

**ESEC**

**Escola Superior de Educação**  
Instituto Politécnico de Coimbra

Departamento de Educação

***Da Audição de Histórias ao Desenvolvimento  
da Linguagem***

Mestrado em Educação Especial  
Área de Especialização de Cognição e Motricidade

**Maria Graziela Borges Alves**  
**Coimbra Junho /2011**

## **Agradecimentos**

Gostaria de manifestar a minha gratidão pelo apoio, amizade, disponibilidade e colaboração: Às crianças que participaram neste estudo e permitiram a sua concretização, às famílias das crianças pelo seu contributo, ao Director do agrupamento de escolas, por ter permitido a realização deste estudo, às educadoras pela sua amizade e colaboração, à Terapeuta da fala pelo seu apoio, à Professora Dra. Isabel Calado que orientou este Projecto, à minha querida Avó que sempre me impulsionou e me deu forças para prosseguir, à minha família (pais, irmã e sobrinho) pelo apoio, compreensão e paciência.

A todos o meu sincero agradecimento!

## Resumo

A educação pré-escolar, sendo a primeira etapa para o ensino básico, constitui uma fase privilegiada de aprendizagens decisivas para o desenvolvimento futuro da criança. Por conseguinte, o contexto pré-escolar deverá promover experiências ricas que estimulem as capacidades de comunicação/linguagem da criança. Deste modo, compete ao Educador conhecer a função que a linguagem tem como instrumento indispensável de aprendizagem e implementar um conjunto de práticas pedagógicas e estratégias diferenciadas que favoreçam as competências linguísticas de todas as crianças, incluindo as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

De entre as várias práticas educativas, a introdução de histórias assume hoje uma dimensão organizadora da linguagem, do pensamento e da acção humana. De facto, a leitura de histórias tem sido referenciada pela literatura como uma prática inigualável no desenvolvimento da criança, dado que desempenha uma importante função no fomento das capacidades ao nível cognitivo, linguístico e afectivo. Pela importância de que se reveste e potencial que possui, a audição de histórias, acompanhada de estratégias destinadas a usá-la como instrumento de promoção das competências linguísticas da criança, e em particular da que se apresenta como tendo necessidades educativas especiais, foi a abordagem seleccionada como prática a implementar e a estudar neste projecto de investigação

Centrado num estudo de caso de duas crianças de seis anos de idade, com necessidades educativas especiais, ele desenhou-se em torno da exploração dinâmica do conto/audição de duas histórias, através da implementação de estratégias diversificadas, que tiveram como objectivo a estimulação das competências linguísticas das referidas crianças/alunos ao nível da expressão, compreensão e consciência fonológica

Os dados obtidos através de observação directa foram registados numa grelha de observação, cujos resultados foram analisados de forma qualitativa.

Palavras - Chave: Criança, Competência linguística, Literatura Infantil

## Summary

Pre-school education, being the first step for the basic education, is a learning privileged stage crucial to the child's future development. Therefore, the pre-school context must promote rich experiences that stimulate the child's communication/language skills. Thus, it is incumbent on the educator to know the role that language has as an essential tool of learning, as well as to implement a set of teaching practices and different strategies that promote all children's language skills, including children with Special Educational Needs.

Among the several educational practices, the introduction of stories assumes today an organizing dimension of language, thought and human action. In fact, reading stories has been referenced by literature as a unique practice in child development, as it plays an important role in the cognitive, linguistic and affective skills' development. Given the importance it contains and the potential it has, listening to stories, followed by strategies to use it as a tool to promote the child's language skills, particularly of the child who presents itself as having special needs, it was the approach selected as practice to implement and study in this research project.

Centered on a case study of two six year old children with special educational needs, it took shape around the dynamic exploration of the telling/listening of two stories, through the implementation of diverse strategies, which were aimed to the stimulation of these children/students' language skills on the expression, comprehension and phonological awareness level.

The data obtained from direct observation were recorded on an observation grid, being the results qualitatively analyzed.

Key Words: Child, linguistic competence, Children's Literature

## Índice

Introdução.....	7
<b>Capítulo I - Revisão da literatura</b>	
1 - Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Conceitos gerais.....	9
2 - Comunicação/ linguagem expressiva e receptiva.....	11
2.1 - Fases da comunicação/linguagem.....	12
2.1.1. - Fase pré-linguística.....	13
2.1.2 - Fase linguística.....	14
3 - Dimensões do sistema linguístico.....	15
3.1 - A consciência fonológica.....	16
4 - Perturbações da linguagem.....	18
4.1 – Causas das perturbações da linguagem da criança.....	22
5 - A comunicação/linguagem na Educação Pré - Escolar.....	23
5.1 - Estimulação da linguagem.....	24
5.2 - Consciência fonológica na Educação Pré - Escolar.....	27
6 - Literatura infantil.....	28
6.1. A importância de ouvir histórias na Educação Pré - Escolar.....	29
6.2 - O livro e a imagem.....	33
6.3 Arte de contar histórias.....	35
<b>Capítulo II - Estudo empírico</b>	
1 - Metodologia.....	39
1.1 - Objectivos da Investigação .....	39
1.1.1 - Objectivo Geral .....	39
1.1.1.1 - Objectivos específicos .....	40
1.2 - Material e instrumentos -.....	40
1.2.1 -. Grelha de observação.....	40
1.2.2. - Entrevista semi-estruturada -.....	41
1.3 - Sujeitos da pesquisa.....	41
1.3.1 - Caracterização da criança D no domínio da linguagem.....	42
1.3.2 - Caracterização da criança J no domínio da linguagem.....	43
1.4 - Procedimentos .....	44
1.4.1 - Selecção de histórias.....	44

1.4.2 - Formação de grupos.....	45
1.4.3 - Actividades desenvolvidas.....	45
1.4.4 - Estratégias utilizadas durante a audição das história.....	45
<b>Capítulo III - Leitura e análise dos resultados</b>	
Comportamento linguístico	
1 - Linguagem receptiva.....	48
1.1 - Identificação dos objectos, das personagens e acções.....	48
1.2 - Identificação dos objectos pela sua função.....	50
1.3 - Ordenação dos cartões.....	50
2 - Linguagem expressiva.....	51
2.1 - Nomeação de objectos e personagens.....	51
2.2 – Nomeação de acções.....	52
2.3 - Nomeação dos objectos pela sua função.....	52
2.4 - Descrição da imagem.....	53
2.5 - Reconto da história.....	54
2.6 - Formulação de questões.....	57
2.7 - Aquisição de novos conceitos.....	58
3 - Consciência fonológica.....	60
4 - Comportamento durante o conto.....	60
Entrevista semi-estruturada.....	60
<b>Capítulo IV</b>	
Considerações finais.....	62
Referências bibliográficas.....	66
Anexos	

## **Introdução**

É reconhecido que a linguagem representa um valor importante no desenvolvimento da criança. Por outro lado, a Escola/Jardim de Infância é hoje em dia cada vez mais confrontado com dificuldades apresentadas por algumas crianças no domínio da linguagem, reveladas não apenas por crianças com necessidades educativas especiais, mas também por crianças oriundas de comunidades diferentes e/ou cujas vivências sócio-familiares não se enquadram nas exigências linguísticas da escola. Neste contexto, há que reconhecer que a Escola assume um papel decisivo na procura das respostas para esta problemática.

A linguagem é o instrumento que permite à criança uma comunicação e identificação clara com todos os que a rodeiam e lhe confere poder para alcançar uma maior interacção e domínio do mundo. A capacidade para comunicar de forma precisa é um processo complexo, que se adquire de forma gradual ao longo dos primeiros anos de vida e que depende fortemente da estimulação de factores externos. Nomeamos como principal mediador o adulto que será responsável pela promoção de condições favoráveis à aprendizagem da língua materna. Quanto mais cedo a criança for exposta à estimulação verbal, mais sucesso terá no desenvolvimento das competências linguísticas e conseqüentemente nas aprendizagens futuras. Um ambiente rico em interacções verbais será favorável a todas as crianças em geral, mas particularmente a crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Sendo um dado adquirido que as dificuldades linguísticas afectam a maior parte das crianças com Necessidades Educativas Especiais, procurou-se desenvolver este trabalho no âmbito da área da linguagem em crianças com necessidades educativas especiais, tendo como objectivo geral estimular a linguagem através da implementação de estratégias diversificadas com base na literatura infantil (histórias infantis)

A nossa abordagem procurou o seu fundamento no conjunto dos saberes teóricos que permitiram desenhá-la, de molde a dotar de rigor as dinâmicas escolhidas e a adequar correctamente a estratégia de intervenção às duas crianças com necessidades educativas especiais que foram o alvo da acção.

A dissertação, realizada no âmbito do Mestrado - Educação Especial: Área Cognição e Motricidade está organizada da forma que a seguir se descreve. No capítulo I é efectuada uma descrição de conceitos teóricos que incidem na área da linguagem e destaca-se a importância da literatura infantil com imagem ilustrada para o desenvolvimento dessa aptidão. No capítulo II são definidas as abordagens metodológicas do estudo de caso. O terceiro capítulo faz a

descrição e análise dos resultados obtidos na investigação realizada. Finalmente, o quarto capítulo apresenta as considerações finais e conclusões.

### **Revisão da literatura**

#### **1 Aquisição e desenvolvimento da linguagem**

A linguagem oral é um fenómeno tipicamente humano e simultaneamente social que tem uma relação directa ao pensamento com o qual se estrutura e desenvolve.

O termo “linguagem” pode ser definido como um sistema convencional de símbolos arbitrários que são combinados de modo sistemático e orientado para armazenar e trocar informações; este sistema serve de veículo para que a comunicação se processe entre os sujeitos. Porém, à luz de Vigotsky (2007) devemos expandir a noção associada a esta competência e concebê-la como um sistema poderoso de instrumentos a usar, inicialmente na fala, e gradualmente no desenvolvimento de outras funções cognitivas.

A linguagem constitui uma ferramenta social, permitindo uma interacção e visando a manutenção da relação com os outros. É através da linguagem que a criança exprime as suas ideias, percepção e controla o mundo que a rodeia. A linguagem torna-se uma ferramenta do pensamento, porque através dela construímos conceitos que são elementos centrais da inteligência, que nos confere a habilidade de perceber o mundo de forma cada vez mais complexa. Esta capacidade para além de ser o principal instrumento de integração e organização da vida mental do sujeito é também colocada ao serviço de outras funções mentais superiores, através das quais o homem é capaz de raciocinar, relacionar, descrever e explicar, assim como dar respostas e perguntar.

Embora os animais também comuniquem, a linguagem verbal pertence só ao Homem, acto que os distingue dos restantes seres vivos e, com efeito, é imprescindível na sua vida, estando presente em todos os momentos do seu quotidiano e tornando-se mesmo "omnipresente". Contudo, para desenvolver este processo linguístico é necessário que a criança aprenda um código linguístico (conjunto de signos e regras) reconhecido pelos membros de uma comunidade. O desenvolvimento da linguagem verbal envolve não só a aquisição do vocabulário, mas também o domínio de estruturas linguísticas a nível de produção e compreensão. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes: *“adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos*

*os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais” (2008, p. 11).*

Também para Vigotsky (2007), o domínio da linguagem não significa apenas a aprendizagem das palavras e da gramática, a criança tem também de aprender a contextualizar a intenção verbal, ou seja compreender, quando, em que condições e como deve combinar a linguagem com as suas intenções, aspectos que hoje correspondem à aquisição de elementos pragmáticos da língua, a forma e funções do seu uso.

Desde que a criança nasce que se prepara naturalmente para desenvolver todo um processo linguístico que pode ser estimulado através das interações com os outros, principalmente através da relação que estabelece com a mãe. Esta relação díade mãe-filho é valorizada por Rebelo e Dinis: *“a inter-relação entre a criança e os pais (e principalmente a mãe) nos primeiros tempos de vida é fundamental para o bom desenvolvimento da linguagem infantil...” (1998, p. 52).* Nestas interações, a criança adquire a língua materna que vai permitir-lhe interagir e simultaneamente aprender acerca do mundo que a rodeia e adquirir um maior domínio das competências comunicativas. O papel desempenhado pelas pessoas que interagem com a criança e que lhe facultam durante os intercâmbios modelos adequados, são fundamentais no desenvolvimento da linguagem da criança.

Embora a papel materno seja importante desde que a criança nasce, não podemos contudo ficar indiferentes às grandes transformações sociais, que se repercutem no contexto familiar da criança e que obrigam a Escola a exercer hoje um papel privilegiado no desenvolvimento global da criança. A Escola é o local onde a criança passa a maior parte do tempo, vindo esta a assumir cada vez mais um papel de responsabilidade no processo educativo da criança, ainda que não nos devamos esquecer que os principais mediadores neste processo são os pais. Sim-Sim, Silva e Nunes, reforçam a ideia da importância que o contexto escolar exerce no desenvolvimento da criança ao afirmar: *“para além do contexto familiar o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (2008, p. 29).*

Sabe-se que o desenvolvimento da linguagem é fortemente influenciado por todos os que rodeiam a criança, nomeadamente pelos seus pares em contexto escolar, muito embora caiba naturalmente ao adulto ser o principal mediador neste processo e assegurar que o desenvolvimento das competências linguísticas ocorra de forma harmoniosa.

## 2 Comunicação/ linguagem expressiva e receptiva

O estudo da linguagem e do seu desenvolvimento é uma área de investigação que desde há muito suscita interesse e curiosidade em alguns psicólogos, mas foi nas últimas décadas, mais especificamente a partir da década de setenta, que o tema se impôs como importante objecto de estudo, principalmente no âmbito da psicolinguística.

Não devemos confundir linguagem e fala. Esta última consiste na produção verbal (articulação, ressonância, voz, fluência/ritmo e prosódia), ou seja, a linguagem processa-se através da fala que tem assim um papel importante nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A sua aquisição não envolve só a produção verbal, mas também a compreensão, componentes que são indispensáveis para o processamento da informação oral. Daí que, Rondal e Seron (2003) refiram que a linguagem surge com duas grandes funções, a da produção e a da compreensão, sendo que a primeira função corresponde à expressão vocal de ideias e a segunda está relacionada com a série de operações que se faz a partir da interpretação de um enunciado. A produção envolve a estrutura da mensagem e a articulação das palavras e a compreensão está mais relacionada com a percepção oral, ou seja, com a capacidade de decifrar o código da mensagem.

Para a aquisição da linguagem, é necessária a aprendizagem de determinadas regras específicas, referentes à forma, significado e função da língua. No que concerne à forma, esta relaciona-se com a morfologia e sintaxe; quanto ao significado, diz respeito à semântica e; finalmente, a função relaciona-se com a fonologia e pragmática.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes: *"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"* (2008, p. 13). A criança vai adquirindo gradualmente um vocabulário cada vez mais elaborado, começa por aprender conceitos relacionados com o seu ambiente próximo, para posteriormente ampliar o seu conhecimento a um mundo mais distante.

É de salientar que a aquisição da linguagem nem sempre ocorre de forma harmoniosa. Por vezes surgem alterações no desenvolvimento das competências linguísticas que colocam a criança em risco pela ocorrência de vários tipos de desordens nas diferentes etapas do seu desenvolvimento, que se reflectem na autonomia, no nível sócio-afectivo, comportamental, psicomotor e cognitivo do sujeito. Esta opinião é partilhada por Rigolet (2000), ao considerar que a ausência de meios comunicativos e linguísticos suficientemente desenvolvidos levará a

limitações cognitivas da criança que dificultarão o seu entendimento do mundo e a acção que pode exercer sobre ele.

Segundo Vigotsky "*o pensamento e a linguagem são a chave da compreensão da consciência humana*" (2007, p. 373). O autor diz que entre pensamento e linguagem existe uma inter-relação, entre os quais se gera uma conexão dinâmica, que modifica e altera ambos. Neste processo dinâmico o autor confere à linguagem um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.

Quando a criança adquire uma nova palavra é portadora de uma ferramenta que a capacita para uma maior compreensão da realidade e a torna capaz de regular a sua própria conduta. Para Rigolet (2000), essa aquisição e interiorização de palavras novas é resultado de um processo cognitivo complexo que implica, entre outras, funções de memorização e de compreensão para as integrar no seu campo semântico.

Torna-se assim evidente o papel preponderante que a linguagem tem na vida do ser humano, quer do ponto de vista relacional, quer no seu desenvolvimento em geral. Com efeito, o ser humano adquire maior conhecimento do mundo e experiência da vida se dominar a língua materna. Esta assenta em interacções verbais que devem ser estimuladas desde tenra idade. O contacto com o conto, a audição de histórias, pode desempenhar aqui um papel fundamental que, comprovadamente, serve para fomentar a oralidade e, mais tarde, potenciar a capacidade de leitura e escrita. De acordo com Sim-Sim "*a linguagem adquire -se e desenvolve -se através do uso, ao ouvir falar e falando*" (1998, p. 33). Está ainda implícita neste processo a necessidade da criança aprender a exercitar a capacidade de escutar, que também é crucial para a aquisição da linguagem. Na perspectiva vygotskiana, as crianças aprendem por imitação daquilo que vêem e ouvem, daí a necessidade de existirem bons modelos, neste caso verbais, para a criança os poder reproduzir. Deste modo, há criar condições favoráveis à promoção das suas competências orais. Esta ideia é extensível à escola e a todos os contextos onde a criança está inserida.

## **2.1 Fases da comunicação/linguagem**

Trataremos agora de compreender o processo evolutivo da comunicação, que se organiza inicialmente em formas não verbais, para posteriormente chegar a formas verbais ou linguísticas cada vez mais complexas. Este processo é de crucial importância para a

compreensão das alterações da linguagem que podem afectar o desenvolvimento infantil. Estudos teóricos indicam que os primeiros contactos da criança ocorrem ainda antes do nascimento, isto é, as crianças iniciam a aprendizagem dos sons da sua língua materna antes de nascer. Com efeito, o bebé percepção a voz da sua mãe ainda no meio intra-uterino, estando, desde logo, sujeito à actividade verbal da mãe e sob a influência de todos os outros aspectos neurobiológicos, motores e psicológicos, que o acompanham. Tal como as relações que a criança estabelece com a figura materna, também a aquisição da linguagem é um fenómeno de identificação com a mãe, que surge por imitação.

A criança passa por várias etapas do seu desempenho linguístico, apresentando cada uma delas características que lhe são específicas e próprias de uma determinada faixa etária. As abordagens teóricas assinalam a existência de duas fases distintas durante o período de desenvolvimento da linguagem: a fase pré-linguística e, logo a seguir, a fase linguística (Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998).

### **2.1.1 Fase pré-linguística**

Na fase pré-linguística, que ocorre nos primeiros meses de vida, as interacções que a criança estabelece com o mundo que a rodeia caracterizam-se por reacções reflexas ou acções voluntárias; segundo Lima: *"os primeiros sons de carácter vegetativo manifestam -se por volta das 8 semanas"* (2009, p. 91). Entre os 2 e os 8 meses, embora mostre maior interesse pelos objectos e pessoas que lhe são familiares e esteja revestida de maior número de recursos, a criança ainda não revela capacidade de organizar procedimentos intencionais comunicativos na actuação com a realidade. Entre os 8 e os 12 meses, a criança começa a manifestar comportamentos comunicativos intencionais, por vezes já acompanhados de vocalizações. As primeiras vocalizações dizem respeito ao período da lalação. Embora nem sempre esta ideia seja consensual, Rebelo (1998) defende que após a fase de lalação, surge a fase da ecolália que envolve uma maior combinação de sons e sílabas e a criança repete sistematicamente os seus sons e os sons alheios, designada por reduplicação silábica. Neste período, que persiste geralmente até aos 11-12 meses, surge por parte da criança cada vez mais desempenho na interacção com o mundo, sendo vocalizados alguns fonemas (sem palavras).

Muito antes do aparecimento da própria palavra, ou de começar a falar, a criança já está habilitada a usar o olhar, a expressão facial, os gestos, as actividades corporais e

sensoriais, para comunicar com os outros. A criança possui também a capacidade de discriminar precocemente os sons da fala. Assim, este período pré-linguístico é marcado normalmente pelo choro, gestos faciais, riso e vocalizações. Significa isto que, nesta fase pré-linguística, as crianças desenvolvem uma série de habilidades comunicativas cruciais para mais tarde dar lugar a uma actividade verbal mais coordenada e intencional.

Para que este desenvolvimento comunicativo ocorra antes do uso de palavras e seja garantido o aparecimento de formas linguísticas mais complexas, reforçamos a ideia de que é importante criar condições e desenvolver estratégias favoráveis ao desenvolvimento da comunicação e da linguagem:

- Um contexto – a criança precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar;
- Uma intenção – a criança necessita de ter uma oportunidade, razão ou motivo para comunicar;
- Um conteúdo – existe necessidade de ter algo que comunicar;
- Uma forma – é necessário um meio de comunicação;
- Um emissor/receptor – tem que haver pessoas com quem comunicar;
- Uma situação – têm que existir condições favoráveis para a interacção;

### **2.1.2 Fase linguística**

Depois da fase pré-linguística, surge a fase linguística, quando a criança começa a usar palavras isoladas, com compreensão, para posteriormente passar a vocalizações de maior complexidade.

Para que esta fase surja, não basta simplesmente que a criança tenha uma razão para comunicar e tomar iniciativa. O adulto deve estar receptivo, atento e sensível, aos esforços comunicativos da criança, tem que ser capaz de lhe atribuir significado e, desta forma, criar condições favoráveis para a interacção verbal. Antes de empregar recursos verbais e perceptíveis da língua materna, a criança desenvolve um conjunto de pré-requisitos para interagir significativamente com os outros e que lhe são absolutamente fundamentais para poder vir posteriormente a usar o código linguístico.

Como consequência de tais vivências interactivas, surge a fase linguística em que a criança começa a verbalizar palavras isoladas com intencionalidade. Assim, o período linguístico é marcado pelo surgir das primeiras palavras, que na psicolinguística têm a

designação de "holofrase" (palavra isolada), a qual se inicia normalmente por volta dos doze meses. Segundo Sim-Sim (1998) esta fase surge logo após o período da lalação e marca já o surgir da palavra com significado. Segundo Rigolet (2000), estas palavras-frases isoladas (holofrase) consistem primeiramente em substantivos. Como refere Lima, *"o uso da palavra-chave (holofrase) marcará a entrada no período linguístico (2009, p. 93).*

Segundo alguns autores, entre o período pré-linguístico e linguístico existe um período de transição designado por fase da comunicação vocal, em que a criança verbaliza sons silábicos pouco inteligíveis, mas de forma intencional e já impregnados de significado. A criança gradualmente começa a ampliar a compreensão do mundo envolvente e conseqüentemente o vocabulário em que passa das palavras isoladas para a primeira expressão combinatória, a linguagem telegráfica, fase em que o bebé já utiliza enunciados de duas palavras para se exprimir, como por exemplo "papa bebé", ou "popó papá".

Na aquisição da língua materna, a criança começa por adquirir primeiro os nomes dos objectos, em seguida os verbos de acção, mais tarde os adjectivos que designam características ou propriedades e por fim formação de frases. A aquisição de novos conceitos permite à criança progredir até alcançar boas competências linguísticas, a fim de poder comunicar de forma cada vez mais perceptível e elaborada com os outros. Segundo Rigolet *"a criança vai adquirir um vocabulário mais gramatical, constituído por categorias como as dos artigos, preposições, conjunções, pronomes e determinantes, cujo estudo pertence ao nível morfológico"* (2000, p. 66). Esta aprendizagem ocorre de forma ordenada ao longo das diferentes etapas do seu desenvolvimento. Naturalmente a criança adquire conceitos concretos e funcionais do seu mundo familiar para mais tarde partir para a aprendizagem de conceitos mais abstractos.

### **3 Dimensões do sistema linguístico**

Comunicar faz parte do ser humano, contudo o processo de aquisição verbal supõe a aprendizagem de regras, que se centram na função, na forma e no significado. Este sistema finito de princípios e regras permite ao emissor codificar significados em sons e ao ouvinte decodificar sons em significado.

Desta forma, o processo de aquisição da linguagem envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes:

- *O Fonológico*, que envolve a percepção e a produção de sons para formar palavras, isto é, contempla a capacidade para discriminar e articular de forma perceptível todos os sons da língua. Esta componente estuda os sistemas sonoros da língua do ponto de vista da sua função, no sistema de comunicação linguística. A fonologia obriga a um exercício de abstracção a partir do nível sonoro da língua, exercício cujo objectivo consiste na procura de generalizações significativas através da análise de fonemas, segmentos, traços distintivos ou quaisquer outras unidades fonológicas.
- *A Morfossintaxe*, que refere a construção das palavras por meio de combinações de unidades, a estrutura das frases e a relação entre os seus componentes gramaticais, que compreendem as regras sintácticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis. Na construção de palavras, a morfossintaxe determina por sua vez a organização de um sistema de contrastes sonoros que permitem, por exemplo, explicitar as unidades fonológicas que distinguem, numa mesma língua, duas mensagens de sentido diferente (veja-se, a título de exemplo, a diferença no início das palavras do português “bala” e “mala”).
- *O Semântico*, que diz respeito às palavras e seu significado, isto é, refere-se ao estudo do significado, em todos os sentidos do termo. A semântica opõe-se com frequência à sintaxe, caso em que a primeira se ocupa do que algo significa, enquanto a segunda se debruça sobre as estruturas ou padrões formais do modo como esse algo é expresso (por exemplo, escritos ou falados).
- *O Pragmático* refere-se ao uso comunicativo da linguagem num contexto social.

### **3.1 A consciência fonológica**

A consciência fonológica diz respeito aos sons da língua em particular e às sequências que constituem as palavras e as propriedades fonéticas usadas. Há autores que definem fonologia como a ciência que estuda os sons da língua em particular, levando em linha de conta as sequências que constituem as palavras e as propriedades fonéticas usadas. A consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à capacidade de manipular tais segmentos. Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), durante o processo fonológico de desenvolvimento a criança pode tornar-se consciente das frases, das palavras, das sílabas e dos fonemas como unidades separadas. A consciência da fonologia, ou

do sistema sonoro da língua, desenvolve-se, portanto, gradualmente, à medida que a criança vai tomando consciência das palavras e da capacidade de identificar e manipular sílabas e fonemas como unidades identificáveis.

A expressão “consciência fonológica” é usada para fazer referência à consciência geral de segmentos dos níveis de palavra e sob-palavras (palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas), enquanto a expressão “consciência fonética” é usada em referência específica à consciência de fonemas.

O desenvolvimento da consciência fonológica nem sempre ocorre na ordem citada acima. Existem relatos de crianças em que a consciência fonológica emergiu antes da consciência das palavras. Porém, parece haver consenso de que a última capacidade adquirida diz respeito à consciência fonética (decomposição das palavras) e ao domínio das unidades auditivas que são representadas por diferentes grafemas. Segundo Lima (2009), evidências experimentais têm mostrado que crianças pequenas têm muito maior consciência de sílabas, aliterações e rimas do que de fonemas.

A consciência fonética parece requerer experiências específicas além da mera exposição aos conceitos de rima e aliteração. Os fonemas só se tornam manifestos como unidades da fala quando eles se associam a outros fonemas e formam unidades maiores, ou seja, as palavras. No contexto fonético o agrupamento de fonemas ocorre em três posições diferentes na palavra, pode surgir na posição inicial, intermediária e final de uma palavra. De acordo com os saberes escritos, a investigação das últimas décadas mostra que existe uma relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas este processo visa antes de tudo o desenvolvimento de competências relacionadas com a percepção e a produção oral. Neste sentido, é consensual entre profissionais de diferentes áreas que o desenvolvimento da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos da oralidade do sujeito, ou seja, os sujeitos com um bom domínio na produção e na percepção de enunciados orais, apresentam geralmente, facilidades na leitura e escrita.

Nas Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério de Educação (2010) com base nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, o domínio da consciência fonológica consiste em: produzir rimas e aliterações; segmentar silabicamente palavras; construir palavras por agregação de sílabas; reconstruir sílabas por agregação de sons da fala (fonemas); identificar palavras que comecem ou acabem com a mesma sílaba; suprimir ou acrescentar sílabas a palavras; isolar e contar palavras em frases.

#### **4 Perturbações da linguagem**

Podemos dizer que há um problema de linguagem numa criança quando a sua maneira de falar interfere na sua comunicação. Segundo estudos, a denominação "perturbações da linguagem" refere-se a complicações e desvios no curso evolutivo da sua aquisição, que geralmente acontecem desde os primeiros meses de vida (Rondal, 2003).

As crianças que apresentam condições evolutivas favoráveis tendem a adquirir a linguagem durante o decorrer do segundo ano de vida, ou seja, entre um e os dois anos de idade. No entanto, algumas crianças experienciam graves dificuldades na sua aquisição e, que não ocorre dentro deste limite temporal. Podem portanto observar-se diferenças quanto à idade em que as crianças começam a utilizar a linguagem. Pese embora as margens de desfasamento que existem e que assinalamos, um dos parâmetros que pode ser utilizado para a caracterização dos atrasos da linguagem é realmente a idade. Crianças que atingem a faixa etária dos dois anos de idade sem terem adquirido linguagem, merecem uma especial atenção, pois podem estar a desenvolver perturbações no domínio linguístico. Contudo durante a fase linguística, no decorrer do segundo ano, naturalmente a articulação verbal revela-se ainda imperfeita. Nesta faixa etária a criança manifesta dificuldade na produção de certos sons/fonemas que pode interferir na qualidade da produção verbal e tornar o seu discurso difícil de compreender ou totalmente imperceptível.

Na tentativa de articular correctamente os sons e as palavras, a criança recorre com frequência a omissões, substituições e distorções, de sons e sílabas. Estas estratégias são designadas por diversos autores, nomeadamente Rigolet, (2000), Rondal e Seron (2003), e Lima (2009) como processos de simplificação a que as crianças recorrem frequentemente de forma estratégica, para se exprimir. Estas dificuldades são superadas gradualmente com a idade. Aos quatro anos, embora a articulação tenha melhorado, podem subsistir ainda tais erros de articulação. Os autores citados apontam, como processos mais comuns de simplificação, as substituições, as assimilações, as supressões de sons e as reduplicações de sílabas. Muito embora seja usual observar-se a presença destas estratégias em crianças que fazem normalmente a aquisição das palavras, os processos de simplificação são mais evidentes em crianças com problemas cognitivos, e eles mantêm-se e arrastam-se durante os anos que se seguem aos do período normal de aquisição das competências linguísticas. Estas crianças apresentam grandes dificuldades para as superar sem uma intervenção atempada. Como já indicado, os problemas relacionados com a linguagem têm efeitos nefastos em todas

as áreas do desenvolvimento das crianças e, acentuando-se em crianças com Necessidades Educativas Especiais, podem vir a tornar-se irreversíveis na ausência de uma intervenção. Nesta perspectiva, e de acordo com a Teoria Construtivista de Piaget, é importante sublinhar que *"o desenvolvimento linguístico é inseparável do desenvolvimento cognitivo da criança"* (cit. Rigolet, 2000, p.63). Também de acordo com Rigolet (2000), a criança que não dispõe de uma comunicação harmoniosa com o seu meio ambiente, terá probabilidades de desenvolver danos irreparáveis nas diferentes áreas do seu desenvolvimento global.

De acordo com as abordagens teóricas consultadas, podemos estabelecer como referência que aos cinco anos a criança que tenha feito um percurso linguístico normal, provavelmente será capaz de produzir correctamente a maior parte dos sons da sua língua materna.

Embora a fase linguística seja aquela que apresenta mais casos, pois é nesta etapa que as crianças revelam problemas mais evidentes, devido à sua natural capacidade de produção verbal, podemos falar também de atrasos no desenvolvimento da comunicação que afectam a evolução dos níveis pré-linguísticos, antes mesmo de se manifestar nos níveis verbais. O diagnóstico, nestes casos, pode ser realizado através da observação e análise dos níveis de desenvolvimento pré-linguístico, social e cognitivo do bebé ainda pequeno, por exemplo, um bebé que não vocalize sons ou que seja muito parado, apresentando fraca interacção visual, pode ser visto como alvo de preocupação.

Na identificação de perturbações linguísticas, convém não confundir erros articulatorios com erros de origem fonológica, porque estes referem-se a regras para utilizar os sons da linguagem, enquanto os erros de articulação estão relacionados com movimentos dos órgãos fonadores na produção dos sons da fala. A importância do domínio fonológico no sistema linguístico, não descurando as outras dimensões que compõem o sistema linguístico, é destacada por Lima: *"em qualquer situação da qual se suspeite a presença de atraso de linguagem, a fonologia estará, certamente afectada"* (2009, p.153).

É de salientar, no entanto, que muitas crianças não dominam as regras fonológicas nem produzem correctamente os sons, até à idade de ingressarem no ensino formal. No entanto, se há desvios articulatorios que se devem à maturação motora, ou que são de ordem fonológica, existem outros que podem ser devidos a atraso ou perturbação cognitiva, e tal é o caso de crianças portadoras de atraso global de desenvolvimento ou portadoras de deficiência mental em que uma das áreas afectadas é naturalmente a linguagem. As crianças portadoras de deficiência mental, ou que sofrem de outras perturbações, por vezes apresentam um ritmo

lento na produção verbal. Segundo Sánchez e Monfort<sup>1</sup> *"entieden las palabras pero tienen grandes dificultades en evocarlas con rapidez en el momento de expresarse"* (1989, p. 173).

Outros aspectos que poderão ser apontados como indicadores de preocupação em idades precoces são: observação de disfluência, construção de frases simples e mal estruturadas, ecolália de palavras ou frases, utilização de um vocabulário pobre, enunciados produzidos ininteligíveis, descontextualização dos enunciados. Rigolet (2006) designa as frases simples e curtas de "parataxe", que geralmente consistem em frases ligadas com conjunções coordenativas do tipo "e depois", "e" que a criança constrói. Ainda nesta perspectiva, Lima (2009) refere que os sinais de atraso no domínio linguístico podem suceder ao nível das duas componentes que envolvem o processamento da informação oral, ou seja, a nível da produção e a nível da compreensão verbal; estas perturbações podem ocorrer apenas num dos domínios ou na combinação de ambos ou apenas em algumas componentes que constituem o sistema linguístico. Também de acordo com Azevedo e Sardinha: *"Saber falar bem equivale a dominar processos (compreensão e expressão) e dimensões linguísticas, tornando-as adaptáveis à multiplicidade de contextos particulares"* (2009, p. 64).

Dado à importância que a linguagem tem nas aprendizagens globais da criança, sublinha-se a importância de avaliar precocemente estas dimensões quando afectadas, para uma futura e eficaz intervenção. Na sequência do exposto, Franco, Reis, e Sousa referem que *"no desenvolvimento linguístico existem indicadores que, de alguma forma, nos permitem observar/avaliar os desempenhos linguísticos, paralinguísticos e não linguísticos que estão presentes nos processos de compreensão e produção de linguagem oral"* (2003, p. 20).

Podemos assim concluir que, em caso de suspeita de perturbações de linguagem, há que ter em conta, sempre, o nível de compreensão e o nível de expressão verbal da criança. Para a detecção de problemas a nível de compreensão, a abordagem deve incluir três campos: audição, descodificação e transmissão. Já ao nível de produção/expressão verbal, deverá ser feita uma abordagem que inclui os componentes da linguagem: fonologia, semântica, morfologia e sintaxe. Segundo Rigolet (2000) a capacidade de compreensão da fala precede em cerca de seis meses a produção, daí ser frequente ouvir-se dizer: *"compreende mais do que fala"*

Se nos debruçarmos sobre os estudos que avaliam a área da linguagem,

---

<sup>1</sup> Em virtude do número restrito de páginas admitidas para este trabalho optou-se por fazer apenas as transcrições na língua original

compreendemos que nos dão hoje uma dimensão bem mais ampla deste domínio, destacando que a linguagem, para além de ser um veículo de transmissão de informação, precisa de ser utilizada cada vez mais na escola como factor social, de forma a facilitar e a desenvolver interacções e proporcionar à criança a aquisição de competências comunicativas diversificadas. Por conseguinte, é através desta poderosa "ferramenta" que a criança realiza uma grande parte das suas acções comunicativas. Desta forma, é indispensável que a criança utilize uma linguagem adequada e que tenha um verdadeiro domínio da linguagem oral que lhe possibilite entender e interagir com todos os que a rodeiam.

Sendo a linguagem a forma de comunicação mais privilegiada do ser humano, não há dúvidas que a aquisição e o desenvolvimento desta competência constituem uma das principais preocupações dos diversos intervenientes educativos, despertando uma grande preocupação por parte dos pais e educadores no período pré-escolar. Hoje, para além das crianças entrarem cedo na escola e passarem nela a maior parte do tempo, cada vez mais este contexto se depara com as perturbações linguísticas, apresentadas por inúmeras crianças. Essa é a razão pela qual é frequente a vontade de procurar respostas neste local, a fim de minimizar ou superar situações de atraso ou de patologia no âmbito da linguagem. Os Educadores de Infância, quando desconfiam de determinados desvios articulatorios, procedem a um encaminhamento específico das crianças. Estes erros podem ser considerados um problema que apenas um especialista pode avaliar tendo em conta um conjunto de factores, de entre os quais se destacam: número, tipo e frequência, dos erros evidenciados; idade e características a nível do desenvolvimento; inteligibilidade do discurso; características fonológicas da comunidade a que a criança pertence.

Não é por acaso que hoje surge como urgente a necessidade recorrer a terapeutas da fala para fazer frente às necessidades sentidas nas escolas. Contudo, estes técnicos por si só não conseguem dar respostas eficazes, sobretudo devido ao número elevado de alunos que necessitam de atendimento especializado. Por outro lado, embora os professores conheçam algumas técnicas educativas que fomentam o desenvolvimento da linguagem, carecem de modelos terapêuticos e de conhecimentos específicos para uma intervenção mais eficaz. Mesmo assim, embora se recorra a um conjunto de actividades/estratégias diferenciadas que poderão favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas nas crianças em geral e particularmente nas crianças com *deficit* cognitivo, a intervenção eficaz fica por vezes muito aquém daquilo que se desejaria devido a factores que comprometem essa eficácia. A necessidade de accionar recursos especializados torna-se imperativo nas escolas, de forma a

prevenir problemas mais profundos na criança.

#### **4.1 Causas das perturbações da linguagem da criança**

A etiologia das dificuldades de linguagem é diversa e pode envolver factores orgânicos, intelectuais/cognitivos e emocionais (estrutura familiar relacional), ocorrendo, na maior parte das vezes, uma inter-relação entre todos esses factores. Sánchez e Monfort (1989) apontam alguns factores que podem ser considerados como determinantes de tais diferenças: ritmo de desenvolvimento de cada um, estimulação em geral e mais especificamente da linguagem, condições emocionais e maturidade social, hereditariedade, doenças e outros factores que podem afectar o tempo de aquisição.

Já vimos que a linguagem é, por excelência um veículo de transmissão fundamental para as aprendizagens escolares. No entanto, recorde-se que nem todas as crianças desenvolvem num ritmo considerado normal o seu processo linguístico e existem inúmeras causas que afectam o desenvolvimento da linguagem. No caso das crianças que são portadoras de alguma deficiência, nomeadamente a nível intelectual, estas perturbações no domínio linguístico tem tendência a acentuar-se quando privados de modelos comunicativos adequados. Assim, estas crianças requerem uma intervenção mais específica de forma a otimizar as suas competências linguísticas.

Os factores de risco mais referenciados na literatura relacionados com a ocorrência deste tipo de perturbações são: Antecedentes familiares (presença de perturbações semelhantes na família, mãe/pai com doença de foro psiquiátrico); História clínica (otites de repetição, alergias, défice auditivo, problemas pré e peri natais), lesões cerebrais manifestas; Factores psicossociais (família monoparental, pais com limitada instrução escolar, entre outros); Défices cognitivos; Défices de estimulação sócio-linguística; Lacunas de carácter sócio-afectivo, etc. Lima (2009) classifica estes factores como sendo uns inerentes à própria criança, ou seja, que lhe são intrínsecos, e outros que são atinentes ao contexto do qual a criança faz parte.

## 5 A comunicação/linguagem na Educação Pré – Escolar

A criança inicia a educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. A escola/Jardim-de-infância tem vindo a ser cada vez mais considerada como um local onde a criança sem dúvida desenvolve, para além de outras, também capacidades de utilização de linguagem oral. A importância hoje dada ao desenvolvimento da linguagem ainda numa fase precoce é expressiva em vários estudos, quer no âmbito da pedagogia, quer da psicologia e da psicolinguística.

De acordo com o desenvolvimento curricular, cujo principal actor é o educador, cabe a este promover o domínio da linguagem oral como um dos objectivos fundamentais da educação pré-escolar. Esta ideia é imposta pelo Ministério de Educação (1997) pela referência que faz à necessidade do educador criar condições favoráveis à aprendizagem da comunicação da criança, de forma a alargar o seu léxico e promover formas elaboradas de produção oral. Também Sim-Sim assume: "*ser um objectivo primordial do sistema educativo permitir e encorajar cada criança a usar a língua com o máximo de eficácia, quando fala, ouve falar, escreve e lê.*" (1998, p. 31). Por conseguinte, o adulto/educador tem um papel preponderante em facultar modelos verbais de qualidade e que respondam às necessidades específicas de cada criança. Neste âmbito, Andrade (2008) refere que a linguagem para além de constituir o instrumento mais poderoso que a espécie humana possui para dominar o seu meio ambiente e para estabelecer interacções sociais, também estimula e otimiza todas as áreas de desenvolvimento, bem como o seu domínio facilita o desenvolvimento da leitura e da escrita. Pelas razões indicadas a linguagem é considerada pelo autor uma área fundamental a desenvolver e a estimular no contexto Jardim-de-infância,

De acordo com o Ministério de educação (1997), o domínio da área da linguagem oral é um objectivo da Educação Pré-Escolar e assume hoje maior visibilidade nas Metas de Aprendizagem, baseadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar a partir de Setembro de 2011. Este documento faz referência à capacidade de interacção verbal, à consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e da escrita. Áreas que antes eram especificamente trabalhadas apenas pelo interesse pessoal de alguns educadores, que as consideravam imprescindíveis no processo educativo da criança, fazem agora parte das orientações curriculares da educação pré-escolar.

É pertinente verificar a importância que se dá à estimulação da linguagem oral da criança; contudo também é verdade que, neste âmbito, embora já existam algumas referências

sobre aplicações didáticas a nível de expressão oral, a maior parte ainda se limita a sugestões de actividades práticas.

## 5.1 Estimulação da linguagem

A aprendizagem do código linguístico baseia-se no conhecimento adquirido em relação a objectos, acções, locais, propriedades, etc. Resulta da interacção complexa entre as capacidades biológicas inatas e a estimulação ambiental e evolui de acordo com a progressão do desenvolvimento neuropsicomotor. Durante o desenvolvimento do sistema linguístico a criança adquire um vocabulário cada vez mais gramatical e com maior número de relações semânticas. Embora esta capacidade linguística seja um bem inato que nasce com a criança, ela não nasce a falar, este é um processo de desenvolvimento gradual que a criança vai adquirindo ao longo dos primeiros anos de vida. Neste sentido Vigotsky (2007) considera que as expressões verbais não nascem completamente formadas, têm que se desenvolver gradualmente, de forma a interiorizar o sentido verbal das palavras.

Hoje, e como atrás referido, o desenvolvimento da linguagem não é visto apenas como um simples aumento da quantidade de vocábulos, mas aparece numa óptica diferente que, de acordo com vários autores, mostra que as crianças se envolvem num processo contínuo de reorganização do conhecimento em novas representações mentais. Nesta perspectiva, refere Rigolet: *“da eficácia desta verbalização linguística adequada vai depender uma organização mental, uma estruturação espaço-temporal cognitiva, suportada linguisticamente, fundamental para um bom desenvolvimento da criança, imprescindível para as futuras aprendizagens escolares e formais”* (2006, p: 97).

Sabendo desde já o impacto significativo que o desenvolvimento da linguagem tem no desenvolvimento global da criança, as suas capacidades de compreensão e de produção linguísticas deverão ser progressivamente alargadas, através das interacções adequadas com os adultos e com os seus pares. Por um lado a qualidade das interacções irá influir no sucesso das aprendizagens futuras da criança, por outro a sua ausência irá desenvolver perturbações com efeitos irreversíveis em todas as áreas do desenvolvimento e particularmente na área da linguagem. Nesta óptica, Sánchez e Monforte referem *que “una estimulación mas intensiva, más controlada y/o mejor adaptada a las características individuales del niño en cuestion puede compensar en parte sus deficiencias”*(1989, p.17). Nesta perspectiva pode recorrer-se, no âmbito do modelo de Vigotsky (2007), ao conceito de "zona de desenvolvimento

próximo", que se pode aplicar a todas as áreas educacionais. Entende-se que a estimulação da criança deverá ir ao encontro das suas competências actuais, em que a aprendizagem deverá estar focalizada naquilo que a criança está quase pronta a realizar. Com base neste modelo, a estimulação não deverá ocorrer nem abaixo das capacidades da criança, nem muito acima das suas competências. Por conseguinte, seja qual for a idade da criança, a linguagem apresentada deve ser abundante, rica, variada, razoavelmente complexa, morfológica e sintacticamente correcta, mas adaptada às capacidades de compreensão, para que a criança possa adquirir novas aprendizagens e assimilá-las de forma harmoniosa e optimizada.

Na tentativa de clarificar este conceito, é útil recordar aqueles adultos que apresentam modelos pobres durante as interacções verbais, devido ao uso de uma linguagem demasiado infantil, quando na realidade as crianças já conseguem muito mais. E bem assim o inverso, que também se verifica, e que ocorre quando o adulto usa uma linguagem que se afasta muito das competências actuais da criança, sendo que este afastamento do modelo relativamente à realidade da criança o torna completamente inadequado e inacessível. De forma alguma a estimulação externa, que a criança necessita para desenvolver o seu potencial linguístico, deverá estar dissociada dos seus níveis de desenvolvimento mental, ou linguístico. Neste sentido, Cervera (1992), considera importante que o adulto seja capaz de criar recursos verbais capazes de cativar a criança, sem no entanto empobrecer o seu discurso. Também Rigolet (2000), da mesma forma, considera que capacidade oral do adulto reside na arte de dialogar de forma progressiva e co-construída, assim como também entende que com modelos verbais adequados "*a criança poderá reestruturar o seu campo semântico com à-vontade na aquisição de novos traços semânticos, de restrição do significado de «antigas palavras» e de aquisição de novas palavras*" (2000, p. 64).

Dada a importância que é atribuída à linguagem na vida da criança urge a necessidade de lhe dar um papel preponderante no processo ensino-aprendizagem. Neste âmbito, cabe ao Educador estar atento e perceber os problemas existentes no grupo de crianças para intervir de forma adequada e encontrar respostas favoráveis ao bom desempenho linguístico.

Nas investigações sobre o desenvolvimento da oralidade, as crianças com Necessidades Educativas Especiais (deficiência mental ou atraso global de desenvolvimento no caso de crianças pequenas) sofrem maior risco de manifestarem atrasos na área da linguagem. Devido à vulnerabilidade que este grupo apresenta, torna-se urgente uma intervenção eficaz de forma a evitar situações mais graves. No entanto, encontramos muitas vezes crianças que chegam aos três ou quatro anos sem terem desenvolvido as habilidades

linguísticas esperadas e sem terem sido devidamente encaminhadas para uma avaliação específica. Torna-se assim indispensável que pediatras, educadores e outros profissionais, com a oportunidade para observar a evolução infantil, estejam atentos no que se refere às etapas de aquisição da linguagem para poder actuar activando adequada e atempadamente a intervenção quando existem suspeitas deste tipo de problemas.

Ainda segundo Rigolet (2000), os pais devem ser vistos como agentes activos neste processo de ensino-aprendizagem, actuar e participar activamente com os diferentes intervenientes no processo educativo da criança, no sentido de favorecerem acções positivas no domínio linguístico. De facto numa breve reflexão deparamo-nos com a seguinte questão "quem melhor do que os pais conhece a criança?".

As investigações neste domínio têm mostrado que o envolvimento parental tem contribuído de forma significativa no desenvolvimento da linguagem da criança. Embora os pais possam ser uns bons mediadores no que respeita ao desenvolvimento da linguagem, este facto nem sempre se verifica devido à falta de tempo, ou até a alguma ignorância, que decorre de não possuírem o saber-fazer específico idêntico ao que encontramos nos desempenhos profissionais. Nesta situação o que ocorre frequentemente é a prática de remeter para a Educadora de Infância a responsabilidade de facultar informação e "instruções" adequadas para o sucesso da aprendizagem no domínio da língua materna.

Por todas estas razões, torna-se fundamental que a Educadora se torne consciente das dificuldades linguísticas de que as crianças são portadoras. A Educadora, depois de conhecer a criança e identificar as suas dificuldades nomeadamente no âmbito das competências linguísticas, terá mais facilidade em implementar estratégias adequadas para minorar a problemática apresentada.

Importa salientar que a aprendizagem da linguagem deverá desenvolver-se num contexto facilitador com base em actividades de carácter lúdico, através de jogos e brincadeiras, para que a criança sinta prazer nas técnicas propostas. A estimulação da linguagem através de canções, conversas, brincadeiras e leitura de histórias propicia a aquisição de habilidades que favorecem o seu desenvolvimento. Rigolet (2000) acrescenta algumas estratégias facilitadoras à estimulação da linguagem, de entre as quais destacamos: o reforço verbal, a expansão semântica, nomeação, uso do gesto, repetição, contacto ocular e proximidade física.

## 5.2 Consciência fonológica na Educação Pré – Escolar

A criança, ao desenvolver o seu léxico, vai desenvolver em simultâneo os vários domínios que constituem o sistema linguístico (semântica, morfosintaxe, fonologia), pois todas estas dimensões estão inter-relacionadas. Desde que a criança nasce produz sons; contudo, por volta dos cinco anos a criança desenvolve gradualmente a capacidade de discriminar e distinguir sons, processo que, como já mencionado, se designa consciência fonológica. Estudos apontam para a importância do treino da consciência fonológica antes do início do ensino formal.

Existem vários estudos que demonstram que a implementação de programas de treino relativos à consciência fonológica (ou seja programas que conduzem as crianças a focar a sua atenção nos segmentos sonoros das palavras), durante a educação pré-escolar, facilitará a linguagem e posteriormente a aprendizagem da leitura e da escrita (Lima, 2009).

Não é por acaso que, para além de outros domínios do sistema linguístico, a consciência fonológica assume hoje expressividade na Educação Pré-Escolar, devido ao documento Metas de Aprendizagem emanado pelo Ministério de Educação (2010). De acordo com este documento, a criança deverá ter no final da educação pré-escolar o domínio da consciência fonológica.

Na Educação Pré-Escolar, a educadora terá como função desenvolver este domínio na criança como forma de conquista da língua oral, sendo também uma forma determinante na aprendizagem da leitura e da escrita. Para o seu treino, podem ser dinamizadas e desenvolvidas várias estratégias de carácter lúdico, estratégias que vão desde o prazer em lidar com as palavras, a inventar sons e descobrir relações entre as palavras. Estas habilidades deverão passar pelo treino da segmentação silábica de palavras, segmentação frásica, manipulação de sílabas que devem ser trabalhados durante a etapa do pré-escolar.

São alguns exemplos de estratégias para esse tipo de actividades:

- Estabelecimento de jogos com os sons das palavras;
- Audição e repetição de sons das palavras;
- Actividades que impliquem o recurso à rima, muitas vezes dando abertura para momentos lúdicos e de grande prazer;
- Valorização das sílabas finais das palavras e tentativas para encontrar paralelismos;
- Exploração silábica das palavras: batimentos de palmas com as mãos, consoante o

número de sílabas;

- Numa outra modalidade da mesma tarefa, colocação de círculos correspondentes ao número de unidades de sílabas;
- Realização de tarefas de classificação, solicitando -se à criança que pronuncie isoladamente as sílabas de uma palavra;
- Realização de tarefas de segmentação, em que a criança deve pronunciar isoladamente as sílabas de uma palavra;
- Realização de tarefas de manipulação, com finalidade da criança eliminar ou acrescentar sílabas de modo que altere a sua ordem.

Ainda neste âmbito, estudos apontam para que o treino da consciência fonológica deve ser iniciado com palavras bissilábicas. Para além do facto das palavras bissilábicas serem mais fáceis de trabalhar do que as trissilábicas, também palavras do tipo CV (consoante - vogal) são mais fáceis de produzir do que as palavras do tipo CCV (consoante-consoante-vogal). As crianças terão naturalmente mais facilidade em segmentar as palavras mais curtas do que as mais longas. Na manipulação silábica das palavras deverá proceder -se de forma similar.

Segundo Cervera (1992), todos os componentes atrás referidos surgem com a produção das primeiras palavras, e o seu desenvolvimento acompanha a conquista da língua ao longo da vida. Ainda de acordo com o mesmo autor: *“los juegos de palabras, la presencia de expresiones inusuales, pero sugestivas, contribuyen al descubrimiento de los nexos entre los distintos niveles lingüísticos: morfológico, fonológico e semântico”* (1992, p. 22)

Sublinha-se que, entre as alterações de linguagem oral existentes na infância, são as dificuldades fonológicas, e não as articulatorias, que podem ocasionar prejuízos na aprendizagem posterior da leitura e da escrita. Sendo a consciência fonológica uma das componentes da linguagem, e sabendo o impacto que tem no domínio da leitura e da escrita, deve promover-se esta competência no âmbito da Educação Pré-Escolar.

## **6 A literatura infantil**

Dada a complexidade do tema, não existe uma definição precisa, pelo que a designação de *literatura infantil* é atribuída a tudo aquilo que é impresso e que está direccionado para os mais pequenos, quer se trate de canções, lengalengas, rimas, poesias,

histórias, etc. Estas produções, quando utilizadas pelo educador ou pela própria criança, são um meio para o desenvolvimento da imaginação e linguagem, o reconhecimento das emoções e dos sentimentos, de forma agradável e significativa.

Os primeiros livros direccionados ao público infantil surgiram no século XVIII. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreviam obras que se enquadram principalmente no género conto de fadas. Desde então a literatura infantil tem ocupado um espaço cada vez mais relevante. Outros autores foram surgindo, como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras. Durante muitos anos apenas a sociedade aristocrática tinha acesso à literatura infantil, contudo a sociedade cresceu e modernizou-se por meio da industrialização, expandindo assim a produção de livros. A Escola passa a desempenhar um papel primordial na sua divulgação, sendo que no início assentava em aspectos meramente morais e com o passar das décadas passa a assumir um significado diferente na medida em que a sua abordagem é direccionada para outros aspectos, quer ambientais, cívicos, sociais, tendo em conta o desenvolvimento cognitivo, social, emocional linguístico e criativo da criança.

## **6.1 A importância de ouvir histórias na Educação Pré – Escolar**

Ouvir histórias é um acontecimento que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Se os adultos gostam de ouvir uma boa história, a criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa.

As histórias fazem parte da vida da criança desde bebé, sendo muitas vezes introduzidas através da voz materna e das canções de embalar, e mais tarde dando lugar às cantigas de roda, a narrativas curtas sobre crianças, animais ou natureza. Este interesse pelas histórias manifesta-se desde muito cedo através do batimento de palmas, sorrisos, medo, ou imitação de algum personagem. Neste sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde a mais tenra idade.

Não é por acaso que o conto de histórias sempre esteve presente em todas as gerações, suscitando grande interesse como tema de estudo junto de vários autores e profissionais. Assim, surgiram diversos estudos interdisciplinares sobre a valorização desta prática que é perspectivada a partir de diversas abordagens, designadamente sociológica, psicanalítica, pedagógica e psicológica.

Neste âmbito, também a Escola tem um papel importante na difusão da prática de

contar histórias infantis, como meio de desenvolver competências linguísticas na criança e estimular a leitura e a escrita. Segundo Cervera: "*hay que reconocer que la escuela es el centro promotor por excelencia del libro infantil*" (1992, p.15).

Através da exploração de histórias, podem desenvolver-se um conjunto de aprendizagens metalinguísticas, que ocorrem a partir de jogos de palavras, por exemplo a rima, segmentação silábica e fonológica, etc. A introdução/exploração frequente do conto infantil, leva a criança a exercitar competências de ouvir, entender e falar, entre outras. Desta forma, Rebelo e Dinis promovem a importância do uso do livro na infância quando refere: "*o contacto com o livro pode provocar importantes trocas verbais entre a educadora e a criança e mesmo entre as próprias crianças*" (1989, p.67).

O Educador que tem o hábito de contar histórias tem uma verdadeira missão a cumprir, não só desenvolvendo a expressão oral das crianças, mas também contribuindo para o desenvolvimento de outras áreas da criança porque, como refere Bryant esta prática "*despierta el espíritu creador de los niños y hace más viva la atmósfera de una escuela*" (2008, p. 108).

Facilmente se percebe que o desenvolvimento da linguagem surge como um dos objectivos da literatura infantil, através da promoção de um conjunto de estímulos lúdicos, motivadores para o desenvolvimento desta área.

A riqueza da literatura infantil é também colocada em relevo por Cervera quando nos apresenta esta como "*una realidad interdisciplinar*" (1992, p. 21). Esta designação deve-se ao facto de relacionar a literatura infantil com um conjunto de actividades de natureza lúdica, que envolvem dança/música, dramatização, jogo de psicomotricidade, etc. Nestas idades a aprendizagem deve fazer-se preferencialmente pela acção. Nesta abundância e versatilidade, realça-se o conto infantil, pela facilidade com que este se materializa e se transforma num poema, numa canção, num jogo, numa dramatização, isto é, num conjunto de práticas e estratégias diversificadas visando o desenvolvimento da linguagem e da criatividade da criança. Embora normalmente se recorra à sua leitura, o que não significa que fiquemos presos apenas a esta técnica. Para além da leitura da história podemos recorrer a outras dinâmicas que são favoráveis à aprendizagem, à boa compreensão e estimulação do interesse das crianças, entre as quais: a narração, dramatização, expressão plástica etc.

Tendo em conta a riqueza da qual ela é portadora, é de todo importante garantir a vivência da narrativa desde os primeiros anos de vida da criança, pois esta contribui para a expansão lexical da criança a nível de palavras, ideias e conhecimento, e igualmente

influencia o desenvolvimento do seu pensamento lógico, assim como a sua imaginação. Segundo Vigotsky (2007) a imaginação para além de necessária é totalmente inseparável do pensamento realista da criança.

De facto, a literatura infantil é portadora de um conjunto de manifestações e de actividades que tem como base a palavra (com finalidade artística) que deverá interessar e motivar a criança. A palavra é por excelência uma das formas de transmitir conteúdos, e está subjacente à sua produção, a aquisição de novos vocábulos assegurando-se deste modo e gradualmente a sua expansão semântica. Segundo Cervera *"las palabras nuevas no siempre suscitan la debida curiosidad ya que a menudo se aclara su significado por el contexto"* (1992, p. 26). Vigotsky confirma que *"o desenvolvimento dos conceitos ou do sentido das palavras, pressupõe o desenvolvimento de toda uma serie de funções, pressupõe o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da abstracção, da comparação e da diferenciação"* (2007, p.212).

Por esta razão o uso do livro é posto em destaque por alguns autores, na medida em que influencia o processo de desenvolvimento da criança, sendo que a audição de histórias é uma das primeiras experiências literárias. Rigolet (2006) sugere o livro considerando-o um forte estímulo à leitura, bem como contribui para ampliação do vocabulário, para o desenvolvimento da atenção, da imaginação, da observação, da memória e da reflexão e da linguagem.

Pelas razões apontadas e de acordo com o autor, a criança deverá iniciar o contacto com os livros o mais cedo possível, não só pelo manuseio, como também pela vantagens já referenciadas que ele traz a nível do seu desenvolvimento. Assim o autor defende que a leitura de histórias deverá estar presente diariamente na vida das crianças desde bebés. Através da audição de histórias a criança poderá descobrir o prazer dos livros desde tenra idade. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. A leitura de histórias é também colocada em destaque por Azevedo e Sardinha (2009) ao considerarem esta prática extremamente útil no desenvolvimento cognitivo, mecanismo que envolve selecção e compreensão da informação.

Pelo exposto, é visível a relevância que hoje é dada ao uso do livro na promoção das competências linguísticas. Assim, conscientes da importância e da influência (pedagógica) que a literatura infantil tem na criança, inúmeros investigadores têm-se empenhado em mostrar aos pais e professores a importância de se incluir o livro no quotidiano da criança.

Os efeitos positivos da utilização da literatura infantil são notórios e o acto de contar

histórias é uma prática bastante frequente no quotidiano das nossas escolas. Esta importância é demonstrada nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar (1997), ao considerar que se podem criar ambientes propícios à oralidade através da narração de acontecimentos, *reprodução* ou *invenção de histórias*, actividades que fomentam as competências linguísticas. Neste âmbito, Cervera considera que “*despertar la sensibilidad por el lenguaje es un deber tanto del cuento oral como del escrito*” (1992, p. 117).

Para evidenciar o seu valor, assiste-se recentemente a uma proliferação da divulgação da literatura infantil, que é marcada pela criação de bibliotecas infantis, pelo cantinho da literatura nas próprias salas de actividades, pelo fomento de projectos, como por exemplo o Projecto Nacional de Leitura, projecto que tem vindo a ter grande relevância nas escolas Portuguesas e consiste na oferta de uma quantidade numerosa de livros diversificados para diferentes idades.

Embora hoje se recorra a outros meios para contar histórias, nomeadamente o computador e a televisão, e não podendo ignorar a presença destes recursos cada vez mais procurados e que lentamente têm vindo a substituir o livro, não devemos esquecer que este continua vivo como objecto referencial e a prevalecer como instrumento preferido na leitura de histórias nas escolas. A criança interessa-se desde muito cedo por cores, formas, sons e figuras que os livros apresentam e aos quais mais tarde dará significado, identificando-os e nomeando-os. É importante que o livro seja tocado e folheado pela criança, para que ela tenha um contacto mais íntimo com o objecto do seu interesse. A partir daí, é mais fácil ela começar a gostar de livros, perceber que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia surge por meio de palavras e imagens (poder de sedução do conto através da palavra). Muitos pais ainda acreditam que enquanto a criança não souber ler não se interessará por livros, portanto não precisa de ter contactos com eles. Na realidade, este interesse pode surgir muito antes do que os pais imaginam. Neste sentido, o papel dos pais e dos professores é fundamental nesta descoberta, incentivando o gosto pelos livros. E porque não introduzir o livro na vida da criança ao mesmo tempo que é introduzido outro brinquedo qualquer?

Face ao exposto, não podemos negar a importância que o livro tem ao longo do desenvolvimento e do crescimento da criança, pelo que permite explorar, experimentar, praticar e meditar, sobre os símbolos que encontra no conto infantil (leitura através da imagem). A literatura infantil assume uma dimensão muito mais ampla e importante do que se poderia imaginar, na medida em que proporciona à criança um desenvolvimento não só linguístico, mas também emocional, social e cognitivo.

## 6.2 O livro e a imagem

É bem verdade que a imagem esteve sempre presente ao longo da vida do ser humano. Inicialmente a criança faz a sua apreensão do mundo real através de imagens reais, ou seja a três dimensões, para posteriormente perceber o mundo através de imagens a duas dimensões (imagens materializadas em diversos suportes e que pertencem a diversos géneros: desenhos, fotografias, ilustrações, pinturas, etc.).

Se nos ativermos à trajectória da infância, é incontornável considerar nela a presença das ilustrações presentes nos livros que são lidos às crianças ou que elas próprias lêem/folheiam. Com o auxílio do livro, particularmente do livro infantil, podemos exercer uma influência sobre a vida afectiva e estética da criança, já que o livro infantil ocupa um lugar privilegiado no conjunto das suas vivências, pois nele se dá o encontro entre duas artes, a da palavra (texto) e a da forma (ilustração), de modo a aumentar a compreensão e a eficácia do livro.

Numa fase ainda precoce, é normal recorrer a livros revestidos apenas de imagens, sons, ou até texturas diversas e que posteriormente vão dando lugar a textos cada vez mais longos. Rebelo (1998) defende que os primeiros livros deverão conter imagens simples, claras e relacionadas com a realidade afectiva da criança, de modo a proporcionar-lhe uma melhor identificação e apreensão do mundo que a rodeia. As crianças gostam de ouvir e recontar as histórias e de seguida terem acesso às suas imagens, que normalmente se relacionam com o texto escrito. Principalmente nas idades a que nos reportamos, é crucial a focalização e chamada de atenção no livro para o campo visual, para que as crianças obtenham rapidamente melhores resultados da leitura e do conteúdo da história.

Para realçar a importância primordial da imagem em certo tipo de livros, utiliza-se por vezes o conceito de “álbum” (Paul Faucher), que evidencia a ideia de um todo *"donde la imagen ayuda a la comprensión del texto y viceversa"* (cit. Gillig, 2001, p. 103). Neste contexto, as imagens (ilustrações) deverão ser apelativas, de forma a maravilhar e a estimular o interesse das crianças, num conjunto de significados que ficam registados na criança desde muito cedo como um espelho do seu mundo quotidiano. Também Cervera refere que *"el libro de imágenes, a veces si texto, que algunos denominan álbum, distinto del tebeo, es excelente incitación a la lectura"* (1992, p.346).

A imagem é valorizada por vários autores numa fase ainda precoce da vida criança, devendo nessa altura ter uma correspondência com os objectos do mundo e assumindo nesse

sentido uma função de reprodução do real. Serve então o livro como uma forma de designação do mundo, para conhecer e reconhecer e principalmente para o recriar. O livro e a imagem funcionam como "espaço potencial" entre a criança e o mundo, sendo desde cedo este um local privilegiado de projecção.

Face ao exposto, são notórias as potencialidades da imagem e o papel que ela representa no acto de comunicação. A importância da imagem em contexto escolar no processo ensino-aprendizagem é reconhecida por Calado quando refere: *"quase todos os educadores reconhecem as potencialidades da imagem enquanto auxiliar da comunicação pedagógica"* (1994, p. 19). Considerando ainda a autora que a utilização da imagem pode torna-se um recurso poderoso para estimular o interesse dos alunos, ajudando-os na memorização e aprendizagem de determinados conceitos e conteúdos científicos, e bem assim na leitura, e no desenvolvimento de competências perceptivas e cognitivas.

A imagem, ao promover uma comunicação mais imediata e eficaz, transforma -se num elemento essencial e facilitador do acto de comunicação, pelo que os alunos com necessidades educativas especiais têm grandes vantagens em beneficiar do recurso à imagem no processo ensino/aprendizagem.

Durante a exploração do livro com imagens surgem trocas verbais entre a criança e a educadora e nelas a linguagem surge como um jogo de relações recíprocas entre a criança e quem exerça essa função (mãe ou educadora). Ao explorar a história, a criança aponta a imagem no livro, indicando que aprendeu a relação entre o objecto real e a imagem. A imagem, tal como a linguagem oral, servem assim numa fase precoce para que a criança possa representar um objecto na sua ausência. A imagem é sem dúvida um excelente substituto da palavra, numa fase em que a criança ainda não a domina, tornando-se um facilitador da passagem para a palavra. As ilustrações servem também de pistas para iniciar a palavra, facilitando a compreensão da mensagem impressa, numa altura em que a criança ainda não domina a leitura. Para Calado (1994), as potencialidades da imagem enquanto auxiliar da comunicação pedagógica são variadas e significativas a vários níveis que vale a pena explorar.

Ao longo da minha experiência no ensino tenho constatado que os educadores recorrem com frequência à imagem para transmitir às crianças determinados conteúdos e incentiva-los nas aprendizagens. Anotando o que foi referido acerca da imagem, torna-se importante para todas as crianças, mas particularmente para as aquelas que apresentam Necessidades Educativas Especiais, o recurso a esta forma de representação. A utilização de métodos e meios diferenciados de expressão que incluam a imagem é fundamental nestas

crianças que apresentam características específicas, pois qualquer captação da imagem pela nossa visão permite uma maior apreensão e funciona como um facilitador da aprendizagem. Esta situação verifica-se em todas as actividades de carácter pedagógico, nomeadamente no reconto de uma história, em que a imagem serve de suporte de apoio e facilitador da tarefa. Esta ideia é assinalada por Rigolet: *"se a criança tiver à disposição um suporte visual concreto e claro para a história, poderá expressar algumas ideias, nomear alguns tópicos. Mas sem imagens, sem a ajuda de um suporte visual não conseguirá essa tarefa"* (2006, p.94). Esta opinião é partilhada por Rebelo: *"verifica-se que entre os 3 e 4 anos as crianças terão dificuldade em seguir uma história, mesmo simples, se não for ilustrada"* (1998, p. 109).

A maior parte da informação que obtemos hoje chega-nos por meio da imagem, ela permite uma apropriação rápida do conteúdo, assim como apreensão da realidade envolvente. É muito importante que, numa fase precoce, a imagem apareça de uma forma simples, realista, espontaneamente inteligível, atendendo às limitações perceptivas da criança. Contudo, Cervera (1992) apela para o cuidado a ter com a transmissão do conto por imagens demasiado sugestivas para que a criança não corra o risco de ficar absorta e presa à sucessão de imagens que a levem a perder a sequência dos acontecimentos. Nesta ordem de ideias, podemos referir Calado: *"as imagens usadas na sala de aula não devem sê-lo gratuitamente, mas que devemos conhecer os seus componentes sintácticos e semânticos - para adequá-los aos objectivos que perseguimos"* (1994, p 51).

Importa referir que no âmbito da avaliação através da prática de leitura de imagens podemos adquirir um conjunto de informações sobre o desenvolvimento da criança. A leitura da imagem sucede de forma similar à aquisição da língua em que a criança começa pela nomeação verbal de objectos familiares (substantivos) para posteriormente nomear os verbos de acções.

### **6.3 A arte de contar histórias**

Não se pode ignorar que o acto de contar histórias faz parte integrante das actividades pedagógicas, as quais estão relacionadas com o desenvolvimento da linguagem, particularmente por permitir a ampliação do vocabulário. Apesar deste interesse difundido nos contextos escolares, percebe-se que o acto de contar histórias nem sempre acontece da forma mais adequada e isto deve-se em grande medida à pouca informação dos professores a este

nível. Contar ou apresentar uma história não é tarefa fácil, obedece a certos princípios que se deverão ter em conta no acto de "contar histórias". De acordo com Gillig (2001) o acto de "contar histórias" não deverá ser feito de forma a preencher espaços e tempos vazios, mas deverá ser uma actividade desenvolvida à semelhança de outras actividades pedagógicas fomentadas na sala de aula, de forma integrada e planificada.

O Educador, enquanto verdadeiro interveniente de acção educativa, deve assumir a função de estimular a linguagem das crianças, contando sempre histórias de forma natural e não apenas na "hora do conto". Na exploração de histórias, existe um conjunto de actividades passíveis de ser dinamizadas que fomentam o desenvolvimento oral da criança. O Educador deverá introduzir esta actividade de forma lúdica, pelo que será importante obter formação nesta área. Introduzir estratégias diversificadas durante a audição da história produz efeitos positivos e motivadores nos ouvintes.

Consideramos o acto de contar histórias uma arte, como tão bem esclarecem Bryant (2008) e Cervera (1992) nos seus livros sobre literatura infantil, e do mesmo modo reconhecemos o contributo das histórias para o progressivo domínio da linguagem oral. Também Viana (2003) considera que uma das estratégias mais eficientes na aquisição da linguagem oral é a leitura de histórias em voz alta. Sublinhando que a selecção de histórias não deverá ser feita ao acaso, antes pelo contrário, deverá ser concebida com base nos interesses e capacidades dos seus destinatários assim como o seu conhecimento prévio. Estes são dois critérios essenciais à boa leitura e à compreensão do texto. Vários são os autores que apresentam algumas ideias essenciais à boa leitura e à compreensão do texto. A título de exemplo, temos Rigolet salientando que “ *o ritmo da apresentação da história deve ser lento*” (2006, p.98) e Bryant (2008) que ressalva a importância da nitidez da articulação verbal, bem como o conhecimento prévio da história, recordando que os temas tratados devem ir de facto ao encontro da motivação e interesse das crianças.

A dinamização desta prática torna-se tão fundamental que nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1998) constam algumas sugestões de estratégias na leitura de histórias, tais como: “*ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens*” (1998, p. 70). Significa, segundo Viana (2003), que é importante manter as crianças participantes activas nas histórias, pelo que não chega apenas ler para as crianças, mas também é preciso ler com as crianças.

Tendo em conta os benefícios que o conto traz, Bryant (2008) refere algumas

características relevantes nos livros capazes de provocar o interesse e o entusiasmo das crianças. Assim, o autor considera que os livros constituídos por objectos familiares, dotados de narrativas curtas e com determinado número de repetições de termos e frases, contribuirão para uma maior compreensão do conteúdo do texto.

Face ao exposto, as actividades desenvolvidas no âmbito da exploração de histórias requerem alguma formação/informação. Este processo passa por várias etapas, que vai desde a selecção da história, o conhecimento prévio, a preparação do ambiente físico, entre outros. Estes cuidados levam-nos a olhar o acto de contar uma história de forma reflectida, e que implica algo mais do que simplesmente ler uma história, ou contá-la em voz alta sem intenção ou com o simples objectivo de entreter e passar o tempo. Na exploração de histórias, não só a escolha da imagem é importante, mas também a escolha do texto que deve ser cuidada e estar de acordo com a faixa etária a que se dirige a história. Uma boa percepção da história é condição para uma melhor apreensão e memorização das palavras e dos conceitos abordados. Gillig refere que *"el niño se apropie de la palabra del cuentista le dé sentido y la integre a su universo personal psicoafectivo"* (2001, p. 104).

Quando a criança reproduz ou repete o que ouve durante a audição da história, deixa explícita a questão da imitação; esta é entendida por Vigotsky (2007) não apenas como uma simples cópia de um modelo, mas como algo que vai ajudar na reconstrução individual a partir do modelo que se observa. À luz do pensamento do autor, significa isto que a criança, ao repetir o que ouve, como por exemplo, ao recontar uma história, não revela falta de imaginação ou criatividade, mas, na verdade, este é um processo necessário ao seu desenvolvimento.

Também na introdução do conto podemos fazer referência ao modelo de Vigotsky em que surge a necessidade do adulto adequar a linguagem às capacidades intelectuais da criança, para uma melhor compreensão. A transmissão de conhecimentos deve ser efectuada de acordo com a idade mental das crianças caso contrário, este esforço será em vão e tornar-se num ensino estéril e vazio.

Em contexto de Jardim-de-infância, e porque as crianças ainda não dominam a leitura, é geralmente o educador que serve de elo de ligação entre a criança e o livro. A criança, enquanto ouve uma história, transforma-se em ouvinte e em produtor de texto, em co-autor da história, pois com as pistas (voz, gestos) que o educador lhe oferece, e de acordo com as suas vivências, a criança faz representações mentais de lugares, de personagens e de épocas. Quando uma criança ouve uma história, aprende um conjunto de palavras e de conceitos que

lhes permitem enriquecer o seu léxico. Para essa aprendizagem acontecer, convém adoptar uma linguagem perceptível e clara para a criança, caso contrário corre o risco de ela ficar indiferente perante uma história, pois a mesma excede as possibilidades da sua compreensão. Segundo Cervera (1992), devemos pensar a literatura infantil como um acto de comunicar com as crianças. Neste caso, as ilustrações contidas no livro, os gestos, a entoação e o ritmo da leitura, podem ser formas fáceis de esclarecimento de alguns conteúdos mais complexos e favorecer a compreensão do significado das palavras desconhecidas.

O conto de uma história é uma actividade que não implica somente a descodificação de símbolos; ela envolve uma série de estratégias que permita à criança compreender o conteúdo da narrativa, nomeadamente recontar a história várias vezes. Segundo algumas experiências, mesmo que as crianças conheçam a história, elas gostam de a ouvir vezes sem conta. Segundo Rigolet: *"As crianças continuam a gostar da repetição das mesmas histórias. Cria nelas uma certa autoconfiança visto sentirem-se então capazes de antecipar o que vem a seguir"* (2006, p. 154).

Segundo Rigolet (2006), as histórias facilitam a compreensão e a assimilação da realidade pelas crianças, bem como permitem ver "confirmadas" muitas das suas experiências e vivências. Para uma melhor assimilação do conto, é importante envolver as crianças nesta tarefa de recontar histórias aos outros porque lhes permite vivenciar de perto o enredo e as personagens do conto.

### **Estudo empírico**

#### **1 Metodologia**

Normalmente o acto de contar histórias é uma prática diária no Jardim-de-infância onde as crianças estão integradas. Foi justamente desta prática, em que a autora se encontra envolvida pelo exercício da sua profissão, que surgiu a ideia de desenvolver o estudo do desenvolvimento da linguagem de duas crianças com Necessidades Educativas Especiais a partir do momento do conto.

De acordo com Alberto (2009) o estudo de caso permite-nos estudar de forma mais ou menos profunda o comportamento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos num curto espaço de tempo. Este tipo de metodologia insere-se num modelo de investigação naturalista, que pode ser realizada através da observação directa e entrevistas aos sujeitos, análise de documentos, e ainda outras técnicas de recolha de dados que se mostrem pertinentes.

O estudo de caso enfatiza o conhecimento de uma realidade particular, seja um grupo, uma pessoa, uma comunidade, uma realidade ou situação.

Tendo em conta tais características, optámos por esta metodologia para a realização da pesquisa, seleccionando como sujeitos duas crianças com Necessidades Educativas Especiais e focando a nossa problemática no estudo das competências linguísticas dessas crianças, observadas durante o processo do conto de histórias e procedendo a uma análise qualitativa dos dados recolhidos.

#### **1.1 Objectivos da investigação**

##### **1.1.1 Objectivo geral**

O objectivo deste estudo é compreender e estimular a linguagem verbal das crianças a partir da audição do conto.

### 1.1.1.1 Objectivos específicos

Ao procurar que os alunos adquiram e desenvolvam potencialidades que o conto oferece na área da linguagem, definiram-se os seguintes objectivos:

- Desenvolver o léxico da criança
- Aumentar o gosto e o interesse pelo conto
- Aumentar o nível de participação verbal
- Melhorar o nível de compreensão do conto apresentado;
- Despertar a sensibilidade para aspectos fonológicos da língua materna (frase, palavra, sílaba)

## 1.2 Material e Instrumentos

Os instrumentos que serviram de base à recolha e análise de dados durante a intervenção foram os seguintes:

### 1.2.1 Grelha de observação

Para a realização deste estudo foi construída e utilizada uma Grelha de Observação (anexo 1) que integra quatro tipos de componentes diferentes: Linguagem receptiva; Linguagem expressiva; Consciência fonológica; Regras de comportamento durante o conto. Com a colaboração das educadoras foi preenchida essa grelha de observação para cada criança antes de se iniciar a intervenção e este formato de grelha, onde foram registados diariamente os dados observados, foi utilizado durante as sessões de intervenção, para em seguida se proceder à leitura e análise das situações observadas. A Grelha, como já se referiu integrou quatro tipos de comportamentos diferentes, três dos quais referentes à linguagem e um referente às regras de comportamento. No que concerne ao último item (regras de comportamento durante o conto), convém especificar que a escolha da sua utilização resultou da necessidade de definir um conjunto de regras comportamentais, consideradas facilitadoras do trabalho a realizar. Estes comportamentos foram representados em cartões ilustrados e recordados no início de cada sessão, sendo que as regras eram colocadas num *placard* para que as crianças pudessem visualiza-las de forma fácil. É de sublinhar que houve o cuidado de

colocar as crianças em estudo numa posição favorável à interacção ocular.

A observação transcorreu num período de 30 dias ao longo dos meses de Março, Abril Maio, Junho e Julho de 2010.

Para a captação de informação mais detalhada durante a intervenção foi necessário recorrer a outros meios de avaliação e elaborar outros materiais específicos que serviram de suporte a alguns itens constituintes da grelha de observação, nomeadamente:

- Grelha de registo de palavras;
- Guião de perguntas relacionadas com as histórias a explorar;
- Observação directa do comportamento.

### **1.2.2 Entrevista semi-estruturada**

Antes de se iniciar a intervenção com as crianças, foi realizada uma entrevista de carácter semi-estruturada aos encarregados de educação (anexo 2) que se repetiu no final da intervenção, com a finalidade de colher informações sobre a relação que a criança mantém com o livro em contexto familiar. Para a realização da entrevista foi indicado o dia, a hora e o local para receber os encarregados de educação. A entrevista decorreu no Jardim de Infância num ambiente informal e tranquilo, sustentada por um ambiente conversacional ameno. Inicialmente foi explicada aos entrevistados a natureza e finalidade do estudo e a importância para este das suas opiniões. Em seguida, procedeu-se à realização das questões previamente preparadas, e as respostas consideradas pertinentes foram anotadas pelo entrevistador durante a entrevista. A entrevista teve aproximadamente a duração 30 minutos. A primeira entrevista decorreu no início de Março de 2010 e a segunda entrevista decorreu no final de Junho de 2010.

### **1.3 Sujeitos da pesquisa**

Neste estudo participam duas crianças com necessidades educativas especiais que passamos a designar por D e J, ambas de sexo masculino, com seis anos de idade, a frequentar o Jardim-de-infância. A criança J beneficiou do apoio da Equipa de Intervenção Precoce desde o nascimento, por ser considerada uma criança de risco ambiental.

As crianças em estudo estão integrados em grupos e salas diferentes, os grupos são

bastante heterogéneos, cada um constituído por dezassete crianças que pertencem a faixas etárias diferentes. No próximo ano as duas crianças transitam para o primeiro ano de escolaridade do Ensino Básico. Segundo o relatório clínico, as crianças apresentam atraso global de desenvolvimento em todas as áreas, com especial incidência na área da linguagem. Para além dos problemas linguísticos, as crianças denotam problemas cognitivos que se fazem sentir ao nível da atenção, memorização, interacção visual fraca e agitação psicomotora.

Encontram-se a usufruir do sistema da Educação Especial desde os três anos de idade estando actualmente abrangidos pelo Abrigo do Decreto-lei nº3/2008. As crianças são acompanhadas pelo Hospital Pediátrico em consultas de desenvolvimento, estão a usufruir de sessões semanais de Terapia da Fala, de Terapia Ocupacional e Hipoterapia .

### **1.3.1 Caracterização da criança D no domínio da linguagem**

A criança D em estudo revela dificuldades quer a nível de recepção, quer a nível de expressão da linguagem oral. A nível de recepção a criança consegue identificar pessoas, objectos e acções familiares, embora demonstrando algumas dificuldades, consegue descrever a função de alguns objectos, apresenta dificuldades na compreensão de ordens complexas, compreensão da negação e de alguns pronomes interrogativos, e de identificar objectos pela sua função e principalmente de conceitos abstractos. Revela dificuldades em compreender questões do tipo “Para quê”, “Quando”, “Porquê”, “Como”, bem como estruturas frásicas mais complexas. A nível de expressão da linguagem oral, a criança tem dificuldades graves nas diferentes áreas linguísticas.

Ao nível semântico a criança revela dificuldades: na nomeação de objectos pela função, descrição de atributos, nomeação de categorias semânticas, nomeação de objectos na imagens, nomeação de acções e opostos; ao nível da morfossintaxe: a criança revela dificuldade: na construção e estruturação de frases, de plurais e regras gramaticais gerais; A nível pragmático manifesta lacunas significativas na contextualização dos temas abordados. Na área da fonologia a criança revela dificuldades: na segmentação de frases e palavras, bem como na manipulação de sílabas. Apresenta dificuldade em manter contacto visual com o interlocutor.

No que concerne às funções de articulação, a criança D apresenta dificuldades de produção de diversos fonemas. No discurso oral recorre frequentemente à substituição de fonemas, substitui o fonema /c/ por /t/ ; /v/ por /b/ (/cavalo/ por /tabalo/); substitui o fonema

/g/ por /d/ ( /gato/ por /dato/; /água/ por /ádua/); substitui o /R/ por /r/ (/carro/, /caro/); faz omissões de fonema /r/ em /fruta/ por /futa/.

A nível da expressão da linguagem oral, a criança D utiliza um vocabulário pobre com predominância de frases simples, apresenta um perfil comunicativo "Tímido", demonstrando pouca iniciativa para a comunicação. Ainda assim, responde ao adulto quando este inicia a interação. A criança apresenta uma certa agitação psicomotora que condiciona as trocas comunicativas que o adulto estabelece com ela. Nas conversações é frequente a criança manifestar alguma disfluência principalmente no início da primeira palavra de cada frase. Face ao exposto, concluí-se que a criança por vezes apresenta um discurso pouco perceptível.

### **1.3.2 Caracterização da criança J no domínio da linguagem**

A criança J apresenta dificuldades a nível de recepção da linguagem oral: compreensão de ordens complexas, compreensão de conceitos na negativa e de alguns tipos de interrogativas, identificação das cores, de identificar objectos pela sua função e principalmente de conceitos mais abstractos. No entanto as suas dificuldades são mais evidentes ao nível da expressão da linguagem oral. A este nível é evidente a utilização de um vocabulário pobre, a criança tem dificuldades graves a nível das diferentes áreas linguísticas: nomear de objectos, nomear objectos pela sua função, descrever e recontar uma história etc.

Revela dificuldades em compreender questões do tipo “Para quê”, “Quando”, “Porquê”, “Como”, bem como conceitos mais abstractos e estruturas frásicas mais complexas.

Ao nível da semântica revela dificuldades: na nomeação de objectos pela sua função, descrição de atributos, nomeação de categorias semânticas, nomeação de objectos e acções na imagem; Ao nível da morfossintaxe revela dificuldade: na construção e estruturação de frases, no uso correcto de plurais e regras gramaticais gerais; Na área da fonologia a criança revela dificuldades: na segmentação de frases e palavras, bem como na manipulação de sílabas.

No que concerne às funções de articulação, a criança J apresenta dificuldades de produção de diversos fonemas. Utiliza frequentemente substituição de fonemas, por exemplo o /R/ por /r/, /d/, ou recorre à sua omissão (/carro/ por /caro/; /cigarra/ por /celada/; substitui o fonema /g/ por /d/ ou por /l/; /gato/ por /dato/; /galinha/ por /lalinha/; omite o fonema /r/ em grupo consonântico /fruta/ por /futa/. Por tudo isto se percebe que os processos fonológicos realizados pela criança J não são sistemáticos nem consistentes. Todas as dificuldades

mencionadas ao nível da fala e da linguagem tornam o seu discurso pouco perceptível e frequentemente ininteligível. A nível de conversação revela grandes dificuldades de iniciar, manter e finalizar uma conversa. É ainda se salientar que o J é uma criança muito voluntariosa, pouco colaborante e por vezes apresenta comportamentos desadequados, desrespeitando regras pré-estabelecidas.

## **1.4 Procedimentos**

Formalizado o pedido de autorização para a realização deste projecto ao Director do Agrupamento, aos Encarregados de Educação e efectuado um pedido informal de colaboração às Educadoras Titulares de Grupo demos início ao estudo.

Numa fase inicial do estudo houve necessidade de observar directamente as crianças, com o objectivo de perceber o comportamento destas durante o momento do conto. A observação decorreu durante a exploração de três histórias diferentes e permitiu uma visão precisa dos comportamentos das crianças em estudo durante a sua audição. Durante a observação os resultados foram registados em tabela de registo por intervalo de tempo (anexo 3). Pela análise dos resultados constatou-se que os comportamentos apresentados pelas crianças eram pouco facilitadores ao desenvolvimento do trabalho que me propunha. Assim, na perspectiva de melhorar a intervenção, foram definidos e incluídas na Grelha de observação quatro características comportamentais: silêncio, manutenção do estado sentado, interacção ocular e colocação do dedo no ar.

Por fim foi necessário seleccionar instrumentos e preparar materiais para a recolha e análise dos dados.

### **1.4.1 Selecção de histórias**

O estudo teve como base a exploração de duas histórias (anexo 4) que foram criteriosamente seleccionadas: “*A Rainha das Cores*” e “*Quando a Mãe Grita...*”. Os critérios aludidos foram: a simplicidade do conto, a qualidade das imagens, a adequação do tema às crianças visadas e o desconhecimento prévio da história para estas mesmas crianças.

O conteúdo das histórias incidiu em larga medida na imagem, acompanhada de uma frase ou pequeno texto que refere os momentos chave da história. Esta exposição gráfica de

imagem com ilustrações coloridas que surge ao longo das páginas é completada pelos pequenos parágrafos escritos de forma simples que aparecem na parte inferior do livro “Quando a mãe Grita...” e na parte inferior ou superior das páginas do livro “A Rainha das Cores”. Nas duas histórias quer a imagem e o texto combinam-se de forma harmoniosa.

#### **1.4.2 Formação de grupos**

Para a intervenção foram criados dois grupos em que cada grupo, integrando cada um deles uma das crianças em estudo. A sua constituição teve como objectivo criar condições favoráveis ao trabalho, tais como: proporcionar um espaço semelhante ao ambiente natural da criança e favorecer um ambiente calmo que é indispensável à boa leitura e audição do conto. É de sublinhar que a intervenção, embora dirigida às duas crianças, decorreu dentro da sala de actividades com a participação dos pares ou seja, dentro do contexto natural da sua aprendizagem.

#### **1.4.3 Actividades desenvolvidas**

Para a exploração de cada uma das histórias foram realizadas no total doze sessões, seis sessões para cada grupo de crianças com a duração de uma hora. Importa sublinhar que a última sessão de cada intervenção foi ocupada com jogos de dramatização.

Cada sessão foi subdividida em três momentos diferentes:

O primeiro momento consistiu na exposição das regras de comportamento (olhar, silêncio, sentar, dedo no ar) no *placard*. Após a sua exposição procedeu-se à apresentação da história ao grupo, que foi dinamizada com recurso às várias estratégias que abaixo descreveremos.

O segundo momento, destinado à exploração da história, teve em conta o desenvolvimento da expressão verbal e também da compreensão verbal. Para o efeito foi utilizado o guião de perguntas (anexo 5) que lhe serviu de suporte e cujas questões figuraram em torno da exploração do tema central, as personagens principais e os acontecimentos determinantes e que tinha como objectivo facilitar a organização e estruturação da história e encorajar as respostas das crianças. O guião de perguntas é constituído: por perguntas abertas, perguntas fechadas e perguntas para respostas dicotómicas. Todas as questões formuladas são claras, simples e directas, uma vez que se destinavam a crianças com necessidades educativas

especiais. O momento da formulação das questões foi representado através do símbolo ”*ponto de interrogação*”. Para responder às questões as crianças teriam que colocar o dedo no ar.

A terceira parte e última introduz jogos orais que permitiram fazer uma reflexão sobre língua oral ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica. Durante o treino da consciência fonológica foram apresentadas diversas actividades com o objectivo da criança adquirir uma consciência do som, da sílaba, da palavra e da frase, permitindo-lhe não só ampliar o vocabulário, mas também melhorar a articulação de palavras, assim como a estruturação frásica. O desenvolvimento destas actividades metalinguísticas permite à criança tomar consciência de como a linguagem é, como se estrutura e como se utiliza, ou seja reflectir sobre a sua natureza para entender a relação que existe entre as letras/palavras escritas e o que elas representam oralmente.

#### **1.4.4 Estratégias utilizadas durante a audição das histórias**

As histórias foram dinamizadas e apresentadas de forma lúdica. Para o efeito foi desenvolvido um conjunto de estratégias facilitadoras da compreensão do conteúdo, partindo da exploração da história e da abordagem das representações metalinguísticas.

Algumas das estratégias/actividades (anexo 6) que serviram de base à sua apresentação foram: a leitura e a narração da história, dramatização, música, expressão plástica e introdução de jogos orais. No que se refere ao treino da consciência fonológica optamos pelas seguintes estratégias:

##### ***Treino da segmentação frásica***

Para o treino desta habilidade foram criados símbolos geométricos (quadrados) que representavam cada palavra constituinte da frase. Na sua dinamização esteve subjacente o batimento das mãos nas pernas. Esta actividade teve como finalidade estimular a aprendizagem da criança, de forma a compreender as palavras como unidades independentes umas das outras e transmitir-lhes a ideia de que juntas formam frases. Para a segmentação frásica teve-se em conta frases simples.

##### ***Treino da segmentação silábica***

De igual modo, para o treino da consciência silábica foram definidos símbolos em forma de círculo de cores diferentes, sendo que cada símbolo representava uma sílaba

constituente da palavra. Para a execução desta tarefa realizaram-se também batimentos em forma de palmas, em que cada palma correspondia a uma sílaba. Para uma maior estimulação no treino silábico foi também utilizada a régua silábica.

No geral as actividades foram desenvolvidas a partir de palavras e frases existentes nas histórias apresentadas.”. Para a segmentação das palavras teve-se em conta o padrão silábico CV (consoante-vogal), de forma a privilegiar palavras simples.

### ***Manipulação de sílabas***

A nível da manipulação das sílabas realizaram-se actividades que incidiram na troca e omissão dos elementos silábicos que formavam palavras. Na inversão/troca de elementos silábicos, podemos tomar como exemplo por exemplo a palavra “bico”: ao inverter as suas sílabas originava-se uma palavra nova - “cobi”. Em relação à omissão de sílabas, a actividade incidiu na omissão da sílaba inicial e final, como por exemplo na palavra "bico": a omissão da sílaba inicial "bi" fica a sílaba final "co" e na palavra "cavalo" após a omissão da sílaba inicial fica "valo"; da omissão da sílaba do meio fica "calo" e da omissão da sílaba final fica "cava". Este treino levava a criança a compreender que as palavras são constituídas por unidades mais pequenas (sílabas) e que esta manipulação dá origem a palavras novas. Embora durante as actividades fossem introduzidas palavras trissilábicas, a sua exploração contou sobretudo com palavras bissilábicas.

## **Leitura e análise dos resultados**

A leitura e análise dos dados recolhidos teve em conta o registo dos comportamentos linguísticos que foram registados durante cinco sessões ao longo da intervenção nas grelhas de observação. Os comportamentos foram registados em termos de: não responde, responde às vezes, responde, responde frequentemente.

Para cada um dos resultados obtidos considerámos a média de respostas dadas pelas crianças da seguinte forma:

Não responde-1; responde às vezes-2; responde frequentemente-3; Responde-4 Este procedimento foi válido para todos os itens da grelha, com as seguintes excepções: as questões que tiveram como suporte o guião de perguntas correspondente ao domínio da linguagem expressiva e o item do comportamento durante o conto.

### **Comportamento linguístico**

#### **1 Linguagem receptiva**

De acordo com a observação e análise dos dados da história intitulada "Rainha das Cores", no domínio da linguagem receptiva observamos que durante a primeira sessão as crianças não responderam às questões colocadas, ou seja os resultados foram similares aos resultados facultados pela Educadora da sala antes da intervenção.

Na primeira abordagem a criança J manifestou alguma indisposição para responder às questões colocadas, tendo revelado um comportamento desajustado (amuo) quando lhe dirigimos a atenção, situação que foi superada nas sessões seguintes. Em relação à criança D, embora tenha revelado interesse, não foi capaz de responder às perguntas de forma espontânea; através da utilização de algum reforço conseguimos incentivar a criança a dar alguma informação e o seu comportamento melhorou nas sessões seguintes.

Durante a apresentação da segunda história, "Quando a Mãe Grita", as crianças revelaram maior vontade de participação, mostrando-se capazes de responder às questões colocadas desde o início da intervenção.

## 1.1 Identificação dos objectos, das personagens e acções

Na identificação dos objectos, personagens e acções durante a história "Rainha das Cores", observámos que na primeira sessão, apenas a criança D identificou o cavalo e o castelo. Ao longo das sessões seguintes observámos algumas mudanças ao nível das respostas dadas pelas crianças. A criança D foi capaz de identificar um número significativo de elementos na segunda sessão, a criança J só conseguiu esta habilidade na terceira sessão. Nas intervenções seguintes as crianças conseguiram consolidar os conhecimentos e na quarta sessão foram capazes de identificar todos os elementos que fazem parte da história. Durante a actividade demonstraram maior facilidade no domínio da identificação dos objectos e das personagens do que na identificação de acções representadas na imagem. Relativamente à identificação das acções foi também a partir da segunda sessão que as crianças foram capazes de manifestar alguns conhecimentos de acordo com a imagem. Na segunda sessão a criança D foi capaz de identificar as acções "chamar e cair" e a criança J identificou por exemplo a acção "chamar, transformar". Contudo foi a partir da terceira sessão que se observaram resultados mais significativos relativamente à identificação das acções através da imagem da história por parte da criança D e a partir da quarta sessão a criança J também revelou alterações positivas ao nível das respostas dadas.

No que concerne à história "Quando a Mãe Grita..." as crianças identificaram objectos, personagens e acções a partir da primeira sessão (cabeça, asas, bico) à excepção do "tigre cidade, estrelas" representado na imagem. Nas sessões seguintes a identificação de todos os elementos surgiu com maior precisão e de forma mais correcta. Após a primeira sessão, as crianças foram capazes de identificar outros elementos tais como: corpo, as estrelas e pinguim. Na análise dos dados recolhidos observámos que as crianças adquiriram com maior facilidade os elementos na segunda história, dado que deram respostas frequentes e com maior fluidez a partir da primeira sessão.

De uma forma geral as crianças mostraram que adquiriram e compreenderam um vocabulário variado que inclui nomes de objectos, personagens, locais e acções, propriedades e alguns sentimentos e emoções.

## **1.2 Identificação dos objectos pela sua função**

Quanto à identificação de objectos pela sua função, as crianças durante a primeira história revelaram ser capazes de os identificar a partir da terceira sessão, habilidade que melhorou significativamente ao longo das sessões seguintes da parte das duas crianças. Esse facto demonstra que à medida que se familiarizavam com a história adquiriam maior domínio na identificação dos objectos pela sua função. Contudo as crianças revelaram um maior desempenho neste domínio durante a exploração da segunda história "Quando a mãe Grita...".

Durante a exploração da segunda história as crianças foram capazes de identificar objectos pela sua função com bastante facilidade desde a primeira intervenção. De acordo com os dados assinalados, as respostas dadas pelas crianças relativamente a este item mostram que as crianças responderam com frequência na primeira intervenção, desempenho que melhorou nas sessões seguintes com um maior número de respostas.

## **1.3 Ordenação dos cartões**

Na ordenação dos sete cartões com imagens alusivas à história "A rainha das Cores", observámos que ao longo das sessões as crianças melhoraram a sua capacidade para ordenar os cartões. Nas primeiras sessões as crianças não foram capazes de colocar os cartões na ordem temporal dos acontecimentos, situação que só foi superada a partir da terceira sessão. A criança D na terceira sessão apenas ordenou quatro cartões e na quarta sessão ordenou sete cartões. A criança J foi capaz de ordenar quatro cartões a partir da quarta sessão, tarefa que concluiu com sete cartões na quinta sessão. Apesar de o fazerem a ritmos diferentes, as crianças conseguiram, na última sessão, ordenar com sucesso os sete cartões.

Na ordenação dos cartões da segunda história (Quando a Mãe Grita...) a criança D ordenou quatro cartões na segunda e terceira sessão e na quinta sessão ordenou sete cartões. Quanto à criança J na quarta sessão ordenou apenas três cartões e na última sessão ordenou apenas cinco cartões. Na ordenação dos cartões as crianças revelaram ter noção do princípio meio e fim da história.

## **2 Linguagem Expressiva**

### **2.1 Nomeação de objectos e personagens**

Na primeira abordagem da história "Rainha das Cores" a participação das crianças não ocorreu de forma espontânea, houve necessidade de lhes direccionar as questões e de utilizar algum reforço. A criança D começou a participar com reforço a partir da primeira sessão e foi capaz de nomear "cores". A criança J começou a intervir a partir da segunda sessão, embora no início com algum reforço verbal e na presença da imagem; nomeou "cavalo". Nas primeiras intervenções, as crianças nomearam alguns objectos e personagens, embora nem sempre de forma correcta: na segunda sessão, por exemplo, a criança D ainda atribuiu ao elemento "céu" a designação de "nuvens" e em relação à personagem "rainha" designou-a por "rei"; ao longo das sessões a criança começou a adquirir um maior domínio dos conceitos. No que se refere à criança J também se verificou uma evolução qualitativa e quantitativa relativamente à nomeação dos objectos e personagens ao longo da intervenção. No final da intervenção as crianças eram capazes de nomear os objectos e as personagens.

No que concerne à história "Quando a Mãe Grita", as crianças participaram de forma espontânea a partir da primeira sessão e nomearam alguns objectos e personagens, embora a nomeação nem sempre tenha sucedido de forma correcta. Na primeira intervenção a criança D foi capaz de nomear objectos representados na imagem (carro, casa, gato, pessoas, patas, asas, etc.) e designou as personagens inicialmente por meninos, sendo que só a partir da segunda sessão surgiram as designações correctas (mãe e filho). A criança J nomeou alguns elementos na primeira sessão (gato, barco, asas, mãe, etc.) e conseguiu nomear algumas personagens (mãe/pai, menino). Relativamente à figura do tigre que aparecia numa das imagens, as crianças referiram-na como sendo o gato. A partir da segunda sessão, a nomeação dos objectos e personagens melhorou e tornou-se consistente ao longo das sessões seguintes.

Os dados recolhidos demonstram que as crianças adquiriram de forma mais rápida maior domínio dos elementos que fazem parte da segunda história, dado que deram respostas frequentes na ausência da imagem e apreenderam com maior facilidade os elementos constituintes da história.

## 2.2 Nomeação de acções

Quanto à nomeação de acções da história “A Rainha das cores”, os dados recolhidos mostram que as crianças revelaram maior facilidade em nomear os objectos e as personagens do que nomear as acções da história. Foi só a partir da segunda sessão que as crianças nomearam acções da história: algumas das expressões verbalizadas pelas crianças foram transcritas e de entre elas destacamos expressões da criança D, tais como: "a discutir e a gritar", "está deitada"; ou as da criança J, que nomeou as acções "está a deitar", "está a chamar", "está a cair", “está a correr”. Os melhores resultados surgem durante a terceira intervenção, em que as crianças identificaram várias acções nas imagens que se traduzem pelas frases verbalizadas: "a rainha a gritar", "a rainha a deitar", "a rainha com comichão". As acções "dormir, chamar, cavalgar, discutir" representadas na imagem são acções/conceitos que as crianças conseguiram nomear e dominar após algumas repetições da história.

No que se refere à história "Quando a Mãe Grita..." as crianças nomearam acções a partir da primeira sessão, contudo revelaram mais dificuldade nesta habilidade do que na nomeação dos outros elementos que indicaram a partir da primeira sessão. Alguns conceitos que as crianças utilizaram nas primeiras intervenções, como “ralhar” que foi substituído por “*gritar*” e os termos “partir e desmanchar”, foram substituídos pelo termo “*desfeito*”. Na nomeação das acções as crianças responderam frequentemente a partir da segunda e terceira sessão. As respostas dadas pelas crianças demonstram melhorias ao longo das sessões seguintes.

## 2.3 Nomeação de objectos pela sua função

Nesta habilidade e durante a primeira história, a criança D foi capaz de nomear com reforço objectos pela sua função a partir da segunda intervenção e a criança J só foi capaz de dar respostas a partir da terceira sessão, resultados que aumentaram gradualmente ao longo das sessões e que surgiram de forma espontânea e fluida nas intervenções seguintes.

Durante a exploração da segunda história, as duas crianças revelaram maior desempenho desta habilidade em que: foram capazes de dar algumas respostas durante a primeira sessão e ao longo das sessões não só o volume de respostas aumentou significativamente, como elas surgiam com maior fluidez.

## 2.4 Descrição da imagem

No que se refere à descrição da imagem, a criança D foi capaz desta habilidade a partir da primeira sessão da "Rainha das Cores", contudo a sua participação foi muito elementar e após grande reforço. Foi a partir da segunda sessão que a sua intervenção foi mais eficaz; apresentamos como exemplo os seguintes enunciados verbais, bastante simples: "*veio o vento*" e "*está deitada*". A criança J na primeira sessão não participou, situação que foi ultrapassada nas sessões seguintes com enunciados também muito simples do tipo "*está a deitar*", "*está a chamar, está a gritar*" "*está a cair*". Nestas primeiras produções verbais, a descrição da imagem foi realizada de forma bastante elementar, verificando-se a utilização frequente de uma linguagem (três palavras) predominantemente telegráfica. Nas primeiras abordagens as crianças apontavam com o dedo elementos particulares da imagem, que nomeavam. Ao longo das sessões foram surgindo gradualmente outras formas de expressão combinatórias, o que se reflectiu na utilização de um vocabulário mais elaborado. Podemos assinalar algumas reestruturações semânticas que progrediram de forma evidenciada, tais como: "*a rainha está deitada*", "*a rainha está a gritar*", "*a rainha está a chamar o azul*". Estes enunciados revelam que a criança passou a ter uma visão da imagem do todo da imagem e não só das partes, como acontecera no início.

Na segunda história as crianças colaboraram na leitura da imagem desde a primeira sessão, nomeadamente a criança D que fez a seguinte descrição para identificar a cidade: "*estava a bicicleta na estrada, as pessoas a passar e o carro bateu*". Significa que a criança D dirigiu a sua atenção para aspectos particulares da imagem (carro, casa, bicicleta e pessoas) e não foi capaz de captar o conteúdo da imagem no seu todo (a cidade); contudo, não se limita a nomear os elementos, mas faz referências aos mesmos integrando-os num contexto de acção. Também a criança J descreve inicialmente uma das imagens: "o filho partiu-se". No final das sessões descreve a mesma imagem evidenciando a diferença dos resultados obtidos entre a primeira sessão e a última e revelando progressos no campo semântico: na descrição que faz da imagem refere que "*o filho ficou desfeito porque a mãe gritou*", mostrando assim capacidade para estabelecer relações de causa e efeito.

Nas primeiras intervenções as crianças apontavam o dedo para aspectos particulares da imagem e nomeavam apenas certos elementos que constituíam a imagem. Nas sessões seguintes a descrição da imagem foi vista como um todo, surgiu de forma correcta e completa, nomeadamente a leitura da imagem que representa a cidade. As crianças foram capazes de

descrever com facilidade as diferentes partes do corpo no início das sessões, à excepção do elemento corpo a que atribuíram a designação de barriga, pelo que houve necessidade de chamar a atenção das crianças para a designação correcta do elemento que representava o corpo. Quanto à imagem do *corpo no mar*, a criança D descreveu no início a imagem da seguinte forma: “era a flor que caiu”; nas sessões seguintes foi registado como “a barriga foi para o mar”. Outro registo diferencial na leitura da imagem entre as primeiras e as últimas sessões foi: “o filho ficou desmanchado” e “o filho ficou desfeito porque a mãe gritou”.

## 2.5 Reconto da história

### Com imagem

Relativamente ao reconto das histórias (anexo 7), observámos que nas primeiras sessões as crianças recusaram-se a recontar a história "Rainha das Cores" com imagem e sem imagem, alegando que não sabiam e/ou que não se lembravam da história. A criança D só iniciou o reconto da primeira história com apoio da imagem a partir da segunda sessão e a criança J a partir da terceira sessão. O registo efectuado do reconto das histórias pelas crianças revela que estas foram capazes de iniciar a história com a expressão "Era uma vez...", uma forma frequente de marcar o início de um conto, revelando assim consciência de como se inicia habitualmente uma história infantil. É de sublinhar que o momento do reconto da história decorreu normalmente, excepto na terceira sessão e na quarta sessão em que a criança D e a criança J folhearam o livro com calma, contudo não fizeram pausas para observar a imagem. Na quarta sessão a criança D recusou-se a recontar a história.

Na segunda história, "Quando a mãe grita", as crianças não só marcaram com frequência o início da história com o "Era uma vez..." como também a criança D na quarta e quinta sessão da história "Quando a Mãe Grita..." assinalou o fim da história com o termo "acabou", situação similar à criança J na última sessão. No reconto desta história, a criança D recontou a história desde a primeira sessão e a criança J desde a segunda sessão. No seu reconto as crianças necessitaram a maior parte das vezes de encorajamento, à excepção da quinta sessão no que se refere à criança D e na segunda sessão no que se refere à criança J.

É de sublinhar que os primeiros momentos do reconto das duas histórias são expostos pelas crianças de forma muito simples, embora tenham conseguido retirar algumas ideias principais do texto; os enunciados revelam-se confusos, por vezes fora do conteúdo pragmático da história, tornando-o pouco perceptível.

Durante a exposição das histórias, as crianças receberam algum encorajamento através de pistas verbais e gestuais que lhes serviram de incentivo. Normalmente o reforço para recontarem as histórias surgiu em momentos de pausas prolongadas ou de grandes hesitações por parte das crianças, a ajuda foi concedida através de termos de ligação como "e depois" ou de gestos ou de sílabas ou partes de sílabas e para-verbais (sorriso e ar interessado). É de sublinhar que durante o reconto das histórias recorremos a uma variedade de conjunções para o reforço (pistas) como forma de incentivo, mas pelas dificuldades que as crianças apresentaram em responder, surgiu a necessidade de recorrer repetitivamente ao modelo "E depois".

As expressões gestuais também foram utilizadas pelas crianças em diferentes momentos, particularmente no reconto da história, por exemplo na história "Quando a Mãe Grita...": no início recorrem aos gestos "bico" e "asas", gestos que foram gradualmente eliminados para serem substituídos palavras.

Durante as primeiras sessões do reconto das histórias, observámos que as crianças apontam certos elementos com o dedo nos quais centram a sua atenção. Também no início das sessões as crianças falavam baixo, mostravam alguma timidez, retomando o tom de voz normal quando se recordam dos acontecimentos da história. No final das sessões as crianças revelaram-se mais descontraídas na apresentação das histórias.

No desempenho desta prática as crianças foram capazes de melhorar e aumentar a produtividade verbal, facto que se destaca pelo aumento da produção de palavras, da utilização de um vocabulário mais diferenciado, assim como de utilização de frases mais complexas ao longo do conto. No início da sua apresentação são visíveis as repetições de termos e de ideias, assim como a descontextualização do conteúdo dos enunciados que os torna pouco perceptíveis. Ao longo da exposição a diminuição dessas repetições e a contextualização dos conteúdos são vistos como indicadores de qualidade.

De uma forma geral, a informação obtida durante o registo do reconto das duas histórias mostra-nos que as crianças desenvolveram uma maior habilidade para o desempenho desta prática, demonstrando alguma evolução que se traduziu, não só através da exposição do conteúdo mais elaborado, completo e contextualizado, como também numa maior confiança na execução da tarefa. Durante as sessões, observámos que as crianças foram adquirindo um maior domínio do conteúdo e um conhecimento mais exacto da sequência dos acontecimentos. Esta habilidade é-nos manifestada pela capacidade das crianças exibirem oralmente as interiorizações que fizeram das histórias ao longo do desenvolvimento das

sessões. Durante a assimilação do conto, a entoação foi surgindo nalgumas partes da fala das crianças, demonstrando que elas reconhecem que há diferenças entre as vozes das personagens em determinadas passagens, agindo de acordo com essas situações quando elas aparecem, e recorrendo a expressões interrogativas, declarativas ou exclamativas.

Observámos que as crianças desenvolveram algumas habilidades para utilizar palavras na atribuição de um determinado significado: "desmanchado" em vez de "desfeito", conceito que foi adquirido pelas crianças no final da intervenção. Durante os vários momentos do reconto é evidente o número de vocábulos que as crianças assimilaram e foram capazes de empregar de forma adequada nos seus enunciados. Para esse efeito, as crianças utilizaram frases curtas e simples e recorreram repetidamente para coordenar frases aos termos “e”, “ e depois “ como forma de ligação de ideias e de ligação entre as frases.

Durante a exposição de ideias, a nível de organização morfossintáctica as crianças utilizaram correctamente diferentes tempos verbais e algumas concordâncias gramaticais que evidenciam uma mestria da sintaxe assim como a contextualização do conteúdo da história, revelando sensibilidade para os aspectos pragmáticos da linguagem. O número de palavras e de orações que foram utilizadas durante o reconto das histórias também são indicadores de evolução.

### **Sem imagem**

Quanto ao reconto da história sem imagem as crianças manifestaram maior dificuldade em recontar a história sem o apoio do livro. Nesta actividade as crianças apenas recontavam partes da história e necessitavam de maiores pistas verbais/gestuais que no reconto da história com recurso a imagem. Na última sessão, as crianças recusaram-se a recontar a história "Rainha das Cores" sem livro. A criança J recusou-se a contar a história sem apoio do livro, recusa que é manifesta com a transcrição das frases, "não quero ...", "preciso daquelas páginas com imagem..."

Quanto à história " Quando a Mãe Grita..." a criança J recusou-se a contar a história sem imagem, traduzindo essa recusa através de " Não consigo, quero o livro". Quer no reconto da primeira história, quer no reconto da segunda história, foi evidente que o suporte da imagem facilitou o reconto da história.

## 2.6 Formulação de questões

O guião previamente preparado serviu de base à formulação de perguntas do tipo “o quê”, “onde”, “quem”, “como”, e de perguntas para respostas dicotómicas do tipo “sim ou não”, durante a apresentação das duas histórias. No que se refere à primeira história, criança D respondeu com reforço a questões do tipo “sim ou não” e de alternativa interrogativa composta por duas proposições. A criança J só respondeu a partir da segunda sessão com muito reforço respondeu a questões dicotómicas (escolha entre duas proposições).

É de frisar que no início as crianças manifestaram-se lentas na resolução da resposta, pelo que foi necessário dar algum tempo de reflexão de resposta (respeitar o ritmo da criança) e por vezes houve também necessidade de recorrer a pistas de forma a encorajar a sua oralidade. De uma forma geral demonstraram maior dificuldade em responder às últimas perguntas (quem? porquê? e como?). Durante as primeiras sessões as crianças deram respostas com produções verbais simples.

Neste domínio as crianças revelaram uma evolução positiva ao longo das sessões, que se notou no número e na qualidade de respostas dadas pelas crianças, o que é visível na estruturação frásica e na contextualização temática. Quanto à estruturação frásica, é possível encontrar manifestações de conhecimento da ordenação das palavras. No início da intervenção as crianças participavam timidamente com respostas constituídas por frases simples telegráficas (uma ou duas palavras), frequentemente recorriam ao gesto para exemplificar o conceito (gesto de coser), mas gradualmente vencem algumas dificuldades e as respostas tornam-se mais elaboradas. Nesta perspectiva passamos a apresentar algumas respostas dadas pelas crianças às questões colocadas que nos permitem uma maior clarificação, assim: no caso da pergunta "porque discutiu a rainha com o amarelo?", a criança D na segunda sessão respondeu apenas "*porque era mau*" e na quarta sessão respondeu "*porque era comichoso e mau*"; na pergunta colocada "a rainha ficou triste porquê?", a criança D na segunda sessão respondeu "*por o cinzento*" e na quinta sessão respondeu "*porque tudo ficou cinzento, o castelo, a rainha, a montanha e o céu*". Da mesma forma a criança J respondeu à questão "o que ficou cinzento?" na segunda sessão com a formulação "*o castelo*" e na quinta sessão respondeu "*ficou o castelo, a rainha e a montanha*". Nos dois casos são visíveis a melhoria da qualidade da resposta em termos semânticos e morfosintáticos e pragmáticos.

Para além da maior qualidade das respostas, também observámos a fluidez das

respostas apresentadas. Quanto à contextualização do tema abordado também se observavam mudanças nas respostas dadas pelas crianças: quando a criança dá uma resposta correcta e contextualizada revela que a criança obteve a capacidade de perceber a pergunta relacionada com o conteúdo do texto.

Na segunda história (Quando a Mãe Grita...”), para além de se verificarem os mesmos resultados evolutivos que na primeira história, as crianças demonstraram um maior envolvimento nas actividades desenvolvidas que são marcadas pela participação activa desde as primeiras sessões. No final da intervenção as crianças revelaram compreender diversas formas de interrogativa (ex: Para quê, Quando, Porquê, Como...)

Sublinhamos ainda que o recurso ao gesto foi no início um incentivo de forma a favorecer as respostas das crianças.

## **2.7 Aquisição de novos conceitos**

Durante a intervenção e especificamente no domínio da linguagem expressiva foram registadas algumas palavras novas que as crianças adquiriram e outras que passaram a articular com melhor qualidade. A aquisição de novas palavras/conceitos é apresentada em quadros (anexo 8). O registo de palavras demonstra que as crianças foram capazes de melhorar o seu vocabulário durante o conto. Esta habilidade é evidenciada pela aprendizagem de novas palavras e conceitos, assim como a sua melhoria a nível da articulação

Relativamente à história "A rainha das cores" observam-se palavras/conceitos novos que as crianças aprenderam. As palavras que mais se destacam são: coroa, rainha, montanha, cidade, lágrimas, comichoso, suave e selvagem. Para além das palavras novas que as crianças adquiriram também melhoraram a articulação de outras, tais como: "castelo", "comichoso" e "selvagem". Na exploração "Rainha das Cores" a criança D verbalizava "astelo " em vez de castelo e aprendeu a verbalizar "tastelo" em que substituíu o som "c" pelo som "t". Por exemplo aprendeu as palavras: montanha, lágrimas, céu, comichoso, etc. A criança J verbalizava "astelo" e passou a verbalizar "*castelo*"; verbalizava "coa" e passou a verbalizar "*toroa*" e aprendeu as palavras/conceitos: rainha, montanha, lágrimas e comichoso.

Na história "Quando a Mãe Grita..." também observámos que as crianças aprenderam palavras/conceitos novos que surgiram na história: cauda, universo, estrelas, pinguim, monte, selva, desfeito, corpo, tigre e deserto.

### 3 Consciência fonológica

Relativamente à consciência fonológica, no início as crianças necessitaram de modelo para a segmentação frásica, a criança D apresentou maior facilidade na segmentação de frases curtas constituídas por duas três palavras, conseguiu segmentar correctamente frases de duas palavras sem modelo; a criança J não foi capaz de executar esta habilidade durante todas as sessões da apresentação da história "Rainha das Cores".

Na segunda intervenção da história “Quando a Mãe Grita...” verificámos mudanças significativas, ou seja, a criança D conseguiu segmentar frases mais complexas que abarcaram grupos de quatro e cinco palavras, embora com modelo no início, a criança J foi capaz de segmentar frases simples, de três palavras, embora sempre na presença de modelo.

O treino desta habilidade permitiu que as crianças compreendessem as palavras como unidades independentes umas das outras e que tomassem consciência de que juntas formam frases.

Para segmentar palavras nas suas sílabas constituintes, inicialmente as crianças necessitaram de modelo. Neste domínio as crianças revelaram maior facilidade em repetir e segmentar palavras bissilábicas do que palavras trissilábicas. No final das sessões a criança D conseguiu segmentar palavras bissilábicas de forma correcta e sem modelo, embora esta habilidade ainda não fosse consistente. A criança J conseguiu na última sessão reproduzir silabicamente todas as palavras inclusive as palavras trissilábicas e sem modelo.

Este desempenho manteve-se ao longo da segunda intervenção “Quando a Mãe Grita...”: a criança J revelou habilidade para segmentar silabicamente todas as palavras e a criança D melhorou esta habilidade, embora por vezes ainda na presença de modelo, principalmente para as palavras trissilábicas.

Quanto à manipulação das sílabas, as crianças revelaram grande dificuldade: a criança D na última sessão e com muito treino foi capaz de manipular palavras de duas sílabas (bissilábicas) e apenas na eliminação da primeira sílaba ("rosa", eliminando o "ro" fica "sa"); quanto à criança J não foi capaz de manipular silabicamente as palavras. Nas restantes componentes da consciência fonológica, as crianças não foram capazes de responder. Na segunda intervenção a criança J continuou a não mostrar capacidade de manipulação das sílabas e a criança D, após algum treino, denotava algum domínio para manipular a sílaba inicial e final, mas só em palavras de duas sílabas (por exemplo "bico", "pata").

#### **4 Comportamento durante o conto**

Finalmente em relação ao último item, "comportamento durante o conto", os dados observados mostram-nos resultados positivos: desde as primeiras sessões as crianças mostraram comportamentos adequados, que para além de se manterem ao longo da intervenção, foram melhorando significativamente. As crianças, ao longo das sessões, revelaram maior interacção visual com o narrador, assim como aumentaram a intervenção e participação, conseguindo estar envolvidos na actividade por maiores períodos de tempo. Esta evolução aconteceu de forma gradual, tanto que na apresentação da primeira história as crianças ainda denotaram alguma falta de regras que foram interiorizando ao longo das sessões. As crianças revelaram facilidade na interiorização das regras, foram capazes de as identificar e cumprir ao longo da intervenção, revelando um comportamento adequado às situações, e que melhorou ao longo das sessões da primeira intervenção. Na segunda intervenção as crianças revelaram maior facilidade, por exemplo a criança D na primeira mostrou interesse em participar através da colocação do dedo no ar na tentativa de responder às perguntas.

#### **Realização das Entrevistas**

No início da intervenção realizámos uma primeira entrevista aos encarregados de educação, representados pela figura materna, desenvolvendo-se a entrevista em torno do tema do interesse da criança em relação ao livro e da importância deste em contexto familiar. O objectivo da realização da entrevista foi conhecer as preferências literárias das crianças, de forma a seleccionar um conto que fosse ao encontro dos seus interesses. Durante esta primeira entrevista facultámos também aos entrevistados alguns esclarecimentos relativamente ao trabalho e aos objectivos que se pretendiam com este estudo.

A segunda entrevista decorreu depois da intervenção e desenvolveu-se em torno do mesmo assunto. Os seus resultados foram comparados com os da primeira entrevista, pelo que nos foi possível encontrar alguns indicadores que nos mostram mudanças positivas, quer nas crianças, quer nos entrevistados. Assim, através da informação recolhida percebemos que: as crianças passaram a manifestar maior interesse pelos livros; a solicitar o adulto com maior frequência para lhe contar histórias; a criança D revelou maior interesse na diversidade dos

temas, assim como passou a colocou questões e manifestou interesse no momento do conto. No que se refere aos entrevistados, estes modificaram de atitudes face a esta prática, considerando-a favorável ao bom desempenho pedagógico (fazer aprendizagens) e não apenas de entretenimento, sendo que o responsável pela criança D se mostrou mais receptivo às solicitações da criança.

Pela informação dos entrevistados concluímos que as crianças alcançaram atitudes positivas face às histórias.

### **Considerações finais**

Este trabalho teve como ponto de partida o desenvolvimento da linguagem verbal a partir da audição de duas histórias. A tarefa de observar a linguagem e a sua utilização obrigou-nos a operacionalizar e diferenciar algumas das suas dimensões, designadamente os seus registos a nível receptivo, expressivo e fonológico.

A investigação realizada permite-nos reconhecer que a aquisição da linguagem é verdadeiramente influenciada pelo contexto ambiental onde a criança está inserida, principalmente pela intervenção dos adultos que revela a sua importância quando eles são capazes de a cativar através das suas práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, e em contexto educativo, compete ao Educador seleccionar actividades de carácter atractivo que estimulem o interesse das crianças e lhes proporcionem o máximo de oportunidades para exercitarem a sua oralidade. As actividades podem e devem ser diversificadas e implementadas através do recurso a histórias, brincadeiras, jogos, e outros. Neste âmbito, o carácter lúdico do material proposto (designadamente as histórias) e as estratégias utilizadas nesta intervenção mostraram que é possível motivar as crianças e envolvê-las participativamente.]

A leitura e a análise dos dados recolhidos evidenciam mudanças positivas nas crianças, levando a acreditar que a estratégias desenvolvidas durante as sessões foram adequadas, o que nos leva pensar que a audição de histórias é um excelente meio de estimulação da linguagem, desde que haja algumas adaptações às necessidades e interesses das crianças.

As observações retiradas deste estudo indicam que houve uma melhoria na área da linguagem ao nível de todos os seus componentes, aqueles que foram propostos no início do estudo. Através da audição das histórias, não só foi possível introduzir a aquisição de o conhecimento de palavras novas, mas também aprofundar o significado de outras que eram já do conhecimento das crianças.

De facto, assistiu-se a uma expansão de vocabulário com a aprendizagem de novas palavras, que ilustramos com os termos descritos: "*comichoso*", "*súbditos*", "*selvagem*" "*desfeito*", que as crianças foram capazes de reconhecer e memorizar, apesar de serem vocábulos inusitados para elas e de algum modo estranhos. Por outro lado, também se

observou que as crianças melhoraram a articulação de alguns vocábulos.

Durante a abordagem da história “Rainha das Cores” foram visíveis as alterações que surgiram gradualmente ao nível do envolvimento e do interesse das crianças, exteriorizado pelo aumento do grau de participação das mesmas. Na história “Quando a Mãe Grita...”, o empenho e o interesse surgem de forma mais imediata, o que se tornou visível logo nas primeiras sessões através da participação espontânea e do acompanhamento da história.

No decorrer da intervenção foram notórias a contextualização e a fluidez das respostas dadas. Os progressos no campo semântico foram visíveis, nomeadamente na descrição da imagem retratada com a frase “o filho ficou desfeito porque a mãe gritou”. Este enunciado marca a existência de uma conexão entre o desenvolvimento linguístico e cognitivo, pelo facto da criança relacionar a causa e o efeito, e também nos mostra que a criança tem uma visão do todo da imagem.

Assim, e de acordo com os registos realizados durante a pesquisa, foi possível observar a importância da repetição do conto e dos efeitos benéficos que ele tem no processo ensino/aprendizagem.

Relativamente ao uso do guião de perguntas, este funcionou como um facilitador na medida em que permitiu maior orientação da actividade, possibilitou melhor compreensão da história e melhor estruturação espaço-temporal dos acontecimentos. Foi possível explorar, desenvolver e clarificar ideias através da reflexão sobre o conteúdo da história por parte da criança e simultaneamente incentivá-la a ampliar o seu vocabulário. Constatámos que as respostas ao guião de perguntas foram gradualmente surgindo de forma mais elaborada e completa ao longo das sessões, manifestando-se este facto através da estruturação frásica das respostas.

Ao nível do reconto das histórias, também os progressos são visíveis, na medida em que, reportando os primeiros enunciados apenas partes da história e denotando a repetição das frases e termos uma descontextualização, paulatinamente as crianças foram aprimorando o conteúdo, de forma a desenvolver a história de um modo cada vez mais estruturado e particularmente no que respeita à sequenciação dos acontecimentos, ou seja, à narrativa. Este dado permite-nos concluir que as crianças são capazes de assimilar a história, após terem decorrido algumas sessões, o que reforça a ideia de que é imperiosa a necessidade de repetir a história para aperfeiçoar a apreensão e compreensão da mesma.

A necessidade do recurso ao gesto por parte das crianças, que inicialmente lhes serviu de incentivo à produção e à compreensão dos factos, foi gradualmente eliminada, factor que

interpretámos como sinal de evolução da criança.

Ao incitarem-se as crianças a recontar a história, estas revelaram ter adquirido um conjunto de conhecimentos que se destacaram pela habilidade da criança situar e evocar os elementos que fazem parte da história, num processo envolve a memorização e recordação de vocábulos já conhecidos.

Outro aspecto a sublinhar foi a preferência que as crianças manifestaram em recontar as histórias com o suporte do livro. Na ausência do livro, as crianças revelavam maior dificuldade em seguir os acontecimentos relativos à história, o que não acontecia quando estimulados pela imagem. Podemos concluir daqui que o conto da histórias na presença da imagem permite uma maior recordação dos acontecimentos e lhe possibilita descrever mais pormenorizadamente os diferentes momentos que compõem o conto.

De uma forma geral o desenvolvimento das actividades ocorreu com sucesso, as crianças mostraram -se bastantes participativas e entusiasmadas.

Durante a dinamização da segunda história foi frequente observar a criança J a solicitar a atenção dos colegas para lhes recontar a história, o que mostra que terá adquirido o gosto pelo conto da história. É de ressaltar que as crianças foram gradualmente revelando maior domínio e conhecimento da sequência dos acontecimentos narrados nas histórias ao longo das sessões e que mostraram terem apreendido o seu conteúdo no final da intervenção. Verificou-se na segunda história (Quando a Mãe Grita ...) haver maior dificuldade por parte das crianças em relatar de forma ordenada os acontecimentos, talvez devido ao número elevado de acontecimentos que a história envolve. A análise de todos estes aspectos permite-nos concluir que à medida que ouviam a história várias vezes, melhorava a interiorização e apreensão do seu conteúdo.

Apesar das dificuldades apresentadas pelas crianças, nomeadamente na produção verbal, traduzidas numa utilização frequente de processos de simplificação, foi possível observar ganhos, como por exemplo aquele que se revelou quando a criança D, no final das sessões relativas ao conto “Quando a mãe grita...”, já era capaz de produzir o som “g” que anteriormente substituíra pelo som “d”.

Pensamos que a diversidade de estratégias usadas favoreceu a motivação e a participação activa das crianças durante a exploração do conto.

Ouvir e contar histórias não só é uma forma de exercitar a imaginação, como também de conduzir as crianças a diferentes experiências na interacção com a linguagem e de as impulsionar no treino de construção de significados.

De entre de todas as estratégias realizadas, destaca-se a do controlo do comportamento das crianças durante a audição do conto, que foi considerada um factor primordial para o desenvolvimento deste trabalho. A exposição de regras no início de cada intervenção permitiu às crianças interiorizarem um modelo que se manifestou eficaz pelo ajustamento do comportamento às regras estabelecidas. Foi notório observar gradualmente a mudança de comportamentos durante as sessões, pois para além de mais calmos, permaneciam sentados e concentrados e a vontade de participar melhorou, assim como a interacção visual. Podemos assim concluir que as regras estabelecidas influenciaram positivamente o comportamento das crianças, sendo um bom comportamento indispensável à realização de um bom trabalho.

As limitações existentes no espaço físico foram uma das barreiras encontradas ao longo deste trabalho, na medida em obrigaram ao desenvolvimento das actividades em contexto de sala de aula o que, se por um lado permitiu manter o ambiente natural de aprendizagem da criança, por outro dificultou o estabelecimento de uma relação mais próxima com as crianças, impedindo interacções e formas de partilha mais diferenciadas.

## Referências bibliográficas

- AGUERA, I. (2008). *Brincar e Aprender na Primeira Infância - Atividades Rimas e Brincadeiras para a Educação de Infância*. Lisboa: Papa - Letras.
- AGUILAR VILLAGRÁN, M., & SERÓN MUÑOZ, J. M. (1992). *Psicopedagogia de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: EOS
- ANDRADE, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AZEVEDO, F., & SARDINHA, M. G. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- BASTOS, G. (1999). *Literatura infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BATISTA, M. (2009). *Prova de Avaliação das Capacidades Articulatorias, Crianças dos 3 aos 6 anos*. Coimbra: Grácio.
- SANTUISTE BERMEJO, V (1991). *Hijos con problemas de lenguaje*. Barcelona: CEAC.
- BORTOLUSSI, M (1987). *Análises Teórico del Cuento Infantil*. Madrid: Alhambra.
- CONE BRYANT, S. (1995). *El Arte de Contar Cuentos*. Barcelona: Biblária.
- CALADO, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora
- CENADOR, A. G., & HUETE, C. A. (1994). *A linguagem na criança*. Porto: Porto Editora
- CERVERA, J. (1992). *Teoria da Literatura Infantil*. Bilbao, Ed., Mensagero. Bilbao
- DINIS, M. A. S., & REBELO, D. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Caminho.
- DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência da Linguística*. Ministério de Educação. Lisboa: PNEP.
- ELIAS, C. P. (2005). *Vamos Brincar a Rimar (4 a 7 anos)*. Coimbra: Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.
- ELIAS, C. P. (2005). *Promover a Literacia da Teoria à Prática, Pré - Escolar (4 a 6 anos)*. Coimbra: Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.
- FRANCO, M. G., REIS, M. J., & SOUSA, T. M. G. (2003). *Comunicação Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação.
- FREITAS, M. J., ALVES, D., & COSTA, T. (2007). *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério de Educação. Lisboa: DGIDC.
- GONZALEZ, J. (2001). *Consciência Fonológica y Aprendizage de la lectura: Teoria,*

*Evaluación e Intervención*. Madrid: Síntesis

MARIE GILLIG, J. (2001). *El Cuento en Pedagogia y en Reeducação*. México: Fundo de Cultura Economia.

HUETE, C. A., & CENADOR, A. G. (1994). *A linguagem na criança*. Porto: Porto Editora

LÉZINE, I. (1964). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (II capitulo).

LIMA, R. (2009). *Fonologia Infantil, Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.

LÓPEZ VALERO, A., & ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2004). *Didáctica de la Literatura el Cuento, la Dramatización y la Animación a la Lectura*. Barcelona: Octaedro

MANOLSON, A. (1977). *It takes two to talk*. A Hanen Centre. Canada

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora (IV Cap.).

REBELO, D., MARQUES, M. J., & COSTA, M. L. (2000). *Fundamento da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade aberta.

REBELO, D., & DINIS, M. A. G. S. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Caminho.

RECASENS, M. (1999). *Como Estimular a Expressão Oral na Aula - Actividades de percepção e de memória auditiva e visual, Gesto, voz e jogos teatrais*. Braga: Plátano.

RIGOLET, S. A. N. (1997). *Leitura do Mundo - Leitura de Livros. Da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.

RIGOLET, S. A. N. (2000). *Os três P - Precoce, Progressivo, Positivo Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.

RIGOLET, S. A. N. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Linhas de Orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.

RODARI, G. (1993). *Gramática da Fantasia - Introdução à Arte de Inventar Histórias*. Lisboa: Caminho.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. P., & RODRÍGUEZ MAYORGA, F. (2007). *Ayudamos a Hablar - Programa de Estimulación y Prevención de Dificultades en el Lenguaje Oral en Educación Infantil*. Sevilla: Fundación Ecoem.

RONDAL, J., & SERON, X. (1991). *Trastornos del lenguaje*. Barcelona: Paidós

RONDAL, J., & SERON, X. (1991). *Tartamudez, sordera, retraso mental, autismo*. Barcelona: Paidós.

RONDAL, J., & SERON, X. (2003). *Trobles du Langage - Bases théoriques diagnostic et*

*rééducation*. Belgique: Mardaga,

JUARÉZ SÁNCHEZ, A., & SANTILLANA MONFORT, M. (1989). *Estimulación del Lenguaje Oral - Un Modelo Interactivo Para Niños con Dificultades*. Madrid: Santillana.

SEQUEIRA, F., (1973). *Linguagem e Desenvolvimento*. Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho.

SILVA, A. A. *Literatura para Bebés. Pátio*, São Paulo, n.25, p. 57-59, Fev/Abr.2003.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

SIM-SIM, I. (2002). *Desenvolver a Linguagem, aprender a língua*. Porto: Porto Editora.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério de Educação.

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 de Educação.

SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

VASCONCELOS, T. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação

VIANA, F. L. P. (2004). *TICL - Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Braga: Universidade do Minho

VIANA, F. L. P. (2002). *Melhor Falar Para Melhor Ler. Um Programa de Competências Linguísticas (4 - 6 anos)*. Braga: Universidade do Minho.

VIANA, F. L. P. (2002). *Da linguagem Oral à Leitura, Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia.

VIGOTSKY, L. S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.

## NETOGRAFIA

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - Metas de Aprendizagem. Disponível em <<http://sitio.dgidec.min-edu.pt>>

# ANEXOS

## ANEXO 1

### Grelha de observação

Comportamento	R	R Freqüente/te	Responde às vezes	NR	Observações
<b>Linguagem Receptiva</b>					
1 - Identifica objectos nas imagens da história					
2 - Identifica personagens nas imagens da história					
3 - Identifica acções nas imagens					
4 - Identifica objectos pela função quando lhe são feitas perguntas (ex: onde está o objecto que serve para viver?)					
5 - Ordena sequencialmente cartões da história (nas observações pode-se ter em consideração quantos cartões é que ele ordenou)					
<b>Linguagem Expressiva</b>					
1 - Nomeia objectos na história					
2 - Nomeia personagens na história					
3 - Nomeia acções da história					
4 - Nomeia objectos pela função					
5 - Descreve uma imagem					
6 - Reconta a história através de imagens					



2-Realiza segmentação silábica (ex: de objectos/personagens da história)	Divisão de sílabas								
	Eliminação de sílabas								
	Substituição de sílabas								
3 - Identifica palavras que começam da mesma forma (têm a mesma sílaba inicial)									
4 - Identifica palavras que terminam da mesma forma (têm a mesma sílaba final)									
5 - Reconhece palavras que começam pelo mesmo som									
<b>Comportamento durante o conto</b>									
	Mantém uma postura corporal adequada								
	Permanece sentado								
	Mantém interação visual								
	Dirige a sua atenção/olhar para o narrador								
	Coloca o dedo no ar para falar								
observações:									

Não responde – 1; Responde às vezes – 2; Responde frequentemente – 3; Responde - 4

## ANEXO 2

### Entrevista semi-estruturada

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento Sexo  F  M

Escola/Classe/Sala: Pré-escolar

A criança vive com:

Pai  Mãe

Irmão(s) (especificar: quantos, sexo e idades)

\_\_\_\_\_  
Outros (especificar)

### CONTACTO COM LIVROS EM CASA

1 - Há contacto com livros em casa?

Sim  Não

2 - Se a resposta for sim, a criança “costuma “ler” ou folhear livros? Com que frequência?

Menos de 1 vez/semana  3- 4 vezes/semana  
 2 vezes / semana  5 ou + vezes/semana

3 - A criança “lê” ou folheia os livros

Sozinha  Com os pais  
 Com outra (s) criança (s)  Com outro (s) adulto ( s)

4 - Algum comentário sobre a relação da criança com os livros e/ou preferências por algum tipo de livro em especial?

\_\_\_\_\_  
5 - Gosta de contar histórias ao seu filho?

\_\_\_\_\_

6 - Considera importante o conto de histórias?

---

7 - Costuma ler ou contar histórias ao seu filho?

---

8 - Quando conta histórias que momento escolhe para lhe contar histórias?

---

9 - A criança costuma pedir-lhe para contar histórias?

---

10 - Como reage quando lhe conta uma história? (fica em silêncio, interrompe, faz perguntas etc.).

---

11 - Pode dizer-me quais são as histórias preferidas da criança?

---

12 - Acha que é importante contar histórias ao seu filho se sim porquê?

---

13 - Qual a sua opinião acerca de contar histórias no J.I

---

## ANEXO 3

### Grelha de registo por intervalo de tempo

Comportamentos: manter silêncio, manutenção do sentar, interacção ocular e colocar o dedo no ar Ciclo: Durante a audição e exploração da história				
	Manter silêncio	Manter-se sentado	Manter interacção ocular	Colocar o dedo no ar
Primeiro minuto	-		-	-
Segundo minuto	-	-		
Terceiro minuto				-
Quarto minuto	-	-	-	-
Quinto minuto				
Sexto minuto				

## ANEXO 4

### **"A Rainha das Cores" (1998). Jutta Bauer**

Uma certa manhã, Maldiva, a rainha, encontrava -se em frente do seu castelo. Chamou os seus súbditos. Azul!! Veio o azul. Era suave e meigo. Saudou Maldiva amigavelmente e trouxe o céu, satisfez a rainha e desapareceu suavemente. Depois, Maldiva chamou o vermelho. Vermelho!! Quase a deitou ao chão. Porém ela ordenou -lhe que se transformasse em cavalo e desta forma cavalgaram através do seu reino. O vermelho era selvagem e fazia coisas perigosas. Maldiva sentia -se também selvagem e perigosa. A certa altura fartou -se e ordenou ao Vermelho que desaparecesse. Por breves momentos o Vermelho transformou -se em Cor - de - Rosa, mas logo de seguida veio o Amarelo. " Fica!" disse ela " tu és tão quentinho e claro."Mas o Amarelo não era apenas quente e claro, ele podia também ser comichoso e mau. Mas disso também a Maldiva era capaz, e começaram os dois a discutir. O Azul suave quis acalma-los, mas não conseguiu impor -se. Depois cheio de curiosidade, ainda se juntou o Vermelho e aí ficou tudo cinzento. E mais cinzento. E ainda mais cinzento.

A Maldiva ficou cinzenta, o seu castelo ficou cinzento, a montanha ficou cinzenta, o céu ficou cinzento. "Pára!", disse a Maldiva. Irritou -se, enfureceu -se, gritou! O cinzento não obedeceu, e ficou. E assim passou muito tempo...A Rainha das Cores já não era mais uma rainha. Já não era suave, já não era selvagem, nem era quente, era apenas triste. E a Maldiva começou a chorar. Primeiro pouco e em silêncio, depois cada vez mais intensamente. As lágrimas brotavam para fora de si, e quanto mais ela chorava, mais o cinzento desaparecia. Em vez do cinzento, estavam agora por todo o lado, as suas lágrimas. E, de novo, lá estavam eles: O Azul, suave, o Vermelho selvagem, o Amarelo quente, e às vezes mau. Brincaram juntos,.brincaram, brincaram até ficarem cansados. Então veio o Azul suave e cobriu -os com o seu manto.

**“Quando a Mãe grita...” (2000). Jutta Bauer.**

Hoje de manhã, a manhã mãe gritou comigo, e eu fiquei desfeito. A minha cabeça voou para junto das estrelas. O meu corpo perdeu -se por entre as ondas do mar. As minhas asas voaram e só pararam na selva. O meu bico foi parar ao cimo de um monte. A minha cauda ficou perdida no meio da cidade. As minhas patas, primeiro, ficaram paralisadas, mas, depois, começaram a correr, a correr sem parar. Eu queria encontrar - me, mas os olhos estavam perdidos no Universo...queria pedir socorro, mas o meu bico continuava no meio dos montes...queria esvoaçar, mas asas continuavam perdidas no meio da selva. As patas estavam já tão cansadas que pararam para descansar no deserto, para aproveitarem o fresco de uma grande sombra que por ali passava. A mãe, depois de ter gritado, tinha ido ao encontro de cada parte de mim e, com paciência, linha e agulha, já tinha unido quase todos. Só faltavam as patas *Desculpa!* - disse, por fim, a mãe que tinha gritado.

## ANEXO 5

### Guião de perguntas da história “Rainha das Cores”

Perguntas	Observação
Como se chama a história?	
Onde vive a rainha?	
Quem vive com a rainha?	
Quem são os súbditos da rainha?	
O que aconteceu à cor vermelha?	
Quem se transformou em cavalo?	
A rainha chamou primeiro a cor vermelha?	
Porquê discutiu a rainha com o amarelo?	
Quem veio acalmá-los?	
O que ficou cinzento?	
A rainha ficou triste ou contente?	
Porque é que a rainha ficou triste?	
O que aconteceu ao cinzento quando a rainha começou a chorar?	
Foi a cor azul que cobriu a rainha para adormecer? (sim ou não?)	
Como era o vermelho?	
Como era o azul?	
O que fez a rainha das cores?	
Como era o amarelo?	

### Guião de perguntas da história “Quando a Mãe Grita...”

<b>Perguntas</b>	<b>Observação</b>
Como se chama a história?	
Quem são os personagens da história?	
Quem é a personagem principal?	
Quem gritou com o pinguim?	
Porque o pinguim se assustou?	
O que aconteceu ao pinguim quando se assustou?	
O pinguim é preto ou cinzento?	
Entrava na história algum tigre? (sim ou não)?	
Onde foi parar a cabeça do pinguim?	
O que foi parar às ondas do mar?	
Como era o pinguim?	
O que foi parar ao cimo do monte?	
Onde foi parar a cauda do pinguim?	
Como ficaram as patas do pinguim?	
O que aconteceram aos olhos do pinguim?	
O que fez a mãe do pinguim?	
Porque a mãe lhe pediu desculpa?	
O que fez a mãe quando encontrou as partes do pinguim?	
A mãe gritou com o pinguim ? (sim ou não)	

## ANEXO 6

### ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES

As histórias: “A Rainha das Cores” (1998) e “Quando a Mãe Grita...” (2000), da autoria de Jutta Bauer, foram apresentadas e exploradas ao longo de 12 sessões.

#### 1ª Sessão

1. Consistiu na apresentação da história através da leitura do livro. Antes de iniciar a actividade foram distribuídas pelas crianças imagens alusivas ao conto e foi solicitado a cada uma das crianças que lê-se a imagem que lhe foi atribuída. Esta actividade teve como objectivo estimular a expressão verbal e em conjunto criar oralmente uma história a partir das ilustrações. Seguiu-se a leitura em voz alta da história, a partir do livro; durante a leitura mostraram-se as imagens as crianças, que se encontravam sentadas em semicírculo. Finalmente procedeu-se à análise e comparação das duas histórias.
2. Perguntas de acordo com o Guião
3. Jogos orais

#### 2ª Sessão

1. Apresentação da história através do computador em Power Point , lida em voz alta e acompanhada de música de fundo.
2. Perguntas de acordo com o Guião
3. Jogos orais

#### 3ª Sessão

1. A actividade iniciou-se com a verbalização de palavras-chave que estivessem relacionadas com a história. À medida que as crianças verbalizavam uma palavra-chave recebiam um rectângulo de cartolina com a palavra escrita. Após a verbalização das palavras-chave e da distribuição dos respectivos cartões, procedeu-se à leitura da história. Durante a sua leitura e de acordo com as palavras-chave encontradas no texto, cada criança foi reconhecendo a palavra que lhe foi atribuída; esse reconhecimento era feito através da colocação do cartão no ar e em simultâneo com a verbalização da palavra em voz alta. À medida que as palavras do cartão iam sendo identificadas com as palavras

encontradas no texto, estas iam sendo colocadas no *placard* por baixo da respectiva imagem exposta. As crianças ao colocarem as palavras na imagem correspondente, tinham oportunidade de visualizar, identificar e relacionar a imagem à palavra



Jogo das palavras-chave

2. Perguntas de acordo com o Guião
3. Jogos orais

#### **4ª Sessão**

1. A quarta sessão prosseguiu com a narração da história. Esta actividade permitiu uma maior liberdade de movimentos, como sentar, levantar, maior interacção visual, observar e seguir o texto ou “modifica-lo”, ou seja personalizar o conto através da introdução de novas palavras, poder utilizar os olhos, as mãos e a voz de forma a enriquecer e melhorar a expressão.
2. Perguntas de acordo com o Guião
3. Jogos orais

#### **5ª Sessão**

1. Na quinta sessão as crianças em estudo recontaram a história ao grupo com suporte do livro.
2. Perguntas de acordo com o Guião
3. Jogos orais

## 6ª Sessão

Finalmente a última sessão da primeira história culminou com uma dramatização.



Vestido da rainha das cores

1. A última sessão da segunda história com o jogo do pinguim.



Jogo do pinguim

2. Perguntas de acordo com o Guião
3. Jogos orais

De sublinhar que as educadoras se envolveram e colaboraram na realização deste trabalho: ao longo da semana realizaram actividades relacionadas com o conto no âmbito de várias áreas, nomeadamente expressão plástica, linguagem, psicomotricidade entre outras. Os materiais para a dramatização foram elaborados pelas próprias crianças.



Trabalhos expostos no placard

## Jogo da rainha das cores



## ANEXO 7

### HISTÓRIA " A RAINHA DAS CORES"

#### Reconto da história "Rainha das Cores" pela criança J - Com imagem

Na 1ª e 2ª sessão não contou

#### 3ª Sessão

J. - Era uma vez a rainha das cores, uma vez a rainha das cores a chamar o (...)

E. - (...) azul?

J. - E depois o azul veio, o azul veio. Depois veio o vermelho, depois veio o vermelho, e depois veio o vermelho, e transformou -se em cavalo, e veio outro cavalo, e depois veio o amarelo *comichoso*, comichoso, e depois veio o mau, e depois ficou tudo cinzento, e depois chamou e depois foi brincar. E acabou.

#### 4ª Sessão

J. - Era uma vez um castelo e a rainha, e depois chamou o azul, e depois veio o azul, e depois veio o vermelho transformou-se em cavalo ela ficou selvagem, e depois a saia dela ficou vermelha, depois veio o amarelo que era quentinho e claro, e depois deu comichoso, e depois discutiu e veio o azul acalmá-los, e depois estava tudo cinzento o castelo a rainha e a montanha e estava a chorar, e depois veio as cores e brincou brincou, brincou, brincou, brincou, brincou, brincou, brincou, brincou, brincou, brincou, e veio dormir e veio o azul a cobrir.

#### 5ª Sessão

J. - (...) a rainha que estava à porta do seu castelo. AZUUUL e veio o azul, e depois veio o azul e depois o azul e veio o azul... (...)

E. - O azul era quê?

J. - E depois VERMELHOOO, VERMELHOOO e já veio o vermelho e depois (...)

E. - E depois

J. - Transformou-se em cavalo, e depois era selvagem, e depois veio o amarelo era quente e claro, e depois não era claro era comichoso e mau, e depois começou a discutir e depois o vermelho foi ver (...)

E. - E o azul?

J. - O azul foi acalmá-lo, o castelo ficou cinzento, a montanha ficou cinzenta, a rainha ficou cinzenta e depois a chorar (...)

E. - E depois?

J. - Que começou a chorar a Malvida e depois vieram as cores e brincou, brincou, brincou, brincou, brincou, brincou, brincou, brincou, brincou e depois a dormir e depois o azul foi cobrir.

### **Reconto da história "Rainha das Cores" pela criança J - Sem imagem**

Na 1ª e 2ª sessão não contou

#### **3ª Sessão**

J. - Era uma vez a rainha das cores...()

E. - Sim (...) e depois

J. - E depois era Malvida, transformou -se em cavalo e depois o rei estava a chorar porque não estavam pintas...( )

E. - (...) Sim e depois

J. - E depois outro foi -se embora e depois foi o amarelo comichoso depois o azul foi acalmar -se e acabou - se a história.

\* Teve algum reforço durante as pausas (exemplo: e depois)

#### **4ª Sessão**

J. - Uma vez a rainha vivia no castelo a Malvida chamou o azul... (...)

E. - (...) sim (...) e depois

J. - E depois chamou o vermelho e transformou - se em cavalo depois veio o amarelo que era comichoso e mau e depois discutiu os dois e depois veio o azul acalmar e depois (...)

E. - (...) veio?

J. - O cinzento e... (...)

E. - E ficou?

J. - O castelo cinzento a rainha cinzenta e depois ficou a chorar e depois veio as cores... (...)

E. - Sim (...) e depois?

J. - depois... ficou... e veio...

\* Teve algum reforço da parte do adulto

### **5ª Sessão**

Não quero... "vamos contar..." (...) "era uma vez"... preciso daquelas páginas com imagem...

#### **Reconto da história "Rainha das Cores" pela criança D - Com imagem**

Na 1ª sessão não contou

### **2ª Sessão**

D. - Era uma vez a rainha das cores, uma vez a rainha das cores a chamar o o o (...)

E. - O azul?

D. - E depois o azul veio, o azul veio. Depois veio o vermelho depois veio o vermelho e depois veio o vermelho e transformou -se em cavalo e veio outro cavalo e depois veio o amarelo comichoso, comichoso e depois veio o mau e depois ficou tudo cinzento e depois chamou e depois foi brincar.

### **3ª Sessão**

D. - Era uma vez uma rainha e o castelo, e depois chamou os seus *súbditos*, azuul azuul azuul.ó azuuuul, e depois veio o azul era meigo e suave.

Depois veio o vermelho, chamou os seus súbditos, vermelho, depois veio o vermelho e transformou - se em cavalo, e depois transformou - se em cavalo, e depois veio o amarelo que era quente e comichoso, e depois ficou tudo cinzento. Depois começou a chorar, e depois veio as lágrimas de todas as cores, e depois ela foi saltar...e até ficar cansada, e veio o azul para adormecer.

Na 4ª sessão não contou

### **5ª Sessão**

D. - Era uma vez um castelo e a rainha, chamou os seus súbditos, azul... azul...azuuul\* e veio o azul... (...)

E. - Que era?

D. - Suave e meigo e depois chamou o vermelho e depois veio o vermelho que a deitou ao chão (...)

E. - Depois?

D. - Transforma-te em cavalo ( fez o gesto de ordem)\* e ele transformou-se em cavalo e ficou toda de vermelho (...)

E. - Como era o cavalo?

D. - Ele era selvagem e depois o cavalo partiu isto tudo (apontou para a imagem) e depois veio o amarelo era comichoso, estava a coçar a arranhar (fez o gesto) e depois discutiu com o amarelo e depois veio o vermelho o azul e o cinzento e ficou tudo cinzento (...)

E. - O que ficou cinzento?

D. - A montanha, o céu, a rainha, e o seu castelo e ela ficou triste e depois chorou e vieram as cores e brincou, brincou, brincou brincou, brincou e cansou - se e veio o azul cobri -los.

\* Levantava o tom de voz, teve algumas 2/3 pistas durante algumas paragens.

### **Reconto da história "Rainha das Cores"pela criança D - Sem imagem**

Na 1ª sessão não contou

#### **2ª Sessão**

D. - Era uma vez a rainha das cores (...)

E. - E depois?

D. - E depois era Malvida, transformou -se em cavalo e depois o rei estava a chorar porque não estavam pintas e depois outro foi -se embora e depois foi o amarelo comichoso depois o azul foi acalmar -se e acabou - se a história.

\* Teve algum reforço nas paragens

#### **3ª Sessão**

D. - Era uma vez uma rainha das cores, chamou os seus súbditos e depois veio o azul (...)

E. - (...) Sim... e depois!

D. - E depois chamou o azul, azuuuul...(...)

E. - Sim!

D. - E depois o azul. Vermelho, vermelho e chamou os seus súbditos e depois veio o vermelho, transforma - te em cavalo (fez o gesto de dar ordem) e depois transformou - se em cavalo e em cavalo e depois veio o amarelo e era comichoso e depois a rainha começou: pára... (...)

E. - E depois?

D. - E depois morava no castelo a rainha das cores e depois ficou tudo (...)

E. - Ficou tudo? (...) cinzento?

D. - E depois ela não sei... só sei que morava com ela todos com o azul, vermelho e amarelo.

A criança fez algumas paragens para pensar e nessa altura eu estimulava-a com a palavra "sim"

Na **4ª e 5ª sessão** não contou

## HISTÓRIA " QUANDO A MÃE GRITA”

### Reconto da História "Quando a Mãe Grita..." pela criança J - Com imagem

Na 1ª sessão não contou

#### 2ª Sessão

J. - A mãe ralhou, e depois estava triste, e depois a cabeça foi para a *lua*, e depois a barriga foi para o mar, e depois o *gato* tinha as asas, e depois o bico dele ficou no *monte*, depois o pai estava a andar no carro, e depois o menino estava a andar de bicicleta, e depois as patas estavam, e depois era de noite, e depois o tigre asas, depois, depois iam no barco, foi andar no barco.

#### 3ª Sessão

J. - Era uma vez quando a mãe grita, e depois ficou todo *desmontado*, e depois o filho foi - se embora e a mãe ficou triste, depois a cabeça foi para as *estelas*, e depois o *corpo* foi parar a frente do mar, e depois as, as asas foi parar à ... (...)

E. Foi parar à ...

J. - Selva e depois o bico foi parar ao *monte*, e depois estava a andar de bicicleta " a criança vira a pagina e aponta para a bicicleta"... (...)

E. - E depois?

J. - A *cauda*... (...)

E. - Foi parar onde?

J. - À à...

E. - À...

J. - Cidade, e depois as patas foi parar a cidade, e depois as patas foi parar os *pinguins* foram, e depois queriam voar, e depois correu, e depois foram no barco, e depois já tem as asas.

Na 4ª sessão não contou

#### 5ª Sessão

J. - Era uma vez a mãe grita e o filho ficou todo *desmontado*, e depois a mãe estava à procura dele, e foi à procura dele, e depois a cabeça foi parar as *estrelas* e o corpo? (entoação de voz) foi parar ao mar (...) e as asas? (fez entoação de voz) foi parar a selva

e o bico? (fez entoação de voz) foi parar ao **monte** a *cauda* foi parar á cidade as patas...

E. - O que estão a fazer?

J. - A correr, correr, correr e depois (...) e depois (...)

E. - "O que é isto?

J. - As patas (...)

E. - Estão onde?

J. - No *deserto* (...)

E. - E depois?

J. - Coseu o filho

### **Reconto da história "Quando a Mãe Grita..." pela criança J - Sem imagem**

Na **1ª sessão** não contou

#### **2ª Sessão**

" Não consigo, quero o livro" não contou nem com reforço e ajuda

#### **3ª Sessão**

J. - (...), (...)

E. - Era uma vez

J. - A mãe estava a ralhar com o filho... (...)

E. - E depois?

J. - E depois estava andar no barco e depois feliz.

Na **4ª sessão** não contou

#### **5ª Sessão**

E. - Como se chama a história?

J. - A mãe grita

J. - Era uma vez a mãe grita...

E. - E depois?

J. - E depois ficou *desmontado*... (...)

E. - E depois

J. - E depois andou de barco

E. - Achas que foi andar de barco?

J. - (...)  
E. - O que aconteceu à cabeça?"  
J. - Foi para as *estrelas*... (...)  
J. - E depois?  
J. - E depois o *corpo* foi para o mar...  
E. - Muito bem e depois?  
J. - As asas foram para a selva...(…)  
E. - Sim e depois...  
J. - As asas foram para a selva (...)  
E. - Sim e depois  
J. - (...)  
E. - (...) Fiz um gesto de bico  
J. - Foi para o monte... (...)  
E. - E depois... " fiz o gesto de cauda"  
J. - Foi para a cidade...  
E. - E depois... (fiz o gesto dos olhos)  
J. - Os olhos... (...)  
E. - Foram para onde?  
J. - Não sei... " (para o uuu... niii...)" para o *universo*  
E. - E as patas para onde foram as patas...  
J. - (...)

### **Reconto da história "Quando a Mãe Grita..." pela criança D - com imagem**

#### **1ª Sessão**

D. - Era uma vez a mãe e o menino... (...)  
E. - E depois (...) o que estão a fazer?  
D. - Estão a ir para casa (...)  
E. - E depois?  
D. - A mãe e o menino estava a coser a pata dele e as asas  
E. - E depois?  
D. - Era um mar e uma areia e uma flor que já nasceu...

## 2ª Sessão

D. - Era uma vez a mãe gritou com o filho, a mãe gritou com o filho (...)

E. - E depois?

D. - Depois, depois a mãe gritou com o filho depois o bico, as mãos (...)

E. - Sim (...) e depois?

D. - E depois foi a cabeça para o *deserto* (...)

E. - E depois?

D. - E depois a *barriga* foi para o mar...

E. - Sim (...) e depois

D. - E depois - fez o gesto das asas (e depois começou a brincar com as mãos)... (...)

E. - E depois?

D. - Estava lá não sei e depois foi para a cidade (...)

E. - Sim (...)

D. - (...)

E. - O que foi para a cidade?

D. - O bico

E. - Achas que foi o bico?

D. - Foi o *rabo*

E. - Sim foi a cauda (...) e depois?

D. - (...)

E. - E depois?

D. - Não sei

Na 3ª sessão não contou

## 4ª Sessão

D. - Era uma vez quando a mãe grita com o filho, a mãe grita com o filho, a mãe grita com o filho (...)

E. - E depois

D. - As asas e depois a cara foi para o deserto e depois a *barriga* foi para o mar e depois as patas

E. - Achas que são as patas?

D. - Não são as asas ...(...)

E. - As asas foram para onde?

D. - Foram pa, pa, pa pa, selva... (...)

E. - Foram para a selva e depois?

D. - E depois a **montanha**...

E. - O que é isto?

D. - Depois a **cauda**

E. - Achas que é a cauda?

D. - Não(...)

E. - O que é?

D. - (...)

E. - (Fiz o gesto de bico)

D. - É o bico, o bico foi para a **montanha** e depois foi para a cidade

E. - O quê?

D. - A **cauda** e depois o carro bateu na carrinha...

E. - E depois?

D. - As patas foram para o **deserto** e depois a cabeça foram para a neve e depois andavam muitos pinguins e depois as patas para traz

E. - Para traz do quê?

D. - Do **leão**

E. - Do leão?

D. - Do **tigre** e depois a mãe está a coser a **barriga** as pernas e agora já está...

Durante o conto mostrou momentos de ausência e dispersão

### 5ª Sessão

D. - Quando a mãe gritou depois o filho ficou **desfeito** e depois a cabeça foi para as **estrelas** depois o **corpo** foi po mar, depois as asas (fez também o gesto) foram para a **selva** e depois o bico foi pa cima do **monte**, depois a **cauda** foi pa cidade e tanta gente não é? e depois as patas estão a correr depois os olhos foram para o pé das patas e depois as asas foram para a selva e isto aqui é a sombra e depois a mãe coseu e depois pediu desculpa e deram uma volta de barco, vitória, vitória acabou-se a história.

## Reconto da história "Quando a Mãe Grita..." pela criança D- Sem imagem

### 1ª Sessão

D. - Não sei (...)

E. - Era uma vez...

D. - Era da mãe do (...) do (...) não sei (...)

Na 2ª sessão não contou

### 3ª Sessão

D. - Era uma vez a mãe e o filho ...(...)

E. - E depois?

D. - Foram para casa (...)

E. - E depois?

D. - (...)

E. - O que fez a mãe?

D. - Gritou com o filho... (...)

E. - E depois?

D. - (...)

E. - O que aconteceu?

D. - (...)

E. - O que aconteceu ao filho quando a mãe gritou?

D. - O filho ficou assustado (...)

E. - E depois?

D. - O filho ficou assustado... (...)

E. - E depois?

D. - Fez o gesto apontando para a cabeça

E. - E depois (...)

D. - E depois a cabeça foi para o *céu* e depois a *barriga* foi para o mar.

E. - E depois?

D. - (...)

E. - (Fiz o gesto de asa)

D. - (...)

E. - E depois as asas foram para onde?

D. - (...)

E. - Foram para onde?

D. - Foram a a a...

E. - Foram para a sss...

D. - (...)

E. - Sssé

D. - Para **a selva** (...)

E. - (fiz o gesto de bico)... (...) foi parar onde?

D. - (...)

E. - O bico foi parar onde?

E. - Fiz o gesto de monte

D. - Montanha e depois acabou

\* Foram dadas pistas verbais e gestuais e muito reforço

#### 4ª Sessão

D.- Hoje a mãe gritou com o filho e depois ficou desfeito (...)

E. - E depois?

D. - A cabeça foi para a lua (...)

E. - E depois?

D. - A barriga, não o corpo foi para o mar e depois as asas (verbalizou e fez o gesto em simultâneo) foram para a selva (...) e depois acabou

#### 5ª Sessão

E. - Como se chama a história que vamos contar?

D. - Quando a mãe grita"

D. - Era uma vez a mãe pinguim gritou com o filho e depois ficou **desfeito**, depois a mãe procurou as partes e depois a cabeça foi para as **estrelas** e depois a **barriga** foi para o mar e depois as patas foram para o **deserto** e o **rabo**, a **cauda** foi para a cidade e depois as pernas foram para o deserto, depois os olhos foram para o... (...)

E. - Uu...

D. - Universo, o bico foi para o cimo do **monte**, a mãe encontrou (...)

E. - E depois?

D. - Coseu as partes (...)

E. - Sim (...) e depois?

D. - Pediu desculpa por gritar contigo, depois andaram de barco e depois foram dar uma volta.

## ANEXO 8

### História "Rainha das Cores"

#### Quadro de registo das palavras da criança D

Troca de fonemas	Palavra/imagem	Produção pela criança (com e sem imagens)	Produção por repetição	Aprendeu
		verbalizou	verbalizou	
	castelo	astelo	tastelo/castelo	
/c/ - /t/	coroa	não sei	toa/toroa	coroa
/c/ - /t/	cavalo	tabalo	Tavalo	
	rainha	rei	/r/ ainha	rainha
	montanha	não sei	montanha	momtanha
	céu	nuvem	céu	céu
/g/ - /d/	lágrimas	pingas de água	lâdimas	lágrimas
/c/ - /t/	comichoso	nao sei	tomichoso	comichoso
/v/	suave	não sei	suage	suave
/v/	selvagem	bage	saubagem	selvagem

#### Quadro de registo das palavras da criança J

Troca de fonemas	Palavra/imagem	Produção pela criança (com e sem imagens)	Produção por repetição	Aprendeu
		verbalizou	verbalizou	
/c/	castelo	astelo	castelo	
/c/	coroa	coa	toroa	coroa
/c/	cavalo	cabalo	cavalo	
/r/	rainha	princesa	/r/ ainha	rainha
/r/	montanha	sera	montanha	momtanha
	céu	é o ceu	céu	céu
/g/	lágrimas	chorar	lâmas/ láimas	lágrimas
/c/	comichoso	nao sei	eechoso/ quemichoso	comichoso

## História "Quando a Mãe Grita..."

### Quadro de registo das palavras da criança D

Troca de fonemas	Palavra/imagem	Produção pela criança (com e sem imagens)	Produção por repetição	Aprendeu
		verbalizou	verbalizou	
/c/ - /t/	cauda	rabo	tauda	cauda
/v/ - /b/	universo	não sei	uniberso	universo
	estrelas	lua/ceu/nuvens	estelas	estrelas
/g/ - /d/	pinguim	menino	pinduim	pinguim
	monte	montanha	monte	monte
	selva	floresta	seuba	selva
	desfeito	desmontado/desmanchado	desfeito	desfeito
/c/ - /t/	corpo	barriga	topo	corpo
/g/ - /d/	tigre	gato/leão	tide	tigre
	deserto	não sei	deceto	deserto

### Quadro de registo das palavras da criança J

Troca de fonemas	Palavra/imagem	Produção pela criança (com e sem imagens)	Produção por repetição	Aprendeu
		verbalizou	verbalizou	
/c/ - /t/	cauda	não sei	cauda	cauda
/v/ - /b/	universo	não sei	uniberso	universo
	estrelas	lua	estelas	estrelas
/g/ - /d/	pinguim	menino	pinduim	pinguim
	monte	monte	monte	monte
/l/ - /u/; /v/ - /b/	selva	floresta	seuba	selva
	desfeito	desmontado	defeito	desfeito
	corpo	barriga	côpo	corpo
	tigre	animal/gato	tigue	tigre
	deserto	não sei	deceto	deserto