

Jéssica Alexandra Lascas Agostinho

**A importância das histórias para a infância no
desenvolvimento lexical das crianças: percepções das
educadoras de infância**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2021

Jéssica Alexandra Lascas Agostinho

**A importância das histórias para a infância no
desenvolvimento lexical das crianças: perceções das
educadoras de infância**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Ana Catarina Baptista Jesus Correia

Professora Doutora Susana Filipa Viegas Rodrigues



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2021

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências bibliográficas incluídas.

Assinatura da candidata

Copyright - _____ Universidade do Algarve

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

*“Unir crianças e
contar uma história
é acima de tudo um ato de amor.”*

Helayne Salvador

Agradecimentos

Este trabalho académico é o fechar de mais um ciclo na minha vida, que jamais seria possível sem o apoio daqueles que me acompanharam ao longo desta caminhada e que me fizeram acreditar que era possível. A todos eles devo os meus mais sinceros agradecimentos:

Às minhas orientadoras professoras doutoras Ana Catarina Batista e Susana Rodrigues que foram incansáveis e imprescindíveis para a realização e apresentação do presente trabalho de investigação.

À equipa educativa do Jardim de Infância onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, tanto à educadora cooperante que sempre me apoiou e motivou ao longo desta investigação dando os melhores conselhos como às restantes educadoras que se demonstraram desde sempre predispostas em participar nesta investigação.

Às crianças e seus familiares, que embora não tenham participado no estudo como era de previsto inicialmente, me acolheram e me permitiram crescer como futura educadora de infância. Um agradecimento especial a todos os meninos e meninas que encheram os meus dias de amor e carinho ao longo do tempo de contacto que tivemos e me fizeram confirmar as minhas certezas acerca da profissão que escolhi.

A todos os docentes que se cruzaram comigo ao longo da vida académica, tanto aos da licenciatura como aos do mestrado, que me permitiram criar conhecimentos transmitindo-me valores e ensinamentos.

Aos meus familiares, onde incluo os meus pais, irmãos, avós e namorado, que me apoiaram em todos os momentos e motivaram em todas as etapas da minha formação, incluindo esta. Um agradecimento especial à minha mãe que, de algum modo, me lançou nesta aventura e me fez acreditar que era possível e que desistir não era o caminho porque por mais longa que seja a caminhada depois da tempestade vem sempre a bonança e por fim, um agradecimento especial ao meu namorado que foi sem dúvida o que vivenciou diariamente esta etapa acompanhando todos os meus estados emocionais dando apoio e motivação quando era mais preciso.

E aos meus amigos e colegas de turma que participaram em todo este processo, nomeadamente um agradecimento especial à Inga Faria, Brígida Rodrigues e Catarina Gregório que sempre se demonstraram prontas para me ajudar e com as quais partilhei muitas angústias e frustrações.

A todos, um enorme obrigada!

Resumo

As histórias para a infância têm sido objeto de grandes discussões entre os especialistas, pois o facto de este tipo de literatura ser direccionado para crianças faz com que estas obras literárias possam ser menos valorizadas.

O desenvolvimento lexical é um processo que se inicia desde cedo na vida das crianças e o mesmo prolonga-se por toda a vida, sendo influenciado por vários fatores, nomeadamente as vivências e experiências das crianças.

Com este estudo pretendeu-se averiguar qual a importância das histórias para a infância no desenvolvimento do vocabulário das crianças, a partir da análise das perceções de seis educadoras de infância da instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada.

A recolha das perceções das participantes do estudo foi realizada a partir de inquéritos por questionários e uma entrevista de aprofundamento, sendo posteriormente os dados obtidos sujeitos a uma análise e triangulação dos resultados.

Os resultados evidenciaram que as educadoras de infância têm consciência da importância das histórias para a infância como promotoras do vocabulário das crianças e que estas demonstram preocupação em incluir a leitura destas histórias ao longo das suas práticas pedagógicas, utilizando algumas estratégias de leitura.

Palavras-Chave: Aquisição da linguagem, Histórias para a Infância, Hora do conto, Vocabulário.

Abstract

Children's stories have been the main goal of big discussions between specialists, because this kind of literature is designed for children makes this literary work less valued.

The lexical development it's a process that begins earlier in children's lives and that the same process goes by all their lives, being influenced by numerous factors, including the children's experiences.

The aim of this study was to investigate the importance of children's stories in the vocabulary development, based on the perceptions of six kindergarten teachers from the institution where the Supervised Teaching Practice was carried out.

The collection of the perceptions of the study participants was carried out from surveys through questionnaires and an in-depth interview, and the data obtained were subsequently subjected to an analysis and triangulation of the results.

The results showed that the kindergarten teachers are aware of the importance of children's stories as promoters of the vocabulary for children and that they show concern to include this stories throughout their pedagogical practices, using some reading strategies.

Keywords: Language Acquisition, Children's Stories, Story Time, Vocabulary.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de figuras.....	vi
Índice de tabelas.....	vi
Siglas e Acrónimos	vii
Nota Introdutória.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	3
1.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	3
1.1.1. Comunicação e linguagem.....	7
1.1.2. Desenvolvimento da linguagem	8
1.2. O léxico	10
1.2.1. Definição de léxico	10
1.2.2. Léxico ativo e léxico passivo.....	12
1.2.3. O que significa conhecer uma palavra.....	13
1.2.4. Aquisição e desenvolvimento do léxico	14
1.3. O papel do/a educador/a de infância no desenvolvimento da linguagem oral	16
1.4. Histórias para a Infância.....	20
1.4.1. Definição de literatura para a infância.....	21
1.4.2. A importância das histórias para a infância no desenvolvimento da criança	22
1.4.3. O papel do/a educador/a na mediação de leitura	23
1.4.4. Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias para desenvolver a expansão do léxico	25
1.4.5. Utilização de diferentes recursos para contar histórias: porquê?	28
Capítulo II – Metodologia.....	31
2.1. Contextualização do Estudo	31
2.1.1. Contexto educativo da intervenção.....	33
2.2. Questão de Investigação.....	33
2.3. Objetivos do estudo.....	34
2.4. Justificação das Opções Metodológicas.....	34

2.4.1. Participantes.....	35
2.5. Instrumentos de Recolha de Dados	35
2.5.1. Inquérito por questionário	36
2.5.2. Inquérito por entrevista.....	37
2.6. Procedimentos	38
Capítulo III- Análise dos Resultados	40
3.1. Apresentação e interpretação dos resultados.....	41
3.1.1. Inquérito por questionário	41
3.1.2. Inquérito por entrevista.....	50
Capítulo IV- Discussão dos Resultados	58
Capítulo V- Conclusões Finais	64
5.1. Limitações do estudo e trabalhos futuros.....	65
Apêndices.....	69
Apêndice A – Termo de Consentimento Informado	69
Apêndice B – Inquérito por Questionário aplicado às Educadoras de Infância.....	71
Apêndice C – Guião da Entrevista	78
Apêndice D – Transcrição Integral da Entrevista	82

Índice de figuras

Figura. 2.1. Cronograma dos procedimentos	38
Figura. 3.1 Subprocessos da análise de dados (adaptado de Miles e Huberman 1994, p. 12)	40

Índice de tabelas

Tabela 1.1. Marcos e etapas de desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim et al., 2008, p. 26)	8
Tabela 1.2. Aquisição e desenvolvimento lexical: compreensão vs produção. Fonte: Menyuk (1988) citado por Sim-Sim (1998, p. 127).....	14
Tabela 3.1. Sinopse da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante	52

Índice de Gráficos

Gráfico 3.1 Percepções das educadoras acerca do desenvolvimento da linguagem oral.....	42
Gráfico 3.2 Percepções das educadoras acerca das estratégias e/ou atividades que podem ser implementadas pelo/a educador/a de infância tendo em vista o desenvolvimento da linguagem oral	43
Gráfico 3.3 Percepções das educadoras acerca do desenvolvimento léxico-semântico	45
Gráfico 3.4 Percepções das educadoras acerca das potencialidades das histórias para a infância	46
Gráfico 3.5 Percentagem da frequência com que as educadoras leem histórias aos grupos de crianças	47
Gráfico 3.6 Percepções das educadoras acerca da introdução das histórias para a infância nas suas práticas pedagógicas como promotoras do desenvolvimento lexical	48
Gráfico 3.7 Frequência com que as educadoras utilizam as estratégias apresentadas para estimular e dinamizar a hora do conto	50

Siglas e Acrónimos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

TALC- Teste de Avaliação da Linguagem da Criança

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade

Nota Introdutória

Atualmente, vivencia-se uma Era marcada pelas novas tecnologias que para além de serem muitos úteis nos dias de hoje a sua má utilização, na opinião da investigadora, também tem causado algumas perturbações.

Assiste-se cada vez mais ao desinteresse das crianças relativamente ao gosto pela leitura sendo que os pais e os/as educadores de infância, ainda que não sejam mediadores de leitura profissionais, devem ter em conta e transmitir às crianças que (i) ler não é perda de tempo; (ii) ler é divertido; (iii) não se obriga a ler e ler não deve ser um castigo; (iv) é bom partilhar leituras com as crianças e (v) é bom que as crianças os vejam a ler (Azevedo 2006).

Surgindo apenas no século XIX a ideia de que as crianças precisam de uma educação a literatura para a infância tem sido constantemente objeto de discussão entre os especialistas desta área (Magalhães 2008).

Existe uma grande incerteza envolta neste conceito, nomeadamente, no que concerne à sua categorização, valorização como fenómeno e aos seus destinatários o que leva a que muitas das vezes este tipo de literatura seja desvalorizada pela população, no entanto, autores como Ramos (2007), Cunha (1999) como citado por Pimentel (2017) e Mourato (2016) contradizem o pensamento da população em geral e enaltecem a importância da literatura para a infância.

À comunicação, que é uma das capacidades inatas dos seres humanos, está inerente a linguagem verbal que por sua vez, precisa de ser adquirida e desenvolvida desde a mais tenra idade, através das vivências e experiências que as crianças vão tendo com o mundo que as rodeia, permitindo-lhes que se desenvolvam a todos os níveis, uma vez que a comunicação e a linguagem estão presentes em tudo e nas histórias para a infância não é exceção (Horta, 2016).

Cavalcanti (2005) como citado por Silva (2014) afirma que as histórias para a infância são fatores de desenvolvimento extremamente importantes para a criança, tanto a nível social e individual, como a nível intelectual. As histórias para a infância permitem às crianças conhecerem o mundo que as rodeia, criarem sentido de si próprias e desenvolverem a sua linguagem, nomeadamente desenvolverem e adquirirem novo vocabulário.

Para colmatar, este desinteresse que se têm verificado relativamente à criação de hábitos de leitura e à importância das histórias para a infância e sendo a comunicação e a aquisição da linguagem aspetos tão fundamentais na vida das crianças decidiu-se averiguar qual a perceção de educadores de infância sobre importância que as histórias para a infância podem ter como promotoras do vocabulário das crianças, pretendendo-se assim valorizar as suas potencialidades.

O percurso investigativo foi iniciado com a formulação da seguinte questão de investigação: “Qual a importância das Histórias para a Infância no desenvolvimento lexical das crianças?”. Com o intuito de dar resposta à questão de investigação apresentada, foram definidos os seguintes objetivos:

- Perceber as conceções das educadoras relativamente à importância das histórias para a infância, para o desenvolvimento do léxico das crianças, nomeadamente:
 - Conhecer as suas perceções sobre o tema;
 - Conhecer as suas ações pedagógicas para dar resposta à temática em questão.

A parte textual deste estudo encontra-se dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se um enquadramento teórico que aborda temas como a aquisição e desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento do léxico, o papel do/a educador/a de infância no desenvolvimento da linguagem oral e as histórias para a infância onde são abordadas também estratégias e recursos que podem ser utilizados durante a hora do conto.

No segundo capítulo são apresentadas as opções metodológicas e uma descrição do estudo, no qual é feita uma apresentação e explicação da situação problema, a metodologia utilizada no estudo, a questão de investigação e os objetivos inerentes ao mesmo, o contexto educativo, o tipo de estudo realizado, os participantes, as técnicas e instrumentos de dados e os procedimentos do estudo que especificam todas as etapas realizadas neste processo de investigação.

No terceiro capítulo é feita uma análise detalhada dos resultados obtidos através das diferentes técnicas de recolha de dados. Posteriormente no quarto capítulo, é apresentada uma discussão e triangulação dos resultados que foi realizada à luz do enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo.

Por fim, no quinto capítulo são apresentadas as conclusões finais do estudo de forma a responder à questão de investigação, assim como limitações do estudo e trabalhos futuros. Segue-se a este capítulo as referências bibliográficas consultadas e os apêndices.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem

Quando se fala em aquisição da linguagem importa referir que esta é realizada através de um processo interativo, no qual está implicado a manipulação, a combinação e a integração das regras e formas linguísticas subjacentes à linguagem, permitindo um desenvolvimento das capacidades linguísticas, sendo este processo determinado pela interação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos (Franco et. al., 2003).

Neste sentido, Sim-Sim (1998) esclarece que o desenvolvimento da linguagem é, por consequente, derivado da programação genética que determina a maturação do indivíduo em condições propícias do meio que o envolve, afirmando ainda que a apreensão e mestria de uma determinada língua ocorre através da imersão nessa mesma língua, abrangendo-se de forma passiva (ouvir os outros a falarem) e ativa (quando falam connosco).

Existem várias teorias e perspetivas acerca da aquisição da linguagem, nas quais se destacam os nomes de Skinner, Chomsky, Piaget e Vygotsky que nos possibilitam uma melhor compreensão dos processos da aquisição e desenvolvimento da linguagem, sendo que se torna importante fazer uma breve abordagem acerca destas teorias, uma vez que ajudaram a compreender a complexidade deste processo a que se chama aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Muito se debate acerca da aquisição da linguagem oral ser um comportamento verbal adquirido pela aprendizagem como nos refere a perspetiva behaviorista de Skinner, ou se o ser humano apenas possui estruturas biológicas inatas que nos permitem adquirir a linguagem como defende a perspetiva inatista de Chomsky.

Na teoria behaviorista, a linguagem é designada por «comportamento verbal», explicando Horta (2007) que a perspetiva behaviorista, no que respeita ao processo de aquisição da linguagem defende que os adultos exercitam as habilidades linguísticas das crianças com base no condicionamento operante e na imitação, ou seja, a aprendizagem é o ponto central da perspetiva behaviorista e a linguagem é considerada um comportamento verbal, o que leva a que o desenvolvimento da linguagem seja tido como resultante de um conjunto estruturado de aprendizagens que se vão realizando através da imitação.

Neste sentido, para Skinner, “as crianças ganham mestria do comportamento verbal através da interação com o meio, imitando o que observam à sua volta.” (Sim-Sim 1998, p. 299). A mesma autora refere que o papel do meio em que a criança está inserida e dos pais é determinante na fixação do comportamento linguístico da criança, uma vez que “o

desenvolvimento da linguagem depende exclusivamente de variáveis ambientais, sendo determinado pela prática ou exercício e não pela programação genética” (op. cit., p. 299).

Em oposição à perspectiva behaviorista defendida por Skinner e em forma de crítica surge Chomsky que defende a perspectiva inatista, afirmando que a criança nasce com capacidades inatas para a aquisição da linguagem, defendendo o inatismo linguístico.

Sim-Sim (1998, p. 301), explica que o inatismo linguístico refere que a criança nasce com uma predisposição inata, ou seja, uma programação genética para adquirir a linguagem concretizada para extrair regras gramaticais do que ouve, sendo que “a criança desenvolve-se não porque aprende um conjunto de respostas, mas porque herdou uma organização mental que lhe permite detetar no meio a que é exposta as regularidades que conduzem às regras do conhecimento, qualquer que ele seja”.

Para Chomsky, a criança adquire a linguagem muito cedo, através de uma capacidade que ele designou por *LAD - Language Acquisition Devise*, em português, DAL - Dispositivo de Aquisição de Linguagem (Sim-Sim, 1998). Sendo que este dispositivo, reflete tanto o conjunto das componentes básicas geneticamente inscritas nos seres humanos, como os procedimentos que permitem decodificar como é que os princípios gerais se aplicam à língua específica da comunidade onde a criança está inserida.

Chomsky refere que “a criança ao adquirir a linguagem através da observação, reconstrói para si a gramática da língua a que é exposta” (Horta, 2007, p. 39). Sendo essa aquisição idêntica a todas as crianças e processada de forma bastante rápida, num curto prazo de tempo não estando dependente para esta o nível de inteligência da criança.

Dando enfoque à teoria desenvolvida por Chomsky, é criada por Jean Piaget uma nova teoria, sendo a mesma conhecida por a teoria da epistemologia genética ou o primado da cognição. Esta teoria considera a teoria desenvolvida por Chomsky incompleta, defendendo que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem não dependem somente do meio em que a criança está inserida, mas também da evolução cognitiva da criança ao longo do tempo, ou seja, para este autor o desenvolvimento da linguagem segue o desenvolvimento da cognição.

Para os cognitivistas a linguagem depende do pensamento, sendo que segundo Vygotsky (2007) Piaget afirma que as conversas produzidas pelas crianças podem ser classificadas como linguagem egocêntrica (as crianças só falam de si próprias e não se interessam se estão ou não a ser ouvidas) ou como linguagem social (as crianças trocam pensamentos com os outros, reclamando, dando ordens, informações e fazendo perguntas).

O mesmo autor afirma ainda que estudos empíricos realizados por Piaget comprovam que o coeficiente da linguagem egocêntrica diminui à medida que aumenta a idade da criança

e, embora Piaget considere que a linguagem não explica o pensamento este fator, pode expressar a ideia de que à medida que a criança se desenvolve as suas estruturas cognitivas, ao longo dos estágios de desenvolvimento enunciados e descritos por Piaget, o seu nível de linguagem utilizado e as respetivas aquisições linguísticas também se desenvolvem.

Seguindo ainda esta linha de teorias e perspetivas, posteriormente a Piaget surge Vigotsky defendendo que o pensamento e a linguagem têm origens diferentes, contrariando qualquer tipo de dependência linear entre um e outro processo (Sim-Sim, 1998).

Relativamente ao desenvolvimento, Sim-Sim (1998) realça que Vigotsky considera que num determinado momento o período pré-intelectual (cognitivo) da linguagem e o período pré-verbal do pensamento se encontram, passando o pensamento a ser verbal e a linguagem a ser racional. Esta perspetiva no que diz respeito aos estágios de desenvolvimento a linguagem começa por ter uma função de comunicação (onde se expressam necessidades e sentimentos) e posteriormente a isso surge o discurso egocêntrico da criança que é considerado, segundo os defensores desta perspetiva, “uma forma de auto-monitorização das ações em que a criança está envolvida” (Sim-Sim, 1998, p. 311).

Atualmente, segundo Castro (2001, p. 10) para explicar o desenvolvimento linguístico prevalecem as teorias interacionistas que são defendidas por vários autores como por exemplo Bruner (1983), Brown & Brown (1993) e Harley (1997), “(. . .) que enfatizam a importância da interação nos mecanismos de atenção e nos planos de informação subjacentes à evolução da linguagem”.

Sistematizando, pode-se retirar que cada uma destas teorias contribuiu para o conhecimento atingível nos dias de hoje, sendo graças a estas que se consegue compreender o processo da aquisição da linguagem, afirmando Franco et.al (2003) que o processo de aquisição da linguagem é um processo interativo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas e regras linguísticas que lhes estão implícitas, sendo este “um processo determinado pela interação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos” (Franco et al., 2003, p. 17).

Durante o processo de desenvolvimento da linguagem existe uma divergência transitória na aquisição da compreensão e da produção, ou seja, a compreensão antecede á produção, sendo estas as duas componentes que implicam o processamento da informação verbal. Neste sentido, a compreensão “envolve a receção e decifração de uma cadeia de sons e a respetiva interação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico”. A produção, “diz respeito à estruturação da mensagem, formatada de acordo com as regras de um

determinado sistema linguístico e materializada na articulação de cadeias fônicas, na linguagem oral” (Sim-Sim, 1998, p. 24).

Ao falar de desenvolvimento da linguagem é importante referir que este diz respeito às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do sujeito (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Por sua vez, “às alterações no conhecimento da língua que ocorrem no período de aquisição da linguagem chamamos desenvolvimento da linguagem.” (Sim-Sim, 1998, p. 28).

Segundo Sim-Sim et al. (2008), o desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística, sendo que as várias componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente. A criança, conforme vai querendo expressar enunciados mais complexos, vai adquirindo formas e estratégias mais elaboradas, utilizando funções linguísticas mais adequadas desenvolvendo assim o seu léxico.

O desenvolvimento das crianças é caracterizado por etapas de desenvolvimento e ao longo destas etapas surgem «períodos cruciais» em que as crianças conseguem retirar melhor proveito das suas vivências e experiências e ao falarmos de aquisição e desenvolvimento da linguagem é importante referir que, também neste processo de desenvolvimento, existem linhas sequenciais de desenvolvimento e é possível identificar também «períodos críticos», sendo que “na base da sequência de aquisições e dos marcos de desenvolvimento podem identificar-se padrões universais, independentes da língua nativa do falante” (Sim-Sim, 1998, p. 27), ou seja, o desenvolvimento da linguagem acompanha uma sequência que é previsível, existem marcos de desenvolvimento que de forma geral ocorrem na mesma idade em todas as crianças e as crianças nestes períodos conseguem “(. . .) tirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona” (Sim-Sim et. al., 2008, p. 24).

Em síntese, e tendo por base tudo o que foi referido anteriormente, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é complexo e desenrola-se de forma rápida nas crianças, fator que despertou o interesse de muitos investigadores. Neste sentido, Sim-Sim et al. (2008) afirmam que desenvolver a linguagem é muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons de uma língua e fazer uso das suas regras gramaticais. Adquirir uma língua para comunicar, aprender e pensar exige atingir e percorrer um longo caminho marcado por etapas e domínios de desenvolvimento, porém antes de ser feita referência às etapas e domínios referidos acima é importante compreender o que é a comunicação e a linguagem.

1.1.1. Comunicação e linguagem

A comunicação é um processo complexo em que existem trocas de informação, que podem ser utilizadas para influenciar o comportamento dos outros, sendo que segundo Sim-Sim (1998, p. 21) entende-se por comunicação “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes”.

Neste sentido percebe-se que para haver comunicação é necessário que exista um processo de socialização entre pelo menos dois indivíduos, sendo que para que a comunicação tenha sucesso, é necessário que os intervenientes dominem um código comum, ou seja, dominem a mesma língua.

A comunicação é universal, uma vez que é uma condição inata do ser humano, existindo muitas formas de comunicar, através da oralidade, da escrita e/ou por gestos.

Ao se falar de linguagem é importante reter que esta é uma capacidade inata e exclusiva dos seres humanos, sendo fundamental para o ser humano interagir em contexto social, dando resposta à necessidade que o ser humano tem de comunicar.

Como refere Horta (2016, p. 15) “uma das capacidades inatas do ser humano é o seu poder de comunicação. É-nos impossível não comunicar seja através de gestos, da linguagem oral, da linguagem escrita, da nossa forma de estar ou até pelo nosso silêncio”.

Neste sentido torna-se claro que a comunicação, seja ela expressa de que forma for é fundamental para a sobrevivência do ser humano e desenvolve-se desde muito cedo nas crianças, sendo que os primeiros contactos com a linguagem que a criança tem são com a mãe.

A linguagem é uma forma de comunicação verbal que pode assumir duas modalidades, nomeadamente, oral e escrita, sendo que a linguagem oral é desenvolvida e a linguagem escrita é apreendida.

A linguagem resulta de uma combinação complexa de várias componentes, tais como a forma (fonologia, morfologia e sintaxe), o conteúdo (semântica) e o uso (pragmática) da linguagem (Franco et. al., 2003).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse que a criança tem em se comunicar com os outros, sendo o papel do adulto muito importante para este desenvolvimento (Lopes da Silva et. al., 2016).

As componentes da linguagem e os domínios linguísticos são entidades distintas, no entanto existe uma inter-relação entre estes, como irá ser apresentado na próxima secção.

1.1.2. Desenvolvimento da linguagem

Como foi referido anteriormente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem existem períodos críticos em que este processo ocorre de forma mais rápida e eficaz, uma vez que “realça a grande independência entre a herança genética para a linguagem e o ambiente de comunicação verbal onde a criança se desenvolve” (Sim-Sim et al. 2008., p. 24).

Dando-se ênfase ao que foi referido anteriormente, e tendo presente que o desenvolvimento da linguagem se processa de forma holística e articulada, é possível identificar os seguintes domínios linguísticos: fonológico, semântico e lexical, sintático, morfológico e pragmático.

A fonologia refere-se ao conhecimento dos sons da língua e às suas combinações. A semântica diz respeito ao conhecimento das palavras (léxico), das ligações que estabelecem entre si e dos respetivos significados. A morfologia está relacionada com a formação e estrutura interna das palavras. A sintaxe refere-se às regras de organização das palavras nas frases. A pragmática corresponde à utilização das regras de uso da língua, com vista à adequação ao contexto comunicativo (Franco et al., 2003; Sim-Sim et al., 2008).

Estes domínios, apresentados na tabela 1.1, progredem conforme o desenvolvimento holístico das crianças e da sua idade, existindo idades expectáveis para o desenvolvimento de cada domínio, embora estas não sejam regra em todas as crianças, uma vez que “a capacidade natural para adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz falante é exposto” (Sim-Sim, 1998, p. 19), na medida em que o meio em que as crianças estão inseridas também influencia este desenvolvimento da linguagem.

Tabela 1.1. Marcos e etapas de desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim et al., 2008, p. 26)

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 ↓ 6 meses	-Reação à voz humana -Reconhecimento da voz materna - Reação ao próprio nome - Reações diferentes a entoações de carinho ou zanga - Vocalizações (palreio, lalação) com entoação	-----	- Tomada de vez em processos de vocalização.
12 meses	- Produção de alguns	- Compreensão de frases simples,	Produções vocálicas para:

	fonemas	particularmente instruções; - Produção de palavras isoladas (holófrases)	- fazer pedidos -dar ordens - perguntar - negar -exclamar
18 meses	- Produção de muitos fonemas - Utilização de variações entoacionais	- Cumprimento de ordens simples - Compreensão de algumas dezenas de palavras - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)	Uso de palavras e embriões para: - fazer pedidos -dar ordens -perguntar -negar -exclamar
2 anos ↓ 3 anos	-Produção de muitos fonemas - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz - Reconhecimento de todos os sons da língua materna	-Compreensão de centenas de palavras - Grande expansão lexical -Produção de frases - Utilização de pronomes -Utilização de flexões nominais e verbais - Respeito pelas regras básicas de concordância.	- Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)
4/5 anos	-Completo domínio articulatório	- Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras - Vocabulário ativo de cerca de 2 500 palavras -Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas	- Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtileza)
Até à puberdade	-----	-Domínio das estruturas complexas -Enriquecimento lexical	-Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente (s) onde convive

De acordo com a informação apresentada na Tabela 1.1., existe, a partir dos 4/5 anos um completo domínio articulatório do desenvolvimento fonológico o que vai ao encontro do que referem Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011, p. 10) “o processo fonológico é muito intenso nos primeiros anos de vida da criança”, admitindo-se que à entrada para o 1º ciclo, a maioria das crianças já terá adquirido este desenvolvimento na sua totalidade. Relativamente ao desenvolvimento semântico e sintático, Sim-Sim et al. (2008) realça que estes aparecem somente a partir dos 12 meses de idade e prolongam-se até à puberdade.

Em relação ao desenvolvimento pragmático constata-se que o mesmo se inicia desde cedo. De acordo com Sim-Sim et al. (2008) o desenvolvimento pragmático inicia-se quando os bebês se envolvem em trocas comunicativas com a mãe, reagindo ao que lhes é dito. A pragmática é o domínio que estuda o uso da língua, ou seja, é aquilo que se desenvolve ao longo das interações com o outro e com o meio, afirmando ainda a mesma autora que “(. . .) o desenvolvimento pragmático diz respeito à apropriação das regras conversacionais (. . .)” (op. cit., p. 23). Neste sentido, pode afirmar-se que desenvolvimento pragmático se desenrola num determinado meio e contexto, e é interdependente dos aspetos contextuais a que a criança é exposta, sendo que o mesmo se desenrola até á puberdade, como se pode verificar na tabela 1.1. mencionada.

Em síntese, pode afirmar-se que a criança compreende mais do que aquilo que se produz sendo que Sim-Sim et al. (2008, p. 24) reforçam a ideia de que “(. . .) a compreensão precede sempre à produção”. Neste sentido, retira-se que qualquer que seja o domínio de desenvolvimento da linguagem que esteja a ser percorrido pela criança, a mesma compreenderá sempre mais do que aquilo que produz, sendo um bom exemplo disso aquilo que se observa no desenvolvimento do léxico da criança, em que a criança compreende mais palavras do que aquelas que produz.

Sendo a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento da consciência lexical um dos pontos de enfoque do presente estudo, apresenta-se, na secção seguinte uma abordagem mais sistematizada acerca desta questão.

1.2. O léxico

1.2.1. Definição de léxico

O léxico pode definir-se como um conjunto de todas as palavras existentes numa língua. No entanto segundo Vilela (1979) um dos grandes problemas na definição do léxico diz respeito ao que se relaciona com a integração do léxico na gramática, uma vez que existem estudos que consideram o léxico como independente da gramática e outros que o consideram como elemento da língua particular em que se insere. Segundo o Dicionário Terminológico, entende-se por léxico:

Conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos.

O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efetivamente atestadas num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.

(Dicionário Terminológico. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral).

Neste sentido, o léxico de uma língua não é contável, uma vez que não é possível que algo ou alguém o especifique ou registre em documentos oficializados. Estes fatores justificam-se com a natureza virtual e o conhecimento individual de que cada falante tem das palavras (Pacheco, 2011).

Posto isto, pode afirmar-se que o conhecimento lexical é diferente de falante para falante, uma vez que este depende do meio socioeconómico, da escolarização do falante e das suas vivências. Vilela (1994, p. 6) afirma que “o léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade.”.

Uma vez que cada comunidade linguística consome, transforma e cria novas palavras, o léxico de uma língua é algo que está longe de ser estático, ou seja, este não pode ser registado num documento oficializado, no entanto pode ser concebido como uma base de dados em atualização permanente tal como refere Duarte (2000) como citado por Laranjeira (2013).

Ao definir-se léxico, torna-se indispensável referir que léxico e vocabulário são conceitos distintos. Enquanto o léxico é composto por todas as palavras existentes numa determinada língua, segundo o Dicionário Terminológico o vocabulário é o “conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso, sendo possível estudar o vocabulário de um autor, mas não o seu léxico, uma vez que apenas aquele se traduz numa lista de palavras utilizadas de facto”, ou seja, o vocabulário reporta-nos para o conjunto de palavras que são utilizadas num terminado contexto e numa determinada situação que permitem a comunicação entre os falantes de uma determinada língua.

Sim-Sim (1998) afirma que a marca do meio social a que pertencemos se determina pelo conhecimento e utilização de um determinado vocabulário.

Concluindo o que foi referido acima, o léxico é uma área em aberto, uma vez que a autora considera que os recursos disponíveis e existentes para a formação de novas palavras são inúmeros, o que torna esta formação de novas palavras uma realidade e uma necessidade (Sim-Sim, 1998).

1.2.2. Léxico ativo e léxico passivo

O desenvolvimento lexical inicia-se ainda antes de surgirem as primeiras palavras, sendo que começa “quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto, mas prolonga-se por toda a vida” (Sim-Sim et al., 2008, p. 18).

Antes de se falar de léxico ativo e léxico passivo importa referir que é nos primeiros seis anos de vida que as crianças desenvolvem de forma mais rápida o seu léxico, embora este desenvolvimento se prolongue por toda a vida, sendo que “as crianças são como aspiradores lexicais, sugando uma nova palavra de duas em duas horas” (Pinker, 1994 como citado por Sim-Sim, 1998, p. 125).

De acordo com Menyuk (1971) como citado por Sim-Sim (1998) as crianças aos dois anos e meio produzem seis vezes mais palavras do que produziam aos dois anos e aos três anos de idade triplicam o número de palavras que produziam aos dois anos e meio, sendo que após os três anos, para este autor, o vocabulário continua a aumentar porém a um ritmo mais lento.

O facto deste crescimento lexical ser evidentemente rápido e a criança já (re)conhecer um vocabulário muito abrangente, não significa que esta produza tudo o que conhece, pelo que é relevante fazer a distinção entre o léxico ativo e o léxico passivo de um sujeito.

O léxico ativo diz respeito ao conjunto de palavras que um sujeito falante utiliza/ produz enquanto que o léxico passivo engloba as palavras que (re)conhece, mas que pode não usar, ou seja, o léxico ativo é o que se produz e o léxico passivo o que se compreende. Com efeito, “o vocabulário que a criança reconhece é largamente superior ao que produz” (Sim-Sim, 1998, p. 127). Neste sentido a criança consegue compreender o que lhe é dito pelo adulto, porém pode não ser capaz de produzir de forma igual o que lhe foi dito porque ainda não adquiriu um desenvolvimento linguístico que lhe permita fazê-lo.

Em síntese, deve se salientar que tanto o léxico ativo como o léxico passivo evoluem ao longo da vida do sujeito falante, sendo evidente que à medida que estes aspetos evoluem o capital lexical de um falante também se enriquece, sendo que, segundo Laranjeira (2013) implícitos ao enriquecimento do capital lexical podem estar subjacentes os seguintes fatores:

- As experiências diárias do indivíduo;
- Os novos conhecimentos e as transformações culturais e tecnológicas da sociedade.

(Laranjeira, 2013, p. 14).

1.2.3. O que significa conhecer uma palavra

Ao definir-se o léxico constatou-se que o mesmo diz respeito ao conjunto de todas as palavras existentes numa língua, pelo que se torna importante que se faça uma abordagem sobre o que é a palavra e o que significa conhecer uma palavra.

Sim-Sim (1997) afirma que conhecer uma palavra de uma língua implica conhecer o seu significado, ou seja, reconhecer os atributos que determinam a formação do conceito que a palavra representa. Neste sentido, a mesma autora afirma ainda que a palavra é a representação verbal do conceito e das entidades que o integram.

Conhecer uma palavra implica que o sujeito falante consiga emparelhar uma sequência fónica com um significado, uma vez que o significado transmitido por essa cadeia de sons expressa um conceito, um conceito em que a palavra é dita. “Conhecer uma palavra é, assim, reconhecer simultaneamente uma sequência de sons e o seu significado particular” (Sim-Sim 1998, p. 110).

Ainda na mesma linha de pensamento, Sim-Sim (1998) refere que quando se aprende uma palavra nova, significa que se conhece o seu significado específico e a sua respetiva lógica interna, tendo em consideração que se atinge o conhecimento de uma palavra pelo uso dessa mesma palavra em contexto, ou seja, “a extensão e precisão do item lexical são influenciadas pelas vivências do sujeito daí que possam variar de acordo com a idade e a experiência individual” (Sim-Sim, 1997, p. 12).

É evidente que quando se fala de conhecimento das palavras fala-se também de significado e é aqui que entra a semântica, uma vez que esta, enquanto disciplina linguística se encarrega da descrição do significado das palavras, das frases e do texto.

Segundo afirmam Lopes e Rio-Torto (2007), o significado lexical é quando alguém diz que uma palavra tem um determinado significado. O facto de a pessoa, consciente ou inconscientemente, se referir ao conteúdo informativo que a palavra vincula está a atribuir-lhe um significado lexical, sendo que é através deste significado que as palavras se distinguem lexicalmente umas das outras. No entanto, o significado lexical é, em alguns casos opaco, o que significa que o mesmo não permite identificar o objeto a que a palavra se refere, ou seja, “o significado das palavras está relacionado com aquilo que elas representam” (op. cit., p.22). No entanto, o significado de uma palavra está também relacionado com as representações mentais que o sujeito faz dos objetos e das situações.

Embora as crianças, à saída do Jardim de Infância conheçam apenas aspetos parciais das palavras, Duarte (2011) refere que para um falante letrado, compreender e saber usar uma palavra envolve um conhecimento intuitivo muito complexo, uma vez que inclui as seguintes

dimensões: i) conhecer a sua forma fônica; ii) conhecer a sua forma ortográfica; iii) Conhecer o seu significado; iv) saber a que classe e subclasse de palavras pertence; v) conhecer as suas propriedades flexionais; vi) reconhecer as unidades mínimas com o significado que a constituem; vii) saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar e viii) saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos (op. cit., p. 17).

Em síntese, Rombert (2017) afirma que à medida que a criança progride linguisticamente, expressa um número cada vez maior de relações, compreende que as palavras e as relações que estabelece têm um contexto próprio para serem usadas e que quando o modifica, também altera o seu significado.

1.2.4. Aquisição e desenvolvimento do léxico

Sim-Sim (1997) faz uma breve distinção entre aquisição do léxico e o desenvolvimento lexical, sendo que a mesma considera que a aquisição lexical é realizada através do uso da palavra em contexto, ou seja, o contexto em que o falante utiliza as palavras é influenciado pelas suas vivências. Por sua vez, “o desenvolvimento lexical consiste na aquisição de novas palavras, dos significados respetivos e da ligação entre ambos, ou seja, a evolução lexical contempla não só a aquisição de novas palavras, mas também o estabelecimento das redes de ligação entre elas.” (op. cit., p.14).

Posto isto importa compreender o percurso da aquisição e desenvolvimento do léxico.

Os estudos realizados revelam alguns marcos quantitativos relativos à aquisição do léxico que variam, segundo Menyuk (1988), como citado por Sim-Sim (1998), em função da compreensão e da produção, ilustrado na tabela 1.2.

Tabela 1.2 Aquisição e desenvolvimento lexical: compreensão vs produção. Fonte: Menyuk (1988) citado por Sim-Sim (1998, p. 127)

IDADE EM MESES	COMPREENSÃO	PRODUÇÃO
9-12 meses	+/- 10 palavras	1ª palavra
14-15 meses	+/- 50 palavras	+/- 10 palavras
17-19 meses	+/- 100 palavras	+/- 50 palavras

Numa mesma linha de abordagem, Pacheco (2011) cita quatro domínios referentes ao desenvolvimento do léxico, nomeadamente: crescimento lexical; conteúdo das primeiras palavras produzidas; aquisição do significado; aquisição de relações semânticas entre palavras.

O crescimento lexical após o surgimento das primeiras palavras processa-se de uma forma muito rápida a partir dos 19 meses e até à entrada no 1º ciclo, sendo que segundo Kuczaj (1999) como citado por Pacheco (2011., p. 7) uma criança de dois anos de idade usa entre 50 a 600 palavras, adicionando em média dez palavras por dia ao seu vocabulário. Aos seis anos de idade o léxico ativo da criança é extenso e a mesma já será capaz de conversar sobre uma vasta variedade de temas. (Sim-Sim, 1998; Kuczaj., 1999 como citado por Pacheco, 2011).

As primeiras palavras surgem após o período da lalação e estas geralmente estão relacionadas com objetos, ações, rotinas, ou seja, as primeiras produções lexicais dizem respeito a itens do contexto que o sujeito falante conhece e têm normalmente um significado muito restrito. O aprendiz falante utiliza normalmente uma única palavra para dominar um objeto que lhe é familiar. Estes primeiros vocábulos referem-se muitas vezes a membros da família, a alimentos, a brinquedos, a animais e a sons produzidos pelos animais, sendo que se julga que a preferências produtivas das crianças estejam relacionadas com o movimento: o que se move e o que pode ser movido (Sim-Sim, 1998).

Relativamente à aquisição de significado de um item lexical Pacheco (2011) faz referência aos estudos que têm sido realizados nesse âmbito, referindo os fenómenos de subgeneralização e sobregeneralização, sendo estes fenómenos encarados como erros de nomeação apresentados pelas crianças, que tal como afirma Sim-Sim (1997, p. 14) “os erros de nomeação apresentados pelas crianças espelham as estratégias usadas quando o rótulo lexical correto é desconhecido e podem ser indicadores preciosos de desenvolvimento”.

A subgeneralização diz respeito ao uso restrito da palavra, ou seja, uma criança que aprende a palavra bola para designar a sua bola só a utiliza para a sua bola e não associa a palavra a outras bolas senão a dela (Sim-Sim et al., 2008). Isto mostra que a criança ao aprender uma palavra nova a relaciona com uma situação ou um objeto e só posteriormente com o uso repetitivo da palavra e ouvindo o adulto dizer essa palavra associada a várias situações ou objetos irá aprender a alargar a utilidade dessa palavra para outras entidades.

A sobregeneralização, como afirma Sim-Sim (1998), diz respeito ao uso impróprio e abusivo de uma palavra para referir objetos ou acontecimentos. Este fenómeno relacionado com o incorreto rótulo lexical feito por parte da criança não se deve ao facto que a mesma não conseguir distinguir as duas entidades ou de identificar cada uma delas, mas sim ao desconhecimento lexical, sendo que uma vez que é adquirido o rótulo correto a criança deixa de utilizar a palavra que anteriormente utilizava de uma forma abusiva.

A aquisição e o desenvolvimento lexical não se restringem apenas à aquisição de palavras isoladas pelo que Pacheco (2011) refere que um dos domínios do desenvolvimento

lexical é a aquisição de relações semânticas, sendo que as crianças à medida que vão alargando o seu léxico vão adquirindo relações semânticas entre as palavras.

Lopes e Rio-Torto (2007) enumeram quatro relações lexicais:

- a) Hiperonímia e hiponímia – Relacionadas com questões de hierarquia,
- b) Holonímia e meronímia- Relacionadas com a parte e o todo;
- c) Sinonímia- Relacionadas com a semelhança;
- d) Antonímia – Relacionadas com a oposição.

Lopes e Rio-Torto (2007, p. 29)

Segundo Rombert (2017), a criança conforme evolui linguisticamente descobre que a mesma palavra pode ter significados distintos, que diferentes palavras podem ter quase o mesmo significado e que existem palavras com significados opostos, ou seja, “ a capacidade da criança em expandir um maior número de relações semânticas no seu contexto depende da sua complexidade, da dificuldade no uso da palavra ou da frase, da sua experiência em conversar nas diferentes situações ou sobre determinados assuntos.” (op. cit., p. 171).

Em síntese, pode afirmar-se que o desenvolvimento lexical se inicia muito cedo na vida das crianças e se prolonga ao longo de toda a vida, sendo que a aquisição de diferentes conceitos depende das vivências do sujeito falante. À medida que a criança vai crescendo lexicalmente vai também desenvolvendo e enriquecendo o seu capital lexical, atribuindo significados, diminuindo os erros de nomeação e reconhecendo relações semânticas entre as palavras apreendidas, aumentando a compreensão e a produção, embora a compreensão das palavras preceda à produção das mesmas, ou seja, o ser humano compreenderá sempre mais palavras do que aquelas que produz.

1.3. O papel do/a educador/a de infância no desenvolvimento da linguagem oral

Lopes da Silva et. al. (2016, p. 60) mencionam que “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar”, sendo que o desenvolvimento da expressão e comunicação é estabelecido pela Lei-Quadro (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro, Artigo 10º.) como um objetivo da educação pré-escolar.

De acordo com Horta (2016), embora o desenvolvimento da linguagem se desenrole ao longo do crescimento da criança, o mesmo depende do interesse que a criança demonstra em comunicar, sendo que é crucial que o educador crie um ambiente que seja comunicativamente estimulante. No mesmo sentido e indo ao encontro do que afirma Horta (2016) as OCEPE

afirmam que cabe ao/à educador/a criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a constitua um modelo para a interação e a aprendizagem da criança. (Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, o educador no âmbito da expressão e da comunicação:

- a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com outras crianças;
- b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- c) Organiza atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal.

(Decreto-Lei nº241/2001, anexo nº1).

Horta (2016), com base nos critérios de qualidade referidos por Reyes Santana (2013) formulou uma perspetiva em relação às formas de agir de cada educador, criando as competências comunicacionais do educador de infância. A autora, à semelhança de Reyes Santana (2013), divide estas competências em seis parâmetros, nomeadamente a clareza; a integridade; o equilíbrio; a moderação; a difusão e por fim a avaliação.

Neste sentido é importante que o/a educador/a de infância seja claro/a e preciso/a na sua comunicação (clareza) de forma a evitar qualquer intromissão que afete a sua comunicação (integridade). Ainda nesta linha de pensamento e tendo em conta ainda os critérios de qualidades referidos por Horta (2016) cabe ao/a educador/a colocar intencionalidades educativas em toda a sua ação pedagógica tendo como objetivo estimular o desenvolvimento de todas as vertentes da linguagem (equilíbrio), tendo ainda consciência da forma como modera a sua intervenção comunicativa de forma a evitar excesso de informação (moderação). Por último, é importante que o/a educador/a de infância assegure que todas as crianças se sentem recetivas e motivadas para comunicar (difusão), sendo que para tal importa que o/a mesmo/a reflita constantemente sobre a sua prática pedagógica (avaliação) proporcionando um ambiente comunicativo estimulante (Horta, 2016).

Uma vez que neste estudo se pretende compreender melhor o papel da estimulação do vocabulário em crianças de três anos, é importante ter por base que, tal como referido por Rigolet (2006) nestas idades as crianças podem ainda apresentar um vocabulário restrito em termos de quantidade e qualidade. Porém a criança com três anos de uma forma geral daqui em

diante estará apta para adquirir, com muita facilidade, uma grande quantidade de vocábulos novos. A mesma autora esclarece ainda que aos três anos de idade a criança já começa a ser capaz de relatar factos contados, por exemplo, recontar histórias.

Segundo Rigolet (2006), as crianças aos três anos já conseguem construir frases muito curtas sendo que nestas frases as crianças utilizam muito mais os substantivos, os advérbios, poucas ou nenhuma conjugações, os artigos indefinidos no singular, algumas proposições e pronomes, sendo que é importante que o/a educador/a de infância nos seus momentos de diálogo com as crianças utilize muitos verbos que possam substituir alguns substantivos e adjetivos que possam substituir alguns advérbios que são utilizados em maior quantidade que os adjetivos nas frases desta crianças. Relativamente aos artigos indefinidos, às conjunções, preposições e pronomes o/a educador/a deve também introduzir uma maior variedade destes no seu diálogo tendo como objetivo reforçar e desenvolver o vocabulário das crianças, melhorando a sua comunicação.

Rombert (2017), reforçando o que é dito por Rigolet (2006), refere algumas estratégias para melhorar a comunicação que embora sejam apresentadas para uma etapa de desenvolvimento dos três aos quatro anos de idade, as mesmas são igualmente úteis para os anos seguintes. Segundo esta o/a educador/a de infância deve:

- a) Reconhecer a criança como um parceiro comunicativo, em que o mesmo deve demonstrar interesse no que a criança diz, dando-lhe atenção e oportunidade para participar em diálogos.
- b) Deixar a criança iniciar e liderar a conversa, dando-lhe espaço e tempo, tentando não interromper, terminar nem reformular o que ela diz de modo a que a criança se sinta confiante ao longo da sua comunicação;
- c) Traduzir o que vê, no sentido em que o/a educador/a deve estar atento ao que a criança está a tentar dizer, traduzindo aquilo que ouve de forma mais completa;
- d) Repetir, modelar e expandir novas palavras e frases, sendo que para além de dar o modelo correto à criança o/a educador/a deve desenvolver ainda uma forma mais completa daquilo que é dito;
- e) Falar no passado e futuro próximo, uma vez que a criança deve ser encorajada a falar de acontecimentos não só do presente, mas também do passado e do futuro próximo;
- f) Conhecer preposições, pronomes, adjetivos ou advérbios, sendo que o/a educador/a deve desenvolver várias estratégias de comunicação ao longo da sua prática pedagógica que permitam à criança utilizar e conhecer preposições,

pronomes, adjetivos ou advérbios, utilizando-os futuramente ao longo do seu discurso;

- g) Usar novos verbos e verbos auxiliares, a criança precisa de ouvir novos verbos antes de os conseguir usar, pelo que é fundamental que o/a educador/a os utilize frequentemente no seu discurso;
- h) Relacionar conceitos, devem ser desenvolvidas estratégias pedagógicas que permitam relacionar conceitos, como por exemplo relacionar palavras iguais ou pela função, desenvolver opostos, entre outros;
- i) Ler uma história, sendo que através do conto das o/a educador/a pode aproveitar para discutir ideias, explorar diferentes conteúdos.
- j) Contar histórias em sequência, sendo esta uma boa estratégia para ajudar a criança a expandir frases.
- k) Conversar socialmente, estes momentos dinamizados pelo/a educador/a facilitam criança no seu processo de tomar ou esperar pela sua vez de falar;
- l) Manter o diálogo, ajudando a criança a manter a sua conversação, fazendo-lhe por exemplo questões ou utilizando expressões como “fala-me mais sobre...”
- m) Dar ritmo ao discurso, moderando e variando o tom de voz que utiliza e recorrendo a estratégias como falar em coro, cantar, dizer rimas ou lengalengas;
- n) Aproveitar as várias oportunidades para desenvolver a linguagem, o/a educador/a deve ter consciência que todos os momentos e todos os dias são oportunidades para desenvolver a linguagem, pelo que deve tirar partido disso.

(Rombert, 2017)

Em síntese, pode afirmar-se que no processo de desenvolvimento da linguagem oral o/a educador/a tem um papel muito relevante. O/a educador/a de entre todos os papéis que deve desempenhar ao longo do desenvolvimento da linguagem, os mais importantes são: i) que o/a mesmo/a tenha intencionalidade na sua ação, ii) estimule a criança, iii) faça a criança sentir que é ouvida, iv) proporcione momentos de diálogo através de um ambiente comunicativamente estimulante e v) seja um modelo comunicativo para a criança.

1.4. Histórias para a Infância

Falar de histórias para a infância imediatamente remete para dois pontos fulcrais que é preciso compreender, sendo estes a infância e a literatura para a infância.

É importante tentar perceber o que se entende por infância e todo o seu processo de evolução ao longo da espécie humana para que se consiga posteriormente chegar a uma definição exata acerca do que é a literatura para a infância.

A infância é um período de desenvolvimento universal a todos os seres vivos e segundo Gopnik (2010) este é um período distinto de desenvolvimento em que todos os jovens seres humanos dependem inteiramente dos adultos.

Todos os seres vivos passam por este período de maturação, sendo o período da infância muitas vezes caracterizado como o período de preparação para a vida adulta, salientando novamente Gopnik que “quando somos crianças dedicamo-nos a aprender acerca do nosso mundo e a imaginar todas as outras formas que ele poderia ter. Quando chegamos a adultos pomos a uso tudo o que aprendemos e imaginámos.” (op. cit., p.21).

É na infância, período de imaturidade, que se deve permitir que as crianças sonhem, imaginem e vivam as mais diversas experiências para que as mesmas desenvolvam a capacidade humana de mudar o mundo e a si própria.

Magalhães (2008, p. 31) refere que só apenas no século XIX surge a ideia de que a criança precisa de uma educação, sendo que “só através dela se transformariam em cidadãos e seres humanos capazes de refletir as qualidades divinas e ficariam protegidas do perigo que a relação social comporta”, surgindo então no século XX uma ciência sobre a infância.

Embora esta ciência consubstanciada particularmente na pediatria, na pedagogia, na psicologia e na psicanálise que se ia cruzando com uma intervenção sobre o mundo infantil fosse gradualmente lenta, a mesma traduziu-se “na desvinculação da criança do trabalho; na estatização dos seus cuidados (nomeadamente, sanitários e jurídicos); na sua escolarização obrigatória; no incremento de uma cultura de infância.” (op. cit., p. 31).

Após uma investigação minuciosa realizada por Magalhães (2008) acerca do desenvolvimento e percurso da infância constatou-se que na primeira metade do século XX se deu à retirada das crianças do mercado de trabalho, aumentando-se assim a esperança média de vida e generalizando-se a escolaridade, questões que levaram à pertinência da adequação emergente das propostas de literatura para a infância, ou seja, uma adequação da literatura para a infância tal como refere Mourato (2016), centrada no respeito e na adequação do universo

livro que corresponda aos interesses e capacidades emocionais e interpretativas da criança, o que reforçará o impacto destes recursos literários junto do público infantil.

Ao que se pode constatar pelo que foi referido acima, a noção de infância e o seu desenvolvimento é muito relevante para se poder falar acerca da literatura para a infância. No entanto, o facto de tanto a infância e a escrita para a infância serem aspetos com um corpo coeso muito recente, o conceito de literacia para a infância é um conceito que se encontra em constante renovação e ambiguidade.

Mourato (2016), tendo por base a consciência da constante renovação e ambiguidade do conceito, afirma que a literatura para a infância, embora seja difícil de definir tem características que se destacam dos outros géneros literários, afirmando por sua vez que os vários autores que se debruçam sobre esta área da literatura acabam por se complementar, fator que se irá constatar no subponto seguinte quando se realizar uma abordagem acerca da definição de literatura para a infância.

1.4.1. Definição de literatura para a infância

A literatura para a infância tem sido constantemente objeto de discussão entre os especialistas desta área, nomeadamente, no que se refere aos conceitos a ela intrínsecos, à sua categorização e valorização como fenómeno literário e aos seus destinatários.

O facto de este tipo de literatura ser designada de literatura para a infância faz com que esta obra literária seja constantemente desvalorizada pela população em geral, embora existam muitos estudos que invocam o seu papel crucial no desenvolvimento da criança.

Ramos (2007), afirma que a literatura para a infância compreende uma produção literária destinada a um público preferencial definido por uma determinada faixa etária, reforçando a ideia de que apesar de a literatura para a infância se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção semelhante à que é produzida para adultos.

Ainda neste sentido, Cunha (1999) como citado por Pimentel (2017) afirma que a literatura designada para a infância é muito mais abrangente que a literatura para adultos, uma vez que enquanto a literatura infantil pode ser lida por indivíduos de todas as faixas etárias, a literatura dita para adultos não pode ser lida crianças.

Perante toda a incerteza existente à volta deste conceito, importa por fim salientar que esta deve ser uma literatura centrada na criança, nos seus interesses e no seu nível de desenvolvimento linguístico e emocional, devendo ser dotada de textos distintos que se

adequem às características de todas as crianças tendo em vista o seu estágio de desenvolvimento particular.

1.4.2. A importância das histórias para a infância no desenvolvimento da criança

A literatura para infância em contexto de Jardim de Infância, tem um potencial bastante vasto, sendo vários os autores que se debruçaram sobre aspetos relacionados com o ato de contar histórias e de que forma é que contar histórias às crianças pode ser favorável no seu desenvolvimento.

A partir do que foi descrito anteriormente, e que tentou abordar um pouco o conceito de literatura para a infância, chegou-se à perspectiva de que é consensual entre os vários autores, que se debruçaram sobre este conceito, que a literatura para a infância deve ser centrada na criança, valorizando os seus interesses e o seu nível de desenvolvimento particular, o que coloca em evidência a extrema importância de contar histórias para a infância desde muito cedo.

Santos (2010) como citado por Pimentel (2017), refere que a leitura de histórias é hoje em dia uma realidade do dia a dia dos jardins de infância que contribui não só para o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário, como também para a criação de hábitos de leitura nas crianças. Neste sentido, Mata (2008, p. 78) afirma que “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leituras de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências”.

Também Cavalcanti (2005) como citado por Silva (2014) afirma que as histórias são um fator de desenvolvimento para a criança, uma vez que através destas, a criança tem a oportunidade de se conhecer a si própria confrontando a realidade com os vários contextos e desenvolvendo a sua personalidade.

Mourato (2016), no que concerne a importância da leitura de histórias para a infância vai um pouco mais longe, e tendo por base uma investigação realizada a partir das perceções dos educadores de infância acerca das potencialidades do livro de literatura para a infância, afirma que através da exploração de histórias, a literatura para a infância é capaz de promover o desenvolvimento de diferentes competências, tendo também a capacidade de explorar os diferentes domínios curriculares.

As OCEPE preveem que o/a educador/a de infância na sua prática educativa articule as áreas e domínios do saber previstos por estas, tendo sempre em conta os interesses e as

necessidades das crianças. Martins e Mendes (2012) como citados por Mourato (2016, p. 65) realçam que a hora do conto quando é bem concebida e planificada será a preparação da criança para uma vivência onde a leitura é feita de prazer, referindo também que, literatura para a infância pode ainda servir como ponto de partida para a articulação com as outras áreas e domínios do conhecimento, tal como preveem as OCEPE.

Sintetizando os aspetos que realçam a importância do conto de histórias para a infância, tendo presente a consciência de que a criança é o sujeito do seu próprio processo de desenvolvimento, pode afirmar-se que é consensual entre os vários autores referidos que o ato de contar de histórias para a infância é de extrema importância na medida em que para além de estimular o desenvolvimento da linguagem oral e enriquecer o léxico da criança, as mesmas permitem também à criança desenvolver a sua própria identidade, na medida em que as histórias para a infância lhes permitem contactar com diversas realidades e experiências do mundo que a rodeia. Martins (2013) como citado por Mourato (2016) afirma que a literatura para a infância permite articular as dimensões cognitivas com as dimensões afetivo-emocionais.

Neste sentido, as histórias para a infância são consideradas por vários autores um instrumento bastante privilegiado, na medida em que permitem aos/as educadores/as de infância a articulação com todas as áreas do saber pré-definidas pelas OCEPE (Mourato, 2016).

1.4.3. O papel do/a educador/a na mediação de leitura

Azevedo (2006, p. 36) afirma que na promoção da leitura, principalmente quando é destinada a crianças, é muito importante a figura do mediador de leitura, cujo papel é geralmente realizado por adultos com perfis específicos (pais, professores, educadores, bibliotecários, etc.), sendo que “na leitura infantil, o mediador é, quase sempre, o primeiro recetor da obra, que facilitará ideias e caminhos para realizar as leituras, e também para as escolher, porque o destinatário da mesma é ainda um ser em desenvolvimento”.

Neste sentido, Mourato (2016) refere que o/a educador/a deve promover o contacto regular da criança com o livro que qualidade estético-literário, uma vez que este é um instrumento bastante rico através do qual a criança vive situações de descoberta e conquista.

O/a educador/a deve criar na sala de atividades um espaço dedicado à leitura, explorando os livros todos os dias, criando nas crianças práticas de leitura com o objetivo de despertar nas crianças o desejo e o prazer de ler e ouvir ler.

É nas idades de pré-escolar que as crianças adquirem a literacia sendo importante que o/a educador/a estimule a criança e a apoie no seu processo de leitura tendo consciência de que não é objetivo dessa estimulação que a criança expresse aptidão para a leitura, mas sim apoiá-la na explorar a sua literacia emergente¹.

Relativamente à introdução do livro na sala de atividades Machão (2013) afirma que:

(. . .) o livro não deve apenas ser introduzido na sala pela educadora/pelo educador apenas para ilustrar ou para motivar para um conteúdo, para um tema ou projeto. O livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente com mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito. O livro é, por isso, um DIREITO com uma dimensão cognitiva e social ativa (Machão, 2013, p. 30).

Machão (2013) quer com isto dizer que os livros devem ser um instrumento que deve estar sempre presente em sala de atividades e que o/a educador/a deve permitir à criança realizar leituras e explorações de livros pedagógicas que tenham uma intencionalidade específica da sua parte, mas também permitir às crianças que realizem leituras e explorações de livros somente por prazer, ou seja, leituras e explorações que não tenham qualquer intencionalidade educativa pré-definida, que sejam feitas apenas pelo prazer ou gosto de ouvir, ver, imaginar e de sonhar.

Em forma de síntese, Azevedo (2006) afirma que o mediador ao longo do seu papel de intermediário deve reunir uma série de requisitos imprescindíveis, sendo estes:

- Ser um leitor assíduo;
- Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura;
- Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação;
- Ter uma certa dose de imaginação e criatividade;
- Crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo;
- Ter capacidade de aceder a informação suficiente e renovada;

¹ Segundo Mata (2008) a literacia emergente é tudo o que se aprende antes de acontecer a leitura e a escrita, podendo-se considerar que a literacia emergente é a compreensão que se adquire, ou seja, é a leitura aliada à compreensão.

- Possuir algum tipo de formação literária, que lhe permita explorar e conhecer várias técnicas de leitura.

(Azevedo, 2006., p. 38)

Ser mediador de leitura vai muito além de ler um livro para um conjunto de crianças, exige um trabalho prévio e uma adaptação do mesmo tendo em conta o nível de desenvolvimento da criança, utilizando várias estratégias de promoção leitora para que a mensagem que está implícita na história seja compreendida.

É importante, que o/a educador/a tenha consciência do seu papel enquanto mediador de leitura afirmando Mourato (2016, p. 76) que esta consciência por parte do/a educador/a se revela imprescindível para que “ (. . .) enquanto mediador tem de inspirar confiança, motivar a atenção, despertar a admiração e conhecer o público alvo a quem se dirige, deve criar um clima de envolvimento, fazer pausas no momento certo, respeitar o imaginário da criança, ser claro, ter uma boa dicção, ter noções básicas da psicologia evolutiva da criança de forma a conseguir uma integração total do texto com o ouvinte”, somente através da consciência do seu papel enquanto mediador o/a educador/a consegue transmitir uma emoção verdadeira do livro.

Nas OCEPE está estipulado que o papel do/a educador/a enquanto promotor da leitura e da escrita é fundamental, uma vez, que o/a mesmo/a deve criar ambientes que sejam promotores do envolvimento com a leitura e por sua vez com a escrita. Enquanto mediador de leitura o/a educador/a deve proporcionar às crianças livros e materiais de leitura, proporcionar oportunidades de escolha sobre aquilo que querem ouvir ler e integrar estes momentos de mediação de leitura nas suas práticas pedagógicas (Lopes da Silva et al., 2016).

1.4.4. Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias para desenvolver a expansão do léxico

A hora do conto, de forma geral, e tendo por base vários estudos que foram analisados, é nos dias de hoje um momento que se insere na rotina da maior parte dos Jardins de Infância e sendo o conto de histórias para a infância, como já foi referido anteriormente, tão importante para o desenvolvimento das crianças, torna-se essencial explorar um pouco os recursos e estratégias a utilizar no conto de histórias para a promoção do desenvolvimento da linguagem, onde serão focadas principalmente as estratégias que dizem respeito à promoção e desenvolvimento do campo lexical.

“A planificação de atividades de leitura contempla um conjunto de propostas antes, durante e após a leitura. A leitura no jardim de infância não pode ser uma leitura de impulso e improvisado. (. . .) Além de ativar conhecimentos prévios, as atividades prévias à leitura têm, sobretudo, de motivar, de seduzir e de dirigir a atenção.” (Viana et. al 2017., p. 49).

O que estas autoras afirmam, vai ao encontro do que Rigolet (2009) descreve como sendo o ato de leitura tridimensional, que consiste, segundo esta autora, em dividir a leitura em três partes, nomeadamente: a) preparação; b) narração; c) o pós-contar.

A mesma autora afirma que esta preparação é essencial quando se destina um grupo de crianças, uma vez que quanto mais exaustiva e pormenorizada for a preparação do livro maiores serão as hipóteses de sucesso no momento da narração (durante a leitura).

Durante a narração o/a educador/a deve proceder a uma seleção cuidada do material de qualidade, deve elaborar uma extração da trama e fazer uma autoanálise da mesma, sendo é através desta autoanálise o mediador pode transmitir de forma correta o que compreende.

Rigolet (2009) como estratégia de preparação da história para a infância aconselha o mediador a realizar anotações no livro, dividindo-as em duas secções, nomeadamente, na secção à esquerda do texto o/a educador/a deve anotar os traços paraverbais (gestos e mímicas a efetuar durante a leitura e postura do corpo englobando os movimentos e as deslocções a utilizar ao longo da leitura) e na secção à direita anotar os traços supra-segmentais (ritmo da fala, o timbre, altura do tom de voz, a melodia ou entoação).

Estas anotações ajudarão o/a educador/a no seu momento de leitura, “facilitando” o seu trabalho na perspectiva em que as mesmas permitem que este/a se guie e consiga alcançar uma leitura com qualidade que tenha em vista a facilitação da compreensão por parte da criança.

Ainda numa fase de preparação, Viana et al. (2017) destacam a importância de se recorrer ao uso de atividades que permitam motivar a criança para ler/ouvir a história, a sua curiosidade para com o livro que vai ser lido, despertar a sua atenção, ativar as suas competências/conhecimentos que emergem como facilitadores da compreensão oral da criança e apelar aos conhecimentos prévios da criança.

No que concerne ao momento da narração, ou seja, o momento durante a leitura propriamente dita, Viana et. al. (2017) referem que para cada livro estão previstas como estratégia leituras repetidas deste, sendo que segundo Gaisson (2005) como citado por Viana et al. (2017, p. 51) “uma das estratégias propostas para o ensino explícito da compreensão da leitura consiste em chamar à atenção, durante a leitura de textos, para aspetos particulares do mesmo, explicando por exemplo, vocabulário desconhecido”.

Viana et. al. (2017) sugerem que ao longo da leitura de uma história tendo como ponto de vista a expansão do vocabulário da criança e também o desenvolvimento da compreensão oral da mesma este momento seja repartido em fases, realizando-se, num primeiro momento, a leitura integral da obra em voz alta e posteriormente se realize uma releitura da obra por segmentos, ou seja, leitura da obra página a página, na qual o/a educador/a pode sugerir ao grupo atividades que englobem: a análise de palavras e de expressões, a repetição de frases, o uso de perguntas que orientem a compreensão, o uso de pistas contextuais para descobrir o significado de palavras desconhecidas e dramatizações envolvendo o grupo no ato da leitura.

Sendo a aprendizagem de vocabulário novo, ou a procura de novos sentidos para as palavras conhecidas, uma preocupação que é transversal a todo o programa do ensino pré-escolar a exploração das histórias para a infância promovem a expansão do léxico das crianças, podendo-se em momentos de pós- leitura recorrer-se a atividades que tenham como objetivo esta expansão do vocabulário.

Viana et al. (2017) destacam atividades de envolvam a análise de palavras novas, de palavras difíceis, de palavras da mesma família, atividades que se destinem à classificação de palavras por campos semânticos, sendo que as mesmas recomendam que estas atividades sejam dinamizadas através de palavras pragmaticamente determinadas, ou seja, na realização destas atividades o/a educador/a deve utilizar palavras que tenham aparecido no decurso de uma determinada atividade de leitura ou que “ (. . .) beneficiem, (. . .) de uma qualquer relação fonológica de identidade ou contraste, ou que estabeleçam entre si relações de sinonímia, antonímia, paronímia ou outra.” (op. cit., p. 57).

Como foi analisado, nos parágrafos acima, existem várias estratégias e recursos que podem ser utilizados na dinamização da hora do conto, sendo que Silva (2014) refere que ao longo da sua investigação realizou algumas estratégias de dinamização da hora do conto, sendo que nos vários momentos da sua investigação e na sua interação com os participantes, a mesma utilizou o livro como suporte, valorizando as suas ilustrações; recorreu ao livro apenas como suporte do seu ato narrativo, utilizando fantoches e objetos que caracterizavam as personagens da história contada; recorreu a dramatizações de fantoches, a aventais de histórias e a sombras chinesas. Todos estes recursos e estratégias utilizadas pela autora, levam a querer que existem vários recursos e estratégias que podem ser utilizados na dinamização da hora do conto. No entanto, é importante salientar que não basta apresentar ao grupo estes recursos, uma vez que tal como referem Viana et. al. (2017) e Rigolet (2009) qualquer ato de leitura requer uma planificação que preveja três momentos, nomeadamente a pré-leitura, a leitura e o pós-leitura.

Para finalizar esta abordagem, Rombert (2017) num dos seus livros, que se intitula “A Linguagem Mágica dos Bebés” refere algumas estratégias relativas ao ato de leitura que se consideram importantes referir aqui, sendo que esta aconselha o mediador de leitura a:

- Deixar a criança escolher o lugar onde se vai sentar;
- Ler a história apontando para as ilustrações;
- Explorar as razões ou motivos do que vai acontecer na história;
- Usar a linguagem antecipatória. Ao mesmo tempo pode fazer pausas, perguntas ou parar numa palavra, frase ou expressão desconhecida e falar sobre esse conceito;
- Aproveitar para repetir, modelar e expandir palavras, frases e sons, relacionado conceitos e enriquecendo vocabulário;
- Ler a história utilizando diferentes vozes;
- Fazer perguntas ao longo da história que permitam à criança participar na hora do conto;
- Permitir à criança que recontar a história ou incentivá-la que o faça;
- Introduzir fantoches ou qualquer outro recurso que represente as personagens na história;
- Incentivar a criança a criar a sua própria história.

(Rombert, 2017)

1.4.5. Utilização de diferentes recursos para contar histórias: porquê?

Segundo Costa (2012) como citado por Silva (2014) quando o mediador de leitura dinamiza o ato de leitura, envolvendo a interação da narrativa com a dramatização, os adereços, a música, os cenários e todos os outros recursos que podem ser utilizados ao longo destas dinamizações pretendem facilitar à criança um melhor entendimento do texto, ou seja, estes recursos e estratégias são considerados facilitadores da aprendizagem da criança.

Rigolet (2009) afirma, neste sentido, que na narração de uma história o mediador deve ter consciência de que se deve ler com as crianças e não somente para elas. Este princípio básico definido por Rigolet (2009) revela que é importante que no ato de leitura o mediador tente incluir as crianças ao máximo possível no ato de leitura, deixando-as e acima de tudo incentivando-as a participar nesses momentos.

Albuquerque (2000) como citado por Silva (2014) refere que quando os/as educadores/as de infância utilizam apenas o livro como meio de narração da história, estão a

limitar a imaginação da criança assim como a sua criatividade, uma vez que, utilizando somente o livro, a criança é obrigada a manter-se dentro dos limites das ilustrações que compõem o texto.

Aquilo que este autor refere realça que é essencial o reconhecimento por parte dos/as educadores/as de infância que é importante dinamizar estes momentos utilizando para além do livro algumas estratégias que tenham como objetivo atribuir algum tipo de dinâmica ao ato de leitura.

Silva (2014) refere que o/a educador/a ao utilizar técnicas e estratégias de mediação de leitura valoriza o conteúdo da história e promove o envolvimento das crianças na história, a sua motivação na hora do conto, a sua criatividade e imaginação.

A criança, através destas técnicas e estratégias de mediação de leitura acaba também por ter contacto com as mais variadas manifestações artísticas, que lhes permitem fazer descobertas acerca do mundo que as rodeia e manusear os mais diversos materiais que podem ser apresentados como recursos inerentes ao conto da história.

Em síntese, e tendo em consideração, tal como referem as OCEPE, que a criança é o sujeito ativo da sua própria aprendizagem, é indispensável que seja atribuído à criança um papel participativo neste tipo de atividades de leitura, e a utilização de diferentes discursos para contar histórias permitem que a criança não seja um mero recetor e que participe ativamente no ato de leitura, envolvendo-se na história, desenvolvendo competência e despertando o gosto pela leitura.

Como forma de sintetizar o que foi abordado neste capítulo, pode-se realçar que embora existam diversas teorias e perspetivas acerca da aquisição da linguagem, deve ter-se consideração, tal como referem Franco et al. (2003), que a mesma diz respeito a um processo interativo entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos.

A comunicação é uma condição inata do ser humano, o que a torna universal. A linguagem é uma forma de comunicação verbal e o seu desenvolvimento, como referem Lopes da Silva et al. (2016), depende do interesse das crianças em se comunicarem com o outro. Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, este interrelaciona várias componentes da linguagem e domínios de desenvolvimento processando-se de forma holística e articulada.

O desenvolvimento lexical inicia-se desde muito cedo nas crianças, no entanto, o mesmo prolonga-se ao longo de toda a vida. (Sim-Sim et al., 2008). Ainda ao falar-se de desenvolvimento lexical pode constatar-se que o crescimento lexical se processa de forma muito rápida, porém este crescimento repentino, não significa que embora a criança já

(re)conheça um vasto vocabulário (léxico passivo) seja capaz de o reproduzir (léxico ativo). A aquisição e desenvolvimento do léxico são processos distintos, sendo que a aquisição do léxico se realiza através de trocas conversacionais em determinado contextos e o desenvolvimento lexical concerne-se na aquisição de novas palavras e significados e da relação entre estes (palavra e significado) (Sim-Sim, 1997).

O papel do/a educador/a de infância no desenvolvimento da linguagem oral é de extrema importância, deixando Rigolet (2006) e Rombert (2017) bem saliente estratégias que o/a educador/a de infância deve adotar para estimular e melhorar a sua comunicação com as crianças.

A linguagem é um dos pilares do desenvolvimento criativo das crianças, portanto, contar histórias às crianças estimula a sua criatividade e linguagem (Sim-Sim, 1998). Neste sentido, as histórias para a infância são importantíssimas, uma vez que para além de desenvolverem o vocabulário e a linguagem das crianças, permitem simultaneamente as crianças desenvolverem a sua própria identidade. Posto isto, torna-se essencial que o mediador de leitura recorra, tal como referem Viana et al. (2017), Rigolet (2009) e Rombert (2017), a várias estratégias de leitura, utilizando diversos recursos, tendo em vista a integração das crianças no ato de leitura e a concretização dos objetivos específicos pré-definidos por si tendo por base a sua intencionalidade.

Capítulo II – Metodologia

O presente estudo pretende relacionar o desenvolvimento lexical, nomeadamente, a estimulação do vocabulário e as histórias para a infância, em contexto Pré-Escolar.

No seguimento do capítulo anterior, é importante neste segundo capítulo patentear as opções metodológicas, o objetivo e a questão a que a investigação se propõe a responder.

2.1. Contextualização do Estudo

Este estudo apresenta-se como um estudo de curta duração realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

No decurso do interesse da investigadora pelas histórias para a infância, e por esta considerar que as mesmas têm uma grande potencialidade no desenvolvimento das crianças surgiu a vontade de incluir as histórias para a infância como base principal desta investigação.

Sendo a comunicação uma capacidade inata dos seres humanos, e considerando que o mesmo precisa de comunicar, considera-se que a linguagem, quer ela seja oral ou escrita, é um dos instrumentos mais importantes que o ser humano dispõe para se comunicar, podendo ser esta comunicação verbal ou não verbal através do corpo por exemplo.

É importante que a criança saiba comunicar, facilitando-lhe que se envolva com o meio envolvente para se desenvolver num ambiente favorável às suas necessidades.

Ao longo da sua formação, a investigadora, foi despertando para o facto que o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita ser um domínio que é transversal a todas as áreas do desenvolvimento infantil, uma vez que a escrita e a comunicação estão sempre presentes naquilo que as crianças fazem ao longo das suas situações de aprendizagem.

Inicialmente o estudo estava delineado de forma a incidir mais na abordagem à escrita, no entanto, após conversas informais com a educadora cooperante do grupo de crianças em que a investigadora se encontrava a fazer a sua investigação e também através da análise documental e das observações não participantes diretas realizadas foi perceptível para a investigadora que o seria interessante seguir a sugestão da educadora cooperante e trabalhar a linguagem oral com o grupo de crianças, nomeadamente a estimulação do vocabulário.

Posto toda esta análise, a investigação acabou por ser reformulada e a investigadora, tendo por base as características do grupo de crianças e as sugestões da educadora cooperante, centrou o seu estudo na parte da linguagem oral, tendo em vista relacionar as histórias para a infância e a aquisição do vocabulário.

A PES, que se realizou entre Dezembro de 2020 a Março de 2021, não decorreu de forma prevista, devido à situação pandémica provocada pela Covid19, o que acabou por também influenciar as opções metodológicas do presente estudo. As principais alterações metodológicas efetuadas centraram-se, principalmente, no grupo de participantes a que se destinava a investigação, o que acabou por influenciar todo o delineamento do estudo, assim como os objetivos específicos do mesmo.

Resumidamente, e para melhor perceção destas alterações, inicialmente esta investigação contava com um plano A, em que os participantes eram um grupo de 25 crianças com três anos de idade, sendo objetivo da investigação averiguar o desenvolvimento do vocabulário das crianças após uma exposição a estratégias pedagógicas que tivessem em vista a exploração das histórias para a infância e o seu contributo para o aumento do vocabulário. Especificando-se melhor, com este plano, pretendia-se intervir diretamente com as crianças, onde numa primeira fase seria feita uma atividade de diagnóstico (no início da PES), a todas as crianças do grupo e de forma individual, inspirada num Teste de Avaliação da Linguagem da Criança (TALC)² e posteriormente seriam desenvolvidas atividades (em pequeno e grande grupo) relacionadas com as histórias para a infância, tendo-se como objetivo estimular o vocabulário das crianças do grupo. Numa fase final desta intervenção direta (no fim da PES), seria repetida, novamente, a atividade de diagnóstico de forma a se poder ter uma perceção se houve ou não algum tipo de evolução no grupo de crianças ao nível da aquisição do vocabulário.

Não sendo possível a realização deste plano A pré-definido para o estudo, a investigadora optou por delinear um plano B para esta investigação, sendo que este é um plano que está inteiramente relacionado com o plano A, indicando-se como maior alteração de um plano para o outro o grupo de participantes no estudo. O plano B será descrito ao longo deste segundo capítulo.

A investigadora, em contexto de PES, permaneceu no campo de investigação, uma instituição particular de cariz social, de forma presencial apenas três semanas, tendo posteriormente, o seu trabalho sido desenvolvido de forma não presencial.

² O TALC tem como intuito ser um teste claro relativamente aos aspetos relacionados com a linguagem, que estão sujeitos a avaliação, permitindo na sua aplicação: i) a identificação de crianças que estão abaixo dos seus pares na sua capacidade linguística; ii) a determinação de pontos fortes e pontos fracos da capacidade linguística; iii) a documentação da eficácia da intervenção e iv) a obtenção de medidas fiáveis de linguagem em estudos e pesquisas. Para além destes aspetos, o mesmo pode ainda dar auxílio no estabelecimento de um diagnóstico diferenciado (Sua-Kay & Tavares, 2007).

2.1.1. Contexto educativo da intervenção

O presente estudo foi realizado, como já referido anteriormente no âmbito da PES, na Creche e Jardim de Infância Histórias para Miúdos (nome fictício), uma instituição particular de Solidariedade (I.P.S.S.) localizada na cidade de Faro que abriga crianças dos quatro meses aos seis anos de idade.

A instituição é composta pelas valências de Creche e Jardim de Infância com capacidade para 56 e 75 crianças, respetivamente. Na Creche existe uma sala de berçário, uma sala heterogénea, uma sala de um ano e uma sala de dois anos. No Jardim de Infância a instituição dispõe de três salas para crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Todas as salas, quer de Creche ou Jardim de Infância são bastante amplas, bem como iluminadas e arejadas, contendo casa de banho privativa.

O espaço exterior da instituição caracteriza-se por ser um amplo espaço apto para todas as crianças de Creche e Jardim de Infância. Possui um pavimento adequado com conjuntos de baloiços apropriados às faixas etárias a que se destina, tendo ainda um terreno constituído por relva e algumas plantas.

O corpo docente em exercício é composto por seis educadoras, estando três educadoras afetas na resposta social de Creche e outras três afetas na resposta educativa de Jardim de Infância.

A instituição valoriza a ligação da escola com o meio envolvente no processo de ensino-aprendizagem, tendo estabelecido algumas parcerias formais e informais, podendo contar com a colaboração de vários organismos.

2.2. Questão de Investigação

A investigação em questão, que apresenta como título “A importância das histórias para a infância no desenvolvimento lexical das crianças: perceções das educadoras de infância”, pretende dar resposta à seguinte questão de investigação:

- Qual a importância das histórias para a infância no desenvolvimento lexical das crianças?

2.3. Objetivos do estudo

Com o intuito de dar resposta à questão de investigação apresentada anteriormente, foram estipulados os seguintes objetivos que acabaram por conduzir toda a investigação:

- Perceber as conceções das educadoras relativamente à importância das histórias para a infância, para o desenvolvimento do léxico das crianças, nomeadamente:
 - Conhecer as suas perceções sobre o tema;
 - Conhecer as suas ações pedagógicas para dar resposta à temática em questão.

2.4. Justificação das Opções Metodológicas

A investigação realizada no campo educacional pretende procurar, compreender e interpretar os fenómenos educativos (Morgado, 2012). Considerando-se que esta se caracteriza por ser uma investigação de carácter educacional, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, de paradigma interpretativo, uma vez que se considerou que esta metodologia seria a mais adequada a dar resposta às questões de investigação do estudo em questão. É de salientar que embora a investigação seja de natureza qualitativa, recorreu-se sempre que se verificou necessário, a métodos quantitativos de estruturação de dados, como tabelas e gráficos, de forma a conseguir-se uma melhor leitura e compreensão dos dados apresentados.

Para Bodgan e Biklen (1994) a investigação qualitativa tem cinco características, nomeadamente: (i) o ambiente natural é a fonte direta de dados, fazendo com que o investigador seja o instrumento principal da sua investigação, ou seja, o investigador despende do seu tempo frequentando os sítios que pretende investigar tentando sempre elucidar as suas questões; (ii) a investigação qualitativa é de carácter descritivo sendo que os investigadores procuram recolher os seus dados utilizando mecanismos (inquéritos, entrevistas, notas de campo, filmagens) que lhes permitam descrever minuciosamente as situações; (iii) para os investigadores qualitativos o processo é mais importante que o resultado; (iv) os investigadores qualitativos interpretam os dados de forma indutora não recorrendo à recolha de dados para confirmar hipóteses; (v) o significado é de importância vigorante na investigação qualitativa dado que os investigadores têm em atenção ao longo do seu estudo se estão a apreender as diferentes perspetivas dos participantes.

O interesse da investigação num campo educacional centra-se “(. . .) primordialmente no estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social.” (Morgado, 2012, p. 41)

adotando-se, também nesta investigação, um paradigma interpretativo que se foca na realidade como um todo em que não existe controlo de variáveis.

Neste sentido, a investigação qualitativa focaliza um modelo na qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos, ou seja, o objetivo é compreender e encontrar significados tendo por base interações de narrativas verbais e observações entre o investigador e o sujeito da investigação (Bento, 2012).

A investigadora desenvolveu o trabalho, através dos dados recolhidos ao longo do estudo, sendo que os resultados não podem ser generalizados, uma vez que a investigação em si poderá ser replicada.

Para uma melhor compreensão do estudo em questão e das suas opções metodológicas, caracteriza-se, de seguida, os participantes que contribuíram para a realização da mesma e as técnicas e recolhas de dados utilizadas.

2.4.1. Participantes

O estudo contou com a colaboração de seis educadoras de infância da instituição onde foi realizada a PES, sendo três destas afetas à resposta social de Creche e outras três afetas na resposta educativa de jardim de infância.

Todas as educadoras da instituição aceitaram participar no estudo, pelo que foi assinado um termo de consentimento informado (apêndice A), que consistia em dar a conhecer a investigadora, a questão de investigação do estudo assim como os seus objetivos, pedir autorização para gravação de vídeos ou áudios e ainda permitia à investigadora informar que o trabalho iria garantir a confidencialidade dos dados das participantes e da instituição tendo por base o *Regulamento Geral de Proteção de Dados* em vigor desde maio de 2018.

2.5. Instrumentos de Recolha de Dados

Nesta investigação utilizou-se o paradigma interpretativo e, para responder às questões de investigação colocadas, foram selecionados alguns instrumentos de recolha de dados assim como os procedimentos efetuados, sendo que estes instrumentos foram implementados em duas fases da investigação. “A investigação produzida no âmbito deste paradigma privilegia o recurso a estratégias metodológicas de índole qualitativa e participativa. (. . .) constitui uma mais-valia para a mudança de melhoria dos processos educativos.” (Morgado, 2012, p. 42).

De acordo com Aires (2015), recorreu-se à observação da dinâmica existente em sala de atividades, tendo por princípio que “é necessário calcular a quantidade correta de

participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar (...)” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 125) em que observou os comportamentos da educadora cooperante na interação com as crianças, realizaram-se algumas conversas informais com a mesma e fez-se uma análise documental, consultando o projeto educativo da instituição e o projeto curricular de grupo.

Numa segunda fase, recorreu-se então às técnicas de recolha de dados que permitissem uma maior aproximação da resposta à questão de investigação. Concretamente, aplicou-se um inquérito por questionário às seis educadoras participantes e um inquérito por entrevista semiestruturada à educadora cooperante da sala de atividades onde se realizou a PES.

2.5.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados que consiste na formação de uma série de perguntas ordenadas, que se apresentam em formato escrito aos inquiridos de forma a obter informações acerca de uma dada temática (Reis, 2018).

O inquérito por questionário implementado neste estudo (apêndice B), foi construído tendo por base as recomendações de Reis (2018), uma vez que para a construção do questionário teve-se em atenção os seguintes aspetos: (i) a criação de questões claras que fossem de acordo com os objetivos da investigação assim como da sua questão problema; (ii) a utilização de uma linguagem adequada; e (iii) a disposição das perguntas, foi pensada de forma a começar por aquelas de conteúdo mais geral e sucessivamente passando para as questões mais específicas, de forma a evitar introduzir determinada resposta.

O inquérito por questionário (apêndice B) encontra-se dividido em 5 partes, sendo estas: (i) I Parte- Caracterização do participante; (ii) II Parte- Perceções acerca do desenvolvimento da linguagem oral; (iii) III Parte – Perceção acerca das histórias para a infância e suas potencialidades; (iv) IV Parte – Perceções acerca da introdução das histórias para a infância na prática pedagógica. Cada uma destas partes disponibiliza às inquiridas diversas afirmações relacionadas com uma determinada categoria em análise, sendo que a investigadora solicitou, que as inquiridas, tendo por base a Escala de Likert respondessem às afirmações segundo o seu grau de concordância ou grau de frequência.

2.5.2. Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista é uma prática muito comum numa investigação qualitativa, sendo este essencial para uma melhor compreensão dos indivíduos, da ação dos mesmos ou até mesmo acerca das suas funções (Aires, 2015; Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134) a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Seguindo esta linha de pensamento, recorreu-se à entrevista com objetivo de reconhecer as perceções da educadora cooperante acerca do tema em estudo para aprofundamento do tópico em estudo.

A realização de um guião de entrevista pressupõe uma preparação cuidada e consiste em preparar um conjunto de perguntas e organizá-las através da criação de categorias ou blocos que permitam ao investigador dirigir de forma lógica e sequencial várias conversas sobre o mesmo objeto de estudo (Ribeiro, 2018). O guião da entrevista encontra-se no apêndice C e está dividido em três blocos, nomeadamente: (i) contextualização da entrevista; (ii) recolha de dados biográficos; (iii) perceções sobre a temática. Tanto o segundo como o primeiro bloco se subdividiram em subclasses. Este guião foi elaborado de forma a que não fosse necessário utilizá-lo de forma ordenada, permitindo um diálogo entre o entrevistado e o entrevistador tendo em vista uma “interação estereotipada das posições de poder linguístico e social [o entrevistador dispõe sempre da possibilidade de orientar a entrevista em função dos seus interesses]” (Aires, 2015, p. 32).

2.6. Procedimentos

Os instrumentos de recolha de dados apresentados neste capítulo, foram sujeitos a um procedimento interventivo delineado pela investigadora, sendo que a recolha de dados passou por várias etapas e cada instrumento que foi posto em prática passou também por uma preparação, análise e reflexão como se pode observar na figura 2.1.

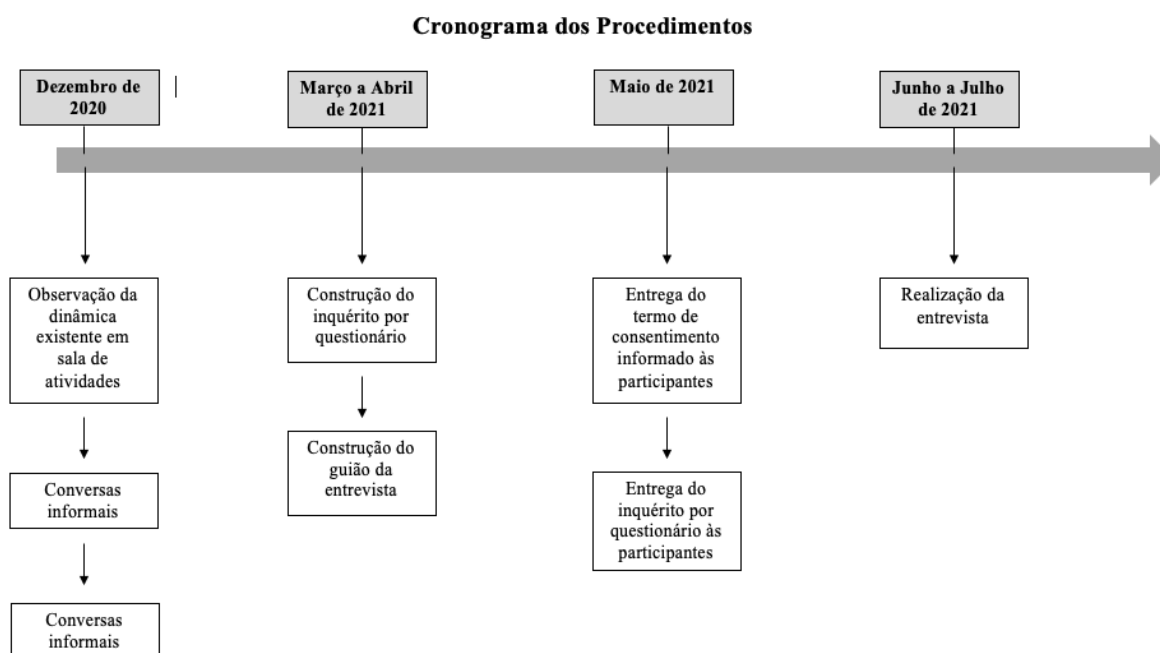


Figura. 2.1. Cronograma dos procedimentos

Através de algumas conversas informais que surgiram no decorrer da PES, entre a educadora cooperante e a investigadora, tentou-se obter algumas informações pessoais e profissionais desta, no sentido de se averiguar-se quais as perceções da mesma acerca da temática em estudo e simultaneamente compreender quais as necessidades e interesses do grupo em questão, uma vez que inicialmente a temática em estudo assentaria num grupo de 25 crianças com três anos de idade. Foi também através destes momentos de diálogo e através de uma observação da dinâmica existente em sala de atividades, que se percebeu, que à data em que o grupo foi observado, as crianças ainda não apresentavam um grande interesse pela linguagem escrita, porém, era do interesse do grupo participar em momentos de diálogo, observando a investigadora que algumas crianças apresentavam algumas dificuldades na linguagem oral, ficando por vezes inibidas nos momentos de diálogo em grupo. Neste sentido, e em consonância com a educadora cooperante, a investigação passou a incidir no contributo

que as histórias para a infância podem vir a ter no desenvolvimento do campo lexical das crianças.

Ainda durante a realização da sua PES, a investigadora, fez uma análise documental do projeto educativo da instituição para perceber o modo de funcionamento da mesma e tomar conhecimento das suas valências e posteriormente ao pedido de autorização feito à educadora, foi consultado o projeto curricular de grupo. Através da consulta deste último projeto mencionado conseguiu-se ter uma melhor perceção das características, assim como das necessidades e interesses do grupo de crianças, tendo sempre em vista uma melhoria na sua intervenção enquanto investigadora da temática em questão.

Ao todo foram realizados seis inquéritos por questionário às educadoras da instituição onde o estudo incidiu, com o objetivo de perceber quais as suas conceções acerca do tema “A importância das histórias para a infância no desenvolvimento lexical das crianças: perceções das educadoras”, tentando-se também averiguar quais as estratégias pedagógicas utilizadas por elas ao longo da sua prática pedagógica, tendo em vista a temática em estudo. Destes seis questionários entregues, obteve-se resposta a todos eles.

É importante referir que os questionários, devido à situação pandémica foram entregues às educadoras através da plataforma *Google Forms*, sendo que antes da elaboração dos mesmos, a investigadora entregou um termo de consentimento informado a cada uma das participantes a explicar o funcionamento do questionário e a pedir a colaboração das mesmas, obtendo-se assim o consentimento de todas as participantes do estudo. As respostas dadas pelas participantes foram anónimas e confidenciais.

Embora a educadora cooperante também tenha respondido ao inquérito por questionário, a investigadora, sentiu a necessidade de fazer a esta uma entrevista semiestruturada com o intuito de aprofundar as informações recolhidas nos questionários.

Importa ainda referir que uma vez que o estudo se realizou em época de pandemia, a entrevista foi realizada a partir da aplicação digital *WhatsApp*, através de videochamada, visto que à data da realização da mesma não eram permitidas entrevistas presenciais, optando-se por gravar o áudio da entrevista com a autorização prévia da entrevistada (apêndice A) de forma a garantir-se uma transcrição da entrevista (apêndice D) com qualidade.

Capítulo III- Análise dos Resultados

A análise de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994), é o processo de busca e organização dos dados recolhidos através dos vários instrumentos que tem como objetivo aumentar a compreensão dos dados recolhidos permitindo apresentar-se aquilo que se encontrou. Neste sentido, os mesmos autores afirmam que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido. (op. cit. p. 205).

Após concluída a recolha dos dados, iniciou-se a análise dos mesmos. Para a realização desta análise, foi necessário recorrer a processos de análise de dados, que tal como referem Miles e Huberman (1994), envolve subprocessos de análise, nomeadamente: (i) a redução de dados tendo em vista a simplificação do que foi recolhido ao longo do estudo; (ii) a exposição dos dados, que consiste na organização dos dados possibilitando extrair conclusões e por fim (iii) a extração das conclusões. A figura 3.2. apresenta uma esquematização dos subprocessos que foram implementados nesta análise.

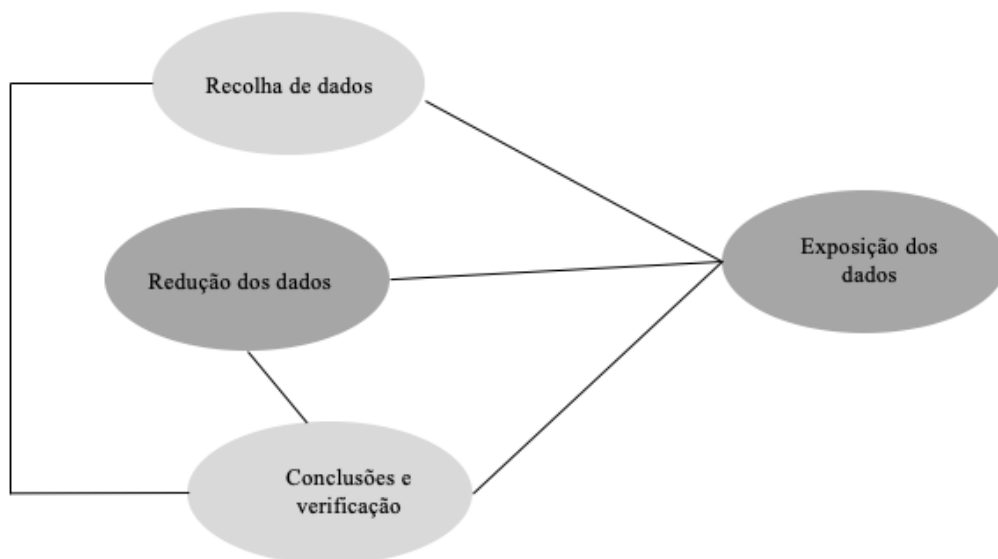


Figura. 3.1 Subprocessos da análise de dados (adaptado de Miles e Huberman 1994, p. 12)

Este capítulo encontra-se dividido em duas etapas de acordo com os métodos de recolha de dados utilizados ao longo do estudo. Numa primeira etapa serão apresentados os resultados e a análise dos questionários realizados às educadoras da instituição onde foi realizado o estudo de forma a perceber as suas conceções acerca da temática em questão e numa segunda etapa são apresentados os resultados e análise da entrevista feita à educadora cooperante que teve como objetivo aprofundar os dados recolhidos nos inquéritos por questionário.

3.1. Apresentação e interpretação dos resultados

3.1.1. Inquérito por questionário

A investigadora, na sua análise dos resultados obtidos, através dos inquéritos por questionário implementados às seis participantes do estudo, optou por fazer uma síntese dos resultados e analisar a resposta das educadoras às afirmações que se revelaram mais importantes para dar resposta à questão de investigação, cumprindo com os objetivos do estudo.

As participantes neste estudo são todas do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 32 e 45 anos, sendo a sua média de idades de 38,5 anos.

As participantes desta amostra têm entre 4 a 21 anos de serviço registando-se uma média de anos de serviço de 12,5 anos, no entanto o tempo de serviço que estas dispõem na instituição varia entre os 6 meses e os 21 anos, constatando-se que existem quatro educadoras que estão ao serviço da instituição desde o início da sua carreira.

Quando questionadas acerca da sua experiência profissional nas valências de creche e jardim de infância constatou-se que quatro das inquiridas têm experiência em ambas as valências, uma inquirida só tem experiência em creche e por fim a resposta de uma das inquiridas não se revelou perceptível ao longo da análise desta questão.

Relativamente às perceções das inquiridas acerca do desenvolvimento da linguagem oral pode observar-se, através do gráfico 3.1., que a percentagem de inquiridas que concordam totalmente com as afirmações e que concordam é elevada.

No que concerne à afirmação o desenvolvimento da linguagem processa-se num todo, em que várias componentes da linguagem são apreendidas (P1) constata-se que embora se registre um nível de concordância elevado, uma vez que 50% (n=3) das inquiridas concordam totalmente com a afirmação e 17% (n=1) concordam com a mesma, observa-se que 33% (n=2) destas inquiridas não têm opinião acerca da afirmação, não concordando nem discordando com esta. Na afirmação as competências comunicativas estruturam-se em função do meio em que a

criança está inserida (P3) observa-se uma distribuição de opiniões semelhante à da afirmação P1, no entanto apenas uma das inquiridas respondeu que não concorda nem discorda da afirmação.

Ainda relativamente às afirmações apresentadas na I parte do questionário que dizem respeito ao desenvolvimento da linguagem, e sendo estas analisadas tendo por base o nível de concordância das educadoras inquiridas acerca das mesmas (gráfico 3.1.), verificou-se as afirmações P6 e P7 são as que apresentam um maior nível de discordância entre as educadoras, nomeadamente na afirmação, os erros linguísticos cometidos pelas crianças devem ser vistos como um mediador de desenvolvimento (P6) em que apenas uma inquirida (17%) concorda totalmente com a afirmação e 33% (n=2) concordam com esta. Ainda relativamente à afirmação P6 existe uma inquirida (17%) que discorda e 33% (n=2) que não discordam nem concordam com a afirmação.

Acerca da afirmação, a criança só é capaz de refletir sobre os aspetos linguísticos que já adquiriu (P7), embora se registre uma percentagem de concordância superior (66% entre as inquiridas que concordam totalmente (33%) e que concordam (33%)), à da afirmação P6 observa-se que uma das inquiridas (17%) discorda da afirmação P7 e outra inquirida (17%) respondeu que não concorda nem discorda com a afirmação.

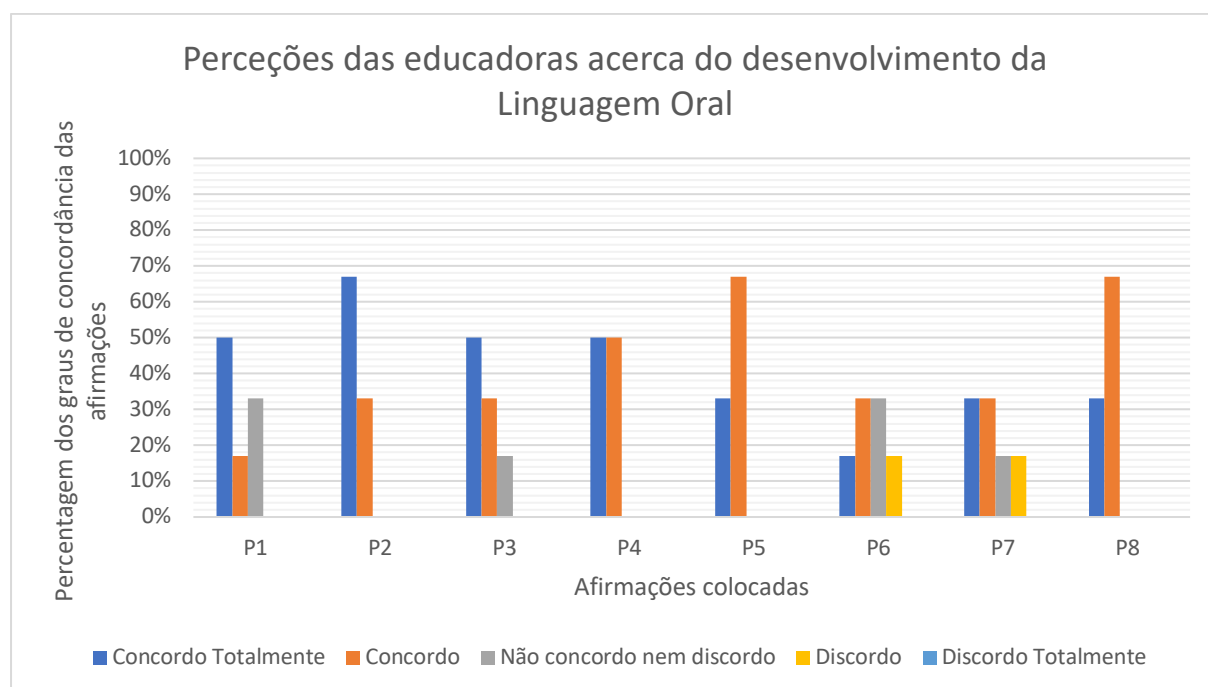


Gráfico 3.1. Perceções das educadoras acerca do desenvolvimento da linguagem oral

Legenda: P1(o desenvolvimento da linguagem processa-se num todo, em que várias componentes da linguagem são apreendidas); P2(a linguagem adquire-se e desenvolve-se

através do uso, ao ouvir, falar e falando); P3(as competências comunicativas estruturam-se em função do meio em que a criança está inserida); P4 (os estímulos orais têm impacto no desenvolvimento consolidação das competências comunicativas); P5(a realização de exercícios com vista à estimulação do desenvolvimento linguístico contribui para o desenvolvimento da consciência linguística); P6 (Os erros linguísticos cometidos pelas crianças devem ser vistos como um indicador de desenvolvimento); P7 (a criança só é capaz de refletir sobre os aspetos linguísticos que já adquiriu) e P8(uma exposição precoce da criança a estruturas fonológicas, sintáticas, discursivas a léxico de complexidade aumentam a compreensão da criança).

Quando questionadas acerca importância das estratégias e/ou atividades que possam ser implementadas pelo/a educador/a de infância tendo em vista o desenvolvimento da oralidade tal como demonstra o gráfico 3.2., todas as inquiridas consideram que as estratégias e/ ou atividades apresentadas são importantes ou muito importantes, sendo que 100% (n=6) das inquiridas consideram que criar hábitos de lhes ler histórias diariamente (P3) é muito importante.

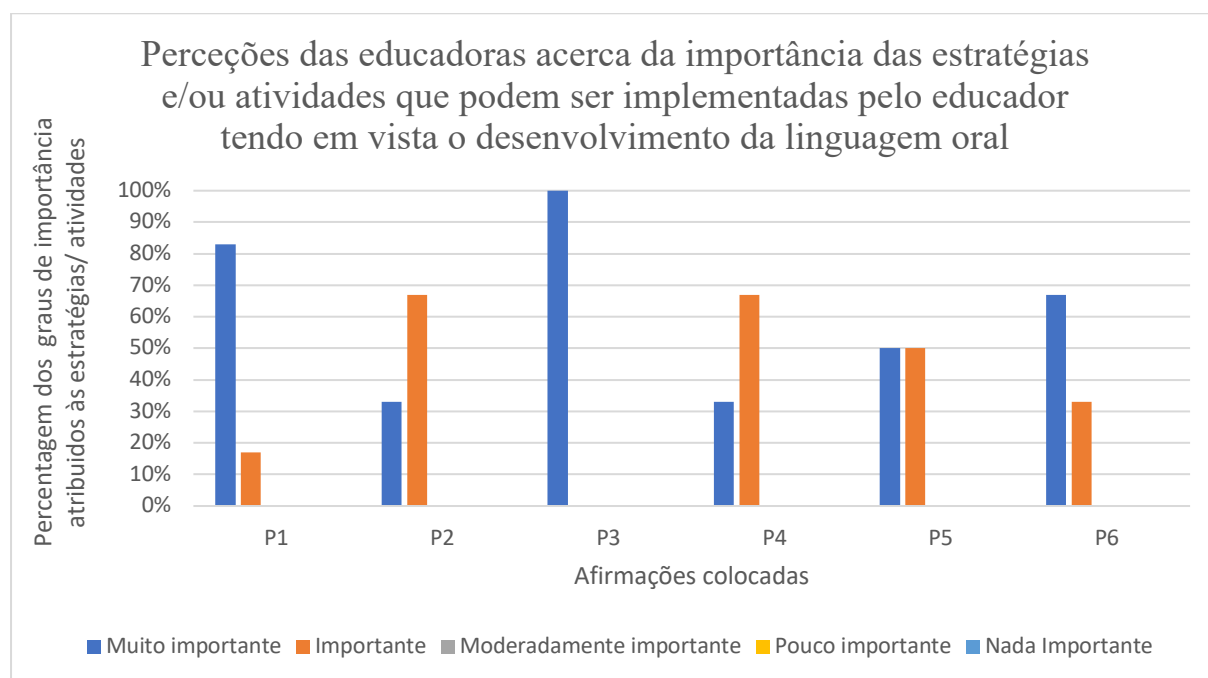


Gráfico 3.2. Perceções das educadoras acerca das estratégias e/ou atividades que podem ser implementadas pelo/a educador/a de infância tendo em vista o desenvolvimento da linguagem oral

Legenda: P1(realizar momentos didáticos que apelam à necessidade de prestar atenção ao que é dito); P2 (implementar discursos coletivos em que as crianças aprendam a esperar pela vez de falar); P3(criar hábitos de lhes ler histórias diariamente); P4 (incluir os encarregados de educação em momentos de diálogo); P5(incentivar as crianças a colocar questões) e P6(incentivar à exploração de vários materiais).

No que concerne ao desenvolvimento léxico-semântico, e tendo por base a análise das várias afirmações que foram apresentadas em questionário pela investigadora verifica-se, tal como se pode observar no gráfico 3.3., que a maioria das respostas às afirmações traduzem um grau de concordância elevado, no entanto é importante frisar que na afirmação os fatores socioeconómicos, o conhecimento prévio sobre o mundo e a variedade linguística das crianças determinam o seu capital lexical (P3) e as crianças conforme vão querendo expressar enunciados mais complexos vão adquirindo funções linguísticas mais adequadas desenvolvendo o seu léxico (P6) se regista uma escala de concordância um pouco mais variada, uma vez que apesar de se registar um nível de concordância elevado entre as inquiridas que concordam ou concordam totalmente com ambas as afirmações, observa-se que em ambas as afirmações existe uma inquirida (17%) que discorda das afirmações.

Relativamente às afirmações: as características do léxico utilizado pelo adulto influenciam o desenvolvimento lexical da criança (P1), os fatores socioeconómicos, o conhecimento prévio sobre o mundo e a variedade linguística das crianças determinam o seu capital lexical (P3), as crianças associam as palavras novos a objetos ou situações, mas só mais tarde aprendem a alargar as utilidades dessas palavras (P5) e o capital lexical reduzido da criança influencia o seu desempenho na compreensão da linguagem (P8), regista-se uma percentagem de 17% (n=1) de inquiridas que demonstram não revelar opinião acerca das mesmas, o que significa que em cada uma destas afirmações (P1, P3, P5 e P8) existe uma inquirida que não concorda nem discorda com a mesma.

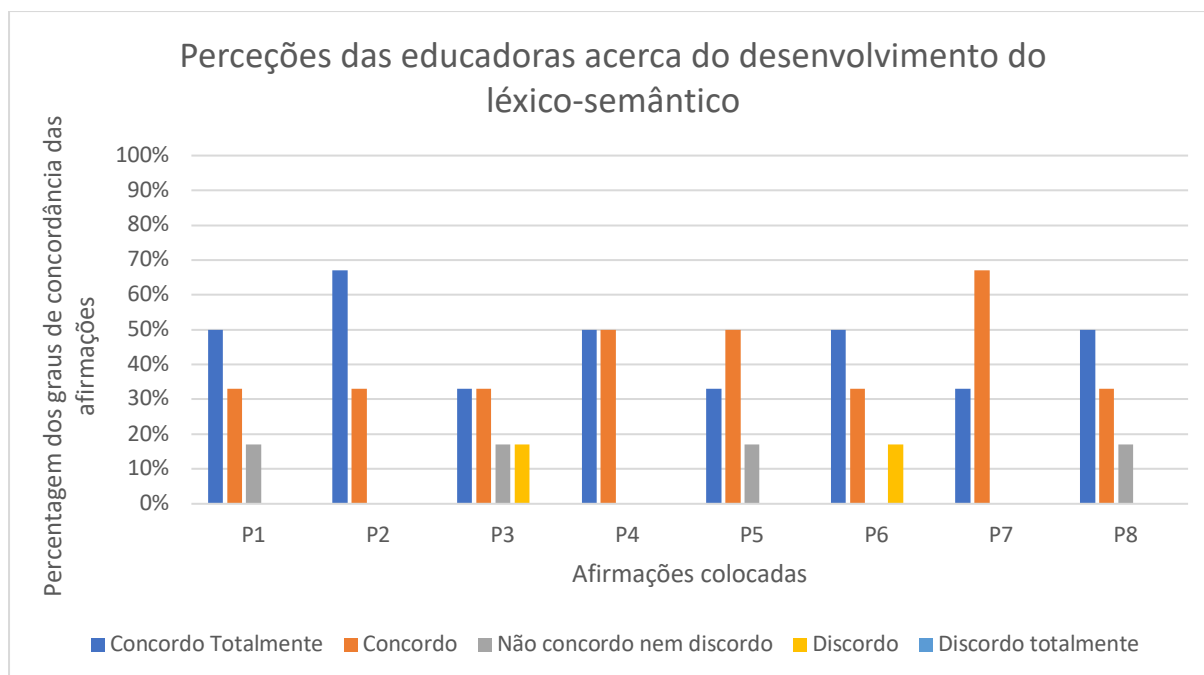


Gráfico 3.3. Percepções das educadoras acerca do desenvolvimento léxico-semântico

Legenda: P1(as características do léxico utilizado pelo adulto influenciam o desenvolvimento lexical da criança); P2(as crianças aprendem palavras novas em situações de interação); P3(os fatores socioeconômicos, o conhecimento prévio sobre o mundo e a variedade linguística das crianças determinam o seu capital lexical); P4(as crianças compreendem muito mais palavras do que aquelas que são capazes de produzir); P5(as crianças associam as palavras novas a objetos ou situações, mas só mais tarde aprendem a alargar as utilidades dessas palavras); P6(as crianças conforme vão querendo expressar enunciados mais complexos vão adquirindo funções linguísticas mais adequadas desenvolvendo o léxico); P7(é importante transformar desde cedo o enriquecimento do capital lexical e a consciência lexical das crianças) e P8(o capital reduzido da criança influencia o seu desempenho na compreensão da linguagem).

Numa terceira parte do questionário, relativamente à percepção das educadoras, acerca das histórias para a infância e as suas potencialidades as respostas das inquiridas dadas às afirmações que pretendem averiguar as suas opiniões das acerca daquilo que as histórias para a infância permitem ou não às crianças observou-se que a percentagem de inquiridas que concordam totalmente com as afirmações apresentadas varia entre os 100% (n=6) e os 67% (n=4) e a percentagem das que concordam varia entre os 33% (n=2) e os 17% (n=1), verifica-se que existe um nível de concordância em relação às afirmações significativo, não se registando inquiridas que discordem totalmente, discordem ou que não concordem nem discordem com as mesmas. O gráfico 3.4. demonstra aquilo que se referiu acerca do nível de concordância e permite destacar-se que 100% (n=6) das inquiridas concordam totalmente com as afirmações: permitem o desenvolvimento da linguagem oral (P8); permitem desenvolver a

criatividade (P9); permitem desenvolver a imaginação (P10) e permitem aumentar o campo lexical (P11).

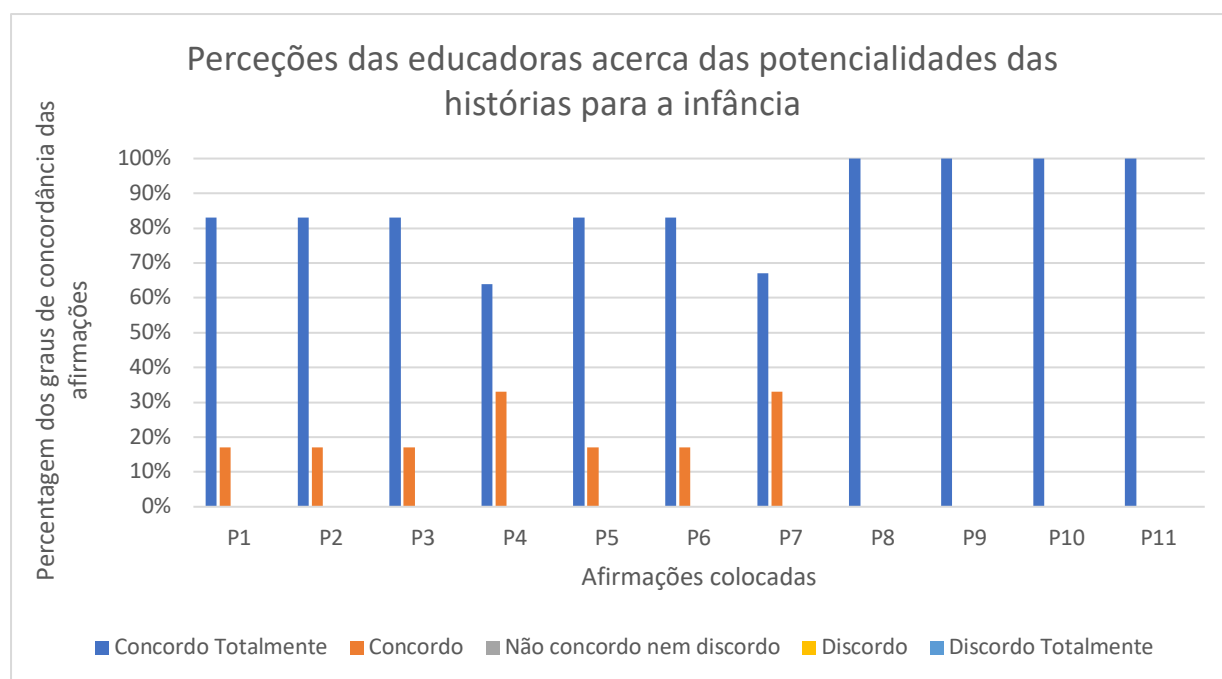


Gráfico 3.4.. Percepções das educadoras acerca das potencialidades das histórias para a infância

Legenda: P1(permitem explorar a comunicação verbal/não verbal); P2(permitem explorar diferentes formas de expressão e comunicação); P3(permitem dialogar e partilhar vivências comuns); P4(permitem explorar a classificação e nomeação de objetos); P5(permitem explorar e valorizar as tentativas de escrita); P6(permitem explorar a leitura de ilustrações); P7(permitem dar suporte às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar); P8(permitem o desenvolvimento da linguagem oral); P9(permitem desenvolver a criatividade); P10(permitem desenvolver a imaginação) e P11(permitem aumentar o campo lexical).

Numa quarta parte do questionário aplicado foram elaboradas algumas questões relacionadas com a introdução das histórias para a infância na prática pedagógica, sendo intuito da investigadora averiguar as percepções das educadoras acerca da importância que estas atribuem à leitura de histórias para a infância, ao longo das suas práticas pedagógicas, como promotoras do desenvolvimento lexical.

Quando questionadas sobre o grau de frequência com que costumam ler livros às crianças durante a sua prática pedagógica (gráfico3.5.), 67% (n=4) responderam que o fazem diariamente, e que 33% (n=2) das inquiridas que apenas o fazem 2 vezes por semana, podendo

registar-se que todas as inquiridas leem histórias às crianças ao longo das suas práticas pedagógicas.

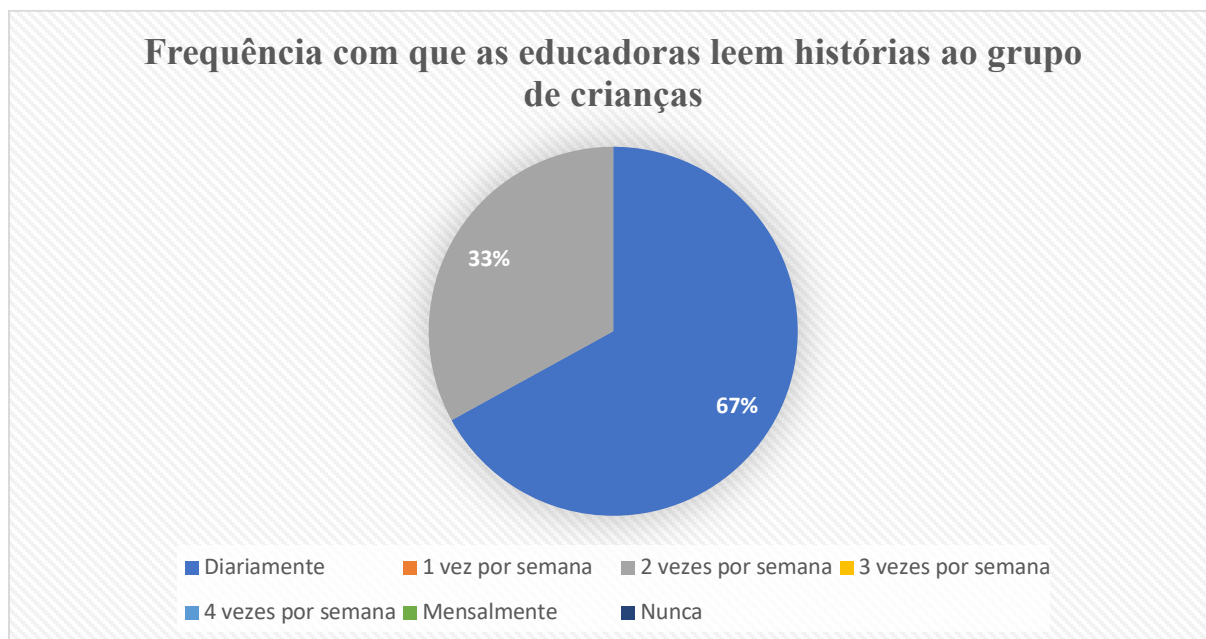


Gráfico 3.5. Percentagem da frequência com que as educadoras leem histórias aos grupos de crianças

Quando questionadas acerca da introdução das histórias para a infância na promoção do desenvolvimento lexical pode observar-se que, embora o nível de concordância em relação às afirmações seja significativo, o gráfico 3.6. demonstra que para as afirmações: momentos de pré e pós leitura facilitam o adulto no ato de ensinar especificamente novas palavras (P4), o léxico encontrado em histórias para a infância é mais rico do que aquele que o educador utiliza em sala de atividades (P6) e as histórias para a infância são um bom recurso para aumentar o campo lexical em termos gerais, mas também em termos técnicos podendo-se através delas adquirir-se também um vocabulário científico (P7) existe uma maior diversidade de opiniões acerca do assunto.

É visível que 100% (n=6) das inquiridas concordam totalmente que é importante envolver a criança na leitura do livro (P1).

Relativamente às afirmações, a leitura de histórias para a infância que fornecemos às crianças deve ser variada relativamente ao vocabulário utilizado, formato e assunto abordado (P2) e o volume de leituras ao qual as crianças são expostas contribui para o aumento do seu capital lexical (P5), o nível de concordância com estas afirmações é elevado, sendo que em

ambas as afirmações, 67% (n=4) das inquiridas concordam totalmente com as mesmas e 33% (n=2) concordam com as afirmações.

Quando questionadas sobre os factos de os momentos de pré e pós leitura facilitarem o adulto no ato de ensinar especificamente novas palavras (P4), o léxico encontrado em histórias para a infância ser mais rico do que aquele que o educador utiliza em sala de atividades (P6) e as histórias para a infância serem um bom recurso para aumentar o campo lexical em termos gerais, mas também em termos técnicos podendo-se através delas adquirir-se também um vocabulário científico (P7) verificou-se que existe uma inquirida (17%) que não concorda nem discorda com cada uma destas afirmações, tal como se observa no gráfico 3.6..

Ao observar-se o gráfico 3.6. a afirmação em que as opiniões mais se dividem é a que o léxico que se encontra nas histórias para a infância é mais rico do que aquele que é utilizado diariamente em sala de atividades (P6), uma vez que se regista 33% (n=2) das inquiridas que discordam totalmente e discordam da afirmação e uma das inquiridas (17%) não tem opinião acerca da afirmação. Regista-se, por fim, que 50% (n=3) das inquiridas concordam totalmente ou concordam com a afirmação.

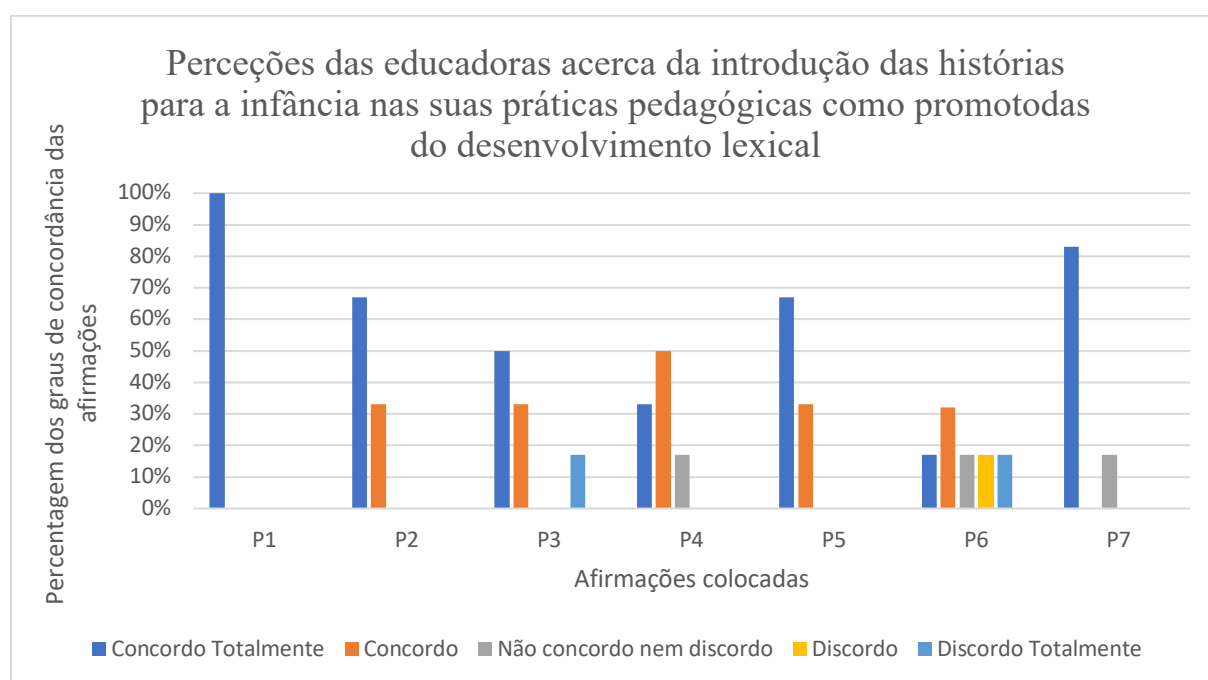


Gráfico 3.6. Perceções das educadoras acerca da introdução das histórias para a infância nas suas práticas pedagógicas como promotoras do desenvolvimento lexical

Legenda: P1(é importante envolver a criança na leitura do livro); P2(a leitura de histórias para a infância que fornecemos às crianças deve ser variada relativamente ao vocabulário utilizado, formato e assunto abordado); P3(é importante utilizar mecanismos extralinguísticos durante o conto das histórias); P4(Momentos de pré e pós leituras facilitam o adulto no ato de

ensinar especificamente novas palavras); P5(o volume de leituras ao qual as crianças são expostas contribui para o aumento do seu campo lexical); P6(o léxico encontrado em histórias para a infância é mais rico do que aquele que o educador utiliza em sala de atividades); P7(as histórias para a infância são um bom recurso para aumentar o campo lexical em termos gerais, mas também em termos técnicos, podendo através delas adquirir-se também um vocabulário científico).

Por fim, foi questionado às participantes com que frequência utilizam estratégias de dinamização da hora do conto nos seus momentos de leitura e, tal como indica o gráfico 3.7., 100% (n=6) das inquiridas utilizam a sala de atividades para realizar estes momentos de leitura, porém, quanto às restantes estratégias propostas pela investigadora, denota-se que, uma vez que nenhuma das inquiridas respondeu que nunca tinha implementado as estratégias mencionadas, todas as inquiridas já recorreram a essas estratégias, ainda que o grau de frequência com que as colocam em prática varie muito de inquirida para inquirida.

Para além da leitura de histórias em sala de atividades, as estratégias que as educadoras utilizam com maior frequência são a “leitura no espaço exterior” (50% (n=3) das inquiridas recorre frequentemente) e o “reconto da história pelas crianças”, em que 50% (n=3) das inquiridas também recorre frequentemente a esta estratégia. A estratégia a que as inquiridas recorrem com menos frequência são as “sombras chinesas”, em que 50% (n=3) das inquiridas afirma utilizar as sombras chinesas raramente e 33%(n=2) das inquiridas refere que utiliza esta estratégia ocasionalmente.

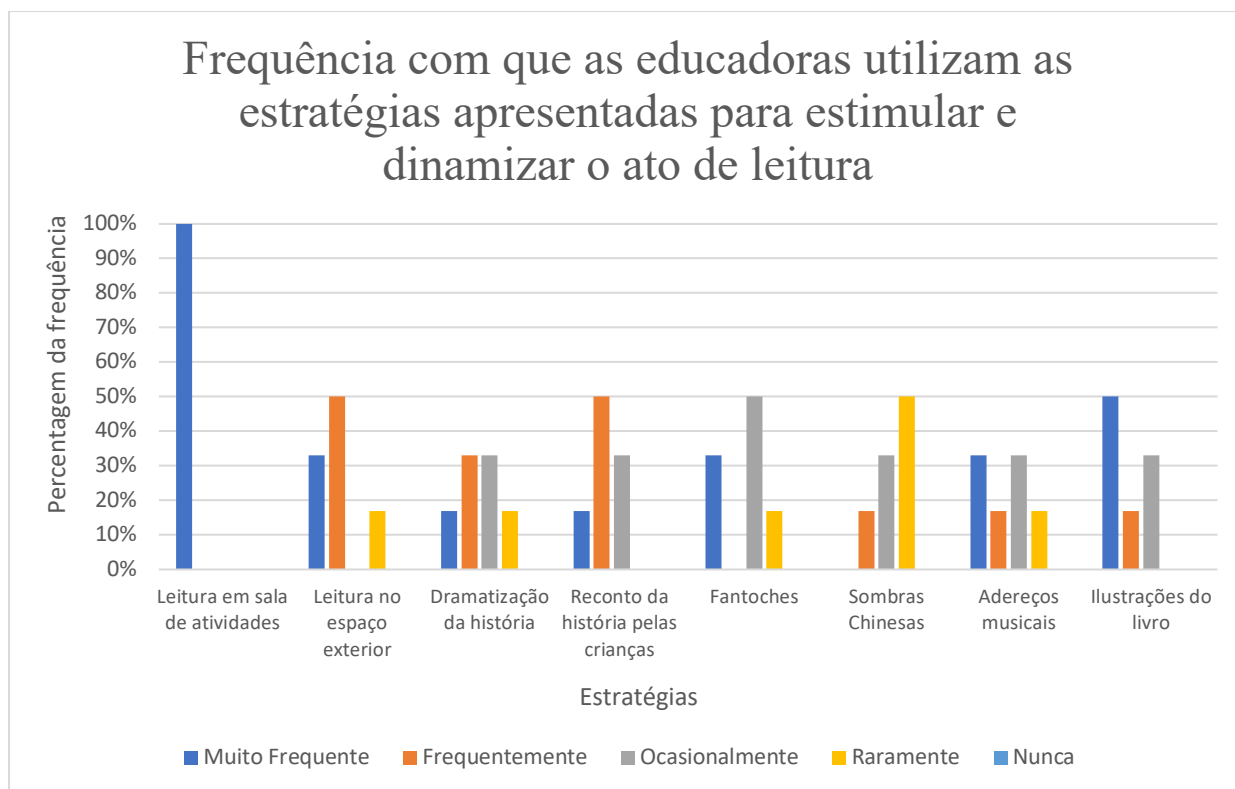


Gráfico 3.7. *Frequência com que as educadoras utilizam as estratégias apresentadas para estimular e dinamizar a hora do conto*

4.1.2. Inquérito por entrevista

A entrevista semiestruturada aplicada em estudo, requereu a participação da educadora cooperante responsável pela sala onde foi realizada a PES da investigadora, sendo que o objetivo da mesma se centrou em consolidar e aprofundar algumas temáticas abordadas nos inquéritos por questionário numa segunda etapa de recolha de dados, como já referido anteriormente.

A transcrição integral da entrevista (apêndice D), realizou-se seguindo alguns critérios de análises de conteúdo de entrevistas semiestruturadas, sendo que é mantido o anonimato da entrevistada, não sendo referido em parte alguma o nome da entrevistada. Nesta transcrição não foi realizada qualquer tipo de observação, relativamente à necessidade de ter sido necessário realizar algumas alterações ou não no decorrer da entrevista.

A entrevista realizada em Junho de 2021, durou mais do que o tempo anunciado à entrevistada (20 min), todavia durou menos do que o tempo previsto no guião da entrevista (apêndice C), sendo a sua duração total de 35 min.

A entrevistada tem 45 anos e no momento da entrevista desempenhava funções de educadora e de coordenadora pedagógica da valência de jardim de infância na instituição onde

se realizou a investigação. A mesma tem 21 anos de serviço, sendo todos eles ao serviço desta instituição. É licenciada em Educação Pré-Escolar e acompanha maior parte do grupo de crianças desde a sala de um ano, havendo, porém, algumas crianças que só começou a acompanhar no ano letivo 2020/2021.

Ao longo da análise da entrevista, após a transcrição integral da mesma (apêndice D) optou-se por contruir uma sinopse da entrevista tendo por base Henriques (2014), sendo que a informação recolhida na transcrição integral da entrevista foi alvo de uma categorização e subcategorização, tendo em vista uma melhor organização e redução dos dados recolhidos tal como ilustra a tabela 3.3.

Segundo Henriques (2014) as sinopses das entrevistas são sínteses do discurso do entrevistado, que contêm apenas a mensagem essencial da entrevista mantendo fiel aquilo que foi dito pelos entrevistados. Neste sentido, o mesmo autor refere que se trata de um material descritivo, sujeito a uma análise atenta da descrição integral da entrevista e sintetização da mesma, identificando as temáticas e as problemáticas.

Os conceitos emergentes na entrevista, realizada à educadora cooperante, têm como categorias: (i) desenvolvimento da oralidade; (ii) desenvolvimento lexical; (iii) histórias para a infância e (iv) prática pedagógica. Estas categorias, por sua vez dividem-se em subcategorias, nomeadamente:

- Importância do desenvolvimento da oralidade;
- Importância de desenvolver capacidades de saber falar e saber ouvir;
- Aquisição do vocabulário;
- Léxico ativo e léxico passivo;
- Importância das histórias para a infância;
- Aquisição do vocabulário através do conto de histórias para a infância;
- Leitura de histórias e estimulação do vocabulário;
- Estratégias utilizadas no ato de leitura.

Tabela 3.1. Sinopse da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante

Categoria	Subcategoria	Análise	Excertos da entrevista
Desenvolvimento da oralidade	Importância do desenvolvimento da oralidade.	<p>Manifesta ter consciência da importância do desenvolvimento oralidade no processo de desenvolvimento da criança.</p> <p>Aparenta reconhecer que este é um processo que se desenvolve de forma holística.</p>	<p>- Claro que sim! Porque tudo tem a ver com a parte da oralidade.</p> <p>- A sua aquisição, claro, é um processo universal [. . .] é um processo holístico em que as várias componentes da linguagem são apreendidas simultaneamente.</p>
	Importância de desenvolver capacidades de saber falar e saber ouvir	<p>Considera que estas capacidades são fundamentais para o desenvolvimento da oralidade e aquisição de novo vocabulário.</p>	<p>- [. . .] saber falar e desenvolver essa capacidade irá fazer com que a criança adquira mais e mais vocabulário, o saber escutar, o estar atenta também irá fazer com que a criança se concentre mais e que assimile também, por sua vez, mais vocabulário, portanto é muito importante a educadora desenvolver este tipo de estratégias, sendo que tudo isto vem da sala de 1 ano até à sala dos 5 e mais. Pela vida fora.</p>
Desenvolvimento lexical	Aquisição de vocabulário	<p>Aparenta reconhecer que a aquisição do vocabulário se antecede à aquisição do significado.</p> <p>Considera que as experiências e os estímulos vivenciados pelas</p>	<p>- [. . .] A criança desde pequenina vai adquirindo sons, depois formas silábicas, as palavras, vai construindo frases e só posteriormente a criança aprende o seu significado e vai assimilando nos variados contextos.</p> <p>- Tudo aquilo que é experienciado pelas crianças é apreendido por elas. E isso depende muito dos contextos de cada uma. Quanto mais nós estivermos englobados num contexto em que a criança esteja inserida num meio em</p>

		crianças são fundamentais para a aquisição do vocabulário.	<i>que tem acesso a livros, tem acesso a história, a canções, entre outros estímulos, muito maior e mais largo será o seu campo lexical.</i>
	Léxico ativo e léxico passivo	Afirma que crianças de 3 anos já compreendem mensagens orais em diversas situações e utilizam a linguagem oral em contextos, produzindo um grande leque de palavras.	<p><i>- Nestas idades eles compreendem as mensagens orais em diversas situações de comunicação, eles utilizam a linguagem oral em contexto.</i></p> <p><i>- Inicialmente eles reproduzem muitas palavras e tudo aquilo que eles nos dizem eles compreendem.</i></p>
Histórias para a infância	Importância das histórias para a infância	Considera as histórias para a infância muito importantes.	<i>- É de máxima importância as crianças terem acesso a histórias e livros desde a mais tenra idade, desde que estão no ventre da mãe. A leitura apoia a construção de sentido em torno da escrita, mas também enriquece a sua concentração e o desenvolvimento do vocabulário. [. . .] A leitura proporciona vivências, partilha de ideias, o diálogo, promove a capacidade de eles ouvirem, enfim é bastante enriquecedora.</i>
	Aquisição do vocabulário através do conto de histórias para a infância	Manifesta conhecimento de que as histórias para a infância são importantes na medida em que permitem à criança, através do imaginário, vivenciar experiências e adquirir novo vocabulário.	<i>- [. . .] O imaginário das crianças leva-os a desenvolver não só o pensamento, mas a sua oralidade e a oralidade vai fazer com que a criança “mexa” no seu próprio vocabulário. A criança vai acabando por desenvolver o seu campo lexical.</i>
Prática Pedagógica	Leitura de histórias e estimulação do vocabulário	Manifesta preocupação em ler histórias às crianças diariamente.	<i>- [. . .] Essa planificação da leitura é feita diariamente, uma vez que eu leio uma história ao grupo praticamente todos os dias.</i>
		Manifesta preocupação em articular as histórias que apresenta às crianças com as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE que está a trabalhar.	<p><i>- Há algumas histórias que são dentro do contexto daquilo que eu estou a trabalhar, mas há outras histórias que leio durante o dia que são os meninos que me pedem para ler ou que trazem de casa.</i></p> <p><i>- Eu não sou apologista de “abebezar” linguagem aos meninos e sempre que posso utilizar um vocabulário variadíssimo melhor para os miúdos. [. . .]</i></p>

		<p>Manifesta consciência de que deve utilizar vocabulário variado ao longo da sua prática pedagógica e não deve suprimir as palavras.</p> <p>Considera que o conto de histórias para a infância é um estímulo que permite às crianças aumentar o seu vocabulário e por sua vez o aumento do campo lexical contribui para o sucesso do discurso das mesmas.</p>	<p><i>.] é importante aumentar o vocabulário dos meninos porque eles já têm uma grande capacidade de apreensão.</i></p> <p><i>- Sem dúvida que quanto maior for o vocabulário delas melhor é melhor é o seu discurso, o campo lexical está mais alargado.</i></p>
	<p>Estratégias utilizadas no ato de leitura</p>	<p>Manifesta preocupação em discutir com o grupo significados de palavras ou enunciados que vão aparecendo ao longo do conto das histórias utilizando estratégias.</p> <p>Estimula as crianças a recontarem por palavras suas as histórias que ouvirem, sendo esse um dos seus itens de avaliação.</p> <p>Demonstra preocupação em utilizar estratégias que dinamizem o ato de leitura, que remetam para o aumento do vocabulário e o desenvolvimento da linguagem oral da criança.</p>	<p><i>- [. . .] Há alguns livros que é preciso que eu contorne uma ou outra palavra atribuindo-lhe um sinónimo, no entanto há outras palavras que dependendo das frases e daquilo que o livro nos quer transmitir eu acabo por falar com eles sobre os seus significados.</i></p> <p><i>- Eu utilizo muito música, mas porque realmente adoro música. [. . .] Também utilizo muito a dramatização de fantoches.</i></p>

De acordo com a categoria do desenvolvimento da oralidade, que se subdivide em duas subcategorias, nomeadamente, (i) a importância do desenvolvimento da oralidade e (ii) o saber falar e saber ouvir, a entrevistada reconhece a importância do desenvolvimento da oralidade no que concerne ao processo de desenvolvimento da criança. Para a educadora o desenvolvimento é um processo que se desenvolve de forma holística e que é universal a todas as crianças. A entrevistada refere ainda que a oralidade está presente em todos os momentos do dia a dia das crianças, e na sua opinião as várias componentes da linguagem são adquiridas em simultâneo. Ao ser questionado à entrevistada acerca da importância de se desenvolver capacidades nas crianças de escuta e de fala a mesma referiu que essas competências são de extrema importância, uma vez que ao saber falar e saber escutar a criança desenvolve as suas capacidades de concentração e adquire e assimile mais vocabulário. A mesma refere que este processo de aquisição do vocabulário através destas capacidades se processa desde a sala de um ano até ao longo da vida.

Relativamente ao desenvolvimento lexical, nomeadamente no que se refere à aquisição do vocabulário, a entrevistada refere ter consciência que as crianças primeiramente adquirem o vocabulário e só posteriormente lhe atribuem significado, sendo que a mesma considera que as crianças com três anos de idade já compreendem as mensagens orais em diversas situações e utilizam a linguagem oral em contexto. Quanto ao léxico ativo e léxico passivo, quando é questionada acerca de considerar que as crianças compreendem mais palavras do que aquelas que produzem, a educadora refere apenas que as crianças já reproduzem muitas palavras e todas as palavras que são produzidas por estas são também compreendidas, ou seja, as crianças compreendem aquilo que verbalizam.

Ainda no campo do desenvolvimento lexical, a mesma considera que as experiências vivenciadas pelas crianças e os estímulos que lhes são dados contribuem sem dúvida alguma para o desenvolvimento do léxico da criança, uma vez que tudo o que é experienciado pelas crianças é adquirido por elas e é preciso que o/a educador/a estimule esta aquisição do vocabulário através de várias estratégias, mencionando a mesma que o contexto em que a criança está inserida e o acesso que têm por exemplo aos livros e histórias para a infância influenciam o processo de desenvolvimento lexical.

A análise da entrevista também remete para a importância das histórias para a infância e constatou-se que é visível a ligação que a entrevistada tem com as histórias para a infância uma vez, que esta considera que estas são de extrema importância.

A entrevistada considera que as histórias para a infância apoiam a construção do sentido de escrita, mas acima de tudo permitem à criança vivenciar vivências, partilhar ideias, dialogar, desenvolver as capacidades de saber escutar e saber falar e, não obstante nem menos importante estas permitem à criança aumentar o seu campo lexical.

Ainda acerca das histórias para a infância, a educadora, considera que os contextos apresentados desenvolvem o imaginário, a oralidade e as crianças através do seu imaginário conseguem vivenciar as mais diversas experiências aumentando o seu vocabulário e consequentemente conseguem atribuir significados novos, melhorando o seu discurso. Considerando ainda que as histórias para a infância são um grande contributo para o aumento do vocabulário nas crianças.

Sendo também objetivo da entrevista tentar perceber a forma como a educadora integra as histórias para a infância na sua prática pedagógica e qual a sua perceção sobre a importância de as mesmas estarem integradas nos seus momentos de intervenção com o grupo, a entrevistada manifesta preocupação em ler histórias às crianças todos os dias, e tenta que as histórias se enquadrem no contexto daquilo que está a trabalhar, ou seja, existe a preocupação da entrevistada em articular as histórias para a infância com as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE que estão a ser exploradas.

Quando questionada sobre o facto de utilizar um vocabulário diversificado ao longo da sua intervenção pedagógica e com o facto de implementar estratégias ao longo do conto da história que lhe permitam discutir com as crianças significados de palavras ou enunciados presentes ao longo das histórias, a entrevistada refere que é importante não se infantilizar as palavras quando se fala com as crianças.

É preciso dizer as palavras como elas são e utilizar um vocabulário variado. No momento de mediação de leitura, a mesma refere que frequentemente recorre a estratégias que lhe permitam discutir significado de palavras e discutir significados de alguns enunciados, sendo frequente utilizar relações lexicais de sinonímia quando considera que é preciso contornar algumas palavras, que no seu ponto de vista, são mais difíceis de serem apreendidas pelo grupo de criança e recorre também ao diálogo com o grupo para discutir sobre os significados de alguns enunciados ou palavras.

A entrevistada demonstra também preocupação em utilizar estratégias que desenvolvam a linguagem oral das crianças e a aquisição de novo vocabulário sendo que a mesma confessou que é frequente pedir às crianças que recontem o que ouviram, sendo este um dos seus itens de avaliação. No entanto, a mesma confessa que nem sempre é fácil garantir a participação de todas as crianças, optando por dinamizar estes momentos em grande grupo

para que as crianças mais tímidas se sintam estimuladas em participar também. A educadora refere que é também através destes momentos que se consegue perceber a evolução das crianças a este nível de desenvolvimento da linguagem oral e do seu desenvolvimento lexical.

Foi objetivo da investigadora também perceber que tipo de objetos ou recursos a entrevistada utiliza ao longo da mediação do conto. Foi perceptível que a educadora entrevistada recorre quase sempre à música para dinamizar a hora do conto e à dramatização da história através de fantoches. Através da resposta dada pela entrevistada constatou-se que a escolha destes recursos se deve a questões de gostos próprios.

Sintetizando, os dados recolhidos remetem para uma consciencialização por parte da entrevistada para a importância das histórias como contributo para a estimulação do vocabulário, e denota-se que na sua prática pedagógica a mesma tenta implementar estratégias que desenvolvam o vocabulário das crianças através das histórias para a infância.

Capítulo IV- Discussão dos Resultados

A quinta fase deste estudo diz respeito à discussão dos resultados que será feita à luz do enquadramento teórico. Para esta discussão a investigadora recorreu a uma triangulação dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário e da entrevista colocada à educadora cooperante.

A investigadora, antes de falar do desenvolvimento lexical e da importância das histórias para a infância como promotoras do léxico, sentiu necessidade de compreender quais as conceções das educadoras acerca do desenvolvimento da linguagem oral. Sim- Sim et al. (2008) referem que o desenvolvimento da linguagem se processa holisticamente, no qual as várias componentes da linguagem são apreendidas simultaneamente. Ao interrelacionar os dados dos questionários com os da entrevista observou-se que grande parte da amostra concorda com aquilo que é dito referido na literatura, manifestando consciência da importância do desenvolvimento da linguagem oral no processo de desenvolvimento da criança, afirmando a educadora entrevistada que *“tudo tem a ver com a parte da oralidade”*.

Esta consciência por parte das inquiridas revelou-se um aspeto positivo neste estudo, uma vez que se considera que a linguagem está presente em tudo, ou seja, está presente no dia-a-dia de todas as crianças seja em contexto de jardim de infância ou em contexto de vida social e é muito importante que as crianças aprendam a comunicar-se com o mundo que as rodeia, sendo o desenvolvimento da linguagem oral considerado pelas OCEPE de uma importância fundamental na educação pré-escolar (Lopes da Silva et. al., 2016).

Todas as inquiridas concordam que a linguagem se adquire e desenvolve através do uso de uma língua, ou seja, ao ouvir falar e falando, indo isto ao encontro daquilo que é referido por Sim-Sim (1998) em que a apreensão e mestria de uma determinada língua ocorre através da imersão numa determinada língua, em que os sujeitos falantes atuam de forma passiva enquanto ouvem o outro e ativa quando falam com o outro.

O papel do/a educador/a na promoção do desenvolvimento da linguagem é de extrema importância, sendo que é bastante relevante que se utilizem estratégias e/ ou atividades que promovam o desenvolvimento da linguagem, observando-se nos questionários que as educadoras consideram importantes as estratégias que foram enumeradas pela investigadora, indo ao encontro daquilo que referem autores como Lopes da Silva et al. (2016) e Horta (2016) citando estas que é fundamental que o/a educador/a crie um ambiente que seja comunicativamente estimulante em que a linguagem do/a educador/a constitua um modelo para a interação e aprendizagem da criança. Na entrevista à educadora cooperante, fica evidente a

existência da consciência de que deve utilizar vocabulário variado ao longo da sua prática pedagógica e não deve suprimir as palavras uma vez que a mesma afirma que *“quanto maior for o vocabulário delas melhor é o seu discurso, o campo lexical será mais alargado”*.

Ao analisar a entrevista e tendo como ponto de partida especificar melhor a forma como se podem colocar estas e outras estratégias em prática, a entrevistada refere que utiliza lengalengas, rimas, debates, leituras de histórias e conversas informais para desenvolver a linguagem oral das crianças do seu grupo. Estas estratégias, enumeradas pela entrevistada, remetem para algumas estratégias que Rombert (2017) refere como relevantes para melhorar a comunicação, sendo que é importante que o/a educador reconheça a criança como um parceiro comunicativo, lhe dê espaço para iniciar e liderar conversas, relacione conceitos, dê ritmo aos discursos, leia histórias, repita, modele e expanda novas palavras e frases.

Relativamente ao léxico, destaca-se que as educadoras têm consciência que é importante desenvolver competências lexicais nas crianças desde cedo, demonstrando-se estarem de acordo com aquilo que afirmam Sim-Sim et. al (2008) ao referirem que o desenvolvimento lexical se inicia desde cedo na vida das crianças e se prolonga ao longo da vida das mesmas.

Ainda sobre o desenvolvimento lexical, relativamente aos fatores que podem influenciar ou não este desenvolvimento, ao longo deste estudo, e após a análise dos resultados, devido à variedade de opiniões observadas em questionário acerca desta questão, não se conseguiu ter uma ideia exata da consciência das educadoras acerca daquilo que afirmam Tamis-LeMonda e Rodrigues (2014) ao proferirem que as crianças pertencentes a famílias de baixo rendimento ficam para trás em relação aos seus pares no que concerne ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, demonstrando desenvolver vocabulários em ritmos mais lentos do que os seus pares pertencentes a famílias de cariz social mais favorecidos.

Relativamente ainda ao facto de estes fatores influenciarem ou não o desenvolvimento do léxico, Laranjeira (2013) refere que o capital lexical dos falantes pode estar subjacente a fatores como as experiências diárias do indivíduo e os novos conhecimentos, transformações culturais e tecnológicas da sociedade. Em entrevista, e de forma a esclarecer esta variedade de opiniões a educadora cooperante foi questionada acerca deste assunto e acabou por afirmar que concordava que estes fatores tinham importância, nomeadamente as experiências vividas por parte das crianças, dizendo que *“tudo aquilo que é experienciado pelas crianças é apreendido por elas. E isso depende muito dos contextos de cada uma. Quanto mais estivermos englobados num contexto em que a criança esteja inserida num meio em que tem acesso a livros, tem*

acesso a histórias, canções, entre outros estímulos muito maior e mais largo será o seu campo lexical”.

Relativamente ao léxico ativo e léxico passivo observam-se que esta questão pode gerar alguma confusão, quando analisados os resultados dos questionários e os resultados da entrevista semiestruturada.

Em resposta aos inquéritos por questionário todas as inquiridas concordam que as crianças compreendem muito mais palavras do que aquelas que são capazes de produzir, remetendo-nos para aquilo que afirmam Sim-Sim et al. (2008) e Menyuk (1998) como citado por Sim-Sim (1998). No entanto, quando analisada a entrevista, a educadora cooperante ao ser questionada sobre o facto de considerar ou não que as crianças compreendem mais palavras do que aquelas que produzem, afirma que *“inicialmente elas reproduzem muitas palavras e tudo o que elas dizem compreendem”*.

Esta afirmação da educadora cooperante, ao contrario daquilo que pode evidenciar quando se realiza a triangulação dos resultados dos inquéritos por questionário e da entrevista semiestruturada, não contradiz aquilo que é expresso nas respostas dadas em inquérito por questionário, a mesma só afirma que tudo o que as crianças produzem compreendem, ou seja, a educadora cooperante não refere em momento algum que as crianças produzem palavras que não compreendem ou que compreendem mais do que aquilo que produzem.

Considera-se que a pouca clareza da resposta dada pela educadora cooperante em entrevista a esta questão poderá estar relacionada com a hipótese de a investigadora não ter sido suficientemente clara ao colocar a questão, podendo ter influenciado a resposta obtida.

Numa terceira e quarta parte do inquérito por questionário e também através da entrevista colocada à educadora cooperante observa-se que é consensual entre as participantes que as histórias para a infância têm um carácter de grande importância no desenvolvimento da linguagem das crianças e na estimulação do seu léxico. As perceções das educadoras remetem para aquilo que referem vários autores, realçando que as histórias para a infância fazem parte do dia a dia das crianças e são grandes promotoras do desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente do campo lexical da criança, mas também são grandes promotoras do desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes desenvolver o sentido de si próprias e vivenciar várias experiências. (Mata (2008), Mourato (2016), Santos (2010) como citado por Pimentel (2017) e Cavalcanti (2005) como citado por Silva (2014)).

Acerca da importância das histórias para a infância no desenvolvimento das crianças, referem ainda Lopes da Silva et al. (2016) que as histórias para a infância permitem que o/a educador/a de infância articule as áreas e domínios do saber previstos nas OCEPE, aspeto que

através da análise dos resultados parece estar em concordância entre as participantes, manifestando a educadora cooperante em entrevista a sua preocupação em articular as histórias para a infância com as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, referindo *“há algumas histórias que são dentro do contexto daquilo que eu estou a trabalhar”*.

No que se refere ao livro também ser explorado e introduzido em sala de atividades sem que tenha apenas como objetivo motivar um projeto que esteja a ser desenvolvido (Machão, 2013), a entrevistada refere que as crianças têm acesso aos livros constantemente, referindo que as crianças têm em sala de atividades uma biblioteca que dispõe de livros que estão ao seu alcance, sendo que estes livros presentes em biblioteca são mensalmente substituídos por outros novos, ou até às vezes apenas são acrescentados livros à biblioteca e as crianças têm acesso a eles sempre que quiserem.

No que concerne à introdução das histórias para a infância, tendo em vista a promoção do desenvolvimento lexical, através dos dados recolhidos constata-se que todas as inquiridas concordam que estas são grandes promotoras do desenvolvimento lexical. Dentro desta categoria em estudo, observou-se através da análise dos resultados uma diferença de opiniões entre as participantes quando se afirma em questionário que o léxico encontrado em histórias para a infância é mais rico do que aquele que o/a educadora/a de infância utiliza em sala de atividades, ao longo da sua prática pedagógica.

Em entrevista, quando perguntado à entrevistada se ao longo do conto das histórias costuma discutir com o grupo os significados de algumas palavras ou enunciados, introduzindo sinónimos, a mesma afirma que devido à complexidade de algumas palavras presentes nos livros esta tem de recorrer, tal como referem Lopes e Rio-Torto (2007) a algumas relações lexicais, referindo *“há alguns livros que é preciso que eu contorne uma palavra ou outra atribuindo-lhes um sinónimo”*.

A consciência verificada por parte da entrevistada, em optar por recorrer a algumas relações lexicais de forma a promover a melhor compreensão daquilo que é dito durante o ato de leitura, remete para aquilo que afirma Mourato (2016) ao afirmar que mesmo que a linguagem seja complexa para o nível atual de desenvolvimento da criança, uma leitura bem consumada por parte do/a educador/a de infância pode envolver a criança no ato de leitura e permiti transmitir uma emoção verdadeira da história narrada.

Relativamente à forma como as participantes no estudo implementam as histórias para a infância ao longo da sua prática pedagógica, a maior parte das inquiridas referem que o fazem todos os dias, indo ao encontro do que é reportado por outros autores que afirmam que a leitura de histórias é hoje em dia uma realidade do dia a dia dos jardins de infância (Santos (2010)

como citado por Pimentel (2017)), afirmando ainda Tamis-LeMonda e Rodrigues (2014) que o envolvimento das crianças em atividades de aprendizagem expande o vocabulário e o conhecimento das crianças, nomeadamente, em particular as atividades que envolvam a leitura compartilhada de livros, bem como o compartilhamento de histórias orais, facilitam o crescimento do vocabulário das crianças pequenas, reforçando ainda Sim-Sim (1998) que contar histórias às crianças estimula a sua criatividade e linguagem.

Segundo vários autores a leitura de histórias para a infância deve obedecer a um conjunto de estratégias que tenham em vista a sua dinamização e envolvimento das crianças na hora do conto, sendo que estas previamente delineadas pelo/a mediador/a de leitura permitem às crianças desenvolverem-se em vários aspetos (Viana et. al., 2017; Rigolet, 2009; Rombert, 2017). Através da recolha de dados foi possível observar que as participantes demonstram preocupação em utilizar estratégias que dinamizem o ato de leitura, que remetam para o aumento do vocabulário e o desenvolvimento da linguagem oral da criança, uma vez que nas respostas aos inquéritos por questionário se verifica que todas as educadoras já colocaram em prática (independentemente do grau de frequência) as estratégias de dinamização da hora do conto apresentadas pela investigadora.

Embora todas considerem que é importante envolver a criança na leitura do livro, indo ao encontro daquilo que referem Lopes da Silva et al. (2016) quando referem que o/a educador/a deve ter em consideração que a criança é o sujeito ativo da sua própria aprendizagem, sendo indispensável que seja atribuído à criança um papel participativo neste tipo de atividades de leitura, analisando a percentagem de frequência com que as inquiridas utilizam as estratégias enumeradas em questionário, pôde observar-se que a maior parte destas não são utilizadas com frequência muito elevada.

Destaca-se que é muito frequente entre as educadoras utilizar-se a sala de atividades e as ilustrações dos livros para contar histórias, o que poderá remeter para aquilo que se refere Albuquerque (2000) como citado por Silva (2014) relativamente ao facto de ser muito frequente que os/as educadores/as de infância utilizem com mais frequência o livro como meio de narração de histórias, estando assim a limitar a imaginação e a criatividade das crianças, uma vez que só utilizando os livros as crianças são obrigadas a manter-se dentro dos limites das ilustrações que compõem o texto.

Neste sentido, e dando ênfase ao que é dito por Albuquerque (2000) como citado por Silva (2014), Mourato (2016) afirma que o/a educador/a durante o ato de leitura deve inspirar a confiança das crianças, respeitando a sua imaginação, motivando a sua atenção, ter uma boa dicção, fazendo pausas e tentando sempre integrar o texto com o ouvinte.

Afirmando ainda Silva (2014) que ao serem utilizadas estratégias de dinamização da hora do conto, por parte do/a educador/a, são valorizados os conteúdos da história e é estimulada o envolvimento das crianças na história narrada, a sua motivação, criatividade, imaginação e as crianças por sua vez acabam por ter contacto também com as mais variadas manifestações artísticas do mundo que as rodeia.

Capítulo V- Conclusões Finais

Uma vez concluída a análise de dados, a interpretação, triangulação e discussão dos resultados que permitiram dar resposta à questão de investigação “Qual a importância das Histórias para a Infância no desenvolvimento lexical das crianças?” que foi previamente formulada e norteou esta investigação neste capítulo serão apresentadas as principais conclusões do estudo.

A utilização de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados aplicados ao longo do estudo foi muito importante, uma vez que permitiu uma recolha mais ampla dos dados e contribuiu, por sua vez para apreender de uma forma mais detalhada as conceções das educadoras acerca da temática em questão como estava definido nos objetivos do estudo.

Nesta investigação, antes de se tentar dar resposta à questão de investigação, previamente definida, revelou-se importante conhecer as perceções das educadoras de infância acerca do desenvolvimento e aquisição da linguagem sendo que todas as inquiridas demonstram ter consciência de que o processo de desenvolvimento da linguagem se processa de forma holística, no qual as várias componentes da linguagem são apreendidas simultaneamente, demonstrando consciência que é importante expor as crianças a atividade que estimulem o desenvolvimento da linguagem oral, demonstrando ainda ter consciência da importância do seu papel no ato de desenvolver atividades que estimulem este desenvolvimento.

Relativamente ao desenvolvimento lexical, pode concluir-se que as participantes do estudo têm consciência que o desenvolvimento lexical se inicia desde cedo na vida das crianças e se prolonga por toda a vida, sendo importante desenvolver competências lexicais nas crianças desde a mais tenra idade.

Constatou-se neste estudo, e dando resposta à questão de investigação, que todas as inquiridas demonstram ter consciência que as histórias para a infância são de extrema importância no processo de estimulação do vocabulário, sendo que as dramatizações, os teatros de fantoches, a narração de histórias cantadas, o reconto das histórias pelas próprias crianças, a leitura em diferentes espaços e contextos, a leitura associada a um projeto, a leitura em momentos de tempos livres, a planificação das leituras por parte do/a educador/a de infância criando momentos de pré, durante e pós leitura são estratégias muito eficazes e benéficas para as crianças tanto a nível do desenvolvimento lexical como a nível desenvolver o gosto pela leitura e desenvolver-se socialmente, tomando consciência de si próprias e do mundo que as rodeiam.

Considera-se, por fim, que a questão de investigação e os objetivos propostos foram alcançados com sucesso, uma vez que foi possível averiguar que as histórias para infância têm uma grande importância no desenvolvimento lexical das crianças e que as educadoras implicadas no estudo têm consciência desse facto o que as leva incluírem as histórias para a infância nas suas planificações. Relativamente às estratégias utilizadas, o estudo também se tornou importante e revelador, uma vez que se constatou que embora sejam utilizadas algumas estratégias de mediação de leitura as mesmas ainda não são usadas com o mesmo nível de frequência, restringindo-se a maioria das inquiridas às ilustrações do livro o que demonstra que poderão ser feitos alguns trabalhos futuros para colmatar estes aspetos que são tão importantes para o desenvolvimento lexical das crianças.

Por último, julga-se que o estudo foi compensador, tanto pelo facto de incentivar os profissionais de educação em expandir as suas formas de mediar os atos de leitura, como pelo facto que permitiu à investigadora demonstrar que as histórias para a infância têm grande importância na estimulação do vocabulário e que existem inúmeras estratégias que podem ser interrelacionadas com o ato de leitura, tendo em vista uma melhor promoção do desenvolvimento lexical das crianças.

5.1. Limitações do estudo e trabalhos futuros

No que concerne às limitações existentes no decorrer da investigação pode-se destacar o limite temporal imposto para a concretização do estudo, uma vez que ocorreu em tempo de pandemia e teve sujeito a várias alterações da unidade curricular de PES. Além disso, o facto de este estudo abranger uma pequena amostra de participantes, também se considera que seja uma limitação do mesmo.

Como proposta de trabalhos futuros, considera-se que há aspetos que podem ser melhorados para melhor compreender a temática em estudo, nomeadamente seria interessante aumentar o tamanho da amostra e melhorar os questionários implementados e a entrevista semiestruturada que foi realizada.

Considera-se ainda, que seria interessante incluir as 25 crianças no estudo, tal como previsto no plano A desta investigação, uma vez que possibilitaria à investigadora desenvolver algumas das estratégias de intervenção pedagógica que enumera nos questionários realizados às educadoras da instituição, podendo ser verificadas eventuais evoluções das crianças, com resultado da aplicação das estratégias em contexto sobre a importância das histórias para a infância na estimulação do vocabulário das crianças.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta.
- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lidel.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Castro, M. (2001). *A linguagem em crianças de 2 e 4 Anos no contexto creche/jardim de infância ou no contexto familiar*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório aberto da Universidade do Porto <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53509/2/29709.pdf>
- Dicionário Terminológico [em linha]. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral da Educação. Acedido através de: <http://dt.dge.mec.pt>
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Direção-Geral de Educação, Ministério da Educação. ISBN: 978-972-742-338-5
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Direção-Geral de Educação, Ministério da Educação.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. (2011). *Conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Direção-Geral de Educação, Ministério da Educação. ISBN: 978-972-742-308-8.
- Gopnik, A. (2010). *O bebé Filósofo*. Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- Henriques, S. (2014). *Análise de conteúdo: Iniciação à investigação educacional, licenciatura em educação*. Repositório Aberto da Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4860/3/AnalisedeConteudo_SH-2014.pdf
- Horta, M. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar que realidade?* Editora Novembro.
- Horta, M. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: Da intenção à prática*. Psicosoma.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: Perspetivas e práticas de professores no 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3129/1/Desenvolvimento%20lexical.pdf>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016) *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE).
- Lopes, A., Rio-Torto, G. (2007). *Semântica*. Caminho.
- Machão, A. (2013). *O lugar dos livros no jardim de infância*. Aprender, 33, 25-35. Acedido através de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10171/1/Olugar%20dos%20livros%20no%20jardim%20de%20infância.pdf>
- Magalhães, V. (2008). *Sobressalto e espanto: Narrativas literárias sobre e para a infância, no neo-realismo português*. [Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/531/1/17167_Microsoft_Word_Tese.pdf

- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Direção-Geral de Educação, Ministério da Educação. ISBN: 978-972-742-279-1.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.^[1]
- Mourato, A. (2016). *Perceção dos educadores sobre as potencialidades do livro e de literatura para a infância*. [Tese de Doutoramento. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24342/1/ulsd072907_td_Ana_Mourato.pdf
- Pacheco, N. (2011). *Ensino de léxico e textos descritivo*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2391/1/Ensino%20de%20léxico%20e%20texto%20descritivo.pdf>
- Pimentel, J. (2017). *A importância das histórias no pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Rcaap comum https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23129/1/JULIANA_PIMENTEL.pdf
- Ramos, A. (2007). *Livros de palmo e meio: Reflexões sobre literatura para a infância*. Caminho.
- Ribeiro, G. (2018). *Novo manual de investigação: Do rigor à originalidade como fazer uma tese no século XXI*. Contraponto.
- Reis, F. (2018). *Investigação científica e trabalhos académicos: Guia prático*. Edições Sílabo.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto Editora.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças: Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto Editora.
- Rombert, J. (2017). *A linguagem mágica dos bebés: Descobre o que eu digo: o meu choro, as minhas caretas, os meus sons e as primeiras palavras*. A esfera dos livros.
- Silva, D. (2014). *Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3967/1/Dinamização%20da%20hora%20do%20conto.pdf>
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Direção-Geral de Educação, Ministério da Educação. ISBN: 978-972-742-288-3.
- Sua-Kay, E., & Tavares, M. (2007). *TALC- Teste de avaliação da linguagem na criança: Manual*. (2ª ed.). Oficina Didática.
- Tamis-LeMonda, C., & Rodriguez, E. (2014). *Parents`role in fostering young children`s learning and language development*. Encyclopedia on Early Childhood Desenvolvimento, 3ª ed, 1-7.
- Viana, L. F., Ribeiro, I., Cadime, I., Cruz, J., Ríos, I., Baptista, A., ... Santos, S. (2017). *Falar ler e escrever: Propostas integradoras para jardim de infância*. Lusoinfo Multimédia.
- Vilela, M. (1979). *Estruturas lexicais do português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vilela, M. (1994). *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem: Seguido de um comentário de Jean Piaget*. Relógio D`Água Editores.

Legislação Consultada:

Lei no 5/97 de 10 de fevereiro, publicada no Diário da República nº 34/1997 – I Série-A. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, publicado no Diário da República nº 201/2001 – I Série-A. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Informado



Termo de consentimento informado

Sras. Educadoras

Sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), irei construir o meu **Relatório de PES** (trabalho de investigação sobre a minha prática pedagógica) que se intitula de “A importância das histórias para a infância no desenvolvimento lexical das crianças: perceções das educadoras de infância” e que tem como objetivos:

- Perceber as conceções das educadoras relativamente à importância das Histórias para a Infância, para o desenvolvimento do léxico das crianças, nomeadamente:
 - Conhecer as suas perceções sobre o tema;
 - Conhecer as suas ações pedagógicas para dar resposta à temática em questão;
- Dar a conhecer alguns exemplos de práticas pedagógicas que podem ser implementadas.

Este trabalho garantirá a confidencialidade dos seus dados e da instituição, bem como o seu anonimato, cujo resultado final será disponibilizado no Repositório da Universidade do Algarve.

Neste sentido, venho requerer a sua colaboração na investigação, garantindo-lhe que a sua colaboração neste estudo será sem dúvida importante pelo que agradeço desde já a sua disponibilidade. O presente documento pretende também requerer a sua autorização para que sejam feitos registo de áudio ao longo da recolha de dados, caso seja necessário.

Tendo em conta esta situação, e uma vez que se encontra em vigor o *Regulamento Geral de Proteção de Dados*, desde maio de 2018, agradeço, em conformidade, o preenchimento da autorização.

Aluna

(Jéssica Lascas Agostinho)

Autorização para participação no estudo e para a recolha de registos de áudio.

Eu, _____, declaro que concordo em participar na investigação em questão, autorizando também a recolha de registos por áudio, caso assim se verifique pertinente para esta investigação.

Assinatura do participante: _____

Data: ___ / ___ / ___

Apêndice B – Inquérito por Questionário aplicado às Educadoras de Infância



Inquérito por questionário às educadoras da Instituição

O presente questionário destina-se a educadores de Infância da Creche e Jardim de Infância Arco-Íris e é realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Algarve no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada que contribuirá para a minha investigação, para a obtenção do grau de mestre, relativamente à temática em estudo “A importância das histórias para a infância no desenvolvimento lexical das crianças: perceções das educadoras de infância”, tendo como objetivos perceber as conceções das educadoras relativamente à importância das histórias infantis para o desenvolvimento do léxico das crianças, nomeadamente:

- Conhecer as suas perceções sobre o tema;
- Conhecer as suas ações pedagógicas para dar resposta a esta temática.

Os dados obtidos serão confidenciais, anónimos e servirão apenas para fins informativos. Agradeço que as respostas sejam o mais fidedignas possível, tendo em conta o seu conhecimento e a sua experiência profissional.

Desde já agradeço pela sua colaboração.

A investigadora,
Jéssica Agostinho

I PARTE – CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1.1. Sexo

Feminino

Masculino

1.2. Idade _____

1.3. Tempo de Serviço

Tempo de serviço (em número de anos) _____

Tempo de serviço na instituição (em número de anos) _____

1.4. Atualmente encontra-se a exercer as suas funções em que valência?

Creche

Jardim de Infância

1.5. Caso tenha experiência em ambas as valências indique:

Tempo de serviço em Creche (em número de anos) _____

Tempo de serviço Jardim de Infância (em número de anos) _____

II PARTE – PERCEÇÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

1. Qual o grau de importância que atribui a um adequado desenvolvimento da linguagem em relação:

	Muito Importante	Importante	Moderadamente Importante	Pouco Importante	Nada Importante
Competências Sociais					
Competências Comunicativas					
Compreensão da linguagem					
Abordagem à escrita					

2. De seguida assinale com uma cruz (X) o número que melhor traduz a sua opinião sendo que

1 – DISCORDO TOTALMENTE e 5- CONCORDO TOTALMENTE

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, assinale o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem:

1. O desenvolvimento da linguagem processa-se num todo, em que várias componentes da linguagem são apreendidas.	1	2	3	4	5
2. A linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir, falar e falando.	1	2	3	4	5
3. As competências comunicativas estruturam-se em função do meio em que a criança está inserida.	1	2	3	4	5
4. Os estímulos orais têm impacto no desenvolvimento e consolidação das competências comunicativas.	1	2	3	4	5
5. A realização de exercícios com vista à estimulação do desenvolvimento linguístico contribui para o desenvolvimento da consciência linguística.	1	2	3	4	5
6. Os erros linguísticos cometidos pelas crianças devem ser vistos como um indicador de desenvolvimento.	1	2	3	4	5
7. A criança só é capaz de refletir sobre os aspetos linguísticos que já adquiriu.	1	2	3	4	5
8. Uma exposição precoce da criança a estruturas fonológicas, sintáticas, discursivas e a léxico de complexidade aumentam a compreensão da criança.	1	2	3	4	5

3. Em relação às estratégias e/ou atividades que podem ser implementadas pelo educador de infância, assinale o grau de importância que atribui às seguintes situações:

	Muito Importante	Importante	Moderadamente Importante	Pouco Importante	Nada Importante
Realizar momentos didáticos que apelam à necessidade de prestar atenção ao que é dito					
Implementar discursos coletivos em que as crianças aprendam a esperar pela sua vez de falar					
Criar hábitos de lhes ler histórias diariamente.					
Incluir os encarregados de educação em momentos de diálogo com as crianças.					
Incentivar as crianças a colocar questões.					
Incentivar à exploração de vários materiais.					

4. Relativamente ao desenvolvimento léxico-semântico, indique o seu grau de concordância em relação às afirmações seguintes:

1 – DISCORDO TORALMENTE e 5- CONCORDO TOTALMENTE

O léxico:

1. As características do léxico utilizado pelo adulto influenciam o desenvolvimento lexical da criança.	1	2	3	4	5
2. As crianças aprendem palavras novas em situações de interação.	1	2	3	4	5
3. Os fatores socioeconómicos, o conhecimento prévio sobre o mundo e a variedade linguística das crianças determinam o seu capital lexical.	1	2	3	4	5
4. As crianças compreendem muito mais palavras do que aquelas que são capazes de produzir.	1	2	3	4	5
5. As crianças associam as palavras novas a objetos ou situações, mas só mais tarde aprendem a alargar as utilidades dessas palavras.	1	2	3	4	5
6. As crianças conforme vão querendo expressar enunciados mais complexos vão adquirindo funções linguísticas mais adequadas desenvolvendo o seu léxico.	1	2	3	4	5
7. É importante transformar desde cedo o enriquecimento do capital lexical e a consciência lexical das crianças.	1	2	3	4	5
8. O capital lexical reduzido da criança influencia o seu desempenho na compreensão da linguagem.	1	2	3	4	5

III PARTE – PERCEÇÃO ACERCA DAS HISTÓRIAS PARA A INFÂNCIA E SUAS POTENCIALIDADES

1. Relativamente às histórias, indique o seu grau de concordância em relação às afirmações seguintes:

1 – DISCORDO TORALMENTE e 5- CONCORDO TOTALMENTE

As histórias para a infância:

1. Permitem explorar a comunicação verbal/não verbal.	1	2	3	4	5
2. Permitem explorar diferentes formas de expressão e comunicação.	1	2	3	4	5
3. Permitem dialogar e partilhar vivências comuns.	1	2	3	4	5
4. Permitem explorar a classificação e nomeação de objetos.	1	2	3	4	5
5. Permitem explorar e valorizar as tentativas de escrita.	1	2	3	4	5
6. Permitem explorar a leitura das ilustrações	1	2	3	4	5
7. Permitem dar suporte às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.	1	2	3	4	5
8. Permitem o desenvolvimento da linguagem oral.	1	2	3	4	5
9. Permitem desenvolver a criatividade.	1	2	3	4	5
10. Permitem desenvolver a imaginação	1	2	3	4	5
11. Permitem aumentar o campo lexical.	1	2	3	4	5

2. Das opções seguintes, qual ou quais as que tem em consideração quando seleciona uma obra de literatura para a infância?

Selecione uma obra de literatura para a infância tendo em conta:

1. O autor	
2. O ilustrador	
3. A editora	
4. O poder de provocação das ilustrações	
5. O fio condutor entre a introdução, desenvolvimento e conclusão	
6. Tema/ assunto da história	

IV PARTE – PERCEÇÕES ACERCA DA INTRODUÇÃO DAS HISTÓRIAS PARA A INFÂNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Em relação à introdução das histórias para a infância na prática pedagógica do educador de infância, indique o seu grau de concordância em relação às afirmações seguintes:

1 – DISCORDO TORALMENTE e 5- CONCORDO TOTALMENTE

Acerca da introdução das histórias para a infância na promoção do desenvolvimento lexical:

1. É importante envolver a criança na leitura do livro.	1	2	3	4	5
2. A leitura de histórias que fornecemos às crianças deve ser variada relativamente ao vocabulário utilizado, formato e assunto abordado.	1	2	3	4	5
3. É importante utilizar mecanismos extralinguísticos durante o conto das histórias.	1	2	3	4	5
4. Momentos de pré e pós leitura facilitam o adulto no ato de ensinar explicitamente novas palavras.	1	2	3	4	5
5. O volume de leituras ao qual as crianças são expostas contribui para o aumento do seu capital lexical.	1	2	3	4	5
6. O léxico encontrado em histórias para a infância é mais rico do que aquele que o educador utiliza em sala de atividades.	1	2	3	4	5
7. As histórias para a infância são um bom recurso para aumentar o campo lexical em termos gerais, mas também em termos técnicos podendo através delas adquirir-se também um vocabulário científico.	1	2	3	4	5

2. Indique o grau de frequência com que costuma ler livros às crianças durante a sua prática pedagógica?

Diariamente	
1 vez por semana	
2 vezes por semana	
3 vezes por semana	
4 vezes por semana	
Mensalmente	
Nunca	

3. Com que frequência costuma recorrer às estratégias abaixo listadas para estimular as crianças para a leitura de histórias?

	Muito Frequente	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Leitura em sala de atividades					
Leitura no espaço exterior					
Dramatização da história					
Reconto da história pelas crianças					
Fantoches					
Sombras Chinesas					
Adereços Musicais					
Ilustrações do Livro					
Outros:					

V PARTE – SUGESTÕES DO PARTICIPANTE

3.1. Coloque neste campo observações ou sugestões que lhe pareçam pertinentes, relativamente à temática em questão, e que não tenham sido referidas ainda.

Obrigado pela sua colaboração

Apêndice C – Guião da Entrevista



A presente entrevista destina-se à educadora cooperante e é realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Algarve no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que contribuirá para a minha investigação, para a obtenção do grau de mestre, relativamente à temática em estudo: “A importância das histórias para a infância no desenvolvimento lexical das crianças: percepções das educadoras de infância”, tendo como objetivos perceber as conceções das educadoras relativamente à importância das histórias para a infância para o desenvolvimento do léxico das crianças, nomeadamente:

- Conhecer as suas percepções sobre o tema;
- Conhecer as suas ações pedagógicas para dar resposta a esta temática.

Os dados obtidos serão confidenciais e anónimos. A resposta às questões colocadas será voluntária.

Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento, se assim o desejar.

Desde já agradeço pela sua colaboração.

Tomei conhecimento e aceito os termos acima descritos.

Data: ___/___/___

O entrevistado,

A investigadora,

Blocos		Objetivos específicos	Tópicos para questões	Tempo
Contextualização da entrevista		<ul style="list-style-type: none"> -Informar o entrevistado sobre o âmbito da entrevista. -Garantir a confidencialidade da informação. -Solicitar permissão para gravação áudio. -Assinar declaração de concordância com os termos em que será realizada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agradecimento pela disponibilidade e colaboração. 2. Importância da participação do entrevistado para o sucesso do estudo. 3. Âmbito e objetivos do estudo. 4. Confidencialidade. 5. Autorização para a gravação. 	5'
Recolha de dados biográficos	Informação pessoal	-Reconhecer a informação pessoal.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idade. 2. Situação profissional. 	5'
	Informação profissional	-Reconhecer a informação profissional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tempo de serviço. 2. Tempo de serviço na instituição. 3. Titularidade de cargos na instituição. 4. Nível de ensino. 5. Tempo que acompanha o grupo. 	
Desenvolvimento da Oralidade		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o ponto de vista do entrevistado sobre a importância do desenvolvimento da oralidade no que diz respeito ao sucesso das aprendizagens das crianças. - Perceber qual o papel que o inquerido representa no ato de comunicar. 	<p>Em que medida ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhece a importância do desenvolvimento da oralidade no processo de desenvolvimento da criança? 2. Considera que o desenvolvimento da linguagem se processa holisticamente, na medida em que as várias componentes da linguagem são apreendidas simultaneamente? 3. Conhece as capacidades linguísticas de cada criança do grupo? 	5'

Percepções sobre a temática			<p>4. De que forma considera importante desenvolver com as crianças capacidades de saber falar e saber ouvir?</p> <p>5. Que tipo de estratégias utiliza nas interações comunicativas com as crianças, com vista o desenvolvimento da oralidade?</p>	
	Desenvolvimento lexical	- Reconhecer as percepções do entrevistado relativamente ao desenvolvimento lexical.	<p>Em que medida...</p> <p>1. Relativamente ao desenvolvimento do vocabulário, quais as competências que considera que uma criança de 3 anos já deve possuir (nomeadamente no que se refere à compreensão e produção de palavra)?</p> <p>2. Concorda que a aquisição do vocábulo se antecede à atribuição do seu significado?</p> <p>3. Considera que as primeiras palavras compreendidas e produzidas pelas crianças estão associadas às experiências vivenciadas por elas e aquilo que ouvem no seu dia a dia?</p> <p>4. Em que medida considera importante proporcionar às crianças momentos que envolvam a linguagem oral, tendo em vista o desenvolvimento lexical das mesmas?</p> <p>5. Considera que nestas idades as crianças já reconhecem o rótulo lexical de algumas palavras?</p>	10'
	Leitura de histórias	- Reconhecer a importância das histórias como um impulsionador para o desenvolvimento lexical das crianças.	<p>Em que medida considera...</p> <p>1. Para si qual a importância dos livros e das histórias infantis para as crianças?</p> <p>2. Considera que os contextos apresentados nas histórias infantis podem permitir às crianças vivenciarem (através do imaginário) diversas experiências que lhes permitem adquirir novas palavras e significados? O que a leva a pensar isso?</p> <p>3. Facilita o contacto das crianças com os livros? Que estratégias utiliza?</p> <p>4. Como é feita a escolha das histórias contadas ao grupo?</p> <p>5. Que atitudes observa nas crianças quando lê histórias?</p>	

Perceções das ações do entrevistado	Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as estratégias que o entrevistado utiliza na sua prática pedagógica. - Reconhecer a sua intencionalidade na prática pedagógica. - Reconhecer a sua gestão curricular e o seu planeamento das atividades. 	<p>Em que medida....</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Integra a leitura de histórias nas suas planificações mensais? 2. Expõe às crianças a um vocabulário variado ao longo das suas intervenções? 3. Proporciona às crianças oportunidades de práticas comunicativas com o objetivo específicos que tenham em vista o desenvolvimento do léxico? 3. Consegue descrever algumas situações em que tenha deliberadamente promovido a expansão do conhecimento lexical das crianças? 4. Durante a leitura de histórias costuma discutir com o grupo os significados de palavras ou dos enunciados, nomeadamente introduzindo sinónimos ou explorando o significado de passagens menos específicas? 5. Em contextos de leitura costuma pedir às crianças para recontarem o que ouviram ou para tentarem dizer de outra forma o que acabou de contar? 6. Durante a mediação de leitura costuma utilizar algum tipo de objetos que cativem e despertem o interesse das crianças ou que lhes permitam atribuir significados? Quais? 7. Ao longo da sua prática pedagógica em algum momento observou que a leitura de histórias aumentou o vocabulário das crianças? Este aumento de vocabulário refletiu-se no sucesso do discurso das mesmas? 	20'
45				

Apêndice D – Transcrição Integral da Entrevista



Código da Entrevista: Ent1; EC_R._Jun21

Identificação do entrevistador e do entrevistado:

- Entrevistador = E
- Entrevistado = EC

Informação contextual: A entrevista realizou-se através de videochamada na plataforma WhatsApp devido à situação epidemiológica registada à data da entrevista.

Esquema da transcrição: Linear

Tipo de transcrição: Não naturalista (a transcrição privilegia o discurso verbal, apresentando-se como uma transcrição mais seletiva. A mesma não faz referência a elementos idiossincráticos do discurso).

Hora de início da entrevista: 18h30 min.

Hora de término da entrevista: 19h05 min.

Duração da entrevista: 35 min.

E: Boa tarde, esta entrevista destina-se à educadora cooperante da PES da instituição onde decorreu o estudo e requer recolher as suas opiniões e perceções sinceras acerca da temática, sendo a informação recolhida posteriormente sujeita a uma análise detalhada. A temática alvo de investigação tem como título “A importância das histórias para a infância no desenvolvimento lexical das crianças: perceções das educadoras de infância”.

O principal objetivo é perceber as conceções da educadora cooperante relativamente à importância das histórias para a infância para o desenvolvimento do léxico das crianças.

Para garantir o rigor desta análise, esta entrevista será gravada, podendo esta gravação de áudio ser interrompida a qualquer momento. Esta entrevista garante também a confidencialidade e anonimato dos dados. Neste contexto, gostava de lhe perguntar se aceita participar nesta investigação e se autoriza a gravação desta entrevista?

EC: Claro, estás à vontade!

E: Dando início à entrevista começo por lhe perguntar a sua idade e qual a sua situação profissional de momento.

EC: Tenho 45 anos e quanto à minha situação profissional, no momento sou educadora de infância nesta instituição e coordenadora pedagógica da valência de jardim de infância.

E: Relativamente à sua situação profissional, há quantos anos trabalha na área da educação de infância, qual o seu tempo de serviço na instituição e qual o seu nível de ensino?

EC: Tenho 21 anos de serviço, sendo todos eles nesta instituição e sou licenciada em educação pré-escolar.

E: Acompanha este grupo de crianças à quanto tempo?

EC: Acompanho o grupo de crianças desde a sala de um ano, embora eu tenha alguns meninos, metade do grupo, que só estou a acompanhá-los pelo primeiro ano porque transitaram de outra sala para a minha.

E: Entrando agora nas suas perceções acerca da temática em estudo, relativamente ao desenvolvimento da oralidade, em que medida reconhece a importância do desenvolvimento da oralidade no processo de desenvolvimento da criança?

EC: A linguagem oral é o processo pelo qual a criança aprende a comunicar e a criança comunica desde pequenina os seus sentimentos e as suas ideias e claro que é um papel fundamental da educadora ajudá-las a desenvolver essas capacidades de expressão oral estimulando a fala.

E: Ou seja, o que se pretende também saber é se considera que através do desenvolvimento da oralidade a criança também se desenvolve a outros níveis?

EC: Claro que sim! Porque tudo tem a ver com a parte da oralidade.

E: Em que medida considera que o desenvolvimento da linguagem se processa de forma holística, na medida em as várias componentes da linguagem são apreendidas simultaneamente?

EC: O que eu entendo é que este processo de desenvolvimento da linguagem é holístico, ou seja, é um todo. Por isso claro que sim, este é um processo holístico e todo este processo, nomeadamente o ambiente, o contexto familiar, o contexto institucional, a linguagem utilizada, tudo isto está interligado e contribui para o desenvolvimento (harmonioso ou não) da criança. A sua aquisição, claro, é um processo universal e claro que o seu desenvolvimento também dependerá das condições ambientais da criança, da maturidade, da motivação, mas tudo isto é um processo holístico em que as várias componentes da linguagem são apreendidas simultaneamente.

E: Em que medida conhece as capacidades linguísticas de cada criança do grupo?

EC: Eu conheço muito bem as capacidades linguísticas deles, primeiro porque eu já acompanho este grupo desde a salinha de um ano e, portanto, desde a fase em que eles não comunicavam oralmente até à que eles já têm um discurso completamente fluente. E num grupo de 25 crianças de 3/4 anos eu já consigo aperceber-me das capacidades linguísticas de cada um. Dos que apresentam uma produção linguística mais desenvolvida, aqueles que necessitam de maior estímulo, outros com uma componente que poderá se calhar requerer uma maior ajuda, portanto sim, sem dúvida que eu reconheço as capacidades de cada um deles.

E: De que forma considera importante desenvolver com as crianças capacidades de saber falar e saber ouvir?

EC: É muito importante nós como educadoras captarmos a atenção das crianças e para isso, claro, temos de desenvolver atividades que as façam participar e acima de tudo ouvir. Estarem concentradas e saberem ouvir. É claro que existem variadas estratégias que envolvem o desenvolvimento da oralidade e destes aspetos de saber falar e saber ouvir e tudo o que o

educador fizer neste sentido irá estimulá-las no seu desenvolvimento global e harmonioso, por exemplo, saber falar e desenvolver essa capacidade irá fazer com que a criança adquira mais e mais vocabulário, o saber escutar, o estar atenta também irá fazer com que a criança se concentre mais e que assimile também, por sua vez, mais vocabulário, portanto é muito importante a educadora desenvolver este tipo de estratégias sendo que tudo isto vem da sala de um ano até à sala dos cinco e mais, pela vida fora da criança.

E: Que tipo de estratégias utiliza nas interações comunicativas com as crianças, tendo em vista o desenvolvimento da oralidade?

EC: Desenvolvo muitas estratégias mesmo. Por exemplo, leitura de histórias isso é diário, embora eu não escreva nas planificações mensais a leitura de histórias às crianças na minha prática pedagógica é diária. Utilizo muitos fantoches, lengalengas, rimas, conversas informais, debates, demonstração de vídeos...

Há pouco tempo fiz um debate sobre o planeta terra em que as crianças aprenderam a palavra poluição, que não é uma palavra fácil para estas idades e eles não esqueceram, levaram um chapéu com a palavra e foram dizer aos pais o que era essa palavra. Existem mesmo muitas estratégias para desenvolver a oralidade que podemos utilizar em sala e não só.

E: No que concerne ao desenvolvimento lexical, relativamente ao desenvolvimento do vocabulário quais as competências que considera que uma criança de três anos já deve possuir (nomeadamente no que se refere à compreensão e produção de palavras)?

EC: Nestas idades eles já compreendem as mensagens orais em diversas situações de comunicação, eles utilizam a linguagem oral em contexto, eles já conseguem comunicar de um modo mais eficaz e até adequado às situações, mas estes aspetos também variam de criança para criança, estou a falar de forma geral. Nestas idades eles constroem já frases com estruturas mais complexas, aumentam já o vocabulário, conseguem já responder com alguma clareza.

E: Considera que as crianças compreendem mais palavras do que aquelas que produzem?

EC: Inicialmente eles reproduzem muitas palavras e tudo aquilo que eles nos dizem eles compreendem. Na idade dos 3/4 anos eu já tenho alguns meninos que já têm um campo lexical muito alargado, mas também, tenho várias crianças que necessitam de alguma ajuda neste sentido sendo fundamental que a educadora intervenha nestas situações juntamente com as famílias.

E: Concorda que a aquisição do vocabulário antecede à atribuição do significado?

EC: Sim, sem dúvida. Desde que a criança nasce que ela está a desenvolver habilidades e a conhecer o mundo através dos mais variados estímulos. A criança desde pequenina vai adquirindo sons, depois formas silábicas, as palavras, vai construindo frases e só posteriormente a criança apreende o seu significado e vai assimilando nos variados contextos.

E: Considera que as primeiras palavras compreendidas e produzidas pelas crianças estão associadas às experiências vivenciadas por elas e aquilo que ouvem no seu dia a dia?

EC: Sem dúvida! Tudo aquilo que é experienciado pelas crianças é apreendido por elas. E isso depende muito dos contextos de cada uma. Quanto mais nós estivermos englobados num contexto quem que a criança esteja inserida num meio em que tem acesso a livros, tem acesso a histórias, a canções, entre outros estímulos, muito maior e mais largo será o seu campo lexical. Se a criança não tiver esses estímulos, será muito difícil.

E: Em que medida considera importante proporcionar às crianças momentos que envolvam a linguagem oral, tendo em vista o desenvolvimento lexical das mesmas?

EC: Quanto mais atividades nós desenvolvemos neste âmbito mais despertas e desenvoltas as crianças estarão a este nível.

E: Considera que nestas idades as crianças já reconhecem o rótulo lexical de algumas palavras?

EC: Sim! Algumas já sabem usá-las e atribuem inclusive algum significado ao que ouvem.

E: A temática em estudo pretende averiguar qual o contributo das histórias para a infância na estimulação do vocabulário, neste sentido, para si qual é a importância dos livros e das histórias para a infância para as crianças?

EC: É da máxima importância as crianças terem acesso a histórias e livros desde a mais tenra idade, desde que estão no ventre materno inclusive. A leitura apoia a construção de sentido em torno da escrita, mas também, enriquece a sua concentração e o desenvolvimento do vocabulário. Quando uma sala está muito agitada, dando-te um exemplo da minha experiência profissional, se nós abrimos um livro as crianças acalmam. A leitura ajuda na concentração, ajuda na atenção, no desenvolvimento da oralidade através de lengalengas, de repetições, de dramatizações e acabam por ser uma fonte de exploração da tomada de consciência da parte do código escrito. As crianças nestas idades já sabem dizer que o que está nos livros são letras. A

leitura proporciona vivências, partilhas de ideias, o diálogo, promove a capacidade de eles ouvirem, enfim é bastante enriquecedora.

E: Considera que os contextos apresentados nas histórias para a infância podem permitir às crianças vivenciarem (através do imaginário) diversas experiências que lhes permitam adquirir novas palavras e significados? O que a leva a pensar isso?

EC: Sim, sem dúvida. O imaginário das crianças leva-os a desenvolver não só o pensamento, mas a sua oralidade e a oralidade vai fazer com que a criança “mexa” no seu próprio vocabulário. A criança vai acabando por desenvolver o seu campo lexical, portanto, ela através da imaginação vai-nos transmitir ideias sobre a história, sobre aquilo que está a pensar, inclusive vai encontrando algumas palavras, algumas mesmo inventadas por elas, porque nestas idades as crianças inventam muitas palavras, portanto sim.

E: De que forma facilita o contacto das crianças com os livros? Que estratégias utiliza?

EC: Sim, sem dúvida! Elas têm acesso a livros constantemente. Para já têm a biblioteca lá na sala com os livros e os livros nós acabamos por colocar uns novos mensalmente e eles vão tendo acesso aos livros sempre que querem. Depois, todos os dias nós lemos uma história que esteja dentro do contexto daquilo que eu estou a trabalhar.

E: Como é feita a escolha das histórias para a infância contadas ao grupo?

EC: depende da atividade que eu estou a desenvolver em sala. Eu costumo sempre procurar livros que se insiram dentro da temática que estou a abordar com o grupo.

E: Qual a atitude que observa nas crianças quando lhes lê histórias?

EC: É a concentração que a história lhes transmite e o gosto. Nota-se que estas crianças têm um gosto enorme por ouvir histórias. As histórias captam-lhes muito a atenção e de facto é uma boa estratégia para quem quer acalmar o grupo, mas também fazer com que o grupo acabe por conseguir ter mais vocabulário.

E: Voltando um pouco atrás, olhando para este grupo na sala de 1 ano e olhando agora para ele na sala dos três anos observa alguma evolução das crianças em termos da sua concentração e participação no ato de leitura?

EC: Sim! Na hora que eu estou a contar a história as crianças apresentam agora um comportamento muito mais calmo e participativo. Desde cedo que nós (refere-se também às auxiliares) quando víamos que o grupo estava demasiado agitado abríamos um livro e

contávamos uma história e a evolução é fantástica. Os miúdos acalmam, ficam concentrados, relevam um interesse enorme por aquilo que está a ser apresentado, não só pelas imagens, mas pela história em si.

E: Relativamente à sua intervenção pedagógica, em que medida integra a leitura de histórias nas suas planificações mensais?

EC: Eu não planifico as histórias nas minhas planificações mensais. Essa planificação da leitura de histórias é feita diariamente, uma vez que eu leio uma história ao grupo praticamente todos os dias. Há algumas histórias que são dentro do contexto daquilo que eu estou a trabalhar, mas há outras histórias que eu leio durante o dia que são os meninos que me pedem para ler ou que trazem de casa, por isso num dia eu chego a ler mais do que uma história. Nós antes do covid tínhamos o livro vai e vem. Isto era o quê? Na minha sala os meninos tinham um cartãozinho em que esse cartão ia para casa de uma criança à segunda-feira, e esse menino do dia seguinte trazia um livro, nós liamos esse livro que a criança trouxe e posteriormente passávamos o cartão a outra criança para que todas as crianças fossem ordenadamente trazendo livros de casa. Haviam sempre livros variados e notava-se uma grande satisfação no grupo por eu ler a história que eles traziam.

E: Expõe as crianças a um vocabulário variado ao longo das suas intervenções?

EC: Eu não sou apologista de “abebezar” linguagem aos meninos e sempre que posso utilizar um vocabulário variadíssimo melhor para os miúdos. Os miúdos têm de aprender de tudo um pouco, daí eu quando falei com eles (refere um exemplo da sua prática pedagógica) poderia ter-lhe dito que íamos falar sobre o lixo, mas não, eu disse que íamos trabalhar a palavra poluição e eles perceberam perfeitamente o significado desta palavra, embora a poluição esteja envolta de várias coisas. Nada de “abebezar” linguagem aos meninos, é utilizar as palavras como elas são, é importante aumentar o vocabulário dos meninos porque eles já têm uma grande capacidade de apreensão. Sempre que eu posso, aumento o vocabulário deles sem qualquer medo ou receio.

E: Consegue descrever algumas situações em que tenha deliberadamente promovido a expansão do conhecimento lexical das crianças?

EC: Sim, tenho algumas. Por exemplo quando fiz com o grupo a moagem do milho que eu trouxe uma mó e eles aprenderam o que é a palavra mó, o que é a moagem, aprenderam também dentro da parte do cavalo marinho o que era o caranguejo ermita, o que era o caranguejo boca,

ou seja, acabamos por trabalhar uma série de palavras e significados propositadamente e dentro de contexto.

E: Durante a leitura de histórias para a infância costuma discutir com o grupo os significados de palavras ou dos enunciados, nomeadamente, introduzindo sinónimos ou explorando o significado de passagens menos específicas?

EC: Sim, algumas temos mesmo de explicar aos meninos. Algumas palavras confesso que eu, inclusive, acabo por as contornar por as considerar demasiado complicadas. Há alguns livros que é preciso que eu contorne uma palavra ou outra atribuindo-lhe um sinónimo, no entanto há outras palavras que dependendo das frases e daquilo que o livro nos quer transmitir que eu acabo por falar com eles sobre os seus significados.

E: Em contexto de leitura costuma pedir às crianças para recontarem o que ouviram ou para tentarem dizer de outra forma o que acabou de contar?

EC: sim e esse é um dos nossos itens de avaliação.

E: E as crianças costumam participar nesses momentos?

EC: Depende da criança. Há alguns que participam muito bem e acabam por recontar a história, mesmo através de dramatizações, mas há outras crianças que se inibem bastante pois são crianças mais tímidas, introvertidas e esta estratégia não resulta tão bem, mas sim sempre que posso até faço em grande grupo estes momentos e por vezes em grande grupo essas crianças mais tímidas até acabam por se abstrair mais e participar. Nestes momentos também conseguimos ter um pouco mais de perceção daquilo que as crianças conseguem fazer a este nível. Conseguimos ver a evolução do seu desenvolvimento da linguagem oral e do seu desenvolvimento lexical.

E: Durante a mediação de leitura costuma utilizar algum tipo de objetos que cativem e despertem o interesse das crianças ou que lhes permitam atribuir significados? Quais?

EC: Eu utilizo muito música, mas porque realmente adoro música. Eu com palavras conjugo muito bem rimas com canções e do nada me aparecem às vezes frases que acabo por cantar. Eu uso muito as canções. Também utilizo muito a dramatização de fantoches.

E: Ao longo da sua prática pedagógica em algum momento observou que a leitura de histórias aumentou o vocabulário das crianças? Este aumento de vocabulário refletiu-se no sucesso do discurso das mesmas?

EC: Sim! Sem duvida que quanto maior for o vocabulário delas melhor é o seu discurso, o campo lexical está mais alargado. Quanto estímulo se der à criança maior será o seu desenvolvimento. É importante falar com a criança enquanto se observa a natureza por exemplo, é importante ir passear com a criança à biblioteca, é importante explicar para que servem os mais variados objetos do quotidiano da criança. As vivências que as crianças têm com os familiares mais antigos, por exemplo, com os avós é também fundamental neste aspeto porque os avós adoram contar histórias e às vezes nem precisa de ser através de livros e as crianças vão adquirindo vocabulário. Todas as crianças que são expostas a estes estímulos e que ouvem histórias desde pequenas têm uma produção linguística fantástica de certeza.

E: Chegámos ao fim da nossa entrevista. Muito obrigado pela sua colaboração e disponibilidade.