi registada de modo a que todas as crianças vissem todo o processo de redacção da mesma). Para começar a elaboração da história foi pedido a uma criança para retirar de dentro do baú uma personagem, a qual correspondeu ao *Lobo Mau*, sendo que de seguida foi dita uma frase como mote para a construção da história (*Era uma vez o Lobo Mau que andava a passear pela cidade...*). Após este primeiro momento, coube ao grupo continuar a frase com a sua imaginação. Note-se que, ao longo do desenvolvimento da narrativa, o baú com as personagens foi passando pelas várias crianças que retiravam do seu interior as diversas personagens que este continha.

Durante toda a elaboração da história, desenvolveu-se um momento de conversa entre as crianças, no qual foi essencial prestarem atenção (para poderem escutar o que era dito) e esperarem pela sua vez para poderem participar no processo comunicativo, acções estas fundamentais para que compreendessem as mensagens proferidas e, assim, pudessem contribuir para a criação da história composta por uma sequência de acontecimentos.

Ao contribuírem para a construção da história, as crianças tiveram que utilizar competências relacionadas com a expressão oral (por exemplo, falar de forma clara e audível, intervir com sentido de oportunidade, expressar as suas opiniões, narrar acontecimentos criados), sendo que neste momento foram estimuladas a exporem um vocabulário diversificado e estruturas sintácticas de complexidade crescente, o que se verificou quando, por exemplo, era dito “*E como é que podemos dizer isso de outra forma?*”.

Devido ao carácter desta actividade, torna-se evidente a associação intrínseca existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita, o que permitiu levar as crianças a compreenderem que a escrita representa a linguagem oral (é uma das características do código escrito). Para além de que contribuiu para integrar a escrita de uma forma significativa e contextualizada na sala de actividades, permitindo que as crianças presenciassem um modelo

de utilização da escrita e algumas das suas características. Com esta actividade pretendeu-se também facilitar a emergência da linguagem escrita.

Quanto à atitude das crianças durante a execução da mesma, foi de fácil constatação que estiveram muito motivadas no momento inicial, devido à curiosidade de saberem quais eram as personagens que estavam no interior do baú e que iriam entrar na narrativa. Contudo, com o desenvolvimento da actividade foram perdendo gradualmente o interesse, ocorrendo no período final da sua realização uma maior participação por parte das crianças mais velhas.

O facto de umas crianças se manterem mais interessadas e motivadas para o diálogo do que outras deve-se, entre outras coisas, à heterogeneidade do grupo quanto à idade, uma vez que as crianças com 3 e 4 anos têm uma menor capacidade de concentração que as crianças mais velhas com 5 e 6 anos.

Importa referir que a criação da história tinha, ainda, em vista a elaboração de um livro ilustrado pelas crianças, o qual iria fazer parte dos livros presentes na biblioteca da sala de actividades. Contudo, esta actividade não se concretizou, uma vez que não houve tempo para a ilustração do livro.

Actividade 4 – *Salame de Chocolate*

A presente actividade enquadrou-se na semana dedicada à família (2 a 6 de Maio) e teve como intuito a realização de um *Salame de Chocolate*, o qual foi confeccionado para dar às mães no lanche que ocorreu no dia 2 de Maio em sua homenagem.

Refira-se que esta actividade se dividiu em dois momentos: o primeiro correspondeu à confecção de um *Salame de Chocolate* (realizada na sala de actividades com as crianças em pé em redor da mesa central) e o segundo, ao registo da receita. Note-se que ambos ocorreram no dia 2 de Maio, realizando-se o primeiro no período da manhã e o segundo, no período da tarde.

1.º Momento – Confecção do *Salame de Chocolate*

Esta foi uma actividade diferente e muito motivadora, tal como são todas as actividades de culinária, que conseguiu com facilidade cativar a limitada capacidade de atenção das crianças.

Durante todo o seu processo de realização, de um modo geral, as crianças participaram activamente e de uma forma empenhada, sendo que, para além de executarem as tarefas práticas que lhes foram propostas (por exemplo, partir a bolacha, misturar os ingredientes, fazerem as bolinhas de salame), fizeram a exploração verbal da actividade, que consistiu em explicitar oralmente as acções que executavam, comentando o que se estava a fazer, o que se iria realizar e o resultado final.

Num momento inicial da actividade, foi perguntado se sabiam quais eram os ingredientes e utensílios que se encontravam sobre a mesa. Esta pergunta teve como intuito perceber se as crianças conheciam as palavras referentes aos ingredientes e utensílios que iriam ser utilizados, sendo que através dela foi possível concluir que todas conheciam o vocabulário referente a todos os utensílios e ingredientes, com a excepção do *coco ralado* e da *margarina*, o que contribuiu para alargarem o seu capital lexical.

Esta actividade permitiu, ainda, proporcionar diferentes situações de comunicação oral e concretamente diferentes actos de fala, como, por exemplo, negociar a distribuição de tarefas (por exemplo, quem mistura os ingredientes ou quem polvilha as bolinhas de salame em açúcar, chocolate ou coco), fazer pedidos, fazer a descrição das características dos alimentos, comentar o que era realizado no momento, planear o que se pretendia fazer e contar o que se realizou.

2.º Momento – Registo da receita do *Salame de Chocolate*

Neste momento foi sugerido o registo da receita realizada no período da manhã. Como tal, foi promovido um diálogo (através de algumas questões como: “*Quais foram os ingredientes que usámos?*”, “*O que é que fizemos primeiro? E a seguir?*”) com vista à esquematização dos passos necessários para a confecção de *Salame de Chocolate*.

Esta fase da actividade serviu para perceber se as crianças adquiriram novo vocabulário (por exemplo, *coco ralado* e *margarina*) e para compreender se assimilaram todo o processo de realização da receita. Note-se que este momento teve maior participação por parte das crianças mais velhas (5/6 anos), que conseguiram com facilidade enunciar os ingredientes utilizados (incluindo aqueles que não conheciam no primeiro

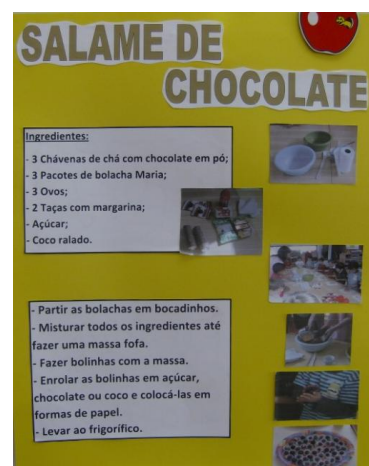


Imagem 1 – Registo da receita *Salame de Chocolate*

momento) e descrever as tarefas realizadas, o que demonstra que apreenderam melhor e mais facilmente todo o processo.

Por fim, as crianças foram incitadas a levar para casa a receita, para fazerem com os seus familiares, sendo-lhes proposto, ao longo da semana, passarem a receita a computador. O facto de serem as crianças a passarem a receita a computador, instrumento hoje em dia indispensável na sala de actividades, é bastante benéfico, uma vez que durante esta tarefa têm a oportunidade de

“(…) brincar com as letras, e, à medida que escrevem, vão-se apercebendo da orientação da escrita (esquerda-direita/cima-baixo) e também da sua linearidade. Para as crianças que têm mais dificuldades no controlo do traço, e portanto que ainda consideram muito difícil escrever as letras, pode ser uma forma de se envolverem com a escrita, compreenderem as suas características e potencialidades e gradualmente transporem esse conhecimento para a forma manuscrita” (Mata, 2008: 58).

A rapidez, facilidade e sucesso com que esta tarefa foi realizada permitiram constatar a familiaridade que as crianças têm com este meio tecnológico e o gosto que sentem em usá-lo.

Actividade 5 – Grande Notícia

Grande Notícia foi uma actividade realizada na biblioteca da instituição (devido ao facto de não haver projector na sala de actividades), na quarta semana de intervenção (dia 17 de Maio), no âmbito do projecto *Meios de Comunicação*. A mesma foi planeada com base no livro *Conto Contigo* de António Torrado e mais especificamente na história *Grande Notícia* (anexo n.º8), a qual é uma pequena narrativa em que é subestimado o facto da queda de uma folha de plátano poder a vir a ser uma notícia.

No que respeita à realização da actividade, a mesma consistiu na narração livre da história *Grande Notícia*, ou seja, apesar de se ter seguido o encadeamento da narrativa, foi realizada uma narração independente do texto apoiada num PowerPoint com a ilustração dos vários elementos e personagens que a constituem. Deste modo, no início da história começou-se por dizer “*Grande notícia... Folha de plátano caiu da árvore*” (ao ser referida esta frase foi apresentado o primeiro diapositivo com uma árvore e com uma folha a cair) e perguntado “*Onde é que acham que a folha de plátano pode ter caído? Porquê?*”. Após terem sido ouvidas as sugestões das crianças, fez-se surgir no diapositivo uma lagartixa, por baixo da folha de plátano, e disse-se “*A folha de plátano caiu em cima de uma lagartixa que*

se assustou muito. O que é que acham que a lagartixa fez ao assustar-se?”. Depois de ouvidas as sugestões das crianças, foi referido “Assustou-se tanto que passou por entre as patas do gato Maltês. O que é que acham que aconteceu ao gato Maltês?”.

A narração da história desenrolou-se nos moldes da descrição anteriormente referida, isto é, durante a sua descrição ocorreu a suspensão da narrativa por diversas vezes para que as crianças do grupo tivessem a possibilidade de antecipar a informação adequada ao desenvolvimento da acção.

Com esta actividade, pretendeu-se proporcionar um espaço de dinâmica conversacional, em que as crianças, através de uma experiência comum, puderam desenvolver e colocar a sua imaginação e criatividade à prova. Ao serem colocadas questões abertas (por exemplo, “*O que é que acham que vai acontecer a seguir?*”), as crianças, tendo em consideração a viagem narrativa já iniciada, tiveram a possibilidade de comunicar ao grande grupo as suas ideias. Com vista à esquematização da história, na fase final da actividade, foi pedido às crianças para recontarem a história, tarefa esta essencial para percebermos se haviam compreendido a narrativa, sendo que se pôde concluir, através da forma clara como se expressaram, que a acção foi bem compreendida.

O interesse e a participação foram visíveis no desenvolvimento da actividade, sendo que, para tal, consideramos que contribuíram dois factores essenciais: o primeiro relacionou-se com a nossa acção específica e, mais concretamente, com a nossa expressividade (engloba entre outros factores, diferentes variações entoacionais do discurso), que conseguiu criar entusiasmo e curiosidade nas crianças para saberem quais as acções que iriam ocorrer nos momentos seguintes aos que já tinham sido referidos; o segundo relacionou-se com a utilização do suporte digital – PowerPoint. Este foi um elemento enriquecedor e uma mais-valia, por conseguir, através das imagens e do seu movimento, cativar a atenção.

Actividade 6 – Jogo *O desenho da Amélia*

O jogo – *O desenho da Amélia – O que estou a ver?* – realizou-se no dia 30 de Maio (quinta semana de intervenção) e desenvolveu-se com base na leitura do livro *Amélia quer um cão*, o qual é um álbum narrativo da autoria de Tim Bowley que retrata as estratégias argumentativas desenvolvidas por uma criança para persuadir o seu pai a deixá-la ter um cão. A escolha deste livro relacionou-se com o facto de possuir uma história divertida capaz de captar facilmente a atenção, devido à sua estrutura que se caracteriza por ser cumulativa e por ter elementos repetitivos (características dos contos orais).

Após a leitura e um breve diálogo sobre a história, foi proposta ao grupo a realização do jogo. Para tal, de modo a que este se realizasse de uma forma contextualizada, foi dito “*A Amélia (a menina da história) já tem o cão há algum tempo e não é que nos mandou uma carta para a caixa do correio!*” (caixa do correio existente na sala de actividade, elaborada no âmbito da temática *Meios de Comunicação*). Neste instante, foi aberta a carta (anexo n.º10) e lido o seu conteúdo, que continha a proposta para a realização do jogo *O desenho da Amélia – O que estou a ver?*, o qual consistiu em fornecer por via oral pistas de um desenho (imagem 2), de modo a que as crianças, gradualmente, de acordo com as pistas dadas, fossem fazendo a sua representação plástica.



Imagem 2 – Desenho para o jogo “*O desenho da Amélia – O que estou a ver?*”

Pistas fornecidas oralmente:

- 1- Ao lado do ponto amarelo está uma nuvem;
- 2- Ao lado da nuvem está uma nuvem mais pequena que tem ao seu lado um sol que está ao pé do ponto azul;
- 3- Por baixo da primeira nuvem que desenharam está a Amélia. Numa mão, a Amélia está a agarrar uma folha de papel, na outra a trela do seu cão;

- 4- A Amélia está vestida com uma camisola amarela e com uma saia cor-de-rosa. As meias da Amélia são roxas e os seus sapatos são pretos;
- 5- O cão está ao lado da Amélia, é branco com um focinho preto e está em cima de uma tábua (skate) em que se vêem três rodas;
- 6- Mais ou menos ao meio, entre o ponto vermelho e o ponto verde, estão duas flores, uma das flores é vermelha, a outra é cor-de-rosa;
- 7- Por baixo do sol vêem-se duas árvores, de uma só se vê metade (está a sair da folha) a outra vê-se toda;
- 8- Por cima da Amélia, por baixo da primeira nuvem que desenharam estão três borboletas.
- 9- A Amélia, o seu cão, as flores e as árvores encontram-se em cima de relva.

Refira-se que, aquando da realização do jogo, as noções de esquerda e direita ainda não tinham sido apreendidas. Como tal, as folhas de papel distribuídas possuíam quatro pontos de cores distintas, um em cada canto, para servirem como referência e tornarem, assim, possível a realização da actividade.

Com o jogo em questão, pretendeu-se que as crianças desenvolvessem a compreensão oral, o que implicou estarem com atenção ao que foi dito para ouvirem a mensagem, poderem seleccionar a informação essencial e, conseqüentemente, fazerem o desenho de acordo com as informações fornecidas oralmente. Neste sentido, importa mencionar que:

“O desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem. Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim *et al.*, 2008: 37).

No que concerne ao comportamento das crianças, constatou-se que, durante todo o desenvolvimento da actividade, estiveram bastante interessadas e motivadas, o que de certa forma se relacionou com o facto de ser um jogo. De um modo geral, quando as crianças ouvem a palavra *jogo*, ficam, desde logo pré-dispostas para a sua realização, dado que associam naturalmente a palavra a um momento de brincadeira.

Quanto aos resultados obtidos (desenhos (anexo n.º 11)), tendo em consideração o comportamento das crianças e a análise dos desenhos, constatou-se que a actividade foi bem sucedida, dado que a grande maioria das crianças correspondeu ao que lhes foi solicitado de uma forma positiva. Contudo, houve uma criança (a criança mais nova do grupo) que não

revelou receptividade à actividade, mostrando desinteresse na sua realização. O facto de não ter correspondido ao que lhe foi solicitado não se deveu à falta de compreensão, mas sim à sua desmotivação perante a actividade. Seguem-se em baixo dois dos desenhos realizados durante esta actividade.



Imagem 4 – Desenho realizado pela Luísa – 6 anos



Imagem 5 – Desenho realizado pelo Rodrigo – 3 anos

Fazendo uma análise geral dos desenhos realizados (anexo n.º11), tendo em consideração as pistas fornecidas, foi possível verificar que as crianças conseguiram compreender e assimilar toda a informação referente às pistas 1, 2, 8 e 9, em parte devido ao facto de serem as que possuíam menos informação. Quanto às pistas 4, 5 e 6, devido à sua complexidade, a maioria das crianças compreendeu e assimilou apenas alguns elementos, sendo que, na quarta pista, foi a cor referente à camisola e à saia; na quinta pista, o cão ao lado da Amélia, não dando muita importância à sua cor nem ao facto de estar em cima de uma tábua (skate); e, na sexta pista, tiveram em consideração apenas o facto de existirem duas flores, não tendo em atenção a sua cor.

Por último, saliente-se que a sétima pista foi a menos compreendida devido à sua complexidade e ambiguidade; apesar de todas as crianças compreenderem a existência de duas árvores, apenas três perceberam que uma não se via na íntegra.

Relativamente à qualidade das pistas, constatou-se que algumas não foram totalmente respeitadas, devido, em parte, à sua complexidade e ambiguidade, apesar dos desenhos das crianças demonstrarem um entendimento do padrão pretendido.

Por fim, mencione-se que, com o desenvolvimento das seis actividades apresentadas, se pretendeu de uma forma lúdica cativar o interesse das crianças e, a partir da sua motivação e competências, desenvolver novas competências relacionadas com a compreensão e expressão oral. De seguida, serão apresentadas algumas conclusões resultantes da nossa prática educativa e pedagógica e, concretamente, das actividades anteriormente mencionadas.

CONCLUSÃO

Ao longo de todo este percurso de Prática e Intervenção Supervisionada, inúmeras foram as aprendizagens realizadas a nível prático, teórico e social, que nos permitiram iniciar a construção da nossa identidade profissional.

Durante todo o desenvolvimento da prática educativa e pedagógica, a nossa acção passou por diversas etapas fundamentais – observar, planear, agir, avaliar e comunicar –, sendo uma constante nestas etapas a reflexão e o questionamento, para assim conseguirmos responder de forma adequada e eficiente às necessidades e aos interesses do grupo e de cada uma das crianças, com vista a promover o seu desenvolvimento global e novas aprendizagens.

Através da reflexão e do questionamento permanentes e com apoio em diversas informações, ideias e opiniões, conseguimos encontrar estratégias mais eficientes, ter percepção dos aspectos negativos da nossa prática, das soluções para melhorar a nossa intervenção, dos pontos fortes da nossa acção e da necessidade de os reforçar. Enquanto futuros educadores em constante transformação, abertos à mudança e à aprendizagem, estas são as atitudes (reflexiva e dialogante) que pretendemos seguir.

Na nossa prática tentámos sempre entender o que verdadeiramente motivava as crianças, para assim, a partir do seu nível de desenvolvimento, das competências que já possuíam e das suas motivações, proporcionarmos actividades enriquecedoras em que as mesmas se envolvessem activamente de uma forma natural.

Tivemos sempre em consideração a importância de proporcionar um ambiente lúdico rico em aprendizagens estimulantes e significativas, sendo que no desenvolvimento das diversas actividades explicávamos a acção, ouvíamos as crianças, questionávamo-las, respondíamos aos seus interesses e canalizávamo-los de modo a desenvolver as suas competências. Importa acrescentar que, em toda esta acção, respeitámos cada criança, procurando não interferir na sua liberdade de escolha, fomentando a sua autonomia e iniciativa, procurando desenvolver as suas interacções comunicativas e a sua criatividade.

Um ponto importante da nossa intervenção que não pode ser descurado foi a relação que desenvolvemos com o grupo, a qual foi construída de forma gradual e em que os laços afectivos se foram fortalecendo de dia para dia. Esta relação caracterizou-se pela confiança, compreensão e carinho, sendo que houve momentos em que orientámos as crianças nas suas aprendizagens, em que aprendemos com elas, em que nos envolvemos nas suas brincadeiras, em que rimos com elas, em que fomos assertivos, em que mimámos e fomos mimados.

No que concerne concretamente ao presente relatório, o mesmo é o resultado de um processo de investigação, acção e reflexão sobre uma das mais importantes conquistas realizadas pela criança em idade pré-escolar – desenvolvimento da linguagem oral –, a qual contribui significativamente para as suas relações interpessoais e para o seu futuro sucesso escolar.

Na parte teórica deste trabalho foi sumariamente descrito o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças entre os zero e os seis anos, devido ao facto de o seu conhecimento ser fundamental para o educador poder nortear a sua prática e, assim, possibilitar o desenvolvimento optimizado da linguagem oral das crianças. Naquela parte são ainda referidas a importância da educação pré-escolar, do currículo e da pedagogia participativa da infância, para além de serem apresentadas algumas linhas de orientação para o educador poder favorecer o desenvolvimento da linguagem oral, aumentando as competências de cada um dos interlocutores desta aprendizagem mútua.

Relativamente à nossa acção prática, no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral, com ela (re)confirmámos a importância de o educador promover a oralidade através de um clima rico em interacções que estimulem a criança a dialogar de forma eficiente e, conseqüentemente, a desenvolver-se linguisticamente.

Se a criança não compreende o que lhe dizem, se não consegue comunicar as suas necessidades, os seus estados de espírito, as suas ideias e as suas opiniões, não irá desenvolver-se de um modo global e harmonioso. Cabe, assim, ao educador a importante função de a estimular e ajudar a dominar progressivamente a linguagem oral. Coloca-se pois, neste seguimento, a questão: estimular sim, mas como?

Um factor essencial que contribui significativamente para o sucesso da criança em todas as actividades (não só no domínio da linguagem oral) e que, conseqüentemente, a conduz a desenvolver novas competências, a partir das que já possui, relaciona-se com a motivação. Só através deste sentimento impulsionador é que a criança irá ter desejo de se expressar e, conseqüentemente, envolver-se em interacções verbais (neste caso concreto), as quais são essenciais para colocar em prática as suas competências comunicativas. Nesta acção, cabe ao educador servir como modelo, como exemplo de utilizador competente e proficiente da língua.

Através da nossa acção educativa e pedagógica, concluímos que as situações comunicativas que mais motivam e envolvem as crianças são aquelas que se relacionam com as suas vivências e com as suas inquietações, o que de certa forma se encontra ligado a determinadas características inerentes à criança em idade pré-escolar, as quais a levam a ver o

mundo à sua volta através do seu *eu*. Advém deste facto (não só, mas também) a importância de o educador conhecer e respeitar os interesses e necessidades de cada uma das crianças para, assim, lhe poder proporcionar experiências verdadeiramente significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagens.

Aquando do desenvolvimento de momentos comunicativos em que ocorria a partilha de ideias e discursos individuais tendo como base as vivências comuns, constatámos que as crianças que, habitualmente, mostravam menos interesse em participar em situações de partilha das suas vivências, nestes momentos mostravam-se um pouco mais interessadas e participativas. Em ambas as situações (partilha de ideias tendo como base situações comuns e partilha de ideias tendo como base vivências individuais), as crianças tiveram oportunidades para se desenvolverem a todos os níveis do saber linguístico, nomeadamente: expandindo o seu vocabulário, treinando construções frásicas, consolidando o seu conhecimento fonológico da língua, aplicando e alargando as regras de interacção comunicativa.

É essencial que as aprendizagens se baseiem na exploração do carácter lúdico da língua, o qual ficou provado ser um elemento incentivador à participação. As adivinhas, por exemplo, do ponto de vista da criança, são consideradas como um jogo, como desafios, sendo que o seu texto (muito codificado) tem uma grande carga metafórica e ambígua, o que a “obriga” a desenvolver competências de interpretação de texto e a estabelecer analogias semânticas.

Ao longo da nossa prática, tivemos sempre em atenção a selecção e a abordagem de textos icónicos e verbais de qualidade, pois, de acordo com o que concluímos, a leitura de histórias cativa de uma forma muito natural e espontânea o interesse das crianças, proporcionando-lhes inúmeras aprendizagens. De entre as diversas razões existentes, destacamos que ler histórias às crianças lhes proporciona a oportunidade de ouvirem linguagem narrativa e descritiva usada com imaginação e construções sintácticas tendencialmente mais complexas do que aquelas que utilizam nas suas próprias produções. Desta forma promovemos o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos implicados na selecção de informação e no acesso à compreensão. Acrescente-se ainda que “Um dos factores linguísticos que mais reforça a expressividade da linguagem das crianças na primeira infância é a constante intervenção de elementos simbólicos, imaginários e metafóricos [presentes nas histórias] no seu discurso do dia-a-dia” (Albuquerque, 2000: 105).

Nesta linha, é pois essencial não ser descurada a associação intrínseca existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita, sendo que a educação pré-escolar tem a importante função de facilitar a emergência da escrita. Neste sentido, realizámos com as crianças algumas

actividades relacionadas com este domínio, das quais destacamos a produção e registo de diversos tipos de textos, devido ao facto de concluirmos que são actividades extremamente ricas para o desenvolvimento da criança. Concretamente a nível da linguagem oral, a criança tem de adequar as suas produções ao tipo de texto em causa (história, regras, receita, ...), o que implica um vasto leque de competências linguísticas para construir um texto coerente e coeso, o que requer estratégias de compreensão de texto muito profundas – escolha de vocabulário, relação entre as partes do texto, estratégias de retoma da informação e estratégias de progressão para fazer evoluir a acção.

Importa reafirmar que, ao longo de todas as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas, promovemos a autonomia e a autoconfiança de cada uma das crianças, assim como a sua participação activa.

Terminamos confirmando aquilo que tem vindo a ser assumido ao longo deste relatório: “A exposição à linguagem materna e a participação em actividades comunicativas são os motores do desenvolvimento linguístico da criança. Torna-se, por isso, importante que o educador cuide das interacções comunicativas duais (adulto/criança) e promova deliberadamente actividades de experiências verbais no jardim-de-infância” (Sim-Sim *et al.*, 2008: 44), nunca se esquecendo que estas actividades têm que ser diversificadas, desafiantes e significativas, capazes de motivar a criança a interagir e a partilhar sentimentos, opiniões e vivências (Sim-Sim *et al.*, 2008), pois só assim a criança conseguirá, a partir das competências que já possui, desenvolver novas competências essenciais para o seu futuro sucesso pessoal e escolar.

BIBLIOGRAFIA CIENTÍFICA

- Aimard, P. (1986). *A Linguagem da Criança*. Brasil: Artes médicas.
- Albuquerque, F. (2000). *À Descoberta da Palavra Redondinha – A linguagem na Primeira Infância*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolver a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009, Dezembro). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (XIII vol.), 355-379.
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas. In *Casa da Leitura*. Acedido 7 de Março de 2012 em 195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Dyson, A. H. & Genishi, C. (2010). Perspectivas das Crianças Enquanto Utilizadoras da Língua: a Língua e o Ensino da Língua na Educação de Infância. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.^a Edição – pp.265 – 300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.^a Edição). Porto: Porto Editora.
- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Goyette, G., Boutin, G., & Lessard-Hebert, M. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição revista*. Porto: Legis Editora.
- LOPES, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Porto: ASA Editores.
- Marchão, A. (2011). *Currículo(s) na Educação de Infância*. Texto adaptado para o módulo Currículo em Educação de Infância da unidade curricular Contextos e Processos em Educação de Infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projectos na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2009). DT – Dicionário Terminológico para consulta em linha. In *Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Acedido em 25 de Fevereiro de 2012 em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.
- Ministério da Educação (2010). Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. In *Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Acedido em 14 de Fevereiro de 2012 em www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/.
- Ministério da Educação (s.d.). *Orientações para Actividades de Leitura: Programa – Está na Hora do Livro – Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (3.ª edição – pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (3.^a edição – pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, I. & Viana, F. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões. In *Universidade do Minho*. Acedido a 16 de Novembro de 2011 em repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4260/1/Did%C3%A1cticaOralidade.pdf
- Planeta Tangerina (ed.) (s.d.). *Propostas de Exploração para pais e educadores – Pê de Pai*. In *Planeta Tangerina*. Acedido em 11 de Março de 2011 em www.planetatangerina.com/sites/planetatangerina.com/files/prop_pai.pdf
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. In *Exedra: Revista Científica*. Acedido em 14 de Outubro de 2011 em www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf
- Ramos, A. M. (s.d.). *Pré-Leitores – Pê de Pai*. In *Casa da Leitura*. Acedido em 17 de Outubro de 2011 em www.casadaleitura.org/portalpha/bo/portalpha.pl?pag=sol_pl_fichaLivro&id=767
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, A. & Torrão, R. (2011). *Relatório de Observação e Cooperação Supervisionada*. Relatório não editado e realizado no âmbito da unidade curricular de Observação e Cooperação Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Portalegre.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Bibliografia Literária

Bowley, T. (2008). *Amélia quer um cão*. Matosinhos: Kalandraka.

Martins, I. (2010). *Pê de pai*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

Soares, D. L. (2008). *A fada palavrinha e o gigante das bibliotecas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Torrado, A. (1994). Grande notícia. In A. Torrado, *Conto Contigo* (pp. 9-10). Porto: Civilização Editora.

Legislação

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;

Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho (2.ª série) – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico;

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua operacionalização.

Anexos

Anexo n.º 1 – Ficha do estabelecimento educativo

MANUAL DQP - Parte 3

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA... Escola Básica do 1.º Ciclo com
Jardim de Infância de Assementas
NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO... Agrupamento de Escolas e
Jardins de Infância n.º 1 de Bontalogue
MORADA... Rua D. António Feare
CÓDIGO POSTAL... 7300-032 TELEFONE.....
E-MAIL... eb1assementas@gmail.com
DIRECTOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO ..
ELEMENTO DE APOIO DQP DATA

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar o jardim de infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

- A1 Ministério da Educação B1 IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)
A2 Ministério do Trabalho e da Solid. Social B2 Particular e Cooperativo
A3 Outros _____ B3 Outros _____

2. Em que tipo de instalações funciona?

- a) Construção de raiz b) Edifício adaptado
c) Edifício integrado em escola do 1º ciclo d) E.B.I. (Escola Básica Integrada)
e) Outros _____

3. São os únicos locatários? a) Sim b) Não

c) Se não são, diga quem são os outros _____

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos d) 6 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

As idades mencionadas foram calculadas à data do mês de Fevereiro de 2011.

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

Total - 224 crianças
 • 127 - 1º Ciclo
 • 97 - EPE

6. Quantas crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de actividades existem no Jardim de Infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos (gemens e idade)

Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura 8:30 Hora de encerramento 19:00

b) Qual a duração da componente lectiva?

Manhã das 9 horas às 12 horas; Tarde das 14 horas às 16 horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio-educativo?

Manhã das 8:30 horas às 9 horas - Tarde das 16 horas às 19 horas

d) Qual é o horário do almoço? Das 12h às 14h

e) Quem presta esse serviço? Empresa externa à instituição escolar

15. Qual o grau de participação da família no jardim de infância?

- a) Nula Pontual Frequente
- b) Festas Reuniões Actividades e/ou projectos

Se participa nas actividades e/ou projectos dê um exemplo Festa de Natal,
Festa de final de ano, ...

16. Existe pessoal de apoio?

- | | | |
|-----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | SIM | NÃO |
| a) educador de apoio? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) outros técnicos? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

Técnica de intervenção precoce (para
crianças que apresentam um quadro
familiar problemático)

FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)
Não se possuem dados

18. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) 0

- O pré-escolar é gratuito

b) Participação por capitação

Mínima — Máxima — Média/mensal —

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) 0

19. Outras fontes de financiamento

- a) Autarquias montantes —
- b) Projectos montantes —
- c) Outros montantes —

COMUNIDADE LOCAL

20. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

- a) Área urbana b) Área suburbana c) Área rural

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim de infância que se incluem nos diferentes grupos sócio-económicos:

• É irrelevante no jardim-de-infância. Totalmente gratuito.

• 1.º Ciclo - mínimo 50% das crianças com escalão A ou B.

A maior parte das famílias encontra-se num grupo sócio-económico médio-baixo, havendo algumas famílias com grandes carências a quase todos os níveis.

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM NÃO

Não há no J.I., há dois casos no 1.º ciclo.

a) Qual a percentagem dessas crianças?

%

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português?

%

24. Qual a proveniência desses pais? _____

25. Qual a percentagem de crianças de origens étnicas? _____

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

Anexo n.º 2 – Ficha do espaço educativo da sala de actividades

MANUAL DOP - Parte 2

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ACTIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

SALA 1 - Pré-D.....

ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m²

Dimensão de 45 m²

2. Áreas em que está organizada e designação.

- Computador (2 elementos);
- Expressão Plástica (6 elementos);
- Biblioteca (2 elementos);
- Ganagem (3 elementos);
- Jogos (4 elementos);
- Casinha (4 elementos);
- Matemática (2 elementos);
- Escrita (2 elementos);
- Fantoches (2 elementos)
- Ciência ?

3 a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.

(Ver anexo n.º 6)

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

- Gostan de trabalhar com um espaço central e que todos estejam ao mesmo nível.
- As diversas áreas encontram-se dispostas na sala à volta da mesa central. As áreas mais barulhentas encontram-se mais próximas e no fundo da sala, já as menos barulhentas e que requerem um maior nível de concentração estão dispostas nos restantes espaços.

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

a) S Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança

b) N Vestiários

c) S Acessos próprios para cadeira de rodas

d) S Placares/Expositores

Sala - 1 placar ;

Extensão - 4 placares (2 grandes, 2 pequenos)

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

Sim a todos, são requisitados na biblioteca

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

Sim. Ainda não foi necessário.
Tem acesso a todos os tipos de materiais.

6. Descreva as seguintes instalações

a) sanitários para crianças

- Uma casa de banho fica ao lado da sala de actividades.
Em contra-se em boas condições (como todas as outras da instituição) e é utilizada tanto pelas crianças como pelas
memimas

b) lavandaria

Não há

c) dormitório(s)

Não há

d) cozinha - Apenas serve para servir os almoços que já vêm confeccionadas
- Encontra integrada no refeitório.

e) sala para movimento/ginásio/

- Espaço amplo e bem iluminado (tem 3 bancas, 1 mesa, 1 apanelhagem e aquecimento).
- Dispõe de duas casas de banho.

f) refeitório

- Tem uma bancada, cinco lavatórios, vários armários, mesas e cadeiras em número suficiente.
- O espaço e os objectos encontram-se ^{em} bom estado de conservação.

g) sala de professores e casa de banho para adultos

- Espaço amplo e em bom estado de conservação.

h) sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) secretaria

- Gabinete do condenado

Outras espaços:

- Reprografia;
- Posto médico.

j) sala de actividades de apoio à família / prolongamentos

- Utilizada por todas as crianças do pré- escolar.
- Tem uma janela grande (boa luminosidade), dois aquecedores, uma televisão, um leitor de DVD, vários anmónios, mesas e cadeiras, assim como jogos e materiais didáticos.

k) biblioteca / ludoteca / centro de recursos

- Espaço amplo.
- Tem material em bom estado de conservação.
- Possibilita a aquisição de livros e/ou vídeos, assim como a consulta de documentos impressos ou em meios informáticos, com recurso a CD's e à Internet.

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim b) Não

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

Conforme o estado do tempo.

- Intervalo da manhã;
- Intervalo de almoço;
- Após as actividades lectivas.

d) Partilha esta zona como e com quem?

- Com o 1.º ciclo

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

- Assistentes Operacionais

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta 1200 m² aprox. Descoberta 3300 m² aprox.

Área total - 4500 m² aprox.

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

- Pavimento coberto por brita, sendo o espaço onde se encontram os parques infantis coberto por uma superfície artificial de borracha.

5. Assinale os materiais de que dispõe.

a) Utensílios de exterior (pás, bolas)

f) Arrecadação exterior

b) Estrutura para trepar/escorrega/baloços

g) Jardim e/ou horta

c) Caixa de areia

h) Animais domésticos

d) Tanque de água

i) Outros?

Quais? Hesas de jardim

e) Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

6. Considera os materiais suficientes?

a) Sim

b) Não

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

a) Novo

b) Velho

c) Usado mas em bom estado

Observações:

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) Sim b) Não

Observações:

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

- Plano de prevenção e de emergência - estabelece o que deve ser feito em caso de emergência
- Ao longo do ano lectivo são realizadas simulações e exercícios de evacuação das instalações.

4. Medidas de segurança do equipamento

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

- A manutenção do edifício está à responsabilidade das assistentes operacionais e de outros técnicos.

Inadequado	1	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	7	Excelente							
16. Encorajar as crianças a comunicar*																	
1.1	Nenhuma actividade é utilizada pelo pessoal com as crianças para as encorajar a comunicar (Ex. não há conversas acerca dos desenhos, não se contam histórias, não se partilham ideias no tempo de grande grupo, não se brinca com os dedos, não se canta).	1.2	Muito poucos materiais† acessíveis para encorajar as crianças a comunicar.	3.1	Algumas actividades utilizadas pelo pessoal com as crianças para as encorajar a comunicar.	3.2	Alguns materiais acessíveis para encorajar as crianças a comunicar.	3.3	Actividades de comunicação são geralmente adequadas às crianças no grupo.	5.1	Actividades de comunicação ocorrem tanto durante as actividades livres como nas actividades de grupo (Ex. uma criança conta uma história acerca da pintura; um pequeno grupo discute uma ida à loja).	5.2	Materiais que encorajam as crianças a comunicar estão acessíveis em várias áreas de interesse (Ex. pequenas figuras e animais na área dos blocos; fantoches e peças para flanelógrafos na área dos livros; brinquedos para jogo dramático no interior e no exterior).	7.1	O pessoal mantém um equilíbrio entre ouvir e falar de forma adequada à idade e capacidades das crianças durante as actividades de comunicação (Ex. dar tempo para as crianças responderem; verbalizar pela criança com capacidades de comunicação limitadas).	7.2	O pessoal relaciona a comunicação falada das crianças com a linguagem escrita (Ex. escreve o que as crianças contam e lê-lhes o que escreveu; ajuda-as a escreverem pequenas mensagens para os pais).

Notas de clarificação

* Crianças de idades e capacidades diferentes ou aquelas que falam uma língua materna diferente da língua materna falada na sala, necessitam de métodos diferentes para encorajar a comunicação. Devem ser incluídas actividades adequadas para as crianças que falam uma língua materna diferente, ou para as que necessitam de métodos de comunicação alternativos, tais como língua gestual ou o uso de meios aumentativos de comunicação.

Questão

(7.2) Faz alguma coisa para ajudar as crianças a perceber que o que elas dizem pode ser escrito e lido por outras pessoas? Por favor dê alguns exemplos.

† Materiais para encorajar a linguagem expressiva incluem telefones de brincar, fantoches, histórias em flanelógrafo, bonecas e adereços para jogo dramático, pequenas figuras e animais, quadros de comunicação e outros dispositivos para apoiar crianças com incapacidades.

Inadequado	1	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	Excelente	7
------------	---	---	--------	---	---	-----	---	---	-----------	---

17. Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio

- 1.1 O pessoal não fala com as crianças sobre relações lógicas (Ex. ignora as questões e a curiosidade das crianças sobre o porquê das coisas, não chama a atenção para a sequência dos acontecimentos do dia, para diferenças e semelhanças em número, tamanho e forma, causa e efeito).
- 1.2 Os conceitos* são introduzidos de forma inadequada (Ex. conceitos demasiado difíceis para a idade e capacidades das crianças; utilização de métodos de ensino inadequados tais como folhas de exercícios sem experiências concretas; o educador dá as respostas sem ajudar as crianças a raciocinar).
- 3.1 Às vezes o pessoal fala sobre relações lógicas ou conceitos (Ex. explica que o período para brincar no exterior vem depois das refeições, realça diferenças no tamanho dos blocos que a criança utilizou).
- 3.2 Alguns conceitos são introduzidos de forma adequada para as idades e capacidades das crianças no grupo, usando palavras e experiências concretas (Ex. orientam as crianças com questões e palavras para separar blocos grandes e blocos pequenos ou para descobrir porque derrete o gelo).
- 5.1 O pessoal fala sobre relações lógicas enquanto as crianças brincam com materiais que estimulam o raciocínio (Ex. cartões com sequências, jogos de igual/diferente, brinquedos com formas e tamanhos, jogos de classificação, jogos de números e matemática).
- 5.2 As crianças são encorajadas a falar alto ou a explicar o seu raciocínio enquanto resolvem problemas (Ex. porque é que separaram objectos em grupos diferentes; em que medida duas imagens são iguais ou diferentes).
- 7.1 O pessoal encoraja as crianças a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos e experiências reais como base para o desenvolvimento de conceitos (Ex. as crianças aprendem sequências falando sobre as suas experiências na rotina diária ou relembrando a sequência de um projecto de culinária).
- 7.2 Os conceitos são introduzidos em resposta aos interesses ou necessidades das crianças na resolução de problemas (Ex. falar com as crianças sobre como equilibrar uma construção de blocos; ajudar as crianças a descobrir quantas colheres são precisas para pôr a mesa).

Notas de clarificação

*Conceitos incluem: igual/diferente, emparelhamento, classificação, sequenciação, correspondência termo-a-termo, relações espaciais, causa e efeito.

Inadequado	1	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	Excelente	7											
18. Uso informal da linguagem*																					
1.1	O pessoal fala com as crianças essencialmente para controlar o seu comportamento e gerir as rotinas.	1.2	O pessoal raramente responde ao que as crianças dizem.	1.3	As conversas das crianças são desencorajadas durante a maior parte do dia.	3.1	Algumas conversas entre o pessoal e as crianças† (Ex. fazem perguntas de "sim/não" ou de resposta curta; dão respostas curtas às questões das crianças).	3.2	É permitido que as crianças falem durante a maior parte do dia.	5.1	Muitas conversas entre o pessoal e as crianças durante o tempo de jogo livre e rotinas.	5.2	A linguagem é usada pelo pessoal essencialmente para troca de informação com as crianças e para interação social.	5.3	O pessoal acrescenta informação para expandir ‡ as ideias apresentadas pelas crianças. **	5.4	O pessoal encoraja a comunicação entre as crianças incluindo as crianças com incapacidades (Ex. relembra às crianças para se ouvirem umas às outras; ensina todas as crianças a utilizar gestos se uma das crianças do grupo utiliza língua gestual).	7.1	O pessoal tem conversas individuais com a maioria das crianças. **	7.2	São colocadas questões às crianças para as encorajar a dar respostas mais longas e complexas** (Ex. às crianças mais novas são colocadas questões do tipo "o quê" ou "onde"; às crianças mais velhas são colocadas questões do tipo "porque" ou "como").

Notas de clarificação

* Quando vários elementos do pessoal trabalham com as crianças, baseie a avaliação deste item na impressão geral sobre a comunicação do pessoal com as crianças. A intenção deste item é verificar se a necessidade de estimulação da linguagem das crianças é satisfeita.

† Para creditar "conversas" deverá existir algum tipo de ouvir/falar/responder mútuo, tanto da parte do pessoal como da criança. Isto é diferente da comunicação utilizada apenas num sentido, tal como dar instruções ou ordens. Para crianças com menos competências verbais, a resposta pode não ser dada através de palavras, mas envolver gestos, língua gestual ou dispositivos de comunicação.

‡ Expandir significa que o pessoal responde verbalmente no sentido de adicionar informação ao que a criança diz. Por exemplo, uma criança diz "olha para este camião", e o educador responde "é um camião de carga vermelho. Vês, tem um sítio para transportar coisas".

** Para creditar estes indicadores devem ser observadas várias situações.

Folha de Cotação

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

Observadoras: Ana Sousa

Rita Torrão

Sala: 1

Educadora: XXXXXXXXXX

Número de crianças: 25

Datas de nascimento das crianças que frequentam a sala:

mais nova – 15/09/2007

mais velha – 28/09/2004

Data de Observação:

- 1.ª Semana: 6 e 7 de Dezembro de 2010;
- 2.ª Semana: 13, 14 e 15 de Dezembro de 2010;
- 3.ª Semana: 3 e 4 de Janeiro de 2011;
- 4.ª Semana: 10, 11 e 12 de Janeiro de 2011;
- 5.ª Semana: 17 e 18 de Janeiro de 2011;
- 6.ª Semana: 24 e 25 de Janeiro de 2011;
- 7.ª Semana: 31 de Janeiro de 2011.

		LINGUAGEM - RACIOCÍNIO						
		1	2	3	4	5	6	7
15. Livros e Imagens		Moias:						
S	N							
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		5.1	<input checked="" type="checkbox"/>		S	N		S
		5.2	<input checked="" type="checkbox"/>					7.1
		5.3	<input checked="" type="checkbox"/>					7.2
		5.4	<input checked="" type="checkbox"/>					
		5.5	<input checked="" type="checkbox"/>					
16. Encorajar crianças a comunicar		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		5.1	<input checked="" type="checkbox"/>		S	N		S
		5.2	<input checked="" type="checkbox"/>					7.1
		5.3	<input checked="" type="checkbox"/>					7.2
		5.4	<input checked="" type="checkbox"/>					
		5.5	<input checked="" type="checkbox"/>					
17. Uso da linguagem para competências raciocínio		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		5.1	<input checked="" type="checkbox"/>		S	N		S
		5.2	<input checked="" type="checkbox"/>					7.1
		5.3	<input checked="" type="checkbox"/>					7.2
		5.4	<input checked="" type="checkbox"/>					
		5.5	<input checked="" type="checkbox"/>					
18. Uso informal da linguagem		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		5.1	<input checked="" type="checkbox"/>		S	N		S
		5.2	<input checked="" type="checkbox"/>					7.1
		5.3	<input checked="" type="checkbox"/>					7.2
		5.4	<input checked="" type="checkbox"/>					

A. Subescala (itens 15 – 18): Pontuação **2.5**

B. Número de itens cotados: **0.4**

LINGUAGEM E RACIOCÍNIO Pontuação média (A + B) **6,25**

Anexo n.º 4 – Entrevista realizada à educadora cooperante

Entrevista à Educadora Cooperante

Local: Sala de actividades

Dia: 7 de Julho de 2011

Objectivos:

- Conhecer a perspectiva da educadora no que concerne ao desenvolvimento das competências de comunicação oral das crianças em contexto educativo;
- Conhecer a intencionalidade educativa da educadora de infância no que respeita ao domínio da linguagem oral das crianças.

Bloco A: Identificação

Anos de serviço: 27 anos

Formação inicial: Complemento de Formação na área das Expressões, sendo que como forma de complementar a sua formação, e por vontade própria, frequentou cursos ligados aos temas de observação, planeamento e avaliação; desenvolvimento curricular/modelos curriculares; organização do espaço, dos materiais e do tempo; organização do grupo; e novas tecnologias (computadores).

Bloco B: Cenários e contextos:

Que papel possuem os pais na vida do jardim-de-infância e na aprendizagem das crianças (de forma sintética)?

Os pais são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, na aprendizagem neste caso... São fundamentais, porque é importante perceber, com eles, as capacidades dos filhos e as competências que já têm e as capacidades à medida que vão evoluindo, as que vão adquirindo, as competências que vão adquirindo.

Pretende-se que sejam pais interventivos, não passivos. Que contribuam sempre que solicitados e que as propostas sejam interessantes, também, para os pais, não é? e para isso também temos que ter propostas interessantes para as crianças, não é?... Mas em relação aos pais, ainda, em relação à aprendizagem... é importante que os próprios pais vejam a escola como um local de aprendizagem. Neste caso o jardim-de-infância não é só um sítio para brincar... é um sítio também onde se aprende.

Que oportunidades oferece este jardim-de-infância às crianças para autonomizarem as suas aprendizagens?

As oportunidades são todas oferecidas, digamos assim... Desde disponibilizar materiais... garantir que esses materiais estão em condições e que são apelativos, propor actividades e integrar propostas das crianças de actividades que façam sentido no processo de aprendizagem. Aprendizagem aqui não tem só que ser visto como uma coisa formal, não é? ... matemática nessas áreas, mas de um modo global aprendizagens mesmo, ser pessoa, aprender a ser.

E em relação ainda às autonomizações das aprendizagens, é importante que haja tempo e espaço para que se avalie e reavalie aquilo que as crianças foram aprendendo, não é? não só nas avaliações formais por período, isso é restritivo, mas também tentando avaliar continuamente (dentro do que é

possível, 25 crianças não é possível estar em permanente avaliação), mas ter uma visão daquela criança, uma visão assertiva, não é?... e isso tem que se criar momentos para que a gente consiga entender que a criança já aprendeu, já consegue fazer e aquela fase já passou, digamos que aquela competência está adquirida e agora vamos passar para outras.

Como desenvolve as relações, as interações e a comunicação na sua sala de actividades?

Para já... nós somos um grupo e, como grupo, temos deveres, temos que dizer “bom dia” a toda a gente, temos que dizer “boa tarde” a toda a gente. Portanto isto acho que contribui para a relação, não é um chavão, não vale a pena estar com chavões.

Eu procuro que a relação seja afectiva, reciprocamente afectiva... mas também tenho consciência que nem todas as crianças se calhar acham interessante a minha forma de de... me relacionar com elas. Há crianças que são mais expansivas, há outras que são mais tímidas, tento chegar a todas de várias maneiras de acordo com a personalidade, isto é, a minha relação com elas.

Em relação às interações grupais, há que haver o cuidado de promover uma boa integração e inclusão de elementos novos... e eu aqui só falo mesmo de elementos novos, porque não faz sentido estar a falar em minorias, porque quando chegam aqui são todos iguais, não interessa se tem a cor de pele ou se tem isto ou se tem aquilo ou se tem mais isto ou menos aquilo. Interessa que o grupo crie uma interação entre si de maneira a que crie também entre os vários membros relações de afecto, de proximidade.

Em relação à comunicação, a comunicação flui normalmente, há tempo para conversarmos sobre coisas, há tempo para conversarmos sobre assuntos mais específicos ou se quisermos “matérias” (entre aspas) e há tempo para desabafarmos, também, sobre os nossos problemas, se isso acontecer. Interessa-me que seja uma comunicação dinâmica, não é?... um vai e vem. Se calhar angustia-me alguns miúdos que não falam, por exemplo, percebo que nem toda a gente tem disponibilidade para falar em grande grupo, mas depois se nós aproveitarmos oportunidades em que as crianças estão mais individualizadas a trabalhar ou fazer outro tipo de actividades, até mesmo os recreios... se calhar podemos tirar bom resultado dessa comunicação não tanto a nível grupal, mas mais a nível individual.

Como é a sua relação com o grupo de crianças e com cada uma das crianças em particular?

A minha relação, eu acho que é uma relação saudável... há margem para conversarmos tudo, mas também há tempo para fazer outras reflexões acerca do nosso trabalho e também há em relação a cada um. Pronto, lá está, o que eu já disse anteriormente... eu tento chegar a cada um, especialmente àqueles que não têm voz ou que não se expressam quando estão em grande grupo ou que têm mais dificuldades. Tenho esse cuidado espero eu, espero que tenha resultados, se entendo.

Bloco C: Estratégias de ensino-aprendizagem

A abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos. O que é que faz para que tal aconteça?

O mais básico... é escrever tudo o que se está a falar. Escrever... a propósito..., fazer registos com eles, fazer relatos de notícias, começar por uma coisa tão básica como é a data, não é... São questões de escrita, matemática e escrita, aqui se quisermos. Também de conhecimento do mundo, que é situarmos num dia, no tempo e no espaço...

Exactamente como é um aspecto a ser transversal... é impossível não falar língua portuguesa e não aproveitar os momentos para explorar a língua portuguesa... a propósito de várias de coisas, de uma rima, de uma palavra, de uma letra.

Como é que cria um ambiente linguisticamente estimulante?

Eu acho que o ambiente é linguisticamente... Este ambiente que está aqui criado é linguisticamente estimulante, porque não é só por aquela frase que se dizia aqui há uns anos atrás “a sala é um banho de escrita”... não, não é sobretudo por isso... É sobretudo pelo facto de que é importante escrever o que eles dizem e o que eu digo também... Eu acho que é tão natural como dizermos “bom dia”... Se faz sentido que eu escreva determinada palavra ou que explique o significado de determinada palavra ou que vamos pesquisar determinada palavra... Se isto tudo faz sentido... já estamos a criar um ambiente estimulante, já estamos a proporcionar oportunidades de aprofundar a língua. Não crio um cenário específico... agora tenho o cuidado de também na sala ter elementos, no dia-a-dia, nos dossiês deles, de ter registos, informações, de ler o jornal na escola, ler, ler, ler...

Como fomenta o diálogo entre as crianças e entre cada criança e si?

Como é que fomento entre as crianças? Não posso estar a dizer fala lá com o outro... não...

Há momentos em que é possível conversarmos todos, não é... (de uma forma ordenada de preferência). Há momentos em que também as crianças conversam mais umas com as outras, não é... E há momentos em que falam comigo (digamos que estes são os momentos mais individualizados, se quisermos). Agora... como é que eu fomento? Depende das circunstâncias também... Uma conversa de início de dia, numa exploração de uma história, de um acontecimento, de uma notícia...

Como se combate as assimetrias existentes que afectam o desenvolvimento da linguagem das crianças?

Pois, é assim... a ideia, a minha ideia que pretendo preconizar é não corrigir automaticamente, não é... A criança diz mal ou há essas assimetrias digamos assim... Temos aqui o caso do **Y** (talvez o caso mais assimétrico que os outros), não falo no **X**... Porque o **X** tem vocabulário, mas o **Y** agora tem vocabulário, mas dantes não tinha um vocabulário tão rico e, portanto, seria considerado uma assimetria em relação às outras crianças aqui presentes. Portanto, o que é que acontece aqui? Eu acho que muitas vezes estes processos dessas assimetrias têm que ser corrigidas com reforço na auto-estima, não é? ... Porque quer dizer... Se eu não sei falar? Se eu não disser aquelas coisas todas? Se eu não sei explicar um acontecimento? E se sou interpelada pelos meus pais porque não estou a saber explicar, não é... Se calhar eu para a próxima vez já não explico. Era o que acontecia com ele [**Y**] no início... Portanto ele começava a falar, mas não conseguia montar um discurso ou chamava coisa, não conseguia fluir no seu discurso, não tinha vocabulário suficiente, então muitas vezes ele inibia-se e portanto ele não falava. Temos um **Y** diferente, neste momento... está diferente do que estava no início do ano, um miúdo mais inibido, mais controlado nas suas palavras e agora não. Ele não sabe, mas não tem problema de dizer mal, não é?... Portanto, isto é um reforço aqui da auto-estima, esta será para mim a questão fundamental... Para combater essas assimetrias, é perceber qual é o patamar em que a criança está, perceber como é que está a sua auto-estima e perceber se isso não está a influenciar o seu desempenho.

Temos o caso do **X** que é um rapaz cheio de lacunas a falar e não se inibe de falar de tudo e mais uma botas, portanto está sempre a falar, não é?... E o **Y** no início não era assim também...

Portanto no fundo, não é só por uma avaliação diagnóstico, mas é do dia-a-dia e de também confrontar as crianças com coisas... ele também tem coisas para contar, portanto vamos ouvir e tentar

desbloquear a palavra que ele está a dizer mal, não é?... contorná-la dizendo “então tu isto...” (repetindo a palavra correctamente)... Pronto, eu acho que isso, pessoalmente, é o efeito melhor e alarga (como é obvio), por via de facto sermos um modelo, alargar também o vocabulário o mais possível e fazê-lo compreender que determinadas palavras significam determinadas coisas.

Até que ponto desenvolve discussões na sala de actividades e ajuda as crianças a levantarem questões que promovam aprendizagens activas?

Não são criados momentos específicos para, mas a propósito de diversas actividades... diversas (nas mais variadas áreas) é possível criar, lançar questões (eu própria ou aproveitar as questões lançadas pelas crianças, o interesse manifestado, a disponibilidade para questionar qualquer coisa)... e a partir daí deixar que cheguem as crianças...

No fundo é que elas próprias participem, exponham o seu pensamento e levantem as questões para se conseguir perceber se aquilo que se está a dizer enforma numa aprendizagem que já teve e portanto aquilo acaba por estar agora a sair porque é decorrente de uma aprendizagem passada (quando digo passada pode ser uma coisa relativamente recente)...

Criar momentos em que toda a gente se ouça e que seja possível conversarmos sobre assuntos, que me permitam, também, perceber se as aprendizagens que foram fazendo, e que levam às questões ou que levam à conclusão, são aprendizagens activas.

O que faz para que as crianças tenham desejo por comunicar? Como?

Criar um ambiente de conversa. Permitir que eles conversem mas que não gritem. Fomentar que se ouçam uns aos outros, criar respeito pelas regras de comunicação... que é muito importante - falar um de cada vez, o respeitar-se. Não existe aqui, não existe aqui a crítica, por exemplo, ao **X** ou ao **Y**, isso não existe ou a algum que diga disparate, não existe e isso já é um ponto de partida bom, no meu ponto de vista. Portanto, é possibilitar que haja comunicação, que saia cá para fora, nos mais diversos momentos, não há um momento específico para... a comunicação está presente.

Ainda há bocado estávamos aqui e ninguém falava e eu disse “Assim é que é bom... É,é.” e depressa começaram a falar, mas também o silêncio também faz parte da comunicação, não é?...

Em situações de comunicação em grande grupo, como cativa as crianças que têm mais dificuldades em exprimir-se ou que nunca têm nada para dizer?

Ora aí está... isso é que é uma grande dificuldade... Eu também não conheço panaceia para essa doença (não é uma doença, mas pronto)... Há crianças, que por personalidade, não têm interesse em comunicar em grande grupo... quer dizer eu tenho que respeitar... tenho que respeitar... agora tenho é que saber aproveitar (eu e qualquer educador) que assim que ela tenha alguma coisa para dizer eu aproveito logo o mote... É um bocadinho à semelhança do que se faz com o **K**, ele disse uma vez e a gente está já a querer que ele diga outra vez, não se pode é insistir muito com ele, se não ele também se chateia. Mas pronto... há crianças que na realidade nunca têm nada para dizer, o que se torna também aflitivo, mas eu já fiz a experiência, não este ano, o ano passado com uma criança que nunca tinha nada para dizer, nunca tinha nada para contar, nem a seguir aos fins-de-semana, nunca, nunca, nunca... Aquilo causo-me alguma questão... e eu sentei-me com ela ali na biblioteca e ela afinal até tinha muitas coisas para dizer, a questão era o dizer em grupo.

Há muitas crianças que não gostam de se expor e se nós olharmos depois para as competências delas noutras áreas... nomeadamente actividade de expressão motora, actividade de expressão dramática, também não são crianças que estejam muito à-vontade, de um modo geral, isto é mesmo observação a olho, não é nada conclusivo, não é nada que eu tenha constituído nenhum instrumento. Mas geralmente as crianças que têm dificuldades em expor-se perante o grupo, ou para cantar ou para

falar, também têm algumas dificuldades em se expor a nível motor ou dramático, isso também têm geralmente.

A qual ou quais dimensões do desenvolvimento e consciência linguística dá maior importância na sua prática? Porquê?

Eu tento, de um modo geral, abordar toda a consciência linguística digamos, mas eu acho que não se pode isolar um, não é?... Portanto a ideia é que haja uma progressão, não é?... Se calhar numa fase mais inicial uma consciência mais fonológica, depois a questão das sílabas, a questão da palavra, a questão dos fonemas, quer dizer isto acaba por... não é possível, acho eu, dissociar, nem acho muito fácil dar mais ênfase a um... ou não se dá ênfase a nenhum aspecto ou dá-se ênfase a todos acho eu... não estou bem a ver como é que é possível, em grupos heterogéneos, não se trabalhar tudo (no fundo) ou não se abarcar tudo, ter a consciência que tudo é importante...

Quais são as situações de comunicação que considera que são mais importantes desenvolver com as crianças? Porquê?

Situações de entusiasmo, situações de felicidade, situações de tristeza, situações de conversas de grupo em que se explora temas, situações em que se exploram histórias, ... É uma diversidade muito grande, tenho alguma dificuldade em se calhar organizar... Porque é assim... eu acho que todas as situações de comunicação, desde que haja comunicação, e comunicação não tem obrigatoriamente que ser oral nem escrita. Eu trabalhei com um menino surdo, que foi ensurdecendo e era bebé (trabalhei com ele até ao 1 ano e meio) e nós tínhamos situações de comunicação gestual só... ele não tinha, nem tinha língua gestual, não tinha nada disso integrado, mas nós comunicávamos um com o outro. É assim que as mães comunicam com os bebés. Os bebés não falam mas as mães percebem tudo.

Eu acho que as situações de comunicação, todas as situações de comunicação são oportunas. Agora situações de gritaria não é comunicação, situações de desrespeito pela palavra do outro não é comunicação...

No decorrer deste ano lectivo, das actividades que anteriormente referiu, quais é que desenvolveu este ano com o grupo de crianças? Como?

Eu desenvolvi ou tentei desenvolver todas, como eu já disse, até o silêncio é uma forma de comunicação. Como? isso é muito complicado de responder, quer dizer é... sei lá... escrita de um registo e a oralidade de um registo, o contar acontecimento, o uso de pequenas notícias, relembrar factos passados, perspectivar futuro, criar projectos. Tudo isso são situações de comunicação.

Que actividades (no âmbito da compreensão e expressão oral) gostava de ter desenvolvido? Como e porquê? Porque é que não as desenvolveu?

Situações de comunicação oral... gostava de ter apostado mais, por exemplo, em actividade de expressão dramática que remetesse para oportunidades (e aí incluí, também, fantoches e sombras chinesas...) que remetesse para essa exploração mais da comunicação, não é... Pronto, isso eu gostava de ter feito. Porque é que não fiz?

Não posso dizer que não foi porque não tive tempo, é porque se calhar não consegui organizar o meu projecto assim tão bem e as planificações tão bem de forma a abranger todas as áreas. Numas alturas sim, noutras não, mas de toda a maneira era aí que eu gostava de ter investido mais, assim como gostava de ter investido mais em situações do ensino experimental da ciência, porque possibilitam a criação de hipóteses de de... levantar questões de tirar conclusões e eu acho que isso é um bom exercício.

**Quais são as dificuldades que as crianças mais apresentam a nível da compreensão oral?
Como minimiza essas dificuldades?**

As maiores dificuldades na compreensão oral têm sobretudo a ver com aaa... Penso eu, com a aquisição do vocabulário, o vocabulário que é utilizado que pode não estar ainda integrado nas crianças... A maior dificuldade a nível da compreensão oral, assim especificamente, é sobretudo ao nível de vocábulos desconhecidos e da pronúncia de algumas palavras, porque na compreensão oral pode-se perceber o sentido, não é... mas se não aaa..., podemos não verbalizar bem, mas percebe-se o sentido da palavra que nós queremos dizer... As maiores dificuldades eu penso que se situam aí e situam-se sobretudo, também, a outro nível que é ao facto das crianças não estarem muito habituadas a conversar, a expor, a mostrar aos outros, é outra aposta que eu acho que as actividades da expressão dramática podem ajudar aqui.

Quais são as dificuldades que as crianças mais apresentam a nível da expressão oral? Como é que minimiza essas dificuldades?

A nível da expressão oral... a expressão oral tem a ver sobretudo com com... o que eu já disse, com os vocábulos mal pronunciados, algumas ideias feitas acerca de uma palavra que representam outra coisa... também a nível da expressão, mas isso também se prende com a compreensão também, comunicação, comunicação/compreensão... pronto, mais por aí.

Minimizar, como minimizar? Acho que aí há sempre aquele trabalho que tem que se fazer que é repor a palavra no sítio certo, dita de forma certa e se calhar perceber quando nós conseguimos entender que a criança não percebe o sentido daquela palavra ou que a utiliza descontextualizada, se calhar introduzir, levar a criança a criar uma ideia de como é que aquela palavra se utiliza, não é... como é que se contextualiza mais concretamente.

Que instrumentos utiliza para avaliar as crianças na sua globalidade?

A nível global, eu utilizo a escala manual de avaliação, manual de observação escolar, utilizo a escala de desenvolvimento da criança de Leavers... e como instrumento nós temos um instrumento criado do próprio agrupamento baseado em competências a atingir em cada idade digamos assim... e portanto são estes os instrumentos, mas os instrumentos que eu utilizo são estes dois essencialmente para a observação e depois da observação feita aquilo é “transposto” para a avaliação e para perceber as competências das crianças.

Como é que avalia as crianças ao nível da compreensão e da expressão oral?

As crianças ao nível da expressão oral... da comunicação e da expressão oral, avalio nesses itens exactamente da comunicação e da expressão, agora... mais concretamente utilizando esses instrumentos e utilizando também, convém dizer, agora as metas de aprendizagem, é importante nós percebermos o que é que se pretende ao fim dum ciclo, não é digamos assim... e o que é avaliado é desde o uso de vocábulos novos, a compreensão de uma história, a escrita de palavras (estamos a falar de comunicação oral), mas o perceber como é que se divide silabicamente uma palavra, perceber que a mesma sílaba se pode repetir, acrescentar e tirar sílabas a uma palavra.

Como é que avalia as suas práticas? Quais são os indicadores das crianças que tem em consideração?

Sou uma educadora em construção, ainda tenho muito para aprender também... Eu avalio as minhas práticas, sobretudo, com disponibilidade para ouvir, estar presente, ajudar, participar, ajudar a crescer... não sei bem como hei-de definir isso... Mas acho que em termos da minha prática preocupo-me, tenho ideia, pelo menos faço esse exercício (tento fazê-lo todos os dias) de introduzir

elementos novos, não todos os dias, mas coisas que possam ser apelativa para as crianças, tento-me aperceber se estou a chegar a todos da mesma forma... Ponho-me em questão e reavalio-me.

Bloco D: Visões e esperanças para o ensino

Ao longo da sua experiência profissional, como é que se transformou enquanto educadora?

Houve momentos fundamentais na minha vida para a minha transformação, sem dúvida... Houve uma fase, corresponde a 93, que foi mais ou menos, na altura em que começou a aparecer a questão da formação contínua e aí foi o grande ponto de viragem da minha forma de trabalhar, o meu momento de viragem. Nessa altura houve hipótese de fazer uma formação muito grande de 150 horas... todas as áreas do currículo, todas as orientações curriculares tudo tudo fazíamos, sessões... Participei em acções de formação e algumas foram fundamentais para este processo de mudança e tendo a oportunidade de trabalhar em sítios onde sempre foi possível trabalhar em equipa, umas vezes mais em equipa, outras vezes menos em equipa, mas crescendo com outros.

Também nessa altura de 93, pertenci durante anos a um centro de recursos pré-escolar, fiz parte da comissão instaladora e mais tarde dos órgãos sociais daquilo... em que foi muito importante, porque era especificamente para a educação pré-escolar onde nós tínhamos, ao longo do ano, os sábados somáticos e íamos fazendo formação quase semanalmente em várias áreas. Era só uma parte da tarde, mas havia também os chamados sábados cooperados em que nós conversávamos umas com as outras sobre diversos assuntos, também, tive muita experiência ou alguma experiência dentro do movimento da escola moderna, tudo isto nesta fase e aí deu-se o ponto de viragem.

Depois há outros aspectos importantes, já dentro do ponto de viragem, que vêm ajudar e a melhorar a minha prática, considero que é melhorar o facto de ter estado na Escola Superior de Educação que me abriu horizontes para a parte teórica, geralmente, aquela que a gente descarta mais... e o facto de ter trabalhado na intervenção precoce, onde realmente a preocupação ali é a família, a criança, a família (isso já mais tarde)... mas o grande momento de viragem dá-se em 93 com a formação contínua, com muita oferta, com muita formação, com muita vontade de fazer coisas num grupo muito interessante de pessoas e foi possível.

O que é que acha que pode mudar na sua prática? Porquê?

Muita coisa, tudo não, mas há coisas que eu gostava (não dependem só de mim, eu sei)... uma preocupação maior com outras áreas de expressão, sem ser a expressão plástica que é a mais oportuna, aquela que está logo ali à frente. Interessa-me, também, ter a possibilidade de trabalhar com outras coisas diferentes, por exemplo, abrir a sala a crianças do primeiro ciclo (ou outros ciclos) que tenham dificuldades, por exemplo, em que seja preciso construir um currículo alternativo e que passe pelo jardim-de-infância também, a autonomização dessas crianças. O ano passado aconteceu que tivemos aqui um menino, que nunca frequentou o jardim-de-infância, tinha muitas dificuldades a nível da motricidade fina e continua a ter (passava aqui dois dias, duas tardes por semana). Para mim fará sentido assim uma coisa mais participada por todos.

Agora mudar na minha prática, acho que há uma coisa que também é importante e que eu preconizo, mas ainda não fiz muito nesse sentido que é, realmente, repensar-me enquanto defensora de uma articulação curricular e de uma continuidade educativa e tendo agora a oportunidade aqui na escola ...

O que é que acha que pode mudar na sua prática relativamente ao domínio da linguagem oral? Porquê?

Há sempre coisas a mudar, pelo menos acho que posso melhorar, reforçar alguns aspectos, melhorar e também se calhar aí recolher contributos da teoria. – **E quais os aspectos que acha que deve melhorar?** – eu acho, por exemplo, aspectos mais ao nível da oralidade. Confesso que me sinto mais a vontade na parte da escrita, na comunicação escrita... é mais óbvio para mim fazer logo qualquer coisa no âmbito da escrita do que propriamente da oralidade, da conversa, do comunicar se bem que eu tento ser uma boa comunicadora.

Quais é que são as suas perspectivas para o seu futuro profissional?

As minhas perspectivas, eu gostaria muito de (o mais breve possível) fazer o mestrado na área da supervisão ou mesmo da avaliação pedagógica, porque são áreas que eu acho interessantes, sobretudo da avaliação. São áreas que eu acho interessantes, já conheço um pouco, mas gostaria de conhecer mais e, pronto, o facto de ser mestrado tem outras mais-valias. Depois estou sempre aberta a novos desafios, não é... não gostava de continuar eternamente num jardim-de-infância, eu nessas coisas sou ambiciosa. Não ambiciono ainda nenhum lugar de chefia num agrupamento nem coordenadora de coisa nenhuma, mas gostava de, por exemplo, de (com essas oportunidades da Escola Superior que me foram criadas e da intervenção precoce) ter oportunidade de pertencer a outros projectos, se bem que eu não conheço muitos em Portalegre, assim com grande dimensão, mas há coisas que eu sei que poderia desempenhar, não tenho dúvida.

Anexo n.º 5 – Fotografia do exterior da instituição



Perspectiva 1



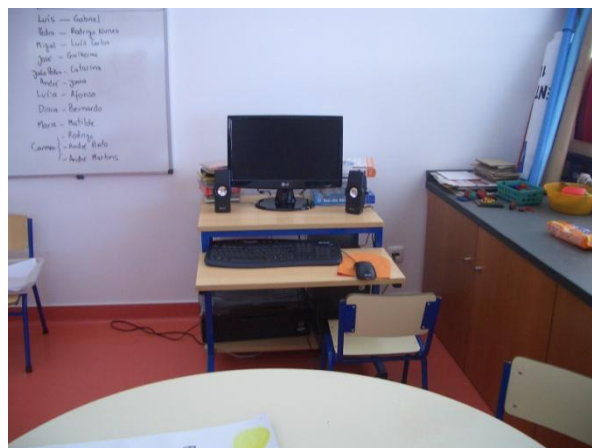
Perspectiva 2

Anexo n.º 6 – Fotografias e planta da sala de actividades (Sala 1)

Fotografias da sala de actividades



Quadro da sala



Área do computador



Área da expressão plástica



Bancada com lavatório



Mesa que se encontra no centro da sala



Área da escrita e área da matemática



**Área da biblioteca e área da garagem
(perspectiva 1)**

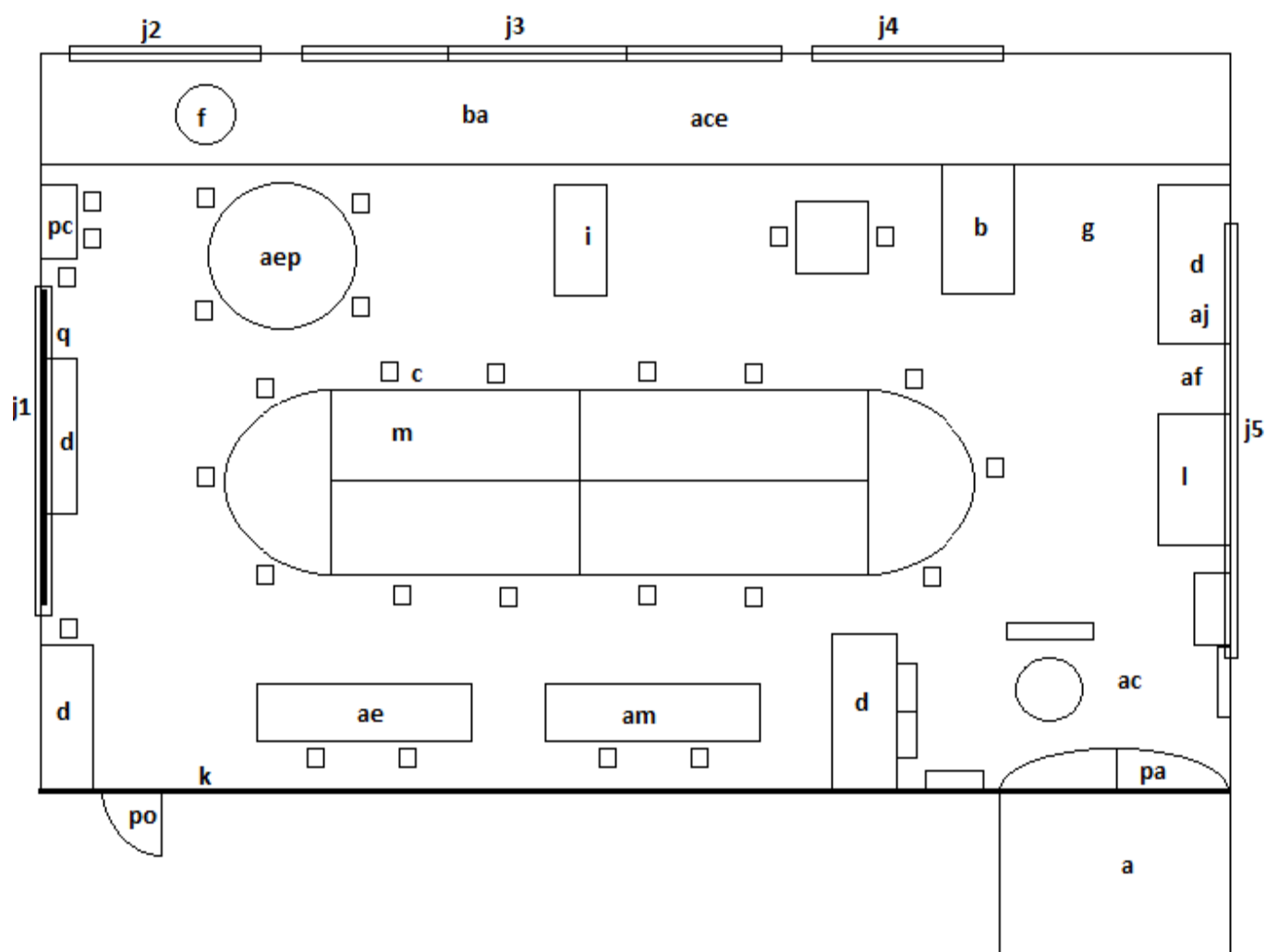


**Área da biblioteca e área da garagem
(perspectiva 2)**



Área da casinha

Planta da sala de actividades



po – Porta de entrada

pa – Porta arrecadação

a – Dispensa para arrumos

j – Janelas (1,2,3,4 e 5)

m – Mesa

c – Cadeira

d – Móvel

q – Quadro

ba – Bancada com móvel

f – Lavatório

K – Expositor

ae – Área da escrita

am – Área da matemática

ac – Casinha

l – Loja

af – Área dos fantoches

aj – Área dos jogos

g – Garagem

b – Biblioteca

ace – Área das ciências

i – Cavalete para actividades de pintura

aep – Área da expressão plástica

pc – Computador, colunas e impressora

Anexo n.º 7 – Livro *Pê de Pai* – Jogo das Adivinhas

Cartão 1

Parte da frente

É um pai que nos deixa subir, subir e subir mais um bocadinho...
para conseguirmos ver um pouco mais alto...

Pai escadote

Parte interior do
cartão



Cartão 2

Parte da frente

É um pai que nos consegue proteger sempre da chuva mesmo nos
dias mais chuvosos ...

Pai guarda-chuva

Parte interior do
cartão



Cartão 3

Parte da frente

É um pai que quando estamos mesmo, mesmo, mesmo para cair...
consegue agarrar-nos ...

Pai Travão

**Parte interior do
cartão**



Cartão 4

Parte da frente

É um pai que tem uns beijinhos mágicos, porque com os seus
beijinhos ele consegue curar tudo...

Pai Doutor

**Parte interior do
cartão**



Cartão 5

Parte da frente

É um pai que, quando estamos tristes, faz muitas palhaçadas para nos pôr a sorrir...

Pai Palhaço

Parte interior do cartão



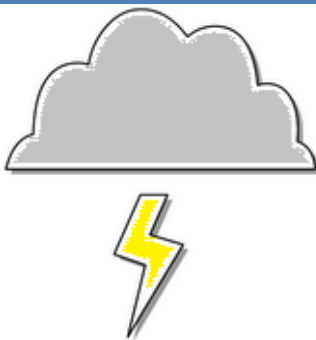
Cartão 6

Parte da frente

É um pai zangado, tão zangado que parece o céu num dia de trovoada. Quando abre a boca para falar, faz assim um som assustador...

Pai Trovão

Parte interior do cartão



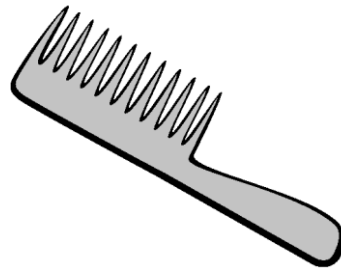
Cartão 7

Parte da frente

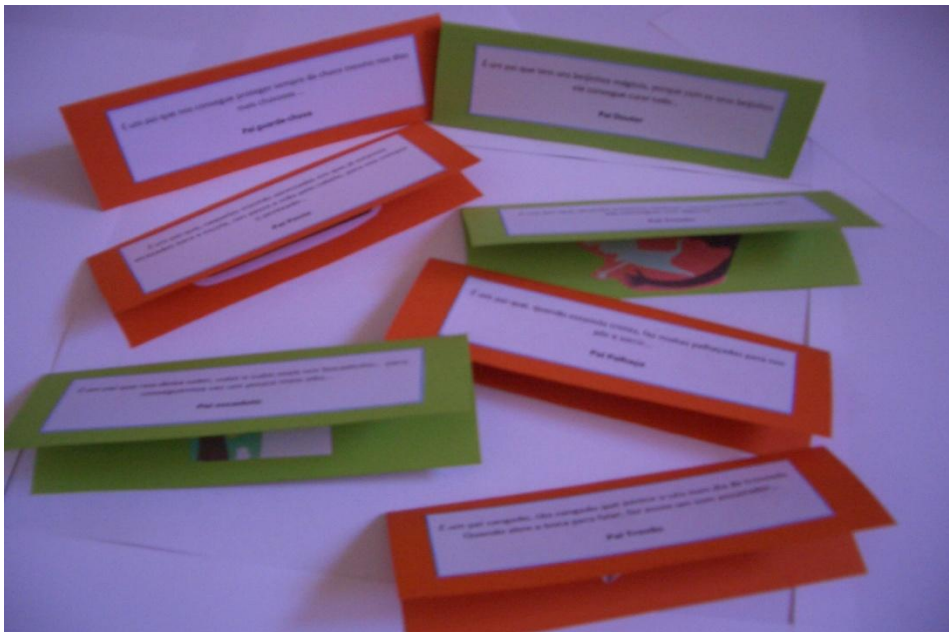
É um pai que, naquelas manhãs apressadas em que já estamos atrasados para a escola, nos passa a mão pelo cabelo, para nos compor o penteado...

Pai Pente

Parte interior do cartão



Fotografia com o resultado final dos cartões



Cartões para o Jogo das Adivinhas

Os seis amigos

Era uma vez o Lobo Mau que andava a passear pela cidade e encontrou o Pai Natal. Foram brincar no jardim, ao apanha-apanha e ao esconde-esconde. Ficaram amigos.

Depois apareceu no jardim o Coelhoinho Branco, que estava a comer cenouras. Conversou com o Lobo Mau e com o Pai Natal:

- Olá! Eu sou o Coelhoinho Branco e tu como te chamas?
- Eu chamo-me Pai Natal.
- E tu? – perguntou o Coelhoinho Branco.
- Eu chamo-me Lobo Mau.
- Querem jogar à “macaca”? – perguntou o Coelhoinho Branco.
- Sim! – responderam os dois.

Apareceu a Branca de Neve no jardim a apanhar flores.

Os três amigos viram a Branca de Neve e perguntaram-lhe:

- Como te chamas?
- Branca de Neve. E vocês?
- Eu sou o Lobo Mau, ele é o Pai Natal e ele é o Coelhoinho Branco. Queres brincar connosco à “macaca”?

- Sim, mas vou num instante a casa, vestir umas calças, uma blusa e calçar os ténis. Não posso estragar este vestido nem os sapatos porque são para ir aos bailes!

Quando a Branca de Neve foi a casa encontrou a Formiga Rabiga que estava a apanhar nozes para fazer um bolo.

- Olá! Eu sou a Formiga Rabiga. E tu como te chamas?
- Branca de Neve. Queres pôr as tuas nozes na minha casa e vir brincar comigo e com uns amigos que estão à minha espera no jardim?

- Sim pode ser. És muito simpática! – Disse a formiga Rabiga.

E lá foram as duas para o jardim. No caminho encontraram o Macaco do Rabo Cortado que estava a apanhar bananas e a comer. E disseram assim:

- Quem és tu?
- Sou o Macaco do Rabo Cortado.
- Ah! Pois tu tem o rabo cortado. Porquê?

- Porque ele estava muito grande e eu fui ao barbeiro cortá-lo.

A Branca de Neve olhou para o relógio e disse:

- Ah! Nós estamos atrasados. Prometemos que íamos brincar para o jardim há uma hora atrás. Temos de ir!

E disse o Macaco do Rabo Cortado:

- Queres vir connosco?

- Quero! Quero!

- Então despacha-te! – disse a branca de Neve.

Foram a correr até ao jardim.

Desculpem o atraso! Encontrei mais 2 amigos: a Formiga Rabiga e o Macaco do Rabo Cartado.

- Boa! – disseram os três amigos.

- Éramos 4 amigos e agora somos 6 amigos. Já podemos fazer mais jogos e divertirmo-nos muito.

No fim do dia foram todos para casa da Branca de Neve, fizeram um grande lanche de bolo de nozes com banana e depois foram todos ao baile no castelo.

Contou/Imaginou

- Todos os meninos e meninas do grupo

Colaborou

- Ana Sousa
- Educadora Cooperante
- Rita Torrão

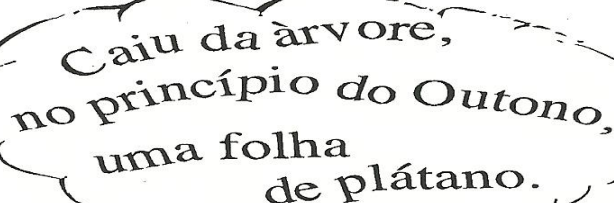
Jardim de Infância de Assentos

Grupo D

29 de Março de 2011

Conto contigo

Grande notícia



Caiu da árvore,
no princípio do Outono,
uma folha
de plátano.

isto não é notícia.

Se um jornal publicasse a toda a largura da primeira página ou até numa das páginas interiores, na coluna reservada a desastres e acidentes, esta notícia, assim intitulada:

m, pela
plantada
árvore no
que da
e, que
ndo os
los dos
tas, irá
mil anos.

**FOLHA DE PLÁTANO
CAIU DA ÁRVORE**

Caiu da árvore, no princípio do Outono,
uma folha de plátano.

Fra duma árvore muito antiga

os leitores achariam que era uma maluquice de jornalista e, no dia seguinte, compravam outro jornal diferente.

Mesmo que a notícia fosse assim:

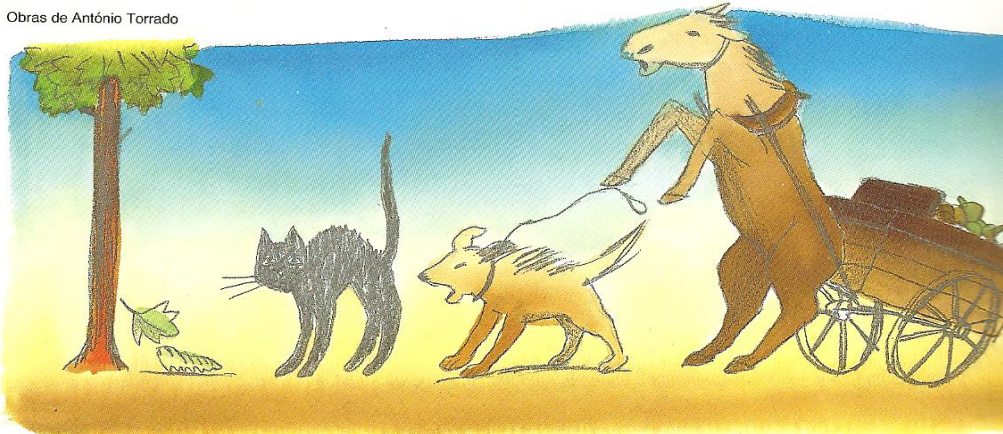
n, pela
lantada
vove no
arque da
dade, que
segundo os
álculos dos
entistas, irá
ar mil anos.

**FOLHA DE PLÁTANO CAI
DESPREVENIDAMENTE
SOBRE UMA LAGARTIXA,
QUE SE ASSUSTOU MUITO**

mesmo esta notícia, apesar do susto da lagartixa, não tinha sentido num jornal.

E se ela se assustou! Estava descansadamente a apanhar sol e cai-lhe uma folha em cima. Claro que fugiu atarantada, tão atarantada que passou pelas patas do gato Maltês, que acordou sobressaltado e logo correu atrás dela. O cão Pimpão, que ia a passar, viu o gato a correr e foi atrás dele.

Atrás do gato, o cão Pimpão atravessou a rua, no momento em que a carroça do senhor Cosme, puxada pela égua Linda, ia a passar.



10

Espantou-se a égua, que levantou a toda a altura as patas dianteiras, a carroça desequilibrou-se, o senhor Cosme caiu, mas não se feriu, embora tivesse arrastado ao cair dois cestos com peras que trazia na carroça. As peras rolaram na estrada, e uma camioneta carregada com toros de madeira, que ia atrás da carroça, teve de travar de repente.

Como os troncos estavam mal presos (o que é sempre um perigo!), como os troncos estavam mal presos, desabaram, com a sacudidela da camioneta, e caíram em grande confusão sobre a estrada, precisamente na altura em que uma camioneta de carreira ia a passar, em sentido contrário. Para não chocar com os toros, a camioneta, aliás o motorista da camioneta, guinou para a direita e foi embater num poste de electricidade, que caiu por pouca sorte em cima da linha do caminho-de-ferro, mesmo paralela à estrada, onde tudo isto se passou.

Felizmente que a senhora Marília, da passagem de nível próxima, estava atenta e accionou logo o sinal de perigo, para que o comboio correio interrompesse a sua marcha... senão, senão tinha havido um grande desastre.

Mesmo assim veio notícia no jornal

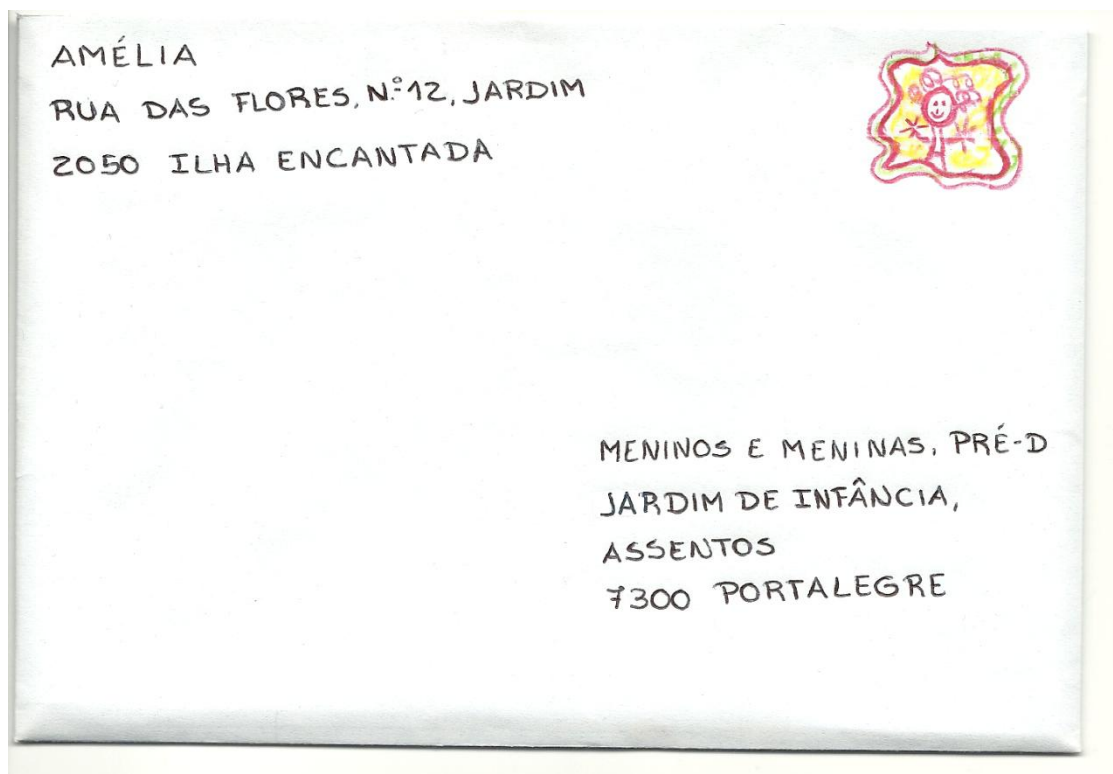
...em, pelas
foi plantada
árvore no
arque da
lade, que
gundo os
culos dos
'stas, irá
'il anos.

TRÂNSITO FERROVIÁRIO INTERRUPTO

Em consequência de um acidente junto à
passagem de nível com guarda, o movimen-
to ferroviário da linha n.º tal e tal... tal...

Só que não disseram os jornais que tudo isto tinha acontecido por causa de uma folha caída de uma árvore e por culpa de uma lagartixa assustadiça... Só nós é que sabemos. ■

Anexo n.º10 – Carta enviada pela Amélia (Jogo “O desenho da Amélia – O que estou a ver?”)



Envelope

JARDIM, 27 DE MAIO DE 2011

OLÁ MENINOS E MENINAS DA PRÉ-D!

NESTA CARTA, ENVIO-VOS UM DESENHO FEITO POR MIM, QUE FIZ DEPOIS DE TER IDO PASSEAR COM O MEU CÃO AO PARQUE, MAS PEÇO À ANA PARA NÃO VOS MOSTRAR O DESENHO, POIS PROponHO JOGAREM O JOGO “O QUE ESTOU A VER?”.

REGRAS DO JOGO:

A ANA DAR-VOS-Á PISTAS SOBRE O DESENHO QUE FIZ (AMÉLIA) E VOCÊS VÃO FAZER UM DESENHO DE ACORDO COM AS PISTAS QUE ELA VOS DER. POR EXEMPLO, SE A ANA DISSER QUE NO DESENHO ESTÃO TRÊS ÁRVORES, VOCÊS TERÃO QUE DESENHAR TRÊS ÁRVORES.

NO FINAL DA ANA DAR TODAS AS PISTAS SOBRE O DESENHO, MOSTRÁ-LO-Á PARA VOCÊS VEREM SE O DESENHO QUE FIZERAM ESTÁ PARECIDO COM O QUE EU FIZ.

GANHA O JOGO O MENINO OU A MENINA QUE TIVER O DESENHO MAIS PARECIDO COM O MEU.

UM BOM JOGO.

BEIJINHOS

AMÉLIA



Desenho enviado pela Amélia

Anexo n.º 11: Desenhos realizados pelas crianças do grupo (Jogo “O desenho da Amélia – O que estou a ver?”)



Eduardo – 6 anos



Luís – 6 anos



Pedro – 6 anos



Nuno – 6 anos



Diana – 5 anos



João – 5 anos



André – 5 anos



José – 5 anos



Maria – 5 anos



Cristiano – 5 anos



Gabriel – 5 anos



Luís C. – 4 anos



André M. – 4 anos



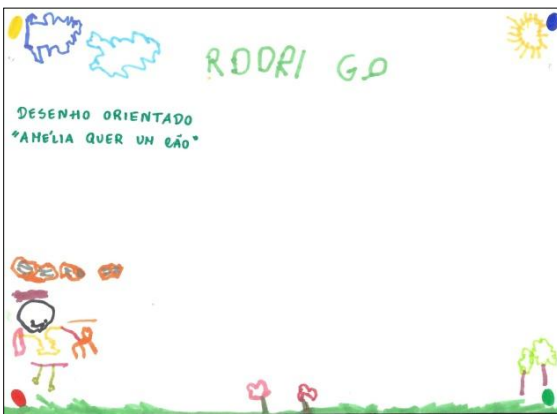
Guilherme – 4 anos



Joana – 4 anos



Bernardo – 4 anos



Rodrigo B. – 3 anos



Catarina – 3 anos



Matilde – 3 anos



Duarte – 3 anos