

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



DE CASA PARA O JARDIM:

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS

**O Desenvolvimento da Expressão Oral através das Obras de
Literatura Infantil**

CACILDA MARIA DA CRUZ TAVARES

**Covilhã
Maio
2010**

DE CASA PARA O JARDIM:
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS

**O Desenvolvimento da Expressão Oral através das Obras de
Literatura Infantil**

ORIENTADORA:

Prof^a. Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Dissertação de 2^o Ciclo em Estudos Ibéricos conducente ao grau de
Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract	9
Introdução	10
Organização do Estudo	12
Inserção do Estudo na Área da Metodologia/Didáctica do Português	13
Limitações do Estudo	14

Capítulo I

1. Abordagem Teórica à Educação Pré-Escolar	17
1.1. A Importância dos Jardins de Infância e o Papel dos Educadores de Infância	18
1.2. Perspectiva Histórica da Educação Pré-Escolar	20
1.2.1. Origem e Desenvolvimento da Educação Pré - Escolar em Portugal	22
1.2.1.1. Antecedentes Históricos	22
1.2.1.2. As Inovações da 1ª República	23
1.2.1.3. A Estagnação do Estado Novo	24
1.2.1.4. As Mudanças após 1974	25
1.2.1.5. Situação Actual	26
1.3. Modelos Curriculares Históricos	28
1.3.1. A Escola de Tricô de Oberlin	29
1.3.2. A Escola Infantil de Owen	29
1.3.3. O Jardim de Infância de Froebel	30
1.3.4. As Escolas Montessori	31
1.3.5. As Escolas Maternais de McMillan	31
1.4. Modelos Curriculares Contemporâneos	32
1.4.1. Modelo Montessori	33
1.4.2. Modelos Behavioristas	34
1.4.3. Modelos de Educação Aberta	34
1.4.4. Abordagens Construtivistas	35

Capítulo II

2. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	41
2.1. Clarificação de Conceitos sobre o Tema	41
2.2. O Maternalês	42
2.3. A Relação entre Famílias <i>versus</i> Desenvolvimento da Linguagem	43
2.4. Etapas de Desenvolvimento da Linguagem	45
3. Teorias da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	47
3.1. O Desenvolvimento da Linguagem Segundo a Perspectiva Desenvolvimentista	49
3.2. O Desenvolvimento da Linguagem Segundo a Perspectiva Maturacionista ou Nativista	50
3.3. O Desenvolvimento da Linguagem Segundo a Perspectiva Behaviorista	51
4. O Jardim de Infância como Promotor do Desenvolvimento Linguístico	51
5. Problemas de Aprendizagem Relacionados com a Linguagem	59

Capítulo III

3. Da Literatura Infantil à Literatura de Recepção Infantil	62
4. Géneros de Literatura	66
5. O Livro Infantil	69
6. As Origens da Literatura Infantil	73
7. A Literatura Infantil - Que Benefícios Para as Crianças?	77
7.1. A Importância das Obras de Literatura Infantil para o Desenvolvimento da Linguagem	80

Capítulo IV

4. Identificação do Problema	84
4.1. Objectivos do Estudo	85
4.2. Limitações do Estudo	89
5. Estudo de Caso	89
6. O Estudo – Contextualização	90
6.1. Caracterização do Meio	91
6.2. Caracterização do Jardim de Infância	92
6.3. Caracterização do Grupo das Crianças	94

6.4. Organização do Ambiente Educativo/ Intervenção Educativa	96
7. A Escolha da Obra	98
7.1. Planificação da Actividade	102
7.2. Realização da Actividade	105
7.3. Avaliação da Actividade	111
Nota Conclusiva	114
Propostas para Actividades Futuras	114
Bibliografia	117

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 - Desenvolvimento lexical das crianças por idades	47
Quadro nº 2 - História da literatura para crianças	75
Quadro nº 3 - Rotinas diárias	97
Quadro nº 4 - Classificação da obra literária “ O Nabo Gigante”	101

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografias nº 1 - Mapa de presenças, calendário e mapa do tempo	56
Fotografia nº 2 - Regras da sala	56
Fotografia nº 3 - Cantinho da biblioteca	93
Fotografia nº 4 - “O Nosso Dicionário”	93
Fotografia nº 5 - A “ Cesta Literária”	105
Fotografia nº 6 - As páginas do Big-Book	110
Fotografia nº 7 - O Big-Book	110
Fotografia nº 8 - Exemplo de um móbil com elementos da “Cesta Literária”	109

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o percurso de realização desta Dissertação, fui acompanhada por várias pessoas que em muito contribuíram para o meu empenho no meu desenvolvimento pessoal, no saber cada vez mais de práticas a aplicar no decorrer da minha profissão, com o objectivo de melhorar a minha pedagogia na dialéctica do binómio acção-conhecimento.

Manifesto o meu profundo agradecimento a todos os que tornaram este trabalho possível, em particular:

À Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pela orientação dada, pelo apoio científico, pelas oportunidades de aprendizagem e pela disponibilidade, interesse, empenho e energia com que sempre acompanhou a realização deste projecto.

Aos meus pais, pela formação que me deram, pelo apoio e compreensão.

Ao Bernardo e à Bruna que aguardaram pacientemente o fim desta caminhada.

E à minha, tão recente, amiga Lúcia Marques, por toda a força e incentivo para atingir esta meta.

Obrigada a todos.

RESUMO

Com este estudo pretendemos dar a conhecer como se processa o desenvolvimento da linguagem nas crianças da Educação Pré-Escolar. Paralelamente, pretendemos também valorizar o papel activo da literatura infantil enquanto elemento promotor das aprendizagens das crianças, sobretudo no domínio da linguagem.

Numa primeira fase, e com o propósito de contextualizar o trabalho, abordámos a Educação Pré-Escolar desde as suas origens até à actualidade, passando também por caracterizar os vários modelos curriculares que a fundamentaram.

Num segundo momento, explicitámos as várias teorias explicativas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e reflectimos nas várias opiniões sobre os teóricos destas matérias.

Continuámos depois a explorar teorias, conceitos, vantagens e várias opiniões sobre a literatura infantil e a sua relação com o domínio de desenvolvimento da linguagem.

Enquanto na fase do enquadramento teórico procurámos fazer uma revisão da literatura sobre os assuntos acima descritos, na fase prática tentámos demonstrar a validade das teorias através de uma actividade prática implementada num Jardim de Infância da rede do Ministério da Educação, com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

ABSTRACT

This study seeks to make known how they can be language development in children of Preschool Education. Parallel, we also intend to enhance the active role of children's literature as a promoter element of the learning of children, especially in domination of language.

Initially, and in order to contextualize the work, we addressed the Pre-School Education from its origins to the present day, also starting to characterize the various models that curriculum is based.

A second step, we explained the various explanatory theories about the acquisition and development of language and reflected in the various theoretical views of these matters.

Then, we continued to explore theories, concepts, advantages and various opinions about children's literature and its relation with language development.

While the phase of the theoretical framework tried to do a literature review on the matters described above, during practice we have tried to demonstrate the validity of theories through practical activities implemented in Kindergarten network of the Ministry of Education, with the group of children aged between 3 and 6 year old.

INTRODUÇÃO

A função dos Jardins de Infância dos nossos dias passa por proporcionar vivências que se revelam de enorme riqueza para o crescimento harmonioso das crianças, incrementando o gosto pelo conhecimento e aprendizagem, favorecendo o saber estar em grupo, o conhecimento do mundo e promovendo aquisições fundamentais para a sua vida futura.

Por seu turno, os Educadores de Infância, no seu espaço pedagógico têm o papel de catalisadores das aprendizagens das crianças. São verdadeiros alquimistas que preparam crianças para a sua vida futura, com um espírito/disposição aberta e propensa a novas experiências. O papel fundamental na base da educação do Homem deverá ser o de incutir o interesse na acção/conhecimento, o estar disposto a aprender, a desenvolver conhecimentos que o levam a novas descobertas/ conhecimentos com o objectivo de se tornar um Homem Social e Sociável com direitos e deveres de cidadania. Assim, como o alquimista busca o aperfeiçoamento “ *per si*” e está aberto a obter novos conhecimentos que o elevam na sua condição de ser em evolução, também importa incutir na criança o desejo de se abrir a novas experiências com o fim único de evoluir através das aprendizagens iniciadas no seio familiar.

Tendo em conta tais pressupostos, com este trabalho pretendemos dar a conhecer um pouco mais a realidade dos nossos Jardins de Infância, assim como as funções que na sociedade actual, lhe estão inerentes. Além disso, também nos propomos reflectir para que, pais e docentes tomem consciência da sua responsabilidade de contribuir para que as crianças se desenvolvam de forma equilibrada e saudável e assegurando, em simultâneo, um ambiente harmonioso e de sã convivência entre todos os membros da comunidade educativa.

Pretendemos, ainda, aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem e os métodos que nós, docentes e pais temos ao nosso alcance para

ajudar as crianças a desenvolverem competências nos vários domínios, mas dando um especial destaque ao da linguagem oral e abordagem à escrita.

Por último, é nossa intenção, ainda, demonstrar que a literatura infantil, para além do prazer que transmite, é também um excelente recurso didáctico em Jardim de Infância, para além de só trazer benefícios a vários níveis do desenvolvimento das crianças.

Para a realização deste trabalho contribuíram vários aspectos determinantes, nomeadamente:

1 - A consciencialização de que a Educação Pré-Escolar impulsiona a escolaridade futura, facilitando a integração das crianças, enquanto potenciadora de comportamentos emergentes em leitura e escrita;

2 - A certeza de que a Educação Pré-Escolar promove o desenvolvimento global das crianças, principalmente as socialmente desfavorecidas, de forma harmoniosa;

3 - A certeza que a Educação Pré-Escolar possibilita a detecção e a intervenção precoce de possíveis dificuldades de aprendizagem, possibilitando a sua recuperação;

4 - Saber que a Educação Pré-Escolar contribui para a resolução do problema do insucesso escolar, embora não isoladamente, enquanto berço de primeiras aprendizagens de carácter mais formal;

5 - Admitir que os Jardins de Infância existem para completar e reforçar o papel dos pais e não para lhes encontrar um substituto, trilhando caminhos de plena interacção entre ambos;

6 - Acreditar que o Jardim de Infância estimula as crianças a comunicar e a desenvolver as suas competências linguísticas, na senda da construção de aprendizagens significativas;

7 - A certeza que o domínio da linguagem, quando devidamente desenvolvido, contribui para o sucesso escolar, profissional e pessoal dos alunos;

8 - A certeza de que a literatura infantil traz um enorme conjunto de vantagens para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural das crianças, enquanto meio privilegiado para o desenvolvimento do imaginário.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta Dissertação encontra-se organizada através de capítulos específicos, onde cada qual aborda temas distintos que consideramos oportunos para o desenvolvimento deste trabalho.

No primeiro capítulo contextualizamos a Educação Pré-Escolar: como surgiu, porque surgiu e quais os currículos que a caracterizaram desde a sua origem.

No segundo capítulo abordamos conceitos e teorias que fundamentam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

O terceiro capítulo abrange toda a temática relativa à literatura infantil, um recurso que todos os pais e docentes têm ao seu alcance, podendo dela usufruir como apoio ao desenvolvimento de competências linguísticas em crianças em idade Pré-Escolar.

O último capítulo apresenta, uma actividade baseada numa obra da literatura infantil "O Nabo Gigante", posta em prática numa sala de Jardim de Infância, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Por fim, terminamos com uma nota conclusiva, seguida de propostas para outras actividades.

A Bibliografia encerra a nossa dissertação.

INSERÇÃO DO ESTUDO NA ÁREA DA METODOLOGIA/DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS

Actualmente, o Jardim de Infância é o espaço onde a criança passa o dia, afastada da família e em contacto com outras crianças que, muitas vezes, não encontram em casa um ambiente capaz de as ajudar a desenvolver, de forma adequada, as competências linguísticas. O Jardim de Infância surge, então, como elemento capaz de solucionar, de forma precoce, estas limitações.

Os Educadores de Infância encontram-se sensibilizados para detectar as dificuldades, desenvolvendo estratégias adequadas para resolver, ou minimizar, ao máximo, as situações mais ou menos problemáticas.

Considerando que o domínio da linguagem é dos mais importantes para o desenvolvimento global da criança, para a sua inserção na sociedade e para todo o percurso académico futuro, acreditamos que é no Jardim de Infância que tudo deverá começar, de forma sistemática e sistematizada.

De facto, tal como Lopes (2006: 11) afirma

Estimular e desenvolver a linguagem é pois, em larga medida, promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido.

Ao estimular este domínio, cada Educador está também a promover a sensibilização no âmbito da leitura e escrita. Nos nossos dias, a criança contacta com a linguagem escrita em qualquer lugar onde passe: os sinais de trânsito, as imagens publicitárias, os livros, os jornais e as revistas, etc. Antes de passar à linguagem escrita, a criança deverá perceber que uma cadeia de sons - **a fala** - tem significados específicos e, só depois irá perceber que o que se diz oralmente também se pode escrever. Dito de outro modo, a criança antes de desenvolver a consciência fonémica deverá desenvolver, primeiro, a consciência fonológica.

Nesta perspectiva, torna-se fundamental que os docentes procurem actualizar conhecimentos, invistam na didáctica do português e desenvolvam estratégias capazes de ajudar os alunos a obter melhores resultados no domínio da linguagem e em articulação com todos os outros. É importante também reforçar que deve partir do próprio docente procurar ser um modelo positivo através do uso correcto da língua e, desta forma promover competências linguísticas e literárias. Com efeito, a nossa dissertação enquanto promotora de comportamentos emergentes, utiliza um modelo de promoção de leitura ao desenvolver estratégias de pré-leitura, leitura e pós leitura.

Ora, a didáctica/metodologia do Ensino da Língua Materna promove teorias e experimenta modelos visando, sempre, o público a que se destinam.

Após a problematização no âmbito da literatura de recepção infantil, também nós experimentamos uma metodologia que enquadra a parte prática do estudo.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo parte de pressupostos já bem definidos e bem delimitados que se baseiam na crença de que o Jardim de Infância e a Literatura Infantil são elementos fulcrais para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

Assim, partimos da observação de um determinado grupo de crianças para tentar comprovar o que foi afirmado. Esta observação é, desde logo, o testemunho em determinado contexto e com determinadas crianças. Por ser uma amostra tão específica, num contexto tão preciso, não poderemos generalizar os resultados.

Cada criança, apesar da tão pouca idade possui, no entanto, um conjunto de vivências que a torna particularmente diferente de todas as outras. De facto, em qualquer lado, não há ninguém igual a ninguém.

Tentaremos também explicar a pertinência e o sentido destas acções neste sector de ensino, os objectivos inerentes às mesmas, bem como as suas limitações.

Para além da complexidade humana, existe também a questão ambiental: nem todos os ambientes têm os mesmos recursos, as mesmas tradições logo, é tão difícil criar amostras para estudos desta natureza.

Em suma, o que se pretende deixar claro é que actividades práticas, deste género, terão sempre resultados diferentes, embora seja certo que serão igualmente muito produtivos.

CAPÍTULO I

1. ABORDAGEM TEÓRICA À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As Creches e os Jardins de Infância emergiram de uma época marcada pela revolução industrial, altura em que se alterou o papel da mulher na sociedade. Nesta altura, apenas era visível o seu cariz meramente social.

Desta feita, a Educação Pré-Escolar nem sempre foi compreendida como tendo um papel educativo importante. Bernstein, em 1977, atribuiu a este sector uma pedagogia invisível, sem princípios nem orientações, que necessitava uma urgente reformulação.

A partir do momento que esta passou a fazer parte integrante do sistema de ensino e valorizada como facilitadora da transição para a escolaridade básica, surgiu a necessidade de se criar um conjunto de orientações curriculares como ferramenta de trabalho dos seus profissionais.

Vejamos a citação de Mendonça (1997:9)

Sendo a Educação de Infância uma realidade nova no sistema educativo, ressaltam como prioritárias a reconstrução e a afirmação permanentes da identidade profissional do(a) Educador(a).

Surgiram, assim, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, cujos objectivos pedagógicos passamos a transcrever

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997: 15- 16)

Actualmente, a Educação Pré-Escolar é considerada a base de toda a educação. É nesta etapa que, através das experiências, se desenvolve a personalidade do futuro adulto. Os Educadores de Infância são responsáveis por desenvolver práticas diversificadas e enriquecedoras que reforcem a auto-estima das crianças e sejam promotoras do seu desenvolvimento global. A função educativa e a função social são os dois factores que melhor definem este sector. Nos capítulos seguintes propomo-nos descrever, de forma mais pormenorizada, as origens deste sector e os modelos em que se baseiam.

1.1. A IMPORTÂNCIA DOS JARDINS DE INFÂNCIA E O PAPEL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Inicialmente, a educação das crianças era da responsabilidade das famílias, sendo que aprendiam através dos adultos e da própria comunidade. Todavia, os primeiros Jardins de Infância surgiram com funções meramente sociais e de assistência. Os objectivos educativos só, mais tarde, vieram ter um lugar de destaque, começando por serem apenas visões pessoais dos autores como é o caso de Owen (1816) e Froebel (1873). A partir daqui começam a surgir teorias com objectivos direccionados para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

A acção educativa deverá resultar das preocupações e do conhecimento que cada Educador faz das observações das crianças e das características do meio. Deve ter ainda em conta as características do grupo e as necessidades das crianças. Assenta na ideia de que todas as actividades devem ser globalizadoras, integradoras e funcionais, isto é, devem ser coerentes e significativas para as crianças, possibilitando a transferibilidade dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

A acção educativa não pode estar desligada do próprio espaço do Jardim de Infância. Todos os espaços deverão ser pensados de forma organizada, de modo a proporcionarem as aprendizagens nas mais diversas áreas curriculares. E tal como Macedo e Soeiro (2009: 55) referem

O espaço da sala de jardim-de-infância não é só o lugar onde se trabalha, nem é apenas um elemento facilitador, é um factor de aprendizagem, pois, juntamente com os elementos que o configuram, constitui-se como um recurso educativo. O ambiente de aprendizagem influencia o comportamento de diversas maneiras: pode apelar ao movimento ou inibi-lo, chama a atenção para alguns materiais de aprendizagem em detrimento de outros, estimula um envolvimento profundo ou superficial; pode promover a independência e a orientação próprias, estimular o emprego de destrezas e prolongar ou encurtar o período de atenção.

As salas são divididas em diversas áreas (também chamados cantinhos), de forma a inculcar realidades diferentes nas crianças, privilegiando sempre que possível a exposição dos trabalhos a realizar pelas e com as crianças. Os vários espaços, ou cantinhos deverão promover: a autonomia, a identidade das crianças, a socialização, o desenvolvimento de competências e a construção de várias aprendizagens. A criança que brinca nos cantinhos está a experienciar interacções e papéis sociais.

Nos cantinhos, todos os materiais estão dispostos de forma planeada e organizada, de forma a estarem acessíveis a todo o momento. Assim, vejamos:

- Cantinho da Casinha e dos Disfarces – é um espaço amplo com todo o tipo de materiais que despertam o jogo simbólico. Aqui a criança recria papéis da sua vida familiar e social. A criança pode ser a mãe, o pai, o vizinho, etc.
- Cantinho da Expressão Plástica – contém materiais de recorte, colagem, modelagem, pintura e desenho, onde as crianças podem usar livremente ou sob orientação do Educador os materiais. Aqui, a criança experimenta actividades ligadas à escolaridade futura.
- Cantinhos dos Jogos “do chão” – onde estão as caixas de legos e jogos de encaixe, entre outros. Um espaço amplo onde podem explorar à vontade os jogos. Aqui, a criança pode ser pedreiro, carpinteiro, construtor, etc.

- Área dos Jogos “de mesa” – espaço reservado a jogos de associação e encaixe, puzzles de identificação, entre outros. Nesta zona, as crianças desenvolvem o raciocínio lógico.

- Cantinho da Biblioteca - é a área dos livros, por excelência. É dinamizada através da afixação de várias histórias, poesias, adivinhas, lengalengas, que são exploradas em grupo servindo de motivação para se familiarizarem com os livros, criando o gosto e respeito pelo mesmo.

1.2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

É difícil determinar quando apareceram os primeiros Jardins de Infância institucionais. Os registos dizem-nos que terão surgido na Idade Média. A causa que determinou o seu aparecimento terá sido a necessidade sentida pelos pais que saíam de casa para trabalhar e não tinham com quem deixar os filhos. Estas instituições seriam muito familiares e destinavam-se às populações mais pobres.

Alava (1993) indica-nos Waldesback, aldeia rural Alemã, como a localidade onde terá surgido, em 1717, a primeira instituição infantil. Gomes (1977) atribui esse feito a Jean Frederick Oberlin (1740-1820) e Cardona (1997) aponta o ano de 1816 para o nascimento das primeiras instituições, que teriam surgido em Inglaterra.

Na realidade, vários factores teriam estado na origem destas instituições: factores de carácter social, económico, demográfico, cultural e também educacional. Segundo Bairrão (1994) existem seis factores principais:

- 1-Desenvolvimento da classe média;
- 2-Desenvolvimento do conceito de socialização da criança;
- 3-Consequências da industrialização;
- 4-Consequências da urbanização;
- 5-Mudanças na estrutura da família tradicional e
- 6-Acréscimo de mães empregadas.

Estas transformações operadas na sociedade foram grandemente provocadas pela revolução industrial. Segundo Carvalho (1996), a revolução industrial mobilizou muita mão-de-obra feminina, que até aí ficava em casa a cuidar dos filhos e das tarefas domésticas e rurais, provocando uma migração das famílias para a zona urbana industrializada, em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Este aspecto trouxe uma grande mutação à sociedade, porque o núcleo familiar que existia nas zonas rurais deixou de existir nas zonas urbanas.

Houve, então, que encontrar alternativas. O funcionamento das famílias teve de mudar e encontrar quem cuidasse das crianças. Assim, as primeiras instituições foram criadas por necessidade das famílias e pelas mudanças operadas na sociedade da época.

Embora os pioneiros da educação tivessem uma noção intuitiva da natureza da infância, não possuíam um conhecimento sólido do processo de desenvolvimento da criança dos primeiros anos até à idade adulta. Havia, contudo, a convicção de que as experiências vividas pelas crianças na infância iriam influenciar o adulto emergente. Spodek, Brown (2002:194)

O desenvolvimento de uma classe média mais esclarecida e, conseqüentemente, a mudança na maneira de olhar a criança foi também muito importante. A infância começou a ser vista como primordial, pois era a geração seguinte, na mão de quem estava a continuação do trabalho, que estava a ser feito agora. Assim sendo, convinha prepará-los para a vida em sociedade, para um dia poderem desempenhar, de forma eficaz, funções de cidadania.

Assim, nomes como Robert Owen (1816), Frederick Froebel (1873), e outros, desenvolveram teorias e métodos para a educação de infância, fruto de visões pessoais que tinham sobre a mesma e a quem se deve muito do desenvolvimento e progresso destas instituições. Muito do que fizeram na segunda metade do século XVIII e, sobretudo no século XIX, foi fruto da sua intuição e sensibilidade, bem como da influência que tiveram das ideias de grandes pensadores da época.

Posteriormente, nos finais do século XIX e início do século XX, com a evolução da educação progressiva e da teoria psicanalítica, apareceram novos

currículos contendo uma forte componente de psicologia do desenvolvimento da criança.

Só mais tarde começou a ser explorado o potencial educativo deste novo ambiente criado para crianças. Esta evolução surgiu em consequência do avanço dos estudos da psicologia do desenvolvimento. Na sequência desta evolução começaram a ser desenvolvidas metodologias de trabalho específicas para este novo tipo de ensino. Cardona (1997: 25)

1.2.1. Origem e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal

1.2.1.1. Antecedentes Históricos

Em Portugal, a evolução da Educação Pré-Escolar passou pelas mesmas etapas do resto da Europa, embora com passos mais lentos. As instituições foram criadas para dar resposta a necessidades de origem social, predominantemente assistencial. Joaquim Gomes (1977) diz-nos que o objectivo destas instituições era proteger, educar e instruir as crianças pobres de ambos os sexos.

Em 1458 a Rainha D. Leonor criou as Misericórdias que começaram em Portugal a assistência social. Estas instituições funcionavam com a orientação de organizações religiosas... Só em 1834 após a revolta liberal e com a consequente expulsão das ordens religiosas do país é que foi criada a primeira instituição para crianças integrada na «Sociedade das Casas de Infância desvalidas» de origem privada e que foi criada com protecção do Rei D. Pedro IV. Entre 1834 e 1879 fundou 12 «casas de asilo» em Lisboa, das quais a sua maioria continua a funcionar actualmente. (Cardona, 1997: 27)

A substituição do espírito caritativo e assistencial pelo educativo é feito gradualmente, começando a sentir-se, apenas, após o início da década de 80, onde a preocupação com a formação da população mais jovem passou a ser uma realidade.

Segundo Alava (1993), o primeiro Jardim de Infância oficial de que há certeza foi criado em Lisboa em 1882, embora haja rumores de que surgiu outro no Porto em 1880. Estes foram muito influenciados pelas teorias de Froebel. Tal acontecimento teve, no entanto, uma grande evolução, devido a factores políticos mas, principalmente económicos.

A grave crise económica da década de 90 condicionou as iniciativas a nível educativo. Em 1893 o pedagogo José Augusto Coelho publica um programa cujas linhas se aproximavam das ideias defendidas por Froebel. Alguns dos

grandes princípios defendidos continuam a revestir-se de grande actualidade como por exemplo o desenvolvimento social das crianças. (Cardona, 1997: 29)

Antes do final da monarquia em Portugal, a iniciativa continuou a ser dada às instituições privadas, ficando o estado, apenas, com a obrigação de as apoiar.

1.2.1.2. As Inovações da 1ª República

Com a implantação da 1ª República em 1910, assiste-se a um interesse renovado pela Educação Pré-Escolar. Vivia-se uma época em que Portugal tinha uma taxa de analfabetismo altíssima. Gomes, (1977) diz-nos que a taxa de analfabetismo ultrapassava os 75% e havia mesmo mais de 700 paróquias que não tinham escola primária. Esta situação fez mover a força política para tentar mudar o atraso sentido, tendo em vista o desenvolvimento do país.

Perante a realidade de grande atraso relativamente aos outros países da Europa o movimento republicano definiu como prioridade ultrapassar isso promovendo a educação popular com vista a fomentar o desenvolvimento sócio económico do país. (Cardona, 1997: 34)

Apesar de Froebel continuar a marcar presença, Maria Montessori e as suas ideias começaram, gradualmente, a influenciar as iniciativas que se faziam sentir. As instituições passaram a chamar-se Escolas Infantis e, em 1919, com a reforma do ensino, a educação infantil passa a fazer parte integrante do sistema de ensino oficial. Paralelamente, e segundo Almeida (2000), em 1911, é criada a rede privada de Jardins-escola João de Deus, de acordo com o modelo pedagógico do seu mentor.

O grande mérito deste governo foi ter reconhecido a importância da função educativa do ensino infantil, visando a educação no seu sentido global, como mola do desenvolvimento global do país. Porém, a evolução foi, no entanto, travada com a nova época que se iniciava e que anulou os esforços desenvolvidos.

1.2.1.3. A Estagnação do Estado Novo

Em 1926, dá-se o golpe de estado, que viria a conduzir Salazar ao poder até 1968. Este facto vai provocar um atraso, cujas consequências ainda hoje se fazem sentir. As iniciativas que tinham sido levadas a cabo na Primeira República são abandonadas e a política seguida não leva em consideração os interesses das crianças e do seu pleno desenvolvimento global.

Em 1937 o ensino infantil oficial é extinto com o pretexto de que a sua diminuta expressão não justificava a despesa realizada. É entregue à Obra das Mães a responsabilidade de apoiar as mães na educação dos filhos. (Almeida et al 2000:18)

Nos anos 60, assiste-se ao processo de migração para as cidades e ao aumento das mulheres trabalhadoras devido à crescente industrialização. As consequências não tardaram a fazer-se sentir. Havia agora a necessidade de deixar as crianças em locais seguros, enquanto os pais iam trabalhar. Assim, segundo Almeida (2000), nos finais dos anos 60, o Ministério da Saúde e Assistência cria as Creches e Jardins de Infância, como consequência das alterações sociais ocorridas no país, substituindo a família durante os horários de trabalho dos pais ou outros impedimentos temporários. Estes serviços não eram, no entanto, satisfatórios, a qualquer nível. Joaquim Gomes (1977) diz-nos que dos 289 a funcionar durante o ano lectivo de 1969/ 70, 87 seguiam o método João de Deus, 30 seguiam o método Montessori, 10 seguiam o método de Froebel e 162 seguiam métodos mistos ou outros.

Ainda assim, é no ano de 1973 que sai a lei que aprova a reforma do sistema educativo, sendo a Educação Pré-Escolar de novo reconhecida como parte integrante do mesmo.

Depois de um grande debate desenvolvido a nível nacional em Julho de 1973 é aplicada a lei nº 5/ 73 definindo a nova estrutura do sistema educativo português (lei 5/ 73 de 25/ 7/ 73). Define-se o reconhecimento dos cursos públicos de formação de educadores e o crescimento da rede institucional. (Cardona 1997: 69)

1.2.1.4. As Mudanças após 1974

Em 1977, é criada a rede oficial de Educação Pré-Escolar para crianças, a partir dos 3 anos. Em 1978, iniciam funções os primeiros Jardins de Infância e em 1979 é publicado o seu estatuto. Também nesta altura é legislado o estatuto de cursos públicos para formação de Educadores de Infância, assim como o sistema de colocação dos mesmos nos Jardins de Infância oficiais (Lei nº 6/ 77).

É necessário ter presente que a revolução de 1974 permitiu uma maior abertura na sociedade portuguesa, levando a uma maior consciencialização das mulheres quanto ao seu papel na sociedade e o sentido colectivo das necessidades reais no âmbito da educação de infância. (Almeida et al 2000:20)

Os grandes objectivos que pretendiam ser alcançados eram os de favorecer o desenvolvimento harmonioso das crianças e diminuir as desigualdades sociais no acesso ao sistema escolar, para que todos partissem em igualdade de condições. No entanto, por volta de 1980, tal como refere Cardona (1997), assiste-se a uma quebra no crescimento da rede pública e o consequente desemprego dos profissionais do sector. Esta situação ficou a dever-se a factores de ordem política, económica e social e a uma consequência do período instável que Portugal viveu nos anos que se seguiram à Revolução de Abril de 1974. Os profissionais desta área começam, nesta altura, a confrontar-se com um dos períodos mais críticos da sua recente existência.

A reforma de 1986 confirma a integração da educação pré-escolar no sistema educativo, contudo descurou, quase por completo a educação pré-escolar tendo, na prática cedido a responsabilidade ao sector privado. (Almeida et al 2000:20)

Com o início do funcionamento das Direcções Regionais em 1987, após a reforma do sistema educativo, observa-se uma tentativa de dar tratamento igual para todos os níveis de ensino. Este facto, que parecia ser uma evolução, acabou, afinal, por ser um retrocesso, pois o peso institucional da Educação Pré-Escolar é muito pequeno, devido ao número reduzido de instituições, se compararmos com o peso dos profissionais dos restantes níveis de ensino. O sector privado não tem,

na sua grande maioria cumprido a tarefa que lhe foi atribuída, funcionando com deficientes condições de trabalho, sendo por isso alvo de críticas por parte dos sindicatos, Educadores e encarregados de educação.

Analisando globalmente o período descrito constatamos que a reforma educativa iniciada no final dos anos 80, a educação pré-escolar começa a ser concebida como forma de combater o insucesso escolar, sem ser considerada a função educativa mais ampla que esta tem no desenvolvimento das crianças. (Cardona, 1997: 107)

Em 1995, foi elaborado um plano de expansão da rede de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, que tinha como finalidade assegurar o acesso a um maior número de crianças e, assim, estabelecer uma igualdade de condições para todas.

Em 1996/ 97, são publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que representam um grande passo na educação infantil do nosso país. Para colmatar estas medidas, é publicada, por fim, em 1997, a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Tal como nos diz Almeida (2000:21),

A lei-quadro da educação pré-escolar é publicada em 1997 concretizando a operacionalidade da componente social através da distinção entre a componente pedagógica e a de apoio à família.

1.2.1.5. Situação Actual

Apesar das perspectivas que se afiguravam excelentes para o desenvolvimento deste sector, na verdade Portugal continua a apresentar um atraso, relativamente aos outros países da Europa. A taxa de cobertura da Educação Pré-Escolar ainda se encontra muito aquém do esperado, tornando-se, cada vez mais urgente, planificar devidamente o seu desenvolvimento futuro, de forma a abranger se não a totalidade, pelo menos um elevado número de crianças portuguesas em idade Pré-Escolar.

Urge, desde logo, a necessidade de organizar uma política para a infância concebida numa perspectiva sócio-educativa mais ampla, articulando as iniciativas desenvolvidas pelos diferentes serviços responsáveis (sector publico e sector privado).

Torna-se, assim, imperativo a emergência de um Pré-Escolar com qualidade, que receba todas as crianças, independentemente das classes sociais ou do poder económico das famílias, por forma a evitar as diferenças verificadas no início do primeiro ciclo do ensino básico.

As transformações sócio-culturais que têm sido operadas na sociedade portuguesa decorrentes de mudanças verificadas na vida das famílias com o aumento de mulheres empregadas, o aumento do número de famílias monoparentais e de pais cada vez mais ocupados com a vida profissional e a consequente falta de tempo para dedicar aos filhos e por fim a diminuição da disponibilidade dos avós, vizinhos ou amigos tornam também esta necessidade prioritária.

Por outro lado, as novas correntes da pedagogia, vieram exercer uma forte influência, principalmente numa classe média mais informada e esclarecida e, conseqüentemente mais preocupada com a formação e desenvolvimento global dos seus filhos. Acredita-se que as instituições, desde que sejam de qualidade, têm um importante papel na formação e progresso escolar das crianças.

Nesta perspectiva, começa também a sentir-se um interesse crescente na formação do pessoal auxiliar, sendo essa formação normalmente em horário pós-laboral. De igual modo, se manifesta a exigência, por parte dos pais e encarregados de educação, de um Educador dentro de cada sala, mesmo no caso das creches.

A formação dos Educadores de Infância é feita nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, sendo já um curso equivalente a uma licenciatura. Nesta altura, muitos profissionais deste sector já se encontram com habilitações que lhes conferem outros graus tais como especializações e mestrados.

Os Jardins de Infância, actualmente existentes, podem depender de vários organismos tais como o Ministério do Emprego e Segurança Social, Ministério da Educação e associações particulares e cooperativas. O Ministério da Educação garante programas educativos, enquanto o Ministério da Segurança Social está organizado por forma a dar respostas às necessidades das famílias. Em relação aos particulares e cooperativos, estes tentam oferecer respostas educativas e sociais.

A Educação Pré-Escolar como parte integrante do sistema educativo português recebe crianças a partir dos 3 anos de idade. É um sector facultativo, gratuito e tem, sobretudo, objectivos de carácter educativo. A escolaridade obrigatória inicia-se apenas aos 6 anos de idade.

1.3. MODELOS CURRICULARES HISTÓRICOS

Segundo Formosinho (1996: 12)

...os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática. A adopção de um modelo curricular pelos educadores de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um factor de qualidade na sua prática.

Para Spodeck, Brown (2002:194)

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo.

Os primeiros modelos curriculares de que há memória datam da segunda metade do século XVIII, início do século XIX e recorreram a fontes teóricas, pois surgiram antes do aparecimento do estudo científico sobre o desenvolvimento humano.

Spodeck, Brown (2002: 194) diz-nos que os conhecimentos que existiam sobre as crianças eram intuitivos e os modelos baseavam-se mais em concepções de filósofos da época, do que concepções psicológicas sobre o desenvolvimento das crianças. Cada currículo exprime uma visão única da maneira como as experiências e as interacções com os materiais e as pessoas iriam influenciar o desenvolvimento das crianças.

Quase todos pretendiam melhorar a vida das crianças que viviam em condições de pobreza extrema, valorizando a primeira fase da infância, que achavam ser fundamental, preparando-as para a vida em sociedade e estimulando o seu desenvolvimento intelectual e moral. Eles são, no entanto, a base de muitas

abordagens para a educação de infância que proliferaram um pouco por todo o mundo.

1.3.1. A Escola de Tricô de Oberlin

Este foi o primeiro modelo histórico conhecido. A escola foi fundada por Jean Frederick Oberlin, por volta de 1767 na Alsácia (França), onde se recebiam crianças desde os dois anos de idade. O modelo era constituído por várias actividades, como o exercício físico, jogos, trabalhos manuais e lições sobre a natureza e a história, que eram exploradas através de imagens. Ficou conhecido por este nome devido ao facto de a «educadora» fazer tricô, enquanto dialogava com as crianças que se encontravam ao seu redor, em círculo. Para além das imagens, não existiam quaisquer materiais educativos.

Segundo Spodeck (2002: 195), o modelo foi copiado e praticado em mais cinco vilas francesas, antes da morte de Oberlin, em 1826. Apesar do modelo nunca mais ter sido praticado ou adoptado, Oberlin continua, no entanto, a ser apontado por muitos como o precursor da educação de infância no mundo.

1.3.2. A Escola Infantil de Owen

Esta escola foi criada na Escócia por Robert Owen, em 1816, numa zona industrial, com o objectivo de melhorar as condições de trabalho, de subsistência e de formação dos seus operários que eram bastante jovens. Owen preocupou-se com as reformas sociais, e criou também o Instituto para a Formação do Carácter, onde as crianças aprendiam a ler e a escrever, para além das outras áreas do conhecimento. Este Instituto recebia alunos dos 3 aos 20 anos, que eram distribuídos em 3 níveis, organizados de acordo com a respectiva faixa etária.

A escola infantil, primeiro nível, funcionava à parte para crianças dos 3 aos 6 anos. O segundo nível destinava-se a crianças dos 6 aos 10 anos e o terceiro, que funcionava em regime nocturno, era destinado aos alunos dos 10 aos 20 anos (...). Embora a filosofia de educação de Owen influenciasse os métodos e objectivos da escola infantil, o seu modelo não radicava em qualquer teoria do

desenvolvimento. Os objectivos da educação eram mais vastos do que os da escola oficial. Spodeck, Brown (2002:196)

Esta filosofia pretendia preparar uma nova sociedade, idealizada por Owen, que no seu entender tinha de ser preparada desde muito cedo.

1.3.3. O Jardim de Infância de Froebel

Friederich Froebel, na Alemanha, em 1873, foi o grande precursor de ideais que ainda hoje são levados em consideração. A sua visão da infância reflectia a fé que tinha no ser humano, em Deus e na natureza e a convicção de que se as crianças fossem bem cuidadas e orientadas iriam crescer de forma plena e saudável. Foi ele o mentor da ideia de que as crianças eram como flores a crescer num jardim e, como tal, para terem um desenvolvimento harmonioso deveriam ser bem cuidadas.

Este modelo curricular era bastante abrangente: utilizava materiais pedagógicos e criava actividades orientadas que se baseavam em canções, jogos, estudos da natureza e, já nesta altura se valorizava o recurso à literatura infantil na aquisição de novas aprendizagens.

Froebel concebeu materiais, a que chamou «dons» e actividades, a que chamou «ocupações», que representavam simbolicamente estas ideias. Os «dons» incluíam 10 conjuntos de materiais, tais como bolas de lã, bolas de madeira, cubos e cilindros, blocos de madeira segmentados de diversas maneiras e outros materiais, entre eles pequenas bolas de cera com pauzinhos ou palhinhas pelo meio, quadrados e círculos de madeira e círculos ou segmentos de círculos feitos de madeira ou papel. Todos estes materiais se destinavam a fazer construções específicas, de acordo com as directivas do professor. As «actividades» incluíam moldagem de barro, recortar e dobrar papel, enfiar contas, desenhar, tecer e bordar. As crianças deviam seguir instruções específicas durante a execução destas actividades. O programa incluía ainda o estudo da Natureza e o trabalho com a língua e a aritmética, além de jogos e canções. Spodeck, Brown (2002: 197)

Este modelo alcançou grande popularidade, tendo sido copiado por vários países, incluindo Portugal. Serviu também de influência para a criação de novos modelos e de outras abordagens.

1.3.4. As Escolas Montessori

Influenciada pela educação progressiva e pela teoria psicanalítica, Maria Montessori concebeu antes do início do século XX, um dos modelos que mais impacto teve na educação de infância. Montessori inspirou-se nalguns nomes tais como: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Itard e Seguin. Embora as suas raízes viessem da antropologia e da psicologia do desenvolvimento, o seu modelo tinha uma forte componente que privilegiava o desenvolvimento global da criança.

Maria Montessori iniciou a sua profissão de médica a trabalhando com crianças deficientes mentais. Mais tarde, aplicou, em Roma, toda a sua experiência em trabalho com crianças normais

Spodeck, Brown (2002: 198) afirma que

Tal como Froebel, Montessori estava convencida de que o desenvolvimento da criança se processava de forma natural. Contudo, em vez de considerar que o conhecimento da criança deriva da manipulação de objectos que representam símbolos abstractos pensava que o conhecimento se baseia nas percepções que as crianças têm do mundo. Por conseguinte, sentia que era necessário treinar os sentidos das crianças, desenvolver inúmeros materiais e actividades com esse fim (...). À medida que as crianças avançavam através dos vários estádios de desenvolvimento ou períodos sensíveis, o professor preparava o ambiente, para que a criança pudesse procurar novas experiências que alimentassem o seu desenvolvimento. Este ambiente devia ser livre, permitindo às crianças manifestar sem restrições todas as suas capacidades em desenvolvimento.

Este modelo incluía rotinas diárias para estimular a autonomia, o ensino de competências académicas, educação sensorial, muscular e o estudo da natureza. O ensino praticado era indirecto, sendo tudo preparado e planificado, mas deixando a criança seleccionar, livremente, o material à sua disposição. Este modelo manteve-se igual até aos nossos dias, embora tenha o complemento de actividades educativas específicas.

1.3.5. As Escolas Maternais de McMillan

Este modelo foi desenvolvido por Margaret McMillan e pela sua irmã Raquel, num bairro degradado de Londres em 1911. Nesta escola, as crianças

podiam beneficiar de uma educação condigna, higiene, cuidados médicos, vida ao ar livre e de uma boa alimentação. Para além das salas de actividade, o infantário possuía um jardim exterior para as crianças praticarem jardinagem e brincarem com água. O tipo de atendimento praticado, adequava-se às necessidades das crianças, de forma individualizada, com forte cariz afectuoso.

Margaret MacMillan comparava a sua escola maternal aos quartos de brinquedos das crianças ricas. Imaginou, assim, um lugar onde as crianças carenciadas recebessem o mesmo tipo de cuidados das crianças abastadas. (Spodek, Brown, 2002: 199)

Na escola maternal, dava-se especial ênfase à estimulação da criatividade, ao desenvolvimento da imaginação e à componente lúdica, assim como ao ensino da leitura, da escrita e da matemática às crianças mais velhas. Tudo isto tinha como finalidade o desenvolvimento físico e psicológico com muitas actividades de auto-expressão: trabalhos manuais, de cerâmica, construções com blocos e jogos dramáticos.

1.4. MODELOS CURRICULARES CONTEMPORÂNEOS

Factores políticos, sociais, económicos e ideológicos foram determinantes para provocar grandes mudanças na Educação Pré-Escolar nos anos 60. De facto, passou a existir um interesse da comunidade científica no papel do meio ambiente para o desenvolvimento do sujeito. O livro “ Inteligência e Experiência” de Hunt (1961) e o de Bloom (1964) foram os mais determinantes para os investigadores da educação da criança. Hunt defende que a inteligência se desenvolve ao longo da infância através da experiência e dos factores ambientais. Também Bloom acentua o papel da experiência no desenvolvimento da criança.

Assim, foram desenvolvidas abordagens muito diferentes, algumas desenvolvidas com o apoio de fundações privadas. Segundo Spodek e Brown (2002) estas abordagens podiam ser classificadas em quatro categorias:

- 1 – Modelo Montessori
- 2 – Modelos Behavioristas
- 3 – Modelos de educação Aberta

4 – Abordagens Construtivistas

Nestes modelos notam-se a influências de Froebel, muitas das ideias e actividades de Montessori, mas a inovação foi o princípio de que a criança aprendia com o meio que a rodeava, competindo ao educador facilitar e contribuir para esse entendimento do mundo. Ao contrário dos modelos anteriores, estes estão fortemente ligados à teoria da aprendizagem e/ ou desenvolvimento das crianças.

Estes modelos diferiam em vários aspectos. Os modelos behavioristas e construtivistas diferiam na teoria desenvolvimental que lhes estava subjacente. Mas, para além destas diferenças, havia também diferenças nos seus objectivos: Os modelos behavioristas centravam-se, entre outras coisas, nas competências académicas, ao passo que os construtivistas se centravam nos processos cognitivos em desenvolvimento. Os Modelos de educação aberta tinham em geral objectivos educativos mais amplos e consideravam as competências de expressão e autonomia pessoal tão importantes como os processos cognitivos e a preparação académica. (Spodek, Brown, 2002: 205)

1.4.1. Modelo Montessori

Este modelo é uma extensão das escolas Montessori do início do século XIX, cujo interesse se renovou nos anos 60/ 70. Nesta perspectiva, a primazia vai para a sensibilidade das crianças e para o modo como elas vêm o mundo. As suas experiências são vistas como ponto fundamental para estimular os seus sentidos.

Actualmente, segundo Spodek, Brown (2002: 2005) existem nos Estados Unidos da América duas abordagens distintas: a Association Montessori International (AMI) que defende o modelo original tal como foi concebido e a American Montessori Society (MAS) que tenta integrar no modelo original novas actividades, tais como jogos e currículo de artes que levam em conta os novos conhecimentos sobre a criança e a forma como se processa o seu desenvolvimento e a aprendizagem.

Na realidade, Maria Montessori deixou um legado precioso para a Educação Pré-Escolar, continuando a influenciar pais e Educadores, um pouco por todo o mundo.

1.4.2. Modelos Behavioristas

Desenvolvidos nos anos 60 e 70, incluíam várias abordagens com objectivos e visões diferentes umas das outras. Podemos referir o modelo Bereiter-Englemann- Becker, o DARCEE e o modelo de Análise do Comportamento.

Cada um destes modelos é distinto tanto na sua adesão aos princípios behavioristas como nos seus objectivos. (...). Cada um dos modelos define os seus objectivos em termos behavioristas, organiza a aprendizagem passo a passo de forma sequenciada e usa consistentemente algum tipo de reforço. O educador controla as actividades das crianças durante o tempo de instrução. (Spodek, Brown, 2002: 205)

Segundo Spodek (2002) um dos modelos mais importantes é o de Bereiter - Englemann - Becker (o nome dos seus autores) foi criado para ajudar as crianças mais pobres a terem as mesmas oportunidades das outras e, assim, promover o sucesso escolar. Mais tarde, evoluiu para o “*DISTAR*”, com objectivos de ensino da língua, da aritmética e da leitura. Caracterizava-se por ser extremamente exigente e muito bem estruturado.

A aprendizagem deste modelo é organizada em cada momento, com sequência, existindo sempre algum reforço para recompensa do trabalho realizado. Tem em vista o êxito escolar, usando uma grande variedade de compensações para valorizar a aprendizagem, cujo ensino é de abordagem rápida, focada na criança. Neste cenário, as crianças são agrupadas por nível de capacidade, tendo de responder verbalmente às questões.

1.4.3. Modelos de Educação Aberta

Identificar as principais características da educação aberta não tem sido fácil. Por um lado, porque é um movimento independente que tem um carácter próprio e pessoal, por outro lado, porque se baseia mais em frases feitas do que em teorias e, por fim, porque se teme a sua formalização.

Embora a teoria da educação aberta, como sistema aberto que é, esteja em contínua mudança, há no entanto alguns elementos comuns a todos os modelos de educação aberta. Nestes modelos o mais importante é o desenvolvimento global da criança e são os interesses das crianças que fornecem as bases da aprendizagem da escola. São vários os métodos pedagógicos usados, mas todos

eles privilegiam a aprendizagem activa e a «descoberta» em detrimento da abordagem discursiva. (Spodek, Brown, 2002:206)

Uma das abordagens de educação aberta mais conhecida é a Bank Street Approach que surgiu nos anos 20 e 30, sob a influência da teoria psicodinâmica e de trabalhos realizados por John Dewey.

A abordagem de Bank Street privilegia o envolvimento das crianças numa aprendizagem significativa, ajudando-as a sentir que são capazes e competentes. Em vez de se centrar na consecução de objectivos académicos específicos, a fim de preparar as crianças para algo que as espera mais tarde, visa sobretudo auxiliar as crianças a perceberem melhor aquilo que é realmente importante para elas no presente. Esta abordagem é centrada na criança e orientada para as necessidades e interesses das crianças. A sala de actividades é dividida em centros e é estimulada uma aprendizagem activa. (Biber, Shapiro & Wickens, 1971, cf. Spodeck, Brown. 2002: 206)

As estratégias utilizadas baseavam-se num ensino informal, sendo exploradas por muitas escolas infantis inglesas nos anos 60 e 70. Outras abordagens tinham por fim abranger as necessidades de grupos de crianças pertencentes às minorias.

1.4.4. Abordagens Construtivistas

Estas abordagens basearam-se na obra de Jean Piaget para elaborar o seu currículo de Educação Pré-Escolar. Como o trabalho de Piaget não tinha esse fim, cada um dos autores interpretou-o de maneira diferente, uns privilegiando mais uns aspectos, enquanto outros davam mais ênfase a outros.

Forman e Fosnot (1982) estudaram, de forma comparativa, os vários modelos, baseados nas teorias de Piaget, relativamente a quatro premissas do construtivismo

- 1 – a fonte do pensamento dedutivo é a acção, e não a lógica;
- 2 – a compreensão resulta das actividades auto-reguladas;
- 3 – a aprendizagem significativa resulta da resolução dos conflitos;
- 4 – as correspondências e as transformações devem ser coordenadas. (Spodeck, Brown. 2002: 207)

Na abordagem mais conhecida do construtivismo, High Scope (currículo de orientação cognitiva) cabe ao Educador proporcionar às crianças experiências que

as levem ao conhecimento por si só, através de questões que lhes estimulem a reflexão, a observação e o pensamento. A criança constrói o seu conhecimento através destas experiências e da relação com o meio envolvente. Todos os intervenientes interagem para o mesmo objectivo que é o de levar a criança à descoberta do conhecimento.

Neste contexto, consideramos que o Modelo High Scope é o que mais se aproxima da nossa prática pedagógica actual, sendo, por isso, importante descrevê-lo com mais pormenor.

O Modelo Curricular High-Scope é um dos mais usados, nos nossos dias, na Educação de Infância, fundamentalmente baseado na aprendizagem pela acção, uma vez que proporciona estratégias activas. Para Piaget, “O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos.” Piaget in Hohmann, M. e Weikart, D. (1997:19) ou seja, a criança constrói o seu desenvolvimento cognitivo nas suas acções sobre as coisas, as situações e os acontecimentos, originando, assim, aprendizagens significativas.

Para David P. Weikart (1995) in Hohmann, M. e Weikart, D (1997:1), este modelo traduz “*a experiência de dar e receber*” por parte dos adultos e das crianças, sendo estes que partilham o controlo das aprendizagens. Segundo o mesmo autor, “...o papel do adulto é apoiar e seguir as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção”. O principal pressuposto é que a criança aprende fazendo.

Mas, antes de avançar mais neste assunto, importa, então, clarificar onde, porquê e como surgiu:

O Modelo surgiu em 1962, no Ypsilanti (Michigan) devido a uma preocupação social/ educativa de David P. Weikart (director dos serviços especiais de apoio às escolas públicas) para dar resposta ao insucesso escolar persistente de alunos provenientes dos bairros pobres. Inicialmente, foi denominado Perry Pre-School Project e só mais tarde passou a denominar-se High-Scope (o nome da instituição onde se desenvolveu - Fundação de Investigação Educacional High-Scope) sendo David Weikart, Psicólogo e Presidente da citada Fundação.

David Weikart, nascido em 1931, Doutorado em Educação e Psicologia, dedicou-se à investigação e escrita sobre vários temas ligados a essas áreas e revelou particular interesse por estes alunos. Eram alunos que estavam a frequentar o ensino secundário, com muitas dificuldades, que tiveram origem numa má preparação escolar (devido a várias causas), agravada por altas taxas de absentismo ao longo do ensino básico. Com este contexto tão desfavorável, Weikart, em conjunto com outros directores interessados no tema, passaram a investigar várias formas para alterar esta situação. Através de debates entre vários profissionais ligados à área da psicologia e da educação estes tentaram encontrar programas eficazes contra o insucesso escolar, nomeadamente na área da intervenção precoce (antes da entrada na escola). O grupo analisou com atenção os estudos de Piaget sobre desenvolvimento infantil (modelo cognitivo-desenvolvimentista, que se apoia na crença de que o desenvolvimento humano ocorre, de forma gradual, através de uma série de estádios que se vão sucedendo). Através destes, elaborou um programa destinado a crianças com 3 e 4 anos, que se encontram no estádio pré-operatório do modelo descrito.

Surgiu, assim, a ideia de promover o sucesso da aprendizagem nas crianças em idade Pré-Escolar, criando-se a necessidade de vocacionar os Jardins de Infância a desenvolver não só o crescimento social e emocional, mas também o crescimento cognitivo, essencial para criar uma base sólida de apoio para o futuro crescimento escolar.

Para começar, definiram o critério básico a aplicar visando obter um currículo que se apresentasse eficaz, em suma, um currículo que desse a oportunidade a todas as crianças de aprenderem através da acção.

Surgiu, desta forma, o Currículo High Scope, cujo núcleo central era o *processo planear-fazer-rever*. As crianças, com a ajuda dos adultos, planeavam tarefas, executavam-nas e, no final, reflectiam sobre todo o processo. Os pais eram, também, envolvidos no processo, uma vez que eram informados do que se fazia contribuindo para informar sobre os interesses dos filhos e das suas famílias.

O resultado final foi bastante positivo: as crianças envolvidas neste programa apresentaram bons resultados nos testes de inteligência e nos rendimentos escolares.

A partir de 1970, David Weikart centrou os seus interesses na área do Pré-Escolar dedicando-se por inteiro à Fundação High Scope, que continuou a desenvolver trabalhos nesta área.

Assim, e de acordo com Hohmann e Weikart (1997:9), são cinco os princípios básicos do modelo supracitado: aprendizagem pela criança; interacções positivas; ambiente de aprendizagem; rotina diária consistente e avaliação diária da criança. A esta abordagem, subjaz a crença de que a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz, em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento. Esta aprendizagem apoia-se em quatro pilares fundamentais: a acção directa sobre os objectos; a reflexão sobre as acções; a motivação intrínseca e a resolução de problemas, sendo o papel do adulto o de “apoiente de desenvolvimento” ou seja, compete ao adulto encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças (apoiar as suas conversas e brincadeiras, ouvi-las com atenção e fazer observações e comentários pertinentes). Pelo exposto, fica, então, claro que a criação do espaço de aprendizagem (sala de actividades) é a primeira etapa de implementação do Currículo High-Scope.

Mas, organizar o espaço sem os materiais de aprendizagem, não nos permitirá ir ao encontro das necessidades da criança, nem tão pouco lhe poderemos lançar os desafios educacionais que o currículo preconiza. Assim, é fundamental que os materiais sejam interessantes para as crianças, diversos, mutáveis, organizados e guardados de forma visível e acessível. Devem, ainda, estar estruturados em áreas de interesse bem identificadas, flexíveis para que a criança possa usá-los de maneiras diferentes, descobrindo formas alternativas de os usar e jogar com eles. Quando a criança termina a tarefa que realizou, deve arrumar devidamente, no respectivo lugar, os materiais que utilizou.

No que concerne à rotina diária do Modelo High-Scope e de acordo com Hohman, Banet e Weikart (in Oliveira-Formosinho, 2001:59), esta inclui uma sequência previsível, com as seguintes características: constância das suas componentes; invariância da sequência dos diferentes tempos; ciclo Planear-Fazer-Rever; actividades individuais e de grupo (pequeno e grande grupo); oportunidades de interacção criança/criança e criança/adulto e oportunidades dadas à criança para expor intenções, levá-las a cabo e partilhar reflexões sobre as actividades experimentadas. Efectivamente, concordamos com as ideias de Oliveira-Formosinho (1996:70, 71.) quando explicita o que é a rotina diária, quando aplicada como recurso educativo e que passamos a transcrever

- É planeada com intencionalidade pelo educador, em função das necessidades do grupo;
- Promove diferentes formas de interacção entre crianças e adultos (individual, em pares, em pequeno ou grande grupo);
- Liberta crianças e adultos da preocupação de terem que decidir o que vem a seguir; uma vez estabelecida e integrada, a rotina pode ir-se tornando flexível;
- Para serem verdadeiramente educacionais, as actividades específicas de cada tempo têm de ser proporcionadoras de aprendizagens significativas;
- É securizante para a criança, permitindo-lhe também a ela, e não apenas ao adulto, “dominar” os acontecimentos do quotidiano;
- Uma rotina bem estruturada e consistente, estabelecendo uma sequência previsível e estável, cria uma estrutura para os acontecimentos do dia, ou seja, cria uma estrutura para a agenda educacional diária.

Avaliar, segundo a abordagem Pré-Escolar High-Scope, implica um conjunto de tarefas. Os professores deverão fazer um registo diário de notas ilustrativas, baseando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças. Avaliar significa, então, trabalhar em equipa, para construir e apoiar o trabalho baseado nos interesses e competências de cada criança.

Para além desta abordagem, existem outras como os modelos desenvolvidos por Cople em 1979, Forman em 1984 ou Kamii em 1977.

CAPÍTULO II

2. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

2.1. CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE O TEMA

Inês Sim-Sim (1998:22) recorre à definição da American Speech-Language-Hearing Association de 1993, ao clarificar o conceito da linguagem. Assim, a linguagem é definida como "um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para (o homem) comunicar e pensar."

E, com vista à clarificação da definição acrescenta

Por sistema complexo entende-se a arquitectura composta por um número finito de unidades discretas (e. g., sons, palavras) e por regras e princípios que governam a combinação e a ordenação dessas unidades, permitindo a criação de estruturas mais alargadas e, simultaneamente, distintas das unidades que as integram.

Para além da definição, Sim-Sim (1998:30) remete-nos para a importância da linguagem ao referir: "Se é verdade que a linguagem é um produto da evolução da espécie humana, não é menos verdade que é também factor e motor de desenvolvimento do homem."

Segundo a mesma autora, o ser humano, desde sempre, tem revelado um interesse crescente sobre a problemática da aquisição e domínio da linguagem. Na verdade, todos nós, humanos, em qualquer parte do planeta, desde que nascemos utilizamos a linguagem para comunicar, sendo por isso esta considerada como um fenómeno cultural e universal, inerente e exclusivo do ser humano.

De facto, para a mesma autora, o desenvolvimento linguístico/ cognitivo resulta da conjugação das capacidades inatas/condições ambientais. A hereditariedade e o meio onde a criança está inserida são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Refere, também, que a infância (até à puberdade) é o período, por excelência, em que um humano está predisposto a aprender o sistema linguístico, sem que este seja ensinado, bastando que a criança faça parte de uma comunidade linguística. Sim-Sim (1998:53) refere-se a este período como "*o período crucial*", que não é mais do que o período de maturação neurológica.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento linguístico se inicia desde a altura do nascimento da criança e vai progredindo, de forma gradual, através de várias fases influenciadas pela interacção do meio em geral e dos adultos/ família em particular. Com a mesma opinião, também Marília Mendonça (1997:26) afirma que

(...) a criança pelo simples contacto com as pessoas que a rodeiam aprende dessa forma holística as regras complexas da linguagem sem um método ou manual, sem mesmo a intervenção sistematizada do adulto. É a sua forma de aprender as coisas, são as suas infindáveis capacidades e talentos que se auto-organizam a partir de interesses e necessidades concretas.

Com efeito, a criança ao ouvir falar está a prender a falar e a desenvolver a sua competência linguística. Ao compreender o que ouve (ao interpretar cadeias sonoras de símbolos) e ao produzir oralmente mensagens está a demonstrar que já atingiu o conhecimento das estruturas e regras da língua.

As primeiras experiências linguísticas ocorrem num ambiente restrito da família da criança. Porém, mais tarde, com a entrada no sistema educativo, estas experiências tendem a ser enriquecidas através do contacto com outros grupos. A estas experiências captadas através do contacto com outros falantes, chamamos o *input* linguístico.

2.2. O MATERNALÊS

Outro ponto interessante para este capítulo prende-se com o modo como os adultos comunicam com as crianças – o **maternalês**. Este não é mais do que a adaptação da linguagem do adulto à linguagem da criança. Na opinião de Inês Sim-Sim (1998:62), é fundamental que o adulto utilize um discurso com frases curtas, articulação clara, entoação expressiva e vocabulário simplificado. Desta forma, o adulto está a facilitar a apreensão da língua.

Em contacto com crianças pequenas, o adulto, por norma, tende a utilizar palavras redundantes e repetições, com a finalidade destas descobrirem o significado das expressões linguísticas. O adulto tende também a dar ordens e a fazer perguntas com o objectivo de avaliar o grau de compreensão das crianças e a

provocar interacção. A aprovação e o elogio funcionam ainda como reforço positivo à tentativa de comunicar.

Outro elemento curioso do discurso dos adultos para com as crianças prende-se com a melodia. Sim-Sim (1998: 63) refere a “acentuada **marcação dos contornos melódicos**, passíveis de interpretar de acordo com determinados padrões (para aprovar, proibir, chamar a atenção ou acarinhar)”. A melodia para além de chamar a atenção ajuda a compreender as estruturas sintácticas.

Quanto às reacções do adulto à produção das crianças, estas traduzem-se em reformulações e expansões. A reformulação ajuda a corrigir e a confirmar se o que foi dito corresponde ao pretendido. A expansão motiva para o alargamento semântico porque se acrescenta sempre algo às produções iniciais da criança.

2.3. A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS *VERSUS* DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Dentro deste contexto, torna-se, então, necessário perceber como é que as famílias das crianças interferem com a aprendizagem da linguagem. Existem algumas que ajudam a desenvolver o vocabulário e a comunicação oral, enquanto outras reduzem a comunicação em casa ao estritamente necessário. São as consequências destas atitudes que levam cada criança a ter diferentes facilidades de expressão oral. Por estas razões, Bernstein, desde 1958 dedicou-se ao estudo da relação entre as famílias e o êxito escolar. Para ele, a linguagem é o factor preponderante para o desenvolvimento cultural da sociedade. Apresenta-nos essa explicação através de dois tipos de códigos linguísticos que nos facilitam a compreensão deste assunto: o código linguístico restrito e o elaborado, directamente relacionados com o papel que cada família representa na sociedade e as interacções daí decorrentes.

O código elaborado é caracterizado pela flexibilidade, sendo um meio de transmissão de informação dos mais variados temas. Neste código, que é exclusivo das classes sociais ditas favorecidas (classe alta e classe média), predomina a

linguagem discutida (flexibilidade), com discurso aberto. As famílias discutem e aceitam opiniões ou seja, são orientadas para as próprias pessoas. Aqui prevalece o canal linguístico com maior elaboração sintáctica. Neste código a linguagem é variada, com muitas alternativas. O *eu* sobrepõe-se ao *nós* (o emissor centra-se na experiência do receptor e é orientado em função do mesmo) e o discurso está impregnado de adjectivação, conjunções e advérbios. São famílias mais orientadas para as crianças, que conversam mais com elas, fomentando a curiosidade e a procura de respostas.

No caso das classes sociais desfavorecidas, predomina o código restrito, rígido e sem grandes alternativas ao nível da construção sintáctica: a linguagem é mais pobre em termos de estrutura gramatical, com escasso vocabulário e frases incompletas. Este código não tem uma função de informação, mas tem uma função social, limitada a interacções decorrentes de determinado papel social. Nestes casos, prevalece o canal extralinguístico, em clima de empatia familiar, ou seja a comunicação baseada no essencial, nos gestos e mímicas, sem recurso a palavras. Recorre-se bastante à linguagem imperativa, sendo o discurso lacónico (pouco extenso e pouco discutido) centrado no concreto, onde o *nós* se sobrepõe-se ao *eu*. Neste código as famílias são posicionais, ou seja existe um elemento apenas que manda devido a um qualquer estatuto que geralmente é determinado pela idade ou sexo (geralmente é o homem que assume uma posição de autoridade tanto na trabalho como na família). Os outros elementos não têm poder de acção (são controlados) e muitas vezes, em caso de rebeldia existem punições físicas.

Inês Sim-Sim (1998:265) refere ainda que as crianças provenientes da classe média estão muito mais familiarizadas com a língua utilizada na escola e, só por isso, estão em vantagem comparadas com as crianças das classes desfavorecidas.

2.4. ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Mas, voltando, de novo, o nosso interesse para a produção oral das crianças, podemos verificar que desde o nascimento existe uma notória evolução ao nível das competências linguísticas. Se abordarmos a questão da linguagem por períodos, poderemos estabelecer três fases distintas: a pré-linguagem, a primeira linguagem e a linguagem.

A pré-linguagem ocorre em contexto imediato, é o “ *o aqui e o agora*” tal com o diz Inês Sim-Sim (1998:156). É descrita como a fase dos *pré-requisitos*, da maturidade neurofisiológica e psicológica que é necessário atingir. Esta fase é caracterizada por elementos pré-linguísticos (sons e práticas articulatórias) tais como: gritos, gemidos, choros, risos e sorrisos, palreio e lalação. Estes elementos são estranhos ao sistema fonológico da língua de referência, têm significados pouco precisos mas permitem desenvolver o sistema motor-vocálico. O choro é a primeira forma de comunicação e é por volta dos 9 e os 12 meses que a criança pronuncia a primeira palavra (que para além de nomear serve também como forma de interacção). Primeiro a criança reconhece a palavra, apreende o seu significado e só depois é que a reproduz. No início a palavra é acompanhada de gestos ou movimentos e, mais tarde a palavra é proferida com diferentes entoações.

Há ainda a referir que, em alguns casos, surgem também, as *proto-palavras*, cadeias fónicas que a criança inventa para objectos ou situações, como *pê-pê* para designar a chupeta.

A primeira linguagem surge por volta dos dois anos quando a criança já é capaz de discriminar os sons e dizer até 200 palavras, usando-as com o sentido de frase (*holofrase*). *Holofrase* é quando a criança utiliza apenas uma palavra que representa uma frase completa.

Nesta altura, a linguagem articulada da criança vai conduzir à base de toda a linguagem. A criança produz emissões voluntárias e com significado que podem ser precedidas por períodos mais ou menos longos de mutismo. Nos períodos de

mutismo a criança não produz sons mas concentra-se na produção de grupos fonéticos.

A partir desta etapa, a criança já adquiriu a capacidade de discriminar sons. Para que haja evolução, ela deverá passar por um trabalho de integração intelectual que consiste no desenvolvimento da aptidão para compreender o discurso de outrem, ou seja, a fala. Desta forma, a compreensão passiva precede a expressão activa, ou seja, a criança começa a relacionar som/sentido.

Após a holofrase, sucede-se o discurso *telegráfico* que, tal como o nome indica, se expressa em combinações de palavras que geralmente traduzem acções, localizações, posse, não-existência e recorrência. Segundo Sylviane Rigolet (2006:74)

... dos 18 aos 24 meses, a criança começa a produzir pequenos enunciados, maioritariamente compostos por substantivos, mas geralmente desprovidos de artigos, pronomes, conjunções e preposições.

A partir daqui as crianças começam rapidamente a aumentar o número de palavras por frase e a apreender as regras morfológicas.

A última fase, que é a da linguagem, ocorre por volta dos 3 anos, sendo caracterizada pelo abandono da linguagem infantil e a aquisição do pensamento lógico concreto. Aqui, o papel da família é fundamental para a progressão linguística da criança. Nesta altura, a linguagem torna-se mais elaborada, verificando-se um interesse crescente em conhecer novas palavras. A criança desenvolve o gosto por ouvir histórias e o interesse pela fala do adulto. Ela já se encontra capaz de relatar factos e recontar pequenas histórias.

Surge, neste âmbito, agora, a capacidade de distinguir-se a si dos outros, utilizando expressões gramaticais como o *eu*. Já emprega o plural e constrói frases completas.

É natural que, nesta fase as crianças criem deturpações, substituições ou omissões embora, isso já não constitua um obstáculo à comunicação. Vulgarmente, recorrem à ocorrência de supressão ou substituição de consoantes: *branco* pode

ser *banco* e, os *nh* e *lh* passam a ser utilizados apenas como *n* e *l*. Também se verificam as ditas *generalizações abusivas*. Estas podem consistir em regularizações morfológicas (ex: *já fazi e já di*) ou por atribuição errada de rótulos lexicais (ex: dormir por descansar), o que ocorre, frequentemente, quando existe qualquer tipo de relação (funcional ou perceptiva) entre as palavras. A par desta, temos a *subgeneralização* em que a criança atribui de forma restrita um significado a um determinado conceito (por exemplo, a criança acredita que *mãe* é só a mãe dela).

Sim-Sim (1998:110) refere que existe uma grande rapidez na “aquisição lexical e conceptual” até aos 5 anos. O quadro seguinte elaborado por Owens (1988), citado por Inês Sim-Sim (1998: 129) resume, de forma simples, o número de palavras que a criança já produz em cada faixa etária. Apesar dos dados, Sim-Sim lembra que a produção fica muito abaixo da compreensão.

Idade	Quantidade de palavras
2 Anos	Entre 200 a 300 palavras
3 Anos	Mais de 1000 palavras
6 Anos	Mais de 2600 palavras

Quadro nº 1 – Desenvolvimento lexical das crianças por idades

3. TEORIAS DA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Os teóricos da matéria têm-se questionado sobre os processos que originam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e assim, as teorias vão surgindo a partir de estudos mas continua a não existir um consenso de opiniões tal como podemos verificar.

Piaget e a teoria cognitivista defendem que o desenvolvimento linguístico está directamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo. É através do pensamento que a criança constrói as representações do real, só depois surge a linguagem.

Para **Vygotsky**, o desenvolvimento cognitivo e o linguístico têm origens e desenvolvimentos diferentes. Ele defende que o pensamento é criado através da necessidade de estruturar situações enquanto a linguagem surge da necessidade de comunicar.

Benjamin Whorf considera que o desenvolvimento cognitivo depende do desenvolvimento linguístico: é a linguagem que determina a cognição. Para ele um bom desenvolvimento linguístico é sinónimo de um bom desenvolvimento cognitivo.

E, por último, as **teorias sobre o processamento da informação** (que nos parecem as mais pertinentes na explicação que apresentam) encaram uma interdependência entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento linguístico. Este modelo baseia-se na capacidade humana do processamento da informação.

Em forma de síntese desta teoria, podemos considerar que a mente tem o papel activo de organizar a informação proveniente do meio. Segundo Inês Sim-Sim (1999: 315) “O processamento da informação diz, assim, respeito ao estudo dos processos mentais que permitem receber, organizar, elaborar, reter e recuperar a informação.”

Nesta teoria, existem etapas de processamento importantes que se seguem ao *input* (informação recebida pelo organismo). Assim, temos:

- 1 - A atenção que selecciona a informação considerada mais importante;
- 2 - A discriminação identifica o estímulo (reconhece a informação);
- 3- A categorização classifica a informação de acordo com os atributos (conceitos);
- 4- A memória é onde guardamos a informação para posterior utilização, existindo 3 tipos de memória: a sensorial, a de curto prazo e de longo prazo. Tal como o nome indica, a última é que guarda as informações por mais tempo ou até por tempo ilimitado.

Resta-nos, assim, perceber como os teóricos defendem as suas teorias.

3.1. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM SEGUNDO A PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTISTA

Esta teoria defende que a criança começa por desenvolver o conhecimento do mundo através das capacidades cognitivas, tendo um papel activo na construção do conhecimento.

O desenvolvimento da linguagem no quadro da teoria de Piaget e seus seguidores (Brown e Cazden) apresenta como justificação que as crianças são capazes de compreender frases novas e produzir palavras e enunciados que nunca ouviram. Através da generalização abusiva criam palavras novas e, tem a capacidade de mais cedo ou mais tarde se auto-corrigirem. Para estes teóricos, esta perspectiva assenta em três mecanismos distintos: assimilação, acomodação e equilibração. Sim-Sim (1999: 304) define assimilação como “processo através do qual o estímulo é incorporado nas estruturas cognitivas do sujeito, sendo deste modo interpretado pelo sujeito”. Define ainda acomodação como “processo de reorganização cognitiva das estruturas do organismo como resposta a um estímulo exterior e que resulta na apreensão dos atributos estruturais da informação proveniente desse estímulo”.

A equilibração é o equilíbrio, a articulação entre os dois processos anteriores.

Segundo Piaget, no processo de aprendizagem da linguagem é fundamental descobrir e dominar regras abstractas ou gerais. A linguagem é aprendida de forma inata pelas crianças, embora esta teoria não anule por completo o papel do meio.

O autor representou o desenvolvimento da criança em estádios que se vão sucedendo no tempo: Sensório-motor, Operativo simbólico, Operações concretas e Operações formais.

No estágio Sensório-motor (que compreende o período dos 0 aos 2 anos), a criança começa pelo esboço do esquema de diferenciação significativa/ significado. A linguagem é denominada autista.

No estágio do Objecto Simbólico (que compreende o período dos 2 aos 6/7anos), a criança encontra-se ao nível do desenvolvimento da função simbólica,

num período de egocentrismo, apenas falando dela própria, sem intenção de comunicar, como se se tratasse de um monólogo. A linguagem é denominada egocêntrica.

No estágio das Operações Concretas (que compreende o período entre os 7 e os 9/10 anos) a criança, ao nível do desenvolvimento das operações concretas, sabe que a ouvem, mas não procura dialogar. Ela questiona, informa e dá ordens. A linguagem é denominada por socializada.

3.2. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM SEGUNDO A PERSPECTIVA MATURACIONISTA OU NATIVISTA

Esta teoria é defendida por Chomsky, entre outros. Ela reforça a questão genética, ou inata, que predispõe para a aquisição do conhecimento. O desenvolvimento depende da maturação neurofisiológica. Nesta perspectiva, considera-se que cada pessoa é dotada de competências linguísticas que lhe são próprias e que consistem em regras e estruturas mentais que estão disponíveis a qualquer instante. Na prática, o funcionamento desse sistema é revelado através do desempenho.

A criança já nasce com a predisposição para adquirir a linguagem. Chomsky chamou-lhe o “dispositivo para aquisição da linguagem”, de cariz inato, que lhe permite fazer aprendizagens sem que ninguém a ensine. Basta, apenas, que disponha de condições normais e de tempo.

A criança é vista como um ser que pensa, modifica e desenvolve conceitos por si própria. A maior prova que estes teóricos apresentam para esta teoria resulta do facto de todas as crianças passarem por etapas sequenciais de forma idêntica.

3.3. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM SEGUNDO A PERSPECTIVA BEHAVIORISTA

A teoria Behaviorista é baseada nos estudos de Skinner e divulgada por Beker e Engelman. Os Behavioristas acreditam que a linguagem é um comportamento verbal que se desenvolve através das aprendizagens e o seu desenvolvimento é sinónimo de modificações de cariz verbal.

Segundo esta teoria, a criança tem um papel passivo e aprende por imitação do adulto (sobretudo dos pais) e do meio. Não se consideram aqui as questões genéticas mas apenas os estímulos do meio ambiente é que modelam e promovem o crescimento linguístico.

Segundo Inês Sim-Sim (1999: 29),

O crescimento linguístico é visto como uma progressão que vai da produção aleatória de sons à comunicação verbal estruturada, a qual é atingida através dos processos gerais da aprendizagem, isto é, o **condicionamento clássico**, o **condicionamento operante** e a **modelação** por imitação.

Dito de outro modo, a criança é vista como uma tábua-rasa que aprende pela imitação e pelo reforço (recompensas e castigos) dos adultos. Ela aprende um conjunto de respostas e cadeias de respostas e, desta forma acede ao conhecimento linguístico.

4. O JARDIM DE INFÂNCIA COMO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Educar é viajar pelo mundo do outro sem nunca penetrar nele. É usar o que passamos para nos transformarmos no que somos.

O melhor educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta os erros, mas o que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a reflectir. Não é o que observa o que é tangível, mas o que vê o invisível. Não é o que desiste facilmente, mas o que estimula sempre a começar de novo. (Augusto Cury, 2008:9)

A Educação Pré-Escolar tem vindo a adquirir, progressivamente, uma relevância significativa no âmbito das políticas educativa, social e económica. Existe, hoje, um forte consenso social sobre a importância deste sector,

reconhecida nos discursos políticos, nos parceiros sociais, nos formadores e nos investigadores.

“A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.”- Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar. Esta afirmação implica que durante esta etapa se criem as condições necessárias para que as crianças aprendam. Não se pretende que a Educação Pré-Escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que crie condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida que promove a auto-estima e desenvolve competências que permitem que cada uma reconheça as suas possibilidades e progressos.

As Orientações Curriculares são uma referência comum para todos os Educadores da rede nacional da Educação Pré-Escolar e destinando-se à organização da componente lectiva. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva orientadora, constituindo um conjunto de princípios que visam conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.

Na Educação Pré-Escolar, cada Educador concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

O Educador de Infância trabalha essencialmente três grandes áreas: Área da Expressão e Comunicação, Área da Formação Pessoal e Social e a Área do Conhecimento do Mundo. Cada uma delas, por sua vez, divide-se em sub-áreas ou domínios.

Segundo as Orientações Curriculares (1997: 56)

A área de expressão e comunicação engloba as competências relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de Linguagem.

Dentro desta, temos a Expressão Motora, a Dramática, a Plástica, a Musical, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática

A Área da Formação pessoal e Social

...corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases de desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. (Orientações Curriculares, 1997: 51)

Esta compreende a Autonomia, a Educação para a Cidadania, Independência, Educação Multicultural e Estética

Por último,

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo. (Orientações Curriculares, 1997:79).

Nesta área procura-se que a criança sinta curiosidade e desejo na aquisição de saberes das diferentes áreas conhecimento do mundo (Biologia, Física/ Química, Ciências, Meteorologia, Saúde, Geografia, Geologia, História, Sociologia).

É importante referir que estas Áreas estão sempre interligadas, dado que toda a acção educativa tem um carácter globalizador.

Neste trabalho, importa sublinhar o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, incluídas na Área da Expressão e Comunicação.

No caso da linguagem oral, pretende-se que cada criança desenvolva a capacidade de comunicar verbalmente, o que implica: construir frases correctas; utilizar diferentes tipos de frases; utilizar correctamente as palavras; retirar prazer do uso das palavras; saber escutar; dialogar; partilhar oralmente as suas experiências; explorar aspectos de tradições culturais, narrar acontecimentos; inventar histórias; apreciar diferentes tipos de formas literárias e comunicação e expressão através de diferentes modos de linguagem não verbal.

Dentro da abordagem à escrita, não se pretende que a criança conclua este ciclo a escrever textos, pretende-se, acima de tudo, que manipule e explore vários materiais (livros, revistas, jornais, ...); reconheça que as letras aparecem escritas de várias formas; compreenda que tudo o que diz se pode escrever, distinga a escrita do desenho; visualize registos gráficos das produções orais, compreenda

que a escrita é um código que tem regras próprias e que compreenda o valor e a função da escrita.

Para além destes objectivos, é também essencial que ao terminar este ciclo a criança tenha atingido determinadas competências das quais passamos a destacar: que seja capaz de memorizar e compreender textos da tradição oral; que tenha um vocabulário adequado que lhe permita expressar-se com clareza e transmita experiências pessoais; que seja capaz de descrever objectos, acontecimentos e relações; que valorize a linguagem como meio de expressão e que tenha aprendido poemas, rimas, trava-línguas, lengalengas, adivinhas e canções simples.

Apesar de cada Educador ser responsável pela organização do ambiente educativo, de forma a promover o desenvolvimento harmonioso de cada criança, não convém esquecer que quando a criança chega ao Jardim de Infância já interiorizou determinados valores e atitudes da família e do meio social. Nesta altura, a criança já é capaz de dominar as estruturas complexas da língua materna. O Jardim de Infância, através de experiências diferenciadas, irá desencadear uma evolução do sistema oral que se traduz na emergência de novas capacidades e reorganização do seu saber linguístico.

Não importa, apenas, compreender as mensagens que os outros emitem, mas importa, também, que a criança desenvolva a sua capacidade de expressão, para ser compreendida por todos e para que se possa realizar enquanto ser social.

Quando o ambiente familiar é “ favorável”, a criança tende a integrar-se melhor. No entanto, no caso das crianças provenientes de meios desfavorecidos, estas poderão sentir-se desenquadradas perante hábitos e ambientes tão estranhos para elas que poderá ocorrer a fase do mutismo. Também neste ponto, Inês Sim-Sim (1998: 181) refere que as normas de interacção comunicativa familiar poderão ser muito diferentes das do ambiente escolar. É natural que as crianças revelem insegurança quando se deparam com outro tipo de linguagem com a qual não estão familiarizadas. O docente que perante uma criança com dificuldades no domínio da linguagem tende a corrigir, a propor substituições de palavras e a pedir para que se repitam frases está a humilhar a criança e a

comprometer a evolução da fala. Dentro deste quadro negativo, a inadaptação e o insucesso escolar futuro poderá ser um desfecho possível. Parte, assim, de cada docente evitar estes erros, desenvolvendo estratégias que permitam inverter este quadro negro. É preciso que haja sensibilidade no tratamento destes casos de forma a prevenir inibições e desajustes.

Mediante o exposto, é necessário que o Educador dê oportunidades de falar, que a comunicação se alargue a todos, que se valorizem opiniões e sugestões, que se promova a criação de textos a partir de vários temas, que se formulem questões para resolver em grupo e que se apresentem registos escritos. Tal como Inês Sim-Sim (1998:183) refere, é necessário que haja

interacção comunicativa, via linguagem, cuja mestria engloba o domínio das estruturas da língua e o respectivo uso adequado ao contexto, ou seja o **conhecimento das regras que regem o desempenho conversacional**.

O papel de todos os docentes passará, certamente, por valorizar os saberes e experiências de cada um, facilitando a expressão individual e de grupo. É necessário que se promovam relatos de experiências, que se aproveitem esses relatos para actividades a desenvolver, que se valorize a escrita da terra e se façam levantamentos de tradições e lendas. E porque não podemos esquecer as famílias, também será importante envolver os pais ou outros familiares para que participem, relatem factos, experiências, histórias de vida, etc.

Coutinho e Azevedo (2007: 38) consideram que para além do papel activo das escolas, ainda deveriam existir parcerias entre as várias instituições públicas nomeadamente Bibliotecas Municipais, Câmaras e Juntas de Freguesia para envolver famílias desfavorecidas em actividades de leitura baseadas na literatura. De facto, famílias motivadas para a leitura serão, certamente, bons exemplos para os seus filhos.

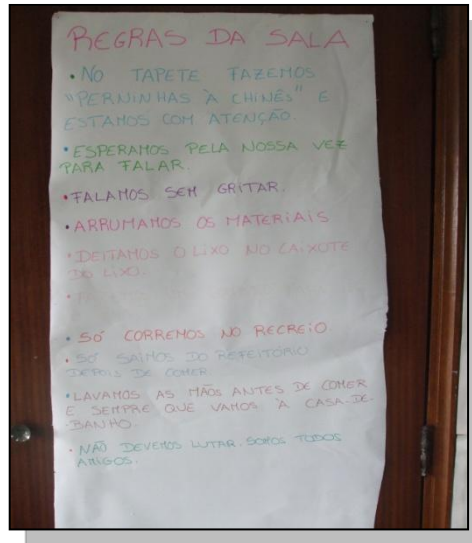
Das inúmeras actividades desenvolvidas nos Jardins de Infância, destacam-se algumas vocacionadas especialmente para o desenvolvimento da linguagem e que motivam o gosto pelo livro e pelas histórias. A hora do conto, a partilha de baús com livros, artigos feitos para o jornal escolar, a feira do livro e a exposição de vários trabalhos das crianças baseados em histórias. É ainda de realçar que na

Educação Pré-Escolar se celebram inúmeras datas festivas, sendo algumas delas vocacionadas para os livros e área da linguagem: Dia Mundial da Poesia, Dia Internacional do Livro Infantil e o Dia Mundial do Livro.

Cada Jardim de Infância deverá ter um espaço especialmente destinado à comunicação oral. Muitos Educadores dão-lhes o nome de cantinho da conversa: um espaço livre da sala onde as crianças se sentam confortavelmente em círculo ou semicírculo e têm o Educador no seu alcance visual. É neste espaço que se contam factos passados, se combinam actividades a realizar, se ouvem histórias, rimas e lengalengas, se cantam canções, se analisam imagens, se desenvolve o pensamento crítico, se cria o prazer de explorar a língua e contactar com um vasto mundo de materiais literários. Neste cantinho, a criança contacta com inúmeros materiais escritos que podem ir desde mapas de presenças, de comportamentos, do tempo, de aniversários, calendários e regras da sala.



Fotografias nº 1- Mapa de presenças, calendário e mapa do tempo



Fotografia nº 2- Regras da sala

A “ Hora do Conto” é uma actividade cada vez mais explorada neste sector. Quanto maior for a variedade de actividades e contextos, mais rica será para a criança, sendo uma excelente oportunidade de interacção criança/docente na promoção do desenvolvimento da linguagem e das capacidades de atenção e concentração. O Educador deverá estar consciente do seu papel para que a actividade resulte em consequências positivas: deve conhecer bem o grupo de forma a perspectivar os seus gostos e adequar o seu discurso para que não haja dificuldades de compreensão de expressões ou, palavras. Quando chega a hora de contar histórias, é muito importante que haja alguma penumbra para criar um momento mágico. Importante também é que cada um tenha interiorizado determinadas regras para estes momentos: ficar confortáveis, observar o adulto a manusear o livro e fazer silêncio é fundamental. É nesta altura que a criança vive, de forma agradável, todas as emoções que a história lhe transmite e que no fim se mostra plenamente satisfeita. No final, quando uma criança reconta a história que ouviu ler, está a organizar mentalmente as suas ideias e o seu discurso.

Segundo Fernando Lopes (2009: 85), na exploração das obras de literatura infantil existem três fases importantes: actividades de pré-leitura, actividades durante a leitura e actividades de pós-leitura.

Nas actividades de pré-leitura exploram-se elementos tais como a capa, o título e as ilustrações. Nesta fase, a criança está a “activar e construir a competência enciclopédica”, a beneficiar da “igualdade de oportunidades” e a despertar a sua curiosidade relativamente à obra.

Durante a fase da leitura, propriamente dita, a criança aprende a desenvolver “estratégias de compreensão”, entrando em contacto com o texto, decifrando-o e aumentando assim o seu vocabulário.

As actividades após a leitura servem para confirmar as expectativas criadas. Aqui as crianças partilham as suas reflexões em grupo, reorganizando as suas ideias.

O cantinho da biblioteca é outro que se destaca por estar mais ligado ao livro e às histórias. É um espaço para atrair futuros leitores, sendo, por excelência, o que deverá despertar o interesse e o gosto pelos livros, contendo livros de vários géneros: contos de fadas, contos populares, mitos, fábulas, poemas, poesia, banda desenhada, revistas e jornais infantis. Não podemos esquecer que deverá ser acessível, deverá ser atractivo e confortável para a criança e renovado periodicamente. Nunca poderemos descurar a luz, sendo, por isso preferível procurar um local que seja bem iluminado por janelas ou por iluminação artificial. Convém ainda tomar em atenção que os livros deverão estar dispostos para que a luz do sol não incida directamente sobre os mesmos, sendo importante haver cartazes, ou outros elementos escritos para que a criança se confronte com a escrita. Poderemos ter aqui também os nossos próprios livros (escritos e ilustrados por todos nós).

O baú dos livros, o fantocheiro e os fantoches de vários tipos (muitos até construídos pelas crianças) poderão também fazer parte deste cantinho.

Muitos Educadores envolvem as famílias nestas actividades de partilha e descoberta de livros, permitindo que estes levem livros para casa ou que tragam de casa para partilhar. Assim, se aumenta o grau de envolvimento das famílias em actividades do Jardim de Infância e, ao mesmo tempo permite-se um aumento na divulgação de um maior leque de obras.

Ao escolher os livros, cada Educador deverá ter em conta que estará a seleccionar apenas os de qualidade, tendo em conta que serão objectos mágicos, com uma forte carga afectiva para a criança.

Na compra dos livros, é deveras importante ter em conta a idade da criança, a ilustração e a qualidade da tradução. Para as crianças do Pré-Escolar, devem adquirir-se livros de capa dura, com muitas imagens e pouco texto.

Em suma, e considerando tudo o que foi exposto, corroboramos plenamente com a opinião de Inês Sim-Sim (1998:17) quando esta considera que a escola se deve responsabilizar pela “estimulação do conhecimento linguístico do aluno.”

5. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM RELACIONADOS COM A LINGUAGEM

Inês Sim-Sim (1999: 9) considera que

Para além do deslumbramento que o crescimento linguístico nos provoca, é importante que professores e educadores conheçam a função que a linguagem tem como motor e produto de desenvolvimento e como instrumento de outras aprendizagens (incluídas as escolares). Só tal conhecimento pode ajudar a esbater assimetrias, a estimular o crescimento e a melhorar desempenhos.

Em nossa opinião, existem alguns problemas que poderão estar directamente relacionados com o fraco desenvolvimento da linguagem. Um deles é o uso abusivo e continuado das chupetas que dificulta a articulação correcta das palavras e o desenvolvimento de experiências/conquistas em termos de vocabulário.

Paule Aimard (1986:90) aponta outros como principais causas de problemas de desenvolvimento da linguagem: a instabilidade familiar (crianças afastadas dos pais ou hospitalizadas), instabilidade/ carências afectivas (carências relacionais), falta de estímulos, falta de interacções verbais e modelos linguísticos.

Identificadas as principais causas, resta-nos agora ponderar como prevenir ou, em último caso, como remediar:

Inês Sim-Sim (1998:33) chama a atenção para a importância do saber escutar. Esta actividade, em sua opinião, implica "**prestar atenção** ao que é dito, **seguir a mensagem** do interlocutor, **identificar com clareza o essencial** da mensagem e **determinar o acessório.**" Quando a criança perde, sistematicamente, a informação por problemas relativos a défices de atenção, é muito natural que venha a desenvolver problemas ao nível do rendimento escolar.

Sylviane Rigolet (2006: 23) considera que

as consequências, tanto ao nível da oralidade quanto da cognição de um atraso de linguagem, podem ser negativas e importantes e, quando não tratadas, acarretar problemas sérios na aquisição da linguagem escrita.

Sobre este assunto, Inês Sim-Sim refere ainda que "A imaturidade articulatória, não sendo sempre indicadora de problemas graves, pode, se não lhe for prestada a atenção devida, resultar em dificuldades escolares, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita".

Assim, cabe aos pais e docentes vigiar qualquer indício revelador desse problema, encaminhando a criança para os serviços especializados, para que estes possam confirmar, ou não, essa suspeita. Quando a suspeita é confirmada, a intervenção precoce pode ser uma solução atempada.

Sim-Sim (1998:37) refere ainda Marland (1977) concordando quando este considera que se a escola tem em conta o desenvolvimento da linguagem está a promover a aprendizagem em todas as áreas curriculares e, ao mesmo tempo, está a desenvolver a linguagem através das áreas curriculares.

É no Jardim de Infância que cada criança terá a oportunidade de adquirir e desenvolver conceitos. O contacto com os adultos e com outras crianças é fundamental para consolidar as experiências e conhecimentos que já traz de casa e, desta forma, desenvolver naturalmente e progressivamente a sua forma de expressão.

CAPÍTULO III

3. DA LITERATURA INFANTIL À LITERATURA DE RECEPÇÃO INFANTIL

E porque uma poesia infantil tem tanto atractivo como um soneto perfeito, desconhecer a literatura para crianças pode ser culturalmente vergonhoso. Carmen Bravo-Villasante (1977:11)

A literatura infantil só recentemente adquiriu o estatuto de verdadeira literatura, embora nem sempre as opiniões sejam consensuais sobre a mesma. O estatuto foi adquirido através do número sempre crescente da produção de livros infantis e o aumento do número de leitores.

Neste capítulo pretendemos então dar a conhecer e clarificar as várias definições do termo "Literatura Infantil". Não nos podemos esquecer que estamos perante um conceito que abrange não só a literatura infantil escrita como também a oral.

Dentro da literatura oral (a que vem de tempos imemoriais, transmitida de boca em boca), temos as lendas, representações dramáticas, cânticos, provérbios, adivinhas, os contos fantásticos e os contos maravilhosos, os versos, as prosas e outras histórias. Alguns deles, mais tarde foram convertidos em literatura escrita. Segundo a opinião de Glória Bastos (1999:61), esta literatura de tradição oral foi uma forma de partilhar conhecimentos e crenças religiosas, sociais e educacionais ao longo dos séculos. Para ela, este património é importante devido aos valores culturais, literários e lúdicos que se encontram subjacentes.

Marc Soriano (1975:185) citado por Glória Bastos (1999:22) apresenta uma definição que poderá ser das mais completas ao referir que

A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta.

Gisela Silva (2007: 108) classifica o texto literário como sendo

...um espaço onde confluem diferentes mensagens, a sua polifonia intertextual, quando devidamente orientada e experimentada, conduz o sujeito em aprendizagem a considerar outras realidades e, por isso, a aumentar, quer a sua competência linguística, quer enciclopédica...ao abordar textos de qualidade literária, a criança

forma uma competência linguística cada vez mais enriquecedora que lhe permitirá adquirir e desenvolver uma competência literária cada vez mais abrangente, possibilitando-lhe reconhecer o valor da descoberta na fruição do texto enquanto objecto estético por natureza.

Considerando então esta opinião, podemos definir o texto literário como um conjunto de mensagens que poderão enriquecer o seu destinatário desenvolvendo competências linguísticas e literárias e, porque tem uma vertente estética, é um elemento agradável cuja descoberta dá prazer a quem o desfruta.

No entender de Vítor Aguiar Silva (2005:43), existem dois conceitos a distinguir: os textos literários e os não-literários. A principal diferença é que o primeiro é caracterizado exactamente por ter uma linguagem literária. Esta linguagem literária “caracteriza-se pelo ornato (...), pelo vocabulário escolhido e pelo sábio uso dos tropos. (...) uma linguagem artística, literária.”

Continuando com este assunto polémico, pensamos ser importante clarificar, se toda a literatura infantil poderá ser encarada como objecto de literatura (arte) ou se, por outro lado, não terá qualquer validade. Na verdade, nem todas as publicações destinadas às crianças se podem considerar como literatura.

Relativamente a esta questão, Cecília Meireles (1984: 30) afirma que

...em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou a dizendo à crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa directamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não.

Na opinião de Manuel Araújo (2008:7) “...a (verdadeira) Literatura infantil não é, necessariamente, a que se escreve para as crianças, mas é, necessariamente, a que é lida pelas crianças”. Neste ponto Juan Cervera (1991:22) acrescenta que a criança é motivada a ler perante a curiosidade da palavra, pelo prazer e gratificação que a leitura lhe oferece. Para nós, a tónica emergente concentra-se no receptor/ criança como elemento mais importante para definir a qualidade artística da obra. É este receptor o elemento crítico que melhor define como literatura infantil. Mas, a obra para ser expressiva para a criança terá sempre que expor algo da sua vida quotidiana, alguma relação com o real para esta possa ter

um escape num mundo imaginário. A criança sente-se atraída, envolve-se, vivencia, sente as emoções do que lhes é transmitido.

Araújo prossegue (2008:9) afirmando que

A Literatura Infantil tende a ser considerada uma literatura menor, uma subliteratura, a par da Literatura Popular e da Literatura de Cordel. Com efeito, andam as três tão a par, desde os autores, tantas vezes comuns, aos destinatários, ora comuns, ora iguais na cultura e na simplicidade da alma, passando pelos níveis do discurso, que não deve falar-se de uma sem falar das outras.

De acordo com estas perspectivas, então o que é que não se inclui no conceito de literatura infantil?

Azevedo (2006: 15) considera que existem textos escritos especialmente para crianças, mas que não se poderão incluir no conceito da literatura porque lhes falta uma dimensão estética, não promovendo, por isso, uma educação literária. Destes, ele cita os exemplos: os livros para colorir, livros para o banho, os livros-jogo, enciclopédias e dicionários.

De facto, esta questão não nos parece pacífica, dada a divergência de opiniões que nos chegam a confundir. E o álbum, e os livros com bastantes imagens integram-se na definição de literatura infantil, dado que prevalece a imagem sobre o texto? A resposta é-nos dada com base nos princípios de que a ilustração tem a validade de uma marca gráfica, que gera comunicação tal como a palavra escrita, embora muitos os excluam deste conceito, por serem apenas imagens. Sobre este assunto Ângela Balsa (2007:132) manifesta a sua opinião afirmando que o texto icónico desenvolve o olhar crítico da criança, permitindo-lhe desenvolver uma cultura visual cada vez mais ampla, ao encerrar um valor educativo fulcral para formar leitores competentes. Considera, nesta perspectiva, que o texto pictórico se enquadra no âmbito da literatura infantil.

Desta lista, falta abordar o livro documentário que, segundo Glória Bastos embora se enquadre no conceito de literatura infantil, se liga melhor ao conceito de “literatura científica ou técnica” (1999:26).

Para Juan Cervera (1991: 21), sabendo que a literatura infantil é considerada uma realidade interdisciplinar, poderemos considerar que outras manifestações artísticas se enquadram dentro do mesmo conceito. Fazem parte

destes exemplos as canções, as danças, teatro, dramatização, cinema, televisão e jogos com suporte literário, cujas actividades desenvolvem destrezas entre as quais se destacam o ouvir, o entender, o falar e o ler.

Riscado (2003:30) critica o facto de, apesar do passar dos tempos, ainda existem muitos autores que não reconhecem as verdadeiras capacidades intelectuais da criança. E refere

...materializam-se nos livros rotulados - impropriamente - de literatura, em que aos conteúdos didácticos e moralistas se junta a forma infantilizante, com diminutivos recorrentes, jogos linguísticos fáceis e sobrecarga de metalinguagem mais descabida; estendem-se por aquelas traduções de traduções, que, reproduzindo a construção própria da língua estrangeira que lhes serve de base, resultam num produto artificial e ininteligível; prolongam-se pelas outras, que deturpam os originais, simplificando e, por consequência, destruindo a identidade do texto; igualmente se constatam através da recorrente falta de pudor de alguns autodenominados autores e ilustradores que insistem em trazer a público livros para crianças tão imbecilizantes que nos levam a entoar, em coro de tragédia grega, com Augusto Gil: «Quem já é pecador/ Sofra tormentos, enfim! / Mas as crianças, Senhor, / Por que lhes dais tanta dor?!.../ Porque padecem assim?!...»

Também a escritora Alice Vieira (1994, 175) afirma que

...ainda hoje a literatura infantil portuguesa se ressentida da má produção de muitas pessoas que sentiam que «tinham muito jeitinho para escrever histórias para crianças». E tal como o jeitinho, também a qualidade da produção se ficou pelo diminutivo.

Corroborando, Glória Bastos (1999: 22) reconhece que nem todos os domínios da escrita poderão ser designados por literatura. Para tal, é preciso clarificar quem são os destinatários da (a criança ou o jovem) e verificar se esta se adequa, ou não, ao seu nível de desenvolvimento, o que quer dizer que este processo deverá ser então um “fenómeno comunicativo específico”.

Em suma, e concordando com a opinião de Fernando Azevedo (acima citada), podemos concluir que a qualidade literária poderá ser medida através das exigências do seu público, pois só ele poderá sentir o prazer e o gosto que esta lhe transmite. A literatura infantil deverá ter uma conotação estética que atraia quem dela desfruta (criança, jovem ou adulto).

E, por fim, outra condição não menos importante é reconhecer que acrescenta algo ao conhecimento do seu receptor (falamos de conhecimentos linguísticos, cívicos, culturais, ou outros).

Em síntese, tudo o que não possui qualidade literária ou uma dimensão estética e cultural, independentemente do tipo da obra, fica decerto de fora do conceito de literatura infantil.

4. GÊNEROS DE LITERATURA

A literatura infantil pode ser classificada através de géneros distintos: o narrativo, o lírico e o dramático.

O texto mais comum neste género de literatura é a narrativa. Aqui poderemos incluir a literatura tradicional de transmissão oral e obras que, apesar de não terem sido escritas a pensar nas crianças, foram “adaptadas” e “adoptadas” por este público.

De acordo com Pereira (2006:203) podemos identificar vários géneros narrativos: o conto maravilhoso, a fábula, a lenda, a narrativa de viagens, o conto mítico, o romance, o romance histórico e a novela fantástica. Temos ainda a história de vida, a narrativa de viagem, o diário, a autobiografia, a narrativa histórica, a reportagem, a crónica desportiva, a biografia...

Dado a abrangência deste estudo, infelizmente, não nos é possível fazer uma caracterização exaustiva de cada género e sub-género de textos da literatura infantil. Assim, importa apenas abordar os que são mais comuns na literatura infantil, começando então pela narrativa:

Os contos são narrativas pouco extensas, com um número reduzido de personagens que são, regra geral, personagens tipo. As acções são simples e lineares com personagens humanas ou animais que falam.

Estes são fundamentais na promoção de aprendizagens ao nível cognitivo e metalinguístico mas, têm também uma vertente lúdica e moralizante. A criança

deixa-se encantar e, através da imaginação e da fantasia envolve-se no enredo, vivendo-se uma personagem e, desde logo, acreditando ser possível resolver todas as dificuldades.

O maravilhoso está ligado a determinados conceitos tais como a magia, o encantamento, o extraordinário e o insólito, ligado enfim a tudo o que ultrapassa o real e pertence ao mundo dito sobrenatural. O conto maravilhoso apela à imaginação na criação de um mundo desconhecido, mas sedutor, em que o enredo, após várias peripécias, termina com um final feliz. As suas personagens são sobretudo fadas, bruxas, feiticeiras e ogres. O principal cenário é a floresta.

O fantástico liga-se a conceitos tais como o espectacular, o inesperado e o insólito, não existindo no mundo real, mas apenas num mundo sobrenatural, diferente e estranho.

Segundo Todorov (1970), no conto maravilhoso não há explicações racionais para os fenómenos. No fantástico, o leitor hesita entre uma explicação ora natural, ora sobrenatural, sobre os fenómenos que se revelam estranhos e insólitos.

Os mitos e as lendas também ajudam a desenvolver a imaginação e as capacidades críticas e reflexivas, para além de que transmitem conhecimentos históricos, culturais, religiosos, fenómenos naturais e cósmicos. Os mitos abordam mundos simbólicos, dum tempo primordial e têm personagens divinas. Por sua vez, as lendas indicam locais precisos com heróis ligados à história local, partindo do real para o exagero. Ambos têm um carácter simbólico, ligados a tempos indeterminados.

As fábulas são um dos mais antigos géneros literários que primam por transmitir situações caricatas, ao mesmo tempo que apresentam lições moralizantes. São caracterizadas por terem animais que falam e que representam determinados símbolos ou características (a astúcia, o poder, etc.). Estas personagens têm características que visam satirizar as virtudes e os defeitos humanos.

As parábolas, tais como as fábulas, também são pequenas narrativas moralizantes, mas cujas personagens são humanas embora também possam ter animais. Este género é muito utilizado na Bíblia.

Quanto ao género lírico, começamos já por salientar a poesia por ser um tipo de texto literário distinto pelas suas características. A poesia identifica-se pelo verso, disposição gráfica, figuras fónicas (rimas), possui ritmo (musicalidade), evoca ou sugere sensações, recorre continuamente a repetições, jogos de palavras antíteses, metáforas e outros recursos estilísticos.

É de referir que este género literário é bastante utilizado ao longo da infância, nas brincadeiras entre crianças e nas actividades ligadas ao Jardim de Infância.

As rimas e canções são textos tradicionais de transmissão oral, sendo os primeiros textos com que a criança contacta. Caracterizam-se, essencialmente, por se exprimirem de forma ritmada. As canções folclóricas podem conter histórias contadas através da melodia. Desde os primeiros meses, as rimas infantis são uma forma lúdica de aprendizagem ao nível fonológico.

As adivinhas também fazem parte do repertório oral da infância. Podem ser encaradas como uma forma de jogo que apenas admite uma resposta. São expressas em versos e recorrem a elementos estilísticos tais como metáforas, jogos de palavras e repetições.

Os provérbios representam a sabedoria popular que se transmite oralmente, através de tempos imemoriais. Apresentam-se sob a forma de rimas anónimas e são consideradas verdades aceites.

Resta-nos, agora, falar do texto dramático, caracterizado essencialmente pelo recurso ao diálogo e de versos rimados. Este acaba por ser o género literário que menos se publica, que menos se vende e, também por isso é aquele que é menos trabalhado em contexto escolar.

5. O LIVRO INFANTIL

Segundo Sousa (2007:51) o livro em si é um elemento valioso na vida das pessoas (crianças ou adultos): transporta-nos para novos mundos com experiências gratificantes, permite-nos compreender melhor o mundo, desenvolver competências afectivas e sociais, aumentar o conhecimento e permite ainda desenvolver competências de leitura.

O livro é um recurso material que tem vindo a adquirir uma importância fulcral, sobretudo nos Jardins de Infância e nas Escolas do 1º ciclo. Os Programas e as Orientações Curriculares contemplam os textos literários com o objectivo que estes possam ajudar as crianças a conhecer melhor o mundo envolvente e a construir o seu mundo interior. Segundo Graça Sardinha (2007:5)

é necessário sensibilizar toda a comunidade educativa para as práticas de leitura. Motivar de forma consciente, sendo cada um de nós também “um verdadeiro leitor” poderá ser o início do projecto pessoal de leitura dos nossos alunos.

No entender de Ângela Balsa (2007: 131), na escola é fundamental que as crianças desenvolvam competências de leitura e escrita através dos textos literários e com o objectivo de formar leitores literários. Citando Azevedo (2006) refere que os textos deverão ser explorados através de várias vertentes: a palavra, códigos de literariedade, códigos simbólicos, antropológicos e imaginários. Balsa foca, ainda, que a Educação Pré-Escolar tem como bons hábitos a leitura quotidiana de textos literários.

Por nossa parte, acentuamos desde já que tantos os pais como os Educadores são quem melhor conhece a criança e, por isso poderão seleccionar, de antemão, e de acordo com os gostos particulares de cada criança, os livros que melhor se adequam à sua faixa etária. Esta tarefa de selecção é de uma enorme responsabilidade, já que o objectivo passa sempre por motivar a criança com algo que lhe deverá dar prazer.

Mas quer seja ao nível familiar ou escolar, temos de reconhecer que o livro propicia um envolvimento lúdico-afectivo, promove o desenvolvimento de

competências fonológicas, afectivas e cognitivas que ajudam a desenvolver harmoniosamente o processo maturacional.

É importante que todos os pais ou outros adultos se consciencializem da riqueza dos livros e os ofereçam ou leiam às crianças, desde a mais tenra idade. Não podemos ignorar que os adultos, sobretudo pais e professores, são os modelos que as crianças mais imitam e, se estes forem leitores assíduos, estarão a passar esse exemplo aos mais jovens. Seria importante que os adultos adquirissem hábitos de contar histórias para ajudar a desenvolver o discurso linguístico, a criatividade e a imaginação. Um outro bom exemplo que o adulto poderia transmitir seria o de visitar regularmente livrarias e bibliotecas. Estas medidas poderão ser fundamentais para prevenir futuros problemas ao nível da expressão e da compreensão leitora.

Paralelamente a esta função didáctica, a literatura tem também a sua função lúdica, que diverte e distrai. Mas, embora nem sempre de forma tão visível, não poderemos ignorar que a literatura também tem uma função estética e cultural importante no desenvolvimento de competências essenciais na criança.

As crianças que convivem diariamente com o livro estão a desenvolver o gosto pela literatura, a desenvolver a construção de conceitos e desenvolver a linguagem Assim, quanto mais cedo se iniciar o contacto com os livros, melhor.

Segundo Glória Bastos (1999: 13),

... o campo da escrita em Portugal, ainda se apresenta como uma área onde o volume das traduções assume um peso significativo, para além de que, quando tratamos de literatura, a circulação de obras de qualidade é um facto bem vindo, fenómeno este afinal comum a outras artes.

Na verdade, em visitas que se façam a livrarias e bibliotecas nacionais, este facto é notório. As produções estrangeiras superam em muito as produções nacionais. Para estes resultados contribuem o elevado custo de produção, sobretudo quando há interesse de criar obras com qualidade e formas distintas dos livros destinados aos adultos.

Os livros destinados ao público mais novo poderão ser classificados em 4 tipologias diferentes: o livro que diverte, o livro que ensina, o livro da ficção e o da poesia. Temos assim o álbum (com predominância das imagens ou até mesmo só com imagens), o livro-documentário (com objectivos de carácter informativo) e os livros de ficção (essencialmente narrativos). Mas, talvez a melhor classificação destes poderá ser feita através da faixa etária dos seus destinatários.

Quanto ao livro, propriamente dito, para as crianças dos 0 aos 2 anos é apenas mais um brinquedo experimentado por todos os seus sentidos mas que, de forma imperceptível, está já a contribuir para o desenvolvimento da imaginação. Estaremos também, desde logo, a desenvolver a sensibilidade da criança e o gosto pelo livro. Esta é a idade, por excelência, do **álbum**, o livro em que predomina a imagem e que poderá ter pouco ou nenhum texto. Quando existe algum texto, este é diminuto e cinge-se à descrição da imagem e/ ou à sua palavra escrita do que a imagem representa. A imagem deverá ser o mais realista possível. Podemos considerar dois tipos de álbuns: um com um conjunto de imagens/ fotos (geralmente organizadas por temas) e outro em que as imagens se relacionam e que podem contar histórias.

Aconselham-se, assim, os livros de borracha e de tecidos, que não põem em risco a criança e podem ser manuseados por ela. Os livros com sons, com elementos - surpresa (de puxar, levantar, descobrir elementos escondidos e “espelhos” que reflectem imagens, elementos em relevo, com sons e cheiros) são os mais estimulantes para a criança. Os temas mais interessantes são os que a criança conhece melhor (objectos do seu dia-a-dia, as rotinas diárias e os animais). O livro passa a ser o principal recurso, a janela que permite aceder ao conhecimento do mundo.

Aos 2 anos já gostam de pequenas histórias, com grandes imagens ou fotografias. Convém que as imagens sejam as mais reais possíveis, desde as formas às cores. Os livros já poderão ser de papel e ter os mais variados formatos e que abordem temas tais como as profissões, relações familiares, natureza, animais e estações do ano. É importante garantir que estes se encontrem ao alcance da criança, num espaço confortável e com luminosidade suficiente.

As crianças dos 3 aos 6 anos já têm um maior interesse pela escrita, o que dá um maior destaque ao texto. É aos 3 anos que se começam a interessar pelos contos de fadas que as auxiliam a lidar com sentimentos contraditórios, a ultrapassar receios e perdas, a organizar as suas experiências e a creditar que o mau é sempre punido.

Cerca dos 4 anos, a poesia e as narrativas (contos e fábulas) mais longas são fulcrais. A brincadeira com as palavras e os seus sons e as rimas na poesia tornam-se aliciantes. Na narrativa as lendas e histórias são fascinantes, não só através do livro como através de filmes, teatro e televisão.

Assistimos até ao período da adolescência à passagem pelos álbuns puros (só com imagens), ao álbum com pouco texto, ao livro com texto ilustrado e por fim, ao livro só com texto e sem qualquer imagem.

No livro, tão importante quanto a escrita, temos também a ilustração. Nesta podemos considerar a mancha, a cor e o traço. Os elementos da ilustração poderão ainda ser classificados como representativos, interpretativos ou ainda simbólicos. Segundo Teresa Macedo e Helena Soeiro (2009:52)

... é muito importante focalizar a atenção no livro para o campo visual para que as crianças obtenham rapidamente o resultado de uma leitura periférica que pode e deve ser apresentada como ponto de atenção central e de articulação com o conteúdo literário do livro. O sincronismo entre a parte icónica e o texto torna mais legível o conteúdo textual, revelando sentidos paralelos, complementares ou integrados que entendemos considerar como fundamentos para a percepção precoce da polissemia textual.

Como tal, a ilustração não surge, apenas, como o enfeite do livro. Esta deverá ser coerente com próprio texto, que apele à imaginação e capte a atenção.

Leonor Riscado (2003: 30- 42) aponta como bons autores nacionais: Alice Vieira, Álvaro Guimarães, Alves Redol, Ana Maria Machado, Ana Maria Magalhães, Ana Saldanha, André Gago, António Mota, António Torrado, Dario de Melo, Eugénio de Andrade, Filipe Faria, Francisco Duarte Mangas, Gonçalo Tavares, Inês Pedrosa, Isabel Alçada, João Paulo Seara Cardoso, João Pedro Mésender, José-Alberto Marques, José Jorge letria, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, Maria Alberta Menéres, Mário Castrim, Matilde Rosa Araújo, Natércia Rocha, Nuno

Higino, Olavo D'Eça Leal, Paula Pinto da Silva, Sara Monteiro, Teresa Guedes e Vergílio Alberto Vieira.

Os bons ilustradores nacionais, segundo Riscado são André Letria, António Modesto, Catarina Fonseca, Carla Pott, Elsa Navarro, Gémeo Luís, Geraldo Valério, Inês do Carmo, João Botelho, João Caetano, Jorge Pinheiro, José Miguel Ribeiro, José Pedro Gomes, José Rodrigues, José Saraiva, Júlio Vanzeler, Manuela Bacelar, Márcia Lucas, Maria João Lopes, Marina Palácio, Paulo Ferreira, Pedro Leitão, Pedro Proença, Rui Truta, Susana Ralha, Victor Paiva e Zé Paulo.

Quanto a autores internacionais, dá realce a Ana Vaugelade, Anthony Brown, Beatrice Masini, David Mckee, Elke Heidenreich, Elzbieta, Eva Montanari, Giovanna Osellame, Guido Visconti, Italo Calvino, Joan Aiken, J. Patrick Lewis, Leo Lioni, Maurice Sendak, L.Frank Baum, Max Velthuijs, Mick Inkpen, Nick Maland, Nicoletta Ceccoli, Ornella Pozzolo, Patrick Suskind, Richard Walker, Tomi Ungerer, Kathryn Cave, Vivian French, Werner Holzwarth e Wolf Erlbruch (também ele ilustrador).

Relativamente aos ilustradores internacionais aponta-nos Alain Corbel, Anna Laura Cantone, Benjamin Rabier, Danuta Wojciechowska, Ian Beck, Lisbeth Zwerger, Niamh Sharkey, Nicola Raspopovic, Paul Driver, Paz Rodero, Peter Malone, Quint Buchholz, Rachel Caiano, Raffaello Bergonse e Roberto Innocenti.

6. AS ORIGENS DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil escrita foi caracterizada por Vítor Aguiar e Silva (1981:11) como “um fenómeno historicamente recente”, enquanto a literatura oral, que este apelidou de “arte da memória”, foi produzida e passada oralmente e durante séculos ao longo de várias gerações até aos nossos dias.

Manuel Araújo (2008:10) considera que a literatura infantil remonta “à idade oral do mito”, justificando o facto de as crianças partilharem com os adultos as criações outrora existentes. Assim, é corroborado por Vítor Aguiar e Silva (1981:11) ao afirmar que a literatura oral tem origem em mitos, crenças, rituais

religiosos, na imaginação dos homens, símbolos de várias ordens e até acontecimentos históricos. As publicações eram destinadas a educar, a moralizar e a disciplinar as crianças. Esta literatura, de cariz educativo, passou de gerações em gerações, sempre com adaptações, que variavam em função de determinados factores tais como: épocas, sociedades e espaços geográficos.

Fernando Amaral, no XVII Encontro de Literatura para Crianças (2007:51) refere que

A origem disso a que chamamos **literatura para crianças** perde-se num passado distante, mas radica em histórias quase sempre transmitidas oralmente, histórias que durante séculos se integraram no que designamos por literatura popular ou tradicional.

Também Bravo-Villasante (1977) afirma que a literatura infantil europeia teve a sua origem nos abecedários e cartilhas pedagógicas. Os folclores, os relatos tradicionais e livros para os adultos (sobretudo a Bíblia), contribuíram, de igual modo, para o desenvolvimento de uma literatura mais vocacionada para um público infantil.

Glória Bastos (1999:37) considera que o século XIX (de 1860 a 1920) é um ponto marcante da literatura infantil, essencialmente devido às transformações ocorridas na sociedade. Com efeito, durante o século XIX e XX, a Europa sofreu grandes alterações ao nível filosófico, político e educativo. Na verdade, o século XIX foi, por excelência, um marco no progresso das ciências humanas, com o aparecimento da psicologia e da sociologia. As crianças e os jovens iniciaram um processo crescente de alfabetização/ educação que teve como consequência o aumento da produção dos livros. A partir desta altura, a preocupação com a educação das crianças e a consciência sobre a influência benéfica que a literatura e os livros exercem nas crianças (função educativa e moralizadora) passou a ser determinante para o apogeu da literatura infantil.

Maria Miranda, no XVII Encontro de Literatura para Crianças (2007: 149) relativamente a este assunto refere que

... a literatura para crianças era vista como o parente pobre da chamada Grande Literatura, sendo os seus autores olhados pelos seus pares com a condescendência concedida aos que se contentam com o estatuto de uma certa minoridade....a abertura

proporcionada pela Revolução de Abril favoreceu a curiosidade e a reflexão sobre os mais diversos temas, incluindo os temas ligados ao mundo da criança, tendo-se assistido, entre os finais dos anos setenta e o princípio dos anos noventa a um boom da literatura dedicada aos mais novos.

A par desta opinião, Glória Bastos também considera que em Portugal, a partir dos anos 70, a literatura para crianças passou a ter um papel fundamental, a tal ponto que se denota a preocupação com a sua adequação do livro para cada idade. Foi, exactamente, nesta altura, que esta emergiu com o verdadeiro conceito de **Literatura**. Estes acontecimentos não se podem dissociar das transformações sociais com a melhoria das condições económicas e da instauração da liberdade de expressão.

Relativamente à questão da ilustração, é importante reter que as primeiras folhas impressas com desenhos datam do século XVIII na Alemanha. Acerca da importância da ilustração, Bravo-Villasante (1977: 36), refere que

Se o folclore deriva do oral, e é literatura falada que acompanha os jogos e os movimentos das crianças, a imagem acompanha o texto literário e muitas vezes é decisivo para o êxito do livro.

Como forma de resumir a história da literatura infantil, apresentamos um quadro/ resumo retirado e adaptado da obra de Natércia Rocha (1984: 131 a135), com os dados que consideramos mais relevantes:

1450/ 55: Alemanha – <i>Bíblia das 42 linhas</i>
1539: Portugal – <i>Cartilhas de Aprender a Ler</i> (João de Barros)
1603: Portugal – <i>Vida e Fábulas do Insigne Fabulador Grego</i> (Esopo)
1658: Alemanha – <i>Orbis Sensualium Pictus</i> (Comenius)
1693: Inglaterra - <i>Some thoughts on education</i> (Locke)
1697: França – <i>Contes de Ma Mère LÓye</i> (C. Perrault)
1698 a 1717: França – <i>As Aventuras de Telémaco</i> (Fénelon)
1719: Inglaterra – <i>Robinson Crosue</i> (De Foe)
1740: França - <i>Imagens de Épinal</i> (Pellerin)
1746: Portugal – <i>O Verdadeiro Método de Estudar</i> (Verney)
1750: Espanha - <i>Fábulas Literárias</i> (Tomás Iriarte)
1751: Inglaterra – <i>Jornal Lilliputian Magazine</i> (John Newbury)
1757: França – <i>Le Magazine des Enfants</i> (Mme. Leprince Beaumont)
1774: Portugal – <i>Thesouro das Meninas, Diálogo entre uma Sábia Aia e as suas Discípula de 1ª</i>

Distinção (Mme. Leprince de Beaumont)

1776:Portugal – *Telémaco* (Fénelon)

1778:Portugal – *O Livro dos Meninos* (J. Rosado Villas Boas e Vasconcellos)

1793:Portugal – *Contos Filosóficos* (F.L.Leal)

1798:Espanha – *Gaceta de los Niños*

1803:Portugal – *Lições de um pai a uma filha na sua primeira idade* (Roque Ferreira Lobo)

1814:Portugal – *Fábulas de La Fontaine*

1820/24:Alemanha – *Kinder und Hausmärchen* (Irmãos Grimm)

1835/72:Dinamarca – *Contos* (H.C.Andersen)

1843:Inglaterra – *A Christmas Carol* (Charles Dickens)

1862:França – *Cinco Semanas em Balão* (Jules Verne)

1864:Inglaterra – *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carrol)

1864:França – *Magazin d'Éducation et de Récreation* (Hetzel)

1875:Portugal – *Jornal da Infância, Contos de fadas e lobisomens e 10 Contos de Perrault*

1876:E.U.A. – *Aventuras de Tom Sawyer* (Mark Twain)

1877:Portugal – *Tragédia Infantil e Contos para a Infância* (Guerra Junqueiro)

1880:Portugal – *História Alegre de Portugal* (M. Pinheiro Chagas)

1881:Suíça – *Heidi* (Johana Spyri)

1882:Portugal – *Contos para os Nossos filhos* (Maria Amália Vaz de Carvalho), *Contos Nacionais para Crianças* (Adolfo Coelho)

1888:Inglaterra – *The Happy Prince*(Oscar Wilde)

1888:Portugal – *Às Mães e às Filhas* (Alice Pestana)

1894:Inglaterra – *The Jungle Book* (Rudyard Kipling)

1895:Portugal – *A Fada Tentadora* (Virgínia de Castro e Almeida)

1897: Portugal – Coleção «Biblioteca para as Crianças» (Ana de Castro Osório)

1898:Portugal – *Histórias* (Virgínia de Castro e Almeida)

1901: França – Semanário *Le Petit Illustré*

1902:Inglaterra – *The tale of Peter Rabbit* (Beatrix Potter)

1903: Portugal – *Jornal O Gafanhoto*

1907:Suécia – *A Maravilhosa Viagem de Nils Högerson*(Selma Lagerlöf)

1921:Brasil – *Narizinho Arrebitado* (Monteiro Lobato)

1929:Bélgica – *Aventuras de Tin-Tin*

1933:França – *Babar*

1933: Portugal – revista *O Senhor Doutor*

1935:Portugal – *O Papagaio*

1936: Portugal - «*O Mosquito*»

1941:Portugal – *O Diabrete*

1942:Portugal – *Lusitas*

- 1945:Suécia – *Pipi das Meias Altas* (Astrid Lindgren)
1946:França – *Le Petit Prince* (Saint- Exupéry)
1949:Portugal – *Bichos, bichinhos e Bicharocos* (Sidónio Muralha)
1956:Portugal – *A Vida Mágica da Sementinha* (Alves Redol)
1958:Portugal – *A Fada Oriana* (Sophia de Mello Breyner), *O Marujinho que Perdeu o Norte*(
Maria Isabel M. soares)
1959:França – *Guide de la Littérature Enfantine*(Marc Soriano)
1959:Portugal – *A Galinha Verde* (Ricardo Alberty), *A Menina do Mar* (Sophia de Mello Breyner)
1962:Portugal – *O Palhaço Verde* (Matilde Rosa Araújo), *Constantino Guardador de Vacas e de
Sonhos* (Alves Redol)
1963:Portugal – *A Menina Gotinha de Água* (Papiniano Carlos)
1977: França – *Guide de Littérature pou la jeunesse* (Marc Soriano)

Quadro nº 2 - História da literatura para crianças

Ainda antes de terminar este capítulo, consideramos de grande importância referir que foi em 1958 que as Bibliotecas da Gulbenkian iniciaram as primeiras itinerâncias e em 1961 foram criadas as primeiras bibliotecas fixas. Também em 1964, o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, veio contribuir para que a população procurasse ainda mais o livro, uns como elemento didático, mas outros já pelo puro prazer da fruição da leitura.

7. A LITERATURA INFANTIL - QUE BENEFÍCIOS PARA AS CRIANÇAS?

Quando se pensa que a quarta parte da vida de um homem pertence à infância e à juventude, não é possível desprezar a literatura infantil e juvenil, sobretudo quando essa literatura produziu obras primas ou determinou correntes culturais de um interesse enorme. (Carmen Bravo-Villasante, 1977:11)

Quando reflectimos nos benefícios que a literatura Infantil poderá trazer para as crianças, facilmente nos ocorre que a mesma promove o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento estético. Relativamente ao primeiro, a criança tende a assimilar as estruturas morfossintáticas, semânticas e lexicais dos discursos literários. É desta forma que vai aumentando a sua competência linguística.

Glória Bastos (1999:21), afirma que não existem dúvidas que a literatura infantil tem vindo a assumir “uma importância crescente em vários domínios... faz parte do nosso património cultural e literário...participa também de um complexo processo comunicativo.”

Durante muito tempo, os contos foram utilizados como elemento moralizador. Veja-se o caso dos contos de Perrault, que terminam sempre com uma conclusão moral. Também os Irmãos Grimm injectaram na escrita dos seus contos distintos valores a serem apreendidos pelos leitores. Qualquer um deles, no entanto, não cativa pelos ensinamentos morais que deles se desprende, mas atraem pela carga de imaginação e fantasia que encantam o leitor.

Utilizando as palavras de Vítor Aguiar e Silva (1981:14), o livro infantil é caracterizado como um “laboratório linguístico”. Esta metáfora pretende valorizar o livro como elemento chave para a aprendizagem da língua materna pelas crianças. Assim, quanto maior for a variedade de livros com que a criança contacta, mais probabilidades terá de aumentar o seu repertório.

Coutinho e Azevedo (2007:35) salientam que “a leitura da literatura de recepção infantil, feita por prazer, é associada efectivamente a inúmeros benefícios.” Defendem ainda, que as crianças que lêem pouco estão a perder oportunidades para aprender, desenvolvendo sentimentos negativos perante a leitura. Segundo eles, as investigações do *Programme for International Student Assessment* comprovam que as crianças provenientes de classes economicamente desfavorecidas não são estimuladas para ler e, não têm, por isso, prazer na leitura. Neste quadro, as piores consequências poderão ser a exclusão social.

No XVII Encontro de Literatura para Crianças (2007:49) Ana Isabel Marques considera que

As velhas histórias populares e os contos de fadas, sem implicarem propriamente um processo de alienação em relação ao real ou a distorção da verdadeira natureza das coisas, fornecem à criança e ao jovem leitor códigos que lhes permitem distinguir o bem do mal e definir padrões morais.

Glória Bastos (1999:30), fundamentando-se na opinião de Jean Piaget, enfatiza o papel da fantasia para o desenvolvimento da personalidade da criança,

caracterizando-a como uma dimensão formativa. E, na verdade é a fantasia que apazigua a insegurança e angústia da criança e que lhe dá esperança no futuro.

Mas, esta escritora vai mais longe, ao citar António Quadros (1999:30) quando refere

o estímulo á imaginação pela narrativa maravilhosa (...) é uma verdadeira pedagogia da criatividade – que terá mais tarde reflexos não só no sentido da liberdade do homem adulto perante os sistemas mecanicistas que o rodeiam, como na invenção científica, no pensamento filosófico e na criação artística ou poética. (1972:30)

Creemos poder afirmar que estas opiniões ressaltam o valor da imaginação. Para nós, a imaginação é a base da criatividade, uma capacidade de sonhar que está para além do real, sem, no entanto, perdermos a verdadeira noção do mesmo. A literatura permite, assim, enriquecer o quotidiano da criança: a criança sai do real e contacta com mundos diferentes. É o leitor/criança que se identifica com as personagens da ficção e através dela busca respostas, coragem, segurança, confiança, solidariedade, justiça e esperança. De facto, através da literatura do fantástico, a criança toma consciência da superioridade do bem sobre o mal, do amor sobre o ódio e da justiça sobre a injustiça. É um exercício de aprendizagens de valores, emoções e experiências positivas.

Glória Bastos, (1999:33) citando Appleyard (1991), considera a existência de 5 tipos de leitores diferentes: o papel da criança do Pré-Escolar que perante uma história entra simbolicamente no mundo da fantasia e desse modo aprende a controlar e ultrapassar medos e desejos do real; a criança do 1º e 2º ciclo que se vê como herói ou heroína da história; o adolescente que procura nas histórias respostas ou verdades. O leitor que procura conhecimentos através da literatura; por fim o leitor que busca escolhas específicas e faz uso da própria leitura. A mesma autora salienta que, independentemente das fases, a literatura tem sempre um “ papel socializador”, dado que apresenta modelos e valores que irão integrar a personalidade do leitor.

Segundo a opinião de Vítor Aguiar e Silva (1981:14), a literatura infantil tem um papel importantíssimo que passa pela “... modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e

valores...na exploração das virtualidades da língua...”. Já Jean Cervera (1992: 22), defende benefícios que passam pelo desenvolvimento da reflexão linguística, modelos linguísticos, o prazer da leitura e o fomento da curiosidade. Para ele, a literatura é um mundo de experiências.

Quando os pais ou os docentes seleccionam livros e lêem histórias às crianças, nem sempre têm consciência das consequências benéficas deste acto. Através dele, as crianças estão a desenvolver o gosto pelo texto escrito e a querer contactar com ele, a desenvolver a oralidade, a familiarizarem-se com a linguagem do texto e a aprender os comportamentos e estratégias do leitor. Se esta prática se enraizar no quotidiano das crianças, poderemos contar com futuros adultos capazes de ter uma capacidade fluente de leitura, uma grande bagagem em termos de vocabulário, para além da grande enciclopédia cultural.

Assim, e tendo em conta todas as opiniões expostas, será possível concluir que a criança através da literatura infantil vai aumentando, gradualmente, os seus conhecimentos (desenvolvimento cognitivo, intelectual e linguístico), vai-se deparando com culturas reais e imaginárias que lhe permitirão desenvolver competências essenciais. De facto, nunca é demais lembrar que as verdadeiras obras de literatura infantil promovem sempre a educação estética e a educação literária.

Em suma, a literatura poderá ser sempre sinónimo de benefícios, não só para as crianças, mas também para toda a sociedade em geral.

7.1. A IMPORTÂNCIA DAS OBRAS DE LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Vítor Aguiar e Silva, (1981: 14) enfatiza o papel da literatura infantil enquanto elemento de

exploração das virtualidades da língua [enumera]...efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliterações, sugestões fono-icónicas, exercícios de dicção com sequências difíceis ou raras de fonemas, ilustração dos matizes semânticos das palavras, revelação da força expressiva e comunicativa das metáforas.

O mesmo autor (1981: 12) continua ainda a enfatizar a literatura infantil oral pela “ riqueza semântica e formal” e pela” beleza sortílega”.

João Lopes (2006:23) também considera que ” O contacto com os livros e com a leitura confere significado à aprendizagem do alfabeto e da fonologia.”

Em Julho de 2006, a Fundação Calouste Gulbenkian, que completou nesta data 50 anos, promoveu o “XVII Encontro de Literatura para Crianças” com a participação de vários elementos ligados à política de então, elementos da própria Fundação, escritores, professores, jornalistas e outros profissionais que directa ou indirectamente estão ligados a esta temática. Deste encontro passamos a destacar alguns nomes cuja exposição abordou de forma directa o que nos propomos trabalhar neste capítulo.

Na opinião de Marçal Grilo (2007:12), a leitura e o gosto de ler são dois elementos fundamentais para o processo da aprendizagem e, desde logo, para o sucesso escolar. Considera que se deve aproveitar o interesse das crianças pelos contos e histórias para formar/educar pessoas. Assim, é muito importante começar por investir na promoção do livro e da leitura no público mais jovem, uma vez que Portugal é o país Europeu onde menos se lê e menos obras são adquiridas. Sobre este assunto também Sardinha (2007:1) refere que Portugal apresenta fracos resultados nos índices de literacia em leitura. Desta feita, enfatiza assim, a necessidade de que o nosso país tem de reforçar os contactos entre leitores e livros, visando formar bons leitores. Para a autora, os bons leitores são os que para além de aprenderem a ler, adquiriram hábitos de leitura que lhes permitem desenvolver várias competências.

Seguindo a mesma linha de pensamento, também Isabel Pires de Lima (2007: 15) reforça a necessidade de formar leitores ainda no período da infância.

É dentro deste contexto, na procura de solução para o problema que Marçal Grilo se refere ao “ Plano Nacional de Leitura” como uma medida governamental criada para incentivar o gosto pela leitura, sobretudo em meio escolar. Paralelamente, pretende melhorar o nível de literacia da população portuguesa. Este Projecto

funciona desde o ano lectivo de 2006/2007, com as parcerias do Ministério da Educação, Ministério da Cultura, Bibliotecas e o Instituto Português do Livro.

Isabel Lima (2007:14), já citada, é da opinião que é importante gostar de ler, que a leitura não poderá existir enquanto uma obrigação. Também com a mesma opinião, Manuela Eanes foca a importância do prazer de ler, sobretudo quando as próprias famílias partilham e fomentam esse prazer, desenvolvendo, assim, um clima afectivo mais forte. Refere, ainda, o valor do livro como elemento chave de aprendizagem da língua portuguesa e para a promoção do desenvolvimento da criança. O seu discurso termina com uma exaltação ao trabalho da Fundação Calouste Gulbenkian, ao Instituto de Apoio à Criança e a referência a um grupo de escritores portugueses que se preocuparam com “a reduzida produção de livros infantis feitos originariamente na língua portuguesa.” (2007: 20) e que passaram a trabalhar em parceria com as bibliotecas e que assim criaram os Encontro da Literatura Infantil.

Segundo Glória Bastos, já citada, (1999:21) foi apenas a partir dos anos setenta que em Portugal passaram a ser organizados encontros e outras acções promovidos por várias entidades tais como bibliotecas, escolas e autarquias com o objectivo de discutir e aprofundar questões ligadas à literatura. Apesar dos esforços, a mesma autora considera que, no entanto, estes feitos ainda se encontram aquém do que seria desejável.

CAPÍTULO IV

4. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

O tema deste estudo foi escolhido devido ao facto de, ano após ano, termos constatado que nos vários Jardins de Infância, as crianças continuam a apresentar os resultados mais baixos no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. É lícito pensar que estes resultados poderão estar na origem de futuros distúrbios ao nível das aprendizagens académicas: dificuldades ao nível da decifração e compreensão da leitura e escrita. Estes dados têm levado muitos Educadores de Infância a questionar a sua prática pedagógica e a procurar métodos e instrumentos que possam ajudar as crianças a superar estas dificuldades. Alguns procuram frequentar acções de formação, enquanto outros vão experimentando novos métodos para resolver este problema.

Sylviane Rigolet (2006:18) sobre este assunto refere que

Em contacto diário com educadores – especializados ou não -, ao longo dos últimos anos, verificámos que temas como a aquisição da linguagem oral, o desenvolvimento da comunicação, a origem da linguagem escrita, as atitudes educativas que favorecem um desenvolvimento óptimo nestas áreas não faziam parte de uma formação de educadores.

Sobre esta matéria, Fernando Azevedo (2006: 9) foca a importância da formação dos professores. Defende uma formação que deveria contemplar estudos literários e linguísticos “nomeadamente nas áreas da gramática, da estilística, da retórica e da pragmática, e que concomitantemente, ele se possa exercitar no domínio da leitura e da interpretação textual.”

Assim sendo, resta aos profissionais, que não receberam tal formação, procurar solucionar este problema. As formações e as pesquisas bibliográficas sobre este assunto deveriam ser uma acção prioritária para suprir tais lacunas.

Este ano lectivo, no Agrupamento de Escolas de Figueiró dos Vinhos, os vários Jardins de Infância continuam a lutar para que as nossas crianças desenvolvam competências no domínio da linguagem. O problema já não é novo, tendo os docentes têm apostado, sobretudo, em projectos que envolvam o contacto com os livros infantis. Assim, este ano, continuam a decorrer os projectos “ Malas

Encantadas” e “ Era Uma Vez”, que consistem, essencialmente, em desenvolver competências linguísticas e, renovar as obras em cada Jardim de Infância, através da rotatividade das mais variadas obras da literatura infantil. No Agrupamento, propriamente dito, a biblioteca escolar está a implementar o projecto “ Leitura em Família”, cujos principais objectivos são a abertura da biblioteca aos pais e encarregados de educação. Estes, tanto podem levar os seus filhos à biblioteca, como poderão também requisitar livros para levar para casa.

Concordamos com as opiniões de Marta Santos e Graça Sardinha (2009: 116) quando estas afirmam que

na escola, urge a necessidade de implementar uma estratégia concertada, inserida nos projectos educativos, que envolva a generalidade dos professores, contemplando, assim, a leitura e a literacia como prioridades.

E, tal como Fernando Azevedo (2007: 152) também refere, um bom leitor é aquele escolhe ler, fazendo-o por puro prazer e nunca por obrigação. Achamos, então, ser fundamental seduzir, desde já, as nossas crianças, motivá-las para o encontro com os livros, recorrendo, assim, a métodos e estratégias que envolvam o aspecto lúdico, criando momentos emocionalmente recheados de prazer e imaginação, onde todos possam participar activamente.

Relativamente a este ponto, Fernando Azevedo (2006: 5) acrescenta ainda que

A investigação, promovida principalmente nos Estados Unidos a partir dos anos 80 do século passado (Goodman, 1986), demonstrou que um ambiente rico e estimulante em produtos culturais de elevada qualidade, como é a literatura, em conjunto com a presença de mediadores conscientes do seu papel, ajuda a criança a naturalmente reconhecer esse potente, complexo e refinado sistema semiótico que é a língua, contactando com formas múltiplas de a exercitar em função de contextos, actores e objectivos perlocutivos diversos.

4.1. OBJECTIVOS DO ESTUDO

A experiência de muitos anos a trabalhar com crianças em idade Pré-Escolar traz-nos a preocupação relativa ao seu pouco apego aos livros, as suas dificuldades no domínio da linguagem e as consequências que poderão surgir no futuro, quando

não se tomam medidas adequadas na altura certa. Através da análise das aprendizagens das crianças, temos verificado que as maiores dificuldades se destacam, todos os anos, ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita. Enquanto nos outros domínios o panorama não oscila de forma tão acentuada, no caso deste, os resultados estão sempre aquém dos esperados. Estes resultados têm-se repetido, ano após ano, em locais geograficamente distantes e em meios, que tanto podem ser rurais, como citadinos. Basta este “pequeno problema” para que as crianças entrem num ciclo vicioso, que vai das dificuldades de aprendizagem, ao insucesso escolar.

Corroborando com o exposto, Azevedo (2006:1) salienta que

Testes nacionais e internacionais de aferição têm vindo a sublinhar a existência de graves problemas na capacidade que muitos alunos manifestam em exercitarem, com sucesso, a sua língua materna em contextos concretos de uso. São, de facto, muitos os que, frequentando ainda a escolaridade obrigatória, se deparam com dificuldades em executar tarefas de complexidade variável, como sejam, por exemplo, as de ler e interpretar adequadamente um texto ou as de concretizar o exercício de uma palavra autónoma.

Qual será a origem do problema? Se as variáveis não se repetem, porque será que os resultados são sempre iguais?

Serão estas talvez as consequências dos nossos tempos: a facilidade com que adquirimos outros recursos fruto das novas tecnologias, muito mais modernos, atractivos e acessíveis; ou será porque talvez não haja disponibilidade, da parte dos adultos, para apresentar o livro e falar da sua riqueza, enquanto elemento cultural e estético?

Ao invés de apontar culpados, importa criar soluções que passam, essencialmente, por motivar para a procura do livro e achar nele o que se procura. Importa, também, clarificar que o livro tem muito mais para oferecer, ao apresentar-nos outros mundos e contribuir para desenvolver e aumentar as competências de cada um.

Corroboramos com João Lopes (2006:23) quando ele considera que

Do ponto de vista cognitivo, a falta de contacto com a leitura (ler ou ouvir ler) representa uma amputação para a qual os paliativos são totalmente insatisfatórios. Assim, esperar pelo momento da entrada para a escola para então pôr as crianças em contacto com os livros é de todo insensato e revelador da ultrapassada concepção da

leitura, de acordo com a qual existe um momento específico de início dessa aprendizagem, quando na verdade tal «início» (...), a ter existido, se situará algures no momento da aprendizagem e produção das primeiras palavras.

Concluimos, com uma citação de Marta Santos e Graça Sardinha (2009:115), que justificam o exposto:

Neste século XXI que se inicia, deve a escola, a par das famílias, tomar consciência que sem a entrada no mundo da literacia, jamais qualquer cidadão poderá ser interventivo, livre e, em consequência, feliz.

Assim, a actividade escolhida baseia-se na apresentação da Obra de Literatura Infantil “ O Nabo Gigante”, uma actividade de leitura e exploração da obra nas mais variadas vertentes. Pretendemos, através dela, transmitir o gosto por este tipo de recursos, embora pedagogicamente também abordaremos algumas temáticas importantes para o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Porquê uma actividade baseada na literatura infantil? Justificamo-nos com Inês Sim-Sim (1998:202) quando diz que “Contar e compreender uma história requer a capacidade para processar e produzir unidades contínuas de linguagem que respeitem uma estrutura específica de coesão e coerência”.

Com crianças que ainda não sabem ler, é importante que, no Jardim de Infância, o Educador seja o mediador. Esta função pode ser encarada como o elo de ligação entre a criança e o livro. Não é uma função simplista, é um exemplo positivo de quem valoriza o livro e transmite a sua mensagem. É deste exemplo que surgirão os ditos *bons leitores*.

Este mediador deverá, primeiro que tudo, seleccionar as obras com o objectivo de partilhar o prazer da leitura. Um livro nunca deverá ser utilizado apenas com intenções pedagógicas e, se tal acontecer, estaremos a cair num erro grave.

O mediador deverá organizar o seu espaço de leitura, conhecer bem o grupo das crianças, conhecer bem o livro e ser um leitor habitual. É importante que se envolva na leitura, que manifeste prazer e o consiga transmitir aos outros. O tom de voz, o recurso aos gestos e às onomatopeias poderão facilitar a interpretação.

Assim, este estudo terá duas metas distintas: uma direccionada para a sensibilização do adulto, enquanto agente de mudança, na orientação de práticas de leitura nas nossas crianças, e outro que se prende com uma actividade a realizar com elas, colhendo resultados práticos e imediatamente visíveis.

Destacamos, assim, os objectivos da actividade prática, os mesmos que após a elaboração deste estudo, nortearão a nossa práxis durante todo o ano lectivo.

Assim temos como objectivos gerais:

- Desenvolver o gosto pelos livros e leitura de histórias;
- Reconhecer nomes de autores e ilustradores;
- Nomear os elementos constituintes do livro;
- Aprender a descodificar o texto icónico (pilar da cultura visual e educação estética);
- Promover a educação estética e a educação multicultural e de valores cívicos;
- Ajudar a criança a desenvolver estratégias para ultrapassar obstáculos;
- Recontar a história ou pequenas partes da mesma;
- Desenvolver um clima afectivo entre os vários elementos;
- Desenvolver a capacidade de atenção, concentração e memorização;
- Desenvolver a imaginação;
- Desenvolvimento de competências de compreensão e expressão oral;
- Adquirir novo vocabulário;
- Reconhecer que as palavras escritas correspondem a uma sequência de sons;
- Tomar consciência da direccionalidade da escrita;
- Explorar noções de sequência temporal (estações do ano, noite/dia...);
- Explorar conceitos de quantidade e ordem numérica (contar as várias personagens);
- Explorar noções de espaço (descrever o jardim e a casa) e de tempo (meteorológico).

4.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Para além das limitações que apontámos no início deste trabalho, surgem outras, à medida que vamos avançando através dos capítulos.

A primeira surge logo devido ao facto de se estudarem, em simultâneo, três temas de enorme abrangência: a Educação Pré-Escolar, a Linguagem e a Literatura Infantil. No entanto, para que esta discussão tenha sentido, é essencial passar por esse tipo de enquadramento. Assim, cada tema foi trabalhado de forma a registar o essencial de cada um, embora saibamos que muito ficou por explorar.

Outra limitação prende-se com o facto de ser um grupo de crianças do Pré-Escolar que, não permite que as actividades se realizem durante períodos longos de tempo, dado que a capacidade de atenção nestas idades é bastante limitada. Assim, a actividade terá de ser implementada em três fases distintas, ao longo de três dias.

Para finalizar, devemos acrescentar que descrever uma actividade destas é particularmente difícil, visto que não poderemos nunca descrever as sensações e o trabalho da imaginação que passa na cabeça das nossas crianças, perante qualquer obra literária. Resta-nos, assim, registar o que for observado.

5. ESTUDO DE CASO

Um estudo de caso, tal como o que estamos a realizar, pode-se definir como uma modalidade de estudo qualitativa. Rosário Ortega (1997:15) refere que

O estudo de caso pressupõe um processo de trabalho investigativo a curta distância, que penetra a essência do problema desde a análise minuciosa que ocorre a um educador, num contexto concreto, com um determinado grupo de crianças, em condições muito conhecidas pelo investigador. O estudo de caso pressupõe aprofundar em micro-análise algo que pode ser um macroproblema.

Nesta perspectiva, este nosso estudo também poderá ser considerado um estudo de caso: o Educador, no seu espaço pedagógico, com o seu grupo de

crianças e em determinado contexto, fará um trabalho de investigação, baseado na observação, de forma a confirmar, ou não, uma dada hipótese. Este modelo de observador (o Educador) é um observador participante. Neste caso concreto, iremos apresentar um estudo descritivo de natureza qualitativa, cuja aplicação não será nunca passível de se generalizar, dada a singularidade das pessoas e dos contextos.

Não nos podemos esquecer de que as abordagens qualitativas visam a descrição exaustiva de dados recolhidos e a sua interpretação nunca poderá ser neutra. Este tipo de estudos são, por isso mesmo, considerados fenómenos complexos e subjectivos porque estudam comportamentos humanos. Apesar disso, esperamos que este e outros trabalhos deste género possam contribuir para melhorar sempre a nossa prática pedagógica.

Acreditamos que um docente deveria estar constantemente a investigar e este é, certamente, um pequeno passo nessa infinita pesquisa.

6. O ESTUDO - CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos uma actividade prática implementada em Jardim de Infância, com um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Para que uma prática educativa seja eficaz, deverá ter-se sempre em consideração as características específicas do meio, do espaço e ainda as características específicas do grupo de crianças. Por essa razão, não há receitas já prontas, existindo sempre um trabalho que o docente deverá iniciar que é o de conhecer melhor para melhor intervir.

Assim, nesta primeira fase, achamos essencial descrever o contexto sócio-económico em que nos encontramos a trabalhar, os recursos que dispomos, o tipo de instituição e, mais importante do que tudo, caracterizar o grupo de crianças com quem trabalhamos.

6.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

E porque a acção educativa deverá considerar não só o currículo, como as características dos contextos onde ele se vai realizar, é necessário, então, conhecer em que meio estas crianças estão inseridas:

O Jardim de Infância está localizado em plena povoação de Almofala de Baixo, num espaço comum à escola do primeiro ciclo do ensino básico.

Almofala de Baixo é uma pequena localidade que dista 42 km da cidade de Coimbra e que pertence à freguesia da Aguda, ao concelho de Figueiró dos Vinhos e ao distrito de Leiria. Ao mesmo concelho pertencem Aguda, Arega, Bairradas, Campelo e Figueiró dos Vinhos.

Ao visitarmos esta zona, deparamo-nos com uma paisagem verde, em zona montanhosa e com vários aglomerados populacionais. É um meio rural, onde as pessoas ainda criam animais e cultivam os seus próprios alimentos, embora alguns vendam os excedentes no mercado semanal do Avelar (localidade vizinha). Na sua maioria, são as pessoas mais velhas que se dedicam a estas actividades, porque os mais novos são, no geral, empregados do comércio, fora da localidade.

Podemos considerar que é um meio pobre em termos de infra-estruturas e recursos, daí que as pessoas se desloquem ao Avelar sempre que têm necessidade de fazer compras, ou resolver qualquer questão mais burocrática.

Apesar de tudo, Almofala de Baixo também tem uma escola do primeiro ciclo do ensino básico. Tem multibanco, uma padaria, três cafés, dois deles têm um pequeno minimercado com produtos essenciais. Tem também uma pequena metalúrgica, uma oficina de automóveis e uma serralharia.

Há muitos anos atrás, existia, neste lugar, uma grande fábrica de confecção de meias que empregava uma parte representativa da população, não existindo, hoje, quaisquer vestígios da mesma. Existiu também aqui uma cerâmica, que também deu trabalho a muita gente. Dessa, só resta a chaminé do forno, porque sendo considerada património histórico não pode ser demolida.

As pessoas mais antigas contam que, há muitos anos, no tempo dos Mouros, existiam (e ainda existem) umas árvores muito grandes chamadas almos. No tempo das conquistas dos Mouros, os habitantes, para se protegerem escondiam-se dentro dos troncos que eram ocos. Quando os Mouros passavam, eles falavam dentro das árvores e o som ecoava de forma estranha e assustadora. Quem por lá passava, assustado, dizia “o almo fala”. E foi assim que nasceu o nome desta aldeia - Almofala.

6.2. CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

O Jardim de Infância de Almofala de Baixo, criado de raiz nos anos 80, é um estabelecimento de ensino da rede oficial de Jardins de Infância do Ministério da Educação e funciona no mesmo espaço do edifício da escola do primeiro ciclo do ensino básico.

Para além da população de Almofala de Baixo, este Jardim de Infância recebe também crianças que vêm de Chão de Couce e Avelar. Algumas crianças são transportadas pela carrinha da Câmara Municipal de Figueiró dos Vinhos.

Relativamente ao espaço físico, o edifício é constituído por um hall de entrada (onde as crianças lancham e almoçam), uma sala de actividades, uma cozinha, uma dispensa, a casa de banho dos adultos e a casa de banho das crianças. A sala de actividades é ampla e bem iluminada, encontrando-se dividida por cantinhos.

O cantinho da biblioteca não existia neste Jardim de Infância. Os livros estavam fechados num armário, longe das crianças. No cantinho da conversa existia, somente, uma caixa de cartão, contendo alguns exemplares que podiam ser consultados pelas crianças.

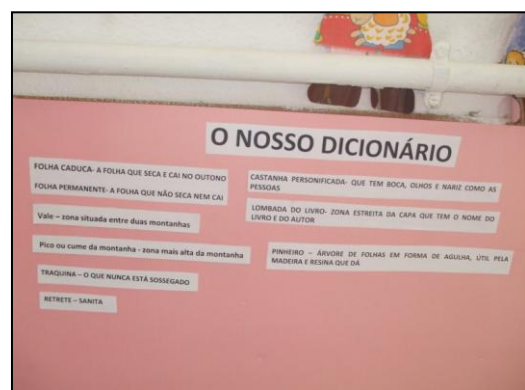
Esta foi uma das grandes prioridades: criar um cantinho novo, com uma estante antiga, onde se colocaram todos os livros disponíveis (que infelizmente não são muitos). É um cantinho que só pode receber duas crianças de cada vez e,

escolhendo cada uma o livro que quer ver. Se quiser, pode dirigir-se à Educadora para que esta lhe leia o livro.

Neste cantinho, temos o cavalete das letras com íman, onde as crianças constroem livremente, ou com ajuda as suas palavras. À falta de outros recursos, colocámos na parede uma cartolina com o título “ O Nosso Dicionário”. Sempre que conhecemos uma palavra nova, ela é lá registada com o seu significado. Foram também adquiridos sofás de napa vermelha para tornar o cantinho mais alegre, motivador e confortável. Ao longo do ano, pretendemos ainda adquirir novas obras.



Fotografia nº 3 - Cantinho da biblioteca



Fotografia nº 4 - “ O Nosso Dicionário”

Como materiais de apoio, temos uma televisão com leitor de vídeo, uma multifunções, um rádio, dois computadores com ligação à Internet e uma impressora. Numa perspectiva de seguimento do Currículo High-Scope (tema já abordado no capítulo I), salientamos a importância de existirem materiais variados, que permitam a acção independente da criança, proporcionando-lhe a construção do seu próprio conhecimento.

Relativamente ao espaço exterior, este é um espaço amplo, rodeado por uma vedação e comum também à escola do primeiro ciclo. Neste, temos uma caixa de areia e um pequeno jardim, com algumas árvores que nos dão sombra no Verão. Falta-nos, aqui, um parque infantil, onde as crianças possam brincar no exterior.

6.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DAS CRIANÇAS

Antes de fazer a caracterização do grupo, importa conhecer o que os estudiosos da matéria referem relativamente às características das crianças em idade Pré-Escolar.

Assim, para definir o estágio pré-operatório (dos três aos seis anos), Marília Mendonça (1997:27) diz que

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, Piaget considera que o sentido lógico da criança dos três aos seis anos encontra-se ainda em fase bastante rudimentar, que não é o pensamento convergente ou dedutivo que domina, mas precisamente o pensamento divergente ou criativo. Do ponto de vista do desenvolvimento sócioafectivo o facto mais relevante é o de que a criança desta idade tem acesso ao sentimento de Eu e começa a desenvolver a capacidade de se colocar no lugar dos outros, e assim a compreender o ponto de vista dos outros. A criança é ainda, neste estágio, capaz de classificar eficazmente os objectos. O conceito de género desenvolve-se completamente neste período (...). Até aos seis anos, ainda que de uma forma aparentemente caótica e sem qualquer método aparente, a criança vai desenvolver a linguagem utilizando o sentido das palavras de forma idêntica à que é adoptada pelos adultos (...) o sentido da relação com as outras crianças vai-se desenvolvendo gradualmente, fazendo-se nessa altura as primeiras amizades.

Para Jean Cervera (1991: 24), este é o estágio que precede as operações concretas. É nesta altura que se desenvolve a função simbólica que permite brincar ao faz-de-conta. É a fase do egocentrismo, em que a criança, para representar o mundo, recorre ao artificialismo, ao realismo e ao animismo, atribuindo vida aos objectos inanimados.

O grupo é constituído por doze crianças. Trata-se de um grupo homogéneo: temos 2 crianças com 5 anos, 7 de 4 anos e 3 de anos. Temos apenas 2 meninas.

O caso mais preocupante é o de uma criança que completou 6 anos em Janeiro de 2010 e que tem no seu processo de aluno três relatórios da Terapia da Fala, bem como as avaliações realizadas pela Educadora de Infância que a acompanhou nos últimos anos.

Das avaliações realizadas no último ano, destaca-se que, apesar de alguns progressos, o aluno continuou a apresentar dificuldades na área da Formação

Pessoal e Social e na da Expressão e Comunicação (domínio da matemática). As maiores dificuldades concentraram-se na área da Expressão e Comunicação.

Relativamente aos relatórios da Terapia da Fala, estes referem

dificuldades de linguagem...desconhecimento de determinados conceitos...discurso ininteligível...apresenta uma Perturbação articulatória e Fonológica... tem muita dificuldade em apreender informação mesmo a curto prazo...olhar sempre disperso.....Atraso do Desenvolvimento da Linguagem Grave bem como uma Perturbação Fonetico-fonológica...um desfazamento preocupante ao nível de todas as competências do desenvolvimento.

Este ano lectivo, através da sua ficha de avaliação diagnóstica, foram detectadas outras dificuldades, sobretudo ao nível da Autonomia, Expressão Dramática e Musical. Os domínios fortes continuam a ser a Expressão Motora. Em conclusão, é que a criança apresenta um desenvolvimento abaixo do que é esperado para a idade, evidencia uma falta de atenção e concentração permanentes. Para além disso, apresenta também grandes problemas ao nível da linguagem expressiva e compreensiva (o vocabulário é bastante restrito, não constrói frases correctas, denota problemas de articulação e recorre bastante à linguagem infantil). Mas, o que é mais patente é o défice de atenção e comportamentos, claramente inconsistentes com o nível de desenvolvimento.

Após o processo de referenciação e feita a avaliação da criança pelos serviços de Psicologia, passará a ter acompanhamento individualizado, e serão feitas adequações curriculares que constarão do PEI (Programa Educativo Individual).

Fazendo parte deste grupo, temos também uma criança bilingue, de etnia Chinesa, mas que se encontra bem integrada, sem grandes problemas ao nível da linguagem expressiva e compreensiva. Pegamos, então, nas palavras de Inês Sim-Sim (1998: 221) que, neste caso particular, vêm corroborar o que foi dito

A criança bilingue demonstra, em relação ao seu par monolíngue, uma maior capacidade para atribuir diferentes rótulos à mesma realidade, possui maior facilidade em aprender e jogar com palavras sem sentido, apresenta maior acuidade em descobrir relações semânticas entre as palavras e em detectar e corrigir erros sintácticos.

Em suma, este é um grupo dinâmico e divertido, com muita curiosidade e gosto em aprender tudo o que é novo: histórias, canções, dramatizações, etc. O

grupo é muito participativo e mostra-se sempre muito interessado em enfeitar a sala para mostrar, com orgulho, a quem vem de fora, os trabalhos que fizeram.

Quanto às necessidades das crianças, após efectuada a avaliação diagnóstica, mais uma vez afirmamos que o grupo apresenta mais dificuldades ao nível da Expressão e Comunicação. Verificam-se dificuldades da linguagem, sobretudo expressiva, com muitas trocas de consoantes e de alguns fonemas, ou ainda com a utilização de um fonema substituindo a palavra. Também o leque de vocabulário utilizado é um pouco escasso. Não possuem noção de alguns conceitos básicos, comuns a esta faixa etária, que lhes possibilitariam uma maior facilidade na linguagem e, conseqüentemente, na comunicação.

6.4. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO/ INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Para a concretização da acção educativa torna-se necessário organizar o espaço, os materiais da sala, distribuir o tempo ao longo do dia e da semana, prevendo oportunidades educativas para as crianças. As actividades têm de ter significado, ligadas à realidade e que privilegiem o envolvimento das crianças, ao adoptarem atitudes de curiosidade centradas num processo interactivo, construindo estratégias de trabalho que permitirão explorar, analisar e propor caminhos de descoberta e de aprendizagem.

As rotinas permitem criar hábitos, normas e regras que facilitam a convivência na sala, de modo a desenvolver um ambiente facilitador de aprendizagem. É através destas que se promovem as interacções entre pares e adultos e se vão desenvolvendo, de forma alternada, momentos de actividades livres e actividades orientadas.

A criança vai, assim, interiorizando determinados conceitos relativos à passagem do tempo e, desta forma já “ prevê” determinados acontecimentos. São actividades que evitam que as crianças criem angústias, relativamente ao tempo que passam no Jardim de Infância, longe da família, que foi até tão pouco tempo o único elemento que lhes transmitiu segurança. Para além da segurança, ajudam a criança a estruturar o tempo “no antes, depois e agora”. Desta forma, depende

menos do adulto e, por isso a criança aprende a torna-se mais independente, age e decide, de forma autónoma.

<i>HORÁRIO</i>	<i>ACTIVIDADES DE ROTINA DIÁRIA</i>
9.00 Horas	Acolhimento e actividades pedagógicas
10.30 Horas	Recreio
11.00 Horas	Actividades pedagógicas
12.00 Horas	Higiene /preparação para o almoço
12.15 Horas	Almoço
13.30 Horas	Retoma das actividades pedagógicas
15.15 Horas	Conclusão das actividades do dia
15.30 Horas	Higiene/preparação para o lanche

Quadro nº 3 - Rotinas diárias

Segundo Azevedo (2007: 24), logo no acolhimento, a linguagem tem um papel fulcral, dado que é através dela que se organizam todas as actividades do dia. O mesmo autor refere que, nesta altura, o Educador tem uma tarefa de modelagem linguística. É neste período que se vão também treinar alguns hábitos de autonomia: arrumação das mochilas e casacos, vestir bibes. É também agora que o grupo se reúne no cantinho da conversa, onde relatam acontecimentos, cantam, ouvem histórias, preenchem as tabelas do tempo e das presenças e se programa o trabalho a desenvolver ao longo do dia. Aqui, as crianças têm não só o direito, como também o dever de opinar, escolher, intervir de forma activa na planificação do trabalho. Ao participar activamente na planificação do trabalho a desenvolver, está a “negociar” ideias e a desenvolver a auto-confiança. Quanto maior for o envolvimento da criança na fase da planificação, maior será também o seu envolvimento nas actividades e os resultados serão também muito mais produtivos. No final do processo, teremos crianças emocionalmente satisfeitas que desenvolveram, eficazmente, a sua auto-estima, como seres activamente participante.

Os passeios e as visitas de estudo são actividades que proporcionam visitas no meio local e noutros espaços que favoreçam o conhecimento de diferentes realidades sócio-culturais. Reforçamos, aqui, a importância de levar as crianças às bibliotecas não só escolares, como municipais. Mas, se é importante visitar para conhecer, também é importante ser visitado, para nos conhecerem a nós e ao nosso espaço. Assim, no Jardim de Infância estamos receptivos a todas as visitas que enriquecem os conhecimentos das crianças: pais ou outros familiares, contadores de histórias, crianças do primeiro ciclo ou crianças de outros Jardins de Infância, elementos da comunidade que nos queiram partilhar as suas experienciais, etc.

7. A ESCOLHA DA OBRA

O Nabo gigante é um álbum da literatura infantil onde se destaca a ilustração combinada com pouco texto. Sem ser um livro de carácter ecológico consegue transmitir a harmonia que existe na natureza e os elementos que a compõem. Esta obra foi escolhida por ser um dos melhores exemplos de obras de arte que nos dão prazer na leitura e na observação das ilustrações. É, essencialmente, uma obra estética que se adapta bem à idade das crianças do grupo e, porque é divertida, apela à imaginação. As ilustrações são muito representativas do texto. É uma obra que se enquadra dentro do conto fantástico (existe um exagero enorme na descrição do tamanho do nabo que só pode existir através de muita imaginação).

Relativamente à sua componente material, este é apresentado em formato rectangular, com capa dura e brilhante, de material resistente, sendo, por isso o tipo de livro ideal para crianças pequenas. Logo na capa, o que salta à vista é a imagem hiperbolizada de um nabo gigante com dois velhinhos com ar alegre e simpático, sentados em cima dele. Dentro da própria imagem do nabo surge o título da obra, também em letra gigantesca destacada a preto e, ao fundo, temos o

nome do autor e do ilustrador, bem como o anagrama da editora. A imagem é chamativa, ilustrando de forma fidedigna o título da obra, com predominância de cores quentes e outonais, tais como o cor-de-laranja e o castanho. A cor domina toda a capa. Na parte de trás, sobre o castanho aparecem rectângulos com legumes no seu interior. O rectângulo do meio destaca-se dos outros por estar numa posição diferente e por ser o maior de todos, contendo uma pequena informação sobre o próprio conto: a sua origem (autor e ilustrador), o seu género, as principais personagens e os principais destinatários.

A lombada apresenta um tom mais claro do que o da própria capa, onde podemos encontrar o título do livro, o nome do autor e do ilustrador e o anagrama da própria editora. A contracapa é constituída apenas por ilustração que representa pequeninos elementos campestres, uniformemente distribuídos sobre um fundo castanho, que poderá representar a terra. Depois da contracapa, aparece-nos o título em grandes letras e uma imagem hiperbolizada do casal de velinhos (personagens principais) a tentar arrancar da terra um nabo de grandes dimensões. Na página seguinte, aparecem alguns personagens da história a emoldurar toda a informação escrita sobre a obra: título traduzido e título original, o autor, o ilustrador, o tradutor, a edição e outras informações relativas á sua elaboração e à editora. Na outra página, aparece-nos de novo o título e uma vaca em grande plano. As ilustrações até este determinado ponto apenas representam elementos ligados ao campo.

O livro termina com a mesma ilustração do início e com a informação sobre outras obras da mesma colecção.

Relativamente ao próprio texto, este é uma tradução feita por Susana Andrade da obra *The Gigantic Turnip* de Alexis Tolstoi. As frases são longas e com recurso a muitos adjectivos, enumerações e algumas onomatopeias.

É um texto com uma linguagem simples, repetitiva e acessível para as crianças do Pré-escolar. Pode ser caracterizado como pertencendo à narrativa do fantástico: o nabo tem dimensões fantásticas e os animais unem esforços para ajudar a ultrapassar um obstáculo. O discurso apresenta-nos os factos de forma

cronológica e linear: o tempo vai-se sucedendo através de dias, noites e estações do ano.

Ainda sobre o texto, podemos referir que determinadas palavras-chave se encontram destacadas das outras pela força que encerram na própria narrativa. Estas palavras são “**gigante**”, “**Mas**” e “ **Pop**”. São elementos cuja força sugere alterações no rumo da narrativa, que vão estimulando a curiosidade e a imaginação das crianças.

A primeira palavra, o adjectivo – **gigante** - sugere-nos, desde logo, o início de um problema que tem de ser resolvido. Aqui, os leitores, de forma inconsciente, adivinham que surgiu uma situação problemática que tem que ser resolvida e, por isso, começam a pensar nas soluções. A adversativa – **Mas** - sugere a necessidade de inventariar outra solução que se revele mais eficaz do que as anteriores e, por fim a onomatopeia – **Pop** – representa o fim do problema – revelando-se a solução eficaz.

Nesta obra, a ilustração é tão importante quanto o próprio texto, conseguindo acrescentar pormenores que estão para além do mesmo. Os desenhos são bastante apelativos, captando, de imediato, a atenção dos destinatários. As personagens são retratadas, de tal forma, que levam os destinatários a criar simpatia pelas mesmas. A paisagem é acolhedora e agradável, transmitindo-nos sensações de conforto e tranquilidade. A ilustração ocupa todo o espaço das folhas sem, no entanto, cair no excesso de elementos decorativos. A ilustradora recorre bastante aos tons pastel, onde predominam o castanho e o cor-de-laranja, que transmitem uma luminosidade agradável às imagens. No interior do livro, surgem algumas cores tristes que variam entre o cinzento, o verde e o azul. Nesta ilustração, os vários elementos ora são distribuídos de forma organizada, ora se encontram desorganizados, de forma fantástica como que se estivessem a flutuar no ar. Todos os elementos são recriados de modo agradável e humorístico, fazendo com que os receptores sorriam ao longo da história.

O autor e a ilustradora brincam com a distribuição do texto na própria ilustração. O texto ora surge emoldurado na imagem, ora surge disperso na folha, mas interligado com a imagem, ora surge organizado sobre a imagem, ora precede

a imagem, ora se sucede à imagem, ora surge como escadaria mas, independentemente da sua localização podemos afirmar que co-existe, de forma harmoniosa, na própria ilustração.

O quadro que a seguir apresentamos, resume os principais elementos da obra:

TOLSTOI, A. (2005) <i>O Nabo Gigante</i> . Ilustração de Niamh Sharkey, Livros Horizonte	
Tema	Educação de Valores: A Inter-ajuda, a Partilha e o Respeito pelo Outro
Grupo etário	Crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos
Género	Conto Popular Russo do género fantástico
Personagens	O velhinho, a velhinha, 6 canários amarelos, 5 gansos brancos, 4 galinhas sarapintadas, 3 gatos pretos, 2 porcos barrigudos, 1 grande vaca castanha e 1 ratinho esfomeado
Elementos espaço-temporais	<ul style="list-style-type: none"> • Casa (cozinha e quarto) e jardim • Estações do ano, meses do ano, dia e noite
<p>Resumo da obra: Esta é a história de um casal de velhinhos que vivem pacatamente numa casinha (também velhinha), rodeada por um grande jardim que costumam cultivar. A acção começa quando, por alturas de Março, decidem ir plantar os seus legumes. Os legumes vão crescendo mas, um nabo surpreende tudo e todos por crescer, de forma exagerada, até se tornar num verdadeiro nabo gigante. O problema surge em Setembro, quando o velhinho decide colher o nabo. O velhinho, sozinho, não tinha força para o colher. Então, a partir daqui, vão surgindo várias personagens (animais) que são chamadas para ajudar na árdua tarefa. Sucessivamente, o número de elementos aumenta, de forma gradual: a velhinha, 6 canários, 5 gansos, 4 galinhas, 3 gatos, 2 porcos e 1 vaca. Quando parece que já não há nada a fazer, porque toda aquela força unida não resolve o problema, eis quando a velhinha tem a ideia de ir buscar um ratinho para os ajudar também a puxar o nabo.</p> <p>Finalmente, com o esforço de todos, o nabo sai da terra e é uma alegria geral. Para comemorar, o casal faz uma grande panela de sopa de nabo que é partilhada por todos os personagens.</p>	

Quadro nº 4 - Classificação da Obra Literária “ O Nabo Gigante” - Quadro retirado e adaptado de “Formar Leitores - das Teorias às Práticas”(2007:100, 101)

7.1. PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

ACTIVIDADE 1 - PRÉ-LEITURA

(exploração da “ Cesta Literária” e dos elementos paratextuais do livro)

Tempo previsto: 25 minutos

Recursos humanos: Educadora de Infância, Crianças e Assistente Operacional

Recursos materiais: Cesta de verga, frutos e legumes em plástico e outros elaborados no Jardim de Infância, chapéu em palha, alfaias agrícolas, livros ligados ao tema do campo e o livro “ O Nabo Gigante”.

Acções a desenvolver:

- Explorar todos os elementos da “ Cesta Literária”;
- Apresentar o livro “ O Nabo Gigante”
- Conhecer o autor e a ilustradora da obra;
- Através da leitura do título do livro e observação da ilustração da capa e contracapa, prever o que se irá desenrolar, colocando questões e hipóteses sobre o conteúdo da obra;
- Descrever a ilustração da capa e contracapa.

Objectivos:

- Motivar para ouvir o conto, despertar a curiosidade;
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;
- Favorecer a participação oral;
- Aumentar os conhecimentos gerais e linguísticos;
- Nomear os elementos constituintes do livro.

ACTIVIDADE 2 - LEITURA DA HISTÓRIA

(A Educadora no papel de *mediadora*/ transmissora da mensagem da obra)

Tempo previsto: 20 minutos

Recursos humanos: Educadora de Infância, Crianças e Assistente Operacional

Recursos materiais: Livro “ O Nabo Gigante”.

Acções a desenvolver:

- Leitura do texto com perguntas de expectativa: Como se vai resolver o problema? Será que vão conseguir? Quem poderá ajudar agora? Serão suficientes para arrancar o nabo? Será agora que conseguirão?
- Descrever a ilustração, chamando a atenção para alguns detalhes.

Objectivos:

- Criar uma experiência afectiva que dê prazer à criança;
- Envolver a criança na magia do conto;
- Desenvolver a compreensão oral e a consciência fonológica;
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;
- Reconhecer que as palavras escritas correspondem a sequências de sons;
- Adquirir novo vocabulário;
- Motivar a criança para desenvolver estratégias na resolução dos problemas que o conto levanta.

ACTIVIDADE 3- ACTIVIDADES DE PÓS-LEITURA

(fase da reflexão em grupo e actividades práticas ligadas ao conto)

Tempo previsto: 2 dias

Recursos humanos: Educadora de Infância, Crianças e Assistente Operacional

Recursos materiais: Livro “ O Nabo Gigante”, canetas, lápis de cor, folhas de máquina, folhas de cartolina, tesouras, cola, fita velcro e ráfia.

Chegámos à última fase. É a vez de o grupo exteriorizar e analisar o que o conto lhes transmitiu. É a altura de reflectir criticamente naquilo que se previu no âmbito da leitura do conto. No final da discussão, quem se oferecer poderá recontar a história e, logo de seguida, passaremos à actividade prática de construção de um Big-Book. Este será elaborado com os elementos espaciais temporais e todas as personagens desenhadas pelas crianças. As crianças que se oferecerem poderão através da manipulação de imagens recontar a história com o “nosso livro”.

Acções a desenvolver:

- Rerler os pontos principais da obra, por forma a retirar dúvidas sobre o enredo;
- Explorar a ilustração (noções espaciais e temporais, noções matemáticas, cores, etc.);
- Encorajar respostas pessoais;
- Desenhar elementos da história;
- Recontar a história utilizando um Big-Book com elementos colados com velcro à medida que a história se vai desenrolando;
- Aceitar outras sugestões de exploração do conto (ex: dramatização, fazer cartões com as sequências do crescimento das sementes, recrear legumes em plasticina, etc.).

Objectivos:

- Reflectir em conjunto sobre a mensagem do conto;
- Analisar, organizar e sintetizar ideias;
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;
- Tomar consciência da direccionalidade da escrita;
- Ampliar os conhecimentos das crianças.

7.2. REALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE

A actividade foi posta em prática no dia 9 de Fevereiro, distribuída por vários momentos, tendo em conta a idade das crianças e tentando rentabilizar, ao máximo, as suas capacidades de atenção e concentração.

Actividade 1- Pré-Leitura:

Nesta primeira fase, a Educadora reuniu as crianças no cantinho da conversa e criou um ambiente com alguma penumbra. As crianças ficaram sentadas a observar enquanto no tapete se dispunham uma cesta com legumes e frutas, algumas alfaias, o livro “ O Nabo Gigante” e livros da nossa biblioteca relativos a elementos campestres.



Fotografia nº 5 - A “ Cesta Literária”

A cesta foi-lhes apresentada como sendo a “cesta literária”, a que tem “bocadinhos de histórias”. Da cesta, foram retirados vários legumes e frutas que as crianças reconheceram e nomearam com facilidade, à excepção da beringela, da corgete e da ameixa verde. Estes nomes foram bem reforçados, sendo

posteriormente colocados no “O Nosso Dicionário” de parede, onde costumamos registar as palavras que não conhecemos.

A seguir, foram nomeando as várias alfaias agrícolas, e foi aqui que as crianças revelaram desconhecer os nomes e as funções de cada objecto. Estes nomes foram anotados para fazerem parte do dicionário, onde costumamos registar as palavras que não conhecemos. Porém, o chapéu de palha foi reconhecido e todos sabem que serve para proteger as pessoas do sol.

Depois das alfaias, vimos as capas de alguns livros, que remetem para elementos campestres. Neste ponto, as crianças referiram:

B. - Eu já vi uma lagarta na horta da minha avó...na salada!

J. - Não é salada...é alface.

F.M.- As lagartas andam no campo...as borboletas gostam do campo.

L. - As borboletas gostam de andar nas flores.

G. - Os caracóis gostam da chuva.

S. - Os caracóis também andam no campo.

P. - Os coelhos também são do campo

G. - Os cabritos também andam no campo.

L. - Os porcos gostam de andar na terra.

P. - Os sapos andam na água.

Nesta etapa, não era nosso propósito alargar a discussão sobre o tema, apenas quisemos mostrar que temos livros interessantes na nossa biblioteca, sempre ao dispor de todos. Foi, apenas, uma forma de os divulgar, motivando a criança a procurá-los. Assim, passámos, por fim, ao livro “ O Nabo Gigante”.

A Educadora apresentou o livro às crianças, lendo apenas o título da obra, o nome do autor e o do ilustrador. Por serem nomes estrangeiros, não são fáceis de nomear nem fáceis de memorizar.

A ilustração da capa, contracapa e lombada foram mostradas às crianças, como indício do conteúdo da obra. Ora, este grupo já está familiarizado com palavras tais como: capa e lombada, autor e ilustrador dado que, sempre que um livro é lido, estes elementos são sempre explorados. Autores como António

Torrado e Luísa Ducla Soares são alguns dos nomes que as crianças bem conhecem. Todavia, uma das crianças referiu que já conhecia esta história.

As crianças foram descrevendo a ilustração mas, não foi fácil perceber que o nabo era mesmo um nabo, dadas as suas dimensões e a escolha da cor laranja para o representar.

O P. identificou de imediato o título da obra e as imagens da capa e da contracapa. Disse que “aquilo é um nabo que cresceu muito!”.

P. – É o nabo gigante, vês? Isto é um nabo grande.

B. - Mas este nabo não é roxo e branco!

G. – O nabo é cor-de-laranja!

F.J. - A terra é castanha...

P. – Olha aqui os legumes que nascem da terra! E são os agricultores que põem as sementes na terra.

B. – São velhinhos... tem pouco cabelo e é cinzento!

P. - Ele é velhinho porque tem óculos.

Duração: 32 minutos

Reflexão: Este género de actividade tende a motivar as crianças logo, é um bom ponto de partida para que os objectivos se concretizem. Consideramos que, nesta altura, se deve “**deixar falar**”, sendo isso que aconteceu. A actividade durou mais tempo do que o previsto. No entanto, os resultados foram positivos. Os adereços colocados no chão chamaram a atenção das crianças, que se mostraram bastante curiosas. É de realçar que foi importante trazer as alfaias agrícolas, dado que apenas alguns conheciam a enxada e sabiam para que servia. Assim, desta forma, “O Nosso Dicionário” ficou com novas palavras: foicinho, enxada de gaviões, sacho, ancinho e rodo.

Os elementos paratextuais do livro captaram a atenção das crianças que queriam ouvir a história, mostrando-se contrariados por irem lanchar naquela altura. Apesar de ser a hora do lanche, achámos que as crianças deveriam fazer um intervalo, dado que estiveram muito tempo sentadas.

Actividade 2 - Leitura:

Nesta fase, a Educadora leu a obra às crianças, com expressões vivas, acentuando as palavras mais importantes e deixando perceber a direcionalidade da escrita, ao apontar para as palavras lidas. À medida que avançou na leitura, foi mostrando as imagens em cada página.

Enquanto se lia a história, as crianças iam comentando:

S. – Olha uma grande vaca a comer flores!

B. – O velhinho foi chamar a velhinha para o ajudar...a seguir foi chamar os porcos barrigudos!

F.M. – Os porcos barrigudos têm a barriga gorda!

P. – As galinhas eram quatro sarapintadas...têm pintas!

B. – Ah! Sarapintadas!

M. – Se calhar ainda não conseguem...vão ter de chamar mais animais.

L. – Os velhinhos foram chamar mais animais para arrancar o nabo...

F.J. - Todos juntos conseguiram...e eram muitos!

R. - Caíram e não se aleijaram!

T. -...estão-se a rir, não se aleijaram!

P. - O rato foi o que comeu mais!

Duração: 28 minutos

Reflexão: O grupo envolveu-se na história, estando todos com muita atenção, até ao fim. Tanto o texto como a qualidade da ilustração divertiram as crianças. Palavras como “torta”, “içar”, “gansos” foram explicadas, à medida que iam surgindo. Para isso, a Educadora recorria às ilustrações e aos gestos.

Os adjectivos foram as palavras mais marcantes do texto. Estes vocábulos captaram-lhes a atenção e as crianças repetiam-nos, divertidos. À medida que a história se foi desenrolando, o grupo ia fazendo coro, a repetir a enumeração das personagens e a repetir as principais acções: “Puxaram, sacudiram, içaram e puxaram com mais força mas...” como se duma canção se tratasse.

Toda a obra suscitou a admiração das crianças: a capa com a dimensão do nabo, os animais a ajudar e, no final, o facto do rato pequeno ter sido o factor decisivo para arrancar o nabo e ser também o rato pequeno a comer mais sopa.

A Educadora aproveitou para valorizar o trabalho de grupo, para que conseguissem arrancar aquele nabo.

Actividade 3 - Pós-Leitura:

Depois da leitura da obra, o grupo, com a ajuda da Educadora fez o resumo da história para a elaboração do Big-Book. O reconto foi feito pelo **F.J.** (que fez 5 anos em Janeiro) em frente ao grupo, com o livro aberto, o que lhe deu hipótese de recorrer à ilustração para lembrar alguns detalhes. Algumas palavras foram ditas com a mesma entoação da leitura. Devemos salientar que certos detalhes referidos durante a actividade da leitura foram fielmente repetidos, enquanto outros foram completamente ignorados. Em grupo, e com gestos, fomos contando as personagens, a par de toda a cantilena repetida ao longo da história: "Puxaram, içaram, sacudiram e puxaram com mais força mas...".

Os colegas iam, sucessivamente ouvindo e lembrando outras frases e pormenores da leitura.

Nesta altura, fizemos também a recolha de palavras difíceis, a fim de serem coladas no "O Nosso Dicionário".

Voltámos a lembrar alguns conceitos: torta, gansos, sarapintadas, alfaias, alface, barrigudos e içar. A Educadora tentava que as definições partissem das próprias crianças. O **M.** e o **P.**, com grande entusiasmo, mostraram ter aprendido tudo.

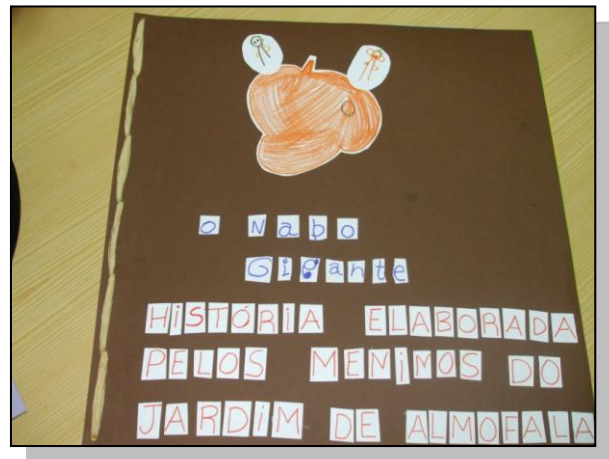
As crianças ficaram entusiasmadas com a elaboração do "nosso livro" e, desta forma, todos participaram na actividade dos desenhos. Em grupo, visualizaram a Educadora a registar, por escrito, o que disseram oralmente. Com os desenhos já prontos, fizemos a sequência da história, organizando as imagens de

cada cena. Cada desenho que as crianças fazem são reveladores das suas aprendizagens.

E, como a imaginação das crianças não tem limites, o M. sugeriu que deveríamos fazer um móbil com os elementos da *cesta literária*. E assim se fez!



Fotografia nº 6 - As páginas do Big-Book



Fotografia nº 7- O Big-Book



Fotografia nº 8 - Exemplo de um móbil com elementos da *cesta literária*.

Duração: 2 dias

Reflexão: Com as actividades de preparação para o Carnaval e o próprio Desfile de Carnaval, não tivemos tempo para realizar outras actividades, para além do Big-Book.

É de referir o entusiasmo das crianças na elaboração dos desenhos para o livro. O **M.**(5 anos) sentou-se a copiar as imagens e nunca pediu para fazer outra actividade. No início, quando a Educadora lhe deu o livro e pediu para ele desenhar o que estava na capa, ele, para além de fazer, o desenho copiou também o título da obra. Foi incansável, durante todo o trabalho, e disse com ar muito sério, que vai ser ilustrador quando for grande!

O **S.** não se entusiasmou pelos desenhos, pois queria apenas “ler” a história para os colegas. A partir desse dia, trouxe sempre livros para “ler”, ficando triste porque ninguém o ouvia.

7.3. AVALIAÇÃO DA ACTIVIDADE

Relativamente ao objectivo proposto, vejamos a nossa reflexão.

A actividade, para além das aprendizagens e do encantamento que provocou, teve mais consequências positivas: as crianças passam cada vez mais tempo no cantinho dos livros, trazem livros de casa para serem lidos em grupo e, algumas delas insistem em “ler” para os colegas.

Algumas crianças tomam a iniciativa de pegar nos livros e recrear a escrita e até as imagens. De futuro, haverá, certamente, mais livros criados em grupo.

O único objectivo proposto que ficou aquém do esperado foi o que se prendia com a criação de estratégias, a par da resolução dos problemas que o conto levantou. As crianças não se empenharam a criar soluções, querendo apenas ouvir o resto do conto.

A actividade construída a partir da *cesta literária* foi uma novidade a que as crianças aderiram muito bem. O objectivo, não só desta, como de todas as *cestas*, é

motivar para o acto de ouvir uma história. Mas, as *Cestas* motivam também para o diálogo, através da curiosidade natural das crianças. E, se as crianças sentem curiosidade, são levadas a questionar, a dialogar, e ao fazerem-no estão a desenvolver competências não só linguísticas, como culturais.

Desta actividade surgiram palavras novas que foram registadas. Desta forma, as crianças aumentam, assim, o seu vocabulário.

As crianças também têm ideias, têm capacidades de imaginação e também gostam de dar sugestões. Cada trabalho baseado nessas sugestões, para além da parte didáctica, também passa por um reforço da auto-estima.

NOTA CONCLUSIVA

Este trabalho permite a extracção de várias conclusões:

A primeira é que o Jardim de Infância não é um espaço onde a criança passa o seu tempo apenas a brincar. Ela aprende e, acima de tudo, interage.

A segunda é que trabalhar em Jardim de Infância pressupõe uma dinâmica de actividades que, para serem bem sucedidas, têm forçosamente que ser do gosto das crianças. Outra condição, ligada a esta, é que as estratégias devem ser as mais variadas possíveis.

A terceira é que as crianças são capazes de fazer trabalhos dignos de serem expostos, tais como os decorrentes desta actividade.

A quarta é que apesar de ainda não saberem ler, já conhecem o livro e retiram prazer e conhecimentos do mesmo.

E, finalmente, a quinta é de que, num Jardim de Infância trabalha-se em grupo na descoberta do mundo.

PROPOSTAS PARA ACTIVIDADES FUTURAS

Todas as actividades realizadas em Jardim de Infância têm uma dimensão interdisciplinar. No entanto, e no seguimento deste trabalho, pretendemos que estas partam dos livros que temos ao nosso dispor e que nunca foram dinamizados. As propostas para outro tipo de actividades partem, geralmente, das próprias crianças, mas ficam algumas ideias que ainda poderão ser implementadas ao longo do ano:

- Convidar as famílias para virem ao Jardim de Infância, contar histórias, relatos ou experiências;

- Construir outro Big-Book mas, desta vez, para ser preenchido pelos pais das crianças com fotos, histórias, lengalengas, adivinhas, lendas, etc.
- Motivar para que as crianças tragam livros, para serem lidos no Jardim de Infância;
- Construir fantoches com as personagens principais de cada história;
- Dramatizar histórias através do fantocheiro e, em grupo, com adereços improvisados;
- Recriar maquetas com cenários de algumas histórias, elaborados em pasta de modelar;
- Levar cada criança a seleccionar um livro e, em conjunto, com os pais, elaborar a sua *cesta literária*.
- Elaborar um novo dicionário de parede, mas que ao lado da palavra tenha a imagem correspondente.
- Construir, em grupo, livros temáticos: uns com adivinhas, outros só com imagens ou fotografias coladas, outros com histórias...
- Realizar exposições, no final do ano, que divulguem os trabalhos realizados.

Antes de terminar, gostaríamos ainda de referir que estes trabalhos enriquecem tanto as crianças, quanto os profissionais ligados à educação. Pensamos que outros estudos poderiam ser pertinentes na melhoria da nossa prática pedagógica. Um deles seria comparar as competências linguísticas antes e depois da entrada para o Pré-Escolar. Relativamente aos benefícios da literatura Infantil, já não existem dúvidas sobre os mesmos. No entanto, cada vez que aprofundamos qualquer assunto, temos sempre algo a aprender. É exactamente essa a postura que devemos ter: “ a mente aberta” para aprender.

BIBLIOGRAFIA

- AIMARD, P.** (1986). *A Linguagem da Criança*. Porto alegre. Artes Médicas.
- ALAVA, M. L. e PALACOS, P.** (1993). *Será Feliz uma Criança no Infantário*. Porto. Porto Editora.
- ALMEIDA, I. R.** (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa. Editor Ministério da Educação.
- ARAÚJO, M. A.** (2008). *A Emancipação da Literatura Infantil*, 1ª Edição. Porto. Campo Das Letras.
- AZEVEDO, F.** (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Capítulos 1, 2, 11. Lisboa. Lidel.
- AZEVEDO, F.** (2007). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Capítulos 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10. Lisboa. Lidel.
- AZEVEDO, F. e SARDINHA M. G.** (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Capítulos 4, 7, 10. Lisboa. Lidel.
- BAIRRÃO, J. e TIETZE, W.** (1994). *A Educação Pré-escolar na União Europeia*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- BASTOS, G.** (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa. Universidade Aberta.
- BERNSTEIN, B.** (1975). *Langage et Classes Sociales. Codes Sócio-linguistiques et Contrôle Social*. Paris. Minut.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.
- BRAVO-VILLASANTE, C.** (1977). *História da Literatura Infantil Universal*. Printer Portuguesa Indústria Gráfica, Lda. Lisboa. Editorial Veja.
- CARDONA, M. J.** (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto. Porto Editora.
- CARVALHO, I.** (1996). *Educação Pré-escolar em Portugal*. Lisboa. Edições Ministério da Educação.

CERVERA, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. 2ª Edición. Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero.

CRAIDY, C. e GLÁDIS E. K. (2001). *Educação infantil - Pra que te quero?*. Porto Alegre. Artmed Editora.

CURY, A. (2008). *Maria, a Maior Educadora da História*. Lisboa. Publicações D. Quixote.

EDIÇÃO DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, SERVIÇO DE EDUCAÇÃO E BOLSAS (2007). *Contado às Crianças*, XVII Encontro de Literatura para Crianças. Lisboa

GOMES, J. F. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra. Livraria Almedina.

GONÇALVES, I. (1998). *Jornal O Docente*, nº 21. Artigo: Aprender a Ler e a Escrever através da Recontextualização Pedagógica. pp. 3-8. Braga. Associação Nacional dos Professores

HOHMANN, M. e BANET, B. e WEIKART, D. P. (1992). *A Criança em Acção*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

HOHMANN, M. e WEIKART, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

LOPES, J. A. (2006). «Desenvolvimento de Competências linguísticas em Jardim-de-Infância». In *Manual de actividades*. Coleções práticas pedagógicas. Porto. Edições Asa.

KAMII, C. (1988). *A teoria de Piaget e a educação Pré-escolar*. Instituto Piaget Lisboa. Coleção Horizontes Pedagógicos.

KHÉDE, S. S. (1986). *Literatura Infanto-Juvenil um Género Polémico*. Porto Alegre. Mercado Aberto.

MEIRELES, C. (1984). *Problemas da Literatura Infantil*. 4ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira.

MENDONÇA, M. (1997). *A Educadora de Infância*. Traço de união entre a teoria e a prática. 2ª Edição. Horizontes da Didáctica. Porto. Edições Asa.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- OLIVEIRA, J. F.** (Orgs.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- RIGOLET, S. A.** (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. 2ª Edição revista e ampliada. Porto. Porto Editora.
- RISCADO, L.** (2003). *Revista Vértice*, nº 113. Setembro - Outubro. Artigo: Literatura para crianças e jovens. pp. 29-42. Lisboa. Editorial Caminho.
- ROCHA, N.** (1984). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Biblioteca Breve. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Lisboa. Ministério da Educação.
- SILVA, V. A.** (1981). «Nótula sobre o Conceito de Literatura Infantil». In **SÁ, D. G.**, *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga. Edição da Editorial Franciscana.
- SILVA, V. A.** (1984). *Teoria da Literatura*. 6ª edição. Coimbra. Livraria Almedina.
- SILVA, V. A.** (2005). *Teoria da Literatura*. 8ª edição. Coimbra. Livraria Almedina.
- SIM-SIM, I.** (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- SPODEK, B, B. P. C.** (2002). «Alternativas Curriculares em Educação de Infância: uma Perspectiva Histórica». In **SPODEK B.** (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- TODOROV, T.** (1977). *Introdução à Literatura Fantástica*. São Paulo. Editora Moraes.
- TOLSTOI, A.** (2005). *O Nabo Gigante*. Lisboa. Livros Horizonte.
- TUCKMAN, B. W.** (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa. Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- VELOSO, R. M. e RISCADO, L.** (1997). *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Julho, nº 17. Artigo: A Literatura Infantil - espaço de prazer, espaço de descoberta. pp. 47-50. Lisboa. Associação das universidades de Língua Portuguesa.

VIEIRA, A. (1994). *Discursos*, nº8. Artigo: Em questão: a escrita par crianças. pp. 175-184, Lisboa, Universidade Aberta.

Outros Documentos:

Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho (Organização das Orientações Curriculares).

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei -Quadro da Educação Pré-Escolar).