

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Andreia da Silva Rodrigues

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*

Orientado por

Maria Angelina Sanches

Carlos Manuel da Costa Teixeira

Bragança

2015

Dedicatória
À minha família!

Agradecimentos

Este trabalho não poderia ter sido realizado sem o apoio e incentivo de várias pessoas, que de uma forma ou outra foram importantes ao longo desta etapa, às quais quero agradecer e expressar toda a minha consideração.

Aos meus orientadores Professora Doutora Maria Angelina Sanches e ao professor Carlos Manuel da Costa Teixeira, pela disponibilidade demonstrada, pela partilha de saberes científicos, por todo o tempo dedicado e pelo apoio e palavras de incentivo que sempre souberam transmitir-me.

Às crianças e à educadora cooperante que me acompanharam e com quem tive o privilégio de trabalhar, pelo carinho que sempre manifestaram e por partilharem comigo os seus saberes e alegrias.

À amiga, Aninhas companheira de todas as horas, por estar sempre do meu lado, quer nos bons quer nos maus momentos. Obrigada pela paciência, amizade e palavras de coragem ao longo desta longa caminhada.

À Ana, Dora, Bárbara, Marta, Paulinha e Manu pelo apoio demonstrado ao longo do nosso percurso académico, pelo encorajamento, disponibilidade e pelos momentos de alegria que vivenciamos.

À Diana e à Tânia que, mesmo longe, o apoio demonstrado sempre foi incondicional fazendo valer a nossa amizade.

À D. Olema, pelo carinho demonstrado, por ter sempre uma palavra carinhosa, por acreditar que éramos capazes de chegar até aqui.

Ao João por todo o amor, por todos os momentos que me dedicou, pelo ombro amigo e pelas palavras de encorajamento.

A toda a minha família um especial e sentido agradecimento por todo o carinho e incentivo demonstrado, à minha tia Maria pelos conselhos que sempre foi dando e que foram fundamentais para ultrapassar as fases mais complicadas.

Aos meus pais, por serem os melhores do mundo, por acreditarem em mim e pela presença, amor, carinho e compreensão, sem eles não seria possível concretizar este sonho. Aos meus irmãos Flávio e Ruben, pelos sorrisos e abraços que me deram, contribuindo para ultrapassar momentos mais difíceis, são o meu orgulho.

Um sentido e verdadeiro obrigada a todos!

Resumo

O presente relatório inscreve-se no processo de descrição, análise e reflexão acerca da Prática de Ensino Supervisionada que desenvolvi em contexto Pré-escolar. Considerando os desafios, mas também as exigências que a ação educativa pré-escolar representa, neste trabalho dá-se um particular relevo ao trajeto de intervenção e formação desenvolvido, atendendo às diferentes dimensões que o caracterizam. Neste sentido, o documento abre com a caracterização do contexto educativo em que foi realizada a prática de ensino supervisionada, destacando aquelas que entendemos serem as dimensões mais importantes: o contexto institucional, o grupo de crianças e a organização do tempo e do espaço da sala de atividades. A partir da observação do grupo, verificou-se a importância de concedermos uma especial atenção ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas das crianças. O trabalho realizou-se numa perspetiva de desenvolvimento integral das crianças, a qual implica uma abordagem holística das diversas áreas de conteúdo. Considerando a opção referida, faz-se, neste trabalho, uma revisão da literatura centrada nos conceitos de “competência comunicativa” e de “consciência fonológica”, ao mesmo tempo que se problematizam algumas perspetivas acerca do desenvolvimento da linguagem.

No que se refere, mais especificamente, à descrição e reflexão sobre a prática pedagógica, são descritas, analisadas e interpretadas três experiências de ensino-aprendizagem promovidas com as crianças. A dimensão investigativa que atravessou a ação educativa integrou como principal objetivo o desenvolvimento da consciência fonológica a nível das rimas, utilizando diferentes formas de trabalhar as rimas e, assim, desenvolver competências de comunicação oral nas crianças. A recolha de informação para a presente investigação fez-se graças a um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, dos quais destacamos a observação participante e os registos fotográficos. Realça-se finalmente a importância da realização de um trabalho desta natureza, e do tema que selecionamos: o desenvolvimento da consciência fonológica na idade pré-escolar de forma a facultar às crianças maiores habilidades linguísticas e metalinguísticas para criar condições favoráveis a um saudável desenvolvimento pessoal e social e para potenciar o sucesso das crianças a todos os níveis e, em particular, na aprendizagem da leitura e da escrita que deverá ocorrer no ciclo seguinte.

Palavras-chaves: Educação pré-escolar, crianças, desenvolvimento da linguagem, consciência fonológica.

Abstract

The attached report is the result of a process of description, analysis and reflection on the exercise of overseen tutoring that I have developed in a pre-school environment. Considering the challenges, and also the demands that the pre-school activity represents, this report focuses on the course of intervention and qualification developed, concentrating on their different extents.

The document starts with the description of the educational environment where the exercise of overseen tutoring was performed, highlighting those seen as the most relevant extents: the institutional context, the group of children, and the planning of time and space on the activity room. Studies of the group shows the importance of giving special consideration to the development of the children linguistic competencies.

The work that followed was developed having in perspective the whole development of the children, which implies a holistic approach at the different subjects.

Considering the above, a review of literature focused on concepts of 'communicative competencies' and 'phonological conscience' is made, and views on the development of language are questioned.

Referring more specifically on the description and analysis of the tutoring practice, three experiences of tutoring-learning with the children are explained, analyzed and interpreted. The research element throughout the educational action had as main purpose the development of the phonological conscience using rhymes as main tool, and with that develop oral communication competencies in children. The gathering of information for this investigation was made using data collection instruments such as photographic records and observation of the participants.

The importance of producing such work, and the chosen theme must be noticed: the development of the phonologic conscience during pre-school provides children with better linguistic and metalinguistic abilities in order to create favorable conditions to a healthy personal and social development, and to promote children success at all levels, particularly in the learning of reading and writing that comes in the next stage.

Key words: Pre-school education, children, language development, phonologic conscience.

Índice Geral

Introdução	1
I. Contextualização da prática educativa.....	5
1.1 - Caracterização do contexto	5
1.2 - Caracterização do grupo de crianças	7
1.3 - Organização do tempo	8
1.4 - Organização do espaço.....	10
2. Fundamentação teórica	15
2.1 - A faculdade da linguagem.....	15
2.2 - Perspetivas acerca do desenvolvimento da linguagem	16
2.2.1 - Perspetiva behaviorista	17
2.2.2 - Perspetivas inatista de Chomsky	18
2.2.3 - Perspetiva interacionista	19
2.2.3.1 - Perspetiva de Piaget	19
2.2.3.2 - Perspetiva de Vygotsky.....	21
2.2.3.3 - Perspetiva de Bruner	23
2.3 - Desenvolvimento da linguagem.....	25
2.4 - A competência comunicativa	32
2.5 - A consciência fonológica	35
2.6 - Modelos Curriculares para a Educação Pré-escolar.....	39
2.6.1 - Modelo curricular High-Scope.....	40
2.6.2 - Modelo curricular Reggio Emília	42
2.6.3 - Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna	43
2.7 - Educação pré-escolar: fundamentos e princípios curriculares	44
2.7.1 - Princípios orientadores e objetivos	44
2.7.2 - Orientações curriculares.....	46
2.7.3 - Papel da educação pré-escolar no desenvolvimento da linguagem da criança.....	47
3 - Enquadramento metodológico	51
3.1 - Contextualização e objetivos do estudo	51
3.2 - A investigação-ação	51
3.3 - O trajeto da ação e da pesquisa	52
3.4 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados	53

3.4.1 - Observação participante.....	54
3.4.2 - Registos fotográficos.....	54
3.4.3 -Produções das crianças.....	55
3.5 - Procedimentos de análise da informação	55
4 - Descrição e análise de experiências de aprendizagem em contexto pré-escolar.....	57
4.1 - Histórias com rimas: <i>A casa da mosca fosca</i>	57
4.2 - Descobrimo acerca da palavra família	70
4.3 - Descobrimo com a história <i>A lagartinha muito comilona</i>	76
Considerações Finais.....	89
Bibliografia	95
Referências Normativas	100
Anexos	101

Índice de Figuras

Figura 1-Gráfico de barras – Animal preferido.....	63
Figura 2-Palavras e imagens apresentadas para identificar rimas.....	74
Figura 3-Sequência ordenada dos alimentos.....	81
Figura 4-Jogo de rimas.....	83
Figura 5-Escolha de cada tipo de alimentos (fruta e legume).....	86
Figura 6-Delimitação de conjuntos.....	86
Figura 7-Atividade prática "Fruta ou legume".....	87

Índice de quadros

Quadro 1- Estádios de desenvolvimento da fala.....	21
Quadro 2 – Características da fala egocêntrica e da fala interior.....	22
Quadro 3 – Desenvolvimento fonológico.....	28
Quadro 4 – Desenvolvimento Semântico.....	29
Quadro 5 – Desenvolvimento sintático/morfossintático.....	30
Quadro 6 – Desenvolvimento pragmático.....	31
Quadro 7 - Palavras utilizadas para identificação de rimas.....	84

Índice de anexos

Anexo 1- Planta da sala.....	102
------------------------------	-----

Siglas e abreviaturas

Eda.esta. – Educadora estagiária;

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

ME/DEB – Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica;

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

Ao longo dos anos, a educação pré-escolar tem conseguido um lugar privilegiado na sociedade, sendo considerada, segundo a Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, como a primeira etapa da educação básica na vida de uma criança. À educação pré-escolar é reconhecido o importante papel de favorecer um crescimento equilibrado, rico em saberes e conhecimentos que proporcionam aprendizagens tidas como únicas para as crianças. Por outro lado, é reiteradamente realçado o papel desta etapa educativa no que se refere ao encaminhamento das crianças no sentido de uma plena inserção na sociedade.

Tendo em vista favorecer a inserção da criança na sociedade, enquanto indivíduo autónomo, responsável e socialmente ativo, cabe ao educador construir um ambiente rico em experiências educativas que se orientem para a participação constante das crianças. Deste modo, é necessário que o educador ouça atentamente a voz e as ideias das crianças, que demonstre interesse, interpretando-as e concebendo-o como seres ativos no que respeita à construção das próprias aprendizagens e conhecimentos. O educador deve, portanto, criar estratégias que, para além de eficazes no desenvolvimento, levem as crianças a participar, dialogar com os colegas do grupo, com o educador, partilhando vivências e observações perante as atividades e projetos que se vão desencadeando ao longo do ano. Esta interação comunicativa com os colegas de grupo e com o educador (e restantes adultos que acompanham a criança) é vital para o saudável desenvolvimento e consubstancia-se na partilha de vivências e observações.

Procuramos desenvolver atividades e projetos que fossem ao encontro dos interesses das crianças, de forma a criar momentos de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação, promovendo um ambiente de interações positivas e desenvolvendo as competências comunicativas das crianças, pelo trabalho mais sistemático de questões referentes à consciência fonológica, nomeadamente ao nível da rima.

Na literatura desta área é referido que as crianças, em idade pré-escolar, com uma consciência fonológica bem desenvolvida têm uma maior probabilidade de se tornarem bons leitores. É, por isso, crucial apostar numa intervenção preventiva de modo a que todas as crianças obtenham sucesso escolar. Efetivamente, em diversos estudos e programas desenvolvidos com o intuito de se formarem bons leitores está patente a ideia de que a consciência fonológica é crucial para o sucesso escolar das crianças. Uma das

motivações presentes neste relatório prende-se com este aspeto. Realça-se a necessidade e a importância de utilizarmos diferentes formas de intervenção, adaptadas ao grupo em questão, tendo em conta o desejo de “construirmos” ambientes educativos verdadeiramente democráticos e, como tal, baseados numa intervenção que conscientemente respeita e valoriza a diversidade. A nossa intervenção no contexto (com o grupo de crianças que caracterizaremos mais adiante) teve, como é natural, uma dimensão holística, pretendendo promover o desenvolvimento integral e integrado de aprendizagens essenciais ao bom crescimento pessoal e social das crianças. Neste relatório, contudo, destacaremos a importância da intervenção educativa ao nível da linguagem oral, desenvolvida a partir da leitura de histórias. Reconhece-se que este domínio poderá e deverá ser promotor de novas e significantes aprendizagens.

Este relatório de estágio encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo procedemos à contextualização da prática educativa, caracterizando o contexto, descrevendo as características do grupo de crianças com que trabalhamos, referindo ainda o ambiente educativo em que elas estavam inseridas.

No segundo capítulo, expomos a fundamentação teórica que suportou este trabalho. Procuramos fazer uma abordagem, ainda que sintética, à problemática do desenvolvimento da linguagem, dando particular relevância às competências requeridas e implicadas nos usos orais da língua. Salientamos a importância do domínio da língua, reconhecendo-a como “instrumento” fundamental para a comunicação. As questões referentes à comunicação são, portanto, nucleares na abordagem que aqui se apresenta. Reconhecemos, à luz das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)¹, que é através da comunicação que as crianças interagem umas com as outras e com o meio que as rodeia. Além disso, a comunicação é fundamental para a construção da imagem de si. Centrando-nos nesta temática, vamos dar particular destaque ao desenvolvimento da consciência fonológica.

No que respeita ao terceiro capítulo, fizemos referência a uma descrição e análise das experiências de aprendizagens desenvolvidas no contexto, assim como uma reflexão que recai sobre as mesmas. As experiências são aquelas que, em nosso entender, conduziram a uma abordagem mais alargada e aprofundada das diferentes áreas de conteúdos e domínios curriculares. Importa aqui indicar e justificar uma opção discursiva que se prende com o facto de neste capítulo se usar a primeira pessoa do

¹ Despacho nº 5220/97, de 10 de fevereiro; Ministério da Educação da Educação/Departamento de Educação Básica, 1997 (ME/DEB)

singular (quando, ao longo do restante trabalho ocorre preferencialmente a forma plural). Tal opção justifica-se, entendemos nós, pela necessidade de, nesta parte que se refere explicitamente ao trabalho pedagógico realizado, demarcar com clareza aquilo que eu fiz, enquanto educadora estagiária, e o que foi feito em conjunto (quer se trate de ações realizadas em conjunto com as crianças ou com as pessoas que orientaram a prática).

Num último ponto, faremos algumas considerações sobre a prática educativa e a ação investigativa que foi desenvolvida, entendidas como fundamentais para o nosso desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

Convém ainda dizer que este trabalho se tornou possível a partir de um conhecimento e um relacionamento forte entre os diversos intervenientes e teve como suporte a interação e participação conjunta no seu decurso.

I. Contextualização da prática educativa

Integrarmo-nos em contextos que se disponibilizam a contribuir para a nossa formação profissional é importante, pois neles e com eles podemos desenvolver práticas que nos ajudam a valorizar e articular a teoria e a prática. Além disso, proporcionam o que podemos entender como o primeiro contacto com a profissão, no nosso caso, com a profissão de educadora de infância. Nesses contextos, participando e agindo como educadora estagiária, aprendemos a desenvolver um trabalho educativo de qualidade, construindo saberes que seguramente levam a uma nova visão da prática educativa.

Na nossa integração num contexto que possui já uma história e determinadas práticas institucionalizadas também se revela um desafio para o educador estagiário, no sentido de se integrar nessa dinâmica, mas também no de dar o seu contributo para a continuada melhoria que se requer para as respostas educativas pré-escolares. Em todo este processo é importante conhecer as características da instituição e do grupo/sala.

É nesta linha que, neste primeiro ponto do relatório, se procede à caracterização do contexto institucional, do grupo de crianças e da organização do tempo e do espaço da sala de atividades.

1.1 - Caracterização do contexto

O jardim-de-infância onde desenvolvemos a prática profissional localiza-se a nordeste da cidade de Bragança. Esta instituição pertence a uma zona predominantemente habitacional, tendo por perto outros recursos (piscinas, cafés, hipermercados, uma clínica veterinária, um polidesportivo ao ar livre, um Clube de Caça e Pesca e uma Escola de Ensino Básico, entre outros). As vias de acesso à instituição são amplas e de boas condições. Apresentam um baixo fluxo de tráfego, tornando o meio envolvente num espaço calmo e atrativo devido à existência das infraestruturas acima referidas. Este jardim-de-infância começou a funcionar em 2003 e pertence à rede pública de educação pré-escolar, estando inserido num Agrupamento de Escolas. Estava autorizado a ser frequentado por um máximo de setenta e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, e encontrava-se devidamente equipado para esse efeito. A instituição integrava, para além da componente educativa (com cinco horas diárias), a componente de apoio à família, estando aberta das oito às dezanove horas. Este horário permitia que as crianças frequentassem a instituição por um período mais alargado, no sentido de responder às

necessidades das famílias. As atividades da componente de apoio à família eram apoiadas por três assistentes operacionais, que asseguravam o prolongamento de horário na hora de almoço e a limpeza dos espaços físicos. A componente educativa era assegurada por quatro educadoras, das quais uma exercia funções de apoio à família e as restantes, funções letivas.

No que concerne ao espaço físico, trata-se de um edifício de piso único, dotado de portas e janelas que ofereciam luz natural. O edifício é provido de aquecimento central, aspeto relevante tendo em conta os rigorosos invernos desta região. Este jardim de infância integrava três salas de atividades, que se encontravam ligadas por um amplo corredor, equipado com cabides e quadros para exposição de trabalhos elaborados pelas e com as crianças. Possui, ainda, outros espaços, como a cozinha, o refeitório, o salão polivalente. Este é utilizado para atividades diversas, quer de âmbito educativo, quer socio-recreativo, funcionando nele a componente de apoio à família. Existe, também, um espaço em que funcionava a biblioteca, gabinetes e ainda instalações sanitárias para as crianças, uma delas equipada para dar resposta a crianças com necessidades educativas especiais.

No que diz respeito ao espaço exterior, existe uma área ampla em volta do edifício, sendo a sua delimitação feita com gradeamento. Esta área é constituída por diferentes tipos de espaços: um recreio coberto, um espaço com relvado, um parque infantil equipado com dois baloiços, molas de baloiçar, um escorrega e cordas de subir e descer. Na entrada da instituição encontra-se um amplo pátio cimentado, coberto, permitindo às crianças realizarem atividades independentemente das condições climáticas. Importa valorizar este espaço, pois, como referem Hohmann e Weikart (2011), “o recreio é uma área maravilhosa para as crianças” porque aí podem realizar atividades diversas e é essencial para o seu desenvolvimento, na medida em que é muito importante “que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (p.212). Num espaço exterior, as experiências sensoriais, tais como os sons, cheiros e texturas do mundo natural, são importantes, possibilitando a realização de diversas atividades da livre iniciativa da criança ou planeadas pelos adultos.

O contexto institucional deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças atendendo a uma diversidade de factores, de forma a proporcionar um ambiente de qualidade. Pretende-se que as crianças conheçam as formas de funcionamento e normas do estabelecimento, proporcionando-lhes uma participação dinâmica e democrática em tarefas da vida

diária. Reconhecemos estas experiências como um meio de desenvolvimento pessoal e social muito relevante, pelo que procuramos tê-las em consideração no decurso da prática educativa.

De facto, a observação e a reflexão sobre a organização e o funcionamento do contexto institucional permitiu-nos alargar as nossas aprendizagens e enriquecermo-nos do ponto de vista profissional e pessoal. Neste âmbito, relevamos a atenção e importância que, na prática educativa, assumem os espaços comuns da instituição, pois não só permitem estabelecer interações com outras crianças e adultos, como também expor trabalhos que ajudam a partilhar com os pais e a comunidade o que vai sendo feito e aprendido ao nível de cada sala. Por outro lado, observámos como as normas de funcionamento ajudam a regular a vida da instituição e, por conseguinte, contribuem para a construção de um ambiente de segurança e de bom entendimento entre a comunidade educativa.

1.2 - Caracterização do grupo de crianças

O grupo com qual desenvolvemos a prática profissional era composto por quinze crianças de três anos (dez do género feminino e cinco do género masculino), todas elas habitantes da cidade de Bragança. Todas as crianças frequentavam a instituição pela primeira vez, tendo usufruído, na etapa anterior, de diversas formas de atendimento.

A grande maioria das crianças do grupo era assídua, participativa e criativa, manifestando particular interesse por ouvir histórias, entoar canções e um grande empenho na realização de experiências diversificadas. É de salientar que as crianças mostravam espontaneidade para falar em grupo, dialogando sobre as suas vivências. As áreas em relação às quais mostraram maior interesse eram a área da casa e a dos jogos, sendo estas as mais frequentadas.

Não podemos deixar de considerar a importância da família no processo educativo das crianças. Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “é óbvio que o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança” (p.100). Neste sentido, importa ter em consideração as características das famílias. Em relação à composição do núcleo familiar, das quinze crianças pertencentes ao grupo, a maioria (n=13) vivia com os pais e irmãos e apenas duas crianças viviam só com a mãe. Quanto ao número de irmãos, oito crianças tinham apenas um irmão(ã) e uma criança tinha três. Relativamente ao meio socioeconómico de proveniência das crianças, podemos considerar que estas se incluem num meio

socioeconómico de classe média, sendo que a maioria dos pais e das mães exercem profissões que se enquadram predominantemente nos setores secundário e terciário.

A prática realizada permitiu-nos compreender, no terreno, a importância de conhecermos as famílias e de assegurar um diálogo aberto e constante com elas. Este conhecimento ajuda a perceber o ambiente sociocultural em que as crianças se integram, visto que os pais são os primeiros educadores das crianças. A respeito desta relação com as famílias, referimos ainda a imperiosa necessidade de se adequarem os processos educativos que se implementam ou que se pensam vir a implementar.

Neste âmbito, importa referir que, de um modo global, as crianças do grupo se manifestavam participativas e criativas, apresentando ideias e demonstrando interesse em relação às atividades propostas sendo de um modo geral crianças ativas e sociáveis.

1.3 - Organização do tempo

A organização do tempo também requer particular atenção pois este deve ser bem estruturado, de forma a proporcionar às crianças referências que lhes permitam compreender a sequência das atividades em que, ao longo do dia, se envolvem.

A organização do tempo deve ir ao encontro das carências e ritmos de cada criança, promovendo o seu bem-estar e criando um ambiente rico, potenciador de múltiplas aprendizagens. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2011) defendem que “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas prosseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas.” (p.224). Nas OCEPE (ME/DEB, 1997) também se refere o facto de cada dia e cada acontecimento decorrer a determinado ritmo, o que contribui para uma rotina educativa, a qual é planeada não só pelo educador mas também pelas crianças, para que estas saibam o que podem ou não fazer ao longo do dia e para que possam prever acontecimentos que ainda vão ocorrer.

Como reiteradamente tem sido referido pela literatura científica dedicada à educação de infância, a rotina diária é essencial para que as crianças percebam as ações que se vão desenrolando no seu dia a dia, controlando as suas ações e apoiando as suas iniciativas. Como referem Hohmann e Weikart (2011), “a rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia.” (p.8).

Também nas OCEPE se realça a importância da rotina diária, ao postularem que importa fazer uma gestão cuidada e séria entre a criação de momento de inovação e

momentos que se inserem numa rotina estabilizadora do quotidiano das crianças. A organização do tempo deve apresentar um carácter flexível, sem que haja prejuízo de momentos da rotina diária que se mantêm. Quer isto dizer que o educador deve assegurar o desenvolvimento de algumas atividades e ações que não podem variar de dia para dia, de modo a proporcionar às crianças a vivência de uma rotina diária estável. As crianças, ao experienciarem uma rotina estável, saberão em que momento do dia se encontram, o que terão de fazer em seguida. Esta regulação da rotina diária ajuda a criar mecanismos de autonomia nas crianças.

A rotina diária do grupo com o qual realizamos a nossa prática pedagógica encontrava-se estruturada da forma que passamos a descrever. Na parte da manhã, o tempo de chegada (tempo de acolhimento) era feito a partir das oito da manhã, no salão polivalente no âmbito das atividades de animação e apoio à família. Até às nove e trinta, as crianças das três salas interagem neste espaço comum. Seguia-se o acolhimento na sala de atividades. Aqui as crianças sentavam-se em roda, partilhando as suas vivências e novidades com os restantes colegas de grupo e seguia-se o trabalho em grande ou em pequeno grupo, promovendo o desenvolvimento de experiências de aprendizagem dentro das várias áreas e domínios de conteúdo. Depois decorria o lanche da manhã, sendo este feito na sala de atividades e cada criança, autonomamente, deslocava-se ao respetivo cabide para ir buscá-lo. Seguia-se um tempo de atividades nas áreas da sala e o período da manhã concluía-se com a arrumação da sala e a higiene pessoal necessária à preparação das crianças para o almoço.

Na parte da tarde, eram desenvolvidas atividades referentes ao projeto curricular, podendo estas decorrer em grande ou pequenos grupos e incidir sobre as diferentes áreas e domínios de conteúdo. Seguia-se o lanche da tarde e o recreio, terminando a componente letiva e tendo início as atividades de animação e apoio à família.

É de salientar que a hora do almoço variava conforme os grupos. As crianças de 3 anos almoçavam primeiro, seguindo-se as de 4 anos e finalmente as de 5 anos. Esta sequência deve-se ao facto da cozinha ter dimensões bastante reduzidas, impossibilitando as crianças de almoçarem todas ao mesmo tempo. Acrescente-se ainda o horário do lanche podia variar de sala para sala, conforme as necessidades das crianças.

1.4 - Organização do espaço

Na educação pré-escolar é importante ter em conta a organização do espaço da sala de atividades, pois, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (p.37). Assim, todo o espaço da sala deve ser muito bem pensado e organizado com materiais e objetos que as crianças possam explorar, pesquisar e experimentar, de modo a proporcionar momentos de satisfação e que as suscitem à ação. Importa igualmente que o espaço e os materiais que nele se encontram deem resposta às necessidades formativas das crianças. Lino (2013) afirma que o espaço deve estar sujeito a mudanças para poder responder às necessidades e interesses das crianças. A sala de atividades deve estar organizada de modo a garantir, também, a igualdade de oportunidades para as crianças poderem escolher e implicar-se em atividades do seu interesse e que facilitem a sua progressão. A organização do espaço pretende, portanto, criar um ambiente acolhedor que ofereça o essencial para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças. Como defendem Hohmann e Weikart (2011),

As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (p.162).

Desta forma, deve-se criar um ambiente apoiante que leve as crianças a desenvolverem várias características, como a autonomia, a confiança, a autoestima, a iniciativa e a empatia. O espaço deve estar organizado de forma a proporcionar oportunidades para que as crianças assumam um papel ativo no desenvolvimento das suas aprendizagens, conhecimentos e saberes.

Quando iniciamos a prática educativa, no âmbito do estágio, a sala integrava apenas crianças de três anos de idade e já estava organizada de acordo com as necessidades do grupo. Como referimos acima, esta sala era ampla, com grandes janelas, o que permitia a entrada de muita luz natural, verificando-se uma boa luminosidade e um fácil arejamento do espaço. Além do mais, esta característica física do espaço permitia a análise meteorológica diária feita pelas crianças.

O mobiliário da sala era constituído por armários de madeira para arrumo dos materiais educativos, estantes, mesas e cadeiras. A existência de uma bancada equipada com um lavatório facilitava a limpeza e arrumo dos materiais, por parte das crianças,

nomeadamente os materiais utilizados para a expressão plástica. As paredes estavam decoradas com tiras de papel em volta de toda a sala, de forma que se parecia com um castelo. Esta decoração ia ao encontro da temática do projeto curricular da instituição – a época medieval. Existiam ainda três placares onde estavam afixados os trabalhos realizados pelas crianças. Reconhece-se que é importante que as crianças vejam os seus trabalhos e os dos colegas de forma a contribuir para um aumento da sua autoestima. Segundo o que é estipulado nas OCEPE (ME/DEB), é crucial que os espaços estejam equipados de forma adequada e para isso, na escolha dos materiais, é importante ter em consideração critérios de seleção como “a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.38).

No que concerne às áreas de trabalho, a sala estava organizada em cinco áreas: a área da casa/faz de conta, área da biblioteca, área da garagem/construções, área dos jogos e a área de expressão plástica (Anexo 1). Esta organização foi progressivamente construída e reformulada, atendendo à idade das crianças, aos seus interesses e necessidades. Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças.” (p.165). Todas as regras e procedimentos, no que diz respeito ao uso das áreas de trabalho, de acordo com informação do educador, foram negociados no início do ano. São exemplos desta negociação, regras como: partilhar materiais, arrumar sempre os materiais antes de sair da área, não mudar de área a cada instante, entre outras.

No que se refere à área da biblioteca, como se pode observar na figura em anexo (ver anexo 1), realçamos que esta se situava em frente a duas janelas garantido uma boa visibilidade com luz vinda do exterior, e encontrava-se num lugar calmo e acolhedor, afastado das áreas mais vigorosas e movimentadas. Neste âmbito, Hohmann e Weikart (2011) defendem que “os sítios tranquilos são particularmente importantes para as crianças que permanecem durante o dia todo no jardim de infância, uma vez que lhes permitem ter momentos de descanso relativamente ao fluxo de interações” (p.164). Este local era confortável e acolhedor, com tapete e almofadas, um móvel com prateleiras possibilitando o visionamento dos livros expostos, o que naturalmente facilitava a escolha das crianças. Era também neste local que aconteciam outras atividades/momentos relevantes, como o acolhimento, a leitura de histórias, os momentos de partilha de vivência, o entoar de canções e as reflexões em grande grupo. Nestes momentos, as crianças eram organizadas em forma de U, permitindo que o

educador tivesse uma boa visualização de todo o grupo e que fosse mais fácil e mais eficaz para todos observarem, escutarem e serem escutados.

A área da expressão plástica estava situada entre dois armários com material destinado a esta área (como pincéis, tesouras, folhas brancas e coloridas, plasticina, lápis de cor, tintas e ainda um cavalete com recipientes com tintas). Estes materiais estavam organizados e eram diversificados de modo a poderem ser usados pelas crianças desta faixa etária. Como referem Hohmann e Weikart (2011), esta área “deve permitir que as crianças tenham um leque alargado de escolha de materiais para trabalhar.” (p.195). É, por isso, importante verificar se a organização dos materiais de modo a que facilite a proposta de actividade apresentada pelo educador para assim promover a escolha da criança.

No que diz respeito à área da casa, esta integrava-se num espaço amplo com material de natureza diversa para que as crianças pudessem desenvolver o jogo simbólico, recriando experiências familiares e assumindo diferentes papéis. Como exemplo das interações estabelecidas pelas crianças nesse espaço, apresentamos um excerto que consta dos registos de observação realizados:

- *Hoje vais comer à minha casa, está bem?* (R)
- *Mas a tua mãe não sabe, depois não tenho comida para mim!* (G)
- *Eu vou-lhe telefonar* (R).
- *Está bem* (G).
- *Mamã, hoje a C. vai almoçar à nossa casa, está bem? Sim, ela gosta* (R).
- *O que vamos comer?* (G)
- *Carne com arroz e salada* (R) (dirigem-se à mesa e sentam-se, enquanto a B serve o almoço, passando assim a ser a mãe do R).
- *Primeiro, quero a sopa* (G).
- *Mamã, traz a sopa* (R).
- *Aqui está a sopa e a carne, bom apetite meninos!* (B)
- *Obrigado!* (R e G)

(Nota de campo, 16 de março, 2014)

Como este exemplo evidencia, as crianças que brincavam na área da casa, manifestavam-se envolvidas na atividade, entrando no jogo cooperativo e representando papéis que nos dão conta de relações de convívio e atividades do quotidiano familiar, utilizando a linguagem oral para interagir. Assim, o jogo de faz de conta apresentado, em que a palavra e a ação surgem associadas, permite às crianças comunicar intenções e solicitações, bem como retratar vivências do quotidiano, favorecendo interações sociais que se tornam facilitadoras da partilha de saberes e experiências entre elas. A sequência e o encadeamento de ideias que as crianças (R, G e B) apresentam permitem ainda

perceber o quanto é importante a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral para que as crianças possam participar e ser bem sucedidas na vida em sociedade.

Em relação a esta área Hohmann e Weikart (2011) sublinham que:

ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato. As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (p. 188).

A área da garagem/construções encontrava-se por baixo da bancada de granito e ao lado desta, junto das janelas, ficava o espaço das construções. Esta área integrava diversos blocos para encaixe e diferentes brinquedos, representando diferentes tipos de transportes.

Por último, referimos a área dos jogos, a qual estava delimitada por dois armários com prateleiras. Nestes encontravam-se materiais como puzzles, jogos de enfiamento, dominó, blocos lógicos, jogos de tabuleiros, entre outros. É de referir que os jogos e o brincar estimulam o desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes vivenciar uma experiência única em vários aspetos (Ferland, 2005). Através dos jogos e do brincar, as crianças são estimuladas, é-lhes proporcionado um bem-estar e uma felicidade que contribui para o seu crescimento a diversos níveis: físico, cognitivo e emocional (Thomas & Harding, 2011).

A área dos jogos estava equipada com uma tapete, de modo a proporcionar às crianças conforto na realização das atividades e ainda prateleiras de fácil acesso. Neste âmbito, corroboramos a ideia de Hohmann e Weikart (2011), quando referem que “os armários de prateleiras baixas ajudam a definir a área dos brinquedos” (p.199).

Existia ainda um computador que não estava inserido em nenhuma área, mas era um recurso utilizado com bastante frequência, nomeadamente para a visualização de histórias e exploração de alguns jogos didáticos.

A área central da sala era utilizada para garantir às crianças uma maior liberdade de movimentos. Assim, era utilizada para atividades como a dança ou quaisquer outras que exigissem mais espaço.

Em síntese, a organização do espaço é merecedora de grande atenção, na medida em que é no espaço que a criança experimenta situações que estimulam o seu desenvolvimento ao nível motor, cognitivo, de comunicação e das interações sociais

(Post & Hohmann, 2007). Esta organização deve ser facilitadora do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, constituindo a base do trabalho do educador.

2. Fundamentação teórica

Este ponto inclui a abordagem de alguns tópicos que visam revisitar e sintetizar aspectos relevantes no que se refere ao desenvolvimento da linguagem da criança e suscitar uma reflexão sobre a prática educativa em contexto pré-escolar no sentido de sustentar uma intervenção pedagógica de qualidade.

Assim, começamos por nos debruçar sobre a linguagem, enquanto faculdade humana, e sobre o desenvolvimento da mesma. Em seguida, a nossa atenção incidirá sobre a competência comunicativa e a consciência fonológica. Num segundo momento, debruçamo-nos sobre modelos curriculares e linhas de orientação curricular em que pode ser apoiada a prática educativa pré-escolar.

2.1 - A faculdade da linguagem

A comunicação entre pessoas é assegurada pela linguagem, sendo esta uma das suas principais funções. O ser humano possui uma faculdade inata que é a linguagem e que este ativa ao longo do seu desenvolvimento e que coloca em ação em situações de comunicação. Porém, a linguagem não serve apenas para comunicar, serve também para apoiar o pensamento (Castro, 2001). Como refere Maia (2006), trata-se de uma capacidade ou faculdade mental que os seres humanos, e apenas eles, possuem e, por isso, esta capacidade é entendida como um órgão da mente, o qual permite ao ser humano aprender diferentes línguas.

Para Chomsky, cuja teorização é sinteticamente apresentada por Rattova (2014), o ser humano nasce com uma predisposição para desenvolver a linguagem e é precisamente esta característica, tão particular, que o diferencia das restantes espécies animais. Chomsky concebe a linguagem como um fenómeno individual, um sistema inato e que é determinado ao nível biológico e está presente na mente do indivíduo, distinguindo linguagem externa (LE) e linguagem interna (LI) (Rattova, 2014). Segundo Chomsky, a única forma de entender a linguagem como um fenómeno social, apenas se deve ao facto de ser partilhada por todos os elementos da mesma espécie (Rattova, 2014). Chomsky (1997) apresenta a descrição científica de *faculdade da linguagem*, defendendo que o cérebro é portador de um dispositivo inato que torna possível o desenvolvimento da linguagem. A este dispositivo mental inato Chomsky (1997) designou de *Language Acquisition Device* (LAD) e para justificar essa faculdade, o autor recorre a três argumentos: a linguagem é característica da espécie humana; a

linguagem humana baseia-se na propriedade da infinitude discreta; e os estímulos ambientais são escassos no desenvolvimento da linguagem.

Do ponto de vista biológico, as duas áreas do cérebro relacionadas com a linguagem são a área de Broca, responsável pela produção da linguagem e a área de Wernicke, responsável pela compreensão da linguagem. A área de Broca é a área anterior para a linguagem e encontra-se nas porções triangular e opercular do giro frontal inferior, sendo responsável por programar a atividade motora associada à expressão da linguagem (Santos, 2002). Por sua vez, a área de Wernicke é mais posterior, situando-se na região temporo-parietal e está associada à percepção da linguagem (Santos, 2002).

De acordo com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) o desenvolvimento da linguagem “é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância” (p.44). De facto é “inquestionável o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.7). Reconhece-se que a atividade linguística é fundamental para o nosso crescimento.,

Nos primeiros anos de vida a criança aprende a falar a língua natural da comunicada que com ela interage (língua materna) e desenvolve as suas capacidades de relacionamento com os outros. Ela começa a utilizar a linguagem para comunicar e o seu desenvolvimento neste domínio é efetivamente rápido. Este é um exemplo claro do seu desenvolvimento global, pois é através da linguagem que a criança vivencia experiências humanas e sociais, influenciando a sua formação mental.

Nesta linha, os contextos em que as crianças se integram, como seja, o jardim-de-infância, entre outros, devem proporcionar às crianças ambientes estimulantes do ponto de vista da interação verbal. Importa considerar que é através da prática da oralidade e das trocas verbais com os adultos que as crianças interatuam e, alargando a sua competência de comunicação em língua materna, desenvolvem a capacidade da linguagem e constroem-se como sujeitos autónomos e capazes de relações sociais saudáveis.

2.2 - Perspetivas acerca do desenvolvimento da linguagem

Sabemos que as crianças se apropriam da sua língua materna, ou seja a língua da comunidade em que estão inseridas, de uma forma natural e espontânea, tornando-se ouvintes e falantes competentes dessa língua. Ao longo das últimas décadas, vários

psicólogos, linguistas e cientistas cognitivos, tais como Piaget, Skinner e Chomsky, desenvolveram diversas explicações teóricas no que diz respeito ao fenómeno de aprendizagem da língua materna, as quais deram origem a teorias diferentes, por vezes, contraditórias. Como explica Sim-Sim (1998), ao falarmos de desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos ao processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, através da exposição ao mesmo, sem que para tal seja necessário um ensino formal. O desenvolvimento será o resultado da programação genética que determina a maturação do sujeito em condições propícias do meio.

2.2.1 - Perspetiva behaviorista

Segundo a perspetiva behaviorista, no processo de aquisição da linguagem os adultos exercitam as crianças nas suas habilidades linguísticas com base no condicionamento operante e na imitação. Esta ação do adulto sobre a criança é vista como uma modificação de comportamento. Segundo esta perspetiva, as crianças desenvolvem o comportamento verbal através da interação com o meio, imitando os adultos e as outras crianças à sua volta. Assim, o meio e os pais, numa primeira instância, assumem um papel preponderante no desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim,1998). Por conseguinte, quanto mais estimulada for a criança, mais facilidade terá em adquirir o sistema linguístico. A criança é entendida como possuindo capacidades gerais de aprendizagem, onde está incluída a linguagem enquanto comportamento verbal, reforçado pelos adultos que interagem com a criança e que lhe servem de modelo. Desta forma, a principal preocupação dos behavioristas passa pela realização verbal conseguida pela criança, visto que são os estímulos ambientais que condicionam as aprendizagens e o conhecimento linguístico do indivíduo não se torna o seu objeto de interesse (Sim-Sim,1998).

Nesta linha de pensamento Finger (2008) afirma que

a aquisição da linguagem se dá, segundo os behavioristas, mediante a experiência que a criança desenvolve com a língua utilizada pelas pessoas que com ela convivem e é determinada, em última instância, tanto pela qualidade e quantidade da língua que a criança ouve como pela consistência do reforço oferecido a ela pelas outras pessoas em seu meio, fatores esses que determinam o grau de sucesso que ela pode vir a atingir no seu desenvolvimento (p.38).

Assim, o êxito linguístico da criança depende das trocas verbais efetuadas com as pessoas que lhes estão próximas, mais especificamente da quantidade e qualidade dessas trocas. Entende-se, nesta perspetiva, que uma criança, quando nasce, não possui nenhum

conhecimento prévio, aprendendo uma língua apenas se alguém a ensinar. É partindo da imitação de sons, de uma prática assistida, sendo esta positiva ou negativa, e da formação de hábitos que a criança vai construir a linguagem (Finger, 2008). Afirmam os behavioristas que a criança aprende por imitação repetindo muitas vezes aquilo que ouve. Não sabendo o seu significado, apenas reproduz as palavras por imitação. Só com o tempo é que vai aprender a utilizá-las corretamente, passando, assim, a conhecer o seu significado.

Em síntese, como refere Finger (2008), esta teoria “tem como fundamento principal que todo o conhecimento advém do meio, ou seja, o ser humano nada tem de inato, tudo é aprendido” (p.41). Nesta teoria postula-se, portanto, que é o meio que exerce influência sobre a criança, permitindo que esta adquira a linguagem. Veremos que a validade deste posicionamento é negada pelas investigações de Chomsky.

2.2.2 - Perspetivas inatista de Chomsky

De uma forma crítica, Chomsky (1997) questiona o fato de não fazer muito sentido especular sobre o processo de aquisição da linguagem sem antes termos o conhecimento do que é realmente adquirido. O autor defende que a criança nasce com uma predisposição inata para adquirir a linguagem. Esta predisposição traduz-se na capacidade de extrair regras gramaticais a partir daquilo que ouve, sendo os fatores intrínsecos ao ser humano os principais responsáveis por esta nova aquisição. Para Chomsky o ser humano é detentor de uma capacidade criativa para, a partir de alguns elementos restritos, se compreender e expressar. Deste postulado surge a proposta de existir uma capacidade “gerativa” da linguagem.

Para além disso, entendia-se que o ser humano estaria mais predisposto a desenvolver as suas capacidades num determinado período (Quadros, 2008). Quer isto dizer que nós estamos biologicamente preparados para desenvolver estas capacidades linguísticas num determinado período, sendo este durante a nossa infância. Tal não significa que, mais tarde, não seja possível adquirir a língua, pois a qualquer momento podemos aprender uma segunda ou terceira língua. Desta forma todas as pessoas são dotadas para adquirirem uma língua. Chomsky (1997) afirmou que “a linguagem é um espelho do espírito num sentido profundo e significativo. É um produto da inteligência humana, criada de novo em cada indivíduo por meio de operações que se encontram muito aquém da vontade ou da consciência” (p.10). Para este autor a linguagem resulta da inteligência humana, gerada em cada indivíduo, através de operações que, apesar

disso, nada têm a ver com vontade ou consciência. O autor afirma ainda que, “ uma criança normal adquire este conhecimento após uma vivência relativamente breve e sem qualquer treino específico” (p.10). Querendo isto dizer que, para adquirir este conhecimento, a criança terá de passar por várias experiências ainda que breves, e sem passar por qualquer etapa de preparação. Com este tipo de raciocínio, Chomsky nega a possibilidade (avançada pelo behaviorismo) segundo a qual a linguagem seria adquirida devido à influência do meio.

Como é evidente, Chomsky, mesmo afirmando que a linguagem é inata, postula que esta deve ser estimulada. Assim, quanto mais estimulante for o meio, mais rica poderá ser a linguagem da criança. Em suma, ao contrário da teoria behaviorista que argumenta que o desenvolvimento da língua se resume à aprendizagem de respostas, através da imitação e da prática, os defensores do inatismo linguístico defendem que o desenvolvimento da linguagem se justifica pela capacidade inata e pela existência de mecanismos específicos da mente para a aquisição da linguagem.

2.2.3 - Perspetiva interacionista

Os principais pressupostos teóricos em que assenta o presente trabalho remetem-nos para um quadro teórico-conceitual de cariz cognitivista, onde se impõem os nomes de Piaget, Vygotsky e Bruner, que nos possibilitam uma melhor compreensão dos processos da aquisição e desenvolvimento da linguagem, assim como da sua importância. Os quadros teóricos de Piaget e Vygotsky, embora advenham de correntes bem diferentes, assemelham-se, no sentido em que ambos defendem que o desenvolvimento do ser humano passa por momentos diferentes e que a interação do indivíduo com o meio envolvente determina o processo de evolução psicológico. Para Bruner, tal como para Piaget e Vygotsky, a criança é um sujeito ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Vamos desenvolver o posicionamento destes autores.

2.2.3.1 - Perspetiva de Piaget

A epistemologia genética defendida por Piaget (Mata,2001),pressupõe que o ser humano terá de dispor de condições necessárias para que possa desenvolver a linguagem falada e escrita. Para além dessas condições, existem outros elementos que são promotores do desenvolvimento. Para Piaget, o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, a partir de ações físicas ou mentais sobre o mundo, num

processo de interação do sujeito com o meio levando à construção do conhecimento e da linguagem. É através das interações que o sujeito vai tendo com o meio, confrontando-se com os problemas que lhe vão aparecendo, que a criança vai construindo esquemas mais complexos de pensamento, que lhe vão permitir dar respostas cada vez mais elaboradas. Citando Piaget, Mata (2001) refere que “o conhecimento não está nos objetos nem no interior do sujeito, mas é construído ativamente sobre o sujeito, a partir das ações físicas ou mentais sobre o mundo” (p.61).

Assim, a sociedade pode entender-se como o fator que faz com que um indivíduo construa conceitos, visto que já nasce equipado para formar representações conceituais que lhe são disponibilizadas pelo meio que o envolve. Podemos constatar que existem algumas semelhanças entre a teoria de Chomsky e a teoria de Piaget, sendo que a principal diferença está no facto de Chomsky considerar que o desenvolvimento linguístico se processa de um modo independente no que concerne a outras dimensões do desenvolvimento, enquanto para Piaget o desenvolvimento da linguagem ocorre de acordo com o desenvolvimento global das estruturas cognitivas.

Considerando que o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento cognitivo, é importante referir como este ocorre. De acordo com Piaget, este desenvolvimento processa-se em quatro estádios sucessivos: o estádio sensório-motor, o pré-operatório, o das operações concretas e o estádio de operações formais. Em cada um destes estádios a criança desenvolve uma forma de operar, de pensar e de responder ao meio ambiente onde está inserida.

Para que a criança evolua de um estádio para o outro, ocorrendo desenvolvimento cognitivo, precisa integrar e adaptar as novas informações, com as quais se confronta, nas estruturas de conhecimentos que possui. Isto acontece através de dois processos: assimilação e acomodação. Perante uma nova situação, a criança vai adquirindo informação e incorpora-as em estruturas cognitivas, designadas por esquemas. Este é o processo de assimilação. Seguidamente a criança transforma esses esquemas para incluir novos conhecimentos - processo que se designa por acomodação. Piaget refere a necessidade de haver um equilíbrio entre estes dois processos para que haja crescimento cognitivo. É assim que, como refere Sim-Sim (1998), “perante a informação linguística fornecida pelo meio, o cérebro assimila-a às estruturas já existentes, enquanto que simultaneamente acomoda essas estruturas para permitir a inclusão de informação linguística nova” (p.305). Em síntese, para os construtivistas a aquisição da linguagem depende dos processos cognitivos da criança.

2.2.3.2 - Perspetiva de Vygotsky

Vygotsky (1993) realça a relação existente entre pensamento e linguagem, considerando tratar-se de “um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras; uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra” (Vygotsky, 1993, p.131). O autor defende que o desenvolvimento da fala evolui ao longo de quatro estádios: natural ou primitivo; psicologia ingénua; signos exteriores; crescimento interior. No quadro 1, que se segue, caracterizamos cada um destes estágios.

Quadro 1- Estádios de desenvolvimento da fala

Estádios de desenvolvimento	Características
1.º estágio (Natural ou primitivo)	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde ao pensamento pré-verbal e à fala pré-intelectual. O grito, o balbúcio, as primeiras palavras são considerados fala pré-intelectual; • As operações aparecem de forma original, tal como evoluíram na fase primitiva do comportamento.
2.º estágio (Psicologia ingénua)	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência da criança com o seu próprio corpo e aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos; • Início da inteligência prática; • A fala manifesta-se pelo uso correto das formas e estruturas gramaticais antes de aprender as operações lógicas que representam; • Domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento; • Opera com orações subordinadas, com palavras como “porque”, “se”, “quando”, e “mas”, antes de aprender as relações causais, condicionais e temporais; • A criança assimila a estrutura externa do signo e considera a palavra como parte do objeto. Ou seja, crianças pequenas explicam o nome dos objetos pelas suas propriedades. Não conseguem interpretar o significado da palavra em outros contextos.
3.º estágio (Signos exteriores)	<ul style="list-style-type: none"> • A criança realiza operações externas que auxiliam na resolução de problemas internos, como, por exemplo, a utilização dos dedos para contar; • Este estágio é caracterizado pela utilização dos signos mnemotécnicos externos nos processos de memorização; • Surge a fala egocêntrica nesse estágio.
4.º estágio (Crescimento interior)	<ul style="list-style-type: none"> • As operações externas interiorizam-se e passam por uma profunda mudança no processo; • A criança começa a usar a memória lógica, isto é, a operar com relações intrínsecas e signos interiores. Ex: contar mentalmente; • Estádio final da fala interior, silenciosa; • As interações entre as operações externas e internas ocorrem sem esforço, transformando-se umas nas outras.

Fonte: Gandin (2013, pp.4-5).

Para Vygotsky, o desenvolvimento a linguagem oral é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, sendo um instrumento que funciona como um mediador, surgindo primeiro como uma forma de comunicação entre a criança e os outros, e permitindo-lhe posteriormente organizar o seu próprio pensamento. Desta forma, “o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros” (Vygotsky, 1993, p.70). O autor distingue, ainda, a fala egocêntrica de fala interior, sendo que a primeira antecede a segunda. No quadro 2 descrevemos as características de cada fala.

Quadro 2 – Características da fala egocêntrica e da fala interior

Fala egocêntrica	Fala interior
<ul style="list-style-type: none"> • A sua origem está na individualização insuficiente da fala social primária, sendo que até aos três anos de idade não existe diferença entre a fala egocêntrica e a fala social primária; • Está ao serviço da orientação mental e da compreensão consciente; • É uma transição entre a fala social primária e a fala interior; • Tem função de fala interior, porém, a sua expressão é idêntica à fala social primária; • Geneticamente transforma-se em linguagem interior no limiar da idade escolar, porém desempenha função e apresenta estrutura muito próxima da fala interior; • É uma linguagem para si, sendo vocalizada e sonora. 	<ul style="list-style-type: none"> • A sua origem está na trajetória descendente da fala egocêntrica e é quase sem palavras, sendo abreviada e predicativa; • A predicatividade aparece na fala interior em dois casos: Em situação de resposta e quando o sujeito a ser enunciado é conhecido; • Está ao serviço da interpretação, por isso opera com a semântica e há predomínio do sentido sobre o significado da frase, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase; • Expressa significados puros, na medida em que as palavras morrem e surge o pensamento; • Apresenta função da fala autónoma; • É um pensamento ligado por palavras e não aspeto interior da fala exterior; • É uma linguagem para si, porém, silenciosa.

Fonte: Gandin (2013, p.6).

De acordo com Pereira (2012), embora Vygotsky postule que “a linguagem egocêntrica tomará o destino da linguagem interior e que a criança também avançará na elaboração cada vez maior da linguagem exterior (social), (...) observa alguns pontos em comum entre as duas linguagens (interior e exterior)” (p. 284). Considera que “esta última apresenta traços da primeira: a predicação, o declínio da vocalização, a predominância do sentido sobre o significado, a aglutinação, etc.; no entanto, estes traços aparecem na fala exterior sob algumas condições” (Pereira 2012, p.284)

Vygotsky (1984) defende ainda que a aprendizagem e o pensamento se formam na e pela dialeticidade e, para a compreensão dessa relação, o autor propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definindo que

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1984, p. 112).

Como refere Pimentel (2007), a ZDP transforma-se num parâmetro para a ação pedagógica, funcionando como princípio educativo. Aponta no sentido de que “a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis” (p. 225). Na perspectiva do autor, pode entender-se que favorecer a aprendizagem das crianças “na e pela ZDP é pôr em ação competências e habilidades potenciais, primeiramente num cenário interpsicológico, para que possam ser internalizadas, tornando-se intrapsicológicas” (Pimentel, 2007, p. 225). É ainda de considerar que existem múltiplas zonas de desenvolvimento em relação à mesma criança e que podem ter diferentes níveis de desenvolvimento, conforme o âmbito da ação e dos saberes envolvidos. Por conseguinte, como refere Pimentel (2007), “uma criança pode mostrar-se, em determinado momento do seu desenvolvimento altamente comunicativa e não apresentar a mesma facilidade na montagem de um jogo construção”(p.225). Nesta linha, importa ter em conta que o potencial de desenvolvimento depende tanto dos conhecimentos e competências da criança como do modo como se apresentam as interações estabelecidas com ela e do nível de complexidade das atividades em que se envolve. Resumindo, é importante considerar que o desenvolvimento da linguagem se constitui como um processo humano pessoal e ao mesmo tempo social. E, ainda, que através da linguagem a criança liberta-se de muitas limitações, preparando-se para o futuro. Por isso, é importante que usufrua de oportunidades para promovê-la para o que se requer atender ao modo como o processo educativo é organizado e às linhas pedagógicas em que se apoia a ação educativa.

2.2.3.3 - Perspetiva de Bruner

Um importante contributo para a compreensão dos processos de desenvolvimento da linguagem da criança, como refere Pires (2013) “os bebés, desde que nascem e possivelmente antes, são seres competentes e comunicativos”. E acrescenta que

“possuem a capacidade de controlar o comportamento para responder a estímulos ambientais” e que, “comunicam através das suas ações, gestos e expressões” (p. 88).

Bruner, como refere Kishimoto (2007), “investiga como a criança aprende a linguagem em interação com o outro” (p. 255). Considera que “pelo uso da linguagem, (...) o adulto, ao interagir com a criança, garante o suporte para o desenvolvimento da estrutura da língua. Nesse processo, a criança interpreta ‘textos culturais’, aprende como falar e a comunicar-se” (Kishimoto, 2007, p.255). Bruner valoriza a narrativa e o jogo interativo para o desenvolvimento da linguagem.

No âmbito da educação pré-escolar, Bruner considera que “a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens” (Kishimoto, 2007, p. 258). Bruner sublinha as similaridades da narrativa com brincadeiras típicas entre as mães e os bebés, como a brincadeira do “enconde-esconde”. Nesta linha refere que as crianças só utilizam estas “brincadeiras” quando há linguagem e que elas ajudam “a explorar como fazer as coisas com a linguagem”(p.258). Por fim, acrescenta que esse tipo de brincadeira mostra que “a espécie humana utiliza o jogo interativo para desenvolver a linguagem e as suas regras” (p.258).

O autor acentua a importância das crianças usufruírem de ambientes em que lhes seja possível estabelecer “*interações agenciadoras e a autoiniciação*” (Bruner, 2000, citado por Pires, 2013, p. 88). Assim, e para melhor compreendermos a ideia expressa, importa atendermos ao significado de acções em que se apoia. Entre elas é a de “agência” que merece uma primeira nota. De acordo com Barnes (2000), agência “significa ter poder e capacidades que tornam o indivíduo, através do seu exercício, uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos da sua vida” (p. 25). Portanto, as interações devem ser entendidas numa linha de valorização da capacidade de as crianças expressarem a sua opinião e participarem na construção de conhecimento. Quanto à autoiniciação, Pires (2013, citando Bruner) considera que “significa possibilitar à criança o controlo daquilo que pretende fazer e, neste sentido, será importante promover uma cultura *habilitadora* que favoreça uma aprendizagem participativa, proactiva, comunitária, colaborativa e mais votada à construção de significados do que à sua receção” (p. 88).

Para Bruner, “a linguagem, quando usada como representação, indicador de iniciativa e protagonismo da criança, possibilita a tomada de consciência, a comunicação e as relações sociais” (Kishimoto, 2007, p. 259). Por sua vez, observando

o lúdico na aquisição da linguagem, Bruner alerta para o valor da fantasia na sua educação, assim como para o recurso a práticas que a estimulem.

O autor sublinha a importância de as crianças usufruírem de ajuda para se desenvolverem, valorizando os sistemas de signos disponíveis, em particular a linguagem. Considera a linguagem como uma das “ferramentas” ou instrumentos essenciais de desenvolvimento humano, pois, através dela, a pessoa pode comunicar com os outros e eles consigo e representar o que está ausente. Bruner acentua, ainda, que as crianças precisam de mediação para a compreensão de conceitos (Kishimoto, 2007). Nesta linha, o autor defende que a interação dialógica estabelecida pelo educador com a criança lhe permita ir complexificando o seu pensamento de modo a melhor poder atribuir significado ao mundo que a rodeia (Pires, 2013). Todavia, é de ter em conta que, como afirma Pires (2013), “o apoio que o educador dá à criança, nunca a deve substituir na construção de significados por ela própria” (p. 92). Estamos, assim, perante ideias que devem ser tidas em conta na nossa prática educativa e na reflexão sobre a mesma. Nesta linha, importa deter-nos sobre os contributos de modelos de intervenção curricular que mais adiante desenvolveremos.

2.3 - Desenvolvimento da linguagem

A faculdade da linguagem, como referimos no ponto anterior, é inata e vai desenvolver-se e aperfeiçoar-se com o crescimento da criança. Como afirma Sim-Sim (1998) “não nascemos a falar mas, em pouco tempo e sem esforço, tornamo-nos conhecedores de um dos sistemas mais sofisticados e complexos que se conhece (p. 19). Trata-se de um processo complexo porque, como afirmam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “...desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais” (p.12). O facto de o desenvolvimento da linguagem ser um processo tão característico e próprio do ser humano e que, como seres humanos, aprendemos a dominar de forma tão natural e espontânea faz com que muito raramente pensemos em “toda complexidade que o envolve” (Lima & Bessa, 2007).

O desenvolvimento da linguagem é um processo holístico, na medida em que a criança aprende, ao mesmo tempo, todas as componentes do sistema linguístico e, cada vez que a criança consegue expressar significados mais complexos, ela adquire formas organizadas e utiliza as funções da língua mais apropriadas ao contexto em que se encontra (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Ao longo desse processo existem períodos

determinantes de desenvolvimento, nos quais a criança vai beneficiar das experiências que o ambiente lhe proporciona. Por isso, e tendo em conta que a linguagem se desenvolve através da interação com os outros, importa considerar que, como defendem Hohmann e Weikart (2011), o seu desenvolvimento pode ser facilitado pela integração “em ambientes onde as crianças vivam experiências sobre as quais querem falar com pessoas que as escutem e estimulam” (p.525).

De uma forma geral, o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma semelhante em todas as crianças, mas deve ter-se em consideração que cada uma tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento e que este é influenciado pelo meio que envolve a criança (Sim-Sim, 1998). São vários os posicionamentos acerca da delimitação (sempre e só da delimitação possível) de diferentes fases deste desenvolvimento.

Para Rebelo (1993), o desenvolvimento da linguagem inclui três períodos: o pré-verbal, que decorre entre o 0 e os 12 meses; o verbal básico, que se inicia no primeiro ano e prolonga-se até aos 5 anos; e, o desenvolvimento linguístico, que se inicia a partir dos 6 anos. Segundo Sousa (2012), a linguagem desenvolve-se ao longo de dois períodos, nomeadamente: o pré-linguístico e o linguístico (o qual integra duas etapas, ou seja, o desenvolvimento precoce, que se inicia no primeiro ano de vida e se estende até aos 6 anos; e o desenvolvimento tardio, no decorrer da aprendizagem da linguagem escrita).

O reconhecimento do carácter holístico do desenvolvimento da linguagem (como acima foi referido) não implica que não se possam considerar diferentes domínios em que esse desenvolvimento assenta e se manifesta. Neste sentido, Sim-Sim (1998) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) explicam que o desenvolvimento da linguagem se desenrola em cinco domínios diferentes: desenvolvimento fonológico; desenvolvimento lexical; desenvolvimento semântico; desenvolvimento sintático; e desenvolvimento pragmático.

Para as autoras, o desenvolvimento fonológico, referente ao uso adequado e criativo dos sons da língua e suas combinações, é um processo gradual que ocorre em dois períodos: o pré-linguístico e o linguístico. O período pré-linguístico antecede a articulação de palavras e é nele que ocorrem produções sonoras que se dividem por três etapas: 1.^a - Chorar; 2.^a - Palrear e rir; 3.^a - Lalação (a criança produz sílabas de forma repetida). No período linguístico a criança começa a produzir sílabas conferindo-lhes um significado, ou seja, a criança começa a produzir mais sons, aperfeiçoando cada vez mais a articulação dos padrões fónicos da língua materna (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Rebelo e Diniz (1998) referem que o choro e o balbucio são os sons que a

criança mais produz no início da sua vida, sendo que o choro pode ter diferentes motivos. O palrear, que ocorre antes dos seis meses, é uma cadeia de sons vocálicos, processados através da interação comunicativa da tomada de vez (Sim-Sim, 1998). Por volta dos seis meses, inicia-se a etapa da lalação, onde as produções de sons da criança se revelam fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de usar (compreender e produzir) enunciados orais naquela que será a sua língua materna. Por volta dos 6/7 meses as emissões do bebê, revestem-se de repetições de certas sílabas, “ma”, “da”, “pa”, tornando-se mais frequentes as repetições por volta dos 8 meses.

Com 10 meses, a variedade de sons balbuciados reduz-se, verificando-se que o bebê se encontra numa fase de reduplicação silábica, brincando com formas repetidas, apresentando um estrutura que assenta na combinação consoante/vogal repetida em cadeia “mama” ou “dadada”. Após os 10 meses, o bebê encontra-se a um pequeno passo da produção das primeiras palavras, estas referem-se a pessoas, objetos ou acontecimentos do concreto vivencial da criança. Aqui o que o bebê refere é o que ele efetivamente pretende. Após o primeiro ano de vida, as crianças começam a usar repetidamente o mesmo som para significar a mesma coisa. A criança apercebe-se de que os sons se relacionam com os significados e produzem as primeiras palavras. Estas primeiras palavras são monossílabos que já foram produzidas no período anterior. A criança, a partir do segundo ano de vida, passa a atribuir consistentemente a determinados sons o mesmo significado como é o caso de “bo” (para bola) ou ó-ó (para cama), popó, mamã, etc. (Sim-sim,1998). Os 18 meses são marcados pelo avanço linguístico que a criança vai construindo; a criança passa a juntar duas palavras para expressar uma ideia. Por exemplo, a criança diz “João bola” para significar que quer jogar à bola. Este comportamento linguístico prova que ela tenta relacionar acontecimentos do quotidiano, objetos, pessoas que a rodeiam, procurando já construir pequenos enunciados com uma clara intencionalidade comunicativa. Por norma, entre os 24 e os 30 meses ocorre um significativo desenvolvimento linguístico da criança que se evidencia na formação de enunciados corretamente ordenados com três palavras. Dos 30 aos 36 meses, assiste-se a uma clara melhoria a nível da sintaxe: a estrutura frásica torna-se mais complexa chegando à combinação de quatro elementos e dando origem às primeiras frases coordenadas. Verifica-se igualmente o aumento de frequência de uso das principais flexões, especialmente as de género e número, surgem também os artigos definidos “o “e “a”, assim como o advérbios de lugar

O quadro que segue refere-se ao desenvolvimento fonológico de crianças em idade pré-escolar.

Quadro 3 – Desenvolvimento fonológico

Desenvolvimento fonológico	
3 anos aos 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de discriminação auditiva concluído; • Reconhecimento de todos os sons da língua materna; • Discurso perceptível fora do círculo familiar; • Produção dos fonemas /p, t, k, b, d, g, f, s, ch, v, m, n, nh, R, l, lh/ e de todas as vogais orais e nasais à exceção de /u/ nasal; • Supressão dos processos fonológicos de oclusão, posteriorização e anteriorização; • Realiza os processos fonológicos de palatalização e despalatalização, desvozeamento, omissão da consoante final, redução do grupo consonântico, redução da sílaba átona pré-tónica e semivocalização de líquida.
4 anos aos 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Produz os fonemas /z, j, r/, a vogal nasal /u/ e os grupos consonânticos /pl, kl, fl, fr, vr, br/; • Supressão dos processos fonológicos de palatalização e despalatalização; • Realiza os processos fonológicos de desvozeamento, omissão da consoante final, redução do grupo consonântico, redução da sílaba átona pré-tónica e semivocalização de líquida; • Início da segmentação silábica de palavras com estrutura CVCV.
5 anos aos 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Produz o fonema /l/ em final de sílaba e os grupos consonânticos /tr, pr, dr, gr, kr/; • Supressão do processo fonológico de desvozeamento; • Realiza os processos fonológicos de omissão da consoante final, redução do grupo consonântico, redução da sílaba átona pré-tónica e semivocalização de líquida.

Fonte: Coutinho (2012, p.38)².

Fazendo a leitura deste do quadro, podemos concluir que o desenvolvimento fonológico se efetua de uma forma rápida. A criança, num curto período de tempo, torna-se capaz de compreender e produzir os sons da língua. Como o quadro evidencia, a partir dos seies anos já domina a pronúncia de grupos consonânticos como “tr”, “pr”, “dr”, “gr”, kr”. Esta progressão é fundamental para que a criança possa fazer com sucesso a aprendizagem da leitura e da escrita.

O desenvolvimento lexical sofre uma evolução muito grande nos primeiros anos de vida da criança, mas decorre ao longo de toda a sua vida, implicando a aquisição de novos vocábulos. No desenvolvimento lexical pode falar-se de léxico passivo (o que se compreende) e léxico ativo (o que é produzido pelo indivíduo). Cole e Cole (2001)

² A autora baseia-se em Rebelo e Vital (2006), Sim-Sim (2008a), Sim-Sim (2008b), Mendes et al. (2009), Huggette e Frota (2010).

salientam que as primeiras palavras produzidas pela criança demonstram a sua capacidade de operar no mundo. À medida que explora o mundo, a criança desenvolve o seu vocabulário, verificando-se que “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, p.127).

O desenvolvimento semântico diz respeito ao conteúdo, portanto, ao significado das palavras e às interpretações das combinações das palavras. Em cada língua, as palavras possuem um significado, podendo até possuir mais do que um, e quando organizadas numa frase esta tem sentido, o qual pode mudar em função da organização das palavras na frase. O quadro que segue refere-se ao desenvolvimento semântico de crianças em idade pré-escolar.

Quadro 4 – Desenvolvimento Semântico

Desenvolvimento Semântico	
3 anos aos 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário ainda é limitado em quantidade e qualidade; • Compreensão de centenas de palavras; • Grande expansão lexical e de aquisição de noções complexas; • Criatividade lexical; • Produção de substantivos e verbos, com predomínio dos substantivos; • Produção de advérbios (lugar e modo) mas menos que os substantivos e verbos; • Produção de adjetivos pouco frequente, pouco diversificada e bastante latos; • Relato de factos contados (recontar de uma história, p.e.) sem considerar a sequência em que os acontecimentos ocorrem; • Compreensão de ordens simples; • Compreensão de noções relativas à posição (dentro, fora, à frente e atrás); • Compreensão e expressão de algumas relações semânticas; • Sabe dizer o nome, sexo e idade; • Identificação de cores primárias; • Conhecimento do dia e da noite.
4 anos aos 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário mais rico e utilização de vocábulos adultos com o fim de descrever, classificar e adjetiva; • Conhecimento passivo de cerca de 25000 palavras; • Vocabulário ativo de cerca de 2500 palavras; • Conhecimento das cores vermelho, azul, amarelo e verde; • Identificação de formas (cruz, triângulo, círculo e quadrado); • Conhecimento do mês e ano seguintes e do meio-dia; • Motivação para abordar outros tipos de conversa do seu interesse; • Produção de palavras de todas as categorias funcionais (substantivos, verbos, advérbios e adjetivos); • Compreensão de ordens complexas.

5 anos aos 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Produzem cerca de 2600 palavras; • Retrocesso na produção oral da maioria das categorias funcionais; • Aumento da produção de advérbios; • Relato de factos com muito pormenor; • Vocabulário mais elaborado, preciso e abstrato; • Definição de palavras pela função, exemplificação e características perceptivas; • Conhecimento da morada; • Identificação e nomeação de opostos, sinónimos e homónimos comuns; • Contagem até 10; • Conhecimento do dinheiro (moedas); • Invenção de palavras com fins humorísticos.
-------------------------	---

Fonte: Retirado de Coutinho (2012, p.38).³

O desenvolvimento sintático envolve a organização das palavras numa frase, permitindo à criança exprimir-se. Este processo tem início quando a criança consegue produzir palavras isoladas, mas com o significado de frases e, numa fase subsequente, ela percebe que as palavras devem ser organizadas para a construção de uma frase com sentido. Esta construção frásica deve obedecer às regras morfológicas que a regulamentam. Na tabela que se segue apresentam-se as características do desenvolvimento sintático, também designado de desenvolvimento morfossintático, de crianças em idade pré-escolar.

Quadro 5 – Desenvolvimento sintático/morfossintático

Desenvolvimento sintático / morfossintático	
3 anos aos 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de frases simples SVO; • Produção de frases justapostas e coordenadas; • Início da produção de frases subordinadas; • As frases têm, em média, 5 palavras; • Utilização de artigos, pronomes, proposições, conjunções coordenadas (e, mas) e conjunções subordinadas (para, como, onde); • Utilização de flexões nominais e verbais; • Respeito pelas regras básicas de concordância (género e número); • Produção de frases declarativas afirmativas e negativas e algumas interrogativas simples; • Compreensão de perguntas com “onde”, “o quê”, “quem”; • Uso dos tempos verbais presente e passado.
4 anos aos 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas; • Produção de subordinadas relativas e de todo o tipo de subordinadas conjuntivas (temporais, finais, completivas, causais e consecutivas); • Aumento do número médio de palavras por frase; • Melhoria nítida da concordância verbal;

³ Baseando-se nos seguintes autores: Rigolet (2000); Bernstein e Tiegerman-Farber (2002); Bochner e Jones (2003); Freiberg, Wicklund e Squier (2003); Jakubovicz (2004); Rebelo e Vital (2006); Rigolet (2006); Sim-Sim (2008a) e Sim-Sim (2008b).

	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as categorias morfológicas estão representadas no discurso: artigos definidos dominam sobre os indefinidos; preposições predominam sobre os pronomes; conjunções são a classe mais utilizada; • Existência de alguma confusão no uso de advérbios temporais e espaciais; • Início da utilização de frases imperativas e aumento das interrogativas; • Uso do tempo verbal futuro; • Eliminação progressiva de erros sintáticos e morfológicos.
5 anos aos 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de estruturas fráscas mais complexas (condicionais, passivas, circunstanciais de tempo); • Aperfeiçoamento das frases subordinadas causais; • Aumento da produção de artigos indefinidos e preposições.

Fonte: Coutinho (2012, p.39)⁴

O desenvolvimento pragmático relaciona-se com a “apropriação das regras conversacionais e inicia-se quando a criança, ainda bebê, 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, p.23). A tabela seguinte refere-se ao desenvolvimento pragmático de crianças em idade pré-escolar.~

Quadro 6 – Desenvolvimento pragmático

Desenvolvimento pragmático	
3 anos aos 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de frases para realizar pedidos e ordens, fazer perguntas, chantagem e dizer mentiras.
4 anos aos 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria na eficácia das interações conversacionais, nomeadamente formas de delicadeza e subtileza.
5 anos aos 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de frases para negociar, pedir clarificações e fazer humor.

Fonte: Coutinho (2012, p.40)⁵

As ideias apresentadas permitem perceber que, desde que nasce até que morre, o ser humano vive um processo de desenvolvimento contínuo, contudo é nos primeiros anos de vida que este desenvolvimento é mais notável. O desenvolvimento da linguagem faz parte do desenvolvimento integral da criança e constitui um fator determinante do desenvolvimento humano (Sousa & Correia, 1994).

⁴ Baseando nos seguintes autores: Rigolet (2000); Bernstein e Tiegerman-Farber (2002); Bochner e Jones (2003); Freiberg, Wicklund e Squier (2003); Jakubovicz (2004); Rebelo e Vital (2006); Rigolet (2006); Sim-Sim (2008a) e Sim-Sim (2008b).

⁵ Retomando autores como: Rigolet (2000); Freiberg, Wicklund e Squier (2003); Jakubovicz (2004); Rigolet (2006); Sim-Sim (2008a) e Sim-Sim (2008b).

2.4 - A competência comunicativa

No sentido de melhor poder compreender-se o que se entende por competência comunicativa, começamos por clarificar o sentido atribuído a cada uma destas palavras. Assim, por comunicação entende-se, de acordo com Sim-Sim (1998), “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p.21). Por competência entende-se o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais (Le Boterf, 1995, citado por Fleury & Fleury, 2001). O conceito de competência, neste domínio da comunicação, refere-se à aptidão que os falantes de uma língua têm para produzir e compreender um número ilimitado de frases inéditas.

A competência comunicativa refere-se à habilidade que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia. Dito de outro modo, reporta-se à capacidade que cada um possui para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que nos deparamos. Neste sentido, está relacionada com a capacidade de agir eficazmente numa determinada situação com base nos conhecimentos adquiridos, nas experiências vividas e nos comportamentos que se pretendem transmitir

No entender de Sonino (1987, citado por Bitti & Zani, 1997), a competência comunicativa consiste no conjunto de pré-condições, bem como de conhecimentos e regras que permitem que cada indivíduo comunique e seja capaz de atribuir significados. O leque de competências e de conhecimentos envolvidos na competência comunicativa é, como veremos, grande. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) dão particular destaque à necessidade de um desenvolvimento da competência pragmática. Segundo estas autoras, a competência comunicativa de um indivíduo “depende do respetivo conhecimento das regras de uso da língua em que comunica, ou seja das regras da pragmática dessa língua” (p. 23).

As interações sejam elas, adulto-criança ou criança-criança, permitem a partilha de informação e esta pode ocorrer através de diferentes modos de comunicação, como por exemplo, comunica-se através do corpo, da fala, da escrita, de gestos, entre outros. A forma selecionada para comunicar depende do contexto, das capacidades e das necessidades do emissor e do recetor e ainda da mensagem que se deseja transmitir.

A comunicação, a linguagem e o conhecimento assumem um papel de relevo na vida de uma criança, pois representam, como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e

interativo” (p. 11). Como também afirmam as autoras na obra atrás citada, a língua materna é adquirida pelas crianças ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas através de interações significativas que estabelecem com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. É de ter em conta que

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

A comunicação verbal é universal, pelo que temos de atribuir às competências envolvidas na comunicação oral a primordial importância que elas representam na formação integral da criança. Neste sentido, Rigolet (2000) refere que

sem uma correta compreensão desta linguagem oral como sem a sua inteligível e fluente expressão, a criança pequena não disporá de um precioso instrumento capaz de a introduzir progressivamente no domínio do raciocínio abstrato e na esfera psicossocial alargada do relacionamento com os outros (p.99).

Portanto, a envolvência das crianças nas interações verbais beneficia as suas competências comunicativas, onde o adulto assume um papel predominante de motivador e de sujeito discursivo exemplar (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Ainda no que diz respeito à oralidade, qualquer criança ao nascer, como já antes foi claramente referido, dispõe da faculdade da linguagem (inata), pelo que se encontra capacitada para adquirir a língua natural da comunidade a que pertence, desde que esteja em contato com a mesma. O que é imperioso realçar, a propósito desta questão, é que a comunidade que envolve a criança e que lhe fornece um *input* linguístico tem um papel muito relevante no desenvolvimento da competência comunicativa.

Regressando à questão da competência comunicativa e à sua abrangência, importa sublinhar que numa interação comunicativa concreta estão envolvidas muitas outras competências. Assim, segundo Berruto (1974 citado por Bitti & Zani, 1997) para que a interação comunicativa seja bem sucedida é necessário que o falante possua e ative algumas das seguintes competências:

- Linguística: ser capaz de produzir e também de interpretar signos verbais, de acordo com as regras da língua;
- Paralinguística: ser capaz de modificar certas características do significante;
- Cinésica: ser capaz de comunicar através de signos gestuais (mímicas, movimentos do corpo, etc.);

- Proxémica: ser capaz de levar à mudança das atitudes espaciais e das distâncias entre as pessoas que estão na interação comunicativa;
- Executiva: ser capaz de utilizar, ou não utilizar o ato linguístico, em função da sua intenção comunicativa;
- Pragmática: ser capaz de utilizar signos, que podem, ou não, ser linguísticos, em função da situação e tendo em consideração as próprias intenções;
- Sociocultural: ser capaz de reconhecer as situações sociais, bem como as relações entre os papéis assumidos.

Assim, para que a criança consiga atingir níveis elevados de competência comunicativa deve ser competente num vasto número de outros domínios. Além disso, é importante que saiba adequar a intencionalidade do discurso à própria situação comunicacional.

Na opinião de Lomas (2003), a aquisição da competência comunicativa depende do desenvolvimento de uma série de subcompetências: competência linguística, discursiva ou textual, sociolinguística e estratégica. A competência linguística ou gramatical, consiste simultaneamente na capacidade biológica para falar e compreender uma língua e no conhecimento da gramática dessa língua e das suas variedades. A competência sociolinguística é a competência que nos permite ter conhecimento das normas culturais que regulam o comportamento comunicativo das pessoas nos diferentes âmbitos do uso linguístico. A competência textual ou discursiva diz respeito aos conhecimentos e habilidades necessárias para se poder compreender e produzir diversos tipos de texto com coesão e coerência. No que concerne à competência estratégica, esta refere-se ao conjunto de estratégias que podemos utilizar para resolver os nossos problemas que podem aparecer quando comunicamos.

Podemos, assim, concluir que a aquisição destas subcompetências ativará um conjunto de saberes importantes ao domínio efetivo da oralidade.

É de referir que também temos de dar importância aos elementos circunstanciais da atividade verbal, ou seja, aos gestos, à postura do corpo, à qualidade de voz. Efetivamente, todos estes elementos, tal como os linguísticos, têm um papel relevante no ato comunicativo. Regra geral, o ato comunicativo envolve a existência, por parte dos falantes, de movimentos corporais que possuem um valor comunicativo significativo. Digamos que estes comportamentos não-verbais são outra forma de linguagem que complementam a linguagem verbal. O recurso ao gesto é algo universal e generalizado, ou seja, independentemente do meio cultural a que pertence cada criança, a linguagem gestual é sempre utilizada como complemento ou reforço da comunicação verbal. A importância deste elemento é tal que, através dele, a criança

pode mostrar o seu interesse, desprezo ou ansiedade. Os aspetos até agora considerados apresentam-se como características das diferentes componentes da competência comunicativa e são referências do discurso oral que podem auxiliar o falante na sua comunicação.

No âmbito da educação pré-escolar, a competência comunicativa assume uma posição de destaque, na medida em que “escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.35). É importante proporcionar às crianças diferentes experiências, para que possam contactar com produções linguísticas também elas diferentes e, assim, desenvolver as suas competências comunicativas, determinantes no sucesso da escolaridade obrigatória (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

2.5 - A consciência fonológica

A consciência fonológica consiste na capacidade da criança para pensar sobre as propriedades formais das cadeias sonoras que os falantes-ouvintes de uma determinada língua trocam entre si. De todas as habilidades linguísticas, a consciência fonológica é a que mostra ser mais importante para a aquisição da leitura e da escrita. Quando a criança começa a dominar a linguagem oral, ela dá atenção ao significado e não ao som das palavras. Mas, à medida que vai crescendo, o seu domínio linguístico também vai aumentando e começa a reconhecer que as palavras são constituídas por sons suscetíveis de serem isolados e manipulados. A esta habilidade de perceber os sons independentemente dos seus significados damos o nome de consciência fonológica (Sim-Sim, 1998). Segundo a autora, consciência fonológica corresponde à capacidade de reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de uma determinada língua, bem como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Trata-se da capacidade do indivíduo em manipular (mover, combinar, etc.), de forma consciente, os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) definem a consciência fonológica como “a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p.48). As unidades intrassilábicas correspondem aos sons ou grupo de

sons no interior da sílaba. Por sua vez, o fonema é uma unidade sonora mais pequena e é identificável através de pares mínimos – pares de palavras que se diferenciam pela comutação de um só som. No entender de Freitas, Alves e Costa (2007), podemos referir-nos à consciência fonológica como sendo

a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica (p.11).

Estas autoras categorizaram a estrutura sonora da palavra em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas. A apreensão destas três formas de consciência fonológica baseia-se na dimensão dos diferentes segmentos, progredindo as crianças do nível silábico para o nível intrassilábico e avançando até ao nível fonémico. Como referem Freitas, Alves e Costa (2007), “ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra.tos); ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a-t.os); ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s)” (p.11).

A consciência silábica surge primeiro que a consciência de outras unidades fonológicas inferiores (Freitas, Alves & Costa, 2007) e, no que à língua portuguesa diz respeito, são vários os estudos que estabelecem correlações entre a consciência silábica e, posteriormente, a consciência fonémica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A consciência intrassilábica e a consciência fonémica são habilidades da consciência fonológica que têm um desenvolvimento mais lento e mais tardio, tal como referimos anteriormente. Assim, a consciência intrassilábica refere-se à capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Por outro lado, a consciência fonémica associa-se à capacidade de manipular explicitamente os sons da fala (Freitas, Alves & Costa, 2007). Hernandez-Valle e Jiménez (2001) referem ainda que a consciência fonémica consiste na capacidade do indivíduo em descobrir na palavra uma sequência de fonemas, necessitando esta sequência de uma instrução formal em leitura num sistema alfabético.

Segundo Sim-Sim (1998), a consciência fonológica corresponde à capacidade de reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades sonoras de uma determinada língua, bem como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Este conhecimento implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos

segmentos da cadeia sonora da linguagem oral e não, apenas, ao significado do enunciado. A designação de consciência fonológica aponta, portanto, para a consciência da estrutura fonológica das palavras incluindo as estruturas suprasegmentais.

No que concerne aos três tipos de unidades fonológicas, importa ainda acrescentar que a consciência silábica é a forma mais precoce de consciência fonológica. Esta emerge de forma natural, sem necessidade de uma explicitação formal por parte do adulto/educador, o que se justifica pelo fato das sílabas corresponderem a atos articulatórios unitários e a unidades perceptivas salientes (Freitas, Alves & Costa, 2007). A sílaba como refere Adams et al. (2007), corresponde, “(...) às pulsações de som da voz, bem como aos ciclos de abertura e de fechamento das mandíbulas.” (p.77). A manipulação das sílabas nas palavras é uma tarefa que emerge logo cedo no desenvolvimento linguístico das crianças. Em concordância com Freitas, Alves e Costa (2007), “o desenvolvimento da consciência silábica precede da consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Um falante do português consegue dividir as sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito.” (p.12).

As unidades silábicas constituem-se por ataque, rima, núcleo e coda, sendo estas as unidades nas quais podemos decompor as sílabas. O ataque diz respeito à consoante ou consoantes iniciais da sílaba e a rima é constituída pelos subsequentes fonemas que integram o *núcleo*, que é o constituinte silábico que domina a vogal da sílaba. Por sua vez, a coda é o constituinte silábico que domina as consoante(s) à direita da vogal.

A consciência fonológica engloba, como já foi referido acima, a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica. É necessário acrescentar que, no âmbito do desenvolvimento da competência fonológica, o trabalho com rimas e aliterações é muito importante e, simultaneamente, estimulante para as crianças. A rima é a correspondência fonémica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica; esta correspondência refere-se às semelhanças sonoras e não obrigatoriamente gráficas.

Num outro nível de complexidade temos a consciência fonémica, sendo esta uma competência que requer um alto nível de abstração e muita prática (explicitação formal). Como também já foi referido, um bom desenvolvimento desta competência, em idade pré-escolar, tem efeitos benéficos na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa capacidade possibilita a análise segmental das unidades mais pequenas que compõem as palavras, os fonemas da língua. A consciência fonológica é diferente de consciência fonémica, pois esta segunda corresponde ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala, enquanto a primeira é mais abrangente, porque para além da

consciência fonémica abrange, também, as unidades maiores do que os fonemas (palavras, sílabas). A consciência fonémica é uma habilidade fonológica complexa e requer um grau de abstração maior, por isso, deve ser desenvolvida num estágio posterior ao da consciência silábica. Como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a consciência fonológica apresenta dois níveis, o inicial está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas, e um segundo, mais complexo, que está associado à análise e manipulação das unidades fonémicas e manifesta-se, apenas, quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura.

Como é sabido o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita. Para a aquisição da leitura em ortografias alfabéticas, como é o caso do português, é necessário compreender o princípio alfabético, para compreender este princípio é necessário ter noção de que a fala pode ser segmentada e de que tais segmentos reaparecem em diversas palavras e que existem regras de correspondências entre grafemas e fonemas.

Na sequência do parágrafo anterior, saliente-se que a consciência fonológica facilita a aquisição da correspondência entre letra e som, que é utilizada na descodificação, sendo esta necessária para a aquisição do princípio alfabético. O desenvolvimento desta consciência facilita o reconhecimento de palavras, que, por sua vez, facilita a compreensão do texto. A consciência fonológica e a escrita desenvolvem-se paralelamente. Assim sendo, a consciência fonológica contribui, nos estádios iniciais do processo de alfabetização, para uma mais fácil compreensão do princípio alfabético e a alfabetização leva ao processamento da análise fonémica, pelo reconhecimento de aspetos fonológicos progressivamente mais complexos.

O domínio de uma língua assenta, sobretudo, no conhecimento lexical e morfossintático, pelo que a aptidão para aceder à forma escrita da língua está fortemente relacionada com as competências adquiridas nestas áreas. A forma como a criança analisa o discurso, segmentando-o em palavras, é igualmente relevante para o entendimento do desenvolvimento fonológico. Se pensarmos na definição de consciência fonológica, como sendo a capacidade que a criança tem de isolar a fala em contínuos sonoros e de identificar unidades fonológicas no seu interior, parece imprescindível perceber como é que a criança tem consciência da unidade – palavra (Freitas, et al., 2007).

Diversos estudos (Piaget, 1926; Vigotsky, 1984, Berthoud-Papandropoulou, 1980 citados por Martins, 1996) mostram que as crianças de idade pré-escolar recorrem às

características dos objetos para os descreverem, entendendo apenas como palavra as que se referem a objetos ou ações. Apenas entre os 7-8 anos é que as palavras se tornam dotadas de um significado desligado da realidade que representam (Martins, 1996). Em crianças em idade pré-escolar é comum confundirem o tamanho da palavra com o tamanho do objeto a que se referem, assim como confundirem o significado de palavra (forma lexical) com o seu som (forma fonológica). Assim sendo, segmentação de frases em palavras depende da idade da criança (que está ligada à sua escolaridade, pelo facto de ser ou não leitora), da extensão da palavra (número de sílabas), do estatuto prosódico (acentuação das palavras), da classe de palavras e da gramaticalidade das mesmas (Cardoso, 2011).

Sim-Sim (1998) refere que as crianças mais novas têm dificuldade em separar palavras de função gramatical, baseando-se no ritmo e no conteúdo semântico para executarem o processo de segmentação lexical. Segundo esta autora, o conceito de palavra não pode ser explicado apenas pela existência de pausas, indicador do início e final de palavra, uma vez que, quando as crianças começam a escrever, não separam palavras de função gramatical (como é o caso dos artigos) de palavras lexicais, como são os nomes.

Podemos considerar que, para que a criança seja capaz de segmentar qualquer palavra independentemente da sua função sintática, é necessário que tenha estabelecido critérios gramaticais de segmentação da linguagem, o que parece ocorrer de forma sistemática apenas por volta dos 7 anos de idade. Antes desta idade, pode-se afirmar que, apesar da produção e compreensão de enunciados estar adquirida, o seu conhecimento lexical é implícito e inconsciente (Cardoso, 2011).

O conhecimento lexical é importante porque o conhecimento de uma palavra a ser lida ajuda a que a criança encontre mais rapidamente a forma fonológica dessa palavra. Deste modo, a escolaridade parece desempenhar um papel fundamental na segmentação de frases em palavras, uma vez que as crianças de idade escolar apresentam maior consciência de palavra, do que as de idade pré-escolar (Cardoso, 2011).

2.6 - Modelos Curriculares para a Educação Pré-escolar

O desenvolvimento da ação educativa e da reflexão sobre a mesma pode, de acordo com Formosinho (1996), ser muito ajudado “pelo conhecimento profundo de modelos curriculares concretos” (p. 11). Estes, seguindo a perspectiva do autor “incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo,

dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares” (Formosinho, 1996, p. 12).

Por conseguinte, debruçamo-nos sobre três modelos curriculares reconhecidos, na atualidade, como facilitadores de respostas educativas de qualidade, nomeadamente: High-Scope; Reggio Emília e Movimento da Escola Moderna.

2.6.1 - Modelo curricular High-Scope

O modelo curricular High-Scope foi iniciado por David Weikart, nos Estados Unidos da América, na década de 60 do século XX, e situa-se no âmbito de abordagem desenvolvimentista para a educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2013). Inicialmente baseou-se nas perspetivas teórica de Piaget, tendo como ideia central a autonomia da crianças, mas veio a integrar outros contributos entre os quais os de Vygotsky, que, como vimos anteriormente, acentua o papel dos adultos, pais ou educadores de infância, para ampliar a linguagem e as aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

Este modelo tem por base um diagrama que Hohmann e Weikart (2011) intitulam de “Roda da Aprendizagem”. Este diagrama inclui cinco princípios curriculares básicos, que são: (i) a aprendizagem pela ação, que se entende por viver experiências diretas e retirar, delas, significado através de reflexão; (ii) interações positivas entre adulto-criança; (iii) um ambiente de aprendizagem agradável e que possibilite realizar escolhas e tomar decisões; (iv) uma rotina diária consistente e (v) avaliação com base no trabalho em equipa.

No modelo High-Scope, as crianças são entendidas como elementos ativos no próprio processo de aprendizagem, sendo promovida a sua participação na organização dos espaços e materiais, bem como na planificação e reflexão das atividades. Trata-se de um modelo que não acredita numa aprendizagem educacional pré-estruturada, mas que “acredita numa estruturação para a qual contribuem, embora de forma diferente, o adulto e a criança (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 86). Os educadores procuram encorajar as crianças a fazerem escolhas, a resolverem problemas e a implicarem-se na concretização das atividades que iniciam ou que lhe são propostas.

A organização dos espaços e dos materiais pressupõe uma planificação criteriosa, no sentido de favorecer a diversificação de atividades e oportunidades de escolha das crianças. Preconiza-se, portanto, uma (re)organização do espaço e dos materiais que

deve decorrer ao longo do ano letivo, em conformidade com as situações de jogo e aprendizagem desenvolvidas.

A organização do tempo também merece particular atenção, no sentido de criar uma rotina diária consistente, que apoie a aprendizagem ativa e que facilite às crianças um grande controlo sobre o que fazem em cada momento do dia em contexto pré-escolar. Essa rotina diária, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “inclui o processo planejar-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram” (p. 8). Os profissionais promovem este processo, colocando perguntas às crianças, incidindo sobre o que gostariam de fazer. As crianças indicam os seus planos, depois concretizam-nos realizando atividades diversas, como pesquisar, fazer de conta, dramatizar, desenhar, etc. Depois as crianças poderão falar sobre o que fizeram e sobre a forma como fizeram, criando-se oportunidades de comunicar, escutar e dialogar.

O modelo curricular High-Scope valoriza a observação, entendendo-a como a base da planificação. É através da observação que o educador pode saber muito sobre cada criança, como por exemplo “o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustem a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77).

Este modelo também valoriza os trabalhos realizados com as crianças, educadores e famílias, pois as crianças aprendem através do envolvimento e interação com os outros e com os diferentes materiais. Neste modelo preconiza-se a “construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.72).

Portanto, o adulto assume um papel de relevo na construção do conhecimento da criança, sendo responsável por “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.73). Com este apoio, a criança “renova o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.73).

Trata-se de aspetos que nos mereceram atenção e investimento ao longo da nossa prática educativa, reconhecendo o papel que o adulto e o ambiente educativo criado assumem na aprendizagem e no bem-estar das crianças.

2.6.2 - Modelo curricular Reggio Emília

Este modelo teve como grande impulsionador Malaguzzi e é reconhecido como sendo uma referência de qualidade que tem vindo a divulgar-se e a ser adotado pelo mundo fora no âmbito da educação pré-escolar (Henriques, 2013).

O modelo curricular Reggio Emília desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, como refere Lino (2013), “nesta perspetiva pedagógica, é concetualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia” (p.114). Inclui várias influências teóricas e referências culturais, entre as quais também se encontram as de autores aos quais já antes nos referimos. Assim, como refere Lino (2013), a influência de Piaget observa-se no reconhecimento do papel ativo da criança na construção de conhecimento sobre o mundo e a de Vygotsky (1993) na ideia de que “pensamento e linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de ação, que a criança será capaz de executar, controlar, descrever e discutir” (p. 115). O educador assume, neste processo, um papel importante na medida que ajuda a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, ou seja, ao nível da zona de desenvolvimento próximo (Lino, 2013).

Este modelo acentua uma pedagogia de relações, pois entende que o conhecimento se constrói nas interações que se estabelecem entre crianças, profissionais e comunidade. Como refere Lino (2013) “o diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação” (p. 118). As crianças são estimuladas de forma a explorar o ambiente e a se expressarem através de várias formas de linguagem tais como: palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombras, jogos de espelhos, jogo dramático e música. Enfatiza-se a expressão da criança com recurso às múltiplas linguagens simbólicas, o que, no modelo, designam por “as cem linguagens” da criança.

A organização do espaço merece neste modelo uma atenção particular, entendendo-se importante que seja um local esteticamente agradável, rico em oportunidades de aprendizagem, mas também que reflita a cultura e as histórias de cada instituição (Gandini, 1999). Assim sendo, o espaço é visto como tendo “um ‘conteúdo’ educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva” (Gandini, 1999, p. 147). Neste âmbito são valorizadas a integração de diferentes ateliês ou áreas de atividades,

mas também as paredes para documentar o trabalho desenvolvido e divulgar as produções das crianças.

O tempo é organizado nos contextos Reggio Emília de modo a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação, se envolverem em atividades diversificadas e em projetos.

Este modelo valoriza a documentação pedagógica, considerando-a como uma forma de narrativa que torna visível as experiências e aprendizagem realizadas e inclui registos variados, como: trabalhos das crianças, escritos, gravações em vídeo e áudio e fotografias, entre outros.

Também nós procurámos, ao nível da nossa ação, valorizar estas dimensões, sobretudo no se refere a meios que ajudassem a aceder à forma de comunicação oral das crianças e ao espaço educativo, de modo a que fossem favorecidas a oportunidade de interação dialógica entre as crianças, entre estas e os adultos da sala e com as famílias.

2.6.3 - Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna

Os princípios basilares do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna são de iniciação a práticas de cooperação e de vida democrática (Niza, 2013), defendendo uma formação democrática e o desenvolvimento sociomoral das crianças, as quais assumem um papel ativo na gestão do currículo. Para Niza (2013), este modelo “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para o modelo de cooperação educativa nas escolas” (p.142).

Este modelo teve como principal impulsionar, no nosso país, Sérgio Niza e entre os seus referentes teóricos, destacam-se inicialmente Freinet e, mais tarde, Vygotsky e Bruner. O modelo do Movimento da Escola Moderna, tal como os anteriores, também encara a criança como um ser ativo no seu desenvolvimento, pelo que valoriza uma organização participativa.

Nesta linha, como refere Henriques (2013), “cabe aos educadores, em conjunto com as crianças, criar os contextos concretos, afetivos e sociais, para que todos em conjunto consigam criar um ambiente educativo de entreajuda, propiciador da aquisição de conhecimentos, processos, valores morais e estéticos” (p.35). As atividades são organizadas com o objetivo de proporcionar experiências de democracia, enfatizando a comunicação, bem como a cooperação, a autonomia e a responsabilidade das crianças.

Neste modelo acentua-se a importância de manter um clima de livre expressão das crianças, sendo este reforçado pela valorização pública das suas opiniões, ideias e experiências. Como refere Niza (2013):

essa atitude torna-se-á visível através da disponibilidade do educador para registrar as mensagens das crianças, estimular a fala, as suas produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar. (p. 149)

A organização do espaço educativo deve resultar também na criação de uma ambiente agradável e estimulante. A participação das crianças na planificação e avaliação das atividades e projetos promovidos pressupõe que, ao nível da rotina quotidiana, seja dada importância ao diálogo e debate de ideias e experiências.

Assim, em forma de resumo, relevamos os importantes contributos dos três modelos como suportes para um importante (re)pensar da prática educativa que promovemos, bem como para melhor centrarmos a nossa atenção em aspetos que podem apresentar-se, ou não, como facilitadores do desenvolvimento da linguagem das crianças, problemática subjacente ao estudo em que nos envolvemos.

2.7 - Educação pré-escolar: fundamentos e princípios curriculares

A compreensão dos objetivos e linhas curriculares previstas ao nível da legislação para a educação pré-escolar tornar-se fundamental para o desenvolvimento da prática educativa. Neste sentido, e porque estas se situam num percurso de que faz parte da história da educação pré-escolar, começamos por descrever algumas medidas legislativas que contribuíram para definição e implementação deste nível educativo, no sentido de nos ajudarem a melhor compreender como hoje se apresenta. Num segundo momento, refletimos, sobretudo, acerca das aprendizagens a promover nesta etapa educativa e, ainda, sobre o seu papel no desenvolvimento da linguagem da criança.

2.7.1 - Princípios orientadores e objetivos

Nos anos que se seguiram à revolução de abril de 1974, a educação de infância começou a merecer a atenção por parte da classe política, sendo em 1977, criado o sistema público de educação pré-escolar (Lei n.º 5/77, de 1 fevereiro). Prevê-se, nessa Lei, que a educação pré-escolar assume um carácter facultativo e se destina às crianças desde os três anos até à idade de entrada na escolaridade obrigatória (artigo 2.º), princípio que ainda hoje se verifica. No que se refere aos objetivos previstos para

educação pré-escolar nessa lei, estes consistiam em "favorecer o desenvolvimento harmónico da criança" e em "contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar" (Cardona, 1997, p. 79).

Mais tarde, em 1979, com a publicação dos Estatutos dos jardins de infância (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro), define-se que a educação pré-escolar é o início de um processo permanente a realizar em ação conjugada com a família, a comunidade e o estado. Os objetivos definidos nesse documento centram-se essencialmente no desenvolvimento socio-afetivo (Cardona, 1997).

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a qual já sofreu três revisões⁶, vem reconhecer o papel da educação pré-escolar no sistema educativo (Bairrão & Vasconcelos, 1997), mas como etapa à parte da educação escolar. Em 1997 é publicada a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, designada de Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQPE). Esta lei vem definir a educação pré-escolar como etapa inicial da educação básica. Estabelece como princípio geral que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (art, 2.º).

Nesta mesma Lei e articulados com princípio geral descrito, encontram-se definidos como os seguintes objetivos gerais para a educação pré-escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

⁶ A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro sofreu três revisões, tendo a primeira ocorrido através da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, a segunda com a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e a terceira através da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (lei nº 5/97, art. 10.º).

Ainda em 1997, foi aprovado um documento com Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto) e publicada uma obra pelo Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (ME/DEB) em que são apresentados um conjunto de princípios para apoiar os educadores na orientação da prática educativa a desenvolver com as crianças. Debruçar-nos-emos mais em pormenor sobre os princípios curriculares para que aponta este documento no ponto que, mais adiante abordamos.

Um outro documento que merece ser tido em consideração, refere-se aos perfis, geral e específico, de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de agosto), onde se identificam as competências consideradas fundamentais para um desempenho profissional de qualidade.

Importa ainda ter em conta as Metas de Aprendizagem para na Educação Pré-escolar (ME, 2010), que visam contribuir para “esclarecer e explicitar as ‘condições favoráveis para o sucesso escolar’ indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (p. 1). Como se refere no documento pretende-se que se constituam num referencial comum de apoio para os educadores planearem processos, as estratégias e os modos de progressão, no sentido de todas as crianças poderem ter realizado aprendizagens que se reconhecem como fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo no ensino básico (ME, 2010).

No sentido de aprofundar a abordagem dos princípios das orientações curriculares e metas de aprendizagem para a educação passamos a abordagem dos mesmos no ponto a seguir.

2.7.2 - Orientações curriculares

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) integram como pressuposto o desenvolvimento de uma prática em que sejam entendidos o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis e em que se reconheça a criança como sujeito do processo educativo. Para tal requer-se atender ao que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas

aprendizagens (ME, 1997). Pressupõe-se ainda promover a construção articulada do saber, o que implica que as diferentes áreas de conteúdo sejam abordadas de forma globalizante e integrada. É, ainda, fundamental que a prática educativa responda às necessidades formativas de todas as crianças, para o que se requer o recurso a pedagogia diferenciada, que valorize a cooperação e beneficie o processo educativo desenvolvido com o grupo.

Sendo o desenvolvimento curricular da responsabilidade do educador de infância, este deve ter em conta, de acordo com o referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997):

- Os objetivos gerais da educação pré-escolar;
- A organização do ambiente educativo, incluindo a organização do grupo, do espaço, do tempo, a organização da instituição e a interação com as famílias;
- As áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social; área de expressão/comunicação (a qual integra o domínio das expressões – motora, dramática, plástica e musical –, domínio da linguagem com abordagem à escrita, domínio da matemática); e, área de conhecimento do mundo;
- A continuidade educativa, no sentido de criar condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes;
- A intencionalidade educativa, a qual se relaciona com a reflexão sobre o processo de observação, planificação, ação e avaliação, em ordem a promover o ajuste necessário para que possam ser promovidas respostas educativas que favoreçam o bem-estar e progressão de todos.

Nas OCEPE a criança surge entendida como um sujeito ativo do processo educativo e por isso, dever-se valorizar as capacidades e características de cada criança e que a sua diferença possa ser a base para aceder a novas aprendizagens. Importa que as crianças usufruam de atividades diversificadas, devendo o planeamento ser realizado tendo em conta o grupo.

Tendo em conta a temática em que o nosso estudo incide, importa referir que a linguagem se enquadra na área de expressão/comunicação, domínio da linguagem com a abordagem à escrita. Importa, por isso, que nos debruçemos sobre este domínio, como procuramos fazê-lo no ponto a seguir.

2.7.3 - Papel da educação pré-escolar no desenvolvimento da linguagem da criança

Desde muito cedo que a criança começa a adquirir e a desenvolver a sua língua materna, de uma forma natural e espontânea, através das interações com pessoas com

que se relaciona. Essa aquisição é importante, pois a linguagem oral é central na comunicação com os outros e, por isso, fundamental para cada um viver em sociedade, para aprender e para se desenvolver.

Todavia, qualquer que seja domínio da linguagem oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “as suas capacidades de expressão e produção línguística deverão ser progressivamente alargadas, através de interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos (p. 66). O desenvolvimento da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo particular responsabilidade ao educador em criar um clima de comunicação, que estimule as crianças a progredirem. Nesta linha, é essencial que a criança conviva num ambiente que lhe facilite o desenvolvimento da linguagem oral, no qual as atividades lúdicas estejam presentes e seja dada importância às interações que a criança vai desenvolvendo. A linguagem oral é ainda essencial para que as crianças desenvolvam a sua comunicação, pelo que devem ser motivadas para interagirem com os outros. Como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997):

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio de expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. (...) Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem (p. 67).

Importa também considerar que o desenvolvimento da linguagem depende do interesse da criança em comunicar, para o que se requer sentir-se escutada e ter coisas interessantes para comunicar. Daí ser importante promover o diálogo, realizar experiências, comunica-las e dialogar sobre elas. Como se afirma nas OCEPE (1997) “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (p. 68).

Sintetizando algumas ideias apresentadas nas OCEPE (1997) e por Sim-Sim et al. (2008), na brochura *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*, documento que visa apoiar também a prática educativa dos educadores, indicamos algumas estratégias para promover a linguagem oral:

- Diversificar atividades;
- Utilizar diferentes recursos para cativar a atenção das crianças;
- Procurar entender as crianças;

- Estimular o gosto por ouvir diferentes formas de narrativas, como histórias, poesias, lenga-lengas, rimas, etc.;
- Criar diferentes situações de comunicação, promovendo conversas, descrição de situações e debates de opiniões;
- Expor as crianças a um vocabulário diversificado;
- Desenvolver jogos de linguagem que lhes proporcionem o desenvolvimento da consciência linguística.

As metas de aprendizagem para a educação pré-escolar são também um ponto de referência para os educadores de infância, uma vez que indicam quais as aprendizagens que as crianças devem ter realizado no final da educação pré-escolar.

Ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita são apontadas um conjunto de 36 metas, incidindo em aprendizagens relacionadas com o domínio da consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento de convenções gráficas e compreensão de discursos orais e interação verbal (ME, 2010).

Resumindo, acentua-se neste documento que, pela sua importância se salienta a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

É ainda de levar em conta a aprendizagem pré-escolar não deve integrar uma abordagem compartimentada, mas antes globalizante e integrada, e em particular no que se refere à linguagem oral, pelo que deve integrar uma abordagem articulada com a área de formação pessoal e social e a de conhecimento do mundo, bem como o domínio da matemática e o das expressões (musical, motora, dramática e plástica).

3 - Enquadramento metodológico

3.1 - Contextualização e objetivos do estudo

Foi nossa intenção proporcionar novas experiências de aprendizagem em contexto de jardim-de-infância desenvolvendo a linguagem das crianças, com particular ênfase nos usos orais. Tivemos, para isso, o cuidado de realizar um conjunto de atividades cuja intencionalidade educativa abarcava o desenvolvimento da consciência fonológica, nomeadamente a nível das rimas. Através de histórias e das vivências pessoais e grupais das crianças, realizamos experiências de aprendizagem durante as quais desenvolvemos diferentes formas de trabalhar a rima. Todas as formas utilizadas foram pensadas e executadas de acordo com as necessidades das crianças, indo ajustando as mesmas ao grupo de forma a ter um resultado positivo. Assim, através da realização destas diferentes formas de trabalhar as rimas em contexto escolar, a criança tem a possibilidade de investigar e vivenciar experiências realizadas de forma integradora, conforme nos é sugerido pelas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE.

Pretendeu-se primeiramente que as crianças, através de histórias e da sua reprodução oral, desenvolvessem o sentido de rima. Numa segunda tentativa, foi desenvolvido um trabalho com uso de meios informáticos de forma a ser uma atividade mais lúdica para as crianças e, numa terceira fase, foi realizado um jogo com a intenção de ter as crianças mais ativas e envolvidas na atividade. Desta forma, também se tentou criar e potenciar o gosto pelas histórias, desenvolvendo o gosto pela leitura, promovendo diferentes histórias, enquanto instrumentos de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente no desenvolvimento da consciência fonológica. Foi, portanto, desenvolvido um plano de ação que, considerando os interesses das crianças, possibilitasse o desenvolvimento dos seguintes objetivos, definidos na perspetiva da nossa intencionalidade educativa: incentivar o gosto pela leitura; avaliar a capacidade de compreensão e interpretação das histórias; realizar experiências de aprendizagem de forma a desenvolver competências referentes às várias áreas e, ainda, desenvolver a consciência fonológica das crianças, pela identificação e reprodução de rimas.

3.2 - A investigação-ação

O estudo que nos propusemos realizar sustentou-se numa metodologia de investigação-ação em sala de jardim-de-infância. Tal como o nome indica, trata-se de uma metodologia que tem um duplo objetivo: o da ação e o da investigação. Estes

devem ser devidamente articulados, uma vez que esta metodologia tem como intuito a obtenção de resultados em ambas as vertentes.

A investigação assume um papel preponderante no conhecimento do mundo, pois é através desta que se conseguem alcançar informações importantes para alargar o nosso conhecimento. Segundo Elliot (1991), citado por Máximo-Esteves (2008), “podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p.18). Por seu lado, Van den Akker e Nieveen et al. (1999), entendem a investigação-ação como uma procura de “soluções inovadoras para os problemas educativos, sendo essencial a interacção com os profissionais no terreno” (p. 34).

Assim, através de factos observados no contexto, podemos desenvolver uma investigação que nos vai possibilitar adquirir novos conhecimentos, aumentando a nossa compreensão da ação educativa, o aperfeiçoamento das capacidades de raciocínio e de consciencialização. O educador desempenha, à luz desta metodologia, um papel de participante, com uma dupla função: o de observador e o de participante ativo procurando melhorias nos processos de resolução de problemas e uma maior flexibilidade e abertura a mudanças através do uso de reflexão diária e do questionamento sobre as práticas.

3.3 - O trajeto da ação e da pesquisa

Para a recolha de dados que nos permitisse atribuir um olhar investigativo à nossa prática, começámos por observar cada criança e o ambiente educativo institucional para conhecermos as suas características e identificar situações que merecessem maior atenção e reflexão. Depois de uma reflexão sobre as questões de partida, ou seja, desenvolver a consciência fonológica promovendo actividades para que as crianças fossem capazes de produzir rimas, realizámos uma pesquisa teórica mais aprofundada, fazendo o enquadramento necessário a esta investigação.

O primeiro passo da ação, propriamente dita, foi o aprofundar de uma relação pedagógica entre a educadora e um grupo de crianças de 3 anos de idade do jardim-de-infância onde decorreu a PES. Decidimos colocar a ênfase numa caminhada com diferentes histórias e experiências de aprendizagem que, envolvendo as diferentes áreas de conteúdo, permitisse um especial enfoque na área da linguagem e comunicação com um particular destaque dado ao desenvolvimento da consciência fonológica a nível das rimas.

Foram realizadas diversas atividades, previamente delineadas, à volta da temática referida, utilizando três estratégias para trabalhar as rimas. Para a realização destas três estratégias tornou-se fundamental obter informações e proceder à observação do grupo de crianças alvo de forma a ver qual se enquadrava e melhor se adequava ao grupo. De igual modo, foram utilizadas técnicas, como a observação participante. Como referimos, atendendo à metodologia escolhida, utilizou-se a observação participante, a qual decorreu durante os meses de trabalho ativo na sala de atividades do jardim-de-infância. Tratou-se, portanto, de uma observação que se realizou a partir de uma intervenção permanente com as crianças do grupo.

É importante salientar que a educadora foi registando os principais momentos, resultados, condições particulares de realização e expectativas, que decorreram durante este período de tempo.

3.4 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para que fosse possível recolher informação para a nossa investigação foi necessário elaborarmos um conjunto de estratégias que ajudassem nessa recolha e ainda tivemos, naturalmente, de atender aos métodos/instrumentos de recolha de dados para assim recolhermos informações essenciais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que se pretende iluminar à luz de uma perspetiva investigativa.

Moresi (2003) define técnica de recolha de dados como “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controlo e a análise dos dados” (p.64). Nesta linha, entende-se como recolha de dados todo o tipo de registo do processo que se realiza em torno da investigação. É a partir desses registos que o investigador vai construir e sustentar as suas conclusões. Assim, o investigador, independentemente do carácter da investigação, deve “selecionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha dos dados e um ou vários instrumentos de registo dos dados” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p.141). Sousa (2005) adverte que, “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (p.84).

Assim, tendo em conta que a investigação era baseada nas diferentes formas de trabalhar a rima, optamos por recolher dados através da observação participante utilizando notas de campo, registos fotográficos e produções orais das crianças que seguidamente vão ser descritos e analisados.

3.4.1 - Observação participante

De entre as várias técnicas existentes para a recolha de dados, recorreremos à observação participante e respetivas notas de campo. A observação é sem dúvida a base da ação educativa. A observação dá-nos a conhecer um conjunto de atitudes, comportamentos que nos levam a refletir sobre a realidade observada. Como refere Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87).

Como referimos, ao longo do trabalho ativo desenvolvido na sala de atividades, no qual houve uma intervenção permanente das crianças, fomos registando as reações por elas manifestadas e as interações comunicativas que se geraram entre elas e delas com os adultos presentes na sala. A análise destas notas recolhidas ao longo da observação foi fundamental para a otimização da nossa prática, ao longo do período de intervenção, e foi também um elemento crucial para a elaboração do presente relatório. Salientamos, tendo em conta o trabalho desenvolvido, a importância das notas de campo, na medida em que permitiram fazer registos, descrições e reflexões acerca de todos os acontecimentos que estavam a ser vividos. Houve, efetivamente, notas de campo que foram fundamentais, no que se refere ao trabalho e posterior reflexão sobre as rimas que as crianças conseguiram encontrar, com base nas diversas atividades que foram desenvolvidas.

3.4.2 - Registos fotográficos

Os registos fotográficos também foram utilizados ao longo das experiências de aprendizagem, tendo os registos um carácter integrador ao longo do registo descritivo das mesmas. Bogdan e Biklen (1994) salientam que “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141).

A fotografia tem como objetivo dar testemunho em estudos e observações de determinados momentos importantes, como é o caso de certos instantes fulcrais das experiências de aprendizagem. No âmbito das atividades que desenvolvemos, e que mais adiante vou apresentar, a fotografia é significativa, por exemplo, no caso da disposição das imagens colocadas pelas crianças no jogo das rimas, no final de cada criança ter realizado o jogo das rimas, na terceira experiência, foi tirada uma fotografia

que funcionou como registo que permitiu analisar, posteriormente, o desenvolvimento de cada criança.

3.4.3 -Produções das crianças

As produções das crianças, tanto orais como em forma em desenhos, permitiram-nos ir recolhendo elementos muito importantes para procedermos à análise do desempenho das crianças. A análise das produções das crianças é fundamental na avaliação dos processos educativos e institui-se como um relevantíssimo dado a acrescentar às observações feitas ao longo do processo/atividade de aprendizagem. Como refere Máximo-Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92).

Assim, as produções realizadas pelas crianças, independentemente do formato que possam apresentar, são de extrema importância, pois também constituem uma fonte de informação que fornece dados sobre como a criança se expressa a diferentes níveis e permite explicitar as conquistas das crianças (as competências adquiridas).

3.5 - Procedimentos de análise da informação

Como já dissemos, este estudo pretende realçar as diferentes formas de trabalhar a rima com crianças pequenas, enquanto ferramenta promotora do desenvolvimento da consciência fonológica e do desenvolvimento da oralidade (a capacidade de compreender e produzir enunciados orais corretos e adequados à intencionalidade comunicativa e ao contexto que envolve o ato comunicativo).

Neste sentido, durante a análise realizada, procuramos encontrar as atividades que melhor se adequavam ao grupo em questão, tendo em conta que as crianças desenvolvessem competências de comunicação (oral), sendo que, para tal, se pretendia desenvolver a consciência fonológica das crianças. Esta consciência é claramente referida nas Metas de Aprendizagem, nomeadamente na Meta Final 1): “no final da educação pré-escolar, a criança produz rimas e aliterações”.

A utilização dos diversos instrumentos de recolha de dados foi imprescindível para melhor respondermos às exigências da nossa investigação. Realçamos que o primeiro objetivo era escutar a voz das crianças no seu contexto escolar. Esta escuta das crianças foi fundamental para registarmos as suas atuações discursivas e, assim, podermos identificar níveis de desenvolvimento da consciência fonológica, a fim de

desenvolvermos um trabalho prático devidamente orientado. Neste âmbito, as notas de campo tiveram um papel fundamental, pois a sua análise e interpretação, contribuíram para melhor compreendermos o comportamento linguístico e comunicativo das crianças.

Todo o trabalho realizado permitiu-nos a observação das competências que as crianças foram adquirindo a nível da linguagem oral e nível da consciência fonológica. Recordamos, por fim, que este trabalho se realizou sempre enquadrado pela preocupação com um desenvolvimento de experiências de aprendizagem realizadas numa perspetiva holística, pelo que se veio a consubstanciar em atividades integradoras das diferentes áreas de conteúdo da educação pré-escolar.

4 - Descrição e análise de experiências de aprendizagem em contexto pré-escolar

Neste capítulo procederei⁷ à descrição e análise da ação educativa desenvolvida com as crianças no decurso da prática de ensino supervisionada, incidindo mais especificamente sobre três experiências de ensino-aprendizagem das várias que promovi. Procurei compreender os seus possíveis contributos para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sobretudo no que se refere ao domínio da linguagem oral, sem deixar de atender às restantes áreas e domínios de conteúdo, considerando a dimensão globalizante e integrada que a educação pré-escolar deve assumir (Despacho n° 5220/97, de 4 de Agosto).

4.1 - Histórias com rimas: *A casa da mosca fosca*

O desenvolvimento da linguagem, como se afirma nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), “é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar condições para que as crianças aprendem” (p. 66). Nesta linha, salientam-se o desenvolvimento da capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e escrita (ME, 2010). Importa, por isso, atender ao clima de comunicação que se cria e aos meios a que se recorre para favorecer a compreensão do funcionamento da língua, aspetos que mereceram atenção e reflexão ao nível da ação educativa que, como educadores(as) somos chamados(as) a promover. Segundo Freitas, Alves e Costa (2007) “o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escG [escrita gráfica]” (p. 31). Todavia, é preciso considerar que a noção de que as palavras são compostas por pequenos segmentos sonoros, não surge de forma natural e não é fácil, pelo que o desafio é encontrar formas que as crianças “descubram a sua existência e a possibilidade de separá-los.

Foi nesta linha de pensamento que optei pela leitura e exploração da história *A casa da mosca fosca* de Mejuta e Mora (2010). Trata-se de uma história que integra várias rimas e, por conseguinte, poderia constituir um importante desafio à descoberta das mesmas, ou seja, para a descoberta (identificação e repetição) de segmentos sonoros das palavras. De acordo com Adams, Forman, Lundberg e Beeler (2007), “a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças”, pelo que atividades que envolvam rimas “são uma

⁷ Por uma questão de clareza discursiva (para que se perceba o que efetivamente se refere à ação desenvolvida por mim e o que diz respeito a atividades realizadas em conjunto), usarei, ao longo deste quarto ponto, a primeira pessoa do singular sempre que pretenda explicitar trabalho realizado por mim. Penso que a natureza deste documento justifica claramente esta opção discursiva.

excelente iniciação à consciência fonológica” (p. 51). Os autores acrescentam que “é uma forma útil de alertá-las para a ideia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também forma física” (p.51). O texto integrava ainda muitas outras possibilidades de exploração, como mais adiante terei ocasião de observar e explicitar.

Comecei por mostrar às crianças a capa do livro, de forma a despertar a sua curiosidade e imaginação em relação ao(s) conteúdo(s) que nele seria(m) abordado(s). Da observação feita pelas crianças destaco:

- *O que acham que fala o livro? (Ed. est.)*
- *Parece uma mosca (AC).*
- *Ou uma abelha que vai à procura do mel (F).*
- *As abelhas não são pretas, é uma mosca Andreia? (AC).*
- *Sim é uma mosca (Ed. est.).*
- *É uma mosca que vê muito mal, usa óculos (R).*
- *E aqueles tracinhos atrás são o caminho que ela tem de seguir para ir para casa (AC).*
- *E tem umas antenas que é para ela ouvir (R).*
- *Deve de ir procurar comida (F).*
- *Sim e está muito feliz, olha para a boca dela está a mostrar os dentes (D).*
- *Andreia, lê o que diz na capa (AC).*

(Nota de campo, 6 de maio, 2014)

Em seguida, procedi à leitura da história, procurando realizar uma leitura expressiva, acentuando as rimas, de forma a aumentar as possibilidades de identificação das unidades silábicas e fonémicas das palavras, bem como a descoberta de palavras que rimavam entre si. Optei por não mostrar as imagens da história, de modo a que pudessem apreciar a leitura, a sonoridade das palavras e das rimas apresentadas. Apesar de reconhecer a riqueza das ilustrações, procurei, neste primeiro momento, desafiar a imaginação das crianças. No entender de Quadros (1972, citado por Bastos 1994) “o estímulo à imaginação pela narrativa maravilhosa (...) é uma verdadeira pedagogia da criatividade” (p. 120), com reflexos não só na sua forma de ser como também na de entender o mundo em que se integra.

Repeti a leitura da história e solicitei às crianças que indicassem palavras da história que rimavam, dando-lhe exemplos. Para ajudá-las nesse processo, eu ia dizendo uma palavra e solicitava-as no sentido de que indicassem uma que rimava com ela, de entre outras duas palavras apresentadas. Li novamente o texto, quadra a quadra, acentuando as rimas existentes. A seguir propus às crianças que mencionassem outras palavras que rimassem com as que eu ía dizendo. De início, apenas participaram ativamente três crianças. De entre as ideias expressas, surgiram:

- *Dois rima com bois (D).*
- *Chegar rima com entrar (AC)*
- *Três rima com vez (R).*
- *Sapo rima larapo (AC).*

- Coruja rima com rabuja* (D).
- Raposa rima com gulosa* (AC).
- Quentinha rima com cozinha* (D).
- Lobo rima com rebobo* (R).
- Cinco rima com pinto* (R).
- Laçarote rima com filhote* (AC).

(Nota de campo, 6 de maio, 2014)

O excerto apresentado permite perceber que a participação das crianças ia intervalando, dado que a procura de palavras que rimassem lhes exigia refletir e lembrar palavras constituídas por segmentos sonoros semelhantes. Observa-se ainda que uma criança (AC) ao pronunciar a palavra gulosa, procurou fechar o som da vogal “o”, no sentido de conseguir uma maior aproximação da rima com a palavra raposa. Foi possível observar que o grupo manifestava diferentes níveis de interesse em relação à atividade proposta, pois, enquanto as três crianças indicadas revelaram interesse e desejo de continuar a descobrir palavras que rimassem, as restantes foram revelando um crescente desinteresse, ficando em silêncio, mesmo quando solicitadas diretamente a emitir opinião. Percebemos ser importante mudar de estratégia, de modo a que as crianças pudessem melhor compreender o pretendido e implicar-se na concretização da proposta apresentada. Refletindo sobre esse aspeto, em conjunto com a educadora, entendemos dever enveredar por uma estratégia que suscitasse o envolvimento das crianças na ação a desenvolver.

Pensei em reformular a atividade e recorrer ao apoio das imagens. Assim, num segundo momento, apresentei às crianças as imagens da história, de forma a captar a sua atenção e a despertar o interesse pela atividade para que, ainda que com ajuda, pudessem concretizá-la com sucesso. Relembramos aqui a relevância pedagógica da ideia de “zona desenvolvimento proximal” apresentada por Vygotsky (Pimentel, 2007), no sentido de estabelecer interações, com as crianças, que as ajudassem a aceder a níveis superiores de realização, valorizando o seu nível de desenvolvimento potencial.

Assim, em grande grupo, procedemos à apresentação das imagens da história e, à medida que cada imagem era apresentada, as crianças tinham que nomear a personagem que entrava de novo e a palavra que rimava com a mesma. Quando surgiam dúvidas, eu lia a quadra que correspondia ao aparecimento dessa personagem na narrativa. Esta estratégia gerou entusiasmo e empenho, o que, naturalmente se traduziu numa participação muito ativa das crianças. Efetivamente, estas estavam atentas ao virar da página para poderem observar a figura do animal que apareceria a seguir. Neste processo, as crianças manifestaram claramente estar atentas à forma sonora dos nomes dos animais (personagens da história), nomeadamente

à cadeia fônica com que esses nomes terminavam e procuravam com interesse qual palavra que aparecia para rimar com a do nome do animal (ex. escaravelho – carquelho, sapo – larapo, morcego – ralego, coruja – rabuja, etc.).

Verifiquei que algumas crianças revelavam dificuldades em pronunciar certas palavras, até porque algumas destas eram-lhes desconhecidas⁸. Mas, encontrando-lhe graça por serem pouco comuns (algumas eram mesmo pseudopalavras) e não lhes conhecendo o significado, riam e faziam sobre elas comentários que evidenciavam a vontade e necessidade das crianças de atribuir significado àquilo que desconhecem. Nesta atividade tornou-se evidente que as crianças repetiam as palavras pelo gozo que parecia dar-lhes tentarem pronunciá-las corretamente. Surgiram, assim, incentivos mútuos a dizerem as palavras, como o seguinte exemplo mostra: “Ora diz, é queelho, não é!” (C), isto referindo-se à palavra “carquelho”. O olhar dirigido ao adulto deixava perceber a necessidade de confirmação acerca da pronúncia correta da palavra, bem como evidenciava o pedido de ajuda para proferi-la corretamente. Não podemos deixar de realçar o prazer que parece ter emergido em torno do dizer e ouvir palavras que rimavam ou tentativas nesse sentido. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “este tipo de comportamentos indicia os primórdios da sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras” (p. 47), domínio em que vão progredindo ao longo dos anos pré-escolares.

A exploração da história proporcionou ainda a concretização de atividades ligadas ao desenvolvimento do sentido do número. Como refere Moreira (2003), a definição de número está associada a três conceitos: cardinal, ordinal e nominal. Cardinal indica o total de objetos. O conceito de ordinal determina a posição relativa de um objeto num conjunto ordenado. E o conceito de nominal é utilizado para identificação em contextos não numérico. Brocardo et al. (2008) sublinham que

o sentido de número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e operações com o intuito de compreender os números e as suas relações, e desenvolver estratégias úteis e eficazes para utilizarmos no nosso dia-a-dia, na nossa vida profissional, ou como cidadãos ativos (p. 118).

Por sua vez, Castro e Rodrigues (2008) referem que, “quando falamos de crianças em idade pré-escolar, o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma

⁸ O texto desta obra de literatura para a infância joga mesmo com a invenção de palavras, criando pseudopalavras. Trata-se de um caso literário, comum na contemporaneidade e que visa a recuperação da gratuidade da língua, em que se valoriza mais a forma fônica do que o sentido. Embora reconhecendo o valor pedagógico desta inventividade linguística, decidi neste momento centrar a atenção das crianças na percepção dos sons finais das palavras, desenvolvendo, desse modo, a sua competência fonológica.

como estão interligados” (p. 11). A construção do sentido do número pressupõe a construção de relações entre os números, para o que se requer que as crianças usufruam de oportunidades de se envolver em experiências que lhe possibilitem compreender os aspetos numéricos e discuti-los com os outros. Foi nesta linha que procurei tirar partido do conteúdo da história do *A Casa da Mosca Fosca*, favorecendo o desenvolvimento do sentido de numerais cardinais e ordinais ou de uma série ordenada.

Uma vez que tinham surgido comentários sobre os animais que entravam na história, propus às crianças que os contássemos, apoiando-nos nas imagens que ilustravam a mesma história. Indicámos e contámos oralmente esses elementos, verificando que, no total, eram oito animais (a mosca fosca, o escaravelho carquelho, o morcego ralego, o sapo larapo, a coruja rabuja, a raposa tramosa, o lobo rebobo e o urso lambeiro). Observámos que no início havia na casa da Mosca Fosca um animal apenas (que era ela). Depois veio o escaravelho e, portanto, ficaram a estar dois animais na casa. Com a vinda de mais um, o morcego, passaram a ser três e, assim, sucessivamente, acrescentando de cada vez um animal, até perfazer os oito animais que entraram na história. Explorando esta sequência, trabalhamos os conceitos de numeral cardinal (de 1 a 8) e de adição. A indicação do nome de cada animal ajudou ainda a relembrar as rimas que as palavras de cada um formavam.

Num outro momento, expus as imagens da história em fila, com o objetivo de propor às crianças que, de entre os animais que entraram na história, cada uma escolhesse aquele de que mais gostava, no sentido de averiguarmos qual o animal preferido pelo grupo. Olhando para as imagens expostas, uma criança (AC) referiu que não estavam bem colocadas, querendo dizer que estas não estavam ordenadas de acordo com a ordem pela qual apareciam na história. A discussão alargou-se, envolvendo outros elementos do grupo, como o seguinte excerto deixa perceber:

- *O Urso foi o último a chegar, não pode estar ali (AC).*

- *Pois não! (T)*

- *Mas o Sapo Larapo está bem, ele foi o terceiro a aparecer na casa da mosca fosca.*

E a Raposa Tramosa também está, ela foi a quinta (AC).

- *E o Lobo Rebobo devia estar a seguir à Raposa porque ele chegou depois, mas a Andreia enganou-se a por as imagens (T).*

(Nota de campo, 6 de maio, de 2014)

Tirando partido dessa situação, sugeri às crianças que ordenassem as figuras dos animais segundo a sequência com que surgiam na história, começando pela personagem que apareceu em primeiro lugar, depois aquela que apareceu em segundo lugar, e em terceiro e assim sucessivamente até ao oitavo ou último lugar. É de sublinhar que as designações dos

numerais ordinais pareciam apresentar novidade para algumas crianças, no entanto outras utilizavam-nas com uma certa fluência e de forma ajustada.

Decididos a organizar as imagens de acordo com a sequência apresentada na história, as crianças confrontaram-se com um novo problema que se referia a saber qual o animal a incluir em primeiro lugar. É que o texto da história dizia que o primeiro animal a chegar foi o Escaravelho, mas uma criança (T) entendia que a primeira imagem devia ser a Mosca Fosca porque foi ela a primeira aparecer na história (T). Uma boa parte das outras crianças concordaram com esta opinião. Porém, a resolução não era fácil. De facto a primeira personagem a aparecer na história era a Mosca, mas, ao colocar o Escaravelho numa sequência que se iniciasse com a Mosca Fosca, este passava a integrar o segundo lugar, o que no entender de algumas crianças não podia ser porque na história dizia que tinha sido o primeiro a chegar. Além disso, argumentavam estas crianças, depois, os seguintes também mudavam de lugar. Este debate de ideias foi efetivamente muito produtivo, permitindo que, de forma adequada as crianças aprendessem a expor argumentos e a ouvir os outros e os seus argumentos. Acabamos por concordar que, como era a Mosca a receber os amigos, o melhor seria começarmos a ordenar a partir dela e, assim, cada animal ficaria com o mesmo lugar com que era mencionado na história. Finalmente, à medida que as crianças iam ordenando as imagens, mencionavam algumas características dos animais apresentados e tentavam proferir palavras que rimavam com o nome dos mesmos.

Num outro momento, e tendo como objetivo envolver as crianças na construção de um gráfico de barras, propus-lhes indicarem o animal da história de que mais gostavam, recorrendo a cubos da área dos jogos para indicarem a sua opinião.

Assim, cada criança fez a sua escolha e indicou-a colocando um cubo junto da imagem do animal escolhido. Uma das crianças colocou o cubo na horizontal (ao lado de outro cubo). As outras crianças intervieram e afirmaram que não podia fazer assim, ou seja, no plano horizontal; referiram que era necessário colocar os cubos uns em cima dos outros, na vertical, de forma a melhor poder averiguar-se a quantidade de cubos (escolhas) referente ao animal que cada imagem apresentava.

Terminada a escolha, procedemos à construção do gráfico de barras e, em seguida, à análise do mesmo (figura 1). Importa considerar que, como afirmam Castro e Rodrigues (2008), “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p.72).



Figura 1-Gráfico de barras – Animal preferido

Sentados à volta de uma mesa de trabalho, colocámos uma folha de cartolina no centro da mesma, de modo a que todos pudessem observar e participar na elaboração do gráfico. No eixo horizontal da cartolina estavam representadas as imagens das personagens da história e no vertical foi representado o valor das escolhas efetuadas pelas crianças.

Informei as crianças de que, para a construção de um gráfico, é necessário escolher uma unidade, que tem de ser igual e que, neste caso, a unidade era o cubo. Em seguida e com o auxílio da atividade desenvolvida anteriormente, fez-se a contagem dos cubos relativos a cada personagem e registou-se no gráfico, recorrendo à colagem de quadrados feitos em papel. Como as imagens que estavam expostas na extremidade lateral das mesas se encontravam em fila, este processo de ordenação tornou-se claro para as crianças. A este respeito, Castro e Rodrigues (2008), referem que “a disposição dos objetos em fila facilita a contagem pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar” (p.18), pelo que se tornou mais fácil para as crianças fazerem a contagem das unidades incluídas em cada um. Assim, uma a uma, as crianças contavam os cubos que cada imagem apresentava e colocava um quadrado no gráfico. No final fez-se, de novo, a contagem dos votos, estabelecendo-se uma correspondência um a um.

Houve a necessidade de dar um título ao gráfico, pois é necessário que as crianças sejam alertadas para o facto de os gráficos precisarem de ser identificados para que as pessoas saibam o que representam. De imediato uma criança exclamou: “pode ser o animal preferido da história *A casa da Mosca Fosca*”(AC). Apresentei a proposta à discussão do grupo, interrogando todos sobre se achavam que o título a atribuir ao gráfico, deveria, ou não, ser aquele. Todos concordaram com proposta, merecendo, portanto, uma aprovação consensual.

As crianças sugeriram que escrevesse o título do gráfico numa folha branca e que colocássemos por cima do gráfico. Foram buscar lápis de cor, deram opinião sobre as cores a escolher, argumentando que se fosse com cores vivas todos os meninos que entrassem na sala poderiam ver melhor. Para análise do gráfico coloquei às crianças algumas questões:

- Qual é o animal de que vocês mais gostaram? Aquele que tem mais cubos? (Ed. est).*
- É a mosca fosca (B).*
- Essa é a que ganhou (AC).*
- E a seguir à mosca fosca quem teve mais cubos? (Ed. est).*
- Foi a raposa tramosa, teve cinco cubos (R).*
- Pois teve menos dois cubos que a mosca fosca. (T).*
- Então se a mosca fosca teve mais dois, quantos teve? (Ed. est).*
- Teve sete, porque cinco mais dois é sete (AC).*
- E existe o sapo larapo e o lobo, que já não sei o outro nome dele, que estão empatados, com dois cubos (B).*
- Lobo rebobo, lobo rima com rebobo (R).*

(Nota de campo, 6 maio de 2014)

Fizemos a leitura e discussão dos dados do gráfico, entendendo que, como referem Castro e Rodrigues (2008), “após a construção do gráfico (...), deve, sempre, haver um momento em que se discute o que este nos sugere” (p.72). As crianças que participaram nesta atividade entenderam o que estava representado no gráfico e sabiam explicar os resultados a qualquer pessoa que fosse visitar a sala.

No tempo de trabalho nas áreas propusemos às crianças que, ao nível da área de expressão plástica, representassem, se quisessem, o seu animal preferido. Um grupo de crianças resolveu, por sua própria iniciativa, fazer figuras de animais que entravam na história, utilizando materiais de modelagem (plasticina e barro) disponíveis nessa área. Importa referir que a modelagem proporciona particular prazer às crianças, permitindo-lhes manusear, descobrir e aprender, para o que se requer ter à disposição das crianças substâncias que ofereçam plasticidade e possam ser moldadas para fazer produções, como acontece com a plasticina, a pasta de farinha e o barro, entre outras. Esta prática leva as crianças a criarem e a produzirem diversas formas, recorrendo à sua imaginação, experimentando e explorando a maleabilidade dos materiais. Esta atividade possibilita-lhes, ainda, desenvolverem a motricidade fina.

As interações estabelecidas pelas crianças ao nível de pequenos grupos, constituem uma dimensão importante a considerar na educação pré-escolar, pelas oportunidades de partilha e confronto de ideias e saberes que lhes proporcionam e, por conseguinte, poderem tornar-se momentos ricos de aprendizagem e recreação. Parece-nos ir nessa linha o diálogo estabelecido por duas crianças na área de expressão plástica, o qual incidia sobre as produções por eles realizadas. Uma criança (R) começou por descrever à outra o animal que tinha representado através do desenho; mas fê-lo de forma criativa, através do jogo. A referida criança, mantendo a face da folha com o desenho voltada para a mesa, não deixando o colega ver o trabalho, ia tentando que o outro adivinhasse de qual animal se tratava. Fiz a recolha do diálogo que se estabeleceu entre eles:

- O meu animal tem olhos grandes, grandes (R).*
- É o urso (T).*
- Eu disse que tinha olhos grandes, mas não disse que era grande e o urso é muito grande (R).*
- Então é o escaravelho (T).*
- Não, ele tem asas e penas (R).*
- Já sei é a mosca (T).*
- A mosca não tem penas, é a coruja (R.)*

(Nota de campo, 6 de maio de 2014)

Os elementos fornecidas pela criança (R) ao colega (T) vão ajudando a que este pense e tente identificar o animal com as características descritas. Todavia, esta criança manifesta ainda ter alguma dificuldade em atender a mais do que uma característica, em simultâneo, o que parece já conseguido pela criança R, indicando não poder estar a referir-se à mosca, pois embora esta tenha asas, não tem penas, e estas eram uma das características que ela tinha indicado para a identificação do animal que havia representado (a coruja).

De modo a alargar a abordagem das características dos animais indicados na história, e tendo em conta o papel importante que a recreação e a representação assumem no processo educativo das crianças da faixa etária pré-escolar, propus-lhes a realização de um jogo que consistia em cada uma representar o seu animal preferido, podendo recorrer a gestos, sons, movimentos de locomoção, palavras que rimassem com o nome, entre outros meios. As crianças ficaram entusiasmadas, manifestando quererem participar todas ao mesmo tempo. Recordei-lhes, porém, que nos jogos a realizar em grupo existem regras. Discutimos e acordamos as que íamos ter em conta neste jogo. Assim, decidimos que, num primeiro momento, em grande grupo cada um iria imitar o animal que quisesse, podendo ser utilizado todo o espaço livre da sala e, num segundo momento, cada uma das crianças, à vez, iria representar o seu animal preferido e os restantes elementos do grupo, depois de observarem atentamente, tentariam identificar o animal representado.

Pretendia, com esta atividade, que as crianças pudessem experimentar formas diversas de representação, mas também criar oportunidades de observar e de ser observada a sua representação, favorecendo a afirmação de todos e a valorização de diferentes linguagens expressivas. O primeiro momento constituiu-se como um momento divertido de exploração, fazendo movimentos caracterizadores do animal escolhido e entrando, por vezes, em diálogo com outros para lhe mostrar o que estavam a fazer ou para lhe dar sugestões sobre como fazer. A seguir, dispusemo-nos em forma de círculo e uma criança, de cada vez, dirigia-se ao centro e imitava um animal por si escolhido. Para além da imitação de alguns movimentos e sons caracterizadores do animal representado, três crianças recorreram a rimas para ajudarem

os colegas a adivinhar o animal que estavam a imitar, tratando-se das mesmas que haviam manifestado, anteriormente, particular interesse em participar na descoberta de rimas, apontando:

- *O meu animal rima com guardanapo (AC).*
- *É o sapo não é AC? E também rima com papo (D).*
- *O meu animal rima com joelho (R).*
- *Não existe nenhum que rima com joelho, R (D).*
- *Existe sim, escaravelho, rima com joelho e com velho. (R).*

(Nota de campo, 6 de maio de 2014)

As outras crianças, não só não utilizaram rimas para identificar o animal que representaram, como já referimos, como também não participaram na discussão sobre as rimas que estas crianças utilizaram, manifestando ficarem no papel de observadoras ou ouvintes do que elas diziam. Porém, quando os colegas utilizavam gestos, sons ou movimentos de locomoção para caracterizar o animal imitado, essas crianças participavam ativamente, revelando vontade e satisfação em tentar descobrir e em conseguir adivinhar.

Assim, de uma forma lúdica, as crianças interagiram em grande grupo e todos os elementos do grupo usufruíram de oportunidades para expressar o que estavam a imaginar, imitando as vozes e a locomoção dos animais da história. Nesta linha, relevamos a importância que revestem as atividades de expressão dramática, nas quais está presente a comunicação verbal e não-verbal. É de ter em conta que, como Hohmann e Weikart (2009) referem, “a imitação está na base da construção da imagem mental, do fazer de conta e do fazer crer” (p.486) e que através dela as crianças teatralizam o que compreendem do mundo. Partindo da história *A casa da Mosca Fosca*, foi proposto, ainda, às crianças a realização de uma atividade de culinária, mais especificamente a confeção de um bolo. Lembramos que o enredo desta história gira à volta de um bolo de amora que a personagem principal (a Mosca Fosca) fez. Segundo a história, o aroma do bolo de amora espalhou-se pelo bosque, o que fez com que os animais procurassem a casa da Mosca Fosca, a qual acabou por reunir em sua casa uma série de animais que desejavam comer daquele bolo que cheirava tão bem.

A ideia de confecionarmos um bolo suscitou grande interesse e motivação nas crianças. Ficou acordado entre todos que, no dia seguinte, iríamos fazê-lo, com a participação de todos. O diálogo entre as crianças fluiu com naturalidade e com bastante entusiasmo, manifestando todas quererem expressar as suas ideias quanto aos ingredientes a utilizar. Neste particular, as crianças foram dando uma grande variedade de sugestões. Assumindo o papel de mediadora na tomada de decisão sobre o que fazer e, por conseguinte, que ingredientes utilizar, perguntei-lhes:

- *Que bolo vocês gostariam de fazer? (Ed. est.)*
- *Chocolate! (várias)*
- *Então, quais serão os ingredientes que leva o bolo de chocolate? (Ed. est.)*
- *A minha mãe faz muitos bolos, e ela usa sempre ovos (G).*
- *E açúcar para ficarem docinhos (LM.).*
- *Sim, muito bem e... (Ed. est.)*
- *E temos de por fermento para o bolo crescer, porque um dia a minha mãe esqueceu-se e depois o bolo não cresceu (G).*
- *E o que será que falta mais? (Ed. est.)*
- *A farinha (A).*
- *E para ser de chocolate temos de colocar o quê? (Ed. Est.)*
- *Chocolate (Várias).*

(Nota de campo, 7 de maio de 2014)

Como as afirmações das crianças permitem perceber, a vida cotidiana familiar possibilita a construção de saberes diversos, entre os quais os ligados à alimentação. É de anotar que, embora tratando-se de crianças com apenas três anos de idade, mencionaram todos os ingredientes necessários para a atividade. Todavia, havia que seguir indicações mais precisas, como as que se referiam às quantidades a utilizar para que o bolo a confeccionar ficasse saboroso e bem confeccionado. Como ninguém sabia responder a essa questão, propus às crianças que cada uma delas perguntasse aos pais, ou a outro adulto da família, quais as quantidades que levaria a receita de bolo de chocolate que eles conheciam, a escrevessem e nos enviassem para podermos ver como fazer. Com esta estratégia pretendia promover o diálogo entre pais e crianças acerca das atividades e das aprendizagens que estavam a desenvolver no jardim de infância, bem como sensibilizar as crianças para a importância da escrita e a compreensão de que o que se diz oralmente se pode escrever.

No dia seguinte, questionamos as crianças sobre quem tinha perguntado aos pais como achavam que se fazia o bolo de chocolate e quem tinha trazido a receita. A expressão facial de algumas crianças deixava transparecer ter ficado esquecida a tarefa e, por isso, não concretizada. Duas crianças (M e G) manifestaram ter dito aos pais que iam fazer o bolo de chocolate, mas não tinham trazido a receita, argumentando uma que se tinha esquecido e a outra que a mãe não lha deu.

No sentido de implicar as crianças na expressão de ideias para encontrar soluções para o problema que tínhamos para resolver (ME, 2010)⁹, questionei-as sobre o que fazer para podermos saber as quantidades e o modo de confeccionar o bolo. Gerou-se um silêncio no grupo, sendo este quebrado pelo comentário de uma criança, dizendo: tu sabes fazer (AC). Respondi-lhes que já há muito tempo que eu não fazia esse bolo, por isso, já não me lembrava

⁹ Conforme meta de aprendizagem 14, domínio independência/autonomia, da área formação pessoal e social.

bem das quantidades que levava e que, como tinha ficado combinado serem os meninos(as) a pedir aos pais, havia trazido apenas os ingredientes. Uma criança (B) dirigiu-se à educadora, perguntando-lhe se sabia a receita, ao que ela respondeu que quando confeccionava bolos, costumava consultar um livro de receitas e, às vezes, ia procurar na internet para não se enganar nas quantidades a colocar.

Considerando as duas fontes de informação referidas, e como não tínhamos livros de receitas na sala, concordámos procurar na internet, pois, na sala tínhamos disponível o acesso a essa fonte de informação. E assim foi. Dialogámos sobre como proceder, como escrever o que queríamos procurar, acentuando assim a importância da escrita e da leitura. Encontrando disponíveis várias receitas, havia que fazer escolhas. O grupo concordou com a opção de enveredarmos por uma na qual as quantidades eram indicadas por número de chávenas e de colheres, o que facilitou a exploração do uso de determinadas unidades de medida. A receita integrava: 4 ovos; 2 chávenas de chá de açúcar; 2 chávenas de chá de farinha; 1 chávena de chá de leite; 1 chávenas de chá de óleo; 1 chávena de chá de chocolate; 1 colher de sobremesa de fermento em pó. Surgiu a questão sobre como seria a chávena referida na receita. Informei que se tratava de uma chávena mais pequena do que a que normalmente é utilizada para beber o leite, mostrando uma que tinha levado de casa.

Dialogamos em grande grupo sobre qual seria o espaço da instituição mais adequado para fazermos o bolo. Neste ponto, como é evidente, a cozinha¹⁰ foi escolha consensual, pelo que nos deslocámos da sala de atividades para esse espaço, a fim de procedermos à confeção do bolo. Para que as crianças pudessem aguardar calmamente a sua vez de participar, informei que todas iam ter oportunidade de o fazer, podendo colaborar em diferentes momentos, como o de colocar os ingredientes, ou o de misturar os mesmos ou a barrar a forma.

Em conjunto, contámos o número de ovos indicado na receita, sendo colocados de lado, para depois partir e juntar, um a um, no recipiente, misturando-os e adicionando-lhes a seguir os restantes ingredientes, conforme indicado na receita. A par deste processo, foi untada, com manteiga, a forma em que ia ser colocada a massa do bolo para ser levada a cozer, o que foi feito também pelas crianças. No decurso de todo este processo, fui colocando questões sobre os ingredientes que faltavam incluir, as quantidades de cada um, de forma a manter a participação ativa de todos, ainda que concretizando uma tarefa cada um de sua vez. Surgiram ainda vários comentários espontâneos das crianças acerca de hábitos alimentares e práticas culinárias que observavam em casa. Assim, por exemplo, acerca dos ovos, referiram qual era

¹⁰ Como anteriormente referimos, esta funcionava como refeitório, mas dispo de dos equipamentos de cozinha e necessários para a concretização da atividade que nos propunhas realizar.

parte de que mais gostavam (a gema ou a clara), e uma criança acrescentou que a mãe colocava óleo para os estrelar. Outros referiram que o leite com chocolate era bom, o que suscitou o comentário de outras crianças que afirmaram não gostar. Estando a massa do bolo preparada, colocámo-la no forno e aguardámos que este cozesse, observando que a massa cresceu, adquiriu outra cor e se transformou.

Esta atividade desencadeou bastante interesse e motivação nas crianças, sendo-nos possível perceber que para algumas foi a primeira vez que participaram numa tarefa desta natureza. Por outro lado, o ter colaborado na confeção de um produto que iam comer e que sabiam explicar como o tinham feito, contribuía para se sentirem e manifestarem satisfeitas e competentes. Era também este o meu objetivo, daí a preocupação com que as crianças assumissem um papel ativo no desenvolvimento das atividades e na tomada de decisões que estas requeriam. Assim, procurei atender e levar em consideração as opiniões, interesses e particularidades das crianças, criando oportunidades para que todos pudessem expressar-se, escutar os outros e ser por eles escutado.

Refletindo sobre a globalidade da experiência de aprendizagem descrita, entendo ser conveniente sublinhar a importância que a mesma revestiu ao nível da sensibilização das crianças para a descoberta da proximidade fonológica que algumas palavras apresentam, bem como para a exploração de outros domínios de conteúdo. Importa ainda realçar a pertinência do desenvolvimento deste tipo de atividade, pois, como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “a relação encontrada pela investigação entre consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que este tipo de actividades seja desenvolvido com frequência no contexto da educação pré-escolar” (p. 55). Como as autoras referem, estas atividades deverão integrar um carácter lúdico, aspeto que também procurei considerar e promover.

Surgiram também oportunidades para a construção do sentido de número e de estabelecer relações entre os números, bem como para realizar operações de adição, organização e análise de dados, contribuindo assim para o desenvolvimento do pensamento matemático. No entanto, parece-me que poderia, em alguns momentos, ter recorrido ao registo gráfico dos números, no sentido de sensibilizar as crianças para a importância que esse código também representa no seu processo de aprendizagem.

O papel que procurei assumir em todo este processo foi o de favorecer a caminhada de aprendizagem e desenvolvimento da criança, no qual esta foi reconhecida como um interveniente ativo e competente.

4.2 - Descobrimo acerca da palavra família

É globalmente aceite o importante papel e o enorme significado que a família assume na vida de cada um. De igual forma, há unanimidade acerca da consideração do papel do jardim-de-infância na promover uma ação formativa que favoreça o desenvolvimento global da criança, a nível cognitivo, motor, afetivo, criativo e relacional. Conscientes destes princípios, entendemos, na semana em que se comemorava o dia da família (15 de maio), promover com as crianças atividades em que fossem valorizadas estas diferentes dimensões.

No cumprimento da prática de ensino supervisionada, iniciei a semana dialogando com as crianças sobre o tópico “a família”, solicitando-lhes que, cada uma, expressasse o que para ela era uma família, que elementos poderiam integrá-la e o que mais gostavam de fazer com eles, de forma a recolher dados que nos ajudassem a compreender as conceções de família das crianças.

A seguir procedi à leitura da história *O livro da família* de Todd Parr (2006)¹¹. Nesse texto estão presentes as características de diferentes famílias. À leitura desta obra de literatura para a infância, presidiu a intenção educativa de levar as crianças a conhecerem e a reconhecerem a importância de valorizar as diferenças (as diferentes realidades familiares, no caso).- Pretendia promover em cada criança um espírito de abertura a diferentes realidades que podem ser diferentes da sua, mas igualmente importantes para as pessoas que delas fazem parte. Durante a leitura, as crianças não fizeram interrupções, tecendo comentários apenas no final. Pediram-me para observar de novo as ilustrações, visto que estas as ajudavam a compreender melhor o que estava a ser dito, favorecendo assim a construção de uma imagem mais completa sobre o conteúdo do texto.

No sentido de apoiar esse processo, fui colocando questões às crianças em torno da história e promovendo a discussão de ideias, de forma a perceber se tinham entendido a história e ajudando a clarificar aspetos menos conseguidos. Ao mesmo tempo que iam revendo as imagens, as crianças foram recontando a história, participando espontaneamente, mas procurando escutar o que cada um contava. Esta observação mais pormenorizada das imagens permitiu que as crianças fizessem associações entre partes do texto e as ilustrações que a elas se referiam, gerando uma atitude de interpretação das mesmas. Neste âmbito importa considerar que, como surge expresso nas OCEPE (ME/DEB, 1997), as histórias “recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de

¹¹ Trata-se de uma obra indicada recomendada no Plano Nacional de Leitura para explorar na Educação Pré-Escolar.

expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (p.70). Neste âmbito, o educador deve, acima de tudo, proporcionar um clima de descoberta, gerador do gosto por comunicar e por escutar, no qual as crianças estabeleçam interações que lhes possibilitem enriquecer-se e desenvolver-se, adquirindo um maior domínio de expressão, comunicação e compreensão (MEB/DEB, 1997).

No final do reconto da história, foram vários os comentários feitos pelas crianças, que apontavam para a descrição das características das suas famílias. Elas foram encontrando e referindo proximidade com uma ou outra imagem de família daquelas que eram apresentadas no livro (na história lida e analisada). As seguintes afirmações ilustram esse discurso das crianças:

- *A minha família é como esta [apontando para uma imagem], eu e a minha mãe estamos juntas e o meu pai vive noutra país (J).*
- *E a minha é muito grande, como a família dos coelhos (A).*
- *A minha é pequena, eu não tenho irmãos (R).*
- *E a minha família é como a dos ursos, gostamos de dar muitos abraços (AC).*
- *A minha também gosta de abraços e a minha mãe diz que sou muito parecida com ela (C).*
- *E a minha gosta de fazer muito barulho quando vamos à casa da minha avó (M).*

(Nota de campo, 7 de maio de 2014)

Estes comentários permitem perceber que as crianças prestaram atenção ao conteúdo da história e utilizaram as imagens de famílias retratadas para identificarem relações de semelhança como a constituição da sua própria família e para caracterizarem modos de relação estabelecidos entre os seus membros. As afirmações das crianças deixam também entender as formas diversas de organização que o agregado familiar pode assumir, que vão muito além da imagem tradicional de família. Esta é uma questão com grande relevância na contemporaneidade, até porque, como se sabe, os modelos familiares têm-se diversificado. Importa, portanto, que as crianças reconheçam que, independentemente da sua forma de organização, todas as famílias merecem ser tidas em consideração pelo importante papel educativo que desempenham e pelos cuidados que lhes cabe assumir. Sabemos que os pais ou seus legais substitutos são os primeiros e os principais responsáveis pela educação dos filhos e pela prestação de cuidados. Mas também sabemos que essa “função” pode ser apoiada e influenciada por outros membros do agregado familiar. Estamos aqui a dar relevo a um conceito de família que Vasconcelos (2009) explicitou quando a definiu como “comunidade de afetos” (p. 66). Corroboramos ainda a opinião da autora, quando afirma que

É deste tipo de família que a criança precisa, quer seja a família tradicional, nuclear, uma família reconstruída, uma família que não é consanguínea...uma família de acolhimento.

A criança precisa saber que é incondicionalmente amada, independentemente do tipo de estrutura que a acolhe (p.66).

A diversidade de situações experienciadas e narradas pelas crianças ajudou a alargar conhecimentos sobre a importância da família e do papel da mesma, mas também sobre a vida em sociedade.

Dando continuidade à atividade de exploração da narrativa apresentada em *O livro da família*, trabalhamos o desenvolvimento de noções matemáticas, que têm a ver com a exploração do espaço. Este trabalho consistiu na identificação da posição que as personagens ocupavam nos espaços físicos referidos na narrativa e representados nas várias ilustrações. Trabalhamos expressões como “em cima” e “em baixo”; “dentro” e “fora”. São expressões de lugar (locativos) cuja aprendizagem, e adequado uso em situações de interação conversacional, é muito importante para o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças. Ainda em grande grupo, foram abordadas algumas questões referentes à questão da medição. Focamos este trabalho na percepção de medida relacionada com a altura, tendo trabalhado os conceitos de “alto” e “baixo”.

No decorrer da narrativa, eram constantemente mencionadas palavras que davam conta de que a personagem estava “em cima de”, “em baixo de”, “dentro de”, “fora de”, bem como que um era o mais alto, outro o mais baixo, etc. Foram estes os aspetos que procuramos explorar, numa vertente lúdica, ou seja, recorrendo ao jogo como meio de aprendizagem e recreação.

Propus às crianças que se movimentassem no espaço da sala e quando fosse dado um sinal tinham que escutar a indicação apresentada e concretizar a tarefa proposta. Estas tarefas eram diversificadas e implicavam a compreensão de enunciados orais com indicações em que eram relevantes as expressões locativas antes referidas. Assim sendo, havia tarefas como “colocarem-se em cima de uma cadeira”, “em baixo de uma mesa”, “fora da sala”, “dentro da sala”. Para a realização desta atividade utilizámos não apenas o espaço da sala, como também outros espaços da instituição, como o salão polivalente, procurando favorecer a ação e compreensão dos conceitos acima mencionados. Merece, neste sentido, considerar que, como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997),

É a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo. Esta exploração do espaço permite-lhe ainda reconhecer e representar diferentes formas que progressivamente aprenderá a diferenciar e nomear (p. 73).

Procedemos, num outro dia, à observação e comparação de alturas, recorrendo aos elementos do grupo. Assim, num primeiro momento, tentámos descobrir quem seria a pessoa

mais alta da sala e a mais baixa. Em relação à mais alta o olhar de todos foi dirigido para os adultos da sala, mas para averiguar qual dos elementos era, como disse uma criança (B) foi preciso que estes se colocassem lado a lado. Em relação à identificação da pessoa mais baixa, surgiram também dúvidas, porque havia crianças com alturas muito próximas, pelo que também foi necessário colocarem-se lado a lado para observar qual seria. Pretendemos, assim, promover a observação por parte das crianças. Além disso, esta atividade possibilitou que as crianças se aproximassem umas das outras e se observassem sem discriminações, percebendo que são diferentes (com diferentes estaturas) mas que são todas crianças com os mesmos direitos e merecedoras do mesmo respeito. Efetivamente, à medida que a atividade se ia realizando, tive o cuidado de reiteradamente ir recordando estes valores.

Lancei ainda um diálogo entre as crianças acerca dos membros que constituam a sua família, enfatizando a relação entre os mesmos. Assim, cada uma de sua vez referiu esses membros e, a par desse processo, procurei perguntar-lhe o nome de alguns desses membros, como o dos pais, irmãos e avós (referimo-nos apenas ao primeiro nome). Apercebi-me que a atividade ia tornar-se morosa, dado que o tempo que as crianças levavam a pensar e a dizer o nome dos pais e dos avós. As próprias crianças manifestaram essa percepção de que a atividade era morosa, pelo que resolvi mudar de estratégias, deixando de perguntar o nome dos avós. Observámos que todas as crianças presentes verbalizaram com facilidade o nome dos pais/mães e dos irmãos/irmãs.

No dia seguinte, em grande grupo, dialogámos com as crianças sobre os avós e perguntámos o nome dos mesmos aos que ainda não o tinham referido. As crianças mencionaram o nome dos avós (avô, avó), com exceção de uma criança (J). A seguir procedemos à observação e análise de uma árvore genealógica. Esta estava construída com fotografias dos membros da minha família, mas apenas com avós paternos, avós maternos, pais e irmãos. Logo que apresentada iniciaram os comentários sobre as fotografias e as questões acerca de quem eram as pessoas. Comecei por explicar o que eram avós paternos e avós maternos para assim demonstrar a minha árvore genealógica. Esta foi a forma que eu achei mais aliciante para demonstrar a minha família e falar sobre ela, as crianças demonstraram-se interessadas, estando constantemente a fazer questões sobre os meus familiares, principalmente questões sobre os meus irmãos.

Aproveitando os nomes dos membros da família (apenas os nomes dos pais e das mães), que tinham sido fornecidos pelas crianças, propus-lhes a realização de uma atividade com rimas. Esta foi desenvolvida com apoio de um suporte tecnológico – um PowerPoint. Este PowerPoint integrava imagens fáceis de identificar, mesmo assim, ao iniciar a atividade, fiz

uma breve leitura das imagens para ver se todas as crianças as identificavam corretamente. Para cada rima era apresentada (em PowerPoint) uma palavra com o nome de um membro da família de cada criança (pai ou mãe).

Conforme já referi, comecei por mostrar, através da projeção em PowerPoint, as imagens relativas às palavras (tinta, sofá, cama, lata, mala, menino, piscina, telefone, saca, rato, águia, berlinde, pau, mosca, juiz, Emanuel¹², cartolina, afia, radio, menina, mesa, baleia, leopardo, jaula) de forma a que as crianças as identificassem, para assim poderem realizar as rimas. Depois de identificadas as imagens solicitei, uma criança de cada vez, a encontrar a rima correspondente ao nome que eu dizia. Ou seja, eu lia a palavra que estava escrita no diapositivo e pedia a uma das crianças que, com base nas imagens apresentadas, identificasse a palavra que rimava com aquela que acabara de ouvir. Em cada diapositivo estavam duas imagens apenas o nome de uma delas rimava com o nome que se referia a um dos familiares. Na figura 3 está exemplificado o procedimento aqui descrito. Após a criança dizer a palavra que rimava, levantava-se da cadeira e ia junto do computador para ser ela própria a clicar com o rato na imagem que indicava a resposta, aparecendo a imagem relativa à palavra, caso a tivesse sido encontrada a palavra que rimava com a apresentada ou um “X”, no caso da resposta não estar correta, como mostra a figura 2.



Figura 2-Palavras e imagens apresentadas para identificar rimas

Como podemos ver acima o primeiro diapositivo estava a palavra para a qual tinham de encontrar a rima, ou seja o nome de um membro da família de uma das crianças, neste caso era Jacinta e foi proposto à criança (R) que dissesse qual a palavra que rimava. A criança após ter respondido, levantou-se da cadeira e veio verificar se estava correto ou não. Ao clicar no rato apareceu um “X” por cima da imagem que estava errada, neste caso Jacinta rima com tinta, aparecendo o “X” em cima da imagem do sofá.

¹² A imagem alusiva ao Emanuel, correspondia a uma foto do meu colega de estágio que estava na sala dos 5 anos.

Deste modo, para além de desenvolver a consciência fonológica, as crianças estavam a desenvolver-se ao nível do domínio tecnológico, utilizando recursos que nos pareceu ajudar a tornar a atividade mais atrativa e motivadora. De acordo com a ideia de Amante (2007):

Para além dos programas utilitários mais comumente utilizados pelos adultos (Word, Paint, PowerPoint) e que são igualmente úteis e adequados para serem utilizados por crianças, mesmo as de pré-escolar, cabe ao educador selecionar alguns programas, de caráter especificamente educativo, que possam ser utilizados pelas crianças. (p. 57).

Das doze crianças presentes nesse dia, cada uma foi solicitada a fazer uma rima, verificando-se que sete descobriram a palavra que rimava com a que lhes fora dita, e cinco não o fizeram. Refletindo sobre o desenvolvimento da atividade, é de sublinhar que tentei despertar a atenção das crianças para a rima de palavras e promover a sua participação ativa, enveredando pela apresentação da atividade como um jogo que visava desafiá-las à descoberta das rimas e a averiguar o resultado. Todavia, ao longo da actividade, fui percebendo que a estratégia ao envolver, em simultâneo, todo o grupo, se tornava morosa, o que se repercutiu no interesse das crianças. Assim, enquanto no início todas as crianças se manifestaram positivamente interessadas, querendo mostrar aos colegas que acertavam e que conheciam as palavras que rimavam com os nomes dos seus familiares, depois começaram a dispersar-se, pedindo para terminarmos. Percebi que, mesmo enverando por uma vertente lúdica, com o uso de meios informáticos e imagens, havia outras dimensões que não tive suficientemente em conta, como a gestão do tempo e a organização do grupo, admitindo que poderia ter sido mais benéfico a concretização desta atividade em pequenos grupos, de forma a ela ser realizada em menos tempo.

Continuando a exploração do tópico da família e considerando que o projeto curricular da instituição incluía a abordagem de algumas figuras e símbolos que fazem parte da herança histórica de Bragança, como o brasão de algumas casas, promovi algumas atividades nesse âmbito. Assim, envolvemo-nos numa atividade em que as educadoras cooperantes da instituição em colaboração com os pais e/ou encarregados de educação, resolveram criar um mural, no jardim-de-infância, incluindo um desenho que simbolizasse cada família, à semelhança do que acontecia antigamente com os brasões. Foi pedido a cada criança a realização de um registo gráfico num azulejo, criando símbolos que, no seu entender, representassem a sua família. Antes visualizámos alguns brasões de famílias reais portuguesas, de diferentes formas e estilos. Cada criança fez o seu registo no azulejo e depois de terminada a pintura foi colocado o nome da família. Ao verem as palavras escritas, algumas das crianças conseguiram identificar letras. O contacto com as letras, por crianças em idade pré-escolar, é pertinente, pois, como afirma Mata (2008), “as crianças vão começando a

diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características particulares e das convenções a elas associadas” (p.37).

Tal como mencionámos anteriormente, estes azulejos iriam ser utilizados, mais tarde, para, juntamente com as crianças e educadores das outras salas da instituição e com as famílias, construir um mural. Importa dar relevo ao envolvimento das famílias na atividade, pela importância que a interação escola-família assume no processo educativo das crianças desta faixa etária (pré-escolar). Importa assim considerar o papel de cooperação que cabe à instituição pré-escolar assumir em relação à ação educativa das famílias (Lei nº 5/97, d e10 de fevereiro), sendo de ter presente que, como afirma Nunes (2004),

A Família é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autónomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer, é reconhecido no seu carácter individual, irrepetível e insubstituível (p.33).

Deste modo, deve ser promovida a partilha de informações e ideias entre as duas instituições, no sentido de proporcionarem atividades conjuntas e complementares que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. É preciso ter presente que uma interação positiva escola-família- comunidade favorece o desenvolvimento e bem-estar de todos, crianças e adultos.

Em síntese, o desenvolvimento da experiência relatada possibilitou ao grupo um contacto com materiais cujo uso não é muito frequente, permitindo confirmar a importância pedagógica de diversificar, numa perspetiva de inovação, os materiais e as estratégias. Esta experiência também foi relevante por proporcionar novas descobertas a nível da família, favorecendo a troca de vivências e o diálogo não só entre o grupo de crianças, como destas com os adultos. Finalmente, e mais uma vez, a sequência de atividades realizadas pelas crianças possibilitou o desenvolvimento integrado de competências nos vários domínios de conteúdo curricular, nomeadamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no da matemática e da expressão plástica, e nas áreas do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social.

4.3 - Descobrimo com a história *A lagartinha muito comilona*

Esta experiência de aprendizagem deu continuidade a uma iniciativa promovida pela educadora cooperante e o grupo de crianças, num dia em que não tivemos estágio. Trata-se de uma experiência que emergiu de um contexto real e teve a ver com o facto de as crianças terem levado para a sala bichos-da-seda que lhes haviam sido oferecidos. Estando estes a

crescer, entendemos ser necessário arranjar-lhes um espaço em que pudessem crescer à vontade e estarem confortáveis.

Comecei por, em conjunto com as crianças, observar os bichos-da-seda, tentando identificar características físicas, como a cor da pele e a forma do corpo, o modo como se deslocavam e como se alimentavam. O diálogo que se estabeleceu em torno destes aspetos decorreu de forma entusiástica e participada, querendo todos manifestar a sua opinião sobre os novos seres. Partilharam connosco o que já tinham descoberto sobre os bichos-da-seda, como: terem esse nome porque “faziam fios para fazer a seda” (R); “comiam folhas de amora”; e “pareciam minhocas a andar” (vários). Todas as crianças tinham algo a comunicar, quer fosse para tentar informar-nos do que já sabiam, quer para questionar ou debater ideias sobre aspetos relacionados com a vida e a utilidade dos bichos-da-seda. Nesta linha, entendi sublinhar que, como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer” (p. 67). Estas condições foram plenamente cumpridas no momento de diálogo que acima referimos. Importa ainda considerar a importância que revestiu este momento para ajudar algumas crianças a completar frases para que melhor pudessem entender-se as ideias que queriam partilhar com o grupo, bem como a pronunciar corretamente certas formas verbais, aspeto para o qual o próprio grupo de pares contribuía. Como exemplo, referimos o comentário feito por uma criança (AC) a outra (B), no sentido de corrigir o seu modo de se expressar, dizendo-lhe “não é eu fazi, é eu fiz”, ao que a colega reagiu de forma positiva, integrando no discurso a expressão verbal apontada. Este diálogo, entre outros já antes observados, levou-nos a refletir sobre o porquê de as crianças cometerem este tipo de erros. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), pode entender-se que as crianças utilizam uma forma verbal similar àquelas que são regulares para referir a ação passada do verbo “fazer” (pretérito perfeito). Neste caso, como em outros, as crianças fazem uma sobregeneralização da regra de formação do pretérito perfeito. Isto é, elas deduzem a regra por similaridade, por exemplo, com as formas verbais “comi” ou “bebi”. De acordo com os autores “a generalização abusiva, ou seja o uso de uma regra em presença de uma exceção, denomina-se sobregeneralização e é muito comum durante esta fase de desenvolvimento da linguagem” (p. 13). As autoras sublinham a importância de ouvir e observar o que as crianças dizem, e como dizem, enquanto meio de compreensão de como está a processar-se o seu desenvolvimento ao nível da linguagem. Relevam ainda que “o adulto esteja atento às produções de cada criança para que a interação dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios (p. 14). São

preocupações desta natureza que estão na base deste nosso trabalho, reconhecendo o importante papel que, como educadoras estagiárias e futuramente como profissionais de educação de infância, nos cabe desempenhar. Neste sentido, salientamos a importância de criar ocasiões que possibilitem e motivem as crianças ao diálogo e lhes permitam acederem a formas progressivamente mais elaboradas de expressão e comunicação.

Retomando a descrição do diálogo estabelecido com as crianças acerca dos bichos-da-seda, uma criança (D) comentou que sabia como as lagartas se transformavam em borboletas. Efetivamente, esta criança disse que “as lagartas constroem um casulo e depois transformam-se em borboletas”. Gerou-se a discussão em torno do assunto, e algumas crianças manifestaram dúvidas sobre se o que o colega dizia seria verdade. Ele defendia que era verdade, solicitando com o olhar que confirmássemos o que dizia. Informei as crianças que o colega (D) tinha razão, mas, primeiro, as lagartas tinham que crescer, pois as da nossa sala eram ainda pequeninas.

De forma espontânea, e por isso não prevista, as crianças estavam a ir ao encontro de uma atividade que havia incluído na planificação, em conjunto com a educadora. Tínhamos planificado desenvolver um trabalho didático a partir da leitura e exploração da história “*A lagartinha muito comilona*” de Eric Carle (2010)¹³, na qual é retratado o ciclo vital de uma lagarta, desde que sai do ovo até se transformar em borboleta. A narrativa aborda ainda os dias da semana, os números e alguns alimentos.

Assim, perguntei às crianças se gostariam que lhes lesse uma história que falava da vida de uma lagarta e que tinha como título *A lagartinha muito comilona*. Acrescentei que talvez esta história nos ajudasse a perceber o que, de facto, aconteceria às lagartas. A resposta surgiu em coro, na medida em que todas as crianças manifestaram a sua grande vontade em conhecer a história. Estavam, antes de mais, curiosos por descobrir as razões por que a lagartinha era muito comilona. Ficámos particularmente satisfeitas por poder ir ao encontro de interesses expressos pelas crianças e poder responder-lhes com atividades que havíamos previsto promover, permitindo-nos perceber o sentido de oportunidade que a planificação ganhou ao poder incluir e responder a questões levantadas pelas crianças e para as quais procuravam respostas. Procedi, posteriormente, à leitura da história, apresentando as imagens em simultâneo, em formato de *PowerPoint*, no sentido de as crianças melhor poderem ir compreendendo a sequência das situações descritas no texto.

¹³ Trata-se de uma obra indicada recomendada no Plano Nacional de Leitura para crianças da faixa etária do grupo.

A observação das imagens ajudou as crianças a perceberem melhor o conteúdo da história, o que se tornou mais evidente com os comentários surgidos em torno da imagem do casulo da lagarta. A partir desta leitura e da observação atenta da imagem, as crianças do grupo passaram a concordar com o que anteriormente tinha sido dito pelo colega. Dando-lhe razão, as crianças confirmaram que a lagarta depois se transformava em borboleta.

As crianças manifestaram-se muito atentas, escutando a leitura e observando as imagens e, no final, pediram para repetirmos a apresentação. Acedendo ao pedido, propus-lhes apresentar as imagens e irmos contando por todos o que ia acontecendo, criando assim um ambiente que proporcionasse proceder à exploração do conteúdo da história e criar oportunidades para falarem e comunicarem opiniões sobre um assunto que era do seu interesse.

No sentido de promover a discussão em torno do conteúdo da história, coloquei uma questão ao grupo: *Então o que fazem e o que acontece às lagartas?* As respostas e comentários permitiram expressar, partilhar e confrontar opiniões, como o seguinte excerto permite perceber:

- *Constroem um casulo como o da lagartinha e depois já saem borboletas* (D).
- *E quando estão lá dentro dormem* (R).
- *Os bichos-da-seda que temos na sala também vão fazer o casulo* (T).
- *E vão ficar lá dentro dois dias* (B).
- *Não, não é Bia. Ficam lá duas semanas como a lagartinha comilona* (AC).
- *Muito bem. E Quem se lembra do que comeu a lagartinha durante os dias da semana?* (Ed. est.).
- *Na segunda comeu uma maçã, na terça duas peras, na quarta três ameixas, na quinta quatro morangos e já não me lembro mais* (AC).
- *Na sexta comeu cinco laranjas* (G).
- *E no sábado comeu muitas guloseimas que fizeram mal à barriga* (R).
- *Pois foi. Será que se nós comermos muitas guloseimas também nos faz mal?* (Ed. est.).
- *A minha mãe diz que não podemos comer muitos doces porque ficamos doentes* (AC).

(Nota de campo, de 19 maio de 2014)

A abordagem de unidades de tempo (dia e semana) de forma integrada e lúdica, como nos parece surgir neste texto e nesta atividade, torna-se, em nosso entender, pertinente para que as crianças se possam ir apropriando desses conceitos. Importa ainda ter em conta que para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças é importante que tenham acesso a experiências e oportunidades diversificadas de participar nelas, mas também de interagir com os outros. Neste âmbito, é particularmente relevante a interação com outros pares que, como refere Vygotsky (1984; 1993), se apresentem num nível superior de desenvolvimento.

Considerando o entusiasmo demonstrado pelas crianças ao falar sobre a lagarta e o muito que ela comeu, e no sentido de alargar a abordagem desta temática, decidimos utilizar essa ideia numa atividade de expressão motora. Assim, propus às crianças realizar um jogo de faz de conta, no qual eu assumiria o papel de lagarta e eles os de diversos frutos, como os da história. No fundo era uma versão do “jogo do apanha”, uma vez que a lagarta ia tentar apanhá-los. Assim, eles deveriam deslocar-se de modo a ocupar todo o espaço disponível e correrem de modo a evitar serem apanhados. As regras consistiam em, quando apanhados darem as mãos à “lagarta” e correrem com ela para ajudá-la a apanhar os restantes elementos. O jogo terminava quando não houvesse mais “frutos”, isto é, mais crianças para apanhar.

Foi notório o empenho e a participação do grupo na realização do jogo proposto, assim como na apresentação de sugestões para a realização de novos exercícios. Procurámos integrar as propostas das crianças, como as afirmações apresentadas permitem observar:

- Andreia podemos ser os frutos da história (AC).*
- Acho que sim. E o que fazemos? (Ed. est.)*
- A lagartinha vai comer os frutos de cada dia da semana (AC).*
- Mas tem de começar na segunda e ir até ao domingo (R).*
- Então, de cada vez que corre só pode apanhar os frutos desse dia! (Ed. est.)*
- Sim (AC e R).*
- Está bem. E como a lagartinha vai saber que o fruto que é cada um? (Ed. est.)*
- Nós dizemos, corremos e dizemos (AC).*

(Nota de campo, de 12 de maio 2014).

Assim, e relembando o que dizia a história, organizámo-nos por grupos de frutos, escolhendo cada um o que preferia representar, dentro das opções indicadas na história. Como não havia um número suficiente de crianças para corresponder a todos os alimentos mencionados na história, sugerimos atender apenas aos frutos dos dias úteis da semana (uma maçã, duas peras, três ameixas, quatro morangos e cinco laranjas). As crianças agruparam-se de acordo com os frutos que escolheram representar. Ao correr iam dizendo o nome do fruto que cada um representava, para que pudessem ser apanhados os que correspondiam ao dia que ia sendo indicado. As crianças tinham que prestar atenção ao número de elementos que deveriam ser apanhados e quantos faltava apanhar para completar a tarefa. Deste modo iam verbalizando o nome dos frutos, iam relembando a história e explorando o sentido de número, visto que tinham de fazer sempre a contagem dos elementos e comparar o número de elementos apanhados com os indicados na história em relação a um determinado dia. Ao iniciar o jogo, assumindo o papel de “lagartinha”, questionei as crianças sobre o nome dos frutos e a quantidade dos mesmos a serem apanhados em relação a cada dia. O jogo terminou quando já todos os “frutos” (crianças) tinham sido apanhados e integravam o cordão

humano que foi sendo feito. Assim, de uma forma lúdica, foi possível explorar o conceito de número, recorrendo à linguagem verbal para indicar e facilitar a realização do exercício que foi proposto por uma das crianças e com o qual todas concordaram.

Continuámos a explorar a história, no período da tarde desse dia, incidindo sobre o nome e sequência ordenada dos dias da semana. Para tal, coloquei uma folha de papel de cenário num dos placares, na qual escrevi os dias da semana. O grupo foi organizado em “U”, de modo a que todos pudessem ter boa visibilidade das palavras escritas na folha afixada e foram dispostos, à frente das crianças, cartões soltos indicando cada um dia da semana. Retirando e dizendo o nome do dia da semana, íamos colocando na folha o cartão com a palavra do dia que lhe correspondia. Li as designações dos dias, seguindo a sequência com que se apresentavam. A seguir, cada uma das crianças, uma de cada vez, foi colocar por cima da palavra do dia indicado os respetivos frutos e a indicação da quantidade dos mesmos, conforme o descrito na história (segunda, uma maçã; terça, duas peras; quarta, três amoras; quinta, quatro morangos; sexta, cinco laranjas; sábado, vários alimentos: uma fatia de bolo, um gelado, um pepino, um pedaço de queijo, um salame, um chupa-chupa, uma salsicha, um pastel e uma fatia de melancia). As crianças foram emitindo a sua opinião, manifestando se concordavam ou não com o indicado pelo colega. Terminado esse trabalho (figura 3), voltámos a visualizar as imagens da história, em powerpoint, no sentido de compararmos o que tínhamos feito com o apresentado nessas imagens, observando se correspondiam umas às outras. A imagem da figura 3 ilustra o trabalho realizado.



Figura 3-Sequência ordenada dos alimentos

Na continuidade desta atividade, cuja intencionalidade educativa se prendia com a exploração do sentido de número, fizemos a contagem em grupo e individual dos alimentos, colocámos questões sobre qual seria o dia em que a “lagartinha” comeu mais alimentos e qual o dia em que comeu menos. Depois, refletimos também sobre quais os alimentos de que as crianças mais gostavam. Pretendemos com a contagem, orientada pela observação da ordenação ascendente da quantidade das imagens dos frutos, contribuir para a construção do

conceito de número, corroborando a ideia expressa nas OCEPE (ME/DEB, 1997) de que “as oportunidades variadas de classificação e seriação são (...) fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número” (p.74). De modo a dar continuidade ao desenvolvimento da consciência fonológica, realizámos um jogo com rimas, pois, como referem Adams et al. (2006), “ao direcionar a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, o jogo de rimas promove a consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas tem também forma” (p. 34). Os autores Adams et al. (2007) acrescentam dizendo que “os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica” (p. 519).

Assim, e procurando diversificar as estratégias de descoberta de rimas, apresentei às crianças um cartaz onde estavam afixadas algumas palavras da história. Este cartaz integrava três colunas. Na primeira coluna, encontravam-se as imagens (lagarta, folha, bolo, casa, chocolate, chupa, borboleta, sol), estas sempre acompanhadas de uma legenda, colocada por baixo, onde estava escrita a palavra correspondente. Nas segunda e terceira colunas estavam duas imagens, sendo que o nome de uma delas rimava com o da primeira coluna e o nome da outra não. Estas imagens estavam seguras por velcro e a criança sempre que fazia a rima, teria de retirar a imagem que não estivesse correta. Foi nosso objetivo desafiar as crianças à ação e à descoberta. Foi clara a intenção de implicar todas as crianças nesta atividade. Nesse sentido, ela foi concretizada sob a forma de jogo, o que possibilitou às crianças um maior à-vontade e uma maior interação, surgindo momentos em que as crianças, mantendo-se ativas, participavam, apoiando o colega que estava a tentar descobrir qual a palavra que rimava. Este tipo de atividade implica, como é evidente, que as crianças pronunciem com cuidado as palavras e se tornem sensíveis à cadeia sonora.

Ao longo desta actividade foi com satisfação que verifiquei a atenção que as crianças prestaram à identificação das rimas, querendo ser bem-sucedidas na tarefa. No início algumas crianças mostraram-se apreensivas em relação ao que iam fazer, pelo que tive o cuidado de lhes dizer que caso se enganassem não havia mal nenhum. Como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997), é necessário ter em conta que o bem-estar e a segurança das crianças dependem da forma como o ambiente educativo se apresenta, requerendo-se que este favoreça a sua autoestima e o desejo de aprender.

Nesta atividade, as crianças puderam observar imagens com cores vivas de forma a poderem identificar com facilidade a palavra que designava a ilustração apresentada. Com esta imagem foi fácil às crianças a identificação das as palavras que deviam associar. Na minha opinião, a escolha das imagens contribuiu para a motivação manifestada pelas crianças na realização da atividade proposta e permitiu alcançar bons resultados. No quadro

7, mais adiante apresentado, encontram-se indicadas as palavras apresentadas para identificação de rimas.

É de referir que algumas das palavras apresentadas iniciam com a mesma sílaba que a da palavra para a qual pretendíamos obter a correspondência fonémica (quadro 7). Estas foram incluídas intencionalmente, de modo a dificultar um pouco a tarefa e podermos perceber se as crianças estavam a identificar bem a rima ou se apenas estavam a atender à primeira sílaba da palavra. Também intencionalmente foram escolhidas imagens que as crianças podiam associar por familiaridade das mesmas, por exemplo, a do sol e a da nuvem, quando a palavra que rimava era “caracol”. Idêntica similaridade poderia ser estabelecida pelas crianças em relação a palavras como “chocolate” e “gelado”.

Quando as crianças estavam a trabalhar nas áreas da sala, repetimos o jogo das rimas, mas agora de forma individual. Assim, cada uma das crianças, foi à vez, ao placar resolver um dos casos apresentados na tabela. Voltei a explicar a cada uma das crianças, individualmente, em que consistia o jogo e pedi-lhe para soletrar a palavra, dividindo-a em sílabas, de modo a que lhe fosse mais fácil encontrar a sílaba tónica e ter a percepção clara da terminação da palavra, no sentido de lhe ser mais fácil associar as palavras que rimavam. Na figura 5 apresentamos a imagem relativa à atividade, no sentido de melhor se perceber como foi organizada.



Figura 4-Jogo de rimas

No final, procedemos à observação dos resultados e, em conjunto, soletrávamos cada palavra, acentuando a terminação das palavras (após a sílaba tónica) no sentido de mostrar, novamente, às crianças como se formavam as rimas.

Das catorze crianças que participaram no jogo, e de um total de oito rimas propostas, como se pode observar no quadro 7, quatro crianças (D, R, AC, F) identificaram todas as rimas, três (I, B, C) identificaram sete, outras três (M, H, T) identificaram

seis, uma (G) identificou cinco, outra (Z) identificou quatro e duas das crianças (J, X) não identificaram qualquer rima.

Quadro 7- Palavras utilizadas para identificação de rimas

Palavra	Palavras para encontrar a rima		Crianças que identificaram as rimas
Lagarta	Lata	Lápis	D, R, AC, F, T, M, I, B, C, G, H, Z
Folha	Foca	Rolha	D, R, AC, F, I, C,
Bolo	Bola	Tijolo	D, R, AC, F, B
Casa	Asa	Camelo	D, R, AC, F, T, M, I, B, C, H, Z
Chocolate	Tomate	Gelado	D, R, AC, F, T, M, I, B, C, G, H, Z
Chupa	Colher	Lupa	D, R, AC, F, T, M, I, B, C, G, H, Z
Borboleta	Caneta	Maça	D, R, AC, F, T, M, I, B, C, G, H, Z
Sol	Nuvem	Caracol	D, R, AC, F, T, M, I, B, C, G, H

As crianças (M, H, T) que não identificaram duas das rimas, cometeram o mesmo erro, isto é, fizeram corresponder a palavra “bolo” com “bola” e a palavra “folha” com “foca”. Este erro sugere que as referidas crianças, mesmo tendo identificado muitas rimas, ainda se enganam quando ocorrem palavras com uma sequência fonémica inicial muito parecida. Nesta faixa etária, esta dificuldade é normal. As crianças manifestam alguma dificuldade na identificação da rima em palavras cuja sílaba inicial é igual, uma vez que a sílaba inicial das palavras é um elemento fonologicamente mais relevantes para as crianças. Pude aferir esta conclusão, porque mesmo quando voltamos a trabalhar estas palavras em grande grupo, e fazendo em conjunto a sua pronúncia, elas continuaram a agrupar o mesmo par de palavras (as que tinham sílabas iniciais iguais) e, por conseguinte, a não descobrir as palavras que rimavam com as indicadas. É de sublinhar que em relação às restantes palavras não manifestaram dificuldades em identificar as rimas, o que mais uma vez confirma a dificuldade que as crianças sentiram quando confrontadas com pares de palavras que tinham a mesma sílaba inicial. Acresce-se ainda que, no que refere às três crianças que apenas não identificaram corretamente uma rima, tal verificou-se também em relação às palavras “bola” e “bolo”. Esta constatação acentua a validade da leitura que antes apontámos como estando na base da dificuldade encontrada

A criança (G) que não identificou três casos de rimas e isso aconteceu também em palavras que iniciavam pela mesma sílaba (bolo/bola, casa/camelo, folha/foca). A criança (Z) não identificou quatro rimas sendo que três desses casos são os anteriormente referidos. Esta

criança fez ainda a associação entre as palavras “sol” e “nuvem”. Esta é, como aliás prevíamos, uma dificuldade normal, na medida em que as crianças tendem a dar maior relevância a critérios semânticos do que aos aspetos fonológicos.

Do grupo de crianças, duas, como referimos, não identificaram qualquer rima. Estas duas crianças faltavam muito e, no que se refere especificamente a esta sequência de ensino-aprendizagem, não participaram em algumas das atividades que realizamos no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica. Assim sendo, o desempenho destas crianças parece-nos um indicador de como as atividades tiveram resultados positivos no âmbito do desenvolvimento desta competência para as crianças que participaram em todas as tarefas desenvolvidas ao longo deste percurso de aprendizagem. Como é natural, estes dados foram tidos em conta por nós, uma vez que eles revelam um (potencial) menor desenvolvimento da consciência fonológica e esta, como dissemos no nosso corpo teórico, é muito importante e tem relevantes implicações em fases posteriores de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim sendo, procuramos, em posteriores momentos de interação conversacional com estas duas crianças, reforçar a sua sensibilidade aos sons da língua, procurando desenvolver os vários níveis em que se manifesta a competência fonológica, nomeadamente o nível silábico, por ser o primeiro a ser adquirido pelas crianças. As quatro crianças (D, R, AC, F) que identificaram todas as rimas eram crianças que, ao longo das estratégias utilizadas e das atividades realizadas, demonstram estar mais à vontade neste campo, tendo facilidade em participar e em encontrar rimas com diferentes palavras em outras situações.

Uma outra atividade que desenvolvemos partindo da história *A lagartinha muito comilona* relacionou-se com a área de conhecimento do mundo. Como alertam as OCEPE (ME/DEB, 1997), é preciso ter em conta que quando as crianças iniciam a educação pré-escolar já possuem conhecimentos diversos acerca do mundo e que “a curiosidade natural da crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano” (p.79). Reconhecemos que estas dimensões podem ser fomentadas e alargadas na educação pré-escolar através de “oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (p. 79).

Nesta linha, promovi uma atividade prática, para iniciar comecei por uma atividade em que foram usadas apenas imagens, com a intenção de aferir os conhecimentos prévios das crianças. Esta atividade iniciou-se com um breve diálogo e com a exposição no placar de um conjunto de diferentes imagens de frutos (morango, pera, maçã, laranja e cereja) e de legumes (brócolo, alface, cenoura, nabo e cebola). Solicitei às crianças que observassem bem essas

imagens e propus-lhes, num primeiro momento, ir cada uma de sua vez, retirar uma imagem. Cada criança retirava a imagem, mostrava-a ao grupo e verbalizava se esta era um fruto ou um legume e em grupo refletíamos sobre a escolha efetuada. Para além das imagens existia ainda duas cartolinas, uma seria destinada para as imagens dos frutos e outra para os legumes. Após a reflexão em grupo cada criança colava a imagem na cartolina correspondente.



Figura 5-Escolha de cada tipo de alimentos (fruta e legume)



Figura 6-Delimitação dos conjuntos

Quando terminaram de colar todas as imagens, as crianças repararam que havia imagens repetidas em cada uma das cartolinas. Em relação à cartolina dos legumes, existiam: uma alface, dois brócolos, cinco nabos, quatro cenouras, três cebolas. E na cartolina dos frutos, existiam: uma maçã, duas peras, três cerejas. Feita esta constatação, solicitei-lhes que agrupassem as imagens repetidas, fazendo um círculo em volta das mesmas, isto em relação a ambos os grupos de alimentos. Após terem circundado os alimentos repetidos, fizemos a contagem de quantos frutos e legumes existiam e que quantidade tinha cada conjunto de imagens. Importa ter em conta que, como afirmam Castro e Rodrigues (2008) “contar objectos implica o domínio de determinadas capacidades que (...), se vão desenvolvendo, experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral” (p.18).

Tendo como objetivo distinguir fruta de legume e desenvolver o sentido do olfato, paladar e tato, mostrei às crianças alguns frutos (laranja, maçã, morango, pera, cereja) e alguns legumes (brócolo, repolho, alface, cenoura, cebola) que tinha levado para a sala. Consoante ia mostrando ia questionando as crianças sobre se estes eram fruta ou legume. À medida que íamos mostrando os alimentos, com ajuda de um material cortante abri-os e mostrei-os às crianças, no sentido de melhor podermos observá-los e podermos conhecê-los, recorrendo ao olfato, ao gosto, à visão e ao tato.



Figura 7-Atividade prática “Fruta ou legume

Comecei por desafiar as crianças a descobrirem as características desses alimentos, colocando-lhes algumas questões a respeito da sua cor, tamanho e textura. As crianças revelaram facilidade em identificar e descrever essas características. Como defendem Hohmann e Weikart (2011),

reconhecer objetos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais é uma importante experiência para as crianças à medida que começam a formar e compreender símbolos. Os sinais e pistas sensoriais estimulam as crianças a formarem imagens mentais que representem objetos que não estejam imediatamente ou completamente presentes (p. 482).

Aproveitámos o facto de os alimentos estarem cortados ao meio para dar continuidade à exploração do que pode ajudar-nos a distinguir fruta de legume. Num primeiro momento, com a colaboração ativa de todas as crianças, fomos colocando frutos de um lado e legumes de outro. Mostrando os frutos, questionei-as sobre qual seria o elemento comum a todos eles. Tendo por base a observação, uma das crianças (D) avançou logo com a resposta: “*a laranja e a pera têm sementes*”. Outra criança (AC) concordou e acrescentou que “*o morango também tem sementes.*”

Aproveitando que as crianças já sabiam que todos os frutos que estavam em cima da mesa tinham sementes, passámos para a observação dos legumes. Estes também já estavam cortados e perguntei às crianças se estes também tinham sementes. Depois de observarem, algumas crianças responderam que não e, algum tempo depois, todos concordaram que não. Expliquei-lhes que os frutos tem sementes e que os legumes não, sendo esta a grande diferença entre eles e que era a partir desta característica que poderíamos distinguir fruta de legume. Esta atividade favoreceu a construção de saberes, a partir da análise sensorial de “objetos” reais, proporcionando a identificação de aromas e contribui também para que as crianças aprendessem a grande distinção entre fruta e legume.

Refletindo sobre a experiência de aprendizagem, na sua globalidade, importa sublinharmos que proporcionou a exploração de conteúdos curriculares de natureza diversificada, mas coerentemente articulados em ordem à integração de saberes relacionados

com a área de comunicação e expressão, nomeadamente do domínio da linguagem oral, em particular ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica, do domínio da expressão motora, do domínio da matemática e da área do conhecimento do mundo. Entendemos ter favorecido ainda o despertar da curiosidade e o desejo das crianças em saberem mais sobre o mundo em que nos integramos, contribuindo para a sua formação social e pessoal.

Considerações Finais

Neste ponto procuramos apresentar uma reflexão global sobre o processo de intervenção pedagógica desenvolvida em contexto de jardim de infância, tendo em conta as várias dimensões que a sustentaram.

Um dos principais desafios com que o educador estagiário se depara diz respeito à sua integração na dinâmica e no projeto educativo da instituição em que entra. Essa integração requer um esforço e uma grande dedicação para recolher informações que lhe permitam aprofundar saberes, conhecer e compreender os contextos e a comunidade educativa, em particular as crianças e as suas especificidades. Outro desafio prende-se com o aprofundamento de saberes conceituais e a capacidade de os ativar perante situações pedagógicas novas. Tal desafio requer um reinvestimento na pesquisa e leitura crítica da literatura disponível das diversas áreas científicas e pedagógicas. De grande relevância, neste processo de integração, são as interações que se estabelecem com os elementos da comunidade educativa, na medida em que estas se instituem como importantes fatores para um desempenho profissional responsável e de qualidade, na sequência da formação inicial realizada pela frequência da licenciatura de Educação Básica e da parte curricular do mestrado.

Na linha do que foi referido no parágrafo anterior, também nós nos deparamos com esse primeiro desafio que é o da integração numa nova instituição e num grupo de crianças, e seus educadores, que já tem as suas práticas relativamente consolidadas. Esta integração foi facilitada pela existência de um período de observação, durante o qual pudemos recolher informações que nos permitiram conhecer e compreender as características da comunidade educativa e, em particular, as características e o comportamento de cada uma das crianças. Este tempo de observação (que não se esgota nos primeiros dias) é não só necessário como fundamental para sustentar uma reflexão séria sobre a organização do ambiente educativo e sobre as formas de interação que nele se geram. Só compreendendo bem estes aspetos é possível desenvolver uma prática pedagógica que resulte em aprendizagens significativas para as crianças.

Postulando a ideia de que as crianças devem beneficiar de um ambiente educativo estimulante e harmonioso do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento, importa compreendermos que o espaço e o tempo têm necessariamente de ser organizados de forma a proporcionarem experiências educativas integradas. Ao longo da prática que desenvolvemos, tentamos sempre que as crianças assumissem um papel

ativo na construção do seu desenvolvimento e tivemos a real preocupação de fornecer às crianças um ambiente de bem-estar e segurança.

No que concerne ao ambiente educativo, foi notória a participação de todos os elementos do grupo nas atividades que realizamos. Foi nossa preocupação criar um clima aberto de comunicação e de respeito democrático pelo outro e pelas suas opiniões. Promovemos a realização de trabalhos em conjunto de modo a que fossem obtidos resultados positivos e que fossem ao encontro das necessidades e preferências do grupo. A questão da organização do espaço também foi preocupação constante sempre que planificávamos qualquer atividade e o mesmo se pode dizer a respeito da organização das áreas da sala. A dimensão espaço, no pré-escolar, tem uma grande relevância no desenvolvimento das crianças, na forma como constroem o seu processo de crescimento pessoal e desenvolvem as atividades de aprendizagem.

Quanto à organização e gestão do tempo, esta era flexível. É claro que havia uma rotina diária e esta era importante, mas não era sentida como um constrangimento uma vez que a gestão dos tempos podia ser adequada consoante o tipo de tarefa que o grupo se encontrava a desenvolver. Salientamos que sentimos como importante a construção de uma rotina diária de forma a estabelecer uma organização relativamente estável e capaz de criar nas crianças autonomia e favorecer a integração e o desenvolvimento das potencialidades do grupo. Consideramos que a rotina se apresentava bem estruturada e que permitiu a existência de vários momentos de interação, de participação e partilha, levando a que as crianças pudessem sentir-se seguras e capazes de planear, agir e refletir sobre a ação e construir significados sobre si, sobre os outros e o mundo que as rodeia. Importa ainda fazer notar que procurámos orientar e reajustar a planificação e a intervenção de modo a que todos tivessem as mesmas oportunidades de progressão, considerando as várias áreas e domínios curriculares.

No que se refere às interações, achamos fundamental a criação de oportunidades e partilha de saberes. Estas interações ocorriam de forma espontânea (como é natural num ambiente em que convivem crianças, e crianças com adultos). Uma das aprendizagens que fizemos, no âmbito das competências profissionais, refere-se à valorização de uma atitude de escuta das crianças. Efetivamente, a escuta das crianças foi uma preocupação que procurámos ter presente nos vários momentos da nossa ação. Neste processo consideramos ser fundamental o papel do educador, enquanto mediador, procurando compreender as crianças e desenvolver estratégias que fizessem dar voz às suas necessidades e intenções, sendo assim um elemento de apoio e referência.

Entre as intencionalidades que orientaram a nossa ação educativa, encontrava-se a atenção dirigida ao desenvolvimento da consciência fonológica, mais especificamente o trabalho relacionado com a rima entre palavras. A escolha deste tema justifica-se por ser crucial que os educadores realizem tarefas promotoras de consciência linguística, facultando à criança maior habilidade de comunicação, pelo progressivo aprofundamento das suas competências linguísticas e metalinguísticas. Se, por um lado, há determinadas habilidades linguísticas que a criança desenvolve naturalmente, por outro lado, há outras habilidades difíceis e até mesmo impossíveis de adquirir e desenvolver de forma espontânea. Assim, é importante sensibilizar e capacitar profissionais para que vejam na educação pré-escolar um fase crucial para a criança, sendo essencial potenciar o seu conhecimento linguístico.

Como já foi referido, procuramos trabalhar de forma mais sistemática a identificação de rimas. A concretização deste trabalho realizou-se a partir da leitura de histórias. Através destas, trabalhou-se a consciência fonológica (nomeadamente a consciência silábica) ao mesmo tempo que se alargou o conhecimento de vocabulário e do mundo (um e outro estão intrinsecamente ligados). O trabalho sistematizado sobre estas competências é relevante e tem implicações futuras no desenvolvimento intelectual e no rendimento escolar das crianças. Como é referido por Correia (2009), baseando-se em estudos anteriores realizados por Martins (2000) e por Viana (2002), há hoje evidências de que “(...) o treino precoce da consciência fonológica é determinante para a formação de melhores leitores, mas o aumento de competências leitoras também propicia um melhor desenvolvimento da consciência fonológica” (p.123). Nesta linha de pensamento, as histórias serviram para iniciar o trabalho de discriminação fonológica de rimas mas possibilitaram que esse trabalho assumisse sempre uma forma lúdica, uma vez que tivemos todo o cuidado em não “escolarizar” as crianças nesta fase da sua vida. Nesta idade, elas aprendem jogando e brincando... umas com as outras e com a língua que falam e graças à qual estabelecem laços afetivos que, de forma mais ou menos visível, as marcarão para sempre.

De acordo com as OCEPE (1997), “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (p. 17). Pretende-se, assim, que a educação pré-escolar crie condições para que as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem e permita que estas reconheçam as suas possibilidades e os seus progressos. Por isso é que

nas OCEPE (1997) se refere que “os diversos contextos de educação pré-escolar são, assim, espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem” (p. 18).

Ao longo das atividades foi notória a necessidade de adotar diferentes estratégias para favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, nomeadamente para que elas compreendessem o conceito de rima e, mais importante, fossem capazes de identificar palavras que rimam. Tendo em conta este grupo, constituído por crianças com idades entre os 3 e 4 anos, era necessário arranjar estratégias que primeiramente cativassem a sua atenção para que as tarefas solicitadas fossem realizadas com sucesso. Para que tal tivesse acontecido, impõe-se realçar a importância das reuniões de reflexão, com as educadoras cooperantes. No diálogo construtivo com estas, conseguimos ver que teríamos de adotar estratégias que mantivessem as crianças em ação. Concluímos, assim, que as tarefas realizadas apenas de forma oral não seriam as mais apropriadas. Teríamos de pensar e realizar estratégias mais práticas, com recurso a material manipulável, para que elas se motivassem. Podemos concluir que foi notório o desenvolvimento das crianças neste campo, pois iniciamos o trabalho das rimas de uma forma pouco satisfatória e entusiasmante (na perspetiva das crianças) e por fim conseguimos ter a participação empenhada de todas. Além deste aspeto, importa salientar que percebemos, pelas várias interações discursivas, que se verificaram efetivos progressos nas competências linguísticas das crianças, ao mesmo tempo que se tornaram mais atentas aos aspetos sonoros das palavras. Concluímos, portanto, que globalmente os nossos objetivos foram alcançados.

Procuramos abranger e promover aprendizagens relativas às diferentes áreas de conteúdo, no quadro de uma abordagem transversal e orientada para que as crianças desenvolvessem atitudes e valores que lhes permitissem tornarem-se cidadãos conscientes e responsáveis, criando um ambiente educativo que despertasse e encorajasse o desejo e a curiosidade em aprender. Tivemos cuidado em promover a participação do grupo de crianças na planificação do que iríamos realizar, garantindo o seu direito à participação na vida do grupo e criando oportunidades de valorização dos seus saberes, quer no que se refere a conhecimentos prévios, quer a respeito de novos saberes entretanto construídos. Em todas as experiências educativas tentamos permitir que as crianças pudessem explorar, descobrir e progredir, organizando o processo educativo de forma a responder às características de cada criança e estimulando a sua evolução.

Referindo-nos à importância da prática de ensino supervisionada na construção do nosso saber profissional, é importante refletir sobre as diferentes dimensões que este integra no que concerne às exigências e responsabilidades inerentes ao exercício das funções de educador de infância. O educador desempenha um papel de observador, recolhendo dados que lhe permitam organizar as atividades educativas de modo a favorecer a progressão das crianças no aprofundamento de competências e de conhecimentos. Ao mesmo tempo, ele aprofunda os seus saberes, graças à observação dos contextos, das crianças e do seu próprio desempenho. Importa considerar que, no processo de planificação, o educador deve ter em conta tudo o que observou e refletir sobre as suas intencionalidades de forma a responder às necessidades das crianças, incorporando as suas sugestões. No que concerne à avaliação, o educador deve dispor de elementos que lhe permitam compreender as características de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e do grupo, sendo crítico e reflexivo consigo próprio.

Referindo-nos à importância da prática de ensino supervisionada na construção da nossa profissão, esta desempenhou um papel crucial na nossa formação, permitindo-nos reconstruir conhecimentos e desenvolver competências profissionais e pessoais, desenvolvendo a nossa autoconfiança e responsabilidade perante as crianças.

Concluimos afirmando que esta prática, além de nos permitir articular conhecimentos teóricos e práticos, também nos enriqueceu a nível pessoal e profissional. Para que tal crescimento profissional fosse possível, não podemos esquecer a importância da interação com o grupo de crianças com quem desenvolvemos a prática, assim como o apoio e o trabalho desenvolvido com a educadora cooperante e com a supervisora da instituição do ensino superior. Apesar de ter sido uma breve experiência, permitiu-nos assumir em plenitude uma atitude profissional, neste universo simultaneamente tão exigente e tão belo como é o da educação de crianças. Da nossa parte, registamos a conquista gradual de uma postura mais madura, reflexiva e acima de tudo mais confiante e segura das nossas capacidades. Assim, ansiamos por continuar a trabalhar com crianças na certeza de que estas muito nos ensinarão e nos farão ver o mundo com outros olhos.

Bibliografia

- Adams, M. J., Forman, B., Lunderbetg, I., & Beeler, T. (2007). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto: Artmed.
- Amante, L., (2007) As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Síssifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação*, 10 (1), 7-20.
- Bastos, G. (1994). Fantasia e realidade na literatura para crianças. In c. Reis, *Língua e literatura na idade infântil* (pp. 113-126).
- Biti, P., & Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brocardo, J., Serrazina, L., & Rocha, I. (2008). *O sentido de número: reflexões que cruzam teoria e prática. Coleção Educação*. Lisboa: Escolar Editora.
- Cardona, M. J. (1997). *Para uma História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial*. (1834-1990). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, S. (2011). *Consciência da palavra em crianças de idade pré-escola e escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Carle, E. (2007). *A lagartinha muito comilona*. Matosinhos: Kalandraka.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Castro, M. (2001). *A linguagem em crianças de 2 a 3 anos no contexto creche/jardim-de-infância ou no contexto familiar*. Dissertação de Mestrado Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Chomsky, N. (1997). *Novos Horizontes no Estudo da Linguagem*. *Delta*, 13, 49-72.
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: ARTMED Editora.
- Correia, I. (2009). “Isso não Soa Bem”. A Consciência Fonológica do lado de Lá - Reflexão em torno exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo. In

- Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. Coimbra. Visto em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/11-Isabecorreia.pdf>
- Coutinho, A. (2012). *As Perturbações da Aquisição e do Desenvolvimento da Linguagem. Um estudo preliminar da prevalência dos fatores associados e das necessidades de encaminhamento para Terapia da Fala em crianças de idade pré-escolar do concelho de Oeiras*. Lisboa: Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa.
- Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – Conceções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis: Perspetiva.
- Educação, M. d. (2010). *As Metas na Educação Pré-Escolar*. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>.
- Ferland, F. (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Finger, I. (2008). A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In I. Finger e R. Quadros (Org), *Teorias de aquisição da linguagem* (pp.17-44). Florianópolis: Editora da USFC.
- Fleury, M., & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. RAC, Edição Especial, 183-196.
- Formosinho, J. (1996). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), B. Spodek, P. C Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de Infância* (pp.11-12) . Porto: Porto Editora.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gandin, R. V. (2013). *É possível aprender a escrever textos narrativos no 3º ano do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universal do Paraná.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Eduards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Henriques, H. (2013). *Organização e Dinamização da Biblioteca no Jardim de Infância*. Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Hernandez-Valle, I., & Jiménez, J. (2001). *Conciencia fonémica y retraso lector: Es el determinante la edad en la eficacia de la intervención? Infancia y Aprendizaje*, 24, 379-395.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras Narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, M. Pinazza, *Pedagogias da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 249-292). Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (4ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, R., & Bessa, M. (2007). *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão*. Revista Sonhar, 55-62.
- Lino, D. (2013). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares de educação de infância: Construindo uma praxis de participação* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escutar nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- Maia, M. (2006). *Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: Ministério da Educação.
- Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Mata, I. (2001). *Psicologia o Desenvolvimento da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mejuta, E., & Mora, S. (2004). *A casa da Mosca Fosca*. Matosinhos: Kalandraka.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Moresi, E. (2003). *Metodologia de pesquisa. Programa de Pós-Graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica*. Brasília.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares de educação de infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nunes, T. P. (2004). *Colaboração Escola-Família. Para uma escola culturalmente heterogênea*. Lisboa: Alto Comissariado para a Emigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo a praxis da participação (4. Ed)* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Parr, T. (2006). *O livro da família*. São Paulo: Editora Panda.
- Pereira, C. L. (2012). *Piaget, Vygostky e Wallon: Contribuições para estudos da linguagem*. Psicologia de Estudos. Maringa, V. 17, 277-286.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky uma bordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, M. Pinazza, *Pedagogias da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto: Porto Editora.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre inovação pedagógica*. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho/Instituto da Criança.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quadros, R. (2008). O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In I. Finger e R. Quadros (Org.), *Teorias de aquisição da linguagem* (pp.45-82). Florianópolis: Editora da USFC.
- Rattova, S. (2014). *A faculdade da linguagem como sistema de representação de Base Inata ou um Instinto?* Fólio – Revista de Letras, 6(1), 103-119.
- Rebelo, D., & Diniz, M. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rebelo, J. (1993). *Difícultades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Rigolet, A. S. (2000). *Os três P: Precoce, Progressivo, Positivo-Comunicação e Linguagem para uma plena Expressão*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Santos, R. (2002). *Estrutura e Funções do Córtex Cerebral*. Monografia. Brasília: UniCEUB.
- Sim, I. S., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica- Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.
- 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: Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Sousa, A. (2012). *A linguagem oral na educação pré-escolar – uma ferramenta para crescer, comunicando*. Dissertação de Mestrado. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Sousa, C., & Correia, O. (1994). *Linguagem, desenvolvimento e comunicação em crianças e adolescentes em situação educativa*. In Tavares, J. (Org.), *Para intervir em educação – Contributos dos Colóquios Cidine* (pp.279-295). Aveiro: Cidine.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). *The role of Play*. In White, J. (Org.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Tunmer, W., & Rohl, M. (1991). *Phonological awareness in reading acquisition*. In: D.Sawyer, & B.Fox, (Orgs.), *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag.
- Van Den Akker, & Nieveen et al. (1999). *Design Methodology and Developmental research in education and training*. Netherlands: kluwer Academic.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Vygotsky, L. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300-12.º Supl/1979 Série I.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Diário da República n.º 98-Supl/1990 – Série I.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República n.º 133/1997 – Série I-A.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – Série I-A

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012 – Série I. Ministério da Educação e da Ciência.

Despacho n.º 5520/97, de 10 de julho. Diário da República n.º 178/1997 – Série II.

Lei n.º 5/77, de 1 fevereiro. Diário da República n.º 26/1977 – Série I.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – Série I.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – Série I-A.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Diário da República n.º 217/1997 – Série I-A.

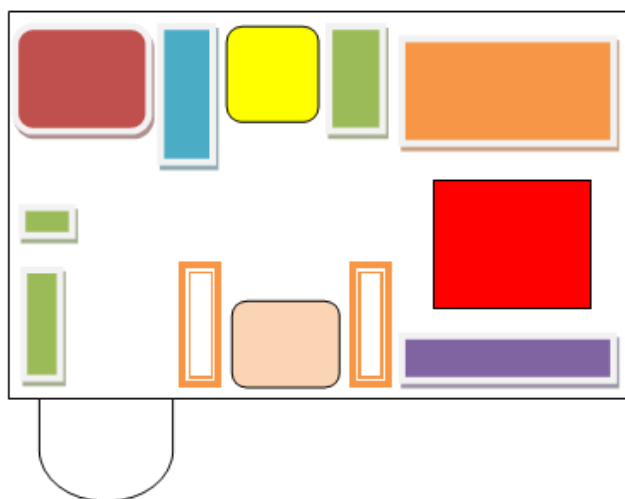
Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – Série I-A.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – Série I.

Anexos

Anexos

Anexos



Legenda:

Área da biblioteca	Área dos jogos	Armários de expressão plástica e histórias (dupla face)
Área da expressão plástica	Armários de jogos	Armários de arrumação de materiais de desgaste
Área da casa	Mesas de trabalho	
Área da garagem/construções		

Anexo 1