



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado para
obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar**

As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral

Marta Sofia Romeira da Cruz

Orientado por: *Professora Doutora Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa*

Co-orientado por: *Professora Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico*

Faro

2011



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado para
obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar

As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral

Marta Sofia Romeira da Cruz

Orientado por: *Professora Doutora Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa*

Co-orientado por: *Professora Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico*

Faro

2011

ERRATA

O ponto 6.3, da página 51, diz respeito ao Capítulo VI.

Assim, onde se lê “6.3 – Análise e interpretação de dados”, deve ler-se “CAPÍTULO VI – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS”.

Consequentemente, os pontos 6.3.1., 6.3.2., 6.3.3. e 6.3.4., deverão ser considerados como 1, 2, 3 e 4, respectivamente.

No Índice Geral, página viii, onde se lê “7. Análise e interpretação dos dados”, deve ler-se “CAPÍTULO VI – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS”.

Consequentemente, os pontos 7.1, 7.2, 7.3 e 7.4, deverão ser considerados como 1, 2, 3 e 4, respectivamente.

Na Introdução, página 1, parágrafo 1, onde se lê “regras gramáticas”, deve ler-se “regras gramaticais”.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que directa, ou indirectamente, me ajudaram nesta caminhada e que contribuíram na realização deste relatório, e portanto a todos quero deixar o meu agradecimento.

Em particular, agradeço especialmente:

À Professora Doutora Carolina de Sousa, orientadora do relatório, que, sempre com um sorriso, esteve disponível e me apoiou.

À co-orientadora Professora Doutora Olga Ludovico, que me acompanhou em toda a Prática de Ensino Supervisionada, dando o melhor modelo como educadora, pelos sinceros conselhos e pelo seu empenho.

À Professora Esmeralda Rosa que ajudou na redacção do resumo em inglês.

À criança protagonista da investigação pois sem o seu interesse e entusiasmo, nada disto seria possível.

À minha amiga e parceira Sofia, que é um exemplo de força, por todas as horas passadas juntas e pelos bons momentos.

À minha família e aos verdadeiros amigos, que sempre demonstraram orgulho pela minha caminhada. Em especial, aos meus pais, que permanentemente me proporcionaram a oportunidade de concretizar os meus objectivos e sonhos; aos meus avós que tiveram uma enorme presença em toda a minha educação; e ao meu namorado, pela sua compreensão e por me animar nos momentos difíceis.

RESUMO

O presente estudo, de carácter qualitativo, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, aprofundou questões relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral em crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Para tal, focamo-nos, concretamente, numa criança com cinco anos, seleccionada por conveniência, visando compreender de que forma é que as histórias (a sua leitura; o consequente reconto; e a sua exploração, através de actividades diversificadas) poderão constituir uma ferramenta a utilizar em sala de actividades como estímulo para o desenvolvimento e para a promoção da linguagem oral.

De facto, quando referimos o desenvolvimento da linguagem oral, devemos compreender que estamos a tratar de um processo em que a criança adquire, evolutivamente, capacidades linguísticas que lhe possibilitam comunicar e interagir oralmente com outros. Este desenvolvimento deve ser estimulado pelo educador de infância, utilizando vários recursos, nomeadamente as histórias.

Assim sendo, após a observação e avaliação diagnóstica do desenvolvimento da criança em análise, desenvolvemos com ela um conjunto de sessões/situações de aprendizagem que tiveram como pano de fundo a narração de histórias infantis, o seu reconto e diversas actividades exploratórias, abordando todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. No final deste conjunto de sessões/situações de aprendizagem, voltámos a realizar a avaliação das evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral reveladas pela criança.

Por último procurámos, ainda, a partir da globalidade do trabalho realizado, extrair algumas ilações educativas no quadro da educação pré-escolar.

Palavras-chave: linguagem oral, histórias, educação pré-escolar, desenvolvimento, intencionalidade educativa.

ABSTRACT

This qualitative study carried out in the context of a supervised teaching practice deepened issues related to oral language development in children aged between three and six years old. We therefore, focus specifically on a five year old child selected so as to understand how stories (her reading, the subsequent rereading of stories, and its exploration, through diverse activities) could provide a tool to use in a class of activities as a stimulus for the development and promotion of oral language.

In fact, when we talk about language oral development, we must understand that we are dealing with a process where children acquire language skills that enable them to communicate and interact orally with others. This development should be stimulated by the kindergarten teacher, using various resources, especially stories.

Therefore, after observing and assessing this child`s development (which is the subject of this analysis), we have developed with her a set of sessions/learning situations that formed the backdrop of the narration of children's stories, re-reading stories and various exploratory activities, covering all content areas of the curriculum guidelines for pre-school education. At the end of this set of sessions/learning situations, we went back to assessing evidence of development and learning at the level of oral language revealed by the child.

Finally, we sought also from the whole of the work done, to draw lessons in the context of educational pre-school education.

Keywords: oral language, stories, pre-school education, development, educational intention.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE QUADROS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
INTRODUÇÃO	1
PARTE 1- CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	
CAPÍTULO I - CONTEXTO DO ESTUDO	6
1. O meio envolvente.....	6
2. Organização e funcionamento da Instituição.....	6
3. Caracterização das crianças que frequentam a instituição.....	8
4. Caracterização do grupo da sala dos quatro/cinco anos.....	8
5. Organização e gestão do ambiente educativo.....	10
6. Síntese do Projecto Curricular de Grupo.....	11
PARTE 2- ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	
CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO HUMANO	13
1. Aspectos gerais do desenvolvimento humano.....	13

2. O desenvolvimento da criança na segunda infância.....	14
CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO.....	18
1. A importância dos contextos no desenvolvimento educacional da criança..	18
2. A educação pré-escolar.....	19
2.1. O papel do educador.....	22
2.2. O papel da família	23
CAPÍTULO IV - O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E AS HISTÓRIAS INFANTIS.....	24
1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	24
1.1- Etapas de desenvolvimento da linguagem oral.....	28
1.1.1 O primeiro ano de vida.....	28
1.1.2 As palavras.....	28
1.1.3 Das palavras às frases.....	29
2. A perspectiva de Piaget.....	29
3. A perspectiva educacional de Vygotsky.....	30
4. O educador e a activação do desenvolvimento da linguagem na criança em idade pré-escolar.....	31
5. As histórias como recurso para desenvolver a linguagem oral.....	34
6. Características linguísticas orais da faixa etária dos cinco anos.....	36
PARTE 3- ESTUDO EMPIRICO	
CAPÍTULO V - METODOLOGIA.....	40
1. Natureza do estudo.....	40
1.1. A investigação qualitativa	40

2. Estudo de caso.....	42
3. Objectivos.....	43
4. Questões de pesquisa.....	43
5. Caracterização do sujeito.....	44
6. Opções e procedimentos metodológicos	46
6.1 Delineamento do estudo.....	47
6.2 Recolha e tratamento dos dados.....	47
6.2.1 Tabelas de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral.....	48
6.2.2 Fichas de planificação das sessões/situações de aprendizagem.....	49
7. Análise e interpretação dos dados	51
7.1. Primeira avaliação através da tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral.....	51
7.2.Sessões/situações de aprendizem.....	53
7.3. Segunda avaliação através da tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral.....	61
7.4. Síntese global.....	62
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta da sala de actividades.....10

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Planificação das sessões/situações de aprendizagem.....50

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha de caracterização do sujeito.....1

Anexo 2 - Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (área: linguagem oral e abordagem à escrita)12

Anexo 3 - Tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral.....17

Anexo 4 - Ficha de planificação das sessões/situações de aprendizagem.....19

Anexo 5 - “O Grufalão”, de Axel Scheffler e Julia Donaldson.....21

Anexo 6 - “O Rinoceronte muito malcriado”, de Jeanne Willis.....26

Anexo 7 - “Os três porquinhos”, de Luísa Ducla Soares.....30

Anexo 8 - Registo ilustrativo “O Grufalão”37

Anexo 9 - Fotografias do fantoche utilizado como recurso para a narração da história “O Rinoceronte Muito Malcriado”39

Anexo 10 - Registo ilustrativo “O Rinoceronte Muito Malcriado”41

Anexo 11 - Registos ilustrativos do grupo acerca da história apresentada pela criança.43

Anexo 12 - Livro construído pela criança com base na história “Os três porquinhos” ..47

INTRODUÇÃO

É através da linguagem oral que comunicamos, exprimindo os nossos sentimentos e emoções, organizando e reorganizando o nosso pensamento. Contudo, adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de fazer uso das regras gramáticas, tratando-se de um processo complexo em que a criança, através da interacção com quem a rodeia, (re)constrói naturalmente a sua língua materna para comunicar e aprender acerca do mundo. (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008).

Na verdade, segundo o Ministério da Educação (1997), o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, havendo que considerar que são diversos os sistemas em que há uma relação directa com outros actores e onde se desenvolvem formas de relação interpessoal. Entre eles, podemos identificar o contexto da educação pré-escolar que detém uma enorme importância para a educação da criança.

A educação pré-escolar perspectiva-se como uma etapa em que são criadas condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças ao longo das suas vidas. No ano de 1997, em Portugal, a educação pré-escolar deu um grande passo de afirmação, no sentido de otimizar a intencionalidade do educador de infância e a sua relação com as famílias, ao serem elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Estas não podem ser consideradas como um currículo fixo a seguir, mas sim como linhas orientadoras para o educador de infância na sua prática pedagógica. Um dos domínios destas linhas orientadoras prende-se com o desenvolvimento da linguagem oral e a abordagem à escrita, ficando assim contemplada a linguagem oral, como um domínio essencial a desenvolver com as crianças que frequentam a instituição de educação pré-escolar.

Ao chegar à instituição de educação pré-escolar, a criança já é capaz de exprimir as suas necessidades, dominando algumas competências linguísticas orais da sua língua materna. Portanto, o educador deverá fazer com que a criança, no final deste nível educativo, esteja apta a se exprimir com fluidez e coerência em diversas situações, face

a diversas necessidades. Para isso, terá que criar um ambiente rico e suficientemente estimulante, recorrendo a múltiplos recursos.

De entre os recursos que o educador se pode recorrer, estão, geralmente, as histórias infantis, sendo a sua narração uma actividade rotineira e essencial no contexto da sala de actividades, na medida em que possuem diversas funções, fins e um vasto leque de temas, e ouvi-las, segundo Castro (2008) é um momento que desperta o interesse em todas as idades.

Segundo Barreto, Silva e Melo (2010), ouvir histórias é uma possibilidade real de desenvolvimento e aprendizagem. Ao referirem desenvolvimento, estes autores abrangem o desenvolvimento da linguagem oral.

A narração de histórias, e o seu reconto, constituem estratégias de excelência para o desenvolvimento da linguagem oral pois, em simultâneo com a sua característica lúdica, permitem a comunicação, a articulação de ideias, e a expressão do pensamento, e conseqüentemente, a aquisição de um vocabulário mais elaborado e de um discurso com frases mais completas.

Logo, foi nosso propósito aprofundar conhecimentos acerca da relação entre este recurso, ou seja, as histórias, e o desenvolvimento da linguagem oral.

Constituí, assim, o principal objectivo deste relatório, aprofundar conhecimentos acerca dos contributos das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral, junto de uma criança com dificuldades a este nível. Este objectivo foi concretizado a partir de um estudo de caso, no âmbito da investigação qualitativa.

Em termos estruturais, organizamos este relatório em três partes: a contextualização do estudo, o enquadramento conceptual e o estudo empírico.

Pensamos que dadas as características do estudo, seria pertinente caracterizar o contexto da Prática de Ensino Supervisionada, e como tal, começamos por contextualizar a investigação, descrevendo o meio em que esta foi realizada. Assim, abordamos o meio envolvente da instituição e a organização e funcionamento da mesma; caracterizamos o grupo de criança que frequentam a instituição e o grupo da

sala de quatro/cinco anos; descrevemos a organização e gestão do ambiente educativo da sala referida; e fazemos uma breve síntese do Projecto Curricular de Grupo. Com esta contextualização, pretendemos descrever o contexto quotidiano em que foi realizado o estudo, no qual a criança seleccionada se integra.

Num segundo capítulo enquadrámos conceptualmente o tema escolhido, com base em autores de referência e nas principais teorias referentes à problemática em estudo. Assim, começamos por tratar o desenvolvimento humano de uma forma geral e, particularmente, o desenvolvimento da criança na segunda infância, ou seja, na faixa etária da educação pré-escolar. É preciso, segundo Ludovico (2008), que a intencionalidade do educador dependa de pressupostos teóricos que justifiquem as opções tomadas. Daí, é essencial que tenha conhecimentos a nível do desenvolvimento humano, de uma forma geral, e das faixas etárias das crianças com quem contacta diariamente.

Num terceiro capítulo, tratamos de aspectos relacionados com o desenvolvimento e a educação, na medida em enfatizamos a importância dos contextos no desenvolvimento educacional das crianças, entre os quais podemos, geralmente, encontrar a educação pré-escolar. Descreve-se a educação pré-escolar como sendo uma etapa que essencial para o processo de desenvolvimento da criança, abordando todos as principais dimensões que a integram.

Por último, no quarto capítulo fazemos uma abordagem ao desenvolvimento da linguagem oral e às histórias infantis, tentando aqui aprofundar, especificamente, o tema escolhido. Pensámos, portanto, que seria fundamental debruçarmo-nos na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral com base em vários autores, entre os quais, Piaget e Vygotsky, explicitando, posteriormente, o papel do educador de infância na activação do desenvolvimento da linguagem oral na criança em idade pré-escolar. Ainda neste capítulo, descrevemos as histórias que utilizamos quotidianamente em contexto de sala de actividades como um importante recurso para desenvolver a linguagem oral; e referimos, ainda, as características linguísticas orais da faixa etária dos cinco anos, uma vez que a criança protagonista do estudo se insere nesta faixa etária.

Numa terceira parte deste relatório, correspondente ao estudo empírico, descrevemos a investigação que nos propusemos realizar, abordando a natureza e as

características do estudo, o qual se enquadra na metodologia de estudo de caso, no âmbito da investigação qualitativa; definindo os objectivos a atingir; explanando as questões de pesquisa que nos orientaram; caracterizando o sujeito, ou seja, a criança protagonista do estudo; e, por fim, apresentando as opções e procedimentos metodológicos adoptados, onde expomos os momentos distintos que ocorreram ao longo do estudo que incluíram o seu delineamento, a recolha, o tratamento e a análise dos dados.

Ao terminar, apresentamos as considerações finais, nas quais revimos o trabalho desenvolvido, essencialmente os resultados do estudo, os limites e relevâncias do mesmo; e o seu contributo em termos pessoais e profissionais.

PARTE 1
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

CAPÍTULO I

CONTEXTO DO ESTUDO

O estudo foi realizado no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, ou seja, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com valência de creche e jardim de infância, vocacionada para a assistência social e educativa de crianças e idosos. Neste capítulo abordamos, de forma descritiva, as suas diversas vertentes.

1. O meio envolvente

Relativamente à localização, a instituição em causa situa-se na cidade de Olhão, sede de Concelho da Ria Formosa, situado entre Faro e Tavira, mais propriamente na freguesia de Quelfes, numa urbanização aparentemente calma, afastada das zonas industriais, poluentes e ruidosas, com fácil acesso, comodidade e segurança a peões e veículos.

Segundo a Carta Educativa do Município de Olhão, o concelho está entre os cinco mais populosos da Região do Algarve, uma vez que possui, de acordo com os resultados dos Censos de 2001, uma densidade populacional de 323 habitantes por Km² e um total de 40.808 habitantes.

2. Organização e funcionamento da Instituição

O espaço físico da instituição é constituído por cinco áreas principais: o espaço comum, a direcção/serviços administrativos e pessoal, a área destinada às crianças, os serviços, e o espaço exterior. O espaço comum é constituído por áreas cuja circulação é permitida a todos os frequentadores da instituição, são estas o corredor, o refeitório, um W.C. para crianças e dois para adultos, sendo um para mobilidade reduzida. No hall de entrada existe um espaço próprio para o funcionamento dos serviços administrativos, que funciona igualmente como recepção aos pais. A área destinada às crianças

subdivide-se entre o espaço de creche e o espaço de jardim-de-infância, tendo em cada um deles três salas equipadas segundo as necessidades da faixa etária das crianças. A área de coordenação e do pessoal é composta pela sala das educadoras e por um espaço de cacifos. Já a área destinada aos serviços consiste no serviço de cozinha e lavandaria (despensa e tratamento de roupas) que se encontram situadas junto ao refeitório. O espaço exterior encontra-se vedado por muro e rede, apresentando uma área de 300 m², que contém zonas com sombra e duas pérgulas de madeira e cortiça.

Quanto aos recursos humanos, estes são compostos por cinco educadoras de infância e doze auxiliares de acção educativa, uma administrativa, uma cozinheira, uma copeira, uma auxiliar de lavandaria e duas auxiliares de limpeza.

Já a nível de coordenação, apesar da administração e direcção da instituição se localizar em Faro, a instituição é coordenada localmente por uma das educadoras que aí exerce funções.

No que se refere à política educativa da instituição, o Projecto Educativo privilegia como tema central “Amigos do Ambiente – Educação Ambiental”. Por conseguinte, a sua dinâmica educativa centra-se na abordagem temática de conteúdos que envolvem o meio ambiente, no sentido de despertar a consciência de que o ser humano é parte integrante do mesmo. Desta forma, através de acções educativas ambientais, a instituição tenta promover a mudança das atitudes em relação ao meio, e conduzir, conseqüentemente, para uma melhoria da qualidade de vida.

Ainda no Projecto Educativo da instituição, podemos ler que a instituição adopta os objectivos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que primam pela promoção do desenvolvimento harmonioso das crianças que a frequentam. Assim pretende, essencialmente, promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de

linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; e incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

3. Caracterização das crianças que frequentam a instituição

A instituição é composta, no total, por um grupo de cento e oito crianças, com idades compreendidas entre os seis meses e os seis anos. Este grupo está dividido entre as salas de creche e jardim de infância, sendo que trinta e três crianças frequentam a creche e setenta e cinco crianças o jardim de infância. Todas as salas têm, assim, a lotação máxima de crianças permitida por lei.

A maior parte das crianças, possui nacionalidade portuguesa e, em geral, reside no concelho de Olhão, em seios de agregados familiares que parecem ter uma posição socioeconómica média.

4. Caracterização do grupo da sala dos quatro/cinco anos

O grupo junto de quem realizei a prática de ensino supervisionada, designado de “Golfinhos” é composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro/cinco anos. Dez delas são do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Trata-se de um grupo bastante enérgico e curioso, que participa com interesse nas actividades propostas.

Todas as crianças possuem nacionalidade portuguesa, no entanto uma criança tem ascendência brasileira e outra romena. Vinte e três agregados são compostos por famílias nucleares e dois por monoparentais. Oito das crianças do grupo são filhos únicos, sete são o filho mais velho e dez o mais novo.

Quanto às residências, vinte e três crianças residem no concelho de Olhão, uma em Faro e outra no concelho de S. Brás de Alportel.

Os agregados familiares, no geral, parecem ter uma posição socioeconómica média, tanto pelas suas profissões, como pelas condições de habitabilidade que possuem. As suas habilitações académicas variam entre o 5º ano do ensino básico e o grau de doutoramento. No entanto, maioritariamente, possuem o 9º ano do ensino básico.

Quanto ao desenvolvimento global do grupo, a nível da Formação Pessoal e Social, a maioria das crianças revela ter uma boa autonomia nas rotinas quotidianas.

Por outro lado, na área da expressão e comunicação, a nível da expressão oral o grupo apresenta, em geral, um desenvolvimento apropriado à faixa etária, existindo, no entanto, crianças que revelam grandes dificuldades a este nível. Como consequência, em situações de expressão oral em grande grupo ou com um adulto, algumas crianças inibem-se. Na expressão motora, o grupo mostra-se bastante activo em actividade que envolvam a motricidade grossa, contudo, algumas crianças ainda parecem ter dificuldades a nível da motricidade fina, nomeadamente ao pegar na tesoura. No domínio da expressão plástica, o desenho livre é uma actividade em que é possível verificar que exploram o espaço e a diversidade de cores, e que conseguem reproduzir situações reais. No domínio da expressão musical, é possível verificar que as crianças gostam de aprender novas canções e repetir os gestos associados. Por último, no domínio da matemática, as crianças realizam, com êxito, puzzles, jogos de sequências, diferenças, entre outras; e tem adquiridos conceitos que se prendem com reconhecimento das figuras geométricas, formação de conjuntos e a consciência da noção de número e de tempo.

Por fim, na área do Conhecimento do Mundo, o grupo gosta de contactar e aprender com o mundo que o rodeia. A maioria das crianças manifesta interesse em observar, explorar/experimentar, em saber e em descobrir novas noções e conceitos relacionados com esta área.

Os principais interesses do grupo prendem-se com actividades que envolvem a área do conhecimento do mundo e o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, da área de expressão e comunicação.

Por outro lado, a nível das dificuldades, é possível verificar que algumas crianças revelam-nas no domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, da área da expressão e comunicação e na área de formação pessoal e social, nomeadamente na gestão de competências socializadoras, como interagir, saber esperar, partilhar e respeitar.

5. Organização e gestão do ambiente educativo

Quanto à organização do ambiente educativo, a nível do espaço da sala, este foi organizado pela educadora, no início do ano lectivo e, segundo o Projecto Curricular de Grupo, em função das características do grupo. Está dividido em áreas (área da casa, da garagem e da biblioteca) e espaços de mesas e de almofadas, os quais estão identificados e onde os materiais são arrumados consoante as suas finalidades. A organização do espaço apenas é alterado, pontualmente, em função das actividades a realizar.

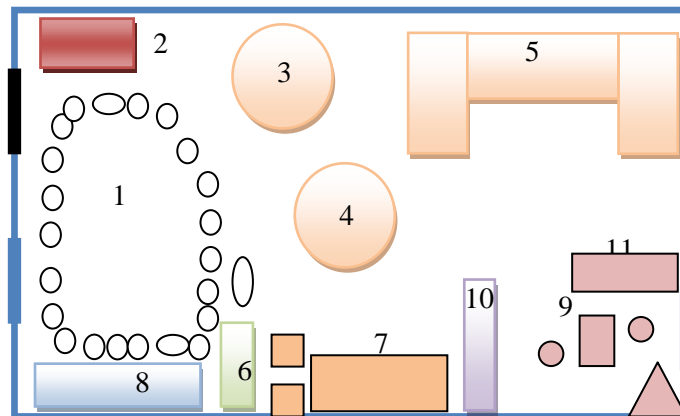


Figura 1 – Planta da sala de actividades.

Legenda:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> — Porta — Janelas 1. Espaço das almofadas 2. Lavatório e arrumos 3. Mesa redonda com cadeiras 4. Mesa redonda com cadeiras 5. Mesas rectangulares com cadeiras 6. Área da Biblioteca | <ul style="list-style-type: none"> 7. Área da Garagem 8. Roupeiro de arrumação 9. Área da Casa 10. Armário de arrumação: jogos 11. Armário de arrumação: materiais de pintura, escrita, recorte, colagens, entre outros. |
|---|---|

A nível do tempo, a sua gestão é feita de forma estruturada de maneira a, segundo o Projecto Curricular de Grupo, permitir dar, às crianças, referências temporais como o contexto diário, semanal, mensal e anual. Assim, o acolhimento é feito em reunião em grande grupo no refeitório das 8h00 às 10h00; a partir das 10h00 até às 11h30, o grande grupo segue para a sala, onde a iniciam as actividades dirigidas e não dirigidas. Às 11h30 procede-se à arrumação da sala; e às 11h40, onde seguem para a casa de banho, a fim de proceder à rotina de higiene pessoal. O almoço acontece entre as 11h45 e as 12h20 no refeitório; e, de seguida, procedem à rotina da sua higiene pessoal. O período de descanso é feito das 13h00 às 15h30, acontecendo o lanche por volta das 15h45. Após o lanche, o grupo fará novamente a higiene, e consoante os dias estipulados para tal, poderá ir para a sala onde será distribuído pelas diferentes áreas ou para o espaço exterior.

6. Síntese do Projecto Curricular de Grupo

Em concordância com o Projecto Educativo da instituição está o Projecto Curricular de Grupo, uma vez que se desenvolvem em sintonia. Este foi concebido pela educadora tendo em conta o modelo proposto na Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, e tem como tema: “ A educação ambiental: conhecer e proteger o meio ambiente”. Assim, o seu objectivo principal é levar as crianças e famílias a aprender, descobrir, conhecer, explorar, aprofundar os seus conhecimentos acerca desta temática, contribuindo para a mudança de atitudes e comportamentos perante o meio ambiente que os rodeia diariamente.

Para a elaboração do Projecto Curricular de Grupo a educadora considerou as necessidades e interesses do seu grupo de crianças e, a partir delas, fez uma ampla selecção dos temas que pretendia abordar, definindo de seguida os objectivos para cada tema a desenvolver, de forma congruente com a metodologia de trabalho por si privilegiada: a metodologia de trabalho de projecto.

PARTE 2
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO HUMANO

1. Aspectos gerais do desenvolvimento humano

As teorias sobre o desenvolvimento humano apresentam-se actualmente como um vasto conjunto de potencialidades e de campos de estudo, tendo ganho cada vez maior aceitação, apresentando os principais modelos, embora distintos, bastantes similaridades, que podem ser agrupadas do seguinte modo: 1. Multidimensionalidade, multidireccionalidade e descontinuidade, centrando-se a variabilidade individual do comportamento na idade adulta; 2. Multicausalidade que perspectiva a complexidade das mudanças de comportamento no decurso do Ciclos de vida; 3. Divisão do Ciclos de vida em estádios ou períodos; 4. Problematização, quando ocorrem falhas na realização de determinada tarefa de desenvolvimento; 5. Compreensão do comportamento humano pela observação individual das tarefas de desenvolvimento e dos seus domínios (Sousa, 2003).

Assim, na visão de Gonçalves, cit. por Afonso (2003) o desenvolvimento humano é considerado um processo de natureza dinâmica, interactiva, construtiva e multidimensional.

Já na perspectiva de Tavares e Alarcão (2005), o desenvolvimento humano não é mais que a evolução progressiva da estrutura e personalidade do sujeito, no tempo, através de diferentes estádios de diferenciação. Ainda segundo estes autores, todo o processo de desenvolvimento assenta na interacção entre dois pilares essenciais, ou seja, a hereditariedade e o meio.

Podemos, assim, afirmar que o desenvolvimento humano pode ser encarado como um processo interactivo que resulta da interacção entre as particularidades biológicas (hereditariedade) e as vivencias e experiências do sujeito em interacção com diferentes contextos, que se tornam assim determinantes para o crescimento do sujeito. Este processo é visto como um todo, em que as dimensões físicas e biológicas são associadas à dimensão psicológica (Sousa, 2003).

2. O desenvolvimento da criança na segunda infância

O desenvolvimento, no âmbito da perspectiva piagetiana, segundo Sousa, cit. por Afonso (2003) pode ser definido como um processo de adaptação que envolve a assimilação, a acomodação e a equilibração. Este é realizado através de estádios de desenvolvimento sequenciais que se integram.

O progresso entre os estádios, no entender de Simões (2009), não é feito por acumulações de aquisições, mas sim pela reestruturação de sistemas que asseguram certas características de pensamento. Assim, as estruturas mentais anteriormente formadas organizam-se de outro modo e combinam-se de forma a assegurarem novos modos de acomodação.

Contudo, estes estádios não devem ser traduzidos nem equiparados à idade da criança, uma vez que, por exemplo, na segunda infância as crianças, geralmente encontram-se num estádio pré-operatório, porém podem estar enquadradas em três faixas etárias diferentes (três, quatro ou cinco anos ou outras).

Tal como já referimos, na perspectiva piagetiana, as crianças, na segunda infância, enquadram-se, geralmente, no estádio pré-operatório, num período de construção do real através de esquemas do objecto, do espaço e tempo, do desenvolvimento da linguagem e da função simbólica, o que leva, assim, ao surgimento dos pré-conceitos, os esquemas pré-lógicos e as pré-relações (Sousa, cit. por Afonso, 2003).

Geralmente, ao falarmos sobre o desenvolvimento da criança, podemos dividi-lo em três domínios do desenvolvimento (motor, cognitivo e psicossocial), que na realidade estão plenamente interligados.

A nível do desenvolvimento motor, Gallahue (2010) defende que as crianças, com idade entre os três e os seis anos, desenvolvem gradualmente as competências motoras fundamentais, numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação. Neste sentido, Papalia, Olds e Feldman (2009) referem que as crianças dos três aos seis anos realizam grandes avanços nas habilidades motoras, tanto a nível das habilidades motoras grossas - que envolvem os grandes músculos - como das finas - que compreendem a coordenação óculo-manual e os pequenos músculos.

Segundo Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2011), a motricidade grossa evolui significativamente enquanto a motricidade fina evolui gradualmente sob orientação frequente. Ainda para estes autores, verifica-se, em simultâneo, um rápido desenvolvimento cerebral relacionado com as capacidades de uma aprendizagem mais complexa.

Neste sentido, é necessário que os educadores promovam actividades que envolvam um número amplo de acções com uma complexidade adequada às capacidades reais das crianças, uma vez que, segundo Papalia, Olds e Feldman (2009), as crianças desenvolvem-se mais rapidamente quando têm a oportunidade de participar activamente em actividades motoras adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Em termos do desenvolvimento cognitivo, segundo Simões (2009), uma das abordagens da evolução das estruturas mentais que permitem compreender o modo como a criança vai sendo capaz de conhecer e interpretar a realidade que a rodeia, é a formulada por Piaget, no quadro da corrente cognitivista.

Em termos piagetianos, as crianças com idade entre os três e os seis anos, tal como já foi referido, encontram-se no estágio pré-operatório, e portanto, a nível cognitivo, passam por uma grande expansão no recurso ao pensamento simbólico, ganhando a capacidade de reflectir sobre os objectos, pessoas e situações, mesmo que estes não estejam fisicamente presentes.

O pensamento pré-operatório, segundo Tavares *et al.* (2011), reflecte o egocentrismo intelectual. Isto é, a criança encara a realidade como se o mundo se centrasse apenas em si, o que a incapacita de compreender o diferente ponto de vista do outro. Tal como refere Simões (2009), o pensamento da criança neste estágio é, assim, condicionado pelo seu egocentrismo e irreversibilidade, o que a impede de realizar operações mentais com um pensamento lógico.

Em simultâneo com a evolução do pensamento, a criança passa por um enorme desenvolvimento da linguagem oral, tornando-se “um factor primordial na cognição da criança” (Tavares *et al.*, 2011: 54).

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2009), o vocabulário da criança amplia-se significativamente, a gramática e a sintaxe são cada vez mais sofisticadas, e a pragmática mais competente.

Na perspectiva de Tavares *et al.* (2011), o léxico mental da criança aumenta significativamente e com facilidade ela atribui um significado para cada palavra aprendida, mas também demonstra uma maior compreensão das estruturas gramaticais mais básicas. Ainda segundo estes autores, a orientação dos pais e adultos significativos no desenvolvimento da linguagem oral, como o educador, torna-se fundamental.

Por último, afirmamos que, a nível psicossocial, o período dos três aos seis anos de idade é fundamental para o desenvolvimento deste nas crianças. O desenvolvimento emocional e a autopercepção de uma criança são originários das experiências desse período (Papalia, Olds e Feldman, 2009).

Segundo Avô (1996), a partir dos três anos, a criança torna-se mais flexível na sua relação com os outros e começa, gradualmente, a aceitar a sua presença e as suas opiniões. Mostra-se mais sociável e mais tolerante, quer com os adultos, quer com os seus pares.

Na visão de Tavares *et al.* (2011), durante a idade pré-escolar, a criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu papel em contextos específicos. Contudo este processo é complexo, passando por altos e baixos no desenvolvimento de relacionamentos.

O brincar assume uma posição de extrema importância neste processo de aquisição de competências sociais, pois através desta actividade a criança aprende a lidar com as suas emoções e sentimentos, e a resolver conflitos. Além de auxiliar a aquisição de competências sociais, as mudanças no tipo de brincadeiras em que as crianças se envolvem, segundo Papalia, Olds e Feldman (2009), reflectem o desenvolvimento cognitivo e social. Contudo, as brincadeiras dependem do que os adultos aprovam e proporcionam, e por isso, estes devem sempre ter em conta que as crianças precisam de brincar e da forma mais variada possível.

Assim, se compreende o racional teórico de Avô (1996), quando este refere que é essencialmente nesta faixa etária que as crianças despertam para o mundo e para as relações sociais, e são os adultos que a rodeiam que têm o dever de a apoiar neste processo.

CAPÍTULO III

DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

1. A importância dos contextos no desenvolvimento educacional da criança

No processo de desenvolvimento da criança, concretamente em situação pré-escolar, os factores contextuais apresentam-se como uma enorme importância. Neste sentido se compreende, tal como Dannefer e Permuter (1990) que baseados nas várias formas de interacção com o meio concebem o desenvolvimento através de três processos distintos: (i) a «ontogenia física», centrada nas regularidades do mundo físico, incluindo a dimensão biológica (genética e biofísica) do organismo humano, que tentam explicar as mudanças regulares do psiquismo humano; (ii) a «habituação», de acordo com a qual o desenvolvimento se manifesta pela necessidade de adaptação do ser humano ao mundo social, na “busca” de um quadro estável de respostas a estímulos prévios ou a um complexo de estímulos; (iii) a «generatividade cognitiva», significando os processos “mentais” que constituem a produção cognitiva da consciência. Dannefer e Permuter (1990), evidenciam, ainda, que o meio desempenha um papel interactivo e estrutural, com base em dois processos que interagem com os processos de interacção social:

- “produção/reprodução da realidade social”, processo com as seguintes características: permite a definição quotidiana do *self* pelo desenvolvimento da pessoa e dos outros; pode sofrer modificações de variadas formas; possibilita a elaboração de constructos sociais e da realidade objectiva, permitindo simultaneamente a inclusão de visões gerais e específicas da realidade; e, por fim, estabelece vários níveis de diferenças de poder entre os actores sociais.
- “atribuição de recursos sociais”, processo segundo o qual o ser humano carece de um conjunto de recursos materiais para a satisfação das suas necessidades bio-fisiológicas e de recursos simbólicos, ou seja, socialmente construídos, ambos alcançados pela interacção com o meio.

O desenvolvimento da criança, em termos gerais, obedece a um trajecto específico, caracterizado por etapas ou estádios que são definidos como os períodos em que ocorrem desempenhos específicos ou em que se registam determinados comportamentos. Estes conceitos aparecem constantemente referidos em diversas teorias que procuram explicar o percurso do desenvolvimento humano ao longo da vida e têm implícito que o desenvolvimento não é uma pura consequência da maturação genética, nem somente uma função da experiência, mas o resultado da interacção entre a hereditariedade e as experiências proporcionadas pelo meio. Estes períodos cruciais são definidos como espaços de tempo em que a criança está apta para apreender e tirar a maior das vantagens de um conjunto de experiências específicas.

O desenvolvimento é, assim, o resultado da programação genética da espécie que determina a maturação do indivíduo em condições propícias do meio. A sociedade como conjunto de indivíduos - em constante modificação - interagindo com a cultura, com os seus significados e valores, precede a própria existência do indivíduo, exigindo que o seu comportamento seja determinado nesse contexto (Sousa, 2003).

Segundo o Ministério da Educação (1997), o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio. Há que considerar que são diversos os sistemas em que há uma relação directa com outros actores e onde se desenvolvem formas de relação interpessoal. Entre estes sistemas podemos identificar o contexto da educação pré-escolar, que detém de uma enorme importância para a educação da criança.

2. A educação pré-escolar

“ A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, 1997:670)

A educação pré-escolar perspectiva-se como uma etapa em que são criadas condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças ao longo das suas vidas,

na medida em que, segundo o Ministério da Educação (1997) promove a auto-estima e a auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos. Esta etapa destina-se a todas as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. No entanto, não se deve considerar a educação pré-escolar apenas como a preparação para o nível de ensino seguinte. Tal como já referimos, a educação pré-escolar perspectiva-se numa educação ao longo da vida, preparando as crianças para a inserção na sociedade

Em 1997, segundo Dionísio e Pereira (2006) deu-se um enorme passo para a educação das crianças entre os três e os seis anos de idade pois criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, passando este nível da educação a depender do Estado, abrindo-se, desta forma, a possibilidade de garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças deste nível etário.

Além disso, no mesmo ano, foram criadas, pelo Ministério da Educação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Trata-se de “um conjunto de princípios para apoiar os educadores nas decisões acerca da sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Ministério da Educação, 1997:13). A implementação destas orientações constituiu uma etapa fundamental para a afirmação e visibilidade da educação pré-escolar.

As Orientações Curriculares apresentam-se como um guião orientador, que permite ao educador, ao longo da sua prática pedagógica quotidiana, a possibilidade de operacionalizar e fundamentar as suas opções educativas, o que, evidentemente, ajuda no processo de aprendizagem da criança. Estas orientações enfatizam a importância de uma boa organização e gestão do ambiente educativo; e definem três áreas de conteúdo, consideradas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio cultural que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.” (Ministério da Educação, 1997:47), que devem ser abordadas de modo articulado. São elas:

- Formação Pessoal e Social – é considerada uma área transversal, que permite às crianças o desenvolvimento de competências no âmbito das atitudes e valores que lhes permitem viver em sociedade, interagindo

com o meio que o rodeia de forma autónoma, consciente e solidária. É, portanto, uma área de educação para a cidadania e para a estética.

- Expressão e Comunicação – é uma área que se divide em três domínios básicos essenciais do desenvolvimento, a saber: desenvolvimento das expressões motora, dramática, plástica e musical; desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita; e desenvolvimento da matemática.
- Conhecimento do Mundo – enfatiza a promoção de aprendizagens de exploração acerca do mundo que nos rodeia, numa perspectiva de descoberta de si mesmo, dos outros, do ambiente natural e das relações entre os materiais e os objectos.

É papel do educador de infância promover actividades e experiências que abranjam e interliguem todas as áreas de conteúdo, de forma coerente e tendo em conta as características do grupo. Para o sucesso e eficácia destas actividades junto das crianças deve socorrer-se de recursos diversificados, de modo a enriquecê-las, tornando-as ainda mais estimulantes e interessantes.

De enfatizar, ainda, a importância de estabelecer uma relação positiva com a família da criança, em colaboração com o educador, no processo que se vai construindo. Segundo o Ministério da Educação (1997), a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos que contribuem para a educação de uma mesma criança, e por isso, devem estabelecer uma relação positiva. Acreditamos, assim, que para existir um desenvolvimento equilibrado da criança, o educador e a família têm de se assumir como parceiros.

Assim, é possível inferir, então, que se constitui como principal intenção da educação pré-escolar proporcionar às crianças que a frequentam um conjunto de experiências interligadas, suficientemente ricas e estimulantes, com vista ao desenvolvimento de competências que lhes serão úteis para toda a vida, até porque esta é a fase desenvolvimental do ser humano em que as aquisições significativas realizadas (em interacção com os vários contextos) mais impacto têm a nível do seu desenvolvimento.

Actualmente, e à luz do quadro conceptual da neurociência (Sousa, 2010), defende-se uma certa unanimidade em torno da importância dos primeiros anos de vida em que a criança manifesta mais facilidade em aprender, o que apresenta implicações cruciais para o ensino, por exemplo, da linguagem, da música, das línguas estrangeiras, da dança, entre outras, dado ser hoje defensável que a criança forma as suas principais concepções do mundo nos primeiros anos de vida e que estas são mantidas inalteradas ao longo de todo o seu desenvolvimento.

2.1. O papel do educador

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Também para o Ministério da Educação (1997), a intencionalidade do educador é o suporte do processo educativo que decorre ao longo da educação pré-escolar. Esta intencionalidade, que caracteriza a intervenção profissional do educador, passa por diferentes etapas interligadas, que exigem do educador uma reflexão sobre a sua prática quotidiana. Desta forma, é preciso que este observe, planeie e avalie a sua intervenção e o modo como cada criança evolui no processo educativo.

Observar cada criança e o grupo é uma prática fundamental para compreender melhor as suas características, potencialidades, dificuldades e interesses, com vista à adequação do processo educativo ao grupo. “A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade educativa.” (Ministério da Educação, 1997: 25)

Planear, na perspectiva do Ministério da Educação (1997), implica uma reflexão por parte do educador sobre as suas intenções e as formas de as adequar ao grupo, organizando os recursos humanos e materiais necessários. Além disso, o educador deve planear tendo em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo, já acima referidas, proporcionando ao grupo situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras.

A avaliação é considerada um elemento integrante e regulador da prática educativa na Educação Pré-Escolar, na medida em que ao avaliar, o educador toma consciência da forma como deve adequar o processo educativo às necessidades das crianças, individualmente, e do grupo, no geral, e às suas evoluções. Esta avaliação deve ser realizada num processo contínuo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados.

É essencial ainda referir que a atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. (Ministério da Educação, 1997)

Assim, a prática pedagógica do educador de infância é orientada por objectivos, que têm em vista um processo que conduza ao sucesso educativo das crianças.

2.2. O papel da família

“ De facto, o jardim de infância parece ser um espaço educativo privilegiado para a ligação escola-família (...).” (Homem, 2002: 41)

Segundo o Ministério da Educação (1998), as relações entre os educadores e a família, nomeadamente os pais das crianças, podem ter um efeito considerável sobre a qualidade da educação pré-escolar.

A relação estabelecida entre a família e o educador não se apresenta como uma relação meramente organizacional, mas sim de uma relação de partilha, com vista a contribuir positivamente para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo indispensável que o educador envolva a família nos seus projectos, na medida em que o seu contributo poderá enriquecer as situações de aprendizagem proporcionadas às crianças.

CAPÍTULO IV

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E AS HISTÓRIAS INFANTIS

1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem

A criança quando nasce necessita de um sistema nervoso humano e condições concretas de vida para que se desenvolva a todos os níveis. Entre estes níveis surge a linguagem que, segundo Sousa e Correia (1994), é um factor determinante no desenvolvimento humano. É necessário explicitar que linguagem é um sistema linguístico complexo, com uma estrutura específica e regras próprias. De facto, o ser humano utiliza a linguagem para comunicar, exprimindo os seus sentimentos e emoções, organizando e reorganizando o pensamento.

Como tal, o ser humano nasce com particulares estruturas biológicas, características da espécie humana, que o leva a adquirir a linguagem, naturalmente, quando exposto a ambientes linguísticos.

E a linguagem constitui-se, efectivamente, na fase pré-operatória, como algo que contribui para ajudar a criança a dominar o meio ambiente, permitindo-lhe alargar ao infinito as ligações entre as coisas e os conceitos.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, implica ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. Assim, a linguagem constrói-se, naturalmente, num processo complexo, no qual a criança, através da interacção com os outros, adquire e estrutura, plenamente, o sistema linguístico da comunidade onde se insere, ou seja, a sua língua materna, extraindo e assimilando regras da mesma. Segundo Sousa (2005), a aquisição de um sistema linguístico supõe, ainda, a reorganização de todos os processos cognitivos da criança.

De facto, a criança, ao adquirir e desenvolver a linguagem, passa por um processo considerado holístico, uma vez que apreende, em simultâneo, as suas

diferentes componentes. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) à medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança obtém formas mais organizadas e utiliza funções da língua mais adequadas ao contexto.

Durante este processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pode verificar-se a existência de períodos críticos, nos quais a criança retira máxima vantagem das experiências que lhe são proporcionadas pelo ambiente mais ou menos estimulante que a rodeia. Desta forma, em qualquer sistema linguístico, este processo é caracterizado por grandes etapas (excepto em situações anómalas), percorrendo o mesmo trajecto em todas as crianças, parecendo obedecer, segundo Sim-Sim (1998), a um relógio biológico, geneticamente programado, que ocorre sob uma contínua influência do meio circundante.

Este processo decorre, assim, segundo Sim-Sim (1998) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), em vários domínios:

- O desenvolvimento fonológico, que diz respeito aos sons da língua e às suas respectivas combinações. Este ocorre entre o choro e a discriminação de todos os sons da língua, num processo gradual, dividido em dois períodos. O primeiro, denominado pré-linguístico, ocorre antes da articulação de palavras, e é caracterizado por um conjunto de produções sonoras, divididas em três grandes etapas: (i) o choro, que a criança utiliza para se exprimir com diferentes finalidades; (ii) o palreio e o riso, que são marcados por sons, que, segundo Sim-Sim (1998), começam a respeitar a tomada de vez; e, (iii) a lalação, que é caracterizada pela produção de sílabas repetidas. Em seguida, a criança começa a produzir uma ou duas sílabas e a atribuir-lhes significados, iniciando-se, assim, o período linguístico. Nos anos subsequentes, e de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), semelhante à produção das primeiras palavras, a criança acrescenta e produz cada vez mais sons, articulando de forma cada vez mais adequada, os padrões fónicos da língua materna. De facto, a aquisição fonológica é o domínio da linguagem oral que mais rapidamente atinge a maturação.

- O desenvolvimento lexical contempla a aquisição de novos vocábulos que são associados a uma pessoa, objecto ou acção. Este é um domínio que se atinge logo desde cedo, mas que se prolonga durante toda a vida. Neste domínio podemos distinguir dois tipos de léxico: o léxico passivo, que é o que se compreende; e o léxico activo, ou seja aquele que é produzido pelo sujeito.
- O desenvolvimento semântico refere-se ao conteúdo, ou seja, ao significado das palavras e às interpretações das suas combinações. Qualquer palavra nas várias línguas possui um (ou mais) significado que lhe foi associado. Quando organizamos várias palavras numa frase, esta também possuirá um sentido, que poderá ser alterado consoante a posição das palavras. É, assim, que se desenvolve todo este processo de conhecimento do significado das diferentes palavras e das frases que este domínio envolve.
- O desenvolvimento sintáctico contempla a organização das palavras em frases para exprimir algo. Inicialmente, neste processo sintáctico, a criança começa por produzir palavras isoladas, com o significado de frases. Posteriormente, a criança apercebe-se de que, para que as palavras se organizem de forma a criar uma frase com significado, é necessário que sejam usadas determinadas regras que regulamentam a construção frásica. Essas regras são denominadas de morfológicas e são, assim, essenciais para a existência da concordância entre as palavras da frase.
- O desenvolvimento pragmático, trata do uso da língua, isto é, a adequação da linguagem segundo uma série de regras. “ O desenvolvimento pragmático diz respeito à apropriação das regras conversacionais e inicia-se quando a criança, ainda bebé, se envolve em trocas comunicativas sonoras, através de um processo de tomada de turno, ou de tomar a vez.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:23).

Podemos, desta forma, concordar com Sim-Sim (1998), quando esta refere que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é frequentemente considerado como um dos feitos mais espectacular do ser humano, tanto pela sua rapidez como pela sua perfeição.

Contudo, existem crianças que não realizam este processo seguindo as mesmas etapas que as restantes. Estas crianças apresentam perturbações da linguagem, que segundo Costa (2010), são um problema frequente atingindo até cerca de 15% das crianças. As perturbações da linguagem são diferenciadas e possuem características distintas. São elas:

- atraso de desenvolvimento da linguagem, que se define por alterações nos vários níveis do processo de desenvolvimento da linguagem;
- disfasia ou afasia de desenvolvimento, que consiste na alteração da linguagem já adquirida, devido a uma lesão cerebral;
- perturbação específica da linguagem, em que a criança revela um desenvolvimento irregular dos níveis linguísticos;
- e dificuldades de aprendizagem, que constituem dificuldades que se observam nas crianças que se encontram num processo de aprendizagem. São diversas as causas da existência destas perturbações, no entanto, entre mais frequentes podemos encontrar a falta de estimulação.

O desenvolvimento da linguagem oral é, então, considerado uma capacidade natural, mas que só acontece devido à influência das experiências a que a criança é exposta (excepto em situações anómalas já referidas). Como tal, o meio ambiente em que está inserido e, conseqüentemente, a sua qualidade, influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem.

À luz das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, tornando-se portanto, essencial que as instituições educativas, particularmente os jardins de infância, proporcionem experiências diversificadas, desafiantes e estimuladoras, de forma a criar um ambiente motivador de desenvolvimento da linguagem na criança.

1.1- Etapas de desenvolvimento da linguagem oral

1.1.1 – O primeiro ano de vida

Segundo Rebelo e Diniz (1998), no início de vida a criança produz variados sons como tosse, espirros mas os mais característicos são o choro e o balbucio. O choro manifesta-se por diversas causas que motivam a criança a expressar-se. Aos cinco meses, a criança começa produzir sons, permitindo um domínio, ainda que rudimentar, do seu sistema fonador.

Já aos seis meses, e após passar uma fase de palreio, que, segundo Sim-Sim (1998), consiste numa cadeia de sons vocálicos, que se processam num interacção comunicativa de tomada de vez, a criança inicia o período da lalação. É um período de produções essenciais para o aparecimento da linguagem, em que a criança repete os sons.

Durante os primeiros doze meses de vida, a criança treina o seu aparelho fonador, habituando-o à passagem do ar pelos seus órgãos, o que, segundo Sim-Sim (1998), vai certamente produzir um efeito estimulante para a futura produção de linguagem oral.

1.1.2 - As palavras

Geralmente, a partir dos doze meses, começam a surgir as primeiras palavras, ou seja, as primeiras produções lexicais relacionadas com os objectos e pessoas com quem a criança contacta quotidianamente.

Segundo Cole e Cole (2001), as primeiras palavras produzidas pela criança indicam a capacidade emergente para ela operar no mundo.

Neste início de desenvolvimento linguístico, a criança atribui a uma palavra o valor de toda uma frase, ou seja, para ela a palavra possui o sentido de uma frase. Este período é denominado como holofrásico. Posteriormente, a criança começa a perceber que é possível produzir duas palavras isoladas combinadas numa só produção.

A partir daí o enriquecimento do vocabulário é frequente e constante, já que a criança começa a explorar melhor o meio que a rodeia, adquirindo um repertório de

palavras cada vez mais extenso. Assim, “aos dois anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos, e aos três anos e meio triplica a produção dos dois anos e meio” (Sim-Sim, 1998: 127)

1.1.3 – Das palavras às frases

Após o período em que a criança produz duas palavras num enunciado, esta começa a ter capacidade de combinar três ou mais palavras. Segue-se um período de rápida e eficaz aquisição de regras de organização da estrutura frásica da língua materna, em que se assimilam e generalizam as regras gramaticais.

Tal como refere Rigolet (2000), a partir dos três anos, a criança vai começar a utilizar os artigos, mais especificamente os definidos, primeiramente masculino - feminino singular e depois o masculino – feminino plural. Também aparecem nesta fase algumas preposições e algumas conjugações, como por exemplo “e”, “mas”, “depois”, entre outras.

Ao longo dos meses, a criança vai-se expressando oralmente cada vez melhor em todos os domínios. As frases tornam-se cada vez mais compridas e mais complexas, sendo os temas abordados relacionados com contextos vivenciados pelas crianças.

2. A perspectiva de Piaget

Não é possível falar em desenvolvimento da linguagem sem referir as primeiras correntes de estudos acerca da mesma, preconizada, primeiramente por Piaget. Este vem afirmar que o conhecimento provém da relação entre o sujeito e o meio. Na sua teoria a criança apresenta-se como o centro da sua aprendizagem, uma vez que adquire conhecimento a partir das suas interações com meio envolvente.

Piaget (1987) vem dizer-nos que, da relação da criança com o meio, resulta uma assimilação de conceitos sensorialmente, ou seja, as crianças, numa lógica sensório-motora, compreendem os objectos com que contactam. Segundo Piaget (1987), a linguagem vem beneficiar tudo o que foi adquirido pela lógica sensório-motora. Com o

surgimento da mesma, a criança liberta-se deste conhecimento meramente sensorial, inserindo os objectos e os acontecimentos num quadro racional e de conceitos.

Este teórico, segundo Sousa (2005), defende que a linguagem se sucede às aquisições que a criança faz sobre o plano sensório-motor.

Assim, segundo Horta (2007), ao mencionar Piaget, é com o aparecimento da linguagem que as condutas são profundamente modificadas sob o seu aspecto intelectual e afectivo.

Segundo Sim-Sim (1998), na perspectiva de Piaget, o nível de desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento das estruturas cognitivas, ou seja, perante a informação linguística fornecida pelo meio, o cérebro vai assimilá-la às estruturas que já existem, acomodando, em simultâneo as mesmas para lhes incluir a nova estrutura. E todo este processo vai depender do nível de desenvolvimento cognitivo.

3. A perspectiva educacional de Vygotsky

No entender de Sousa (2005), Vygotsky foi um dos primeiros autores a defender que a linguagem representa um papel fundamental na formação dos processos cognitivos do ser humano, em que aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos cognitivos da criança. A percepção, a atenção, a memória, a imaginação, a consciência e a acção deixam de ser consideradas como propriedades mentais simples, eternas e inatas e começam a ser entendidas como formas complexas de processos mentais na criança, como complexos sistemas de funções que resultam da actividade infantil nos processos de intercâmbio, como actos reflexivos complexos em cujo conteúdo se inclui a linguagem.

Ainda segundo Sousa (2005), Vygotsky foi um dos primeiros autores a afirmar que a linguagem representa um papel decisivo na formação dos processos mentais, em que o método utilizado para analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se traduz na reorganização dos processos cognitivos que ocorrem sob a influência da linguagem. A aquisição da linguagem representa, assim, para a criança um salto qualitativo no seu desenvolvimento.

Vygotsky (2000), afirma que a relação entre a linguagem e o pensamento é complexa, mas distinguem-se em duas linhas provenientes de raízes genéticas diferentes, ou seja, não possuem uma ligação primária. Isto porque as produções orais, como o balucio e o choro, em quase nada estão relacionadas com o pensamento da criança, sendo, predominantemente, formas de expressão emocional. Contudo, não significa que sejam independentes, uma vez que podemos “estabelecer no desenvolvimento da fala da criança um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico.” (Vygotsky, 2000:54). Investigações feitas por Charlotte Buehler e o seu grupo, e expostas por Vygotsky (2000), descobriram que, por volta da faixa etária dos dois anos de idade, as linhas de pensamento e fala, unem-se, formando um novo comportamento, no qual a criança verbaliza o seu pensamento. Assim, segundo Sim-Sim (1998) o pensamento passa a ser verbal e a linguagem a ser racional.

4. O educador e a activação do desenvolvimento da linguagem na criança em idade pré-escolar

Tal como já foi referido, é essencial perceber que o contexto onde a criança está inserida influencia o desenvolvimento da linguagem. Ou seja, quanto mais estimulante e rico for o ambiente linguístico, maior será a qualidade do desenvolvimento. Para que as crianças desenvolvam a sua língua materna, é preciso que este ambiente seja rico em interacção comunicativa, pois esta será determinante para a plena aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

Desta forma, é possível afirmar que os adultos com quem a criança interage quotidianamente, e que, obviamente, fazem parte do seu contexto relacional, têm um papel fundamental, pois é através desta interacção com o adulto que a criança percorre o seu trajecto na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

Entre estes adultos, geralmente, encontra-se o educador de infância, que tem um papel importantíssimo, pois é um modelo para as crianças, pela maneira como fala e se exprime durante toda a rotina diária. Este deve estar plenamente consciente do seu papel

e procurar ter atitudes e criar oportunidades que estimulem o desenvolvimento da linguagem das crianças com quem contacta diariamente. Assim, segundo Sebastião (2007), sendo o educador um modelo da oralidade, este deve abordá-la numa perspectiva didáctica.

Para tal, o educador deve ter consciência da importância da activação do desenvolvimento da linguagem. A activação do desenvolvimento consiste num processo de estratégias pedagógicas de aprendizagem activa que pode contribuir para a optimização do desenvolvimento da linguagem oral. Segundo Martins (2009) para activar é necessário observar, analisar, compreender e intervir no processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da optimização das potencialidades do sujeito. É, assim, imprescindível o estudo aprofundado dos sujeitos, pois este estudo permite determinar a natureza e o nível dos processos e actividades a desenvolver.

Segundo Sousa (1995) esta activação passa pela importante existência de uma relação positiva entre o educador e a criança, sendo que o educador deve ser responsável por promover a aprendizagem activa da criança, através de experiências directas com os materiais, as pessoas e as situações.

Desta forma, e reafirmando a perspectiva da activação do desenvolvimento, é importante que o educador proporcione experiências que optimizem o processo de aprendizagem e desenvolvimento, neste caso da linguagem oral, tendo sempre em conta o nível de desenvolvimento das crianças.

Contudo, além de todas as actividades que propõe, é indispensável que o educador crie oportunidade de interacção verbal tanto entre adulto - criança ou como entre pares; e que, segundo Silva e Valiengo (2010), compreenda a importância desses diálogos, que, ainda que curtos, estimulam o desenvolvimento da relação verbal de forma atenciosa. Segundo Letin (1990), é fundamental que o educador se dirija pessoalmente, individualmente, exclusivamente a cada criança, pois caso contrário deixa de existir o diálogo e as, resultantes, trocas, que permitem à criança progredir.

Além disso, ao conversar com a criança o educador deve servir-se das suas produções para as clarificar, devolver modelos correctos e estruturas sintácticas mais complexas, ajudando-a a progredir no seu desenvolvimento, pois erros de dicção,

segundo Sebastião (2007), não devem ser sustentados ou ignorados. Para que isto seja possível, além do que já foi dito, é preciso também que o educador escute e observe a criança quando esta verbaliza. Ao escutá-la ainda tem a oportunidade de compreender de que forma a criança está a desenvolver a sua linguagem, e se se encontra num nível adequado à sua faixa etária ou não. Sublinhamos, então, a importância de serem proporcionados os espaços frequentes de conversas entre adulto/criança e entre pares, em todos os momentos da rotina diária (inclusivamente enquanto trabalham), que dêem oportunidade à criança de verbalizar com calma e ao educador a possibilidade de a escutar.

Complementando o que já foi dito, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) apresentam algumas sugestões de atitudes a serem tomadas pelo educador, entre elas:

- falar com a criança enquanto se está a brincar ou a trabalhar com ela;
- ouvir atentamente a criança, dando-lhe o tempo de que ela precisa para acabar de falar;
- respeitar a tomada de vez ao longo da conversa;
- usar alternativas para alargar o léxico da criança;
- introduzir, por exemplo, nos diálogos palavras novas, e que as mesmas sejam repetidas várias vezes;
- aproveitar as respostas a dar à criança para expandir a frase que esta produziu, devolver-lhe, de forma clara e correcta, as palavras mal pronunciadas;
- brincar com a linguagem através de variadas estratégias e actividades;
- ler diariamente e conversar sobre o que foi lido.

Em síntese, é de realçar a importância da atitude intencional do educador em relação à linguagem, em todos os momentos da rotina diária, proporcionando oportunidades de activar positivamente o processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças, de forma lúdica, motivadora e desafiante.

5. As histórias como recurso para desenvolver a linguagem oral

“Gostaríamos apenas de insistir no extraordinário e insubstituível treino da linguagem que representa a história contada, recontada, voltada a recontar e a contar mais uma vez”. (Letin, 1990: 145)

Ao chegar à instituição de educação pré-escolar, a criança já é capaz de exprimir as suas necessidades, dominando algumas competências linguísticas orais da sua língua materna. O trabalho do educador será, portanto, fazer com que a criança, no final deste nível educativo, esteja apta a se exprimir com fluidez e coerência em diversas situações, face a diversas necessidades. Para isso, terá que criar um ambiente rico e suficientemente estimulante, do qual os livros, necessariamente, farão parte.

Segundo Rebelo e Diniz (1998), no jardim de infância o contacto com o livro pode levar a diversificadas e importantes trocas verbais entre a educadora e as suas crianças. Assim, de entre várias actividades e/ou estratégias de estimulação da linguagem oral podemos encontrar rotinas que envolvam a literatura infantil. Esta pode ser encontrada em vários tipos de formatos: as lengalengas, as poesias, as histórias (também denominadas de contos), entre outros.

Contudo, vamo-nos centrar sobre as histórias, pois estas são um recurso rotineiro e essencial em contexto de sala de actividades, uma vez que possuem diversas funções, fins e um vasto leque de temas, e ouvi-las, segundo Castro (2008) é um momento que desperta o interesse em todas as idades.

Guerreiro, Castanheira e Queirós (2007), vêm dizer-nos que com as histórias, a imaginação, a curiosidade e a emoção desenvolvem-se, dando à criança oportunidade de se construir como pessoa, através de um sentido diferente de adaptação à realidade.

Já segundo Mata (2008), ao expor a opinião de Wells (1988), também através das histórias, a criança consegue alargar o leque das experiências para além daquilo que a rodeia directamente, desenvolvendo um modelo mais rico do mundo e um vocabulário a ele adequado.

Assim, as histórias, para além de educarem, ampliam o vocabulário e as formas linguísticas de variantes e estruturas mais complexas, que as crianças, gradualmente, assimilam durante as narrativas.

Pretendemos portanto restringir-nos quanto às potencialidades das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral. Segundo Barreto, Silva e Melo (2010), ouvir histórias é uma possibilidade real de desenvolvimento e aprendizagem. Ao referirem desenvolvimento, estes autores abrangem o desenvolvimento da linguagem oral.

Segundo o Ministério da Educação (1997), as interacções que são proporcionadas em contexto de sala de actividades, entre as quais a reprodução ou a imaginação de histórias, constituem ocasiões de comunicação oral que são consideradas vantajosas para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral.

A narração de histórias, e o seu reconto, tratam-se de estratégias de excelência para o desenvolvimento da linguagem oral pois, em simultâneo com a sua característica lúdica, permitem a comunicação, articulação de ideias, e a expressão do pensamento, e logo a aquisição de um vocabulário mais elaborado e de um discurso com frases mais completas. No entanto, para que a criança tenha a oportunidade de se expressar, supõe-se que o educador a escute, lhe dê atenção e procure compreender e valorizar suas participações.

Ao recontar a história que ouviu ler, a criança revela que compreendeu a sequência da narrativa, que a reconstruiu mentalmente e, segundo Zanotto (2003), tem a possibilidade de desenvolver a estrutura interna da linguagem. Esta autora acrescenta ainda que é importante que a criança seja orientada no reconto, pois isso a auxiliará a estar mais atenta aos elementos fundamentais da história.

Contudo, a actividade de contar e recontar histórias pode, e deve, ser complementada através da ligação com outras actividades consequentes, por forma a proporcionar à criança um estímulo mais rico de desenvolvimento da linguagem oral.

Segundo Letin (1990), contar uma história pode dar origem a exercícios de linguagem divertidos. Já na visão de Zanotto (2003), ao pensar na ligação da actividade

de recontar histórias com outras actividades do currículo pré-escolar, é possível ver que há muitas possibilidades de exploração.

É preciso, portanto, que o educador utilize estratégias diferenciadas de narração, servindo-se de material diverso; converse com as crianças sobre as histórias ouvidas, fazendo o seu reconto e podendo associar a situações reais; explique as palavras desconhecidas (que ao contrário do que alguns pensam, não devem ser omitidas durante a narração), pois com isso aumenta o vocabulário da criança; incentive as crianças a dramatizar a história narrada; construa livros com as crianças, fazendo com que estas narrem a história; entre outros. Desta forma, o carácter lúdico da linguagem oral é explorado, a partir da narração das histórias. Ao aproveitar todos estes estímulos que podem rodear a narração de uma história, o educador está a aumentar a importância e a utilidade como instrumento estimulador de desenvolvimento da linguagem oral que estas, por si só, já possuem em contexto de jardim de infância.

Desta forma, é possível afirmar que se torna essencial que o educador crie uma rotina educativa de leitura de histórias a todo o grupo, uma vez que se apresentam como um recurso importante para estimular o desenvolvimento da linguagem oral. Com a criação desta rotina, o educador permite que as crianças adquiram formas mais elaboradas de linguagem oral e que a aprendam a usá-la adequadamente nos diferentes contextos pretendidos.

Contudo, tal como refere Rebelo e Diniz (1998), os educadores sempre que tiverem oportunidade devem também ver um livro com apenas uma criança, contando-lhe uma história. Este é um momento importante, pois a criança sente mais atenção por parte do adulto, que se dirige a ela pessoalmente.

Na verdade, tal como Letin (1990), cremos que uma das melhores estratégias para valorizar e treinar a linguagem, consiste no recurso intencional às histórias.

6. Características linguísticas orais da faixa etária dos cinco anos

Segundo Rigolet (1998) a faixa etária dos cinco anos regista um retrocesso na maioria dos domínios. No entanto, contrariando esta tendência, a nível semântico é

visível um aumento na produção dos advérbios e a nível morfológico, um aumento das produções dos artigos definidos e das preposições.

Nesta faixa etária, a construção frásica sofre uma complexificação. Tal como refere Rigolet (1998), a qualidade do discurso da criança no quinto ano de vida suplanta a quantidade, uma vez que esta manifesta-se oralmente com uma certa precisão linguística, expressando muitos pormenores. Segundo Rebelo e Diniz (1998), aos cinco anos, a criança já poderá possuir muitas das estruturas sintáticas que lhe servirão para toda a sua vida. Ainda a este nível, verifica-se uma ausência total da utilização da voz passiva.

Rebelo e Diniz (1998) analisaram, através de um estudo, as produções verbais das crianças dos três aos seis anos de idade a partir de dois livros de histórias. Quanto à sua compreensão, as crianças de cinco anos já poderão ouvir uma história sem ilustrações, desde que o léxico utilizado lhe seja acessível. Por outro lado, quanto à reprodução de histórias, é usual aparecerem as peripécias que se sucedem ao longo das mesmas. As orações ordenam-se num plano sequencial, de modo a completarem um certo número de acções. A partir destas reproduções Rebelo e Diniz (1998) construíram a tabela “Frequência dos tempos verbais” que, se analisada, nos permite verificar que aos cinco anos a criança emprega um maior número de verbos que aos seis, e que desses verbos, há um visível crescimento no emprego do imperfeito. No entanto, o tempo mais utilizado continua a ser o presente. Estes dois tempos, começam a ser associados, sendo que no discurso a acção não fica incompleta.

Para melhor compreender as características linguísticas desta faixa etária, achamos importante basearmo-nos também na Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, definidas pelo Ministério da Educação (2010). Segundo elas, a criança deverá conseguir, nesta faixa etária, reconhecer as palavras que começam e terminam da mesma forma (a nível fonológico); produzir e identificar rimas; fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; relatar e recriar experiências e papéis; descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens; recontar narrativas ouvidas

ler; partilhar informação oralmente através de frases coerentes; e usar nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

O capítulo seguinte apresenta o estudo empírico realizado no quadro da Prática de Ensino Supervisionada com uma criança, de cinco anos, protagonista desta investigação, no sentido de compreender de que forma as histórias podem constituir uma ferramenta a utilizar para a promoção da linguagem oral.

PARTE 3
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

Neste capítulo descrevemos a investigação que nos propusemos realizar, a qual tem como objectivo geral aprofundar conhecimentos acerca dos contributos das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral de uma criança com dificuldades a este nível.

Assim, começamos por abordar a natureza e as características do estudo, definimos os objectivos a atingir, explanamos as questões de pesquisa que nos orientaram, caracterizamos o sujeito, ou seja, a criança protagonista do estudo e, por fim, apresentamos as opções e procedimentos metodológicos adoptados.

1. Natureza do estudo

Tendo em conta o objecto de estudo e os objectivos a atingir, o presente estudo enquadra-se no paradigma qualitativo, centrando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados, com vista à compreensão do fenómeno em estudo.

1.1. A investigação qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Ainda na perspectiva destes autores, a expressão “investigação qualitativa” é utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação, as quais partilham determinadas características.

Na verdade, segundo Ludovico (2007), a investigação qualitativa proporciona aos investigadores um conhecimento intrínseco aos próprios factos, o que permite uma melhor compreensão do real. Ainda segundo a autora, as questões a investigar, na abordagem qualitativa, não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis mas são sim formuladas com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Bogdan e Biklen (1994) definiram cinco características da investigação qualitativa. Estas foram deduzidas a partir da análise de várias investigações, não sendo, no entanto, obrigatoriedade que todas elas estejam presentes numa investigação de carácter qualitativo. Passemos, então, à sua enunciação:

- a fonte directa de dados, na investigação qualitativa, é o ambiente natural, pois o investigador entende que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no contexto natural de ocorrência. Portanto, o conhecimento e a habitual presença no contexto, por parte do investigador, tornam-se essenciais;
- a investigação de carácter qualitativo é descritiva, uma vez que os dados recolhidos apresentam-se em palavras e não em números. O investigador descreve os dados, analisando-os e retirando destes toda a sua riqueza;
- os investigadores qualitativos dão maior ênfase ao processo em que decorre a investigação do que propriamente aos resultados obtidos;
- na investigação qualitativa, os investigadores tendem a analisar os dados recolhidos de forma indutiva, não recolhendo bases com o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas anteriormente;
- os investigadores, numa abordagem qualitativa, mostram maior interesse nas diferentes perspectivas dos sujeitos, o que confere uma luz sobre a dinâmica interna das situações.

Importa referir que, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa requer que o investigador se preocupe, fundamentalmente, com o rigor e abrangência dos seus dados.

Na verdade, essa foi uma das preocupações que nos acompanhou no decorrer do estudo, pois visámos adquirir uma maior familiaridade com a situação em estudo, com vista a torná-la mais explícita, no sentido de nos permitir aprofundar conhecimentos e desenvolver competências que nos possibilitem desempenhos futuros com maior qualidade, na nossa prática de educadora de infância.

Efectivamente, procuramos com esta investigação o aprofundamento de conhecimentos, a análise de situações e a descoberta de intuições (Gil, 1996). Assim sendo, o presente estudo assume essencialmente um carácter exploratório, assumindo a forma de estudo de caso.

2. Estudo de caso

Segundo Sousa (2009) a definição dos objectivos, das questões e do contexto da investigação, leva sequencialmente à escolha da metodologia mais adequada para investigar o assunto a estudar. Assim, a metodologia depende, essencialmente, dos propósitos e das características da investigação, devendo as suas estratégias e técnicas adequarem-se-lhe.

Desta forma, e tal como já referimos, no âmbito da investigação qualitativa, na qual o nosso estudo se enquadra, definimos, como metodologia mais adequada ao nosso propósito, o estudo de caso.

Segundo Merriam (1988), cit. por Bogdan e Biklen, (1991) o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos, ou de um acontecimento específico.

Na perspectiva de Sousa (2009) um estudo de caso visa a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, numa dada situação contextual específica.

Já na visão de Ponte (2006) e também de Gil (1996), o estudo de caso trata-se de uma forma de investigação que se assume como particular, isto é, que se debruça sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

O estudo de caso apresenta diversas vantagens, entre elas, segundo Sousa (2009), a concentração das atenções do investigador, a oportunidade de utilização de

diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica e a possibilidade de estudar um caso, de forma mais ou menos aprofundada, em pouco tempo. A este respeito, também Gil (1996) considera que o estudo de caso constitui o delineamento mais adequado em diversas situações, designadamente, por constituir um estímulo a novas descobertas; por colocar a ênfase na totalidade, isto é, “o pesquisador volta-se para a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo” (p. 60); e, finalmente, pela simplicidade dos procedimentos.

No que toca às limitações do estudo de caso, estas referem-se, sobretudo, à dificuldade de generalização dos resultados obtidos.

3. Objectivos

O presente estudo tem como objectivo geral, como já anteriormente explicitámos, aprofundar conhecimentos acerca dos contributos das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral, junto de uma criança com dificuldades a este nível. Deste objectivo geral, derivam os seguintes objectivos específicos:

- Conhecer as potencialidades da leitura e posterior reconto de histórias no desenvolvimento da linguagem oral de uma criança que apresenta dificuldades a este nível;
- Conhecer as competências evidenciadas pela criança após a leitura e reconto de um conjunto de histórias.

4. Questões de pesquisa

No contexto dos objectivos definidos, emergem as questões de pesquisa que se seguem:

- Será que a leitura e o posterior reconto de histórias constituem estratégias úteis para a ultrapassagem de dificuldades ao nível da linguagem oral?

- Contribui a leitura e reconto de histórias para que a criança desenvolva competências linguísticas orais?
- Quais as competências linguísticas evidenciadas pela criança, a partir da leitura e reconto de um conjunto de histórias?

5. Caracterização do sujeito

Para a realização deste estudo, o nosso interesse recaiu, por conveniência, sobre uma criança do grupo, com cinco anos de idade e de sexo feminino. Este interesse justifica-se pelo facto de a mesma, em contexto de jardim de infância, revelar ter dificuldades a nível da linguagem oral, apresentando, contudo, uma personalidade enérgica e dinâmica, que não deixa ninguém indiferente. Esta menina, de nacionalidade portuguesa, pertence a uma família nuclear, que reside actualmente em Olhão.

De modo a realizar uma completa caracterização desta criança foi construída uma ficha de caracterização (Anexo 1), com base nas fichas de avaliação e análise individualizadas 1i e 2i, apresentadas por Portugal e Leavers (2010), no livro Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças. Esta ficha requer uma observação atenta no sentido da caracterização da criança em todos os domínios de desenvolvimento e aprendizagem, a nível da educação pré-escolar.

Efectivamente, tal registo possibilitou-nos a reflexão acerca de vários aspectos observados e permitiu-nos um melhor conhecimento do nível de desenvolvimento da criança, quer ao nível das limitações quer das suas potencialidades.

Desta forma, com base na ficha de caracterização acima referida, passamos a caracterizar a criança, ao nível do seu desenvolvimento global nas três áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

No que respeita à área da formação pessoal e social, esta criança apresenta um desenvolvimento global correspondente à sua idade, sendo que, por exemplo, reconhece laços com a família, escola, ou comunidade, elementos constituintes da sua identidade cultural e social; realiza, sem ajuda, tarefas indispensáveis da sua rotina quotidiana

(vestir, higiene, calçar, comer). Além disso, a criança também mostra bastante empenho na realização das actividades que lhe são mais atractivas, tais como actividades que envolvam a área de expressão e comunicação. Gosta de interagir com os seus pares e com adultos, mas revela algumas dificuldades em colocar-se no lugar do outro.

Já na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a nível da linguagem oral, são reveladas pela criança algumas dificuldades na formulação do discurso, pelo que frequenta consultas de terapia da fala. Apresenta dificuldades na articulação dos sons da língua portuguesa, o que se vem traduzir num impedimento em articular palavras quotidianas com sucesso. No entanto, isto não vem influenciar a sua iniciativa e autonomia para se expressar oralmente em grande grupo, na medida em que a criança também é bastante participativa nas actividades que envolvam comunicação oral.

No domínio da expressão física e motora apresenta um desenvolvimento apropriado à sua faixa etária, pois a nível da motricidade fina, “a criança mostra ter um elevado nível de destreza no material que usa e nas actividades que realiza.” (*in* Ficha de caracterização do sujeito, Anexo 1); e a nível da motricidade grossa movimenta-se e orienta-se no espaço positivamente, interessando-se por actividades que envolvam situações de movimento, as quais realiza de forma coordenada e controlada.

Quanto à expressão dramática, plástica e musical, a criança, quando tem oportunidade de usufruir de actividades a estes níveis, participa activamente e com entusiasmo. Ainda nesta área de conteúdo, no domínio da matemática, a criança revela ser “capaz de organizar e agrupar objectos segundo as suas características, conseguindo também identificar objectos que não pertencem a um conjunto. Distingue os conceitos de quantidade, espaço e tamanho, por exemplo “muito” de “pouco”. A criança conta até pouco mais de dez, sendo que depois de 10 revela ter bastantes dificuldades na contagem da sequência numérica. Utiliza conceitos temporais, no entanto nem sempre os emprega correctamente. Sabe qual a sequência dos dias da semana, contudo, raramente consegue identificar o dia em que está. “Consegue identificar as figuras

geométricas (triângulo, quadrado, rectângulo e círculo) e sabe desenhá-los.” (*in* Ficha de caracterização do sujeito, Anexo 1)

Relativamente à área de conhecimento do mundo, a criança também apresenta um desenvolvimento apropriado, uma vez que, no geral, mostra que compreende e interpreta o mundo que a rodeia. Envolve-se, com gosto, em actividades onde ocorrem fenómenos físicos e químicos, executando, por exemplo, experiências (contudo, nem sempre com muito entusiasmo) respeitando instruções simples, faz previsões, compara e elabora inferências. “Quanto ao meio ambiente, a criança reconhece e identifica seres vivos, distinguindo plantas de animais, e os animais por espécies. Além disso, tem consciência das mudanças que ocorrem no ciclo de vida dos seres vivos.” (*in* Ficha de caracterização do sujeito, Anexo 1). Também evidencia, no geral, preocupação com a natureza, dizendo frases como “ Não podemos tratar mal as plantas senão o planeta fica triste”.

É importante ainda referir que, em geral, a criança evidencia claros sinais de satisfação e felicidade, sendo que os momentos de bem-estar predominam em relação aos momentos menos bons. A criança evidencia sentir-se bem consigo própria, tendo auto-confiança nas relações que estabelece com os seus pares, os adultos e o meio que a rodeia e implica-se positivamente nas actividades quotidianas.

6. Opções e procedimentos metodológicos

Segundo Sousa (2009) depois de se planear a investigação é preciso escrever esse planeamento, descrevendo detalhadamente cada etapa e definindo momentos para a sua realização.

Podemos, então, considerar que, no que concerne aos procedimentos metodológicos, o estudo desenvolveu-se em momentos distintos, que incluíram a recolha, tratamento e análise dos dados, como passamos a apresentar detalhadamente.

6.1. Delineamento do estudo

O estudo começou por ser delineado no âmbito da unidade curricular Metodologias de Investigação em Educação, através da construção de um anteprojecto, o qual serviu como ponto de partida para a escolha do tema a ser desenvolvido; definidos os objectivos gerais e específicos; e enquadrado conceptualmente, de forma geral, o tema escolhido, com base em autores de referência, e nas principais teorias referentes à problemática em estudo. Para além disso, neste anteprojecto foram ponderados e reflectidos os procedimentos metodológicos que nos pareciam mais adequados ao estudo em causa.

Posteriormente, este anteprojecto foi apresentado à turma, estando também presentes alguns dos docentes responsáveis pela leccionação de algumas das unidades curriculares do curso, os quais formularam questões e fizeram sugestões e críticas úteis na reformulação do mesmo.

6.2. Recolha e tratamento dos dados

São diversos os instrumentos que se podem utilizar para uma investigação, mas o investigador tem de saber optar pelos que melhor se enquadrem às características da sua investigação.

Desta forma, dadas as características da investigação e, conseqüentemente, da metodologia adoptada, utilizámos, então, como instrumentos de recolha de dados, as tabelas de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral, e as fichas das sessões/situações de aprendizagem. Uma e outras foram preenchidas a partir de duas técnicas essenciais para a investigação qualitativa: a observação directa participante e a gravação em vídeo.

Segundo Tuckman (1994), na investigação qualitativa, a observação é realizada a um fenómeno ou a um acontecimento em acção. Assim, a observação pode permitir ao investigador um conhecimento mais profundo do contexto do estudo e do/s sujeito/s protagonista/s da investigação.

Neste caso, podemos concordar com Ludovico (2008), dizendo que a observação foi realizada de modo activo, positivo e significativo, em que se observou e registou o envolvimento da criança nas actividades diárias, de forma a obter um extenso conhecimento da sua individualidade.

Segundo Sousa (2009), a gravação em vídeo tem-se tornado um instrumento de recolha de dados útil e quase indispensável em investigação na educação. Este instrumento proporciona um bom registo, na medida em que torna possível a observação e análise de um acontecimento as vezes que for necessário, em diferentes momentos. A gravação em vídeo é assim “uma excelente ferramenta de observação”. (Sousa, 2009: 200)

Passemos, então, à apresentação de cada um dos referidos instrumentos de recolha de dados.

6.2.1 - Tabelas de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral

Tendo em conta os objectivos do estudo, pareceu-nos fundamental situar a criança protagonista do estudo, do ponto de vista das suas competências linguísticas orais, antes e após as sessões de aprendizagem. Pretendíamos, desta forma, por um lado conhecer mais pormenorizadamente as suas competências a este nível; por outro lado, obter informação que constituísse o ponto de partida para o planeamento de situações educativas que concorressem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança ao nível do domínio da linguagem oral.

Como tal, e tendo como referencia as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, definidas pelo Ministério da Educação (Anexo 2), elaborámos uma tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral.

A tabela é composta por quatro colunas. Na primeira coluna apresentam-se uma série de evidências linguísticas orais que, segundo as Metas de Aprendizagem, se adequam à faixa etária da criança, protagonista deste estudo. Na segunda, terceira e quarta colunas é possível indicar se cada uma das evidências se verifica claramente, não

se verifica, ou se se verifica, mas só em algumas situações, apresentando a criança algumas lacunas ou dificuldades a esse nível.

Por fim, a tabela contempla um espaço para a realização uma síntese analítica da observação recolhida.

Com o objectivo realizar uma caracterização específica e rigorosa da criança a nível da linguagem oral, começámos por preencher a tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral (Anexo 3), tendo por base as evidências reveladas pela mesma ao longo do seu quotidiano e observadas no contexto da prática pedagógica.

Após esse melhor conhecimento da criança quanto às evidências linguísticas orais, demos início a um conjunto de sessões/situações de aprendizagem, com enfoque específico na leitura e reconto de histórias. Estas actividades foram sendo observadas e gravadas em vídeo.

Terminadas as sessões/situações de aprendizagem, foi novamente preenchida a tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral. Pretendíamos, com este procedimento, voltar a observar, registar e avaliar as evidências linguísticas orais manifestadas pela criança após o seu envolvimento nas já referidas sessões/situações de aprendizagem – propositadamente planificadas com o objectivo de a motivar e incentivar a progredir no seu desempenho linguístico – e verificar quais as evidências de desenvolvimento e aprendizagem manifestadas pela criança no decorrer e após este processo.

6.2.2 - Fichas de planificação das sessões/situações de aprendizagem

Para cada sessão/situação de aprendizagem foi realizada uma ficha de planificação, registo descritivo e análise interpretativa do observado. (Anexo 4)

Nas fichas de planificação das sessões/situações de aprendizagem definiram-se os objectivos, as actividades a realizar e os recursos necessários. Esta ficha reservava, ainda, um espaço para o registo e análise do desempenho da criança observado na

sessão. De salientar que no registo e análise, tivemos em consideração os seguintes critérios: a participação, a motivação e o interesse da criança, observados ao longo da sessão/situação de aprendizagem. Previa-se, ainda, como já anteriormente assinalámos, que este registo fosse realizado com base na observação directa participante e nas gravações em vídeo.

Estas sessões/situações de aprendizagem foram planificadas em três blocos, tendo cada um deles sido realizado em semanas diferentes. O primeiro bloco foi composto por duas sessões, e os restantes por três sessões cada. Desta forma, estas sessões foram realizadas em oito dias, ao longo de três semanas, como o Quadro 1 bem ilustra.

1º Conjunto de Sessões/situações de aprendizagem <i>“O Grufalão”</i>		2º Conjunto de Sessões/situações de aprendizagem <i>“O Rinoceronte muito malcriado”</i>			3º Conjunto de Sessões/situações de aprendizagem <i>“Os três porquinhos”</i>		
1ª sessão	2ª sessão	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão
23/05/2011	24/05/2011	06/06/2011	07/06/2011	08/06/2011	12/06/2011	13/06/2011	14/06/2011

Quadro 1 – Planificação das sessões/situações de aprendizagem.

No primeiro conjunto de sessões/situações de aprendizagem, foi escolhida a história “O Grufalão”, de Axel Scheffler e Julia Donaldson, uma versão portuguesa, editada em livro, em 2010 (Anexo 5). É uma história onde as rimas predominam em toda a narrativa e que possui um enredo que envolve vários animais conhecidos e um animal completamente novo e desconhecido, que desperta imenso interesse e entusiasmo.

Para o segundo conjunto de sessões/situações de aprendizagem, escolhemos a história “O Rinoceronte muito malcriado”, de Jeanne Willis, editada em livro, de versão portuguesa, a 2006 (Anexo 6). Esta história possui a particularidade de divertir e, assim, cativar as crianças. Além disso, a linguagem utilizada vai ao encontro da que é utilizada rotineiramente pelas crianças.

Para o terceiro e último conjunto de sessões/situações de aprendizagem a história escolhida foi “Os três porquinhos”, de Luísa Ducla Soares, editada em livro a 2011 (Anexo 7). Esta história possui um enredo que veio adaptar uma antiga história à

actualidade, o que cativa as crianças. Ao longo da história, é abordada também a expressão musical, domínio no qual esta criança se implica muito activamente. Mais uma vez, também possui rimas ao longo da narrativa.

Pelas características individuais de cada história, pensámos que elas seriam as mais adequadas para proporcionarem à criança a motivação necessária para atingir os objectivos que definimos para cada uma das sessões/situações de aprendizagem.

De referir que estas sessões/situações de aprendizagem foram realizadas na sala de actividades, com a criança individualmente, num total de oito dias, divididos por três semanas, tal como já referimos. As sessões/situações de aprendizagem, escolhidas em função das características da criança e, conseqüentemente, das suas necessidades, cumpriram a sequência das actividades referidas nas fichas de planeamento, actividades essas que foram organizadas ao longo das sessões/situações de aprendizagem, consoante as características das histórias a que eram associadas.

6.3. Análise e interpretação dos dados

6.3.1. Primeira avaliação através da tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral

Tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral

Data: Abril de 2011

<i>Evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral na faixa etária dos cinco anos</i>	<i>Verificado</i>	<i>Verificado, mas com alguma dificuldade</i>	<i>Não verificado</i>
Demonstra que compreendeu a informação transmitida oralmente.	X		
Partilha informação oralmente, através de frases coerentes.		X	
Descreve acontecimentos do seu quotidiano.	X		
Reconta narrativas que ouviu ler.		X	
Relata e recria experiências e papéis.	X		
Articula com sucesso todas palavras que utiliza no seu discurso quotidiano.			X
Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.		X	
Identifica palavras que rimam.			X
Narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.		X	

Tabela elaborada com base nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, definidas pelo Ministério da Educação.

Síntese analítica das evidências de desenvolvimento e aprendizagem apresentadas pela criança, ao nível da linguagem oral

A informação facultada pela tabela leva-nos à constatação que a criança apresenta, se bem que com alguma dificuldade, evidências linguísticas como a partilha de informação oralmente, através de frases coerentes; o reconto, com sucesso, de narrativas que ouviu ler; a utilização nos diálogos de palavras que ouviu recentemente; e a narração de histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Contudo, também verificamos que a criança utiliza totalmente a voz activa; demonstra que compreendeu a informação transmitida oralmente, ao registar de forma ilustrada episódios e personagens de narrativas ouvidas ou de experiências ocorridas no contexto da sala de actividades; descreve acontecimentos do seu quotidiano; e relata e recria experiências e papéis. Logo, verifica-se que a criança apresenta evidências, a nível do desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral, apropriadas à sua faixa etária.

Além disso, ainda podemos referir que, de acordo com a observação realizada, que a criança não conseguiu identificar as palavras que rimam existentes numa pequena frase e não conseguiu articular com sucesso as palavras que utilizava no seu discurso quotidiano.

6.3.2. Sessões/situações de aprendizagem

1º Conjunto de sessões

1ª Sessão/situação de aprendizagem	Data: 23/05/2011
<p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despertar o gosto pela literatura. • Promover o uso de palavras que foram recentemente introduzidas no seu léxico. • Estimular a partilha oral de informação; • Registar a informação ouvida ler. 	
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história “O Grufalão”, de Axel Scheffler e Julia Donaldson. • Reconto da história. • Conversa acerca das personagens presentes na história. • Registo ilustrativo da história (Anexo 8). 	
<p>Registo e análise do desempenho da criança na sessão:</p> <p>A história suscitou muito entusiasmo na criança, factor que parece ter contribuído para a compreensão da mesma.</p> <p>No reconto oral feito pela criança, notou-se algumas dificuldades, uma vez que não o conseguiu fazer de acordo com a sequência apropriada dos vários episódios e abordando todas as personagens. Assim, foi necessária bastante ajuda. No entanto, revelou que conhecia todas as personagens da história.</p> <p>Além disso, no seu registo ilustrativo acerca da história, mostrou que compreendeu o que ouviu narrar oralmente e o conteúdo da conversa acerca das personagens, uma vez que descreveu quase todas elas com os seus pormenores característicos, inventou um nome para uma das principais personagens, e inseriu-as no espaço em que decorreu todo o enredo.</p> <p>Desta forma, a criança revelou que compreendeu o contexto em que decorreu o enredo da história que lhe foi lida, e conheceu, inclusivamente, as personagens que dele fazem parte, ao registar, ilustrativamente, com bastante sucesso, as mesmas. Contudo não conseguiu fazer o reconto oral da história, pelo que não descreve a sequência de episódios de forma apropriada, formulando, ainda, frases pouco coerentes.</p>	

2ª Sessão/situação de aprendizagem	Data: 24/05/2011
Objectivos:	
<ul style="list-style-type: none">• Incentivar a narração de histórias que ouviu ler.• Despertar para as sequências temporais.• Motivar a criança a identificar e verbalizar palavras que rimam.	
Actividades:	
<ul style="list-style-type: none">• Reconto da história narrada na sessão anterior através das ilustrações da mesma.• Identificação de palavras que rimam.	
Registo e análise do desempenho da criança na sessão:	
<p>Mais uma vez, durante o reconto oral, a criança teve algumas dificuldades, nomeadamente na identificação dos vários acontecimentos ao longo dos episódios, pelo que se limitou a descrever as ilustrações do livro, contando a história “à sua maneira”, tal como ela referiu.</p>	
<p>Quanto à identificação das palavras que rimam (actividade que já havíamos observado que a criança não conseguia realizar) a criança não conseguiu identificar as palavras que rimam num pequeno discurso, quando lhe é lida a frase e pedido para identificar duas palavras diferentes que rimem, por exemplo “Um grufalão é um grufalão, não conheces não?”. Assim, foi necessário implementar uma estratégia diferente e mais fácil para que a criança conseguisse identificar as palavras que rimavam. Foram-lhe apresentadas três palavras, entre as quais duas delas rimavam (por exemplo, <i>grufalão, conheces, não</i>) e, em seguida, foi-lhe pedido que identificasse e verbalizasse as palavras que rimavam. Com esta nova estratégia, e após alguma insistência, a criança conseguiu identificar apenas duas palavras que rimavam.</p>	
<p>Assim parece-nos que esta sessão tornou-se muito benéfica na medida em que foi a partir dela que a criança começou a identificar as palavras que rimavam, ainda que com alguma dificuldade.</p>	

2º Conjunto de sessões

3ª Sessão/situação de aprendizagem	Data: 06/06/2011
Objectivos:	
<ul style="list-style-type: none">• Promover a capacidade de relato de acontecimentos.• Incentivar para a continuação de uma história que ouviu ler.	
Actividades:	
<ul style="list-style-type: none">• Leitura da história “O Rinoceronte muito malcriado”, de Jeanne Willis, com auxílio de fantoche (Anexo 9).• Continuar a história imaginando novos papéis para os seus personagens.	
Registo e análise do desempenho da criança na sessão:	
<p>A história foi ouvida com atenção por parte da criança. Julgamos que isso se deveu, em grande parte, ao recurso ao fantoche no processo.</p> <p>Quanto à imaginação da forma como a história continuou e o que aconteceu às personagens, a criança foi ao encontro da sua rotina diária, dizendo que o Rinoceronte Muito Malcriado (a personagem principal) foi para a escola e que lá havia um “menino muito mau que batia em todos, e mordia”, a quem deu o nome de um colega do seu grupo. Desta forma, ela transferiu e relacionou o imaginário da história, para o seu quotidiano, narrando oralmente este novo acontecimento de uma forma muito entusiasta.</p>	

4ª Sessão/situação de aprendizagem	Data: 07/06/2011
<p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o reconto de acontecimentos e vivências passadas, quer através da linguagem oral, quer através de registo ilustrativo. 	
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconto da história narrada na sessão anterior, com auxílio do fantoche. • Registo ilustrativo da história (Anexo 10). 	
<p>Registo e análise do desempenho da criança na sessão:</p> <p>O reconto da história foi bem conseguido por parte da criança. Pensamos que o facto desta poder utilizar o fantoche contribuiu para tal.</p> <p>A história introduziu duas palavras que a criança não conhecia: “<i>malcriadite rinocerite</i>”. Ela revelou bastante interesse pelas novas palavras e conseguiu apreendê-las. No entanto, nunca as conseguiu reproduzir correctamente, ou seja, articular todos os sons com sucesso.</p>	

5ª Sessão/situação de aprendizagem**Data:** 08/06/2011**Objectivos:**

- Promover momentos de expressão oral, em que a criança transmita uma mensagem aos seus pares.
- Incentivar à organização e clareza do discurso por forma a fazer-se compreender pelos ouvintes.

Actividades:

- Narração da história “O Rinoceronte muito malcriado”, pela criança, ao grande grupo, com auxílio de um fantoche.
- Desenho da história apresentada pela criança, pelas restantes crianças do grupo (Anexo 11).

Registo e análise do desempenho da criança na sessão:

A criança narrou com enorme entusiasmo a história utilizando o fantoche como recurso. Mais uma vez, foi visível que as novas palavras foram apreendidas pela criança, mas esta não as conseguiu articular correctamente.

Ao analisar os registos ilustrativos realizados pelas outras crianças do grupo, a partir da história narrada pela criança, foi visível que esta conseguiu transmitir o conteúdo da história sendo que em todos os desenhos estava presente a personagem principal, e outras personagens que iam surgindo ao longo da história.

Parece-nos que este segundo conjunto de sessões foi bastante positivo e que isto se deveu, essencialmente, às características próprias da história seleccionada, que bastante agradaram à criança e ao restante grupo; e, pelo facto de se ter recorrido ao fantoche.

3º Conjunto de sessões

6ª Sessão/situação de aprendizagem	Data: 12/06/2011
<p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular para o reconto oral de histórias que ouviu ler. • Desenvolver a expressão oral de acontecimentos, através de um discurso coerente. 	
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história “Os três porquinhos”, de Luísa Ducla Soares. • Reconto feito pela criança, com base nas ilustrações da história. 	
<p>Registo e análise do desempenho da criança na sessão:</p> <p>A história “Os três porquinhos”, neste primeiro momento não cativou a criança. A criança não se mostrou interessada ao longo da narração da história e, como consequência, não conseguiu fazer o reconto.</p>	

7ª Sessão/situação de aprendizagem	Data: 13/06/2011
<p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a identificação e verbalização de palavras que rimam; • Incentivar a criança a expressar oralmente a sua opinião e a justificá-la coerentemente. • Estimular para o registo ilustrativo da história ouvida, em particular de várias sequências de acontecimentos. 	
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconto da história narrada na sessão anterior. • Identificação de palavras que rimam. • Divisão da história em partes. • Construção de um livro individual, em que a criança faz registos ilustrativos de cada parte da história, os quais serão, posteriormente, identificados com o registo escrito do reconto oral feito pela criança (Anexo 12). 	
<p>Registo e análise do desempenho da criança na sessão:</p> <p>Nesta segunda sessão, a criança mostrou estar mais motivada para a história, o que nos leva a concluir que a falta de motivação revelada por ela na sessão anterior talvez se possa dever ao facto dela estar a passar por instabilidades a nível familiar.</p> <p>A criança conseguiu agora identificar muitas mais palavras que rimam, e revelou alegria ao conseguir fazê-lo.</p> <p>Dividimos, em conjunto, a história em cinco partes e a criança fez, nesta sessão, o registo ilustrativo de três partes, revelando que conhece o conteúdo da história, e as personagens que dela fazem parte.</p>	

8ª Sessão/situação de aprendizagem	Data: 14/06/2011
<p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconto autónomo de uma história ouvida ler, através da linguagem oral. • Incentivar para o esforço e bom desempenho na realização dos trabalhos. 	
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconto da história feito apenas pela criança, que será utilizado para construir o livro. • Finalização da construção do livro. 	
<p>Registo e análise do desempenho da criança na sessão:</p> <p>A criança recontou com muito sucesso e entusiasmo a história. Revelou que consegue recontar as narrativas ouvidas ler com mais facilidade, tendo em conta a sequência temporal e os espaços em que decorrem as acções, e as personagens presentes.</p> <p>Por fim, terminou os registos ilustrativos e fez uma capa para o seu livro, escrevendo, por sua vontade, o título e a frase final “Vitória, vitória, acabou-se a história”. Revelou orgulho pelo seu trabalho.</p>	

6.3.3. Segunda avaliação através da tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral

Tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral

Data: Junho de 2011

<i>Evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral na faixa etária dos cinco anos</i>	<i>Verificado</i>	<i>Verificado, mas com alguma dificuldade</i>	<i>Não verificado</i>
Demonstra que compreendeu a informação transmitida oralmente.	X		
Partilha informação oralmente, através de frases coerentes.		X	
Descreve acontecimentos do seu quotidiano.	X		
Reconta narrativas que ouviu ler.		X	
Relata e recria experiências e papéis.	X		
Articula com sucesso todas palavras que utiliza no seu discurso quotidiano.			X
Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.		X	
Identifica palavras que rimam.		X	
Narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.	X		

Tabela elaborada com base nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, definidas pelo Ministério da Educação.

Síntese analítica das evidências de desenvolvimento e aprendizagem apresentadas pela criança, ao nível da linguagem oral

Os dados constantes na tabela mostram-nos que a criança revela que consegue identificar as palavras que rimam existentes numa pequena frase, embora ainda com alguma dificuldade, e narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens, sem dificuldades relevantes. Além disso consegue, embora com alguma dificuldade relatar, coerentemente, as narrativas ouvidas ler, sendo visível, contudo, uma menor dificuldade em fazê-lo.

As restantes evidências presentes na tabela continuam a ser apresentadas pela criança tal como no início do estudo, pelo que não sofreram desenvolvimento evidente.

Assim, tal como na avaliação inicial, a criança revela compreender a informação transmitida oralmente, conseguindo exprimi-la oralmente, contudo apresenta dificuldades de articulação das palavras. A criança começou a conseguir identificar as rimas existentes, bem como a recontar as narrativas ouvidas ler com maior facilidade, uma vez que já faz um reconto com uma sequência mais de acordo com a história original a que se refere.

6.3.4. Síntese global

Após apresentar os dados recolhidos e a sua análise interpretativa torna-se fundamental fazer uma síntese global dos mesmos, para, desta forma, reflectir e interligar os dados que recolhemos em todo o processo metodológico, tentando, assim, compreender o fenómeno que nos propusemos estudar.

Sendo o nosso principal objectivo aprofundar conhecimentos acerca dos contributos das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral, junto de uma criança com dificuldades a este nível, optámos por realizar um estudo que nos ajudasse da melhor forma a atingi-lo.

Antes de mais, é indispensável referir que a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar tornando-se portanto, essencial, que sejam proporcionadas às crianças experiências diversificadas, desafiantes e estimuladoras, num ambiente motivador de desenvolvimento da linguagem na criança. Desse ambiente motivador deverão fazer parte os livros de histórias, pois as interacções que são proporcionadas em contexto de sala de actividades a partir delas, entre as quais, o conto e reconto, constituem ocasiões de comunicação oral que são consideradas vantajosas para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) à medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança obtém formas mais organizadas e recorre a funções da língua mais adequadas ao contexto.

A criança seleccionada como protagonista do estudo, ao longo da sua rotina quotidiana, revelou ter dificuldades a nível da linguagem oral, tal como se pode constatar na tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral. Tornou-se, portanto, fundamental proporcionar-lhe um conjunto de sessões/situações de aprendizagem, com base em histórias, que fossem ao encontro das dificuldades reveladas e das suas características individuais, concretizando, desta forma, segundo Ludovico (2008), uma educação de qualidade, onde as experiências significativas, que respeitam a individualidade da criança, possibilitem o desenvolvimento de competências.

A criança, em geral, envolveu-se com bastante entusiasmo no que lhe foi proposto, o que lhe permitiu desenvolver competências ao nível da linguagem oral e a nós atingir os objectivos que definimos para cada sessão/situação de aprendizagem. Foi notável a evolução da criança, pois ao analisarmos as tabelas de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral preenchidas antes e após as sessões/situações de aprendizagem, foi explícito que as dificuldades iniciais em narrar histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens, que a foram positivamente ultrapassadas, e que começou a identificar palavras que rimam, o que não conseguia fazer.

Há ainda que referir que a utilização de recursos materiais associados à leitura e à exploração de histórias terá contribuído para despertar o interesse da criança pelas mesmas. É tido como exemplo o entusiasmo manifestado pela criança aquando a utilização do fantoche. Tal facto justifica a importância de seleccionar criteriosamente os recursos e as estratégias que podem ser associados à leitura, reconto e exploração de histórias.

Neste sentido, o estudo revela que as histórias quando exploradas podem ser um recurso muito útil para o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que se constatou que, num curto espaço de tempo, a criança protagonista do estudo evidenciou evolução a nível da sua oralidade, ao lhe serem proporcionadas actividades com base no conto e reconto de histórias.

Desta forma, parece-nos, tal como é evidenciado no enquadramento conceptual, que a narração de histórias e o seu reconto constituem estratégias de excelência para o desenvolvimento da linguagem oral pois, em simultâneo com a sua característica lúdica, permitem a comunicação, articulação de ideias, e a expressão do pensamento, e, conseqüentemente, a aquisição de um vocabulário mais elaborado e de um discurso com frases mais completas.

Além disso, tal como refere Zanotto (2003), é fundamental proporcionar actividades de exploração, a partir do conto e reconto de uma história.

Julgamos, assim, que os procedimentos que decidimos seguir foram fundamentais para podermos atingir os objectivos que definimos para este estudo, pois

ajudaram-nos a perceber que as histórias, ao serem exploradas com intencionalidade, constituem um útil recurso para o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral, aprofundando assim conhecimentos que previamente possuíamos.

Portanto, é de voltar a referir que concordamos com Letin (1990), quando ele diz que uma das melhores estratégias para valorizar e treinar a linguagem, consiste no recurso intencional às histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, apresentamos as considerações finais acerca deste estudo, as quais passamos, em seguida, a apresentar. Estas tornam-se uma mais valia, pois ajudam-nos a fazer uma meta-reflexão em torno do trabalho desenvolvido, revelando os resultados obtidos, enfocando alguns limites ao estudo e a relevância do mesmo, delineando pistas para trabalhos futuros e apresentando o contributo da investigação em termos pessoais e profissionais.

Resultados do estudo

Parece-nos que o trabalho desenvolvido neste estudo, no geral, foi bastante positivo e benéfico. Isto justifica-se tanto pelo facto de termos atingido os nossos objectivos, dando resposta às questões de pesquisa, como também por termos proporcionado à criança a aquisição de aprendizagens e o desenvolvimento de competências a nível da linguagem oral, num processo holístico.

Conscientemente de que é essencial que o educador compreenda de que forma a criança está a desenvolver a sua linguagem, no sentido de intervir para proporcionar experiências adequadas às suas necessidades, iniciámos este processo com a aplicação da primeira tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral, através da qual conseguimos registar que a criança possui realmente algumas dificuldades a este nível, uma vez que não apresenta, ao longo da sua rotina diária, todas as evidências linguísticas orais definidas para a sua faixa etária.

Foi, então, a partir dos dados recolhidos nesta tabela e da caracterização que foi feita da criança (a qual também foi de essencial para este processo) que definimos quais os objectivos de cada sessão/situação de aprendizagem. Nas sessões, tal como já foi referido, desenvolvemos o conto e reconto de histórias seleccionadas e a partir deles, actividades que tivessem em consideração as várias áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Desta forma, potenciámos o

valor educativo que as histórias, por si só já possuem. Ouvir uma história é uma possibilidade real de desenvolvimento e aprendizagem, e quando esta é complementada com o reconto e a actividades a ela relacionadas, torna-se um recurso importante e único de estimular e desenvolver a linguagem oral.

De realçar que a criança participou com entusiasmo em todas as propostas que lhe foram feitas e a sua evolução, ao longo das sessões/situações de aprendizagem. E mesmo apesar de as sessões serem em número reduzido, foi notável a evolução da criança.

É-nos possível, portanto, inferir que aprofundámos conhecimentos acerca dos contributos das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral, junto de uma criança com dificuldades a este nível, na medida em que conhecemos as potencialidades da leitura e posterior reconto de histórias no desenvolvimento da linguagem oral de uma criança que apresenta dificuldades a este nível e as quais as competências evidenciadas pela mesma criança após a leitura e reconto de um conjunto de histórias, o que era nosso objectivo.

Limites e relevância do estudo

Após o estudo estar concluído, temos de referir alguns factores, de uma forma ou de outra, limitaram a sua realização. Primeiramente, o facto de termos realizado todo o trabalho teórico e a recolha de dados em simultâneo com a Prática de Ensino Supervisionada impediu-nos de dedicar mais tempo ao estudo. Isto leva a referenciar uma outra limitação: o curto espaço de tempo que tivemos disponível para realizar a recolha de dados, pois parece-nos que o desenvolvimento da criança, protagonista do estudo, seria ainda maior se as sessões/situações de aprendizagem se prolongassem durante um maior número de dias.

Contudo, consideramos que este estudo apresenta alguma relevância, uma vez que conduziu a melhorias significativas na prática profissional diária, sendo que as histórias, que fazem parte das rotinas de educação pré-escolar, serão, a partir daqui,

exploradas de forma diferente, na medida em que teremos sempre em conta o seu carácter de excelente ferramenta promotora do desenvolvimento da linguagem.

Pistas de trabalho

Pensamos que, na medida em que com este estudo não se esgota a compreensão do papel que as histórias possuem como recurso útil para o desenvolvimento da linguagem, seria interessante realizar uma investigação-acção envolvendo o mesmo tema, com um número de sujeitos mais alargado e num maior período de tempo.

Acharíamos também interessante investigar, junto de educadores de infância, opiniões formadas acerca do contributo das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral.

Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais

No que à nossa própria formação e desenvolvimento diz respeito, o estudo assume uma enorme importância. Este foi-nos útil para aprofundar conhecimentos acerca de um tema do nosso interesse. Pudemos constatar que o estudo nos possibilitou uma maior compreensão da ligação teoria/prática o que nos ajudou, tanto a nível pessoal como profissional.

Sem dúvida que os conhecimentos adquiridos melhorarão o nosso desempenho na actividade profissional, uma vez que, tal como já foi referido, teremos uma visão distinta sobre as histórias, considerando sempre o seu carácter de excelente ferramenta promotora do desenvolvimento da linguagem. Assim, parece-nos que o estudo favoreceu o desenvolvimento da implementação de futuras práticas de qualidade na educação pré-escolar, favoráveis ao desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2003). *A construção da autonomia das crianças em contexto de Jardim de Infância*. Tese de mestrado não-publicada. Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve, Faro.
- Avô, A. (1996). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cole, M.; Cole, S. (2001). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: ARTMED Editora.
- Danneffer, D. & Perlmutter, M. (1990). Development as a multidimensional process: individual and social constituents. *Human Development*, Nº 33 (pp.108-137).
- Gallahue, D. (2010). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In Spoked, Bernard (ORG.). (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância (2ªEd.)* (pp. 49-84). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. (1996). *Como elaborar projectos de pesquisa*. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Guerreiro, C. ; Castanheira, M. ; Queirós, T. (2007). Livros e Leitura: algumas reflexões acerca do Espaço e do Tempo dos Livros na Promoção da Linguagem e Literacia em Contexto do Espaço Lúdico para a Infância da ESE de Bragança. In Pequito, P. & Pinheiro, A. (Org.) (2007). *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de Infância* (pp. 169-177). Serzedo VNG: Edições Gailivro.
- Homem, L. (2002). *O Jardim de Infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Piaget, J.; Chomsky N. (Org.) (1987). *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Editorial 70.
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro
- Ludovico, O. (2008). Projecto curricular de grupo: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 84.
- Martins, L. (2009). *As representações dos Educadores de Infância face à inclusão de crianças portadoras de Paralisia Cerebral em salas de Ensino Regular*. Tese de mestrado não-publicada. Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve, Faro.
- Merriam, S. B. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio da Educação (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Olds, S. ; Feldman, R. ; Papalia, D. (2009). *O Mundo da Criança – Da Infância à Adolescência* (11ª Ed.) Lisboa: McGraw-Hill.

- Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, Dulce; Diniz, Maria Augusta Seabra (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rigolet, S. A.(1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A.(2000). *Os Três P. Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Scheffler, A. ; Donaldson, J. (2010). *O Grufalão*. Lisboa: Babel.
- Sebastiao, I. (2007). Emergência de uma Didáctica do Oral para o Pré-escolar. In Pequito, P. & Pinheiro, A. (Org.) (2007). *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de Infância* (pp. 639 – 646). Serzedo VNG: Edições Gailivro.
- Simões, Helena Ralha (2009). *Psicologia da Educação – Manual de apoio ao curso de Educação Básica*. Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação. Faro. Texto de apoio policopiado facultado pela docente.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Sim-Sim, I. ; Silva, A. ; Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Soares, L. D. (2011). *Os três porquinhos*. Porto: Civilização Editora
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, C. (1995). Activação do Desenvolvimento Cognitivo e Facilitação da Aprendizagem. In Tavares, J. & Bonboir (Org) (1995). *Activação do*

- Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação* (pp.189-241). Aveiro: Edições CIDInE.
- Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In Miranda, G. ; Bahia, S. (Org.) (2005). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 43-50). Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- Sousa, C. (2010). Motivação e Resiliência em Contextos Educativos. In Santos, B. dos e Carreno, À. (Org.) (2001). *A Motivação em Diferentes Cenários* (pp.151-172). Brasil, Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Sousa, C. ; Correia, O. (1994). Linguagem, desenvolvimento e comunicação em crianças e adolescentes em situação educativa. In Tavares, J. (Ed.) (1994). *Para intervir em educação – Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp.279-295). Aveiro: CIDInE.
- Sousa, Carolina (2003). Características psicológicas de la persona adulta. In Emílio Ramos (Ed.). *Apuntes sobre Educación de personas adultas y acción comunitária* (pp.79-96). Valência: Diálogos.
- Tavares, J. ; Pereira, A. ; Gomes, A. ; Monteiro, S. ; Gomes, A. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J.; Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (2000). *Pensamento e linguagem* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wells, G. (1988). Preschool literacy-related activities and success in school. In Olson, D. ; Torrance, N. ; Hildyard, A. (Eds.), *Literacy, Language and Learning. The*

nature and consequences of reading and writing (pp. 229-255). New York: Cambridge University Press.

Willis, J. (2006). *O Rinoceronte muito malcriado*. Lisboa: Ana Paula Faria Editora.

Referências Electrónicas

Barreto, L. ; Silva, N. ; Melo, S. (2010). *A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/53228/1/A-INFLUENCIA-DOS-CONTOS-INFANTIS-NO-DESENVOLVIMENTO-DA-LINGUAGEM-INFANTIL/pagina1.html>, acessado a 8 de Abril de 2011.

Castro, E. (2008). *A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/9055/1/A-Importancia-Da-Literatura-Para-O-Desenvolvimento-Da-Crianca/pagina1.html>, acessado a 8 de Abril de 2011.

Costa, S. (2010). *Perturbações da Linguagem (Parte I)*. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=7803CC2AD9E3CDD9E0400A0AB8002555&opsel=2&channelid=0>, acessado a 26 de Abril de 2011.

Dionísio, M.; Pereira, Í. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal - concepções oficiais, investigação e práticas*. Disponível em http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_educacao_pre_escolar_a_C.pdf, acessado a 27 de Maio de 2011.

Mata, L. (2008). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?*. Disponível em http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_habitos_praticas_leitura_historias_b.pdf, acessado a 11 de Abril de 2011.

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>, acessido a 23 de Abril de 2011.

Município de Olhão (2006). *Carta Educativa do Município de Olhão*. Disponível em: http://www.cm-olhao.pt/NR/rdonlyres/32F12DDD-0548-4E06-A775-F6C0C6E4E3F3/0/Municipio_Olhao_CartaEducativa2006.pdf, acessido a 30 de Março de 2011.

Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf), acessido a 13 de Agosto de 2011.

Silva, M. ; Valiengo, A. (2010). O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. *Revista Interfaces*. N° 2. Disponível em: http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/2/2_21.pdf, acessido a 8 de Abril de 2011.

Zanotto, M. (2003). *RECONTAR HISTÓRIAS - Actividade é importante para a formação das crianças pré-escolares*. Disponível em <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/recontar-%20historias.pdf>, acessido a 30 de Agosto de 2011.

Legislação Consultada

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.

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

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar.

Outros documentos consultados

Projecto Curricular de Grupo “ A educação ambiental: conhecer e proteger o meio ambiente” (2010-2011) da sala dos quatro/cinco anos, do Centro Infantil “Os Vivaços”.

Projecto Educativo “Amigos do Ambiente – Educação Ambiental” do Centro Infantil “Os Vivaços” (2008/ 2011).

ANEXOS

Anexo 1
Ficha de caracterização do sujeito

Ficha de caracterização do sujeito¹

Idade: 5 anos

Data de nascimento: 17/02/2006

1. Níveis de funcionamento geral da criança

Bem-estar emocional

Em geral, a criança evidencia claros sinais de satisfação e felicidade. Os momentos de bem-estar predominam em relação aos momentos menos bons.

É visível que a criança se sente bem consigo própria, tendo auto-confiança nas relações que estabelece com os seus pares, os adultos e o meio que a rodeia.

Implicação

A criança implica-se positivamente nas actividades quotidianas.

Nas actividades que lhe são atractivas é visível a sua motivação, concentração e a energia que coloca no que está a desenvolver. No entanto, por vezes, é facilmente cativada por actividades que estejam a decorrer em paralelo, não conseguindo manter a total atenção no que está a realizar.

2. Impressão geral acerca da criança

Quanto ao seu desenvolvimento global, na área da formação pessoal e social, a criança apresenta um desenvolvimento adequado à sua idade, sendo que, por exemplo, reconhece laços com a família, escola, ou comunidade, elementos constituintes da sua identidade cultural e social;

¹ A ficha de caracterização foi construída com base nas fichas de avaliação e análise individualizadas 1i e 2i, apresentadas por Portugal e Leavers (2010), em Avaliação em Educação Pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças.

ou realiza, sem ajuda, tarefas indispensáveis da sua rotina quotidiana (vestir, higiene, calçar, comer). Além disso, a criança também mostra bastante empenho na realização das actividades que lhe são mais atractivas. Participa com gosto em toda as experiências, sendo notável a sua personalidade enérgica.

Já na área da expressão e comunicação, a criança revela algumas dificuldades no domínio da linguagem oral, apresentando pequenas dificuldades na formulação de discursos, pelo que frequenta consultas de terapia da fala. No entanto, isto não vem influenciar a sua iniciativa e autonomia para se expressar oralmente em grande grupo, na medida em que a criança também é bastante participativa nas actividades que envolvam comunicação oral. Nos restantes domínios desta área, revela um desenvolvimento adequado à sua faixa etária.

Por fim, relativamente à área de conhecimento do mundo, a criança também apresenta um desenvolvimento apropriado, uma vez que, no geral, mostra que compreende e interpreta o mundo que a rodeia.

3. Dados familiares

A criança está integrada num agregado familiar composto por uma família nuclear, de nível sócio - económico médio. Reside na cidade de Olhão.

De momento é filha única, mas em breve será a filha mais velha do casal.

4. Relações

Atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças;

familiares; jardim-de-infância em geral

A criança relaciona-se de forma muito positiva tanto com os seus pares como com os adultos que a rodeiam no seu meio, participando com entusiasmo e interesse em conversas.

Revela, muito expressivamente, os seus sentimentos e afectos.

5. Implicação

Atender às actividades disponíveis no JI e à sua organização (actividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto)

A criança implica-se bem nas actividades em pequeno grupo ou individuais. Participa com entusiasmo tanto das actividades dirigidas como das não dirigidas, no entanto revela mais entusiasmo quando é ela a escolher.

Áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com boa implicação: Área de Expressão e Comunicação nomeadamente no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical.

A criança não se implica bem nas actividades que lhe sejam completamente impostas, nas quais ela não tinha revelado qualquer interesse.

Áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com fraca implicação

Área de Conhecimento do Mundo, mais propriamente em actividades experimentais.

6. Desenvolvimento e aprendizagens		
Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes - Indicadores	Comportamento no grupo - Indicadores	Domínios essenciais - Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Auto-estima • Auto-organização / iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões Artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social.

ATITUDES

Auto-estima – Indicadores
<p style="text-align: center;">A criança demonstra um nível de auto-estima positivo, sendo que expressa auto-confiança nas acções do seu dia-a-dia. Esta auto-confiança permite-lhe experimentar novas actividades, de agir espontaneamente e de se expressar bastante em grande grupo.</p> <p style="text-align: center;">Contudo, nem sempre mostra ter consciência das consequências dos seus actos, sendo que só após ser repreendida parece perceber-las.</p> <p style="text-align: center;">Neste âmbito é possível concluir que se sente bem consigo própria.</p>

Auto-organização / iniciativa – Indicadores

A criança revela que sabe o que quer, sendo persistente na sua própria vontade. Quando a actividade já foi escolhida e ela nutre interesse nela, persiste na sua vontade, sendo difícil influenciá-la a realizar outra actividade.

É capaz de apresentar ideias para que se possam ultrapassar obstáculos que surgem, mostrando a sua criatividade e flexibilidade.

É notável que a criança gosta de tomar de atitudes que todos beneficiem e que tornam o grupo feliz. Por exemplo, leva para a sala livros, DVD e brinquedos para partilhar e, além disso, partilha também as suas vivências e conhecimentos.

Curiosidade e desejo de aprender, Criatividade, Ligação ao mundo

Segundo Leavers e Portugal (2010), na descrição dos indicadores de desenvolvimento/aprendizagem as atitudes “Curiosidade e desejo de aprender”, criatividade, e atitude básica de ligação ao mundo surgem integradas nas restantes áreas de competências.

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social – Indicadores

A criança mostra que possui dificuldades em se colocar no papel do outro, não tendo, muitas vezes, em consideração, nas acções que toma, os sentimentos do outro.

Contudo, ela gosta de interagir tanto com os seus pares como com os adultos com que contacta.

Facilmente faz comentários pertinentes sobre sentimentos e comportamentos de outras pessoas, sendo possível assim perceber que a criança reconhece os sentimentos como alegria, tristeza, raiva, etc. Consegue também identificar semelhanças e diferenças nos comportamentos de outros. Além disso, a criança consegue distinguir aquilo que mais gosta daquilo que não gosta, exteriorizando os seus interesses pessoais.

Por fim, é preciso referir que muitas vezes esta criança não evidencia um comportamento de escuta adequado.

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade fina – Indicadores

No domínio da motricidade fina, a criança mostra ter um elevado nível de destreza no material que usa e nas actividades que realiza. Além de manipular com bastante eficácia o material, também apresenta ter capacidades manipulativas básicas necessárias à sua rotina quotidiana.

Quando desenha é visível que a criança controla a sua acção de modo a não passar para fora do espaço delimitado.

Motricidade grossa – Indicadores

A criança movimenta-se e orienta-se no espaço positivamente. Interessa-se por actividades que envolvam situações de movimento, e realiza-as de forma coordenada e controlada.

Também realiza adequadamente actividades rotineiras que envolvam tarefas funcionais que envolvem o corpo, como o vestir, colocar pratos na mesa, calçar, etc.

Expressões artísticas – Indicadores

A criança quando tem oportunidade de usufruir de actividades expressivas participa activamente, explorando a diversidade de materiais e utensílios.

Possui uma enorme facilidade e capacidade em decorar ritmos e apreender a letra das canções.

Em actividades de expressão dramática a criança não se inibe, e consegue exprimir-se de forma bastante activa e própria.

Linguagem – Indicadores

A criança compreende o conteúdo do que lhe é dito e participa em conversas tanto com outras crianças como com adultos, sabendo tomar a vez na conversa.

Contudo, não consegue articular com sucesso todos os sons da língua materna, o que a impede de articular com sucesso as palavras. Não reconhece as palavras que rimam (terminam da mesma forma).

Quanto à linguagem escrita, identifica o seu nome e poucas letras do alfabeto; escreve com sucesso o seu nome e algumas palavras copiando as letras com alguma facilidade.

Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores

A criança é capaz de organizar e agrupar objectos segundo as suas características, conseguindo também identificar objectos que não pertencem a um conjunto.

Distingue os conceitos de quantidade, espaço e tamanho, por exemplo “muito” de “pouco”. A criança conta até pouco mais de dez, sendo que depois de 10 revela ter bastantes dificuldades na contagem da sequência numérica.

Utiliza conceitos temporais, no entanto nem sempre os emprega correctamente. Sabe qual a sequência dos dias da semana, no entanto, raramente consegue identificar o dia em que está.

Consegue e identifica as figuras geométricas (triângulo, quadrado, rectângulo e círculo) e sabe desenhá-los.

Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores

A criança gosta de explorar e conhecer envolvendo-se em actividades onde ocorrem fenómenos físicos e químicos. Executa experiências (nem sempre com muito entusiasmo) respeitando instruções simples, faz previsões, compara e elabora inferências.

Também é capaz de identificar as estações do ano, descrevendo as suas características principais.

Quanto aos materiais e instrumentos com que realiza as actividades, a criança relaciona-os com as diferentes actividades, por exemplo ao ver arcos e pinos já sabe que lhe será proposta uma actividade físico-motora. Consegue identificar instrumentos tecnológicos presentes

no seu contexto, sabendo quais as suas funções básicas.

Quanto ao meio ambiente, a criança reconhece e identifica seres vivos, distinguindo plantas de animais, e os animais por espécies. Além disso, tem consciência das mudanças que ocorrem no ciclo de vida dos seres vivos.

Evidencia, no geral, preocupação com a natureza, dizendo frases como “ Não podemos tratar mal as plantas senão o planeta fica triste”.

Compreensão do mundo social – Indicadores

Não é visível o interesse da criança pelo mundo social, pela história passada e por outras culturas. Como tal, não parece conhecer aspectos da história de vida de membros da sua família, nem compreende a existência de momentos históricos.

Compreende que existe uma variedade de profissões que as pessoas desempenham, e sabe que o dinheiro que precisamos para adquirir bens vem exactamente do trabalho. Também sabe onde esses bens podem ser adquiridos.

Quanto aos meios de comunicação em massa, a criança não revela ter conhecimentos desenvolvidos.

A criança reconhece os grupos sociais dos quais faz parte e percebe a necessidade das regras que neles existem. Contudo, e apesar de compreende-las, nem sempre cumpre essas regras. Mas reconhece que tomou uma atitude que não devia, revelando ter interiorizadas as normas socialmente desejáveis.

Síntese

Em síntese, é possível concluir que a criança parece ter um

desenvolvimento adequado à sua faixa etária, uma vez que praticamente todas as competências pessoais e sociais que possui se situam num nível elevado (nível 4 ou 5), tendo em consideração o Sistema de Acompanhamento das Crianças, abordado por Portugal e Leavers (2010).

Anexo 2

**Metas de Aprendizagem para a
Educação Pré-escolar**

**(área: linguagem oral e abordagem à
escrita)**

Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar

(área: linguagem oral e abordagem à escrita)

Domínio: Consciência Fonológica

Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança produz rimas e aliterações.

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras.

Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói palavras por agregação de sílabas.

Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.

Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança suprime ou acrescenta sílabas a palavras.

Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança isola e conta palavras em frases.

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.

Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra.

Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.

Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).

Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta).

Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.

Meta Final 14) No final da educação pré-escolar, a criança produz escrita silábica (e.g.: para gato; para bota).

Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança sabe como pegar correctamente num livro.

Meta Final 16) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direccional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança atribui significado à escrita em contexto.

Meta Final 20) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético).

Meta Final 21) No final da educação pré-escolar, a criança sabe orientar um rótulo sem desenhos.

Meta Final 22) No final da educação pré-escolar, a criança distingue letras de números.

Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Meta Final 24) No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias).

Meta Final 25) No final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interacção Verbal

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.

Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objectos e acções.

Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Meta Final 33) No final da educação pré-escolar, a criança inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.

Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Meta Final 36) No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções.

Anexo 3

**Tabela de evidências de
desenvolvimento e aprendizagem ao
nível da linguagem oral**

Tabela de evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral

Data: _____

<i>Evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao nível da linguagem oral na faixa etária dos cinco anos</i>	<i>Verificado</i>	<i>Verificado, mas com alguma dificuldade</i>	<i>Não verificado</i>
Demonstra que compreendeu a informação transmitida oralmente.			
Partilha informação oralmente, através de frases coerentes.			
Descreve acontecimentos do seu quotidiano.			
Reconta narrativas que ouviu ler.			
Relata e recria experiências e papéis.			
Articula com sucesso todas palavras que utiliza no seu discurso quotidiano.			
Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.			
Identifica palavras que rimam.			
Narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.			

Tabela elaborada com base nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, definidas pelo Ministério da Educação.

Síntese analítica das evidências de desenvolvimento e aprendizagem apresentadas pela criança, ao nível da linguagem oral

Anexo 4

**Ficha de planificação das
sessões/situações de aprendizagem**

Ficha de planificação das sessões/situações de aprendizagem

__^a Sessão/situação de aprendizagem	Data: _____
Objectivos: <ul style="list-style-type: none">•	
Actividades: <ul style="list-style-type: none">•	
Registo e análise do desempenho da criança na sessão:	

Anexo 5
“O Grufalão”, de Axel Scheffler e Julia Donaldson

“O Grufalão”, de Axel Scheffler e Julia Donaldson

Ia um ratinho pela floresta escura a passear.

Uma raposa viu o rato e o rato tinha mesmo bom ar.

- Olá ratinho castanho! Onde vais? Vem almoçar à minha toca, não te peço mais.

- És muito gentil, Raposa, mas não. Já vou almoçar com um grufalão.

- Um grufalão? O que é um grufalão?

- Um grufalão é um grufalão! Não conheces, não? Tem umas presas terríveis, e umas garras terríveis, e uns dentes terríveis numa boca terrível.

- E onde o vais encontrar?

- Aqui ao pé destas pedras. E assado de raposa gosta ele de saborear!

- Assado de raposa? Já aqui não estou. Adeus, ratinho. – E num instante, desandou.

- Que raposa tonta! Não querem lá ver? Julga que o grufalão existe a valer.

Lá seguiu o ratinho pela floresta escura a passear.

Uma coruja viu o rato e o rato tinha mesmo bom ar.

- Olá ratinho castanho! Onde vais? Vem tomar chá comigo, não te peço mais.

- És muito amável, Coruja, mas não. Já vou tomar chá com um grufalão.

- Um grufalão? O que é um grufalão?

- Um grufalão é um grufalão! Não conheces, não? Tem umas patas nodosas, os dedos revirados e uma borbulha venenosa na ponta do nariz.

- E onde o vais encontrar?

- Aqui junto ao ribeiro. E gelado de coruja gosta ele de saborear!

- Gelado de coruja? Já aqui não estou. Adeus, ratinho. – E num instante, desandou.

- Pobre coruja tonta! Então não sabe que um grufalão não existe, não?

Lá seguiu o ratinho pela floresta escura a passear.

Uma cobra viu o rato e o rato tinha mesmo bom ar.

- Onde vais, ratinho castanho? Vem ao meu banquete, nos toros junto ao chão.

- És muito simpática, Cobra, mas não. Já vou a um banquete, mas com um grufalão.

- Um grufalão? O que é um grufalão?

- Um grufalão é um grufalão! Não conheces, não? Tem olhos cor de laranja, a língua preta e, espetados nas costas, espinhos violeta.

- E onde o vais encontrar?

- Aqui, ao pé deste lago. E cobra mexida gosta ele de saborear!

- Cobra mexida? Adeus, ratinho! Já estou escondida. E num instante desapareceu.

- Velha cobra tonta! Se há coisa que não existe é um grufa...

- ...Não!

Quem era aquele monstro com garras terríveis e dentes terríveis em mandíbulas terríveis? Com patas nodosas, os dedos revirados e uma borbulha venenosa na ponta do nariz? Com olhos laranja, a língua preta e, espetados nas costas, espinhos violeta?

- Oh, não! Socorro! É um grufalão!

- Cá esta o que eu vou saborear! – disse o Grufalão.

- Sabes como és bom? Numa fatia de pão!

- Bom? – disse o rato – Olha que eu posso fazer-te mal! Não encontras na floresta mais feroz animal. Anda comigo, atrás. De mim todos têm medo, já verás.

- Está bem – disse o Grufalão perdido de riso.

- Vai andando à frente que eu logo sigo.

Andaram, andaram até que o Grufalão lhe disse:

- Ouço um silvo na folhagem adiante, ssse...

- É a Cobra – disse o rato. – Olá, Cobra, chega-te cá!

Mas a Cobra viu o Grufalão.

- Ssse, ssse! Adeus, ratinho – disse a fugir de lá.

E deslizou entre os toros numa atrapalhação.

- Estas a ver? – gabou-se o rato. – Tinha-te dito.

Respondeu-lhe o Grufalão: - E para admirar!

Continuaram a andar e disse o Grufalão:

- Nas árvores lá à frente, estou a ouvir piar...

- É uma Coruja – disse o rato – Olá, Coruja, aparece aqui!

Mas a Coruja viu o Grufalão.

- Mau, mau! – disse a fugir dali – Adeus, ratinho!

E voou para a árvore a esconder-se no ninho.

- Estas a ver? – gabou-se o rato. – Tinha-te dito.

- Extraordinário – disse o Grufalão já espantado.

Continuaram a andar e disse o Grufalão:

- Ouço passos no carreiro ao lado...

- É a Raposa – disse o rato. – Olá, Raposa, anda cá!

Mas a Raposa estava à coca:

- Socorro! – gritou de lá. – Adeus, ratinho.

E, pernas-para-que-te-quero, fugiu para a toca.

- Bem, Grufalão, – disse o rato – estas a ver? Todos os animais têm medo de mim! Mas sinto que a barriga me está a dar horas. E sabia-me bem um belo puré de grufalão.

- Puré de Grufalão? – disse o Grufalão.

Deu logo meia volta e fugiu sem demoras.

Tudo ficou em paz. A floresta escura parecia adormecida. O ratinho viu uma noz. E a noz soube-lhe pela vida.

Anexo 6

**“O Rinoceronte muito malcriado”, de
Jeanne Willis**

“O Rinoceronte muito malcriado”, de Jeanne Willis

Era uma vez um Rinoceronte Muito Malcriado. Começou a ser malcriado no dia em que nasceu.

- Que bebé tão bonito! – disse a tia.

- brrrrrrrrrr! – fez o rinoceronte.

- Não sejas malcriado! – disse a mãe.

Mas o Rinoceronte Muito Malcriado não faz caso do que ela disse.

Era malcriado para o irmão. Era malcriado para a irmã. Até para a avó era malcriado.

- brrrrrrrrrr! – fazia o rinoceronte a toda a gente.

- Isso passa-lhe com a idade – dizia o avô.

Mas não passou com a idade!

O Rinoceronte era malcriado da manhã à noite.

Era malcriado para os seus amigos. Era malcriado para os seus inimigos.

Até para a Rainha era malcriado!

- Como tem passado? – perguntou ela.

- brrrrrrrrrr! – fez Rinoceronte Muito Malcriado.

- Há-de passar-lhe com a idade – disse o rei.

Mas não passou com a idade!

O rinoceronte desde o pequeno-almoço até à hora do jantar.

Era malcriado em público.

Era malcriado em casa.

E era muito, muito malcriado para o seu professor!

- Vem ter comigo no fim da aula – disse o professor.

- brrrrrrrrr! – fez Rinoceronte Muito Malcriado.

- Com a idade, isso passa – dizia a senhora da cantina.

Mas não passou com a idade!

O rinoceronte era malcriado de Segunda e Domingo.

Era malcriado nos feriados.

Era malcriado quando fazia desporto.

Ate no dia de Natal era malcriado!

- Que presente queres ter no sapatinho? – perguntou o Pai Natal.

- brrrrrrrrr! – fez Rinoceronte Muito Malcriado.

Ele era tão malcriado que a mãe o levou ao médico.

- Abre a boca e diz “aah!” – disse o médico.

- brrrrrrrrr! – fez Rinoceronte Muito Malcriado.

- Será que isto lhe passa com a idade, Sr. Doutor? – perguntou a mãe.

- Ele tem *malcriadite rinocerite* – respondeu o medico. - Não tem cura!

Mas havia cura!

Logo a seguir ao seu quinto aniversário, o rinoceronte acordou especialmente malcriado e decidiu sair à rua sozinho, porque agora já era um rinoceronte crescido.

- Vai aonde quiseres, mas não vás ao poço – disse a sua mãe.

- brrrrrrrrr! – fez Rinoceronte Muito Malcriado.

E lá se pôs a caminho.

Ao pé do poço estava uma menina a comer bem-educadamente uma fatia de melancia.

A menina bem-educada não conseguia ver o rinoceronte, mas ele via-a bem.

Ele estava a pensar como seria tão extraordinariamente malcriado saltar detrás dos arbustos e assusta-la, para que fugisse e ele pudesse comer a melancia.

Assim, baixou o corno, começou a bater os pés e desatou a correr:

- Caaaarrrrrrga!

- brrrrrrrrrr! – fez a menina.

- UAAAAAAAAAAU! – fez o rinoceronte, espantado.

O rinoceronte ficou tão assustado que não parou de correr até chegar a casa...

E nunca mais sofreu de *malcriadite rinocerite* – nunca mais foi malcriado para ninguém.

Anexo 7
“Os três porquinhos”, de Luísa Ducla
Soares

“Os três porquinhos”, de Luísa Ducla Soares

Eram três porquinhos redondos e cor-de-rosa. Tão lindos! Mas infelizmente porquinhos mais porcos não havia. Faziam chichi no chão, entornavam sopa na cama, largavam bolotas pela sala e, quando os mandavam tomar banho, chafurdavam na lama.

Naquela casa não se podia com o mau cheiro nem com as moscas varejeiras, que pousavam no lixo que eles traziam para brincar.

O pai, embora fosse naturalmente porco, já estava enjoado e um dia chamou os três:

- Meus filhos, vocês já estão crescidos, chegou a altura de irem fazer nojices para outro lado.

- Ai, meus amores – suspirou a mãe -, ainda vou ter saudades das vossas porcarias...Mas antes de partirem quero dar-vos um conselho. Façam uma casinha para viverem pois anda aí o lobo mau que adora porquinhos.

- Se ele nos adora, qual é o problema? – troçou o mais velho, fingindo que não tinha medo.

E lá seguiram, com um lanchinho na mochila, desejosos de descobrir o mundo longe dos ralhetes dos pais.

Todo o dia correram e saltaram. Amassaram bolos de terra, sujaram-se com sumo roxo das amoras, jogaram ao berlinde com as caganitas dos coelhos.

À tarde estavam tão cansados que só lhes apetecia dormir a sesta.

Mas se o lobo aparecia enquanto dormiam?

O mais velho chamou então os irmãos e disse-lhes:

- Venham comigo apanhar palha para fazermos uma casinha, como a nossa mãe recomendou.

E assim foi. Pouco custou porque o Verão ia quente e havia muita erva seca no campo. Quando a casa ficou pronta, deram as mãos e desataram a cantar:

Somos os três porquinhos,

Aqui vamos morar.

Numa casa de palha

Quem nos vai apanhar?

Em seguida deitaram-se a dormir o sono dos justos.

Bem perto vivia o lobo que, àquela hora, não costumava descansar. De nariz no ar, farejava, farejava, farejava.

Mas que cheiro tão forte! Até me faz espirrar...Atchim, atchim! Só podem ser uns porquinhos mesmo porcos! Respirou fundo e, num instante, descobriu de onde vinha aquele pivete. Depois, num pulo, chegou até à casinha de palha.

Já certo de ter um bom petisco para o jantar o bobo do lobo fanfarrão e comilão pôs-se a falar com mansidão:

- Amigos porquinhos, abram-me essa porta que vos quero dar as boas-vindas à República dos Matos.

Os três afastaram umas palhinhas para verem quem assim falava e estremeceram de horror pois o bicho mostrava umas dentuças afiadas como facas.

- Bem sabemos o que tu queres, ó lobo. É melhor procurares outro restaurante...

O lobo fanfarrão e comilão ergueu então uma voz de trovão:

- Abram-me essa porta senão ponho-me a soprar, a soprar e atiro a vossa casa pelo ar.

Os porquinhos gordinhos, redondinhos e muito sujinhos deram uma gargalhada, se tinham casa que lhes podia acontecer de mal?

A porta está fechada

E não se vai abrir.

O melhor, senhor lobo,

É você desistir.

Mas um lobo muito bobo, fanfarrão e comilão não gosta de ouvir um não. Furioso, raivoso e, ainda por cima, guloso, podia lá desistir! Encheu o peito de ar e pôs-se a soprar. Logo as palhinhas começaram a voar e formaram uma nuvem dourada. Foi o que valeu pois uma palha entrou num olho do lobo e deixou-o a chorar, com a vista tão turva que não se conseguia distinguir um elefante se este se pusesse à sua frente.

Aproveitaram os porquinhos para correr dali para fora e, quando estavam bem longe, o do meio chamou os outros:

-Manos, estamos cansados e precisamos de repousar. Mas faz-nos falta uma casa nova, mais forte que a de palha. Podíamos apanhar troncos, ramos e fazer uma de madeira.

Os irmãos concordaram, embora uma casa de madeira desse bastante trabalho.

Felizmente árvores não faltavam. E, quando a noite caiu, estavam tão orgulhosos do que tinham construído que, mais uma vez, desataram a cantar.

Somos os três porquinhos,

Aqui vamos morar.

Numa casa de pau

Quem nos vai apanhar?

Na manhã seguinte o lobo tinha a vista tão vermelha como a língua, pendurada na boca aberta. Mas isso não o fazia perder apetite por um bom acepipe. E porquinhos gordinhos, tenrinhos, mesmo sujinhos, eram a sua perdição.

De nariz no ar, cheira que cheira, não lhe foi difícil descobrir onde paravam aqueles irmãos que com tal pivete empestavam ao ar.

- Atchim! Atchim!

Aproximou-se da casa de madeira e, sem topar abertura por onde entrar, não perdeu tempo com falinhas mansas e desatou logo a ameaçar:

- Abram a porta senão ponho-me a soprar e atiro a vossa casa pelo ar!

Como os três irmãos não foram na conversa, o maroto encheu o peito de ar e pôs-se a soprar com quanta força tinha.

Desta vez não foi tão fácil destruir a casinha. O bobo do lobo teve de repetir a operação duas ou três vezes mas, finalmente, lá voaram os ramos, lá saltaram os troncos e um deles foi cair justamente no cocuruto da cabeça do bicho feroz, fazendo-lhe um enorme galo e deixando-o atordoado. Foi o que valeu aos porquinhos pois, caso contrário, logo ali teriam servido de refeição.

Deitaram os pobrezinhos puseram patas ao caminho, embrenhando-se no matagal, para fugirem ao calor do sol e ao olhar do seu perseguidor.

Finalmente chegaram ao pé de uma pedreira. E logo o porquinho mais novo entendeu que era a sua vez de opinar.

- Manos, já construímos uma casa de palha e outra de pau e nenhuma era forte bastante para nos defender do bruto do lobo. Assim, que tal fazermos uma casa de pedra?

Os outros concordaram e logo se puseram a carregar, a carregar, a carregar pesadas pedras que colocavam umas em cima das outras. Até parecia uma muralha!

Já suavam por todos os poros e deitavam os bofes pela boca.

- ai, que não posso mais...- roncava um.

- Nem me aguento nas patas...- roncava outro.

O terceiro até tinha perdido o pio.

Mas lá chegaram ao telhado. So não lhe puseram uma chaminé pois um lobo magrinho, esticadinho, com afiado focinho bem podia descer por ela.

Quando entraram naquela espécie de castelo, com entusiasmo, ainda tiveram, afinal, forças para cantarolarem:

Somos os três porquinhos,

Aqui vamos morar.

Numa casa de pedra

Quem nos vai apanhar?

- Eu! Eu! - uivou o bobo do lobo, dando quatro espirros. - Atchim! Atchim! Atchim! Atchim!

Refeito da pancada, la descobrira, pelo cheiro pestilento, o lugar onde se escondiam os maninhos. Estava agora ali mesmo, em frente do palacete de pedra e cal.

- desta é que não me escapam!

E todo se lambia, certo que ia, por fim, deliciar-se com o petisco.

Andou à roda do edifício e como, mais uma vez, não achou fresta por onde entrar, voltou à velha conversa:

- Abram a porta senão ponho-me a soprar e a vossa casa vai pelo ar!

O porquinhos estremeceram. Que iria acontecer? Encostaram-se uns aos outros, muito aconcegados, amedrontados e ficaram a ouvir o lobo encher os pulmões de ar. Uma, duas, três vezes os encheu e esvaziou, soprando com imensa energia.

Era tal o vento que fazia, que todas as folhas caíam das árvores, os pássaros andavam às cambalhotas pelo ar e um coelho foi atirado como seta para cima dum rochedo. Mas a casa não estremeceu.

Pela quarta vez o lobo encheu os pulmões e soprou! Pela quinta soprou! Pela sexta soprou! Cem vezes tentou ate cair, de rastos, sem forças para se levantar.

Espreitando pelo buraco da fechadura os porquinhos riam e galhofavam enquanto chupavam por uma palhinha os pacotinhos que a mãe metera na mochila.

- Lobo mau, lobo mau, não queres leite com caucau?

Desiludido, com rabo caído, o bicho afastou-se dali.

Não tivera sorte com os três porquinhos, nem com a menina do capuchinho vermelho, nem com a raposa matreira.

Era mesmo azarento! (...).

Anexo 8

Registro ilustrativo “O Grufalão”

Registo da história "O Grufalão"



→ a raposa



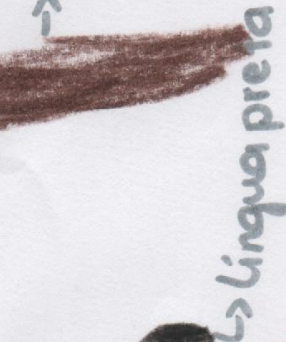
→ o rato Martinim



→ o sol

→ os bicos

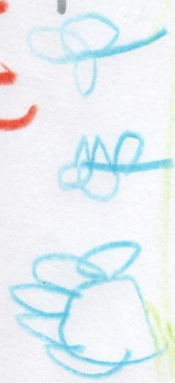
→ árvore



→ língua preta



→ O Grufalão



→ as flores

→ as ervas e arelva



Anexo 9

**Fotografias do fantoche utilizado
como recurso para a narração da
história “O Rinoceronte Muito
Malcriado”**

**Fotografias do fantoche utilizado como recurso para a narração
da história “O Rinoceronte Muito Malcriado”**



Anexo 10

**Registro ilustrativo “O Rinoceronte
Muito Malcriado”**

"O Kinoceronte muito malcriado"



o professor

a menina

origem de muito malcriado

REGINA

pp

Anexo 11

**Registos ilustrativos do grupo
acerca da história apresentada pela
criança**

O Rinoceronte Muito Malcriado



O Rinoceronte



A mãe do
Rinoceronte

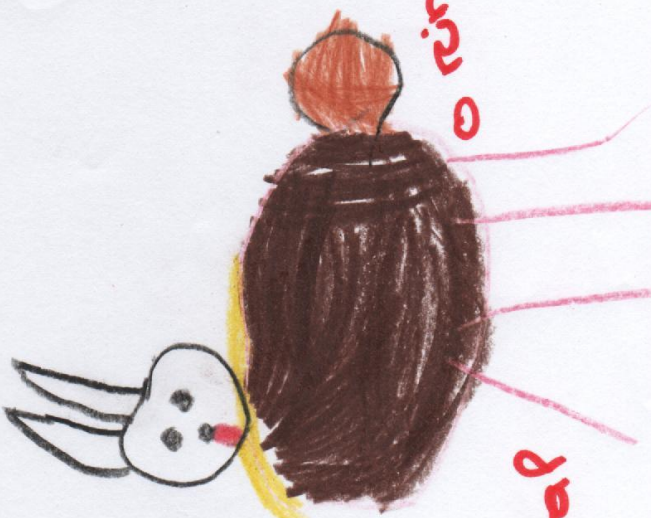


A Zebra

O Rinoceronte Muito Malcriado



A Rena



O Pai Natal



O Rinoceronte

O Rinoceronte Muito Malcriado



→ O Sol



→ O Rinoceronte

→ As nuvens



→ A menina

→ O professor

→ Uma flor



→ A relva

→ A areia

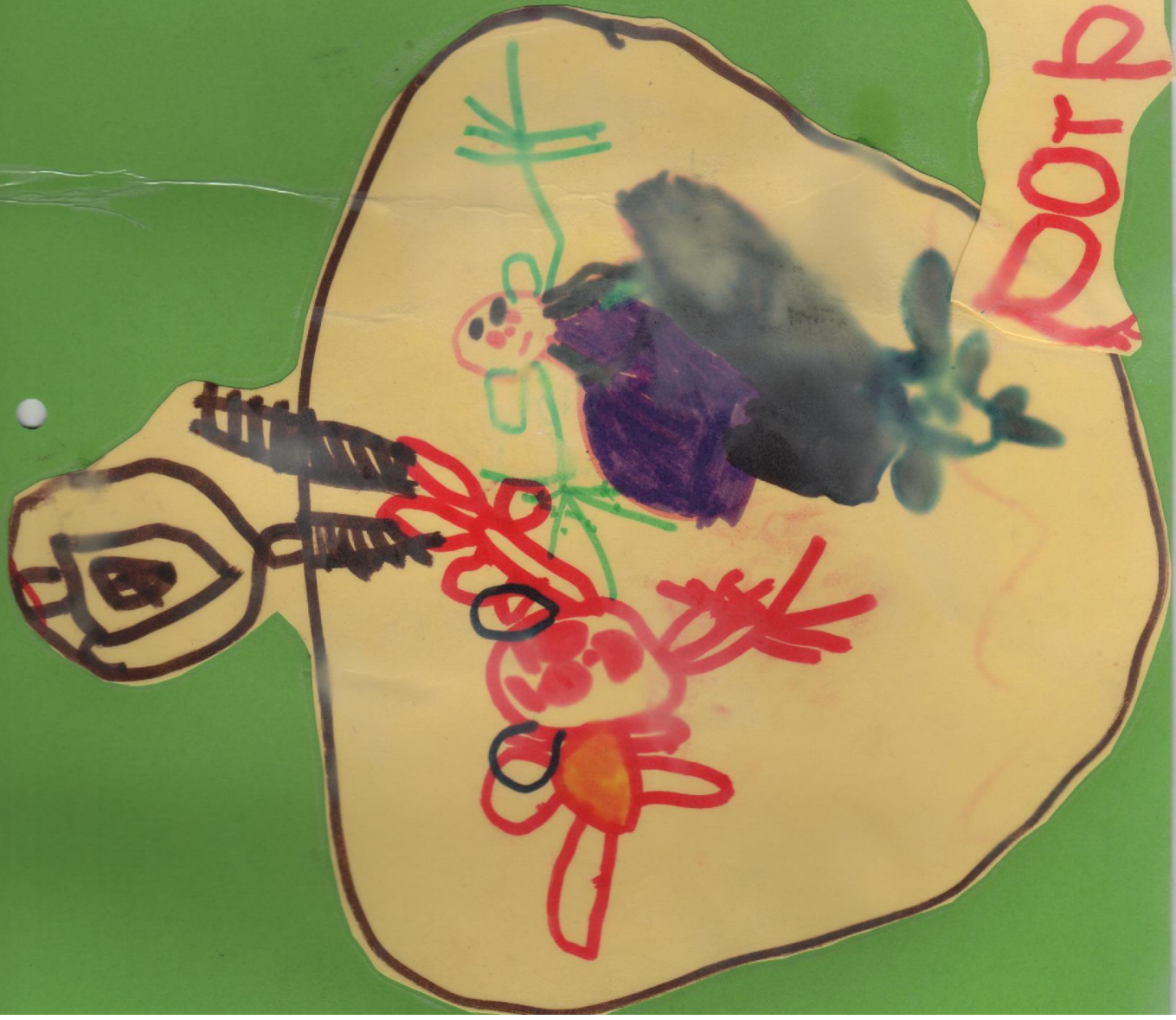


Anexo 12

**Livro construído pela criança com
base na história “Os três porquinhos”**



x 122
Dorbuimnoz



Era uma vez os três porquinhos, que eram tão sujinhos.

O pai estava quase a chatear-se com eles. Então eles fizeram tanta asneira: banana com moscas, sujaram a casa toda com tinta pelo chão, pincéis, tinta pela parede.

Depois o pai chamou-os: " Vocês já são uns meninos crescidos, andam a portar-se bem mal. Vocês andam a portar-se mal."

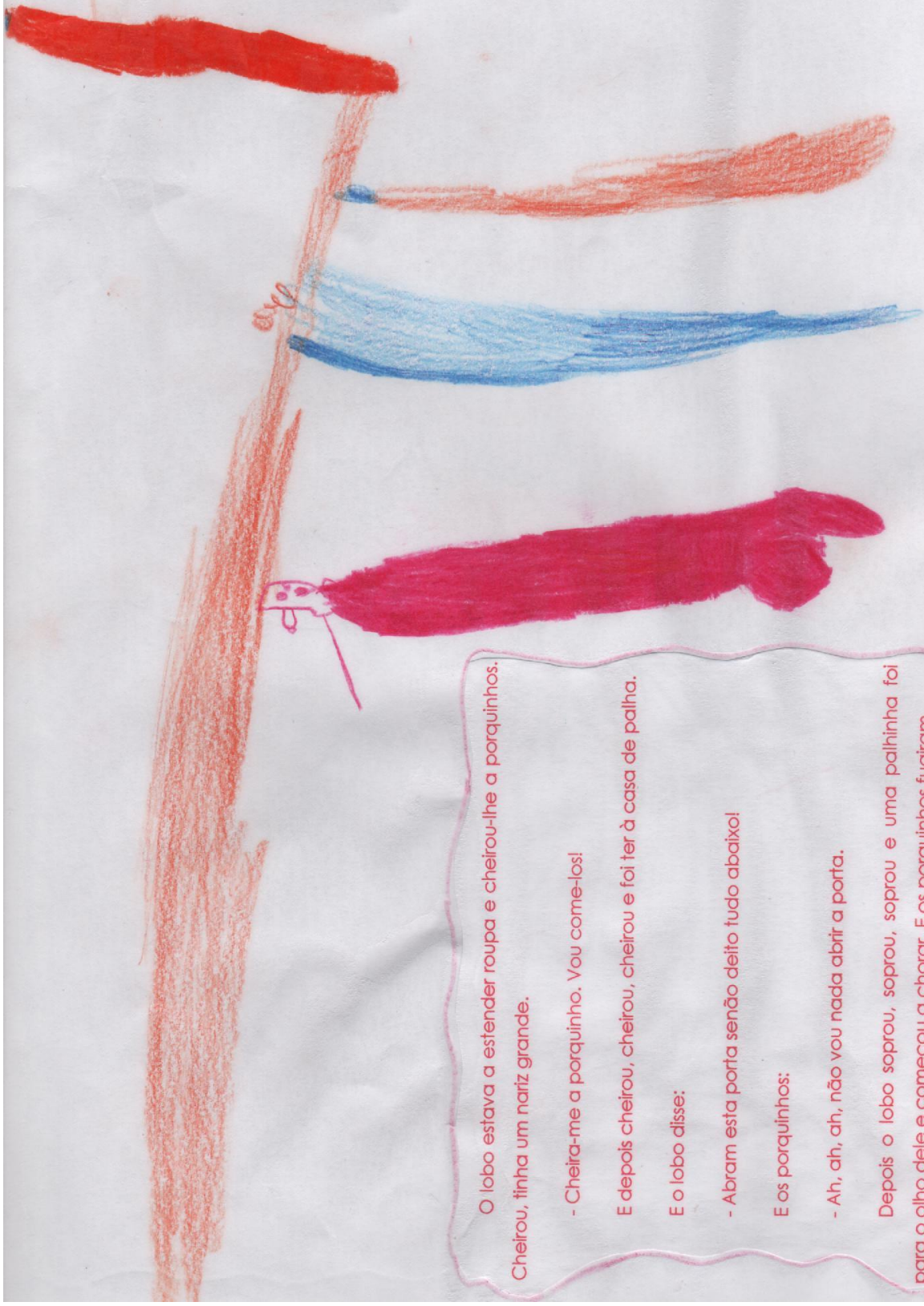
Mas o porquinho mais velho disse: "Nós estamos a portar muito mal".

Então foram para o mato.

Sentaram-se numa pedra e o porquinho mais velho ficou de pé e disse:

- Então vamos fazer uma casa de palha.





O lobo estava a estender roupa e cheirou-lhe a porquinhos.
Cheirou, tinha um nariz grande.

- Cheira-me a porquinho. Vou come-los!

E depois cheirou, cheirou, cheirou e foi ter à casa de palha.

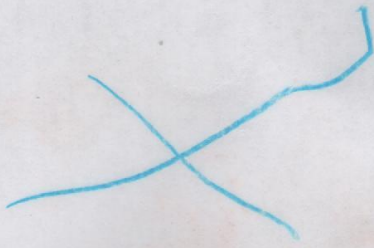
E o lobo disse:

- Abram esta porta senão deito tudo abaixo!

E os porquinhos:

- Ah, ah, ah, não vou nada abrir a porta.

Depois o lobo soprou, soprou, soprou e uma palhinha foi para o olho dele e começou a chorar. E os porquinhos fugiram.



A seguir construíram uma casa de pau.

- Somos os três porquinhos,

Aqui vamos morar.

Numa casa de pau,

Vamos morar!

O lobo cheirou, cheirou e descobriu a casa. Depois soprou, soprou e deitou a casa abaixo. E um pau saltou [bateu na cabeça do lobo deixando-o tonto. Assim, os porquinhos aproveitaram e fugiram].



[O porquinho mais novo sugeriu que construissem uma casa de pedra, e os irmãos concordaram.]

- Somos os três porquinhos,

Aqui vamos morar.

Numa casa de pedra,

Quem nos vai apanhar!

- Sou eu, sou eu. - gritou o lobo.

O lobo com cara zangada, zangada, zangada, cheifou e encontrou a casa.

Soprou, soprou, soprou e não deitou a casa abaixo.

f p p

O lobo estava triste. Não conseguiu apanhar a capuchinho vermelho, nem os três porquinhos.

Depois nunca mais voltou.

Os três porquinhos ficaram felizes!

