



**MELHOR FALAR
PARA MELHOR LER**

Um programa de Desenvolvimento de
Competências Linguísticas (4-6 anos)

**UNIVERSIDADE DO MINHO
Centro de Estudos da Criança
2002
FERNANDA LEOPOLDINA VIANA**

**MELHOR FALAR
PARA MELHOR LER**

Um programa de Desenvolvimento de
Competências Linguísticas (4-6 anos)

**UNIVERSIDADE DO MINHO
Centro de Estudos da Criança
2002**

FICHA TÉCNICA

Título: Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)

Autor: Fernanda Leopoldina Viana

Capa e arranjo gráfico: Eduarda Coquet

Edição: Centro de Estudos da Criança
Universidade do Minho

Execução gráfica: Tipografia Abreu, Sousa & Braga, Ldª

Depósito Legal: 162740/01

ISBN: 972-98757-0-7

ÍNDICE

	Página
Prefácio	7
Agradecimentos	11
Introdução	13
Enquadramento e objectivos do projecto	15
I PARTE – LINGUAGEM E LEITURA	
Considerações teóricas	21
Comportamentos emergentes de leitura	24
Contextos/Situações	28
Discurso sobre o impresso	29
Descoberta das funções e formas de escrita	30
Reflexão sobre a linguagem escrita	31
II PARTE – O PROGRAMA	
Racional	44
Organização	55
Desenvolvimento do programa	60
Avaliação	61
III PARTE – EXEMPLOS DE ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS	
O rato da cidade e o rato do campo	89
A Dona amiga	93
Os três ursinhos	96

Pingu vai ter um irmão	99
O pinto pançudo	103
João e Guida	106
A árvore misteriosa	110
Caracol	114
Uma história em botão	118
Capuchinho vermelho	122
A galinha ruiva	126
O homem do pão-de-ló	130
O homem alto e a mulher baixinha	135
O galo e a galinha	139
O senhor forte	147
A cigarra e a formiga	151
O pastor	157
Pintado de fresco	160
O Nosso Jornal	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXOS	
Anexo 1 – Registo de Participação	181
Anexo 2 – Lista das Histórias trabalhadas	183
Anexo 3 – Questionário aos pais	187

PREFÁCIO

A falta de interesse dos portugueses pela leitura é um tema recorrente nos órgãos de comunicação social, espelhando o que alguns estudos nacionais e internacionais desenvolvidos na última década vieram revelar, i.e., os portugueses não encontram na leitura um meio privilegiado de aceder à informação. A esta realidade não devem ser alheias, por um lado, a taxa de analfabetismo que não conseguimos ainda erradicar e que nos coloca na cauda dos países europeus e, por outro, a incapacidade do sistema educativo de criar as condições essenciais para fazer de cada aluno um leitor fluente e um consumidor crítico de informação escrita.

O deficitário domínio de leitura, traduzido em esforço penoso de decifração, arruína qualquer interesse em viajar pelas páginas de um jornal ou de um livro, e mata o desejo de descobrir e soltar a voz do outro, presa num registo de papel. Aqui se aplica com toda a propriedade o que Stanovich chamou de “o efeito de Mateus”, numa alegoria à parábola dos talentos, e que poderia ser traduzido por “lê mais quem lê melhor e lê melhor quem lê mais”. O ciclo não se estabelece se uma das premissas estiver comprometida, o que significa que nunca seremos consumidores de leitura se não tivermos atingido o grau de fluência, caracterizado pela rapidez de decifração e pela precisão e eficiência na extracção do significado. Fazer de cada cidadão um leitor

fluyente é um desafio que se coloca às instâncias políticas, aos investigadores e aos contextos educativos.

A importância de um ensino eficaz da competência de leitura é assumida desde há muito na comunidade educativa, tendo dado origem a teorias, por vezes antagónicas, produzido metodologias diversificadas de ensino, desenvolvido experiências didácticas com enfoques muito diversos, gerado uma enorme proliferação de investigações e publicações. O actual *estado da arte* reflecte a evolução do conhecimento sobre o próprio conceito de leitura, sobre os processos cognitivos e linguísticos subjacentes à aprendizagem desta competência e sobre as etapas e metodologias do respectivo ensino.

Ao contrário do que ocorreu noutros países, o interesse da comunidade científica nacional sobre as problemáticas da aprendizagem da leitura é muito recente. Para além de trabalhos conducentes à obtenção de graus académicos, poucas publicações de qualidade existem sobre a temática e qualquer delas produzida na última década. Ainda mais lacunar é a produção de trabalhos de base científica em que os destinatários são os profissionais de educação. A presente obra *Melhor Falar para Melhor Ler* vem preencher esse espaço e é um contributo válido para colmatar a lacuna ainda existente. O tema abordado é de grande pertinência, não só pela actualidade, mas principalmente pela exiguidade de materiais e pesquisas

neste domínio, na comunidade científica e pedagógica nacional.

O objectivo da publicação visa a divulgação de um projecto de intervenção, realizado com crianças em idade pré-escolar, no domínio do desenvolvimento da linguagem, quer em termos de oralidade, quer em termos da estimulação da emergência da leitura e da escrita. Em termos de estruturação, a obra organiza-se em três partes distintas. Na primeira a autora, servindo-se de uma revisão cuidada e actual da literatura, enquadra conceptualmente o projecto, questionando a perspectiva estática e datada de “prontidão escolar” e reenviando para aspectos que a investigação revelou como mais significativos e determinantes na aprendizagem inicial da linguagem escrita (leitura e expressão escrita). A problemática é tratada de forma transparente, apoiando-se em bibliografia actualizada e investigações relevantes. Esta sistematização é um dos aspectos que, em minha opinião, contribui para o interesse da divulgação deste trabalho juntos dos potenciais destinatários, i.e., educadores de infância, professores do 1º ciclo e psicólogos.

Na segunda parte, é descrito o programa de estimulação linguística desenvolvido, o qual teve por base a actividade de leitura de histórias e a exploração linguística das mesmas, fundamentalmente ao nível da comunicação oral (compreensão do ouvido ler e reconto), da monitorização da reflexão linguística (exercícios de paráfrase, de

antonímia e sinonímia e de manipulação segmental) e da exposição a material escrito (a história lida e o registo escrito de palavras e frases). Uma especial atenção é aqui dada à avaliação o programa, podendo, assim, o leitor apreciar os efeitos do mesmo nos comportamentos linguísticos das crianças. Salienta-se este aspecto não só pelo que contém de informação para o leitor com preocupações investigativas, mas principalmente pelo que tem de formativo em termos de preocupação de rigor para os profissionais de educação.

Finalmente, a terceira parte do trabalho surge como uma exemplificação das actividades que tiveram lugar durante o programa de estimulação linguística. Não se tratando, de modo algum, de um receituário, disponibiliza informação muito pertinente para os profissionais de educação que dela poderão beneficiar para as suas próprias práticas.

É de louvar a iniciativa de publicação de uma obra como a que aqui se apresenta, a qual, creio, será de grande utilidade para a formação de profissionais de educação e psicologia e contribuirá, sem dúvida, para melhorar a qualidade de leitura dos nossos futuros leitores.

Inês Sim-Sim

Agradecimentos:

Um especial agradecimento impõe-se ser deixado às Educadoras de Infância Ana Maria Maia Neves e Maria Luísa Meneses Gil, cuja colaboração e entusiasmo tornou possível este projecto.

À Santa Casa da Misericórdia da Maia, instituição que tutela os Jardins de Infância envolvidos, deixamos também o nosso apreço pela colaboração que desde a primeira hora temos tido para a prossecução deste e de outros projectos.

Fernanda Leopoldina Viana

Introdução

O trabalho que agora apresentamos teve o seu início no ano lectivo de 1995/96, ano em que foi apresentado ao Instituto de Inovação Educacional o projecto “Melhor Falar Para Melhor Ler” (Medida 2 - Desenvolvimento de estudos e projectos de investigação ou de investigação-acção no domínio da educação - Despacho 23 ME/95), projecto que foi aprovado e financiado. No ano lectivo que se seguiu (1996/97), o programa de desenvolvimento da linguagem que constituía o âmago deste projecto continuou a ser implementado por duas das educadoras da equipa (que deram, portanto, continuidade ao programa iniciado com os seus grupos de 4/5 anos) sob a supervisão da autora. Os dois Jardins de Infância onde o programa se desenvolveu pertencem ambos ao concelho da Maia, mas enquanto o Centro de Animação de Vermoim está localizado num Bairro Social, o Jardim Infantil de Gondim situa-se numa zona de características semi-rurais. Da reflexão sobre os resultados obtidos e sobre o impacto que o mesmo teve no desempenho escolar posterior das crianças nele envolvidas, foram introduzidas algumas alterações, nomeadamente no que respeita à programação diária e à frequência do registo do reconto das histórias lidas.

Remontando o início deste projecto ao ano lectivo de 1995/96, este é, portanto, anterior à publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar (M.E.,

1997). No entanto, dado que em nosso entender constitui uma operacionalização destas Orientações Curriculares no que concerne à área da Linguagem/Comunicação, consideramos que seria oportuna a partilha do modo como o próprio programa foi desenvolvido. Iniciaremos esta partilha com o enunciar de algumas das razões que estiveram subjacentes ao seu desenho, seguida da sua fundamentação teórica. Uma segunda parte será dedicada à apresentação do programa a que mantivemos o nome de “Melhor Falar Para Melhor Ler”: racional, organização, desenvolvimento e avaliação. Na terceira parte serão apresentados exemplos das estratégias utilizadas, bem como alguns dos produtos resultantes.

A fim de facilitar a eventual replicação do programa, a listagem da totalidade dos textos trabalhados, bem como outro material concebido para apoiar o programa (como um modelo de registo e um questionário), serão remetidos para anexos.

Enquadramento e objectivos do Projecto

Durante vários anos ouvimos falar em pré-requisitos ou maturidade para a aprendizagem da leitura (Baroja *et al.*, 1985; Molina, 1981; Condemarin *et al.*, 1985 entre outros). Estes pré-requisitos, variáveis de autor para autor, eram constituídos essencialmente por competências perceptivas e motoras (lateralidade, esquema corporal, discriminação e memória visual, diferenciação perceptiva, coordenação visuo-motora, etc., etc.). A formação dos educadores de infância dava ênfase à promoção do desenvolvimento destas capacidades. A ênfase atribuída à importância do domínio das actividades neuro-perceptivas e motoras como determinantes para o acesso à leitura tem sido questionada a partir das últimas décadas por inúmeras investigações e estudos conjuntos de várias ciências (linguística, pedagogia, psicologia).

A evidência experimental das últimas décadas (Vellutino, 1977, 1987; Vellutino *et al.*, 1972, 1996; Morais, 1994 entre outros) tem mostrado que os bons e os maus leitores não se diferenciam muito quanto ao domínio de competências de cariz perceptivo e motor, e que a maior facilidade no acesso à leitura e à escrita deriva, essencialmente, do maior ou menor domínio que as crianças têm da linguagem oral. O modelo clássico (neuro-perceptivo-motor) começa, então, a ser questionado. O principal argumento dos defensores do novo modelo (chamado de

psicolinguístico) é baseado na premissa de que para dominar a linguagem escrita é preciso dominar a linguagem oral. O desenho dos currículos assume a existência de competências linguísticas básicas. A língua é utilizada para dar a lição, para fornecer informação retroactiva, para clarificar uma informação, para reforçar um comportamento... À entrada no 1º ciclo do Ensino Básico, as crianças apresentam domínios diferenciados ao nível desta competência. Esta diversidade é assumida na elaboração dos programas escolares, onde se afirma que *“as crianças que, com 5-6 anos, entram para a escola, fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm...”* (M.E., 1990, p. 99).

Tendo presente i) que uma das metas do Sistema Educativo até ao ano 2000, é *“a educação fundamental de todas as crianças portuguesas, que vivam, no território nacional ou estrangeiro, através de uma escolaridade de 9 anos, efectivamente gratuita e universalmente conseguida, precedida de oportunidades intencionais de educação de infância, complementar e supletiva da educação familiar, sobretudo quando as famílias necessitarem de recorrer a instituições de guarda ou pertencerem a grupos sociais mais desfavorecidos”*, como afirma Bárto Paiva Campos no prefácio da apresentação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lemos Pires, 1987); ii) que a aprendizagem da leitura é considerada uma das aprendizagens mais importantes do 1º Ciclo do Ensino Básico; e iii) que no

acesso a esta aprendizagem se reflecte o domínio da língua da comunidade de pertença da criança, consideramos que deveríamos orientar as nossas actividades de Jardim de Infância dando mais atenção ao desenvolvimento da linguagem oral. A experiência profissional dos diferentes membros desta equipa, que permitia fazer um acompanhamento da evolução das crianças após a sua saída do Jardim de Infância, levantava algumas interrogações sobre o trabalho desenvolvido ao nível do Jardim de Infância no que respeitava a uma efectiva preparação para a abordagem da língua escrita. Não raro víamos que o desempenho escolar das crianças no 1º ciclo do Ensino Básico (nomeadamente ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita) acentuava diferenças de estatuto socio-económico e cultural que, aparentemente, teriam sido esbatidas durante a sua frequência do Jardim de Infância.

Objectivos

Para além do objectivo central de **promover o desenvolvimento da linguagem e de competências metalinguísticas** nos grupos de crianças trabalhados, tínhamos em mente ainda os seguintes objectivos: i) capacitar os Educadores de Infância dos jardins envolvidos no projecto para uma análise mais objectiva e mais abrangente da linguagem das crianças, e para integrar esta análise numa avaliação mais compreensiva das crianças

com quem trabalham; ii) facilitar o acesso dos Educadores de Infância a formação e informação actualizada na área da Linguagem; iii) fornecer contributos para a validação de um instrumento de avaliação de competências linguísticas, adaptado à nossa língua e às nossas crianças; iv) incentivar a identificação precoce de dificuldades ao nível do domínio da linguagem oral; v) ajudar os Educadores de Infância a desenvolverem estratégias e actividades mais sistemáticas de exploração e desenvolvimento da linguagem; e, vi) sensibilizar os pais para a importância da linguagem no processo de desenvolvimento dos seus filhos.

I PARTE
Linguagem e Leitura

Considerações Teóricas

Nas últimas décadas tem-se tentado identificar as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura. Nestas bases linguísticas poderemos incluir um conjunto de sub-competências como: i) conhecimento lexical; ii) rapidez de evocação lexical; iii) compreensão semântica; iv) domínio das relações gramaticais; e v) consciência da estrutura segmental da língua. Esta base linguística só se desenvolve e é actualizada quando se usa activamente a linguagem. O uso activo da linguagem é promovido quando, como nos diz Lentin (1976), falamos à criança, deixamos que ela fale, e a fazemos falar e reflectir sobre a língua que utiliza. Por outro lado, esta base linguística poderá também ser desenvolvida e actualizada com o acesso à leitura.

Mattingly (1972) considera que o conhecimento activo e criador da fonologia, da semântica e da sintaxe apresenta uma evolução espontânea até aos 3 anos e que, a partir dessa idade, o interesse pela linguagem mantém-se em muitas crianças mas estagna noutras. Em nosso entender, a direcção desta evolução estará, de certo modo, dependente da estimulação (mais ou menos consciente) do meio em que a criança vive. Quando o interesse prossegue, a criança desenvolve uma série de competências que lhe vão abrir o caminho para um fácil acesso à leitura. Quando o interesse não existe ou não é estimulado, o caminho para a leitura tem de ser encontrado essencialmente com a ajuda do professor,

com uma urgência que a criança que o começou a percorrer desde cedo não sofreu. No entanto, esta diferença nos interesses linguísticos é considerada decisiva para a aquisição da leitura.

Vellutino (1987) sustenta que os problemas de leitura radicam em problemas mais ou menos subtis de linguagem. Esta subtileza refere-se justamente à forma como processamos linguisticamente a informação, salientando que a qualidade da base linguística, sobre a qual se vão apoiar a percepção visual e auditiva, a memória e a integração dos estímulos visuo-espaciais em sequências temporais, vão ditar o modo como a informação linguística é processada. A investigação deste autor evidencia que os maus leitores apresentam défices de linguagem, essencialmente ao nível da organização sintáctica e do vocabulário. A simples entrada na escola não é suficiente para fazer emergir estes problemas, principalmente por não haver grandes desafios à competência linguística no início da escolaridade. Tais dificuldades surgem, principalmente, quando as estruturas das frases com que as crianças são confrontadas (geralmente em termos de escrita) se complexificam, isto é, à medida que a criança vai avançando na escolaridade.

Para Guisado e colaboradores (1991), um melhor acesso à leitura será facilitado com: i) o desenvolvimento da linguagem oral, tanto a nível da expressão como da compreensão; ii) a aquisição de uma consciência da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita; e iii) o

desenvolvimento de competências de análise sobre as unidades da fala, ou seja, as palavras, sílabas e sons.

Downing e colaboradores (1979) consideram que qualquer aprendizagem (incluindo a da leitura) passa por 3 momentos ou fases bem diferenciadas: i) a fase cognoscitiva; ii) a fase de domínio; e iii) a fase de automatização. Os estudos destes autores evidenciam que nas crianças pequenas (5 anos) existe uma confusão cognitiva sobre a natureza e a utilidade da leitura. Assim, numa primeira fase, a melhor ajuda a dar à criança consiste em proporcionar-lhe, de forma lúdica e sistemática, contacto com material impresso, de modo a desbloquear essa confusão. A criança aprenderá melhor a ler se souber para que serve a leitura, e se entender as relações entre o oral e o escrito. No sentido de facilitar o acesso à leitura é também extremamente importante desenvolver actividades que impliquem que a criança construa as suas cognições sobre a linguagem oral.

A investigação tem tornado evidente que não basta possuir capacidades funcionais ao nível do uso da linguagem, mas que é também necessário tomar consciência de como a linguagem é, como se estrutura e como se utiliza. São precisamente as actividades metalinguísticas que vão permitir às crianças reflectir sobre a linguagem oral e apropriar-se da linguagem escrita. Alegria (1985) afirma mesmo que *“mais vale ajudar as crianças a analisarem a linguagem para que entendam a relação que existe entre as*

letras e o que elas representam, que fazer exercícios de lateralidade como é usual ainda em muitas escolas”, considerando que “todo este tipo de exercícios tem uma relação muito distante com a leitura e ignora o facto flagrante de que pessoas que possuem uma visão e uma coordenação visuo-motora e uma organização espacial excepcionalmente boas, como certos desportistas, por exemplo, são péssimos leitores; enquanto que outras pessoas totalmente incapazes de lançar uma bola com certa precisão são leitores/as ávidos e competentes...” (pp. 80-81).

Comportamentos emergentes de leitura

Uma análise sumária dos programas de educação infantil revela sempre tentativas de os articular com concepções pedagógicas e/ou psicológicas. A partir dos anos vinte (séc. XX), a investigação começou a interessar-se pela identificação dos factores que ditavam a "preparação mental" para a leitura. Desde cedo as opiniões se mostraram divergentes. Sob influência dos trabalhos de Arnold Gesell (1928, 1940), a corrente dominante defendia que a “prontidão para a leitura” era essencialmente o resultado de uma maturação neurológica. Assim, foram concebidos vários instrumentos para avaliar a maturidade para a aprendizagem da leitura e, simultaneamente, permitir o diagnóstico das áreas deficitárias a serem desenvolvidas. Acrescente-se que

tais instrumentos continuam ainda hoje a ser bastante utilizados.

O aparecimento deste tipo de materiais e a sua utilização como instrumentos de diagnóstico, assim como o desenho de programas que visavam estimular as áreas deficitárias, abriram caminho para a concepção da “prontidão para a leitura” como algo que podia ser estimulado e ensinado. Esta mudança ocorre nos fins dos anos cinquenta (séc XX) e nos anos sessenta. Programas como o *Head Start* estavam imbuídos desta nova concepção. Propunham a intervenção sobre os factores do meio como forma de favorecer o sucesso na área escolar. Os currículos de ensino pré-escolar começaram a apresentar, de forma sistemática, actividades de cariz literário. Estas actividades tinham como objectivo desenvolver aspectos como a memória e a discriminação visual e auditiva, a sensibilidade aos sons e nomes das letras, o reconhecimento global de palavras, a coordenação motora. Conceptualizando-se os comportamentos das crianças no período pré-escolar como *precursores* da leitura e escrita “verdadeiras”, a aprendizagem formal só deveria iniciar-se depois de a criança ter adquirido um conjunto de importantes competências, que a tornavam “madura” para aprender a ler. Por outro lado, tentava-se convencer os pais de que aprender a ler e a escrever necessitava de um ambiente de instrução formal, sequencializada e directa, pelo que a família e o jardim de infância tinham que funcionar *como* escola. Teale e Sulzby

(1992) consideram que “o conceito de prontidão para a leitura (*reading readiness*) é um bom conceito que tem sido aplicado no mau sentido” (p. xiv). Progressivamente, o conceito de “prontidão para a leitura” foi sendo enquadrado numa perspectiva mais desenvolvimental, reconhecendo-se que o pensamento e a lógica das crianças são qualitativamente diferentes dos do adulto.

A partir de meados dos anos sessenta (séc XX) o conceito de literacia emergente (*emergent literacy*) vai-se sobrepondo ao de “prontidão para a leitura”. Para esta mudança foi decisiva a investigação desenvolvida no campo da psicologia da linguagem. A criança é encarada, agora, como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação.

A concepção da leitura como um processo linguístico, por sua vez, permitiu compreender melhor os processos da leitura. No campo da educação, Marie Clay (1967, 1972) foi pioneira na análise da leitura e da escrita de crianças pequenas à luz da investigação sobre a aquisição da linguagem, demonstrando o desenvolvimento da “prontidão” para a leitura em paralelo com o desenvolvimento da linguagem oral. Preocupada com a identificação de crianças de risco em termos de aprendizagem da leitura, Marie Clay orientou a sua atenção para os comportamentos iniciais de leitura. Na sua obra de 1972, *Reading: The patterning of complex behaviour*, é nítida a importância que atribui às

interacções protagonizadas pelas crianças durante a primeira infância no desenvolvimento da literacia. Analisando amostras de "escrita" de crianças muito novas, chamou a atenção dos investigadores para os comportamentos que as crianças exibem perante o material impresso, muito antes de saberem ler e escrever. Marie Clay rejeita a expressão "prontidão para a leitura" pois considera que ela não traduz a dinâmica de um processo de desenvolvimento. É precisamente a dinâmica deste processo que passa, então, a ser estudada. A palavra emergente indica que há sempre algo de novo a emergir na criança, sugerindo uma descontinuidade com o que já existia. Subjacente ao conceito de "*Comportamentos Emergentes de Leitura*" está a ideia de que, no seu desenvolvimento, as crianças estão a aprender a mudar e a refinar os seus motivos e as suas estratégias, ou a desenvolver outras, num processo constante de assimilação/acomodação (Teale & Sulzby, 1992).

Contemporânea de Marie Clay, e com objectivos semelhantes de pesquisa, Yetta Goodman desenvolvia nos Estados Unidos uma investigação sobre os processos de leitura. Nesta pesquisa, Goodman (1984) verificou que, mesmo as crianças consideradas em risco de insucesso na aprendizagem da leitura, possuíam conhecimentos sobre muitos aspectos de leitura, tais como a compreensão da direcionalidade da escrita, as funções do impresso, como manipular livros, etc.. A convicção de que "*as descobertas*

das crianças acerca da literacia numa sociedade letrada como a nossa começam muito antes da idade escolar” (p.102) levou-a a estudar crianças cada vez mais novas, permitindo-lhe afirmar que os caminhos da literacia se trilham desde muito cedo, e que aprender a ler é um processo natural na nossa sociedade. Para melhor compreender este processo, apresentaremos os principais estruturadores dos comportamentos literácitos.

Contextos / Situações

Quando a criança vive num meio rico em material impresso, ela interage com este material, organizando-o e analisando os seus significados. A criança desenvolve um *schema* que inclui regras que ela própria (eventualmente) extraiu acerca da linguagem escrita. Como acontece na linguagem oral, em que, antes de falar, a criança ouviu e compreendeu, também na linguagem escrita a criança passa por um processo receptivo. Esta consciência acerca do impresso é evidenciada pela competência que 60% das crianças de 3 anos mostram na leitura de material impresso quando em contexto (por exemplo, rótulos e marcas que encontram no seu quotidiano), percentagem esta que sobe para 80% aos 4-5 anos. Para Goodman (1992) estes resultados sugerem uma competência não só para descodificar o impresso, mas também para categorizar e

relacionar o impresso com as suas experiências de vida. De salientar que esta autora considera que uma criança “lê” quando, face a um rótulo ou embalagem, “adivinha” o seu conteúdo. Pessoalmente, cremos que este tipo de leitura reflecte mais a categorização e o relacionamento do impresso em função das suas experiências, do que propriamente uma habilidade de descodificação. Não negamos, no entanto, que a habilidade de descodificação possa beneficiar deste trabalho.

Discurso sobre o impresso

A variedade de material impresso que está à disposição das crianças depende da família e da comunidade em que esta se insere. Em maior ou menor grau, a criança é envolvida em situações em que se fala acerca do impresso: o comentário acerca de uma notícia acabada de ler no jornal, a consulta de uma revista para ver a programação da televisão, a leitura de uma receita de culinária, para já não falar na leitura de histórias por parte dos adultos, são actividades que poderão ter um papel de relevo na consciencialização acerca do impresso. Assim, não é de admirar que a leitura de livros (nomeadamente livros de histórias) e de cartas, sejam as razões funcionais mais frequentemente invocadas pelas crianças para aprenderem a ler (Martins, 1996). Sem ter havido um ensino

formal, a maior parte das crianças, à entrada na escola, sabe como manusear livros, como voltar as páginas, e qual a função do impresso (Teixeira,1993). Muito cedo (3-5 anos) a criança aprende que há informações que se encontram impressas, e que só acedemos a elas se soubermos ler. Também desde muito cedo a criança interroga a mensagem escrita e elabora representações sobre ela (Teixeira, 1993; Martins, 1996). Termos como *números*, *letras*, *palavras* ou *escrever*, cedo entram no léxico das crianças, e são a prova de que a criança desenvolveu já alguns princípios e conceitos sobre a organização da linguagem escrita, nomeadamente se este léxico foi aprendido num contexto de linguagem escrita. Esta contextualização é importante na medida em que iterar algarismos ou o alfabeto poderá ser entendido por muitas crianças como uma tarefa não relacionada com a leitura e escrita.

Descoberta das funções e formas de escrita

Se a maior parte das crianças pré-escolares refere que não sabe ler, quase todas, no entanto, referem que sabem escrever. Goodman (1992) interpreta estas respostas como o reflexo do modo diferenciado como a criança e a sociedade interagem com a leitura e com a escrita. Talvez porque a escrita é algo em que as crianças estão envolvidas num processo produtivo e portador de sentido, é algo que

podem ver os outros produzir de uma forma visível, e que deixa marcas passíveis de observação e análise, as crianças parecem sentir-se mais competentes a discutir as funções da escrita do que as funções da leitura, e de levantar mais hipóteses sobre a escrita do que sobre a leitura. Exemplo do que acabamos de dizer são os protocolos apresentados por Martins (1996, pp. 166 a 171). O estudo desta autora verificou que, no início do 1º ano de escolaridade, 32% das crianças demonstravam já a elaboração de hipóteses silábicas sobre o funcionamento da escrita, e que 48% das crianças apresentavam conceptualizações ao nível da escrita com fonetização e/ou alfabética.

Reflexão sobre a linguagem escrita

O nome das crianças e os dos seus pares são frequentemente fonte e alvo de análise privilegiada. É muitas vezes através da análise destes nomes que a criança chega à identificação de algumas letras. A investigação efectuada permite-nos afirmar que aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética e a consciência segmental se desenvolvem por influência recíproca (Morais, Alegria & Content, 1987; Bradley, 1988). Se a consciência segmental só é necessária para a compreensão do escrito, a busca desta compreensão vai, por sua vez, estimular a análise segmental da língua. Não será de admirar, por isso, que

sejam as crianças que mais cedo manifestam interesse pelas letras, aquelas que, também mais cedo, mostrarão já uma consciência segmental. Lembremos, por exemplo, o caso de uma criança de 4 anos que, olhando atentamente a marca do carro do pai (Peugeot), descobriu que esta começava com as mesmas letras do seu nome (Pedro), e que não concordava com o facto de que a letra do nome da avó (Eduarda) não fosse um I como a do nome de um seu amigo (Ivo). Aos 4 anos, esta criança era já capaz de utilizar conceitos como “começa com”, entendendo já que os nomes são constituídos por partes dispostas numa sequência inalterável. Esta criança tinha já percorrido um longo processo evolutivo que lhe permitia esta transição do *saber como* (se escrevia o seu nome) para *saber sobre* (Ferreiro, 1986).

Os trabalhos de Clay (1967, 1972) e de Goodman (1984), que utilizaram técnicas diversificadas de recolha de informação, bem como meios e contextos também muito diversificados, constituíram um poderoso impulso para o desenvolvimento de um vasto campo de investigação. Na década de oitenta (séc. XX), uma nova concepção sobre a leitura e a escrita foi definitivamente adoptada, concepção esta claramente sintetizada por Teale e Sulzby (1992) em 6 premissas: i) o desenvolvimento da competência literária começa bem antes da instrução formal; ii) ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de uma forma concorrente e interrelacionada, mais do que numa forma sequencial; iii) a

competência literária desenvolve-se no quotidiano, para dar resposta a questões do dia-a-dia, e a criança aprende sobre a leitura e a escrita como aprende sobre o mundo que a rodeia; iv) as crianças desenvolvem um trabalho cognitivo crítico no desenvolvimento desta competência desde o nascimento até aos 6 anos de idade, precisamente através das actividades da vida real e para interagir com o real; v) interagindo socialmente com adultos em situações de leitura e de escrita, as crianças aprendem a língua escrita; e vi) se bem que a construção da literacia possa ser descrita em termos de estádios, as crianças podem atravessar estes estádios de várias maneiras e em diferentes idades.

Neste quadro, a influência do que a criança viveu até à entrada na escola é considerada extremamente importante por muitos autores (C. Chomsky, 1972; Goldfield & Snow, 1984; Teale & Sulzby, 1992). A quantidade e a qualidade das interacções verbais e dos materiais que as suportam têm sido largamente estudadas e materializadas em inúmeros programas de *Family Literacy* (Morrow, 1995). Nestes estudos, a actividade de ler para as crianças aparece como uma das actividades mais importantes para favorecer a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura. Não chega, no entanto, *ler para* a criança; é preciso *ler com* a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivantes e desafiadores. É preciso desenvolver a curiosidade da criança para com o texto escrito, para que ela se aproprie dele como objecto de

fruição. Se a criança crescer num ambiente em que a actividade de leitura/escrita é inexistente, ela não terá oportunidades para levantar e testar hipóteses acerca do impresso.

Ao falarmos do que a criança sabe sobre a língua escrita, não poderemos deixar de rever os trabalhos precursores de Emília Ferreiro e dos seus colegas na Argentina. Este grupo de investigadores, com base no conhecimento científico sobre a linguagem e sobre a aprendizagem, desenvolveu uma teoria psicogenética sobre como as crianças concebem a língua escrita. O facto de uma grande parte destes estudos terem sido desenvolvidos com crianças que tinham o castelhano como língua materna, permite antever a proximidade dos resultados com a população portuguesa.

Ferreiro (1986, 1995) esboça o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita baseada em produções escritas das criança, apoiando esta opção em duas razões: i) as produções escritas são mais fáceis de entender; e ii) essas produções, porque incluem a totalidade do processo de construção, não se limitando às marcas ou produtos, constituem um melhor meio de acesso às capacidades da criança. As intenções, os comentários, as alterações introduzidas pelas crianças, e/ou as interpretações que emitem são analisadas e integradas na produção.

Do ponto de vista desenvolvimental, Ferreiro (1995) distingue três níveis. Num primeiro nível, as explorações

activas das crianças conduzem-nas a isolar os critérios de diferenciação entre o desenho e a escrita, chegando à conclusão de que *“não é o tipo de linha que nos permite distinguir entre um desenho e uma coisa escrita”* (Ferreiro, 1995, p.25). Cedo descobrem também que *“as formas das letras nada têm a ver com a forma do objecto ao qual as letras se referem”*, isto é, que *“o conjunto de formas é arbitrário”*, e que *“elas são organizadas de maneira linear”* (idem, p. 25).

Desde muito cedo as crianças da chamada classe média começam, por exemplo, a desenhar letras para escrever o seu nome, a reconhecer *“marcas de escrita como sendo objectos substitutos”* (idem, p. 25). É vulgar vermos as crianças de Jardim de Infância a exigirem escrever o seu nome, ou algumas das letras que o constituem, em substituição dos símbolos com que marcavam os seus objectos ou os seus trabalhos. Esta naturalidade evolutiva não está, no entanto, sempre presente, e Ferreiro refere que *“foi trabalhando com crianças faveladas, que não vivem num meio com a mesma riqueza cultural, que fomos capazes de identificar as dificuldades da transição de letras enquanto objectos, para letras enquanto objectos substitutos”* (idem, p. 25).

O considerar as letras como objectos substitutos e a distinção clara entre desenho e escrita são aquisições importantes deste primeiro nível. Como as letras substituem os nomes dos objectos, o desafio seguinte, a que a criança

tentará dar resposta, será o de descobrir “*como as letras são organizadas para representar correctamente os nomes*”, começando a procurar “*as condições sob as quais um escrito será uma boa representação do objecto*” (Ferreiro, 1995, p. 26). A investigação mostrou que para as crianças de língua castelhana esta boa representação terá que cumprir dois critérios: o da quantidade mínima - três letras ordenadas de modo linear, e o da existência de variações qualitativas internas - as letras devem ser diferentes. Baseadas nestes dois critérios as crianças decidem se uma cadeia de letras serve ou não para ler, embora não sejam ainda capazes de inferir critérios para o estabelecimento de uma diferença de significados. A quantidade mínima de três letras para um segmento ser considerado como servindo para ler foi verificada também com a população portuguesa (Martins & Mendes, 1989). É a procura destes critérios diferenciadores que vai constituir o trabalho das crianças num segundo nível.

No primeiro nível, a criança pode legendar o desenho de uma laranja com a cadeia de letras ALP e o desenho de uma banana também com as letras ALP, já que o que conta é a intenção e não a forma gráfica. Num segundo nível, as crianças começam a procurar fundamentar as suas representações, e levantam hipóteses. Uma destas hipóteses, mais amplamente confirmada, é a de que o número de letras está ligado ao tamanho do objecto. Lembramo-nos novamente de uma criança que não admitia

que uma determinada cadeia gráfica pudesse representar PAI, porque “o pai é muito alto, e estas letras são pequeninas”, para de seguida se interrogar “como é que o pai pode ser mais pequeno que eu”? (referindo-se este *eu* à sequência gráfica que a educadora dizia ser o seu nome, quando marcava os trabalhos). Estas hipóteses são, assim, hipóteses quantitativas. Mas a criança pode tentar contornar o problema através de hipóteses qualitativas. Assim, se a criança já conhece muitas letras, ela vai utilizar letras diferentes para palavras diferentes. Se conhece poucas letras, vai jogar com a sua posição relativa, jogo este que Ferreiro (1995) considera como *“uma das mais notáveis das soluções descobertas pelas crianças neste nível de desenvolvimento”* (p. 26). Pode acontecer, também, que haja já um esforço por parte da criança em controlar as variações quantitativas e qualitativas simultaneamente. Estes esforços antecedem, no entanto, *“qualquer conhecimento da relação entre o padrão sonoro da palavra e a sua representação escrita”* (idem, p. 29).

Considera a mesma autora que *“o terceiro nível corresponde à “fonetização” da representação escrita. As crianças de fala espanhola constroem três hipóteses bem diferenciadas durante o período que caracteriza esse nível: silábica, silábica-alfabética e alfabética”* (idem, p. 29). Mais do que os progressos nos níveis anteriores, o acesso à fonetização depende em larga medida do que o meio proporciona às crianças. O nome da própria criança, várias

vezes escrito e repetido, dá oportunidade para procurar alguma lógica na escolha das letras.

Ferreiro (1995) considera que quando a criança levanta uma hipótese silábica ela consegue uma resposta satisfatória para a questão que fica do nível anterior, isto é, quantas serão as letras necessárias para escrever uma palavra. A hipótese silábica (para cada sílaba uma letra ou pseudo-letra) foi verificada em crianças de língua castelhana (Ferreiro & Teberosky, 1985), italiana (Pontecorvo & Zucchermaglio, 1995) e portuguesa (Martins *et al.*, 1987; Grossi, 1995). Se o número de letras que a criança conhece é relativamente reduzido, as letras a utilizar são perfeitamente aleatórias. Se a criança já tem algum conhecimento sobre o valor sonoro de algumas letras vai, no geral, utilizá-lo para a representação da sílaba. É o caso, por exemplo, de uma criança de 4 anos e meio, de nome Bárbara, que escreve elefante com as letras ILFT. Todavia, ao tentar escrever banana escreve BANN, para, de seguida, ao mesmo tempo que segmenta oralmente as sílabas (ba-na-na), cortar o último N, considerando que está a mais. Vemos que esta criança, apesar de a sílaba *BÁ* do seu nome ter um A aberto (tónico) e a sílaba BA de banana ter um A fechado (átono), percebe já que o som *bá* ou *ba* é constituído por duas letras. Seguidamente, acrescenta NN. No entanto, parece ter-se gerado um conflito entre a hipótese silábica e o critério de diferenciação das letras para que a palavra possa ser lida, e a criança corta o último N que

tinha marcado. Podemos vê-la também a fazer uma correspondência som/letra, quando utiliza o l para representar a primeira sílaba de elefante.

De acordo com Ferreiro (1995), a regularidade das vogais na língua castelhana explica o uso de vogais para a representação de sílabas, não se passando todavia o mesmo com as crianças de língua inglesa, idioma que tem muitas mais palavras monossilábicas. Kamii e colaboradores, citados por Ferreiro (1995), chamam a este subnível de *consonantal*, já que é normalmente uma consoante que é utilizada para a representação de dois ou mais fonemas.

Detenhamo-nos um pouco na análise do seguinte exemplo: ao pedirmos a uma criança para escrever “bola”, esta escreveu “boa”. Não ficando, todavia, convencida, repetia para si, *la, la...* acabando por perguntar “*como se escreve la? Tem mais outra letra não tem?*” Esta criança estava já a meio caminho para uma terceira hipótese, descobrindo que as sílabas podem ser constituídas por vários sons.

II PARTE

O Programa
Racional
Organização
Aplicação/desenvolvimento
Avaliação

A atenção aos comportamentos emergentes de leitura e a investigação sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura vieram mostrar que as experiências de linguagem na vida das crianças compreendem a leitura, a escrita, a fala e a audição como um todo unificado e que a literacia envolve todas as capacidades comunicativas. Falar, ouvir, ler e escrever, na maioria dos casos desenvolvem-se de uma forma concorrente. Face aos dados da investigação (Morais, 1994; Adams, 1994), o programa a elaborar teria como objectivo geral subjacente a estimulação e o desenvolvimento do interesse da criança pela comunicação oral.

Era para nós também importante “demonstrar” que não seria necessário uma educação pré-escolar “escolarizante” para se promover o desenvolvimento de competências (e apetências) para a leitura e para a escrita. Daí que pretendêssemos desenvolver um programa que tivesse não só em atenção a população alvo (com poucos casos de bilinguismo ou diferenças dialectais, mas muito diferenciada em termos desenvolvimentais e sócio-culturais), mas também a formação de base dos educadores e os seus estilos pessoais de organização das actividades, para que estes continuassem muito autênticos na sua relação com as crianças. Era também importante para nós que não houvesse uma “hora do programa”, mas que todas as actividades fossem “minadas” pelos objectivos do programa.

Se as linhas orientadoras do programa estavam, à partida, bem estabelecidas, o mesmo não aconteceu com os materiais. As histórias seriam seleccionadas pelos projectos a desenvolver, e pelos interesses das crianças. Como diria Sebastião da Gama, *“a aula de português acontece”*. Pretendíamos, essencialmente, criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador constituísse um modelo para as crianças. Este aspecto do educador como modelo linguístico é para nós bastante importante. Uma das mais desafiantes conclusões de uma acção de formação que efectuámos surgiu da análise de registos de linguagem em salas de Jardins de Infância abrangendo grupos etários dos 3 aos 6 anos de idade. Se, pela análise das produções das crianças, conseguíamos “adivinhar” se se tratava de um grupo de 3-4 anos ou de um grupo de 5-6 anos, na análise das produções das educadoras não conseguíamos ver diferenças. Assim, se queríamos promover o desenvolvimento da linguagem oral, a linguagem utilizada pelas educadoras teria que se situar na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978).

Racional

Aprende-se a falar falando e ouvindo falar. No entanto, o desenvolvimento da linguagem oral depende também do interesse em comunicar. Este interesse terá de

ser alimentado pelas experiências de vida geradoras de vontade de comunicar. Por outro lado, aprende-se a ler ouvindo ler e lendo. José Morais (1994) interroga-nos: como podemos abordar a leitura se a criança ainda não compreendeu que tipo de objecto é o livro, e que o texto transcreve a linguagem? Como podemos ter o desejo de ler se não sabemos o que é? Isto é, se queremos despertar o desejo de ler de forma autónoma, temos que ler para e com as crianças. O primeiro passo será, portanto, ouvir ler. Morais (1994) considera que a leitura de histórias para as crianças desempenha importantes funções ao nível cognitivo, linguístico e afectivo.

Ao **nível cognitivo** contribui para *i) abrir janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia a dia não consegue comunicar; ii) estabelecer associações claras entre a experiência dos outros e a sua; iii) que quem ouve aprenda, quer pela estrutura da história, quer pelas questões e comentários que ela sugere, a interpretar melhor os factos e os actos, a organizar melhor e a melhor reter a informação, e a elaborar melhor os cenários e esquemas mentais* (Morais, 1994, p.180).

Ao **nível linguístico** este autor considera que a leitura de histórias para as crianças permite clarificar um conjunto muito variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada, tais como: *i) o sentido da leitura; ii) as fronteiras entre as palavras; iii) a relação entre o comprimento das palavras faladas e das palavras escritas;*

iv) a recorrência das letras e dos sons; v) as correspondências letra/som; v) as marcas de pontuação, etc. (idem, p. 180). Esta escuta permite à criança, para além de aumentar e estruturar o seu repertório de palavras, desenvolver outras estruturas de frases e de textos. Muitas palavras e muitas estruturas sintácticas (ex: passivas), bem como certas regras de coesão do discurso, aparecem com uma frequência muito baixa na linguagem oral, pelo que a criança terá poucas possibilidades de contactar com elas.

De uma forma lúdica, ao escutar histórias a criança aprende, por exemplo, a definir objectivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe. Estas capacidades ser-lhe-ão particularmente úteis quando aumentar a complexidade dos textos que lhe serão apresentados na escola, geralmente pelo 3º ano de escolaridade. Os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da audição de uma história fornecem à criança mais-valias importantes quer para poder lidar com a progressiva complexidade dos textos com que vai sendo confrontada, quer para a escrita dos seus próprios textos.

Ao **nível afectivo**, Morais (1994) considera que a leitura de histórias em voz alta para a criança lhe permite descobrir o universo da leitura pela voz, plena de entoação e de significado, mediada através das pessoas em quem confia, de quem gosta e com quem se identifica. Esta actividade é, para este autor, a grande porta para dar gosto

às palavras e ao conhecimento. Para avaliarmos o valor afectivo da leitura em voz alta para crianças, lembremo-nos da acalmia que esta actividade traz a uma criança doente ou à criança que tem dificuldades em adormecer ou que está ansiosa, desde que, como é óbvio, saibamos seleccionar o conto a ler. Recordemos as palavras de Pennac (1996): *“As histórias que lhe líamos tinham imensos irmãos, irmãs, pais, duplos ideais, esquadrilhas de anjos-da-guarda, inúmeros amigos tutelares encarregados de o consolar, mas que, lutando contra os seus próprios ogres, encontravam também eles refúgio nos batimentos inquietos do seu coração”* (p.17).

Esta relação intensamente afectiva potencializa os ganhos cognitivos e linguísticos. Intuitivamente, o comportamento de muitos pais favorece estes ganhos. Quando estes comentam e explicam as partes mais difíceis do texto, ou quando se asseguram de que as crianças conhecem as palavras utilizadas, estão a promover o desenvolvimento linguístico das crianças e a desenvolver o desejo de “ler sozinho”. Quantos de nós já ouvimos pais “babados” relatando que o seu filho(a) muito pequeno(a) pega numa história e “lê” com a solenidade e o gosto com que ouviu ler essa mesma história dezenas de vezes? Quantos de nós já ouvimos o lamento de alguns pais “obrigados” a contar vezes sem conta a mesma história? É que a repetição permite à criança conhecer palavra a palavra a história (por isso a “lê” sem saber ler), permite-lhe antecipar os acontecimentos e identificar-se com as

personagens. Este conhecimento e esta antecipação dos acontecimentos libertam-na para orientar a sua atenção para os aspectos formais do texto e para as relações polissémicas da palavra. Quando a criança finge ler ao narrar uma história que lhe é familiar, olhando para as imagens e para o texto impresso, está a desenvolver uma série de competências facilitadoras da posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, a actividade de leitura de histórias foi adoptada como o “*pivot*” de todo o programa, tanto mais que consideramos que a leitura de histórias em voz alta pode, e deve, fazer parte integrante de qualquer currículo pré-escolar. No entanto, para permitir uma relação afectiva e próxima com as crianças, a leitura deverá fazer-se em pequeno grupo. A leitura para um grupo (pequeno) permite interações e formas de partilha diferenciadas das que se geram numa relação de mãe/pai com o filho. Por outro lado, se sabemos que o sucesso na aprendizagem da leitura está fortemente relacionado com a estimulação fornecida pela família, então a leitura de histórias no Jardim de Infância pode ter um papel decisivo ao proporcionar às crianças cujos pais nunca lhes lêem oportunidades únicas de contacto com a leitura e a escrita. Chamamos novamente a atenção para o facto de, apesar de defendermos que a leitura de histórias faça parte integrante de qualquer currículo pré-escolar, não queremos que estes momentos constituam uma “rotina” no seu sentido depreciativo. Utilizando as sábias palavras de

Heath (1983), *“não é apenas lendo para a criança que se faz a diferença, mas saboreando os livros em conjunto, e reflectindo sobre a sua forma e o seu conteúdo”*. Como nos diz Adams (1994), é importante apoiar a criança a examinar o impresso, *“iniciando e incentivando as discussões sobre o significado das palavras e as relações entre as ideias do livro e o mundo para além dele”*.

Respeitando a planificação e os projectos de cada Jardim de Infância, o estilo pessoal de cada educador e os interesses das crianças, as histórias foram, como é óbvio, diferentes. Pretendíamos também incentivar o contacto com a família, pelo que as histórias poderiam também ser trazidas (e levadas) pelas crianças.

A leitura da história abria naturalmente o caminho à exploração da mesma, à caracterização das personagens, às perguntas sobre as palavras desconhecidas, à segmentação de palavras e de frases, à descoberta de palavras que rimassem com..., à descoberta de contrários, de plurais, etc.. Na exploração das histórias pensamos ser importante ter presentes os ensinamentos de Cazden (1968) e de Lentin (1976), utilizando bastantes expansões dos enunciados, isto é, dando continuidade às expressões das crianças, expandindo as ideias e não apenas o nível linguístico. Interessava-nos não só “ensinar” linguagem (no sentido estrito de vocabulário/articulação/correção sintáctica), mas desenvolver o suporte linguístico do pensamento da criança. Pretendíamos, também, seguir de

perto Hobson (1973), no seu trabalho com o *Tucson Early Model*, tendo em atenção os elementos encontrados nos padrões naturais de interacção adulto/criança, como: i) *feedback* correctivo e sumário; ii) elaboração e extensão, alargando a linguagem e as palavras para além do imediato; iii) alargamento do conhecimento, fornecendo informação para além do imediatamente disponível; e iv) reforço.

Um dos objectivos presentes em todos os programas de linguagem é o desenvolvimento de um repertório rico em termos linguísticos. É importante que as crianças possuam as palavras adequadas àquilo que sentem ou querem transmitir. Assim, no nosso programa, dedicaríamos um espaço às palavras novas. As palavras consideradas novas seriam inventariadas pelas crianças e escritas pelos educadores. Paralelamente, as crianças seriam convidadas a construir frases com a(s) nova(s) palavra(s). Com esta actividade pretende-se, além de ajudar a criança na associação de palavras a conceitos e na sua memorização, na sua introdução no repertório linguístico ou na re-atenção para o(s) seu(s) significado(s), ajudar também a criança a descobrir a correspondência entre o oral e o escrito, e, paralelamente, proporcionar-lhe contacto com diferentes tipos de escrita, já que seria utilizada a letra de imprensa e a letra manuscrita.

A expressividade linguística e, por vezes, a poeticidade, são atingidas através de jogos lúdicos. Porquê não o fazermos nós também? O brincar com as palavras e o

humor foram por nós consideradas estratégias discursivas importantes para a adesão das crianças.

Os estudos sobre as dificuldades encontradas pelas crianças ao nível da leitura e da escrita (Alegria, Pignot & Morais, 1982; Alegria, 1985; Clément, 1987) apontam para a importância de a criança, para além de “saber falar” para ser iniciada à leitura e escrita formais, ser também capaz de algum exercício de reflexão sobre a linguagem. Daí que, no nosso programa, se contemplassem actividades que ajudassem a criança a tornar-se uma “analista de linguagem”, propondo exercícios de segmentação (de palavras e frases), e de descoberta de rimas ou de palavras começadas por determinada sílaba ou fonema. Ao propormos actividades de segmentação não estaríamos a forçar a criança, nem a entrar em domínios do 1º Ciclo, mas tão só a ir ao encontro de um interesse pelo conteúdo sonoro das palavras que, naturalmente, surge nestas idades. (Ferreiro & Teberosky, 1986). Na nossa experiência profissional, a adesão das crianças a estas tarefas tem-nos confirmado a natural emergência deste interesse e a importância do papel dos educadores em alimentá-lo. Salientamos que estes exercícios seriam propostos numa relação de continuidade com a história lida, já que se utilizariam palavras que nela tivessem aparecido. Trata-se, portanto, de uma análise que não surgirá desenquadrada de um contexto de comunicação mais geral.

A capacidade de elaborar narrativas constrói-se na vivência quotidiana. Pode haver habilidade descritiva e não habilidade narrativa (onde é solicitada a re-elaboração de situações). Ao relatar uma história (ou uma vivência), a criança evoca lembranças/imagens e transforma-as em conteúdo linguístico. O conto e o reconto (registados) desenvolvem e implicam grandes habilidades linguísticas. Ao introduzirmos o item “vamos ser escritores”, pretendíamos ajudar a criança a descobrir como a escrita funciona, e as relações entre a oralidade e a escrita. Se as nossas normas de falar/ouvir são determinadas pelos modelos que temos de falantes/ouvintes, as nossas normas de ler/escrever são, por sua vez, influenciadas pelos modelos que temos de leitores/produtores de textos. Um dos problemas mais comumente encontrados pelas crianças na aquisição da escrita é precisamente o não conseguirem desligar-se do padrão oral-auditivo da linguagem (Zorzi, 1994). Por outro lado, a leitura dos relatos ou recontos permite compreender o valor da comunicação escrita. *“Observar o processo do ditado (a criança dita e a educadora escreve) e reler as histórias dá às crianças a compreensão do que são a leitura e a escrita, e as razões da importância de aprender estas habilidades”* (Spodek & Saracho, 1994, p.309).

A utilização do livro grande, cuja leitura facilita o apontar com o dedo, permite que a criança facilmente se dê conta da direcionalidade da escrita e da leitura. Clay (1966) considera, por exemplo, que o simples facto de apontar para

as palavras escritas enquanto se lê é um passo necessário para o relacionamento/correspondência entre o impresso e o falado. Em face da falta de livros grandes no nosso mercado, optaríamos por os construir a partir dos recontos das crianças. A escrita por parte do educador deveria revestir-se de alguns cuidados, quer na escrita em geral, quer na escrita para a construção destes livros grandes. Queríamos que a criança visse escrever, ao mesmo tempo que a educadora fosse verbalizando as palavras que escrevia, pois para Adams (1994) *“este escrever verbalizando é, para muitas crianças, apenas o que necessitam para construírem a noção de palavra, para entenderem as palavras como unidades linguísticas, competências importantes para aprender a correspondência entre fala e som, e para um insight inicial de como a escrita funciona”* (p. 338). Por outro lado, ler em voz alta textos em grande formato desenvolve o conceito de leitura e de habilidades pró-leitoras (tal como a progressão direita/esquerda), ajuda à compreensão das convenções do impresso, dá à criança o sentido da linguagem escrita, desenvolve a discriminação visual e o reconhecimento de letras e palavras (Spodek & Saracho, 1994).

Com introdução da possibilidade de, pelo menos mensalmente, o grupo de crianças poder usufruir de um “contador de histórias”, oriundo do meio familiar das crianças, não se pretendia apenas facilitar a ligação

Jardim/Famílias. Os pais seriam informados sobre o trabalho que se iria desenvolver, e ser-lhes-ia pedida a colaboração no preenchimento de um questionário. Mas queríamos ir um pouco além. Queríamos contribuir também para uma maior sensibilização dos pais para o desenvolvimento da linguagem e para a consciencialização da sua importância neste desenvolvimento (apesar de as crianças destes jardins passarem cerca de 9-10 horas na instituição). Quando pensávamos na elaboração deste programa sentimo-nos tentadas a dar mais ênfase à formação de pais, incluindo, à semelhança de Morrow e colaboradores (1995), formação em leitura interactiva de histórias, e empréstimo de livros para leitura familiar. Considerámos, no entanto, que talvez fosse um pouco precoce partirmos para uma formação de pais quando não tínhamos ainda elementos que nos permitissem desenvolvê-la de forma segura. Preferimos, por isso, limitar o nosso trabalho ao meio escolar, esperando (o que acabou por acontecer) que o desafio às famílias fosse feito pelas próprias crianças. Dado que se tratava de instituições onde o contacto com os pais era frequente, e onde vários eventos sociais aconteciam durante o ano lectivo, esses momentos de contacto poderiam (e deveriam) ser aproveitados para dar continuidade à sensibilização feita no início do programa.

Organização

Integrando os dados da investigação teórica, da reflexão conjunta e da troca de experiências e saberes entre educadores e investigadores, e da contextualização e leitura dos resultados obtidos numa prova de avaliação de competências linguísticas¹, foi elaborado um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas, a que chamámos “Melhor Falar para Melhor Ler” a integrar na planificação das actividades de cada grupo de crianças. Paralelamente, procedeu-se também à análise dos recursos materiais de que dispúnhamos, nomeadamente quanto aos livros de histórias existentes na Biblioteca Municipal e nas nossas próprias bibliotecas particulares. Procedeu-se, também, a uma reorganização do espaço das salas, libertando paredes onde pudessem ser afixados os diferentes materiais que iriam ser produzidos, bem como o jornal.

Para além do Guião do Programa, transcrito nos Quadros II.1 e II.2 e a entregar às educadoras, sugerir-se-iam também alguns registos adicionais que nos pudessem permitir uma avaliação mais fina da participação de cada criança e do evoluir do próprio programa. Salientamos que esta programação diária foi posteriormente alterada,

¹ Mais informação sobre esta prova será fornecida na 2ª parte deste livro. A descrição detalhada da prova poderá ser consultada em Viana (1998). Esta prova já se encontra publicada (Viana, 2004).

podendo uma mesma história (poema ou texto) ser explorada e trabalhada durante vários dias.

Quadro II.1 - Guião do programa “Melhor Falar
para Melhor Ler”

DIARIAMENTE *
<p>-LEITURA DE UMA HISTÓRIA Na selecção da história, tentar ir de encontro às temáticas que vão sendo trabalhadas pelas crianças e aos seus interesses.</p>
<p>- EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA Na exploração de história ir para além da “interpretação” da intriga. Dar importância às expansões semânticas, e ao relacionar da história com outros conteúdos e com outras vivências. Solicitar a paráfrase (Ex: “podíamos dizer isto de outra maneira...com outras palavras...”). Exploração do vocabulário menos conhecido.</p>
<p>-ESCRITA Promover o desenvolvimento da consciência das relações entre o oral e o escrito, e de que existe um registo escrito da linguagem oral. Ajudar a criança a perceber que a uma maior extensão do discurso oral corresponde uma maior extensão do discurso escrito. Seleccionar da história uma ou duas palavras (segundo vários critérios: palavras novas, que não façam parte do vocabulário activo e/ou passivo das crianças, palavras difíceis em termos articulatorios, palavras com sonoridades apelativas, palavras a que as crianças adiram ou que rejeitem de modo mais ou menos intuitivo, etc., etc.,) e:</p> <ul style="list-style-type: none">- Escrevê-las em letra de imprensa- Escrevê-las em letra manuscrita (cursiva)- Escrever frases com estas palavras
<p>- REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA Promover a reflexão sobre a língua, através das seguintes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none">-Segmentar as frases em pedaços (palavras)-Segmentar as palavras em pedacinhos (sílabas). (As palavras devem ser de estrutura consoante/vogal).-Descobrir palavras que rimem com...-Descobrir palavras que comecem como... (podem usar-se palavras novas, ou as que entram na formação das frases).
<p>-RECONTO DA HISTÓRIA O reconto será rotativo. Dar oportunidade às crianças tímidas ou às que se afastem muito do ritmo colectivo, para o reconto individual.</p>
<p>-EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA ATRAVÉS DE LINGUAGENS NÃO VERBAIS. Incentivar a exploração com o recurso ao desenho, à mímica, à dramatização, etc.</p>

Quadro II.2 - Guião do programa

“Melhor Falar para Melhor Ler”

<p style="text-align: center;">SEMANALMENTE*</p> <p>-VAMOS SER ESCRITORES</p> <p>Uma das histórias recontadas é escrita pela educadora em folhas (de preferência A3).</p> <p>A escrita deve ser efectuada à frente das crianças, podendo-se pendurar a folha com uma mola no cavalete de pintura. À medida que a educadora escreve, vai dizendo as palavras. Se utilizar letra de imprensa, deverá desenhar as letras de cada palavra bem juntas (de modo a que o espaço entre as letras não seja confundido com o espaço entre as palavras. Deverá verbalizar as vírgulas, os pontos, as mudanças de linha para os diálogos, etc.</p> <p>Estas histórias serão os livros grandes.</p> <p>Pode fazer-se o mesmo com episódios interessantes da vida das crianças, tipo: “Vamos fazer uma história com isso que te aconteceu...”.</p> <p>-HORA DAS NOTÍCIAS</p> <p>-Leitura de uma notícia do jornal, seleccionada pela educadora ou pelas crianças. Dado que muitos pais só compram jornal ao Domingo, a 2ª feira poderá ser um bom dia para as crianças trazerem notícias de jornais (ou revistas).</p> <p style="text-align: center;">MENSALMENTE</p> <p>Uma mãe/pai/avó/irmão poderá ir à sala contar uma história. Poderá ser também uma educadora de uma outra sala.</p>

* Esta programação diária foi posteriormente alterada. Uma mesma história poderia ser explorada e trabalhada durante vários dias.

Os **materiais** a utilizar seriam constituídos essencialmente por livros (histórias, poesia, contos rimados), jornais e revistas. Incluir-se-ia ainda o dicionário, papel A3 e marcadores grossos.

De todo o trabalho realizado seriam efectuados **registos**: a história trabalhada, a notícia explorada, as

crianças que participaram, os comentários efectuados, etc. etc.. Sugeria-se também que a educadora registasse a reacção das crianças às tarefas propostas, bem como as suas dificuldades. Em anexo (Anexo 1), apresenta-se um modelo de registo utilizado. Um outro tipo de registos seria o obtido com a elaboração dos livros grandes, compilados dos recontos das histórias, bem como das palavras novas e das frases criadas pelas crianças para a produção desses textos. Este tipo de registo/produto permitiria uma análise mais fina da evolução das crianças, nomeadamente em termos de riqueza lexical e de construção gramatical.

Quanto à sua **duração**, este programa não teve, nem poderia ter face à sua natureza, destinatários e objectivos, um número de sessões pré-determinado. Para além de respeitarmos os projectos pedagógicos de cada jardim envolvido, como referimos na anotação aposta aos quadros II.1 e II.2, a programação diária foi sendo alterada e adequada, podendo uma mesma história ser trabalhada durante vários dias. Este programa foi inicialmente desenvolvido de Janeiro a Maio de 1996 em 3 Jardins de Infância pertencentes à Santa Casa da Misericórdia da Maia. Duas das educadoras que nesse ano lectivo tinham grupos de crianças da faixa etária entre os 4 e os 5 anos deram continuidade ao programa no ano lectivo seguinte (5/6 anos), iniciando-o em Outubro. Os dados apresentados neste livro referem-se aos grupos que desenvolveram o programa

durante dois anos. O número de histórias lido foi diferente de Jardim para Jardim, pois foi respeitado o calendário lectivo e os projectos pedagógicos de cada um, que poderiam implicar saídas ao meio, ou outro tipo de actividades. O número médio de histórias lidas em cada Jardim de Infância situou-se em 31. Neste número não estão incluídas as histórias a que chamaremos de “*histórias para saborear*”, sobre as quais falaremos no próximo ponto.

Desenvolvimento do Programa

Como dissemos anteriormente, o elemento “*pivot*” na intervenção através deste programa foi a leitura de histórias. Não foi nossa preocupação primeira reunir um “*corpus*” de literatura infantil com características previamente definidas. A nossa selecção baseou-se nos recursos de que dispúnhamos, incluindo a literatura que as crianças possuíam em casa. Tentámos, porém, diversificar o tipo de textos apresentados. É importante referir que, se no início do desenvolvimento do programa o guião foi seguido de perto, à medida que a leitura foi entrando no dia a dia das crianças, estas começavam a solicitá-la em vários momentos do dia. Assim, para além de “*histórias para trabalhar*”, fomos incluindo “*histórias para fruir*” e descobrimos também “*histórias para saborear*”. Este termo adveio da leitura do poema “*Os Frutos*” de Eugénio de Andrade. A sua cadência

melódica foi tão do agrado das crianças, que as transportou num processo de imaginação guiada para um mundo de sabores. Da mistura dos sons e dos sabores nasceram as “histórias para saborear”. Estes textos - poemas na sua grande maioria - eram solicitados, por exemplo, enquanto se esperava o transporte para uma visita de estudo, ou para relaxar, depois de um recreio mais agitado.

Apresentaremos na terceira parte deste trabalho alguns exemplos das actividades desenvolvidas. Com outras crianças, e com outros educadores, provavelmente as abordagens a cada história teriam sido diferentes, pois diferentes decerto seriam as interacções ocorridas. Embora partindo de um guião de base, e salvaguardando os princípios orientadores do programa, é evidente que a criatividade e a espontaneidade de adultos e crianças desempenharam um relevante papel, embora não avaliado. A inclusão dos exemplos que se seguem visa tornar mais claro o trabalho desenvolvido. Objectivo semelhante tem a lista das histórias e/ou textos que anexamos (Anexo 2).

Avaliação

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E., 1997) é referido que *“para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de*

oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p.18). Apesar de neste documento ser realçada a importância da avaliação, na nossa experiência de formação de professores a avaliação da intervenção educativa é geralmente relegada para um plano secundário. Para este estado de coisas poderá ter contribuído o facto de nos últimos anos ter vindo a ganhar importância na investigação em Educação a modalidade qualitativa, nomeadamente sob a designação de investigação-acção (Almeida & Freire, 1997). Todavia, não nos podemos esquecer de que numa investigação-acção há uma tríade de objectivos a atingir: a produção de conhecimento, a modificação da realidade e a mudança ao nível dos intervenientes (Simões, 1990). Será que uma atitude contínua de observação/planificação/acção/reflexão nos fornece indicadores suficientes para eliminar o efeito de um sem número de variáveis difíceis de controlar quando lidamos com pessoas? Serão as metodologias qualitativas incompatíveis com as metodologias quantitativas?

Quando lidamos com crianças da faixa etária das da nossa amostra. e em contexto de Jardim de Infância, é relativamente fácil que a socialização da linguagem “mascare” um verdadeiro desenvolvimento, isto é, com a

entrada no Jardim de Infância muitas crianças passam a “falar mais”, mas não necessariamente a “falar melhor”. Por outro lado, nestas idades espera-se que os avanços na idade cronológica correspondam a avanços em termos de aquisições e desempenhos. É pois importante que, a par de uma avaliação qualitativa, se proceda também a uma avaliação que relativize os efeitos do acaso e da simples passagem do tempo.

Apresentaremos, por isso, com algum detalhe, a avaliação efectuada, que recorreu a uma prova concebida e construída para poder ser aplicada por Educadores de Infância. Relembremos que, na primeira parte deste trabalho, apresentámos como um dos objectivos deste projecto capacitar os educadores de infância dos jardins envolvidos para realizarem uma análise objectiva e abrangente da linguagem das crianças, e para integrarem esta análise numa avaliação compreensiva das crianças com quem trabalham, precisamente através da prova que lhes seria disponibilizada. Os primeiros passos para a prossecução deste objectivo tiveram a ver com a formação das educadoras e com sua preparação para a aplicação de uma prova às crianças. Aliás, já em 1992/93 estas duas educadoras tinham dado um contributo importante para o estudo de uma outra prova na área do desenvolvimento da linguagem (Viana, 1993).

Assim, antes do início do programa as crianças foram avaliadas através do “*Teste de Identificação de*

Competências Linguísticas” (versão para estudo, Viana, 1995-1998). Este teste é constituído por 4 sub-escalas (I-Conhecimento Lexical; II-Regras Morfológicas; III-Memória Auditiva; e IV-Reflexão sobre a Língua e Reconhecimento Global de Palavras) que, por sua vez, englobam várias provas. O quadro II.3 apresenta uma síntese das tarefas que constituem o T.I.C.L. (Viana, 1998).

Quadro II.3- O Teste de Identificação de Competências Linguísticas
(T.I.C.L.)

<p>I Parte - Conhecimento lexical (64 itens)</p> <ul style="list-style-type: none">A. Nomeação de partes do corpoB. Nomeação de objectosC. Identificação de verbos que definem acçõesD. Nomeação de elementos pertencentes a determinado campo semânticoE. Explicitação de funçõesF. Utilização de locativosG. Nomeação de coresH. Explicitação de opostos <p>II Parte - Regras morfológicas (17 itens)</p> <ul style="list-style-type: none">I. Concordância género-númeroJ. Pretérito perfeitoL. PluraisM. Graus de adjectivos <p>III Parte - Memória auditiva (20 itens)</p> <ul style="list-style-type: none">N. Repetição de pseudo-palavras, palavras, frases e cumprimento de ordensO. Sequencialização narrativa <p>IV Parte - Reflexão sobre a língua e reconhecimento global de palavras (28 itens)</p> <ul style="list-style-type: none">P. Avaliação da correcção sintáctica dos enunciadosQ. Segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabasR. Identificação auditiva de sílabas iniciais e finaisS. Reconhecimento global de palavras
--

Os resultados obtidos no Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.), usados também na identificação das áreas mais deficitárias, foram analisados à luz de dados recolhidos sobre cada criança (observações da educadora e questionários aos pais). Neste questionário aos pais (Anexo 3) foi recolhida a história familiar e desenvolvimental de cada criança, bem como dados sobre os hábitos de leitura da família. A administração individual da prova e a sua análise qualitativa forneceram algumas pistas para a identificação de crianças que apresentavam dificuldades noutras áreas que não as estritamente linguísticas, sendo referenciadas para uma observação mais cuidadosa.

No fim do primeiro ano lectivo em que o programa se desenvolveu, procedeu-se à re-avaliação das crianças com a prova T.I.C.L.. Os dois grupos de crianças (um por cada centro de educação infantil), cujos resultados são detalhados nos quadros II.4 e II.5, tinham entre 4 e 5 anos de idade, frequentando o que costuma chamar-se de *grupo de médios*.

Quadro II.4 - Resultados das duas aplicações do T.I.C.L. no Jardim Infantil do Centro de Animação de Vermoim no ano lectivo de 1995/96

T.I.C.L.	1ª Aplicação (n= 19)				2ª Aplicação (n= 19)			
	Méd.	D. P.	Min.	Máx.	Méd.	D.P.	Min.	Máx.
C.Lexical	38.7	7.58	22	50	51.9	5.45	40	59
Regras Morfológicas	8.8	3.22	3	13	11.2	1.70	7	15
Memória Auditiva	10.8	2.91	6	16	13.9	3.70	8	20
Reflexão s/ a Língua e Reconh. Global de Palavras	15.0	4.32	8	24	19.1	4.60	13	27
Total	73.3	14.15	46	94	96.1	12.75	74	116

Quadro II.5 - Resultados das duas aplicações do T.I.C.L. no Jardim Infantil de Gondim no ano lectivo de 1995/96

T.I.C.L.	1ª Aplicação (n= 19)				2ª Aplicação (n= 19)			
	Méd.	D. P.	Min.	Máx.	Méd.	D.P.	Min.	Máx.
C.Lexical	51.2	4.98	40	58	58.9	3.99	49	64
Regras Morfológicas	11.0	1.61	7	14	14.1	2.68	7	17
Memória Auditiva	14.4	3.22	6	19	17.0	2.89	10	20
Reflexão s/ a Língua e Reconh. Global de Palavras	22.5	3.06	13	27	24.0	4.49	15	28
Total	99.1	10.63	70	113	114	10.47	87	129

Consideramos que será de realçar a tendência verificada para um aumento nos resultados das crianças oriundas dos meios sociais menos favorecidos, e nomeadamente nas áreas do Conhecimento Lexical e Reflexão sobre a Língua e Reconhecimento Global de Palavras. A fim de avaliar a eficácia do programa, comparámos as médias obtidas no início e no fim da aplicação do programa, tendo obtido diferenças estatisticamente significativas ($p < .005$) para os dois Jardins de Infância.

No ano lectivo seguinte estes dois grupos de crianças continuaram a desenvolver o programa. Como é normal acontecer, há geralmente algumas entradas e algumas saídas de crianças dos grupos. No início deste segundo ano não foi aplicada a prova T.I.C.L., tendo-o sido apenas no final do ano. Os quadros II.6 e II.7 mostram os resultados obtidos pelos dois grupos em análise nos dois anos lectivos (1995/96 e 1996/97), considerando apenas as crianças que permaneceram no grupo, isto é, as que já tinham frequentado o programa no ano lectivo anterior.

Quadro II.6 – Resultados das 3 aplicações do T.I.C.L. no Jardim Infantil do Centro de Animação de Vemoim (anos lectivos de 1995/96 e 1996/97)

	1ª Aplicação (n= 19) Início 1995/96				2ª Aplicação (n=19) Final 1995/96				3ª Aplicação (n=11) Final 1996/97			
	Méd.	D.P.	Min.	Máx.	Méd.	D.P.	Min.	Máx.	Méd.	D.P.	Min.	Máx.
C. Lexical	38.7	7.58	22	50	51.9	5.45	40	59	60.9	3.62	54	64
Regras Morfológicas	8.8	3.22	3	13	11.2	1.70	7	15	14.7	2.53	8	17
Memória Auditiva	10.8	2.91	6	16	13.9	3.70	8	20	16.1	2.13	13	19
Reflexão s/ Língua e Reconh. Global de Palavras	15.0	4.32	8	24	19.1	4.60	13	27	23.8	3.60	17	28
Total	73.3	14.15	46	94	96.1	12.75	74	116	115.6	9.64	99	128

Quadro II.7 – Resultados das 3 aplicações do T.I.C.L. no Jardim Infantil de Gondim
(anos lectivos de 1995/96 e 1996/97)

	1ª Aplicação (n= 19) Início 1995/96				2ª Aplicação (n=19) Final 1995/96				3ª Aplicação (n=16) Final 1996/97			
	Méd.	D.P.	Min.	Máx.	Méd.	D.P.	Min.	Máx.	Méd.	D.P.	Min.	Máx.
C. Lexical	51.2	4.98	40	58	58.9	3.99	49	64	62	1.57	59	64
Regras Morfológicas	11.0	1.61	7	14	14.1	2.68	7	17	16.5	.78	15	17
Memória Auditiva	14.4	3.22	6	19	17.0	2.89	10	20	17.5	.88	16	19
Reflexão s/ Língua e Reconh. Global de Palavras	22.5	3.06	13	27	24.0	4.49	15	28	27.0	1.85	23	28
Total	99.1	10.63	70	113	114	10.47	87	129	123.2	3.60	115	128

Procedemos também a uma análise comparativa dos resultados obtidos por estes dois grupos com os resultados obtidos pelas crianças que, no ano lectivo anterior, tinham frequentado (dentro da mesma faixa etária) a mesma

instituição, através de um *t-test* para amostras independentes. Pese embora o número reduzido de crianças, os resultados mostraram-se estatisticamente significativos ($p < .005$) a favor das crianças que tinham sido submetidas ao programa.

Apesar dos resultados positivos, cremos que esta prova apresentou alguma desadequação no quadro dos objectivos de avaliação deste tipo de programas. Assim, embora não tivéssemos preconizado inicialmente a utilização de outras provas para além do Teste de Identificação de Competências Linguísticas, no segundo ano do programa (isto é, com as crianças de 5-6 anos) recorreremos à prova de Conceitos Acerca do Impresso (Teixeira, 1993), por considerarmos que esta prova nos poderia facultar bons indicadores dos conhecimentos que as crianças possuíam sobre o impresso. Esta prova, constituída por 30 itens (mais dois de treino), foi concebida pela autora com os seguintes objectivos: i) determinar o conhecimento que a criança tem sobre a ordem e a sequência da escrita e da leitura; ii) determinar a habilidade da criança para identificar números, letras, palavras, frases e marcas de pontuação; iii) determinar a habilidade para segmentar frases e palavras como unidades linguísticas distintas e compreender termos tais como letra maiúscula, letra minúscula, ponto de interrogação, ponto final (Teixeira, 1993, p.151).

A evolução dos resultados nesta prova foi surpreendente. No entanto, cremos que a verdadeira

dimensão desta evolução só poderá ser realmente evidenciada se comparamos estes resultados com os obtidos por crianças da mesma faixa etária e das mesmas instituições no ano lectivo anterior, pelo que, no quadro II.8 apresentamos esses resultados. Na coluna referente ao ano lectivo de 1996/97 apresentam-se as médias obtidas pelas crianças que desenvolveram o programa no ano pré-escolar. Na coluna referente ao ano lectivo de 1995/96 apresentam-se os resultados de crianças da mesma faixa etária que tinham frequentado, na mesma instituição, o ano lectivo anterior.

Quadro II.8 - Comparação dos resultados obtidos na prova C.A.I. entre o grupos que desenvolveram o programa e grupos considerados idênticos.

	1996/97				1995/96			
	Méd.	D. P.	Min.	Máx.	Méd.	D.P.	Min.	Máx.
Jardim Infantil de Gondim	22.0	1.03	19	30	9.4	5.53	1	19
C. de Animação de Vermoim	20.8	2.89	16	27	6.9	6.18	0	18

A análise dos registos efectuados pelas educadoras forneceu-nos alguns indicadores da evolução linguística das crianças. A evolução verificada nos recontos situou-se essencialmente a dois níveis: i) ao nível da captação de

estruturas linguísticas mais analíticas e mais próximas da canonicidade do discurso escrito; e ii) ao nível de uma maior utilização de orações subordinadas e coordenadas. A evolução do reconto poderá (e deverá) ser também considerada um indicador da evolução linguística das crianças. Assim, várias vezes nos interrogámos se não estaríamos a deixar de avaliar aspectos fundamentais na evolução das crianças, como a estruturação sintáctica dos enunciados, dimensão onde a observação das educadoras indiciava terem havido progressos mais acentuados. Tornava-se evidente que as dimensões do T.I.C.L. não se adequavam totalmente aos objectivos de uma avaliação em torno da eficácia de um programa de desenvolvimento da linguagem.

Sem nos deixarmos iludir pela significância estatística encontrada, interessava-nos também analisar os efeitos pragmáticos deste programa. A falta de grupos de controlo, impede-nos de atribuir estes ganhos apenas ao programa desenvolvido. Assim, para além das análises comparativas que efectuámos entre grupos de uma mesma instituição (embora frequentando anos lectivos diferentes), importa analisar alguns outros indicadores do impacto que este programa teve, recolhidos através dos registos efectuados pelas educadoras. Mencionaremos, em primeiro lugar, indicadores de mudanças nas atitudes de crianças e pais, e, em segundo lugar, indicadores de mudanças ao nível dos educadores/investigadores.

- **Maior interesse pela mensagem escrita.** Perguntas do tipo "o que diz aqui?" começaram a ouvir-se frequentemente, e perante um número também cada vez maior de suportes escritos (placas sinalizadoras, letreiros diversos, rótulos dos mais diversos produtos, etc.). Esta curiosidade era também manifestada em casa, tanto nas crianças dos grupos de 5/6 anos, como nas crianças mais novas (4/5 anos). Aliás, as próprias educadoras ficaram surpreendidas com a adesão das crianças ao tipo de trabalho proposto.

- **Aumento do número de leituras globais sobre os materiais de uso corrente,** mas leitura esta alicerçada numa análise da mancha gráfica e não no contexto. Aliás, foi curiosa a constatação de que o facto de se etiquetarem os materiais não é suficiente, se não se fizer uma exploração dessas mesmas etiquetas. Uma criança, por exemplo, cujo nome era Paulo, concluiu que a etiqueta da prateleira dos jogos não podia dizer "puzzles" como ele durante muito tempo pensara, dado que esta palavra não começava pela mesma letra do seu nome. Do mesmo modo, uma outra criança questionava a educadora pelo facto de ela falar em Canto da Leitura, quando, o que estava escrito no biombo que delimitava este canto era a palavra Biblioteca.

- **Maior interesse em conhecer palavras novas,** a par de tentativas sistemáticas de aplicar o novo léxico nas elocuições que produziam. "E o lobo fugiu *apavorado*", disse uma criança recontando uma história... Face à expressão facial da educadora, que tentava "traduzir" o que a criança

queria dizer, esta apressou-se a ajudá-la, utilizando a expressão, “pois, *fugiu cheio de medo*, como tu explicaste!”. *Apavorado* era a palavra que tinha ouvido e que tentava introduzir na sua linguagem expressiva.

- **Maior solicitação à leitura em casa**, desde a história ao deitar, até às notícias dos jornais, agora com uma nova exigência: inquirir sobre o significado das palavras desconhecidas. Uma mãe disse-nos que quando lia uma história para as duas filhas, a mais velha, ao ouvir uma ou outra palavra que considera mais difícil, “traduzia” à irmã, por palavras suas, o significado que lhe conferia. Quando uma criança pede aos pais, como prenda de aniversário, um dicionário, “um livro onde estão as palavras todas, mesmo as mais malucas...”, é evidente a apetência pela aprendizagem de palavras novas.

- **Maior facilidade em recontar histórias**, utilizando no conto uma linguagem tradutora do contacto com a linguagem escrita. Quando uma criança comenta: “Não podes estar sempre a dizer *e depois, e depois, e depois*, porque assim não fica como uma história...”, é nítido que distingue já o registo oral do registo escrito de linguagem. Várias dúvidas e hesitações nos surgiram aquando do registo dos recontos. Como conciliar o respeito pelo discurso das crianças com um discurso coerente e organizado? Começámos por respeitar o discurso das crianças, mas cedo constatámos que elas não manifestavam grande interesse em utilizar os recontos para posterior leitura, preferindo

sempre as histórias originais. Reflectindo sobre o assunto, hipotetizámos que esta rejeição pela utilização dos recontos como “livros”, radicava no facto de a linguagem utilizada não reflectir as características que constatavam (e apreciavam) nos textos de autor. Assim, as educadoras foram-se transformando nas “editoras” das experiências e relatos das crianças. Ao escrever o que elas diziam, iam introduzindo de forma menos tímida as marcas de pontuação, organizando as ideias numa sequência discursiva mais coerente, propondo substituições de algumas palavras ou expressões, em suma, intervindo de uma forma mais activa neste discurso para que o produto final apresentasse características que reconheciam no registo escrito. Aliás, Allende e Condemarin (1987) consideram que *“o acentuar das diferenças entre a expressão oral e a expressão escrita “editada” pelo mestre, ajudará a criança a aumentar a consciência das características do texto impresso”* (p. 95).

- **Maior facilidade em descobrir e fazer rimas**, porque já demonstravam mais competências para decompor as palavras nos seus constituintes sonoros e de fazer apelo a outras construções.

-**Maior reflexão sobre as manchas gráficas que observavam**. Aqui não resistimos à transcrição da explicação de uma criança para a existência de espaços entre as letras quando as palavras são escritas “à máquina”: *“quando escrevemos à mão, escrevemos tudo seguidinho, sem levantar o lápis, mas na máquina ou no computador,*

temos que procurar as letras e carregar numa de cada vez...”. Se os espaços correspondiam aos tempos de procura das letras no teclado, foi um dos aspectos explorados. Aqui, a explicação foi a de que “quando as palavras acabam, temos que dar um espaço maior, para se saber que elas acabam”.

- **Aumento da pontualidade e dos períodos de concentração por parte das crianças.** A leitura de histórias constituiu sempre um momento alto do dia, ao qual as crianças não queriam faltar. Isto ajudou a que a pontualidade, normalmente reclamada pelos educadores, passasse a ser reclamada pelas próprias crianças. Foi também surpreendente verificar o **crescimento da capacidade de atenção e de “saber ouvir”** por parte das crianças. Mesmo as mais desconcentradas eram absorvidas pelo clima de cumplicidade e intimidade gerado pela leitura da história. De um modo geral, a partir da segunda semana de implementação do programa começaram a notar-se progressos surpreendentes nas atitudes das crianças.

- **Aumento da participação por parte das crianças.** Como dissemos na primeira parte deste trabalho, foram efectuados vários registos de apoio ao programa. A análise desses registos permitiu verificar um aumento da participação por parte das crianças, traduzida em mais questões, mais descobertas e mais hipóteses sobre a linguagem oral e escrita.

- **Utilização de uma linguagem mais rica por parte das crianças.** De salientar também a apetência das crianças para uma linguagem menos infantil. Na selecção das suas próprias histórias, nos cantinhos de leitura/bibliotecas, ouviam-se comentários do tipo “essa é para bebés”.

- **Aumento do interesse dos pais em saber o que se passava no Jardim de Infância.** Este interesse era informalmente avaliado através das perguntas que os pais faziam quando entregavam ou recebiam as crianças na instituição.

Em termos de formação profissional dos Educadores, é com alguma mágoa que verificámos que os resultados da investigação chegam por vezes a ter repercussões nas práticas pedagógicas apenas décadas depois. Apesar de toda a investigação efectuada, a actual formação de muitos dos Educadores de Infância dá uma excessiva ênfase ao desenvolvimento perceptivo e motor, deixando lacunas ao nível do desenvolvimento linguístico. Foi com imenso agrado que nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar, enviadas para os Jardins de Infância nos finais de 1997, vimos contemplado o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita. O desenvolvimento deste projecto foi considerado uma oportunidade de formação/actualização numa área que as educadoras envolvidas consideravam deficitária em termos da sua formação inicial.

Um outro aspecto sobre o qual gostaríamos de deixar uma nota final tem a ver com a “preparação de bastidores”

de todo este trabalho. Mostrou-se de grande utilidade o facto de se efectuar, para cada história, uma espécie de guião de exploração. Este procedimento permitiu às educadoras uma melhor exploração da história, com a certeza de que o estilo pessoal de cada uma não interferiria, de modo negativo, nos aspectos trabalhados, clarificando a intencionalidade das diferentes propostas a apresentar às crianças. Este tipo de preparação prévia permitiu também estruturar a exploração e fazer pontes diversas com as vivências das crianças no mundo extra escolar. Para estas pontes contribuiu também o cruzamento efectuado com a informação fornecida pelos pais no questionário que lhes foi endereçado.

Se foi opinião geral de que o desenvolvimento de um programa deste tipo incentiva à participação, ficou, no entanto, bem clara a necessidade de o educador desempenhar um papel activo de moderador. Queremos com isto dizer que o educador deverá estar muito atento, pois facilmente a ânsia de participação das crianças se transforma numa monopolização da comunicação e das intervenções, cabendo ao educador o difícil papel de incentivar, dar a palavra, aproveitar o mínimo sinal de vontade de participar de uma criança tímida, elogiar a intervenção de outra menos participativa, etc..

A adesão das crianças às actividades propostas mostrou-nos (se é que existiam dúvidas) que não estávamos a “forçá-las”. A apetência para estas actividades de “brincar com as palavras” confirmaram-nos que estávamos num

período crítico para estas aprendizagens. Como Lenneberg (1967) sugeriu ao desenvolver a teoria das bases biológicas da linguagem, as estruturas linguísticas latentes são determinadas biologicamente, necessitando de se actualizar no contexto de uma exposição saudável à linguagem adulta. Era esta exposição saudável que lhes estávamos a propiciar, e sentimos que as crianças gostavam que as tratássemos como crescidas.

Como nota final deste trabalho, não podemos deixar de referir o apoio e o interesse dos pais. A visibilidade das repercussões que o trabalho desenvolvido na sala tinha na família ajudou-nos a mostrar aos pais que o Jardim de Infância excede em muito a função de guarda que, infelizmente, muitos lhe atribuíam quase exclusivamente (daí que, mesmo estando a mãe em casa, a criança beneficiará se frequentar o Jardim de Infância).

Dificuldades na Implementação do Programa

A maior dificuldade sentida pelas educadoras foi a de, ao mesmo tempo que eram intervenientes activas na promoção do desenvolvimento linguístico das crianças, terem necessidade de registar os seus comportamentos (respostas/intervenções). A existência na sala de uma auxiliar de acção educativa, devidamente preparada para um

trabalho de observação e registo, foi sentida como uma necessidade.

Como dissemos anteriormente, o desenvolvimento deste programa contribuiu para uma maior pontualidade das crianças. No entanto, apesar de geralmente ser aconselhado um horário para o recebimento das crianças, na prática tal horário nem sempre era cumprido. As funções de guarda deste tipo de jardins não pode ser negada. Também nem sempre é fácil conciliar exigências de cumprimento de horários com as necessidades que alguns pais verbalizavam – *“tento estar com ele um pouquinho de manhã, pois quando chego, à noite, ele já está a dormir...”*.

Relativamente à assiduidade gostaríamos ainda de referir que nos jardins de infância em que o trabalho se desenvolveu a mensalidade a pagar por cada criança estava indexada ao rendimento *per capita* do agregado familiar. Todavia, mesmo com esta indexação, o que se verificou foi que em casos de desemprego dos pais (geralmente da mãe), a continuação da frequência de Jardim de Infância foi, por vezes, considerada dispensável.

Il Parte – O Programa

III PARTE
**Ejemplos de actividades
desarrolladas**

III Parte – Ejemplos de Actividades Desarrolladas

Nesta parte apresentaremos exemplos de algumas actividades propostas e desenvolvidas. Como tivemos já oportunidade referir, era nossa intenção promover o desenvolvimento linguístico e (meta)linguístico das crianças num contexto geral de comunicação, que não podia alhear-se dos contextos em que as crianças viviam e dos seus interesses particulares. Referimos também algumas limitações em termos dos recursos. Assim, dos 52 textos trabalhados (listados no Anexo 2) apresentam-se apenas exemplos de 18, esperando que eles possam constituir desafio à imaginação e flexibilidade de cada Educador. Gostaríamos de salientar, mais uma vez, que a sistematização e o detalhe da informação que apresentaremos não significaram nunca rigidez, procurando-se sempre uma *obediência criativa* (Almeida & Morais, 1994) ao guião do programa que traçáramos. Aos educadores caberá o papel de promotores e facilitadores da comunicação entre o grupo. Assim sendo, não poderemos deixar de salientar a importância da formação do próprio educador. É importante que os educadores estejam familiarizados com as teorias do desenvolvimento da linguagem e com a investigação recente que tem sido produzida sobre a emergência de comportamentos de leitura nas idades pré-escolares. A sistematização do uso de programas deste tipo por parte dos educadores de infância justificará também o desenvolvimento de acções de formação directamente

vocacionadas para o aprofundamento dos conhecimentos nestas áreas.

Mais uma vez referimos que não foi nossa preocupação seleccionar um “*corpus*” de literatura infantil que obedecesse a um conjunto de características previamente definidas. A nossa selecção baseou-se nos recursos de que dispúnhamos, incluindo a literatura que as crianças possuíam em casa, procurando diversificar o tipo de textos apresentados. Dispondo de outros recursos, poderão, com vantagem, ser seleccionadas outras obras.

Dado que a descrição, a título de exemplo, de algumas das propostas de trabalho apresentadas às crianças irá ser feita de uma forma relativamente esquematizada, impõem-se algumas notas que cremos irão facilitar a sua leitura.

Na actividade **EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA**, são apresentadas as questões que a Educadora colocou às crianças. A **frase a explicar** é também seleccionada pela Educadora. A selecção da **palavra nova** é deixada ao critério das crianças e, de entre as sugeridas, a educadora seleccionou a que reunia maior consenso. Também na **construção de frases com a palavra nova** é deixada total liberdade à criança. Assim, as palavras e frases em itálico que surgem após cada uma destas propostas de trabalho são exemplos das produções das crianças.

Na actividade **REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA**, as palavras propostas para **segmentar** ou para a **formação de**

femininos e plurais, bem como as **frases a corrigir e/ou a segmentar** reflectem a selecção da educadora, o mesmo acontecendo com as palavras apresentadas para **omissão dos sons iniciais**. Também as frases sobre as quais se propõe a **descoberta de omissões/substituições** são da responsabilidade da Educadora, fazendo parte da planificação prévia.

Nas propostas de trabalho que sugerem a **descoberta de palavras que possuem, começam ou acabam por determinado som**, as palavras em itálico que as seguem são exemplos de produções (descobertas) das crianças. Exemplos de produções das crianças são também registados após as propostas de trabalho que convidam a **formar frases com a(s) palavra(s) nova(s)**.

Para tornar mais clara a descrição das actividades que se seguem, os exemplos dados serão precedidos das letras **E** para identificar as propostas da Educadora, e **C** para identificar as descobertas e selecções das crianças.

No que diz respeito ao **RECONTO**, e retomando o que foi dito na segunda parte deste livro, as Educadoras foram-se tornando “editoras” das narrativas das crianças, introduzindo marcas de pontuação e ajudando à organização das ideias numa sequência narrativa coerente. Assim, os recontos apresentados não reflectem, na íntegra, as narrativas das crianças.

Como dissemos ao abrir esta terceira parte, apesar da sistematização e do detalhe da informação que a seguir

se apresenta, procurou-se sempre uma *obediência criativa* ao guião do programa. É, todavia, importante, que o Educador esteja atento às pistas de análise e reflexão provenientes das próprias crianças, aproveitando-as na sua intencionalização educativa pois, como veremos, por exemplo, no trabalho com o conto “O Galo e a Galinha”, no seguimento dos comentários e/ou interesses das crianças, parte-se para propostas não previstas à partida.

O RATO DA CIDADE E O RATO DO CAMPO

(Adap. de Eric Kincaid. Porto: Edições ASA)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Qual o título da história?

E: - Como se vestia o rato da cidade?

E: - Onde vivia o rato do campo?

E: - Como foi que os ratos se conheceram?

E: - Com o objectivo de se conhecerem melhor, que iniciativa tomou o rato do campo? Que fez o rato do campo?

E: - O rato da cidade gostou da casa do novo amigo? Porquê?

E: - De que se alimentava o rato da cidade? E o rato do campo?

E: - De que parte da história gostaram mais?

E: - Qual dos ratos vos pareceu mais simpático?

Explicar a frase

E: -A CASINHA ERA MUITO ACOLHEDORA

Seleção de uma palavra “nova” por parte das crianças

C: CONFORTÁVEL

(Nota: apesar de ser seleccionada como “nova”, o significado desta palavra era dominado pelas crianças)

Construir frases com a palavra

C: -O SOFÁ É MUITO CONFORTÁVEL

C: -A CADEIRA É MUITO CONFORTÁVEL

C: -A BOTA É MUITO CONFORTÁVEL

C: -CAMA É MUITO CONFORTÁVEL

Visualização da escrita

A palavra nova foi escrita numa folha de cartão e afixada no placar das palavras novas. As frases foram escritas no quadro.

B - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Partindo de palavras existentes no texto lido (de formação regular de plurais), a educadora propôs a descoberta de plurais, descoberta esta que foi alargada a outras palavras. De igual modo, e partindo de frases existentes na história lida, mas que foram alteradas em termos da organização dos elementos que as compunham, a educadora propôs a sua correcção.

Construção de plurais

E: CASA CAMPO RATO RAÍZ FUNIL FELIZ

Correcção das frases

E: -O QUEIMA SOL

E: -CAMPO RATO DO

E: -O RATO DO CAMPO GOSTAVA DE VIVER NA
CIDADE.

Nota: Comparou-se o “erro” de cada uma das frases. Nas duas primeiras frases, o erro estava na ordem das palavras na frase. A terceira frase estava incorrecta por não corresponder aos gostos do rato do campo.

Descobrir palavras começadas por... /ra/ como Rato.

C: RAIO RÁDIO

Nota: As crianças propuseram palavras que acabassem em rra considerando que havia mais.

Descobrir palavras acabadas em... /ra/

C: GUERRA TERRA TURRA
AGARRA PORRA

Segmentar palavras em sílabas, contando as sílabas

E: RATO AMIGOS CIDADE CASINHA
CAMPO

Segmentar frases em palavras (Com batimentos no joelho)

E: RATO DO CAMPO COME RAÍZES.

C - RECONTO DA HISTÓRIA

Era uma vez um rato do campo, que gostava de comer sementes e raízes de árvores e foi a um casamento e conheceu o rato da cidade.

O rato da cidade disse no casamento:

- Anda para a minha casa...

E ele foi e depois o rato da cidade disse ao do campo:

- Come alguma coisa! Come!

Depois veio uma pessoa e eles foram-se esconder. Quando a pessoa não estava lá, eles foram comer outro bocadinho.

Mas, veio outra pessoa, e o rato do campo disse:

- Não gosto nada de estar aqui, faz-me doer a barriga.

Depois foi para o campo e disse:

- Podem matar-me no campo, mas lá estou mais sossegadinho!

O rato do campo convidou o da cidade para ir para o campo, mas ele disse que não gostava da comida do campo e não foi.

A DONA AMIGA

Valentina Osseva (Porto:Editorial Caminho)

A – EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Qual o nome que podíamos dar à menina desta história

E: - Qual foi o primeiro animal que a menina teve? Mas depois trocou-o por outro?

E: - Acham que o galo gostou de ser trocado?

E: - O que fez o cão à sua dona? Porque será que ele teve aquele comportamento?

E: - Quantos animais entram nesta história?

E: - Que outro nome poderíamos dar a esta história?

E: - Que pensam do comportamento da menina para com os animais?

Explicar as frases

E: -*ERA UMA GALINHA DE PENAS FARTAS...*

E: -*ACARICIA- LHE AS PENAS.*

Palavra nova

C: *CARÍCIA*

Construção de frases com a palavra nova

C: O PAI FAZ CARÍCIAS NO CÃO

C: O MENINO FAZ CARÍCIAS NO RATINHO

B – REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Construção de plurais

E: CÃO BALÃO PENA MILHO

Segmentar palavras em sílabas

E: CARÍCIA MENINA AMIGA SÓ

Descoberta de palavras com o som /lh/

como...Milho

C: ALHO FILHO

Omissão de sons iniciais

E: -Se na palavra **milho** não disser o /mi/ o que é que fica?

E: -Se na palavra **rosa** não disser o /r/ o que é que fica?

Descoberta de omissões de palavras em frases

E: -Vamos ouvir duas frases. Na segunda frase há uma palavra que eu não vou dizer, e vocês vão descobrir qual foi.

E: - A MENINA CAROLINA NÃO ERA AMIGA DOS ANIMAIS.

E: - A MENINA CAROLINA ERA AMIGA DOS ANIMAIS.

Qual é a palavra que eu não disse na segunda frase?

C – RECONTO DA HISTÓRIA

A Alice tinha um galo e depois viu uma galinha castanha. Depois foi pedir à velhinha a galinha castanha e ela deu. Depois a Alice deu a galinha à velhinha e ela deu-lhe o pato.

A Alice ficou com o pato e a seguir trocou o pato pelo cão. Depois ficou com o cãozinho, mas ele abriu a porta com a pata e fugiu porque não queria uma dona assim, porque ela trocava sempre tudo.

OS TRÊS URSINHOS

(Colectânea – Tesouro dos Contos de Fadas)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Como se chamava a história que vos foi contada? Qual era o título da história.

E: - Por que razão os ursinhos foram passear?

E: - O que é que levou a menina a entrar na casa dos ursos?

E: - O que fez ela ao ver as papas em cima da mesa? Qual foi a que mais lhe agradou?

E: - De seguida, ela foi experimentar cadeiras. Que comentário fez a cada uma das cadeiras?

E: - E quanto às camas, o que é que ela achou de cada uma das camas?

E: - Entretanto, os ursinhos tinham chegado a casa... Como reagiu o ursinho quando viu a sua saborosa papa comida?

E: - Onde é que os ursinhos encontraram a menina?

E: - E o que é que ela fez quando os viu?

E: - Vocês acham que a menina fez bem ou mal? Porquê

Explicar as frases

E: *A MENINA EXPERIMENTOU AS CAMAS.*

E: *CARACOLINHOS DOURADOS ERA MUITO CURIOSA.*

Palavras novas

C: *CURIOSA*

C: *INTRIGADO*

Construir frases com as palavras novas

C: *- A MINHA MÃE É CURIOSA PORQUE VAI SEMPRE PARA A JANELA ESPREITAR.*

C: *- EU SOU CURIOSA PORQUE QUERO SEMPRE VER AS PRENDAS.*

C: *-SABES PORQUE É QUE EU ESTOU INTRIGADO? PORQUE EU PUS OS LÁPIS EM CIMA DA SECRETÁRIA E DEPOIS UM DIA EU QUIS PINTAR, FUI LÁ, E JÁ NÃO ESTAVAM.*

C: *-TINHA UM GELADO EM CIMA DA BANCA DA COZINHA, E FIQUEI INTRIGADO QUANDO EU FUI LÁ E ELE TINHA DESAPARECIDO.*

Visualização da escrita

As palavras novas foram escritas em cartolinas e afixadas no placar das palavras novas. As frases foram escritas no quadro.

B - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Construção de plurais

E: *CAMA* *PAPA* *CARACOL* *COMILÃO*
BOTÃO *DEDAL* *ANEL*

Descobrir palavras começadas comoCurioso

C: *COELHO* *CUBO* *COLHER* *COLORAU*
CUCO

Omissão de sílabas iniciais

E: Se em **Sopa** não disser o pedacinho *sô*, que é que fica?

SO + *PA* = *SOPA*

Vamos agora fazer o mesmo com outras palavras:

E: *CADEIRA* *PAPAS* *CAMA*

Nota: Como trabalho de casa, foi proposto que as crianças pensassem como ficaria o seu nome sem o pedacinho inicial.

C - RECONTO DA HISTÓRIA

PINGU VAI TER UM IRMÃO

(Sibille von Flue, Porto: Civilização Editora)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Quem é o Pingu

E: - Alguém sabe como se chama a casinha do Pingu?

E: - Diz na história que a mãe do Pingu estava sentada em cima de um grande ovo para o chocar. O que é chocar um ovo?

Nota: O acto de chocar um ovo não era do conhecimento de grande parte das crianças. Esta palavra veiculou vários sentidos: “*Para aquecer o ovo*”, “*para o ovo não fugir*”, “*para o ovo não ficar sozinho*”... Chocar apareceu com o sentido de bater (ir contra a...), ficar podre. Uma criança disse: “A minha mãe no domingo disse que eu tinha um bocadinho de febre e estava a chocar”.

Explorou-se a “febre” que as aves têm e a importância dessa temperatura especial para o filho se desenvolver dentro do ovo, explicando-se o sentido da palavra “chocar” utilizada pela mãe desta criança.

Palavras novas (pesquisa no dicionário)

C: *PREFERIDA*

(Algumas interpretações das crianças: “a que se gosta mais mais”; a mais linda”)

C: *IGLÔ*

(Algumas interpretações das crianças: “casa dos pingus”; “é douradinhos”)

C: *IMPACIENTE*

(Algumas interpretações das crianças: “que não tem paciência”; “uma pessoa que está paciente é uma pessoa quieta”; “é olhar de um lado para o outro”)

Construir frases com as palavras novas

C: - *SABES QUAL É A MINHA CASSETE PREFERIDA? É A DO PATO DONALD.*

SABES QUAL É A MINHA CASSETE PREFERIDA?
É A DO PATO DONALD.

Fig. 1 - Exemplo de uma frase construída com a palavra nova

C: - *O MEU DISCO PREFERIDO É O REI LEÃO.*

Construir frases relacionadas com a história

C: - *A MÃE E O PAI FORAM ESTENDER A ROUPA.*

C: - *O PINGU ESTAVA SENTADO EM CIMA DO OVO.*

C: - O PINGU ESTAVA SENTADO A OUVIR MÚSICA, COM OS OLHOS FECHADOS.

C: - O PINGU ESTAVA ESCONDIDO NO ARMÁRIO.

B – REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Descoberta de palavras começadas como Pingu

C: PINTAR PINTAINHO PINGADO
PINHAL PINHAS

Unir sílabas para formar palavras

E: LA + VAR = LAVAR

E: SEM + TA + DO = SENTADO

Segmentar a frase em palavras (com batimentos dos pés)

E: - PINGU ESTAVA SENTADO EM CIMA DO OVO

Segmentar palavras em sílabas

E: PINGU ESTAVA SENTADO CIMA

Inversão da ordem das palavras

E: PINGU PEGA REDE NUMA

C - ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA

D - RECONTO DA HISTÓRIA

Pingu era um pinguim muito bonito que ia ter um irmão. A mãe estava cansada de chocar o ovo, e pediu ao Pingu para chocar um bocadinho em vez dela. O Pingu foi para lá, mas como gostava muito de música, começou a dançar e esqueceu-se que tinha que estar sempre em cima do ovo. Mas o ovo com o irmão lá dentro também dançava e desarrumaram a casa toda. A mãe e o pai não se zangaram muito com ele, mas de castigo ele teve que arrumar tudo outra vez.

Nota: Constatámos que as crianças não gostavam muito de ouvir o recontos das histórias que iam sendo registadas. Ao registarmos os recontos, respeitando a narração da criança, íamos no entanto introduzindo alguns elementos que aproximassem mais os recontos do registo escrito, não ficando, portanto, tão presos ao discurso oral das crianças.

E - PESQUISA PARA EFECTUAR UMA VISITA EM QUE PUDESSEM VER UMA GALINHA A CHOCAR OVOS

O PINTO PANÇUDO

(Adap. de António Torrado, Porto: Edições ASA)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Por que razão lhe chamavam Pinto Pançudo?

E: - O que fez o Pinto perder o grão de milho?

E: - O que é que ele resolveu fazer de seguida?

E: - Qual foi o primeiro obstáculo, o primeiro problema a resolver?

E: - Que outros obstáculos teve o Pinto Pançudo?

E: - O Rei deu o grão de milho como o Pinto exigia?

E: - O que ordenou então o Rei?

E: - Que fez o Pinto para se vingar?

E: - Acham que ele procedeu bem? O que é que ele deveria ter feito?

Explicar as frases

E: - *O PALÁCIO FICOU INUNDADO*

E: - *O PINTO PANÇUDO FICOU IRRITADO*

Palavra nova

C: *POEIRA*

Construir frases com a palavra nova

C: -EU FIZ POEIRA QUANDO ESTAVA A JOGAR BASQUETEBOL

C: -QUANDO ESTAVA A JOGAR À BOLA FIZ MUITA POEIRA

C: -QUANDO ESTAVA A ANDAR DE BICICLETA FIZ MUITA POEIRA

Visualização da escrita

A palavra nova e as frases foram registadas como habitualmente.

B - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Formular opostos

E: PERTO QUENTE CURTO GROSSO

Descobrir palavras omitidas

E: -O PINTO É GORDO.

E: - O PINTO GORDO.

E: - O PINTO BEBEU A ÁGUA TODA DO RIO.

E: - O PINTO BEBEU A ÁGUA DO RIO.

Descobrir a palavra trocada

E: - O PINHEIRO CAIU NO CHÃO.

E: - O PINHEIRO CAIU AO CHÃO.

Segmentação de palavras em sílabas

E: *PINTO MILHO INUNDADO IRRITADO*

C - ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA

JOÃO E GUIDA

(Adap. Eric Kinkaid, Porto: Edições ASA)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Qual o título desta história?

E: - Por que razão o pai dos meninos os levou para a floresta?

E: - Os meninos sabiam que iam ser abandonados na floresta? Que fez o João para conhecer o caminho de casa?

E: - No dia seguinte, o pai dos meninos levou-os de novo para a floresta. Desta vez, o que é que fez o João para marcar o caminho de casa?

E: - O que aconteceu ao pão que o menino foi deixando cair pelo caminho?

E: - Qual foi a reacção dos meninos ao verificarem que o pão tinha desaparecido?

E: - Se fossem vocês as personagens da história, o que tinham usado em lugar do pão?

E: - Onde é que os meninos foram pedir ajuda?

E: - O que é que fazia a Guida para a bruxa pensar que o seu irmão ainda estava muito magro?

E: - A Guida conseguiu empurrar a bruxa para dentro do forno. Como é que ela conseguiu?

E: - Depois de libertos da bruxa, o que fizeram os meninos?

E: - Qual foi a reacção dos pais?

E: - Qual foi a parte mais triste da história? E a mais emocionante?

E: - Se fossem vocês a escrever esta história como é que a acabavam?

Explicar a frase

E: - *A VELHA ERA BONDOSA.*

Palavra nova

C: *BONDOSA*

Construir frases com a palavra nova

C: - *A MINHA MÃE É MUITO BONDOSA*

C: - *O MEU IRMÃO TAMBÉM É MUITO BONDOSO*

C: - *A MINHA MADRINHA É RICA E ENTÃO É BONDOSA*

Visualização da escrita

A palavra nova e as frases foram registadas como habitualmente.

B - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Construção de plurais

E: BRUXA PÃO CÃO OSSO CALDEIRÃO

Segmentação de frases em palavras (com batimento de palmas)

E: - A MELHOR COMIDA ERA PARA O JOÃO.

E: - A BRUXA QUERIA O JOÃO GORDO.

E: - OS PAIS FICARAM CONTENTES.

Segmentação de palavras em sílabas (com batimento de palmas)

E: COMIDA OSSO BRUXA PAI MÃE

Nota: as palavras pai e mãe, como era de esperar, suscitaram dúvidas, tanto mais que muitas crianças pronunciam “mãhe”. No entanto, outras crianças observaram de imediato que a palavra tinha só um pedacinho, justificando a resposta com a pronúncia rápida da palavra.

Formulação de opostos

E: GORDO MÁ NOITE FRIO
VAZIO GRANDE FELIZ MORTA

Identificação da palavra substituída

E: O JOÃO ENCHEU O **CHÃO** DE PEDRAS

E: O JOÃO ENCHEU O **CHAPÉU** DE PEDRAS.

D - RECONTO DA HISTÓRIA

Um dia o pai disse para a mãe que não tinham comida para dar aos filhos, por isso iam levá-los para a floresta. O João e a Guida estavam à porta a ouvir e o João foi buscar pedras ao jardim e foi dormir.

De manhã o pai foi com eles para a floresta e o pai disse assim:

- Para onde estás a olhar?

- Estou a olhar para o meu gato. Só que não estava, estava mas era a pôr as pedras no chão para depois saber o caminho.

E - ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA

A ÁRVORE MISTERIOSA

(Marie Tenaile, Verbo)

A – EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Quem são as personagens desta história?

Explicar as frases

E: - *E A PLANTA CRESCIA A OLHOS VISTOS*

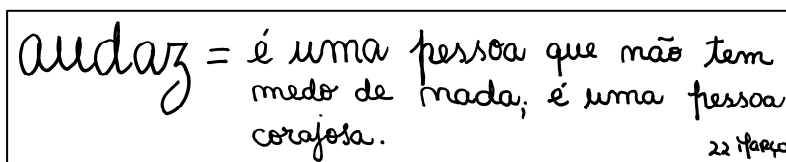
E: - *O PEDRO NOTOU QUE A SUA ÁRVORE ESTAVA COBERTA DE FRUTOS*

Palavras novas (pesquisa no dicionário)

C: *MIGRADOR*

(Uma interpretação: "é um homem a trabalhar em casa")

C: *AUDAZ*



audaz = é uma pessoa que não tem medo de nada, é uma pessoa corajosa.
22/11/2010

Fig. 2 – Exemplo do registo da palavra audaz, com o significado que lhe foi atribuído após a pesquisa no dicionário.

Visualização da escrita

Foram escritas estas palavras (migrador e audaz) em cartolina e afixadas, como habitualmente, no placar.

Formar frases com as palavras novas

C: O IVO É MUITO AUDAZ

Nomeação de pássaros conhecidos

C: GAIVOTA PASSARINHOS PARDAIS
ANDORINHAS CANÁRIOS

Nota: Uma criança descobre que gaivota começa da mesma maneira que as palavras que dias antes tinham registado como começando com o som /g/ e pede para ir acrescentar o registo.

B - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Descobrir palavras que acabem como... Migrador

C: LAVRADOR VARREDOR CANTOR
FEDOR HORROR PROFESSOR LIMPADOR

Descobrir palavras que acabem como... Audaz

C: CATRAPAZ FAZ DÁS ROMÃS

Nota: Procedeu-se à análise das diferenças entre o sons *ãs* e *az/ás*

Ordenar palavras na frase

Agora eu vou dizer uma frase com as palavras todas trocadas, e vocês vão tentar descobrir a frase bem feita. Depois são vocês a dizer uma frase com as palavras trocadas para eu descobrir.

E: O MUITO IVO É AUDAZ

Nota: Com facilidade as crianças ordenaram correctamente os elementos da frase. Tarefa bem mais difícil foi a de, elas próprias, apresentarem frases com os elementos incorrectamente colocados.

Comparar as frases

E: O IVO É AUDAZ

E: O IVO NÃO É AUDAZ

Onde está a diferença? Qual é a palavra que faz a diferença?

Vamos ver se conseguem descobrir a diferença nas frases que eu vou dizer a seguir.

E: O JOÃO GOSTA MUITO DE PÊRAS

E: O JOÃO GOSTA DE PÊRAS

Segmentar frases em palavras

(com batimentos dos pés)

E: JOÃO GOSTA MUITO DE MAÇÃS

E: ERA UMA LONGA VIAGEM

Segmentar palavras em sílabas

E: *BONITO CAMPOS CONTENTE
FOLHAS*

Segmentar palavras em sílabas e contar as sílabas

E: *FORTE INVERNO LONGE ESCOLA*

D – RECONTO DA HISTÓRIA

Estava a chover e a chuva estava a molhar as folhas. Depois o menino estava a pôr água, e estava a nascer uma árvore. E depois ficou muito gira e estava com flores. E depois eles vão ver a festa das flores. A árvore estava a crescer mais e mais e mais e mais e o menino dormiu cá fora. E eles tiraram a árvore fora e o menino tirou os tijolos dali e depois o menino tinha uma casa nova e a árvore ficou lá fora. E o passarinho deixou cair terra. E é assim a história.

Nota: O reconto foi efectuado por uma criança, a pedido desta, logo após a leitura e a análise das personagens. Posteriormente o reconto foi “editado” pela educadora, eliminando os “depois”.

CARACOL

(Adap. Alice Vieira, in *Eu bem vi nascer o sol*, Lisboa: Círculo de Leitores)

A – EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

Depois de lida esta poesia, houve uma proposta imediata de dramatização. Esta proposta foi aceite, mas sugeriu-se que, para tal, teríamos de conhecer melhor esta poesia para conseguirmos colocar-nos no papel das diferentes personagens. Para além do caracol, teria de haver raios de sol que davam calor ao caracol, ervas a abanar ligeiramente ao vento...

Palavra nova (pesquisa no dicionário)

C: *VADIO*

(Algumas interpretações das crianças: “Uma pessoa que anda sempre lá fora e não tem frio”; “é uma pessoa má”)

Explicar as frases

E: *ONDE CHEGA FAZ MORADA*

E: *CAIU MORTINHO DE SEDE*

Construir frases com as palavras novas

E: *O MEU PAI DIZ QUE EU SOU MUITO VADIO*

E: *O TONO É VADIO*

Visualização da escrita

As palavras novas e as frases construídas com as palavras novas foram registadas como habitualmente

B – DRAMATIZAÇÃO

Analisadas as personagens, esquematizadas as sequências das acções, havia que construir alguns adereços e cenários. Assim, a reflexão sobre a língua tendo por base esta poesia, só foi efectuada alguns dias após a sua primeira leitura.

C – REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Comparar as frases

E: *O MEU PAI DIZ QUE SOU VADIO*

E: *O MEU PAI DIZ QUE EU SOU VADIO*

Descobrir palavras que acabem como... sol

E: *CARACOL FAROL GUARDA-SOL
FARANDOL GIRASSOL*

Nota: Verifica-se que as crianças isolam, dentro da palavra sol, o segmento intrassilábico *ol*.

Descobrir palavras que comecem como... vadio

C: VENTO VENDER VACA VENCE
VÍTOR VELA VÉU VIRA VENTANIA
VISITAS VIZINHO VINHO VASO VEADO VAZIA

Nota: A nossa proposta, ao acentuar a sílaba *va*, é no sentido de induzir a procura de palavras começadas pelo mesmo segmento silábico. No entanto, mais uma vez verificamos que há crianças que isolam já o fonema /v/ e descobrem palavras que começam por este som, independentemente da vogal que o segue. Estas crianças estão já a fazer a segmentação fonémica.

Unir sons para formar palavras

E: VA + DIO = VADIO

E: VI + DA = VIDA

E: CA + SA = CASA

Segmentar a frase em palavras

(com batimentos dos pés)

E: CAIU MORTINHO DE SEDE

E: NUNCA TEM ONDE PARAR

Segmentar palavras em sílabas

E: NUNCA TEM ONDE PARAR

Segmentar as palavras em sílabas e contar as sílabas

E: NUNCA TEM ONDE PARAR

UMA HISTÓRIA EM BOTÃO

(Madalena Gomes, Porto: Plátano Editora)

A – EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Como se chamava a história

E: - De que cor era o botão

E: - Por que razão a dona o deitou fora?

E: - Quem foi que encontrou o botão?

E: - O que fez de seguida com ele?

E: - O botão teve dificuldades em encontrar uma nova casa?

E: - Se tivessem um botão assim grande, o que é que gostariam de fazer com ele?

E: - O botão ficou feliz ao chegar ao circo. Porquê?

Explicar a frase

E: - *VENDO-SE PERDIDO, O BOTÃO COMEÇOU A PROCURAR CASA PARA MORAR.*

Palavra nova (pesquisa no dicionário)

C: *DESAJEITADO*

(Algumas interpretações das crianças: “Quer dizer que é uma pessoa que não pára quieta; uma pessoa má”)

Formar frases com a palavra nova

E: - O BOTÃO ERA DESAJEITADO

E: - EU SOU DESAJEITADO

Visualização da escrita

Para além da palavra desajeitado, foram também escritas, na presença crianças, as frases por estas criadas para contextualizar esta palavra.

B - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Descobrir palavras que acabem como...

desajeitado

C: TARADO CANSADO SENTADO

PINGADO TRATADO

Segmentar as frase em palavras (com batimentos dos pés)

E: - JÁ SEI O QUE VOU FAZER!

E: - AS CASAS ERAM PEQUENAS.

Nota: Ao escolhermos estas frases para segmentar em pedacinhos (palavras), estávamos a complexificar a tarefa. Escrevemos também estas frases e uma criança mostrou alguma admiração por uma palavra poder ser também uma letra (neste caso o O da primeira frase). Explicou-se que

as palavras podiam ter só uma letra, duas letras, três letras.... muitas letras. Demos alguns exemplos que foram, também, escritos no quadro:

- A Joana é bonita.
- A pá é do tio Marcelino.

Segmentar palavras em sílabas

E: BONECA PEQUENAS BOTÃO PALHAÇO

Segmentar palavras em sílabas e contar as sílabas

E: CETIM CIRCO MENINA PALHAÇO

C – RECONTO DA HISTÓRIA

Era uma vez um botão tão grande, tão grande, que não cabia em casa nenhuma. Depois a dona disse assim:

- Este botão não presta para nada!

Depois foi pregar o botão na boneca. A boneca foi descuidada e perdeu o botão.

Depois ele foi ver na roupa que estava pendurada se havia uma casa onde ele coubesse.

Quando o botão chegou ao circo viu que todos os palhaços tinham uma casa grande e todos eram até ainda maiores que ele. O senhor palhaço gostou logo dele e pendurou-o no sítio das fitas.

D - ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA



Fig. 3 – Desenho de uma criança sobre esta história

E - DRAMATIZAÇÃO

O CAPUCHINHO VERMELHO

(Irmãos Grimm, Porto: Edições Majora)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Qual era o título da história que acabaram de ouvir?

E: - Onde está escrito o título desta história?

E: - Como é que sabemos o título das histórias?

E: - A história fala-nos de uma menina que ia visitar a avó. Antes de sair, a mãe fez-lhe algumas recomendações. Quais foram?

E: - A menina obedeceu à mãe? Porquê?

E: - Quem é que Capuchinho Vermelho encontrou pelo caminho?

E: - O que é que o lobo lhe propôs?

E: - O lobo acabou por chegar primeiro a casa da avozinha. O que é que ele fez?

E: - Será que a menina desconfiou das intenções do lobo?

E: - Porque é que o lobo não conseguiu engolir a menina?

E: - Quem é que a socorreu?

E: - De que parte da história gostaram mais?

Explicar a frase

E: - QUANDO PASSO EM CASA DA MINHA AVÓ ACENO-LHE.

Palavra nova (pesquisa no dicionário)

C: ACENAR

Construir frases com a palavra nova

C: - EU QUANDO FUI PARA A ESCOLA ACENEI À MINHA MÃE

C: - A MINHA MÃE ACENA-ME TODOS OS DIAS QUE EU VENHO PARA A ESCOLA

B - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Segmentação da palavras em sílabas

E: CAPUCHINHO BOSQUE FLORESTA
ABRAÇAR

Construção de opostos

E: GRANDE NOITE ALTO QUENTE
ESCURO LARGO PERTO

Descobrir palavras começadas como ... Semente

C: SABÃO SOL CIMENTO CEREJAS
SONECA CENOURA SKATE SECAR

Nota: apesar de esperarmos palavras começadas pela sílaba *se*, verificámos que as crianças já isolam o som /s/, pelo que nos aparecem palavras começadas pelo som /s/ não seguido de *e*.

Omissão de sílabas no final das palavras

Vou dizer uma palavra em que falta um bocadinho no fim. Será que vão ser capazes de descobrir o bocadinho que eu não vou dizer?

E: *TÍTU..... + (LO)*

E: *RU+ A(S) RU + (I) RU+ (TE)*

Omissão da palavra inicial de uma frase

E: Ouçam esta frase:

- *CAPUCHINHO CHEGOU DEPOIS DO LOBO.*

Vamos dizer a mesma frase sem a primeira palavra:

E: *.....CHEGOU DEPOIS DO LOBO.*

Agora vamos fazer o mesmo com outra frase. Temos de ouvir muito bem para depois conseguirmos dizê-la sem a primeira palavra:

E: - *AVÓ AMÉLIA ESTAVA DOENTE.*

C: ... *AMÉLIA ESTAVA DOENTE.*

Notas: Na segunda frase não houve problemas, mas na primeira frase, duas crianças pararam em *depois*, considerando *do lobo* uma só palavra. Uma outra criança tenta explicar que são duas palavras, porque se pode dizer só *lobo*. Uma criança propôs que fizéssemos o mesmo jogo, mas agora com as últimas palavras.

C - RECONTO DA HISTÓRIA

A avozinha fazia a roupa do capuchinho vermelho. A mãe disse até logo e disse para não ir pela floresta. Mas ela foi pela floresta e encontrou o lobo e disse:

- Tu vais por outro caminho e eu vou por este.

Depois o lobo chegou primeiro a casa da avozinha. Bateu à porta e foi para a cama da avó.

O Capuchinho chegou, bateu à porta, depois entrou e disse:

- Que grandes olhos!

- É para te ver melhor...

- Que grandes dentes!

- É para comer-te!

O lobo foi atrás do Capuchinho Vermelho e ele começou a gritar. Depois, o pai ouviu os gritos da filha. E o meu pai matou o lobo mau com um machado. Depois apareceu o Capuchinho Vermelho cheio de susto.

A GALINHA RUIVA

(Sarah Cone Bryant, Lisboa: Edições Despertar)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

- E: - Onde vivia a galinha ruiva
- E: - Porque lhe chamavam “Galinha Ruiva”?
- E: - De entre todos os seus vizinhos, havia um que não era seu amigo. Quem era?
- E: - Quais eram os três cuidados a ter com o lobo?
- E: - Porque é que o lobo deu pulos de alegria?
- E: - Que motivo impediu a galinha de ver o lobo entrar na sua cozinha?
- E: - Onde é que o lobo se foi esconder?
- E: - Que fez a galinha quando o lobo a tentou agarrar?
- E: - O autor desta história comparou o lobo com um brinquedo. Que brinquedo foi?
- E: - Porque é que a galinha caiu dentro do saco?
- E: - Que fez o lobo de seguida?
- E: - Qual foi a ideia que a galinha teve para se libertar?
- E: - Por que razão parou o lobo na berma da estrada?
- E: - Que fez a galinha nessa altura?

E: - Qual foi o final desta história?

E: - De que parte da história gostaram mais?

Explicar as frases

E: *ESTAVA MORTO POR COMÊ-LA*

E: *O LOBO CORREU COMO UMA SETA*

E: *FECHOU-SE A SETE CHAVES*

Palavra nova (pesquisa no dicionário)

C: *TRANCADA*

Construir frases com a palavra nova

C: *A MENINA ESTÁ TRANCADA NO QUATRO*

C: *A PORTA ESTÁ TRANCADA*

B - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Segmentar frases em palavras

E: *O LOBO CORREU COMO UMA SETA.*

E: *O LOBO ERA MANHOSO.*

Segmentar palavras em sílabas

E: *CALDEIRÃO SACO PIÃO*

LOBO

**Descobrir palavras começadas por /ch/ como
Chave**

C: CHAMINÉ CHAMAR CHAPÉU CHUTAR

Omitir os sons iniciais

E: Se em **ff**foca não disser o /f/, o que é que fica?
Procedeu-se de igual modo para as palavras Vela e
Sofia.

FFFOCA...../OCA/

VVVELA...../ELA

SSSOFIA...../OFIA

Nota: Algumas crianças tiveram dificuldades nesta tarefa, omitindo as sílabas iniciais.

Construção de plurais

E: PIÃO SACO CALDEIRÃO MÃE

**Segmentar palavras em sílabas e contar o número
de sílabas**

E: TRANCADA CHAVE MÃE

Descobrir a palavras substituída

E: A MENINA ESTÁ TRANCADA NO QUARTO.

E: A MENINA ESTÁ SENTADA NO QUARTO.

C - RECONTO DA HISTÓRIA

A galinha pôs o fogo a arder, depois fechou a porta à chave. Depois o fogo estava quase a apagar e a galinha ruiva foi buscar lenha e deixou a porta aberta. Depois a raposa encontrou a porta aberta e escondeu-se atrás de uma cortina.

A galinha entrou e o lobo estava lá, e a galinha fugiu para cima do armário. Depois a galinha pôs-se a olhar para o saco, e caiu abaixo do armário. A raposa levou a galinha no saco, mas a galinha cortou o saco e pôs uma pedra dentro do saco. Depois disse à mãe:

-Põe água no caldeirão.

Ela pôs e depois saiu uma pedra dentro do saco e queimou as duas.

A galinha foi para casa e fechou as portas.

C - ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA

O HOMEM DO PÃO-DE-LÓ

(Colectânea - Colecção Tesouro dos Contos de Fadas)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Como se chamava a história que ouviam ler?

E: - Quem era o convidado para o jantar?

E: - Onde se foi sentar o velhinho enquanto esperava o convidado para o jantar

E: - Será que o velhinho tinha compreendido bem a mulher? Porquê?

E: - Por que razão o boneco fugiu do forno?

E: - Como se chamava o boneco?

E: - Que animais se juntaram aos velinhos, para os ajudarem a alcançar o boneco?

E: - Por que razão a raposa se prontificou a ajudar o boneco?

E: - Qual foi o obstáculo que encontrou o boneco, para precisar da ajuda da raposa?

E: - A raposa estava a ser verdadeira quando disse que o ajudava?

E: - A raposa foi amiga? Se fossem vocês a ajudar como é que fariam?

E: - Acham que poderíamos dar outro título à história

Explicar a frase

E: *A RAPOSA FOI MANHOSA.*

Palavra nova (pesquisa no dicionário)

C: *FORMIDÁVEL*

Construir frases com a palavra nova

C: *O RUI É FORMIDÁVEL*

C: *O MEU PAI FOI FORMIDÁVEL, NÃO ME OBRIGOU A COMER A SOPA TODA*

B - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Construção de plurais

E: *VELHO HOMEM PÉ MARGEM ÁGUA*

**Descoberta de palavras começadas por... /ve/
como velhinha**

C: *VELA VÉU BEBÉ*

Nota: Verifica-se a confusão /v/ /b/, que foi trabalhada.

**Descoberta de palavras terminadas em... /inha/,
como velhinha**

C: *GALINHA LINHA FILHINHA BONITINHA*

Nota: Uma criança chamou a atenção para o facto de a palavra galinha ter dentro outra palavra - *linha*. A Educadora propôs a actividade seguinte.

Descoberta de palavras que contenham outras

C: *ESPINHA CARAPAU*

Segmentar frases em palavras

(com batimentos nos joelhos)

E: *HOMEM DO PÃO-DE-LÓ.*

E: *CORRE, CORRE ATÉ ME APANHARES.*

Omitir sons iniciais

E: Se em Ana não disser o /a/, o que é que fica?

Foram seguidas as mesmas instruções para as restantes palavras que foram apresentadas

E: *FUMO FAVA SARA SAPATO*

Nota: Se algumas crianças já não demonstravam dificuldades em isolar o fonema inicial, muitas outras omitiam a sílaba inicial.

Segmentar palavras em sílabas

E: *HOMEM MULHER PÃO CAVALO*

C - RECONTO DA HISTÓRIA

Uma velhinha disse para o seu marido que hoje eram três à mesa! O homem foi buscar uma cadeira e foi para a

varanda. Estava à espera do convidado que entrasse pela porta e até adormeceu. Depois, a velhinha, na cozinha, fez um boneco de pão-de-ló. Depois, quando estava pronto, disse que ia queimar mais um bocadinho. O pão-de-ló disse que não e saltou do fogão. Depois, a velhinha andava atrás dele e acordou o marido e foram atrás dele. Passou pelo campo em que estava uma vaca e disse:

-Antes queria comer-te do que erva!

A vaca foi atrás dele e do homem:

-Corre, corre o mais rápido que puderes que não me apanhas.

Depois passou pelo cavalo que estava a beber água e tinha fome e sede e disse:

-Quero comer-te homem pão-de-ló.

E depois o cavalo foi a galope atrás do homem. Depois passou pelo um campo e estavam lá homens a cortar relva. Os homens pararam e foram atrás dele. Depois foram todos: o cavalo, a vaca, a ovelha e a velhinha.

Depois chegou a uma margem e disse:

-Oh, não! Não posso passar para a outra margem porque me desfaço todo.

Depois uma raposa disse:

-Precisas de mim?

-Não. Queres é comer-me!

-Quem é que disse que eu te quero comer?

Ele depois foi para as costas da raposa e chegou a uma parte mais funda e disse para ele saltar para a cabeça. Ele

saltou para a cabeça e depois ela sacudiu a cabeça e comeu-o.

Nota: Enquanto o reconto da história era escrito, as crianças estavam com muita atenção. Ao escrever-se havia o cuidado de pronunciar cada palavra escrita. Várias crianças inquiriram sobre os hífen na palavra pão-de-ló. Colocando-se o travessão para assinalar o discurso directo, como a Educadora já tinha explicado noutra ocasião, as crianças ficaram um pouco intrigadas com estes “tracinhos”, pois a explicação dada não se adequava aqui.

E – ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA

O HOMEM ALTO E A MULHER BAIXINHA

(Luísa Ducla Soares, Lisboa: Livros Horizonte)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Gostaram muito ou pouco da história? Porquê?

E: - Conhecem alguém assim alto, como o senhor desta história?

E: - Ele tinha vantagens em relação às outras pessoas?

E: - Gostavam de dar um nome ao senhor alto? (Qual?) E à mulher baixinha?

E: - Qual era a profissão do senhor alto? E da mulher baixinha?

E: - Havia alguma razão especial para eles terem aquelas profissões?

E: - De que meios tinha de se socorrer o alfaiate quando o senhor alto queria fazer fatos?

E: - Em que loja a senhora baixinha comprava a roupa?

E: - Como se conheceram estas duas personagens da história?

E: - Que parte da história acharam mais divertida?

Explicar as frases

E: - *ERA UM BICHO DE ESTIMAÇÃO.*

E: - *O DOENTE FICOU ESPANTADO.*

Palavra nova (pesquisa no dicionário)

C: *ALFAIATE*

Nota: Como se previa, a profissão de alfaiate era desconhecida das crianças. A partir deste tema, fez-se a ponte com as profissões dos pais das crianças. Verificou-se que a grande maioria das crianças apesar de saber qual o “trabalho” dos pais, não sabia, no entanto, nomear a profissão. Como “trabalho de casa”, cada criança levou um rectângulo de cartolina onde os pais escreveriam o nome das suas profissões, bem como a dos avós. Cada criança procuraria, também, saber algo mais, para além do nome, sobre as profissões que fossem registadas. Era uma maneira fácil de se ficar a saber mais sobre as diferentes profissões.

Construir frases com a palavra nova

C: *O ALFAIATE FAZ ROUPA DE HOMEM*

B - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Segmentação de palavras em sílabas

E: *ESTIMAÇÃO HOMEM MULHER MÃO*

Descobrir palavras começadas como... alfaiate

C: *ALMOFADA ALFACE ALTO*

Construção de plurais

E: AVIÃO PÉ ÁGUA HOMEM

Formação de femininos

E: HOMEM CAVALO COZINHEIRO
LEÃO ALTO MENINO

Acrescentar segmentos fonéticos no início de palavras

E: Se em **osa** juntar o som /r/ no início, o que é que fica?

E: /OSA/..... + /r/...../ROSA/

E: /UA/.....+ /r/...../RUA/

E: /IR/..... + /r/...../RIR/

C - RECONTO DA HISTÓRIA

Era um homem tão grande tão grande que as pessoas não sabiam se ele andava de chapéu ou não. A senhora era tão pequenina tão pequenina que era doutora dos pés. A profissão do homem era polícia dos aviões. Doía-lhe um pé e veio a senhora. O homem reparou que ela era tão baixinha que pegou nela, viu que ela tinha pintinhas no nariz como ele, e que tinha cabelo castanho como ele.

D - À DESCOBERTA DE PROFISSÕES

Os pais colaboraram bastante bem no “trabalho de casa”. Algumas crianças fizeram questão de indicar onde estava escrito o quê, tipo “aqui diz serralheiro”, aqui diz “auxiliar de educação”. Cada criança falou um pouco das profissões dos seus familiares. As profissões que mais seduziram as crianças, quer pelo desconhecimento, quer pela sonoridade do nome foram: Calafate (que até rimava com Alfaiate), Tanoeiro e Ladrihador.

Relativamente à profissão de Tanoeiro, muitas crianças manifestaram surpresa pelo facto de pipas e tonéis serem ainda hoje, feitas artesanalmente. Pensou-se que seria interessante uma visita a uma oficina de tanoaria. Crianças e educadora tentariam investigar onde poderia haver uma perto do Jardim de Infância.

E - VISITA A UMA TANOARIA

Preparou-se a visita, registaram-se algumas das perguntas que poderiam ser feitas. Verificou-se alguma sedução pelo manuseamento de ferramentas. Surgiu a ideia de se terem algumas “ferramentas a sério” no Jardim de Infância. Cerca de uma semana mais tarde, houve a possibilidade de ver um filme onde as diferentes fases da construção de uma pipa se viam de forma excelente, já que não foi possível a visita a uma tanoaria.

O GALO E A GALINHA

(Adap. Alice Vieira, *in Eu Bem vi nascer o sol*, Lisboa: Círculo de Leitores)

A – EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Qual é o título desta história?

E: - De que trata esta história?

E: - Quem é que o galo e a galinha queriam casar?

E: - E com quem é que a filha do galo e da galinha ia casar?

E: - Quem se lembra de ter ido a um casamento?

E: - O que é um casamento?

E: - Convite às crianças para relatarem casamentos a que tenham assistido.

E: - Parece que faltava muita coisa para o casamento que ia acontecer na nossa história. Lembram-se do que faltava?

Nota: na exploração da história constatou-se que uma criança percebera avental em vez de enxoval: “A aranha com os fios ia fazer um avental para dar de prenda”.

Palavra nova (pesquisa no dicionário)

C: ENXOVAL

(Algumas interpretações das crianças: “Enxoval para os noivos”; “enxoval para os bebés que vão nascer”)

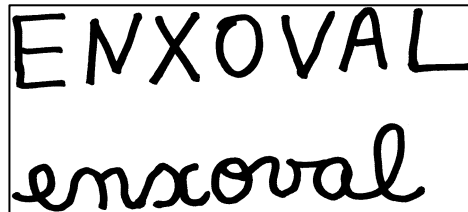


Fig. 4 – Exemplo de registo da palavra nova

Formar frases com a palavra nova

C: - A MÃE VAI DAR UM ENXOVAL AO BÉBÉ

C: - NO MEU ENXOVAL TINHA MUITAS FRALDAS
DE BONECOS

Visualização da escrita

Foram registadas a palavra nova e as frases como habitualmente.

Nomear peças de roupa de um enxoval de bebé

C: CASACOS VESTIDOS FRALDAS
CARAPINS CAMA CARRINHO CHUPETA
BIBERÃO

Explicar a frase

E: *DIZIA A ARANHA, LÁ DO ARANHAL, QUE ESTAVA PRONTA PARA DAR O ENXOVAL*

Nota:

O significado atribuído pelas crianças à palavra aranhhal foi: *casa das aranhas, sítio onde há muitas aranhas*. Solicitaram a procura no dicionário. A palavra aranhhal não existia no dicionário. Mas a palavra aranhheiro (buraco onde se metem as aranhas) existia. Concluiu-se que os escritores (e as crianças) podem inventar palavras, e a escritora inventou a palavra aranhhal. Analisou-se como conseguimos descobrir que aranhhal era um sítio com muitas aranhas.

B – REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Descobrir palavras que acabem da mesma maneira que aranhhal

C: *PINHAL ESTENDAL LAMAÇAL CAL
SAL PARDAL POSTAL CARNAVAL
“MARALHAL”*

Descobrir palavras que comecem por ...al

C: *ALDRABAR ALGODÃO ALTOCARRO
ALTO SALTO*

Notas: Chamou-se a atenção das crianças para as diferenças entre *al* e *au*. Registe-se também o comentário de uma criança : “mas está um

bocadinho bem, porque um autocarro (ênfatizando o au) é um carro alto”. A partir deste comentário houve oportunidade para trabalhar a arbitrariedade dos nomes, verificando-se que muitos dos nomes não remetem para as propriedades dos referentes.

Quanto à palavra *salto*, verificou-se que esta palavra possuía o som *al* mas não começava por este som, tendo um som antes deste, pelo que as crianças foram convidadas de novo a atender à pronúncia da palavra salto.

Onomatopeia com o SSS

E: SSSSARA SSSSOFIA SSSSAL

Juntar o som /s/ às palavras encontradas começadas por *al*.

C: SSSS... + ALDRABAR = SALDRABAR

C: SSSS... + ALGODÃO = SALGODÃO

C: SSSS... + ALTO = SALTO

Inventar uma palavra maluca como aranha

E: Aranha é um sítio onde há muitas aranhas.

Vamos inventar uma palavra para um sítio onde haja muitos(o que vocês quiserem). Vão pensar em casa e amanhã dizem-me.

Análise das palavras malucas trazidas de casa

C: Vinhal - um sítio onde há muito vinho

C: Cagaçal - um sítio onde há muitas ... (píiii)

C: “-Na minha rua há um **buracal...**” (muitos buracos)

Nota: A Educadora prometeu levar um livro com uns versos em que a autora brincava com as palavras (“Casamento” e “A força das palavras” da obra Poemas da mentira e da Verdade de Luíia Ducla Soares - Livros Horizonte).

Da análise de palavras da mesma família fez-se a ponte para a nomeação de frutos das respectivas árvores.

Fez-se a *ponte com a palavra vinhal para:*

VINHO - UVAS - VIDEIRAS

OLIVEIRA-Azeitonas PESSEGUEIRO-Pêssegos

LIMOEIRO-Limões CEREJEIRA-Cerejas

NOGUEIRA-nozes

Notas: Exploração da polissemia do léxico. Nogueira = árvore que dá nozes, apelido de uma criança, e nome de uma freguesia da Maia. No dia seguinte as crianças pediram que esta história voltasse a ser lida. Depois de lida, uma criança propôs o jogo de descobrir palavras começadas por... ga, como gaitero.

Descoberta de palavras começadas como...

Gaitero

C: GAITA GALO GATA GALINHA

Notas: Uma criança perguntou se não havia histórias de letras. A Educadora disse que não se lembrava de nenhuma, mas que poderiam, eles próprios, fazer uma história com palavras começadas por G.

Inventar uma história com palavras que comecem com o som /g/.

Educadora: O **g**olfinho tinha uma **g**ravata que estava dentro da **g**aveta....

Crianças: *E a **g**ata passou, e abriu a **g**aveta e tirou a **g**ravata (Giovanni). Depois o **g**ato queria saber onde estava a **g**ravata mas não conseguia ver! (Ricardo). E o **g**alo queria a **g**ravata e procurou-a por todo o lado e tirou-a ao **g**ato. Miguel). A **G**alinha ajudou o **g**olfinho a procurar a **g**aita! (Sandra).*

A história com "guê" | g

O golfinho tinha uma gravata que estava dentro da gaveta. A gata passou e abriu a gaveta e tirou a gravata. Depois o gato queria saber onde estava a gravata mas não conseguia ver! E o galo queria a gravata e procurou-a por todo o lado e tirou-a do gato. A galinha ajudou o golfinho a procurar a gaita!

G

Fig. 5 – Registo escrito da História com "guê"

C – DRAMATIZAÇÃO DA HISTÓRIA

O grupo de crianças decorou os versos e foi com grande entusiasmo que a história foi dramatizada.

O SENHOR FORTE

(Luísa Ducla Soares, Lisboa: Livros Horizonte)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

Após a leitura da história uma criança comentou que “era uma história muito maluca”. Propôs-se ao grupo de crianças fazermos também uma história assim maluca. Logo uma criança propôs que se fizesse uma história do “Senhor Fraquinho”.

A ideia entusiasmou as crianças, e, a partir de cada pedacinho de texto lido, propusemos a criação do nosso próprio texto.

Eis a história criada:

Original *	Texto do grupo
O senhor Forte nasceu tão forte que, logo no berço, se entretinha a brincar com a tranca da porta.	<i>O senhor Fraquinho nasceu tão fraquinho tão fraquinho que nem conseguia mamar.</i>
Quando ia passear ao jardim, era ele que levava a mãe ao colo.	<i>Não podia ir passear ao jardim, pois podia ser levado pelo vento.</i>

III Parte – Exemplos de Atividades Desenvolvidas

<p>Na escola foi expulso da equipa de futebol desde deu um chuto tão forte que a bola atravessou o mar e foi cair na coroa da rainha de Inglaterra.</p>	<p><i>Não podia ir para o infantário nem podia jogar à bola porque não tinha forças para nada.</i></p>
<p>Em casa, a sua força fazia um jeitoão. Abria latas de sardinhas à unha. Espetava pregos a piparote.</p>	<p><i>Em casa, não podiam usar o aspirador, porque ele podia ser aspirado.</i></p>
<p>Se o carro parava por falta de gasolina, carregava com ele até à estação de serviço.</p>	<p><i>Se o carro parava por falta de gasolina, tinham de chamar um táxi, porque ele era tão fraquinho, tão fraquinho que não conseguia nem andar.</i></p>
<p>Quando fugiu o elefante do jardim zoológico, ofereceu-se para o apanhar. Mas puxou-lhe pela tromba com tanta força... que ficou com ela na mão.</p>	<p><i>Quando um elefante fugiu do Jardim Zoológico, teve de se fechar num armário. Se o elefante espirrava mandava-o até à lua!</i></p>
<p>Se espirrava no quarto, a mobília ia toda pelo ar. Se tossia na rua, os prédios abanavam e as pessoas tinham de se agarrar aos candeeiros para não levantarem voo.</p>	<p><i>Não tinha forças nem para espirrar nem para tossir, por isso andava sempre com o nariz sujo!</i></p>

III Parte – Exemplos de Actividades Desenvolvidas

Se havia uma avaria nos comboios, prendia à cintura dez carruagens e largava a correr de Lisboa até ao Porto.	<i>Quando faltava a luz, ficava cheio de medo, mas não tinha forças para gritar.</i>
Em vez de apanhar flores no campo, apanhava árvores. E como as árvores não cabiam em casa, plantava-as em frente da janela. Tantas plantou, que passou a viver numa floresta.	<i>Não conseguia apanhar flores, porque não tinha força para as cortar. Por isso só apanhava moscas e joaninhas. Mas as moscas faziam tanto vento, a voar todas ao mesmo tempo, que o atiravam ao chão.</i>
Como Portugal não tem dinheiro para lançar foguetões como os países ricos, mas quer chegar à Lua, encarregou o senhor Forte de atirar, à mão, o primeiro foguetão português. Esperamos que não erre a pontaria.	<i>Como Portugal também quer chegar à Lua, em vez de um foguetão o senhor Fraquinho lembrou-se de mandar as moscas todas que o incomodavam passear até lá, para nos virem depois ensinar o caminho.</i>

* Original reproduzido com a gentil autorização da autora.

Nota: Foi efectuado o registo da história inventada pelas crianças. Partindo das ideias das crianças, a educadora ia compondo o texto. As crianças mostraram muito entusiasmo com esta actividade, apesar de não se ter mostrado uma tarefa fácil. Verificava-se por vezes que as crianças ficavam muito presas ao sentido do texto original, mas tentando adaptá-lo

com situações opostas, o que nem sempre era viável. O registo da história foi efectuado sob a forma de apontamentos. As crianças perguntavam a razão de não se escrever num papel grande como era costume, e com letras grandes. A educadora disse que estava a escrever a história assim para lhes fazer uma surpresa.

B - FAZER UM LIVRO

Dois dias após a criação desta história, a educadora apresentou às crianças folhas A₄ divididas a meio no sentido horizontal. Do lado esquerdo estava um pedacinho da história que eles tinham contado, escrita a computador, e o lado direito foi deixado em branco para que, em grupo, as crianças ilustrassem o pedacinho da história, à semelhança da livro original que tinha sido lido. Recolhidas as ilustrações, numeraram-se as páginas, e fez-se uma capa em cartolina a fim de organizar um livro. A pedido das crianças, a educadora levou a capa para casa onde escreveu, a computador, o nome da história, e a autoria da mesma. Segundo as crianças, só a escrita a computador (letra de imprensa) dava àquelas folhas o estatuto de livro.

Nota: Aproveitou-se a oportunidade para chamar a atenção para o facto de os livros poderem ser escritos com vários tipos de letra. A Educadora prometeu levar livros escritos com letra manuscrita (“As infelicidades de Sofia” e “As memórias de um burro” - Edições Asa).

A CIGARRA E A FORMIGA

(Adaptação de Bocage da fábula de La Fontaine, in *Primeiro Livro de Poesia*, org. de Sophia de Melo Breyner Andresen. Porto: Editorial Caminho)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

Após a leitura, foi feita a exploração do tipo de escrita, comparando-a com a de algumas histórias anteriores (em prosa).

Nota1: As crianças prestaram muita atenção à leitura desta história, talvez pela cadência rítmica. No entanto, registaram-se algumas dificuldades na sua compreensão. Após a sua leitura, foi recontada pela educadora.

Nota 2: Antecipando que muitas crianças nunca teriam visto uma cigarra, para a exploração da história a educadora munuiu-se de um livro onde este animal estava bem representado.

Palavras novas (pesquisa no dicionário)

C: *PENÚRIA*

(Algumas interpretações das crianças: “está em último”; “tem penas”)

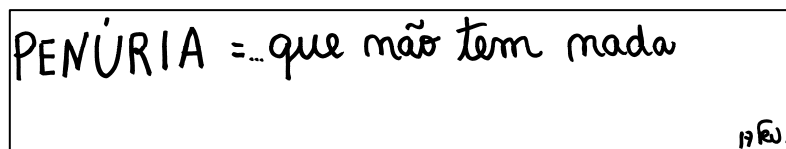


Fig. 6 – Exemplo do registo do significado da palavra penúria após pesquisa no dicionário.

C: GAITEIRO

(Interpretação de uma criança: “é uma pessoa a agarrar o vestido de noiva”)

C: ESTIO

(Interpretação de uma criança: “é um tio que vai voltar”)

Nota: As palavras novas foram escritas em pequenas cartolinas e as crianças levaram-nas para os pais verem as palavras novas que tinham descoberto numa história.

Construir frases com as palavras novas

C: NO ESTIO VAMOS PARA A PRAIA

C: DEPOIS DO ESTIO VAMOS PARA A

C: ELA É MUITO PENÚRIA → ELA ESTAVA NA PENÚRIA*

(*após clarificação do termo e da frase que deu origem a esta)

B - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Descobrir o masculino ou o feminino de:

E: GATO CADELA GALO OVELHA

Nota: Foi proposto que, em casa, pesquisassem os “maridos” (masculinos) ou as “mulheres” (femininos) de alguns animais, para trazerem no dia seguinte.

Descoberta de uma palavra dentro de outra

E: Descoberta de uma palavra dentro da palavra
ESTIO

Dadas outras palavras, tentar descobrir palavras dentro destas

EIC: CAPOTE MACACO CHAMAR
CHARRUA

Análise da segmentação gráfica de palavras

Nota: Ao escreverem-se as palavras anteriores, no quadro, foram utilizadas cores diferentes para assinalar a palavra contida noutra. Ao destacar-se a palavra TIO pela cor, uma criança (Ivo) concluiu que aquela palavra tinha duas letras do seu nome. Esta análise serviu de mote para a actividade seguinte.

**Reconhecimento da grafia de algumas letras
desta palavra no nome de outras crianças**

E: T - Quem tem esta letra no nome?

E: I - Quem tem esta letra no nome?

E: O - Quem tem esta letra no nome?

Descoberta de palavras que têm o som //

C: IVO RICARDO FILIPE GIOVANNI
DIOGO

**Unir sons a outras palavras para formar novas
palavras**

E: CA + POTE MA + CACO CHA + MAR
CHA + RRUA

Segmentar palavras em sílabas

E: ESTIO FORMIGA CIGARRA

**Descoberta de palavras que acabem pelo mesmo
segmento silábico, intrassilábico, ou fonético.**

E: Descobrir palavras que rimem com VERÃO

C: ESTAÇÃO CÃO FERRÃO IRMÃO
CANHÃO FOGUETÃO CHORÃO LEÃO
SALPICÃO FOGÃO

VERÃO
estacão
cão
Ferrão
irmão
foquetão
cambão
chorão
salpicão
fogão

Fig. 7 – Exemplo do registo das palavras que rimavam com Verão

C – RECONTO DA HISTÓRIA

Nota: Só uma criança mostrou vontade de recontar a história.

A cigarra foi pedir à formiga que lhe desse comida, e a formiga nunca empresta nada. A cigarra esteve a cantar noite e dia e agora: dança, dança!

Nota: Depois da ilustração da história, procedeu-se a um novo reconto desta história, que ficou registado da seguinte forma:

Era uma vez uma formiga e uma cigarra. A cigarra só cantava, de dia e de noite, e não trabalhava. Quando veio o Inverno ela não podia dançar e não tinha que comer. Foi a casa da formiga e disse-lhe:

- Eu cantava e dançava...

E a formiga disse:

- Tu cantavas e dançavas dia e noite.... Bravo, bravo, então dança também agora!

D – ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA

O PASTOR

(Eugénio de Andrade, *in* *Primeiro Livro de Poesia*,
org. de Sophia de Melo Breyner Andresen. Porto: Editorial Caminho)

A – EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

E: - Quem são as personagens² desta história.

E: - De que trata esta história?

E: - O que é um pastor?

Nota: Uma das personagens era, sem dúvida, o pastor. Sobre quem falava com o pastor houve várias propostas: a chuva, o sol, o vento.... Por unanimidade foi escolhido o vento.

Palavra nova (*pesquisa no dicionário*)

C: *PASTOR*

Visualização da escrita.

A palavra pastor foi escrita no quadro, bem como o seu significado.

² Este termo já fora empregue várias vezes, pelo que era do conhecimento das crianças.

Nota: no decorrer destas questões, várias crianças falavam em abelha e já não em ovelha, pelo que se propôs a actividade seguinte.

Consciencialização da posição da língua e dos lábios para a pronúncia de determinados sons

Análise da posição da língua e dos lábios para pronunciar os sons /v/ e /b/.

B – REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Descobrir palavras que comecem do mesmo modo que...Vento

Aproveitou-se o mal entendido e propôs-se descobrir palavras que começassem como VVVVVVV de vento.

C: VELA VER VIOLA

E: Ovelha tem o som /b/ ou /v/?

E: Abelha tem o som /b/ ou /v/

Descobrir palavras que comecem como...pastor

PAULO PELADO PÊLO PAREDE PORCO

PORTA PISADO PESO PÊRA PEREIRA

PAPEL PÃO PASSAR PIZZA PASTA

Nota: A exemplo do que já acontecera em propostas anteriores, as crianças começam a isolar o som inicial /p/, isto é a dar passos no sentido da identificação dos fonemas dentro das palavras.

Imitar vozes de alguns animais

C: AU-AU MIAAAU MÉÉÉÉÉÉ

Descobrir como se chama a fala de alguns animais.

E/C: Ovelha - Balir

E/C: Abelha - Zunir

E/C: Porco - Grunhir

E/C: Cão - Ladrar

E/C: Gato - Miar

E/C: Galinha - Cacarejar

E/C: Cavalo – Relinchar

Nota: Uma criança recordou que tinham uma história que tinha nomes da fala de alguns animais e imediatamente o localizou. (*Colecção Pé Ante Pé - Cinturão amarelo, nº 5* de Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana e Marta Martins. Porto Editora)

Segmentar palavras em sílabas

E: GRUNHIA DESCANSAVA LADRAVA

Nota 1: Foram utilizadas palavras que apareciam no livro trazido pela criança referenciada.

Nota 2: Dias depois pediram para a educadora ler novamente a história “O Pastor”. Depois da história lida, pediram para fazer teatro. A história rodou vários grupos de crianças.

PINTADO DE FRESCO

(Armando Reis, Porto: Plátano Editora)

A - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

Já que esta história falava de uma menina que não queria aprender a ler, orientamos a sua exploração no sentido de sabermos pensavam os “nossos” meninos sobre a leitura e a sua utilidade. Teriam ou não vontade de aprender a ler?

Todos foram unânimes em dizer que ansiavam muito aprender a ler. As motivações eram, todavia, as mais diversas: “para ser crescido”, “para tirar a carta”, “para ler todas as histórias que me apetecer”, “para aprender”, “para passar de classe”. Registámos ainda alguns comentários como “a minha mãe foi aprender a ler melhor na escola na noite”, ou “a minha avó diz que é muito triste não saber ler” (ver nota 1).

E: - O que é ler?

Foram extremamente interessantes as respostas das crianças, e a discussão foi acesa. Eis algumas das respostas: “é saber o A, o E, o I, as letras todas”; “...é descobrir o que está escrito em qualquer lado...”, “Eu já sei ler algumas coisas...”, “É saber que aqui diz Jogos (apon-

tando para a etiqueta da prateleira), ou que aqui diz Ana (apontando o nome na bata)...”. Várias crianças discordaram desta última, dizendo que tal não era ler, era adivinhar, porque já sabiam que os nomes das diferentes crianças estavam escritos nas respectivas batas. Uma criança explicita: “sabes que diz aí Ana porque é a tua bata... Saber ler é saber ler todas as palavras do mundo, as que sabemos e as que não sabemos...”; “eu não sei ler, mas sei ler que aqui diz Vento (apontando a palavra vento afixada) e que aqui diz Gaita (apontando a palavra galo afixada)”. Ao apontar a segunda palavra foi corrigida por uma outra.

Um dos sub-grupos de crianças estava a pintar no cavalete. Surgiu a proposta de se fazer um letreiro para ser colocado na parte superior do cavalete a avisar que havia desenhos pintados de fresco.

Nota1: O conhecimento que tínhamos da avó da criança que fez este último comentário, levou-nos a pensar na possibilidade de a trazermos ao Jardim de Infância para nos contar, não *uma* história, mas “a sua história”, a história de alguém que fora aprender as primeiras letras depois dos 60 anos.

B - A história da D. Maria

D. Maria, a avó da menina que fez o comentário acima sobre a tristeza de não saber ler, acedeu ao nosso pedido de ir ao Jardim contar a sua história. Tencionávamos

gravar estes momentos, mas a tecnologia pregou-nos uma partida. No entanto, talvez se nós próprias não tivéssemos ficado tão encantadas com a história da D. Maria, talvez déssemos conta de que a gravação não estava, de facto, a processar-se. Tínhamos descoberto uma óptima contadora de histórias, e uma mulher que tivera inúmeras profissões. Prometeu ensinar-nos como se faziam solas de chinelos em corda, e a fazer *crochet*. Desde logo foram muitos os interessados.

O NOSSO JORNAL

Como previsto no programa, à 2ª feira tínhamos a *Hora das Notícias*. Em alguns casos, as crianças traziam a própria notícia (ou a fotografia da notícia) recortada do jornal. Tínhamos o nosso jornal de parede onde as notícias relatadas pelas crianças iam sendo afixadas.

A título de exemplo, reproduzimos algumas das notícias do Jornal.

<p>Eu vi no jornal que uma camioneta se despistou e alguns meninos morreram. (Data e nome do autor/a da notícia)</p>	<p>Um homem entrou dentro de um ginásio e começou a disparar. Depois morreram pessoas e 17 crianças. (Data e nome do autor/a da notícia)</p>
<p>Um homem entrou dentro de um ginásio e começou a disparar. Depois morreram pessoas e 17 filhos. (Data e nome do autor/a da notícia) Na fig. 8 apresenta-se o registo desta notícia.</p>	<p>Uns ladrões foram a minha casa esta noite. O meu pai e a minha mãe chamaram a polícia. A polícia veio e levou os ladrões para a prisão. Eu estava a dormir e não soube, mas a minha irmã contou-me de manhã. (Data e nome do autor/a da notícia)</p>

III Parte – Exemplos de Actividades Desenvolvidas

<p>No jornal estava uma notícia de bombeiros a ajudar as pessoas a irem para um barco, porque chovia muito e havia muita água à volta das casas. (Data e nome do autor/a da notícia)</p>	<p>As <i>Mamonas Assassinas</i> iam num avião, mas o avião avariou e depois caiu. Eles morreram porque o avião se partiu todo. (Data e nome do autor/a da notícia)</p>
<p>Um grupo de meninas andavam a brincar na terra e caíram numa poça de água e morreram. As pessoas ficaram muito zangadas porque a poça de água devia ter um muro para as crianças não irem para lá brincar. Uma menina foi muito corajosa, ainda tentou salvar a irmã, mas não conseguiu porque a água estava muito suja. (Data e nome do autor/a da notícia)</p>	
<p>Um dia uns bandidos roubaram os bonecos da Rua Sésamo, o Egas e o Becas. Depois a polícia conseguiu apanhá-los. (Data e nome do autor/a da notícia)</p>	<p>No jornal dizia que uma camioneta de uma escola que ia cheia de meninos virou porque o motorista se enganou na rua. Ao virar teve um grande acidente, despistou-se, e houve muitos feridos. (Data e nome do autor/a da notícia)</p>

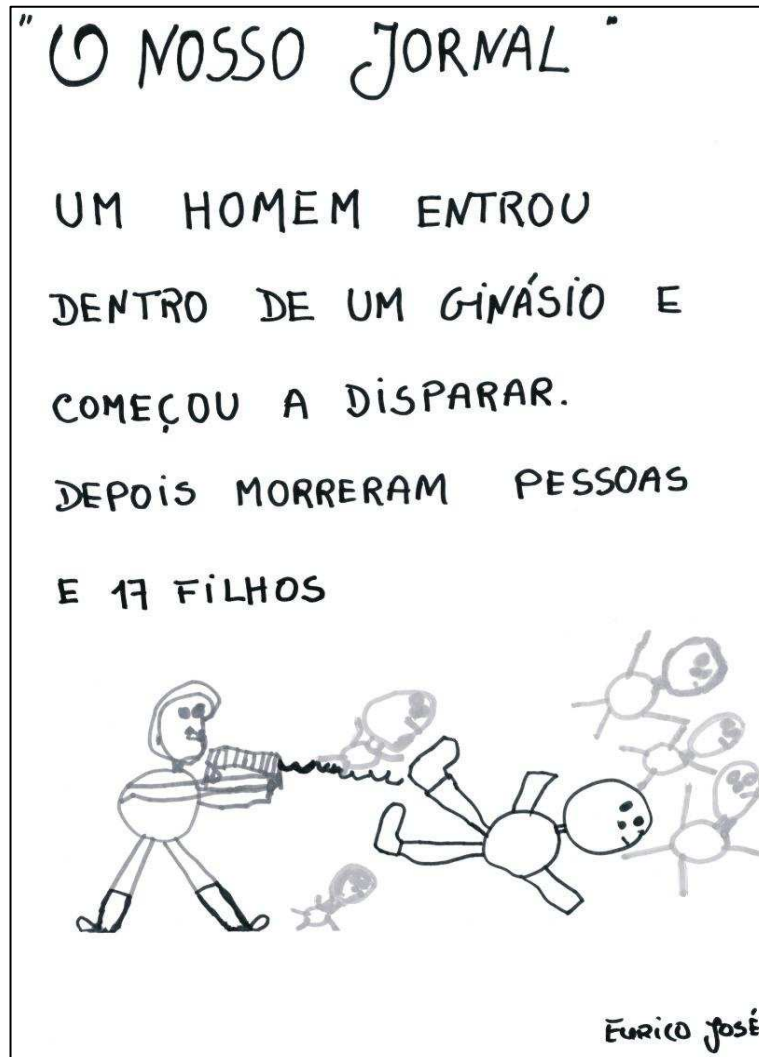


Fig.8- Uma notícia do jornal

Nota: dado que havia algumas imprecisões nas notícias conversou-se acerca delas e a informação foi, posteriormente, corrigida (ex: morreram 17 filhos).

Em jeito de conclusão, cremos que há ainda dois aspectos que gostaríamos de salientar. Dissemos, na segunda parte deste programa, que o desenvolvemos atendendo às crianças alvo, à formação dos educadores envolvidos e aos seus estilos pessoais de organização das actividades, para que todos continuassem muito autênticos nas suas relações. Considerámos importante que não houvesse uma “hora do programa”, mas que todas as actividades fossem “minadas” pelos objectivos do programa, obedecendo-lhe “criativamente”.

O detalhe na apresentação de alguns textos trabalhados, e a atenção que demos à avaliação do programa visam, essencialmente, apoiar os educadores no desenho (e replicação adaptada) de programas deste tipo. A inclusão de apenas 18 textos dos 52 trabalhados implica a necessidade da participação activa dos educadores de infância na selecção dos textos a apresentar, de acordo com os interesses e o meio de pertença das crianças, as características pessoais de cada um, os projectos educativos em curso, etc. etc. Só esta adequação resultará num envolvimento autêntico de todos os participantes, e no crescente interesse pelo conhecimento da língua. Um programa

deste tipo não pode ser simplesmente “aplicado”; tem de ser “vivido” no quotidiano das crianças no Jardim de Infância.

Constituindo este livro a publicação do que foi vivido, o desafio que deixamos é o serem proporcionados em muitos outros Jardins de Infância deste país momentos de partilha tão ricos como os que foram experimentados pelos participantes no projecto “Melhor Falar para Melhor Ler”.

Referências Bibliográficas

Referências bibliográficas

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Massachusetts: The MIT Press.
- Alegria, J. (1985). Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infância y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alegria, J., Pignot, E. & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- Alliende, F. & Condemarin, M. (1987). *Leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Almeida, L. & Morais, M. F. (1994). *Programa "Promoção Cognitiva"*. Barcelos: Didálvi.
- Almeida, L. & Freire, M. T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Baroja, F. F., Paret, A. M. L. & Riesgo, C. P. (1985). *La dislexia: Origen, diagnostico y recuperacion*. Madrid: CEPE.
- Bradley, L. (1988). Making connections and learning to read and spell. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 3-18.
- Campos, B. P. (1987). Prefácio. In E. Lemos Pires, *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.

- Cazden, C. B. (1968). The acquisition of noun and verb inflections. *Child Development*, 39 (2), 433-448.
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42 (1), 1-33.
- Clay, M. (1967). The reading behaviour of five-year-old children: a research report. *Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.
- Clay, M. (1972). *Reading. The patterning of complex behaviour*. Auckland, NZ: Heinemann.
- Clay, M. (1986). *The early detection of reading difficulties*. Auckland: Heinemann Publishers.
- Clément, M. (1987). Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Infância y Aprendizaje*, 37, 11-18.
- Condemarin, M.; Chadwick, W. & Milicic, N. (1985). *Madurez escolar: manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Madrid: CEPE.
- Downing, J. (1987). Clarté cognitive et conscience linguistique. *Les Dossiers de L'Éducation*, 11/12, 31-43.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1986). *Alfabetização em processo*. S. Paulo: Cortez.

- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Y. M. Goodman (Org.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1986). *A Psicogênese da língua escrita*. S. Paulo: Artes Médicas.
- Gesell, A. (1928). *Infancy and human growth*. New York: Macmillan.
- Gesell, A. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper & Bros.
- Goldfield, B. A. & Snow, C. E. (1984). Reading books with children: The mechanics of parental influences on children's reading achievement. In J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Olberg & F. Smith (Eds.), *Awaking to literacy*. Exeter, NH: Heinemann Educational.
- Goodman, Y. M. (1992). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & Elizabeth Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Grossi, E. P. (1995). Aplicação dos princípios da psicogênese à alfabetização de crianças brasileiras de classes populares. In Y. M. Goodman (Org.),

- Como as crianças constroem a leitura e a escrita.*
Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guisado, A. C., González, R. P.; Rico, A. M. & Gascón, M. E. S. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil.* Madrid: Editorial Escuela Española S.A.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobson, A. B.(1973). *The natural method at language learning: systematized.* Tucson: Arizona Center for Educational Research and Development.
- Lemos-Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários.* Porto: Edições ASA.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language.* New York: John Wiley.
- Lentin, L. (1976). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, M. A. & Mendes, A. Q. (1987). *Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. Análise Psicológica, 5 (4), 499-508.*
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mattingly, I. G. (1972). *Reading: The linguistic process, and linguistic awareness.* In J. Kavanagh & I. G.

- Mattingly (Eds.), *Language by year and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ministério da Educação (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Molina, S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Morais, J.(1994). *L'Art de Lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). Segmental awareness: respectable, useful, and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7 (5), 530-556.
- Morrow, L.; Tracey, D. H. & Maxwell, C. M. (1995 Eds.). *A Survey of family literacy in the United States*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Pennac, D. (1996). *Como um Romance*. Porto: Edições ASA (7ª Ed.).
- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1995). A passagem para a alfabetização: aprendido num contexto social. In Y. M. Goodman (Org.), *Como as crianças constroem a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Spodek, B.; Saracho, O. N. (1994). *Right from the start: teaching children ages three to eight*. Massachusetts: Paramount Publishing.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986, 1992). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Teixeira, M. M. V. R. A. (1993). *Comportamentos emergentes de leitura: aspectos cognitivos e linguísticos*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Vellutino, F. (1977). Alternative conceptualizations of dyslexia: na evidence in support of a verbal deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, 47, 334-354.
- Vellutino, F. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256 (3), 34-41.
- Vellutino, F. R.; Steger, J. A. & Kandel, G. (1972). Reading disability: an investigation of the perceptual deficit hypothesis. *Cortex*, 8 (106-118).
- Vellutino, F. R.; Scanlon, D. M.; Pratt, A.; Chen, R. & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 601-638.
- Viana, F. L. (1993). *A avaliação da linguagem: Adaptação do Bankson Language Screening Test à população*

- infantil portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (1998). *Da Linguagem Oral à Leitura: construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Publicada em 2002 pela Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Viana, F. L. (2004). *T.I.C.L. – Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. V. N. Gaia: Edipsico.
- Vidal, J. G. & Ponce M. M. (1988). *Programas de Desarrollo Individual*. Madrid: Editorial E.O.S.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Zorzi, J. L. (1994). Dificuldades na Leitura e Escrita: Contribuições da Fonoaudiologia. *Revista Psicopedagogia* 13 (29): 15-23.

ANEXOS

Anexo 1

Registo de Participação

DATA _____

HISTÓRIA/TEXTO _____ PROPOSTA POR _____

RAZÕES DESTA ESCOLHA _____

Nome da criança	Escuta atenta	Participa na exploração	Faz perguntas	Dá opiniões	Prop

Notas:

Anexo 2

Lista de Histórias

Nome	Autor (es)	Editora
365 Histórias de Encantar		Verbo Infantil
A árvore misteriosa	Marie Tenaile	Verbo Infantil
A Bela e a Cobra	Viale Moutinho	Europa-América
A Cabra Maltês	Adolfo Coelho	Pub. D. Quixote
A Cinderela	Adapt. Eric Kincaid	Edições ASA
A Dona Amiga	Valentina Osseeva	Editorial Caminho
A entrada no Jardim de Infância (Pé Ante Pé)	Martins, M.; Viana, F. L.; Coquet, E.	Porto Editora
A Formiga e a Neve	Adaptação de António Torrado	Plátano Editora
A Galinha Ruiva	Sarah Cone Bryant	Editorial Despertar
A Gata Tareca e Outros poemas levados da breca	Luísa Ducla Soares	Editorial Teorema
A janela do meu relógio	António Torrado	Livros Horizonte
A menina boa	Luísa Ducla Soares	Livros Horizonte
A menina branca o rapaz preto	Luísa Ducla Soares	Livros Horizonte
A nuvem e o caracol	António Torrado	Edições ASA
Aquela Nuvem e outras	Eugénio de Andrade	Edições ASA
Bom Natal, Pai Natal	José Jorge Letria	Edinter
Era uma vez uma maçã	Yvette Centeno	Plátano Editora

Eu bem vi nascer o sol	Alice Vieira	Círculo de Leitores
Eu sou o Tobias	Manuela Bacelar	Porto Editora
Frei João Sem-Cuidados	Fernanda Cardoso	Portugal Mundo
Histórias de criar bicho	Maria da Luz	TV Guia Editor
Histórias do Sono e do Sonho	José Jorge Letria	Desabrochar
Histórias dos pés à cabeça	Vergílio Alberto Vieira	Porto Editora
João e Guida	Adapt. Eric Kincaid	Edições ASA.
João e os Feijões Mágicos	Charles Perrault	Plátano Editora
O Aniversário	Martins, M.; Viana, F. L., Coquet, E.	Porto Editora
O Capuchinho Vermelho	Irmãos Grimm	Edições Majora
O elefante cor de rosa	Luisa Dacosta	Civilização Editora
O gato das Botas	Charles Perrault	Fund Calouste Gulbenkian
O homem alto e a mulher baixinha	Luísa Ducla Soares	Livros Horizonte
O Homem do Pão-de-Ló	Colectânea	Col. Tesouro dos Contos de Fadas
O Hospital (Pé Ante Pé)	Martins, M.; Viana, F. L., Coquet, E.	Porto Editora
O Leitãozinho Gordo	Isabel Soares	Verbo Infantil
O Lobo, A Cabra e os Sete Cabritinhos	Irmãos Grimm	Edições Majora
O papá já não mora aqui	Betty Borgehold	Desabrochar
O Rato da Cidade e o Rato do Campo	Adapt. Eric Kincaid	Edições ASA

O senhor da pouca sorte	Luísa Ducla Soares	Livros Horizonte
O Senhor forte	Luísa Ducla Soares	Livros Horizonte
O Soldado e o Cavalo	Fernando Cardoso	Portugal Mundo
O trono do Rei Escamiro	Adapt. António Torrado	Plátano Editora
Os Três Porquinhos	Adapt. M ^a Alberta Menéres	Edinter
Para sonhar com borboletas azuis	José Vaz	Edições Afrontamento
Pingu vai ter um irmão	Sibylle von Flue	Civilização Editora
Pintado de fresco	Armindo Reis	Plátano Editora
Pinto Pançudo	Adpat. António Torrado	Edições ASA
Poemas da mentira e da verdade	Luísa Ducla Soares	Livros Horizonte
Porque é que o Avô morreu?	Barbara Shook Hazen	Desabrochar
Primeiro Livro de Poesia	Sophia de Melo Breyner Andresen (Org.)	Editorial Caminho
Tobias Fantasma	Manuela Bacelar	Porto Editora
Uma história em botão	Madalena Gomes	Plátano Editora
Versinhos de Brincar	Mário Contumélias	Europress
O menino e as estrelas	Leonel Neves	Livros Horizonte

Anexo 3

Questionário aos pais

IDENTIFICAÇÃO

Nome da criança: _____

Morada: _____

Freguesia: _____ Telefone: _____

Jardim Infantil: _____ Educadora _____

Há quantos anos o seu filho (a) frequenta Creche e Jardim Infantil? _____

Sexo: Masculino1 Feminino2

Data de Nascimento _____ Idade: _____

Qual a língua materna dos pais: _____

Habilitações escolares:

Pai _____ Mãe _____

Profissões:

Pai _____ Mãe _____

Número de irmãos e respectivas idades: _____

Tem irmãos a frequentar o mesmo Jardim Infantil?

Não . 1 Sim 2

Com quem vive actualmente: _____

Tipo de casa: Andar ; Moradia ; Bairro Camarário ; Ilha ;

Barraca

Nº de Divisões: _____ Tem água? _____ Tem luz? _____

Tem quarto de banho? _____

Que tempo a criança permanece habitualmente no Jardim Infantil?

Para onde vai depois de sair do Jardim Infantil?

Até que horas? _____

SAÚDE / DESENVOLVIMENTO

Idade da mãe quando a criança nasceu: _____

Idade do pai quando a criança nasceu: _____

Como decorreu a gravidez: _____

Teve assistência médica na gravidez e no parto? _____

Parto de ____ meses. Normal

Cesariana Motivo: _____

Eventuais complicações do parto (circular do cordão, falta de oxigénio, mau posicionamento, sofrimento fetal, etc.)

Alimentada ao peito até _____ meses.

Usou chupeta até _____

Chuchou no dedo até _____

Sono até aos 6 meses _____

Sono dos 6 meses aos 12 meses _____

Sono actual _____

Número de horas de sono (actuais) _____ horas

Dorme sesta? ____ Se sim, de quanto tempo _____

Com que idade sorriu? ____ Com que idade se sentou? ____

Com que idade começou a falar? _____

Teve algumas dificuldades de linguagem? _____

Se sim, especifique o mais possível _____

Actualmente a criança apresenta algumas dificuldades de linguagem? ____

Se sim, especifique o mais possível _____

Com que idade começou a controlar a urina:

De dia: _____ De noite _____

Com que idade começou a controlar as fezes:

De dia _____ De noite _____

Saúde (até aos 12 meses) _____

Saúde (dos 12 aos 36 meses) _____

Saúde (dos 36 meses até à idade actual) _____

Traumatismos craneo-encefálicos (datas e descrição) _____

Convulsões: Com febre _____ Sem febre _____

Data do seu aparecimento: _____

Internamentos hospitalares (datas, períodos e causas) _____

Teve a companhia dos pais (ou de alguém significativo) durante esse período? _____

Intervenções cirúrgicas (datas e descrição): _____

Doenças crónicas: _____

Tem problemas de visão? _____ Tem problemas de audição?

Tem algum problema de saúde que mereça especial atenção? _____

Frequência de consultas médicas:

Só quando está doente	1	Duas vezes por ano	3
Uma vez por ano	2	Mais de 4 vezes por ano	4

HÁBITOS DE LEITURA DA FAMÍLIA

Marque com um círculo o número correspondente à resposta que se adequa

Quantos livros há em casa, não contando com os livros escolares?

Nenhum	1	51 a 100	4
1 a 10	2	101 a 200	5
11 a 50	3	Mais de 200	6

A criança pede para lhe lerem?

Raramente	1	Uma vez por semana	3
Uma vez por mês	2	Todos os dias	4

A criança pede para lhe contarem histórias?

Raramente	1	Uma vez por semana	3
Uma vez por mês	2	Todos os dias	4

Assinale com um x a resposta que se adequa

A mãe costuma ler em casa todos os dias	Não	Sim
A mãe costuma ler em casa 2 a 3 vezes por semana	Não	Sim
A mãe costuma ler em casa ao fim de semana	Não	Sim

Se a **mãe** costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente:

Jornais diários

Revistas

Relatórios profissionais

Outros livros, como romances, poesia, etc.....

O pai costuma ler em casa todos os dias Não Sim

O pai costuma ler em casa 2 a 3 vezes por semana Não Sim

O pai costuma ler em casa ao fim de semana Não Sim

Se o **pai** costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente:

Jornais diários

Revistas

Relatórios profissionais

Outros livros, como romances, poesia, etc....

Em média, quantas horas por semana a criança vê televisão ou vídeo?

____ horas. E ao sábado? ____ E ao domingo? ____

Quais os programas favoritos? _____

Data: _____ Assinatura: _____

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO