

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS



DAS PALAVRAS AO LÚDICO

Intervenção e Sucesso

MARIA MANUELA CARDOSO REBELO

Covilhã

2009

DAS PALAVRAS AO LÚDICO

Intervenção e sucesso

ORIENTADORA:

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

Dissertação de 2^o Ciclo em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior.

AGRADECIMENTOS

O estudo que ora concluímos fica a dever-se a muito investimento, traduzido em obstinação e persistência, mas e também, em grande parte, ao contributo daqueles que nos deram o seu incondicional apoio, nas horas de maior complexidade e algum desânimo.

Impõe-se em primeiro lugar, uma palavra de profundo reconhecimento à Senhora Professora Doutora Maria da Graça Sardinha que, para além da sua mestria na orientação que nos proporcionou, nos conduziu com gestos de delicadeza, próprios de quem possui um grande conhecimento das fragilidades do ser humano e de quem quer transmitir o prazer que vai das palavras ao lúdico e que dá sentido à vida.

Depois à Isabel, cuja amizade tem sido a grande viga de suporte em todos os momentos de vacilação.

À Olga, pela disponibilidade e incentivo.

À Deolinda, pelo valor incontestável do seu carinho, ânimo e companheirismo.

A todas, a minha profunda GRATIDÃO.

AOS MEUS VERDADEIROS AMIGOS

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO

SUMMARY

RESUMEN

INTRODUÇÃO.....10

PARTE I

1-INTERVENÇÃO PRECOCE.....14

1.1-Conceito: Uma Tentativa de Definição.....14

1.2-Breve Resenha Histórica.....17

1.3-Educação de Infância – Algumas Considerações.....22

2- LITERATURA PARA A INFÂNCIA: Dos Recursos aos Contributos.....27

2.1-Revisitando a História..... 27

2.2- Da Fantasia ao Lúdico: Um Binómio.....31

2.3-Brincar a Sério – Um referencial.....35

2.4-Contributo Pedagógico / Didáctico.....38

3-EMERGÊNCIA DA LEITURA E ESCRITA.....41

3.1-O Desenho.....41

3.2- A Leitura da Imagem.....44

3.3- A Importância do Contexto Familiar.....47

4- AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....51

4.1-O Desenvolvimento Linguístico.....51

4.2-Oracia.....56

4.3- O Fanteche: Um Outro Contributo.....59

4.4-Modelo de Processamento da Informação.....61

4.5-Relações Semânticas do Discurso.....	66
--	----

PARTE II

5- O ESTUDO.....	70
5.1- Metodologia.....	71
5.2- Contexto Deste Estudo.....	72
5.2.1- Caracterização Situacional.....	72
5.2.2- Caracterização Socioeconómica Familiar.....	73
5.2.3- Caracterização do Grupo.....	74
5.2.4- Equipa Multidisciplinar.....	76
5.3- O Caso.....	77
5.4- Procedimentos.....	80
5.5- Diálogo.....	82
5.6- Análise e Interpretação do Diálogo.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
BIBLIOGRAFIA.....	98

ÍNDICE DOS QUADROS E DAS FIGURAS

Quadro 1.....	74
Quadro 2.....	75
Quadro 3.....	90
Figura 1.....	14
Figura 2.....	61
Figura 3.....	66
ANEXOS.....	106
Anexo 1-Registos fotográficos.....	107
Anexo 2-Propostas de Actividades.....	114

RESUMO

Numa tentativa de conhecermos em profundidade os aspectos relativos à linguagem da criança diferente, utilizámos o índice de comprimento médio de palavras por enunciado - MLU – cujo cálculo psicolinguístico nos revela aspectos pragmáticos da linguagem. Para o efeito, desenvolvemos uma actividade alicerçada num diálogo entre educadora e aluna para posterior análise.

Uma panóplia de actividades foi sugerida no final da dissertação, no sentido de procurar respostas aos problemas de linguagem evidenciados no âmbito da interpretação do diálogo supracitado.

Das Palavras ao Lúdico – Intervenção e Sucesso – assim procedemos: com palavras e sua interpretação posteriormente avaliadas para se proceder a uma eficaz acção.

SUMMARY

In an attempt to know all the aspects concerning the language of a different child we used the Mean Length of Utterance - MLU - which measures the linguistic productivity in children and reveals pragmatic characteristics of the language. Thus, we developed an activity based in the dialogue between student and educator for further analysis.

Several activities were suggested at the end of the dissertation in order to find answers to the language problems identified in the interpretation of the dialogue mentioned above.

From words to playful – Intervention and Success – we went along this way: evaluation of the words and their interpretation so that we could effectively act.

RESUMEN

En una tentativa de conocer en profundidad los aspectos relativos al language de niños diferentes, utilizamos un índice de largura média de palabras por enunciado – MLU- cuyo cálculo psicolingüístico nos revela aspectos pragmáticos del language. Para ello, llevamos a cabo una actividad basada en un diálogo entre la educadora y la alumna para su posterior análisis.

El diseño de algunas actividades fue sugerido al final de la tesis, con la finalidad de buscar respuestas a los problemas de language en el âmbito de la interpretación del diálogo anteriormente citado.

De las palabras a lo lúdico – Intervención y Êxito – procedemos así: com palabras y su interpretación posteriormente avaladas para una actuación eficaz.

INTRODUÇÃO

Das Palavras ao Lúdico - Intervenção e Sucesso -, assim se intitula a nossa dissertação.

Não resistimos a iniciar esta breve introdução com o poema de Cecília Meireles quando nos diz:

Ai, Palavras!

“Ai palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
Sois de vento, ides no vento,
No vento que não retorna,
E, em tão rápida existência,
Tudo se forma e transforma!”

(in Cecília Meireles, Obra Poética)

De facto, a língua faz parte do nosso quotidiano e quando falamos em língua remetemos, de imediato, para acção, acto, mensagem, exposição, difusão, relação, comunicação.

A brincar, através do lúdico podemos ensinar as nossas crianças a adquirir e a desenvolver mecanismos de linguagem que lhes permitam poderem ser bons falantes, pois não nos merece qualquer contestação a afirmação de que os limites do mundo são os limites da linguagem.

Ora, qualquer aula deve ser um momento de comunicação por excelência, de modo interactivo que vise sempre a aprendizagem dos nossos alunos.

Todavia, enquanto docente do “ensino especial”/ intervenção precoce tentamos um ensino aliado ao prazer e à alegria, pois, frequentemente, as resistências encontradas são inúmeras, e não cabe neste estudo enumera-las.

O pleno sentido das palavras como o amor e a amizade encontram-se muitas vezes enquadradas em cenários de verdadeira solidão, no mundo do ensino especial, onde para além daquelas, gostaríamos ainda de vivenciar a verdadeira inclusão.

Mas, infelizmente, quantas e quantas vezes se assiste à rejeição da família pelo filho ou filha que não é igual aos outros!

Ao educador cabe a árdua tarefa de reunir ternura e delicadeza, leveza e compreensão para, subtilmente, encontrar pontes onde nasça o afecto pela criança diferente. Frequentemente, com palavras ou sem elas, pois às vezes basta um simples gesto, conseguimos um espaço aberto, uma luz no horizonte e os afectos nascem e desenvolvem-se. Para isso, precisamos desenvolver um trabalho intenso e sistemático com todos os envolvidos: Família e escola em interacção.

Neste âmbito, concordamos plenamente com as palavras de Rodrigues (2001), “Tem-se tornado óbvio que a diferença que a deficiência implica é só a parte visível de uma realidade que, à semelhança dos icebergues, tem uma parte imersa muito maior.” (Rodrigues, 2001:15).

No sentido de aprendermos mais com a criança diferente e desenvolvermos um trabalho mais coeso e eficaz, propomo-nos tentar atingir, com o presente estudo, os seguintes objectivos:

OBJECTIVOS

- Reflectir sobre os aspectos relativos à aquisição e desenvolvimento da linguagem.
- Descrever um estudo de caso alicerçado no estudo pragmático da linguagem.
- Interpretar os resultados à luz do MLU (Mean Length of Utterance) – índice de comprimento médio de palavras por enunciado.
- Apresentar uma panóplia de estratégias que potenciem o desenvolvimento da linguagem da criança diferente.

O PROBLEMA

Mediante a explicitação das razões que nos movem e a definição dos objectivos que pretendemos atingir com este estudo, ocorre-nos o problema que pode ser desenhado do modo seguinte: Como constroem a linguagem as crianças com

dificuldades de aprendizagem específicas e quais os enunciados que merecem especial cuidado é o problema para o qual gostaríamos de encontrar solução.

PERTINÊNCIA DO ESTUDO

No decorrer do tempo, no qual vimos desenvolvendo a nossa prática pedagógica e com particular ênfase em contexto de intervenção precoce foi-nos despertando o interesse por problemáticas ligadas à aquisição e desenvolvimento da linguagem, sobre as quais passa a radiografia da educação de infância.

O nosso compromisso pessoal, com as boas práticas obriga-nos, em termos de motivação pessoal, a que não nos acomodemos a uma situação de “deixa andar”, mas antes nos inquietemos, no sentido de desocultarmos barreiras que obstaculizam a aquisição e desenvolvimento linguístico das crianças portadoras de alguns deficits nesse campo e acarinemos a ideia de investir nesse sentido, com este estudo que nos propomos levar a efeito.

Esta consciência é fruto de algum debate de ideias com os mais diversos actores intervenientes em contexto de intervenção precoce. É fruto de alguma experiência pessoal enquanto educadora que já percorreu alguns níveis de educação, desde a intervenção precoce, a creche, a educação de adultos, passando pelo pré-escolar e pelo 2.º ciclo do ensino básico. É fruto por último de um grande desejo de aprimorar a nossa praxis e de um enriquecimento e crescimento enquanto pessoa e profissional empenhado na qualidade e sucesso educativo, “um tesouro a descobrir” (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação para o século XXI, s/d).

O sucesso faz hoje parte do nosso vocabulário corrente. Vivemos do sucesso e para o sucesso. Contudo, como afirma Marujo (1998) “no ensino não há analgésicos, cirurgias ou antibióticos, receitas imediatas nem soluções infalíveis “. É mais rico, mais prático e mais proveitoso provocar a reflexão do que fornecer conclusões preconcebidas.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O tempo é a maior limitação do estudo. Mas, para além desta, o facto de trabalharmos com crianças diferentes, que requerendo de nós uma atenção redobrada,

deixa-nos pouco espaço em termos temporais para nos dedicarmos a trabalhos desta índole.

Também a experiência desenvolvida na segunda parte do estudo sofreu alguns contratempos que passamos a explicitar. Assim, o facto de se tratar de um “caso” cuja criança é considerada “especial” fez com que a actividade não fosse levada a cabo como constantemente planificámos. O momento para a interacção com a criança parecia nunca ser adequado, pois bastava ela não querer para não se poder iniciar.

Contudo, acabámos por concretizar a actividade, num outro período de tempo, o que trouxe, indiscutivelmente, alguma quebra ao estudo, e, conseqüentemente, algum atraso na planificação e finalização do mesmo.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Dois grandes momentos apetrecham esta dissertação, sendo que, a forma como se encontra estruturada é fundamentalmente a seguinte: Parte I e Parte II.

Na parte I, integrámos a introdução bem como os objectivos e o problema que lhe deu o mote. Segue-se um quadro teórico constituído por um conjunto de itens que remetem para os discursos capazes de promoverem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança diferente. Assim, da literatura infantil ao desenho – discursos promotores de comportamentos emergentes em escrita e leitura – passámos à reflexão sobre o modelo de processamento da informação.

A parte II do estudo remete para uma experiência em contexto pedagógico interpretada à luz do MLU, (Mean Length of Utterance), índice de comprimento médio de palavras por enunciado.

No final da dissertação, apresentamos sugestões de actividades para trabalhos futuros que provêm da interpretação dos resultados no âmbito do MLU. Seguem-se as considerações finais, seguidas da bibliografia e de um corpo de anexos que sustentam as actividades.

PARTE I

I-INTERVENÇÃO PRECOCE

1.1-Conceito: Uma Tentativa de Definição

O conceito de Intervenção Precoce pretende definir a acção, o mais atempada possível, desenvolvida por uma equipa multidisciplinar, para a criação de oportunidades para a igualdade de oportunidades das crianças em diversas situações de risco, de modo a colmatar problemas de cariz penalizador, que podem configurar um desenvolvimento global, considerado, em termos genéricos, abaixo do expectável. De uma forma simplista poderemos dizer que, a Intervenção Precoce consiste num conjunto de serviços multidisciplinares, prestados a crianças dos zero aos seis anos, de forma a promover saúde e bem-estar, reforçar competências emergentes, minimizar atrasos no desenvolvimento, remediar disfunções, prevenir deterioração funcional e promover capacidades parentais adaptativas e funcionamento em geral.

A conceptualização actual dos serviços e práticas de intervenção precoce, assenta numa perspectiva sistémica, ecológica e centrada na família. Isto enraíza-se no modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, apresentado por Correia (2000),

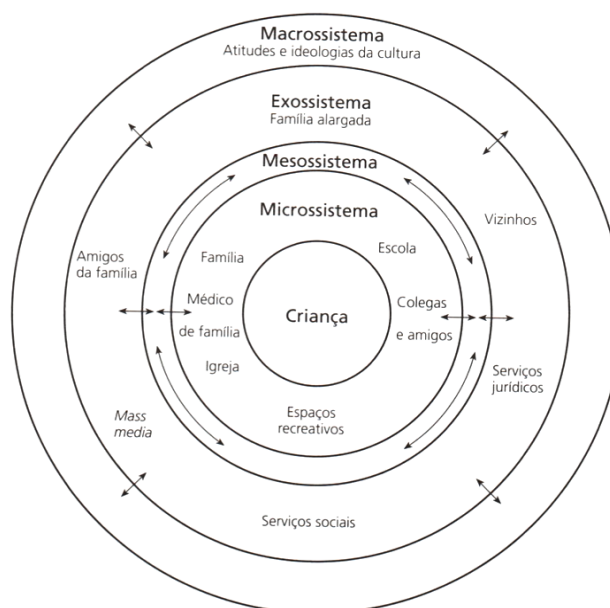


Figura 1 – Modelo da ecologia de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

segundo o qual a criança sofre influências, cresce e desenvolve-se em vários contextos com interconexões. Sendo eles: o microsistema, composto principalmente pela família; o mesosistema, constituído pelas interações existentes entre os contextos imediatos, nos quais a criança tem múltiplos papéis; o exosistema, constituído por contextos em que a criança participa indirectamente, mas com fortes possibilidades de ser afectada, como seja o trabalho dos pais, e, o macrosistema, que se refere a contextos mais alargados, ou seja a cultura geral. Assim sendo, o foco de atenção nas práticas tradicionais deixou de ser exclusivamente centrado na criança para passar a ser centrado na díade criança/família, privilegiando o seu contexto de vida. Esta focagem, alargada, sobre qual deve ser o alvo da intervenção precoce, tem por base um processo contínuo de descoberta de importantes variáveis, que influenciam o desenvolvimento da criança, e bem assim, o pressuposto que, o potencial do desenvolvimento e do comportamento não são fixos à nascença por um conjunto de factores genéticos, nem, tão pouco, são limitados por períodos críticos, para além dos quais se torna impossível qualquer mudança. Neste contexto, a Intervenção Precoce, constitui-se como o apoio, multidisciplinar, a prestar a crianças em risco, dos zero aos seis anos, preferencialmente dos zero aos três anos. Entende-se por criança em risco aquela que pelas suas características biológicas ou enquadramento sóciofamiliar apresenta maior probabilidade de ser alvo de dificuldades que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material e/ou afectiva e comprometer o seu processo de desenvolvimento. O risco de que se fala, pode ser definido por, risco estabelecido: crianças que apresentam problemas físicos ou mentais graves de etiologia conhecida, passíveis de originarem atrasos de desenvolvimento, (Síndrome de Down, Spina bífida, anomalias cromossómicas, alterações sensoriais, microcefalias, paralisias cerebrais, etc. ...). Por risco biológico: crianças que apresentam antecedentes pessoais e familiares, nomeadamente, no que se prende com os períodos pré, péri e pós natal que podem resultar em problemas de desenvolvimento, (Prematuros, Baixo peso, doença metabólica, etc...). Por risco ambiental ou psicossocial: crianças cujas experiências precoces, nomeadamente, cuidados maternos e familiares, cuidados de saúde, nutrição, oportunidades de estimulação física, social e de adaptação, são de tal modo limitadas que implicam uma alta possibilidade de atraso no desenvolvimento, (Pobreza, maus tratos ou negligência, baixo nível de instrução dos pais, etc...).

Estes três tipos de risco não são mutuamente exclusivos, pelo contrário, muitas vezes sobrepõem-se. Deste modo, será importante que se considere a hipótese de existirem múltiplos factores de risco inerentes aos três tipos anteriormente referidos.

Contudo, as boas práticas têm demonstrado que se deve perspectivar o apoio enfatizando mais as forças do que os deficits familiares, promovendo as suas escolhas e o controlo sobre os recursos existentes, ou a encontrar pela equipa multidisciplinar, perspectivando sempre uma maior capacitação das mesmas, obviando, desse modo, as respostas adequadas a cada criança e respectiva problemática. Decorre daqui, que a equipa multidisciplinar de intervenção precoce, constituída, regra geral, por profissionais pertencentes a três ministérios, (Educação, Saúde e Segurança Social) não pode descurar o desenvolvimento de uma relação de confiança entre as famílias e os diversos elementos que a constituem.

Na sequência do que já foi referido, os serviços de Intervenção Precoce podem ter um impacto, muito significativo, nos pais e irmãos das crianças que apresentem risco estabelecido e/ou biológico. Isto porque, geralmente, as famílias destas crianças vivem sentimentos de decepção, isolamento social, stress, frustração e desespero. Esta situação afecta, não raras vezes, o bem-estar familiar, ocasionando, em casos graves, situações de divórcio e de suicídio. Assim, parece licito afirmar que, a Intervenção Precoce deve resultar no desenvolvimento de melhores atitudes parentais relativamente a eles mesmos (incentivando-os a atitudes de bem-estar e lazer) e ao seu filho com o desenvolvimento comprometido negativamente, na medida em que desenvolve competências para lidar com a sua criança.

Não de somenos importância parece ser o facto de toda a sociedade obter ganhos a curto e longo prazo, já que se previnem, também, situações de futura dependência de instituições sociais, quer pelo desenvolvimento das crianças, quer até pela possibilidade de as famílias beneficiarem do aumento das suas capacidades para vir a ter um emprego, em consequência de lidar melhor com a situação que a problemática da sua criança lhe originou.

Todavia, revemos a conceptualização de Intervenção Precoce, na sugestão de McWilliam (2003) ao dizer que os profissionais de I. P. devem partilhar os seus conhecimentos e dar resposta ao que os pais ou tutores identificam como prioritário para as suas crianças e famílias, sem emitirem quaisquer juízos de valor. Como se torna

óbvio as prioridades de cada família são únicas, para se lhes dar resposta deverá conceber-se um plano individual de serviços.

Não significa isso, no entanto, que os programas de intervenção precoce têm de oferecer todos os possíveis serviços destinados a crianças e famílias, porque na realidade seria impossível. Mas significa que cabe aos profissionais, da área da intervenção precoce, conhecerem a diversidade de serviços existentes, na comunidade, e ajudar as famílias a acederem aos que podem dar resposta às suas prioridades, que a experiência mostra não serem estáticas.

Em jeito de conclusão, e numa subtil analogia com o pronto-a-vestir, de tamanho único, poderá subescrever-se o que McWilliam (2003) afirma,

...a abordagem centrada na família reconhece que “o mesmo tamanho não serve para todos”. Cada família é única e os serviços devem ser concebidos individualmente, a fim de assegurar a “melhor opção” entre as opções de serviço disponíveis e as prioridades da família.

(McWilliam, 2003:15)

1.2- Breve Resenha Histórica

Na evolução de modelos e práticas de intervenção precoce na infância, Portugal assemelha-se a muitos países da Europa e o seu entendimento só pode ser feito a partir da referência, possível, ao atendimento das crianças com deficiência de uma forma global.

Muito embora não se pretenda um estudo exaustivo da evolução, em termos de atendimento de crianças portadoras de deficiências, estas foram as primeiras a ser contempladas, e em particular as crianças que manifestavam deficiências sensoriais, para as quais se conhecem seis instituições até ao século xx, sendo a primeira fundada em 1823 (Costa & Rodrigues, 1999). Estas instituições eram maioritariamente de iniciativa particular e de cariz asilar.

No início do século xx deve-se ao pioneirismo de António Aurélio da Costa Ferreira a avaliação e educação de crianças com várias deficiências, inclusive a deficiência mental, bem como a investigação e formação de professores do ensino

especial. Ainda durante a primeira metade desse século foram criadas escolas especiais, por iniciativa de médicos, pais e professores, para deficiências como Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e Deficiência Visual (Costa & Rodrigues, 1999).

Já na década de sessenta são tomadas algumas medidas concretas, pelo então Ministério dos Assuntos Sociais, quanto ao apoio às iniciativas privadas no campo da educação de deficientes e à criação de centros de observação e de educação especial, e ainda a programas de formação especializada de professores.

Pode dizer-se que até aqui o Ministério da Educação não desempenhou qualquer papel de relevo. Porém essa situação começa a mudar a partir de 1973, com a organização do Departamento de Educação Especial, tendo em vista ao atendimento de crianças com deficiência, a nível nacional e numa perspectiva de integração. Outras iniciativas se seguiram e de entre as quais se salientam a criação de Equipas de Educação Especial, em 1975/76, com o objectivo de promover a integração social, familiar e escolar das crianças com deficiências motoras e sensoriais, permitindo que essas crianças permanecessem nas escolas regulares, e bem assim, as Unidades de Orientação Educativa e os Serviços de Apoio às dificuldades de Aprendizagem. Estas, com o intuito de orientação junto dos professores e não de apoio directo aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Em paralelo com estas iniciativas de características integradoras, surgem algumas cooperativas e associações de pais que criam escolas de ensino especial para crianças com deficiências profundas (Costa & Rodrigues, 1999)

Por influências externas, quer dos Estados Unidos da América, quer da Europa, Portugal dá mais um passo de gigante, na década de noventa, com a publicação de legislação que até há bem pouco tempo foi considerada a base do sistema de educação especial. Concretamente, com a publicação do Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto. Esse Decreto-lei estabelecia o direito de todas as crianças com necessidades educativas especiais a frequentarem as escolas regulares, definindo as medidas educativas que deveriam ser implementadas, para que a sua integração fosse possível e concomitantemente, com carácter obrigatório, a elaboração de um Plano Educativo Individual que os respectivos pais teriam de assinar.

Visto o Decreto-Lei 319/91 à luz do contexto educativo do início da década de noventa, este assenta em alguns pressupostos que revelam um novo paradigma conceptual a nível educativo que valerá a pena referir:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseadas em decisões do foro médico, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos;

- A responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem;

- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de escola para todos;

- O reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos

- Medidas hierarquizadas, das mais integradas até às mais restritivas de acordo com o princípio que a educação deve processar-se no meio o menos restritivo possível.

Como marco de referência para a legislação subsequente em Portugal, no que respeita à responsabilização da escola e dos professores do ensino regular pela educação de todos os seus alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais, pode salientar-se a Declaração de Salamanca de 1994, em resultado do Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais organizado pelo Governo de Espanha em colaboração com a UNESCO, realizado entre 7 e 10 de Junho, cuja ideia principal desse quadro de acção era que a escola deveria acolher todas as crianças, sejam quais forem as suas características particulares de ordem física, intelectual, social, afectiva, linguística ou outra (Monteiro, 1998).

Estão, assim, lançadas as bases de uma filosofia de escola inclusiva, ou seja, de uma escola que terá o papel fundamental de procurar os meios para ter sucesso na educação de todas as crianças, incluindo aquelas que são gravemente desfavorecidas.

No que concerne à intervenção precoce, a opinião de vários autores traduzida em trabalhos de carácter teórico-prático, é de que as experiências de atendimento precoce embora remontem à década 60 são caracterizadas por uma quase total ausência de enquadramento teórico-legal e por uma grande diversidade de práticas.

As primeiras experiências de atendimento precoce foram feitas pelo Serviço de Orientação Domiciliária, e destinavam-se a apoiar os pais de crianças cegas. Eram programas concebidos dentro de um modelo médico e implementados a nível nacional por enfermeiras de saúde pública dos Centros Materno-Infantis. No entanto na década de 70 verificou-se uma involução, pois o serviço de Orientação Domiciliária deixou de ter âmbito nacional e passou a ser apenas assegurado em Lisboa e Porto, por educadoras

integradas nos Centros de Educação Especial, do âmbito do Ministério dos Assuntos Sociais. (...). Remontam também a esta década algumas experiências de estimulação precoce, para crianças com paralisia cerebral ou deficiência motora, com carácter multidisciplinar, implementadas nos Centros de Paralisia Cerebral de Lisboa, Porto e Coimbra (Bairrão & Almeida, 2002). Nesta altura e até à década de 80, falava-se sobretudo nos serviços de saúde e de segurança social, de identificação e estimulação precoce, sendo que a maioria das iniciativas se caracterizavam por práticas de diagnóstico médico e prestação de apoios de carácter reabilitativo, com orientações genéricas à família.

Poderá dizer-se que a mudança de enfoque se deu em meados dos anos 80 com o estudo e implementação em Portugal, do modelo Portage para pais. Este modelo de origem Norte Americana, já estava a ser difundido em muitos países, revelava uma sólida fundamentação teórica e configurava-se como um suporte de apoio consistente, aos pais das crianças em risco ou com deficiência e aos técnicos que trabalhavam com essas crianças e famílias.

Nessa década inicia-se em Coimbra o Projecto Integrado de Intervenção Precoce (PIIP) que vem a ganhar uma dinâmica e autonomia próprias e consegue assegurar um apoio de qualidade às famílias e crianças dos 0-3 anos, em situação de risco ou com deficiência, residentes em todo o Distrito de Coimbra, que serve de modelo para muitos outros projectos locais de intervenção precoce.

A década de 90 é marcada pela publicação de alguma legislação, da qual, se pode destacar o Decreto - Lei 319/91 e o Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro, por se prefigurarem como documentos inequívocos no enquadramento legal para a intervenção educativa, em crianças portadoras de problemáticas condicionadoras do seu regular desenvolvimento dos 3-6 anos e 0-6 anos, respectivamente, com a chancela do Ministério da Educação. Em rigor, é o Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro, do Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade Social que determina as orientações relativas às práticas de Intervenção Precoce. Este diploma, muito baseado na legislação em vigor nos EUA define a Intervenção Precoce como “uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da acção social”destinada a crianças dos 0 aos 6 anos, com especial incidência dos 0 aos

3, que apresentem deficiência ou risco de atraso grave do desenvolvimento. Pese embora o facto, de este diploma prever um período experimental de três anos, continua, no entanto, a ser a base legal de apoio para as práticas de Intervenção Precoce na Infância.

Contudo, a partir da publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro que rege o novo paradigma para o ensino especial, as crianças dos 3 aos 6 anos passaram a estar abrangidas por dois diplomas, 891/99 e 3/2008, que em algumas situações não se revelam coincidentes nos interesses superiores dessas mesmas crianças. Ou seja: o enquadramento legal num ou noutro (891/99 / 3/2008) das crianças em Intervenção Precoce, depende ,tão só, do local em que o apoio seja prestado. Deste modo, se as crianças tiverem mais de 3 anos e o apoio for prestado em domicilio ou creche, o enquadramento legal é em função dos critérios definidos no Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro, mas se o mesmo apoio for prestado pela mesma equipa, em contexto de Jardim de Infância da Rede Particular (I P S S), o enquadramento legal já é feito pelos critérios do Decreto Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, cujos critérios de elegibilidade não englobam algumas problemáticas como o anterior, e, ainda, não revogado, o Despacho Conjunto 891/99,de 19 de Outubro..

Perante o exposto, pode dizer-se que é curta a história da Intervenção Precoce, em Portugal, mas que nem por isso deixa carecer de alguma clarificação e enquadramento legal explícito, que acautele os direitos das crianças, numa perspectiva de Educação de Excelência para Todos.

Contudo, e sabendo que a realidade, no âmbito da intervenção precoce, é um processo complexo, não se poderá fugir à exigência de nos questionarmos reflexivamente, para se poderem obter mudanças significativas, nas quais se desenhe o respeito pela diferença e especificidade individual, tão bem sublinhadas por Tomlinson (2008:13) quando diz: “O que temos em comum com os outros torna-nos humanos. As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos”

1.3- Educação de Infância – Algumas Considerações

A Educação de Infância, no contexto escolar, em Portugal, está ainda, pode dizer-se, a dar os primeiros passos, com vista ao reconhecimento do seu valor intrínseco. Entretanto, há quem se interrogue, preocupadamente, sobre o que é e a quem beneficia a educação pré-escolar. Explicitando: é o prefácio da vida ou do ensino? Respeita as forças naturais da criança ou restringe-as com vista a uma pré-submissão? É a abertura à expressão ou preparação para o processo de desnaturação que tornará o trabalhador disponível com ou sem emprego? Mais: a valorização da infância que, de algum modo, se pode subentender nos processos da educação pré-escolar existe em si mesma ou pressupõe preparar, na criança, um trabalhador eficaz e disponível? Será uma ilusão ou um meio de construir uma outra sociedade? Na verdade, a educação das crianças mais pequenas é, por excelência, ambígua, nas suas intenções. Limita a liberdade das crianças para, aponta-se-lhe, dar-lhes a liberdade de viver em sociedade. Retira aos pais a educação dos filhos para lhes permitir, em seguida, que nela melhor participem. Trata-se de fazer gerir por outros, e o mais cedo possível, a vida que se gerou.

Larga-se a criança “para seu bem”. Todavia, as preocupações das sociedades neste domínio, nem sempre foram as mesmas e muito menos coincidentes com os discursos oficiais, nem tão pouco estes o reflexo das necessidades das crianças. Em outras palavras: ao longo dos tempos tem-se constatado que coexistem dois grupos, nas sociedades, que sempre procuram libertar-se da educação dos respectivos filhos, se bem que por interesses bem diversos. Um grupo, o da camada trabalhadora, a quem é preciso libertar para a utilização da sua força de trabalho na produção imediata. Outro grupo, o da camada mais abonada, com preocupações pedagógicas e com o fito de dinamizarem ao máximo as potencialidades dos seus filhos. Se bem que esta situação, algo comprometedor para as sociedades, se tenha esbatido, a educação pré-escolar constituiu-se como uma aposta que não seria lícito descurar, nem as futuras gerações de adultos perdoariam às actuais se isso acontecesse.

A protecção da infância é um argumento importante à luz do pensamento de que a pré-escola tem a vantagem de habituar as crianças, desde muito cedo, às separações, às rupturas e a serem orientadas por pessoas que possuem, em princípio, a componente

de serem especialistas no trabalho com crianças e, em particular, preocupadas com os pilares do conhecimento de que nos dá conta do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: “aprender a conhecer, isto é adquirirmos instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.”(s.d.: 77).

Esta perspectiva de educação também nos é dada por Mialaret: ao considerar importante “desenvolver uma personalidade equilibrada, aperfeiçoada pela criação de novas aptidões e susceptível de se adaptar, de se transformar, de se aperfeiçoar o contacto com situações novas encontradas, escolhidas ou sofridas por elas” (Mialaret, 1980: 15).

Segundo Fonseca e à luz da sua experiência no âmbito clínico, a educação pré-escolar reveste-se de importância “na prevenção do insucesso escolar e do insucesso experiencial, para além de se constituir como um dos processos de socialização que mais pode contribuir para a diminuição das desigualdades sociais.” (Fonseca, 1999: 303). Até porque “Não é por acaso que a maior percentagem de dificuldades escolares recai em crianças que vêm de meios socioeconómicos desfavorecidos”, e, considera ainda “... o inêxito escolar é um passaporte para a delinquência e para as condutas sociopatológicas”. (Fonseca, 1999: 348).

No dizer de Teresa Vasconcelos, referindo-se à educação pré-escolar “um bom começo vale para toda a vida”. (Vasconcelos, 1997: 6). Porém, quantos alerta para os perigos do professor-educador “estatuário” ao afirmar “E quando o educador <artista> pensa que conseguiu moldar um carácter ou dobrar um <pepino>, verá que a natureza reprimida se começa a passar pelos alçapões prendíamos da consciência de jovem <dobrado>, mas não vencido”. (Santos, 1997: 176).

A guisa de conclusão e tomando como salutares todos os “avisos” citamos Delors, “Enquanto os sistemas educativos tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta visão deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, quer seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas.” (Delors, 1996, cit. por Monteiro, 1998: 80).

No âmbito deste trabalho académico é nossa intenção traçar uma breve panorâmica sobre a educação pré-escolar em Portugal.

Assim, e numa perspectiva evolutiva, deve dizer-se que a educação infantil em Portugal passou por estádios semelhantes aos dos outros países europeus, muito embora com um significativo atraso e, em particular, quanto “á implantação e ao número de Jardins de Infância Oficiais”. (Bairrão, J. Vasconcelos, T. 1997:7)

Pode-se recuar ao século XVI se entendermos que a criação que a criação das Misericórdias pela Rainha D. Leonor está na génese da educação pré-escolar, muito embora se não possa esquecer o seu cariz assistencial de princípios cristãos. Não obstante, “considera-se que as primeiras instituições designadas especialmente para crianças até aos 06 anos datam de 1834” (op. Cit., 8).

Segundo os autores supra citados, os responsáveis pela educação em Portugal, nos finais do século XIX, não deixaram de ser influenciados pelas ideias de Fröebel, João de Deus e José Augusto Coelho. Este último pedagogo chega a elaborar um projecto de escola infantil, onde explicita os princípios fundamentais de uma pedagogia para crianças dos três aos oito anos, nas diferentes áreas de desenvolvimento.

Nos últimos anos da Monarquia, o Governo publica legislação sobre os objectivos da educação pré-escolar e sobre a formação de educadores (Lei n.º 141, de 27 de Julho de 1896) e surgem os Jardins – Escolas João de Deus.

Porém com o eclodir da República e os novos ideais que procuram travar o atraso em que se encontrava o País, a preocupação dos sucessivos governos é o desenvolvimento social, económico e cultural. Nesta perspectiva, são publicadas, em 1911, leis que traduzem os ideais republicanos e estabelecem como um dos objectivos prioritários o desenvolvimento intelectual das crianças e a sua preparação para o ensino formal, propriamente dito.

Diga-se, entretanto, e a bem da verdade, que apesar da grande preocupação dos republicanos em legislar, muito pouco foi feito, quer pela situação económica que era caótica, quer pela alta percentagem de analfabetismo, quer, ainda, pela grande instabilidade política. Pese embora a situação descrita, nem tudo foi em vão, pois, ainda assim, foram criados cerca de 24 Jardins de Infância e foi divulgado o pensamento de Montessori, Décroly e Dewey, por Irene Lisboa que, apesar de professora do ensino primário, se especializa, posteriormente, em educação infantil.

Um marco negativo na educação pré-escolar é a extinção, em 1963, dos Jardins-de-infância, por ordem de Salazar, a pretexto de se estar a atravessar uma grande recessão económica e por consequência os seus custos serem insuportáveis para a Tesouraria Pública. Subjacente a esta decisão estava a ideologia vigente, segundo a qual cabia à família a função primordial da educação das crianças.

Assim, e segundo Bairrão “é possível afirmar que, no nosso país, até 1966, a maioria dos centros existentes para crianças com menos de seis anos de idade não tinha objectivos educacionais, ao mesmo tempo que o pessoal não tinha qualificações específicas preocupando-se essencialmente com os cuidados e as necessidades mais básicas das crianças.” (Bairrão, Joaquim, 1997:11)

Esta situação começa a mudar com a chamada “Reforma Veiga Simão” que, no início dos anos setenta, reintegra a educação pré-escolar, através da lei n.º 5/73 de 25 de Julho, no Sistema Educativo Oficial.

Importante é também o facto de, em Julho de 1973, começaram a funcionar as primeiras escolas oficiais de formação de Educadores de Infância em Coimbra e Viana do Castelo, já que, até então, as escolas criadas nas década de 50 e 60 tinham carácter particular e na sua maioria religioso.

Entretanto, esta reforma é quebrada pela Revolução de 25 de Abril de 1974 que provoca profundas mudanças económicas e sociais em Portugal. Pode dizer-se que as comunidades se organizaram e levaram a reboque as autoridades a financiar as duas iniciativas.

Segundo F. Gomes “assim surgiram, aqui e além, algumas dezenas de Infantários e de Jardins de Infância subsidiados por várias entidades nomeadamente o MEIC, o MAS, os Governos Cívicos, as Câmaras Municipais, a obra das Mães, a Fundação Calouste Gulbenkian, a Caritas e algumas empresas” (Gomes, Ferreira, 1997:126).

Após 1974, nasce uma nova filosofia na educação infantil. Estender a educação pré-escolar a toda a população, torna-se um objectivo nacional, visando atenuar rapidamente as diferenças socio-económicas e culturais. Este objectivo é materializado através da própria Constituição de 1976, do Estatuto dos Jardins-de-infância (Decreto-Lei 542/79) e da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986) que reconhece o papel da educação pré-escolar no Sistema Educativo.

Um novo impulso, na educação pré-escolar, é dado em 1994 com a aprovação do parecer sobre educação pré-escolar pelo Conselho Nacional de Educação, que recomenda o aumento da cobertura do país, para níveis semelhantes aos da União Europeia, ao mesmo tempo que considera a educação de infância como a primeira etapa da educação básica. A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, define os princípios gerais que devem regular a educação pré-escolar, nomeadamente no que concerne à tutela pedagógica e técnica, à direcção pedagógica, à gratuidade e ao regime de pessoal.

Parece ser possível dizer-se que a educação pré-escolar, em Portugal, percorreu um caminho espinhoso, que se inicia com um cariz assistencial, preocupando-se em minimizar os problemas de fome e de saúde, e evolui, no entanto, muito recentemente, para problemas de índole intelectual.

Assim, desde os orfanatos aos Jardins-de-infância, educação itinerante, e, intervenção precoce, a educação de infância tem andado, mais ou menos, a reboque das diferentes concepções de educação da criança e dos contextos socio-políticos e económicos.

Actualmente vive-se um “novo” paradigma da História da Educação de infância em Portugal, pelo menos a nível organizacional, criado pelo Decreto-Lei 115-A/98 de 04 de Maio, ao integrar de pleno direito este sector da educação, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimento públicos de educação. Para além disso, começa-se a implementar nas práticas educativas, um novo conceito de inclusão, se bem que pouco sedimentado, ainda, nas mentalidades, enquadrado, porém, num contexto legislativo, cheio de boas intenções, mas de difícil operacionalização, tendo em conta as actuais estruturas escolares.

Neste contexto, a intervenção precoce talvez seja a parte mais penalizada, contudo, há que remar contra a maré e valorizar os aspectos positivos, pensando, sempre, que todas as crianças precisam de nós, mas nas crianças diferentes, o que varia é o modo como precisam.

II A LITERATURA PARA A INFÂNCIA: Dos Recursos aos Contributos

2.1-Revisitando a História

A literatura para a infância constitui, indiscutivelmente, um valioso património ao serviço da aprendizagem das crianças. Quantas e quantas vezes recorreremos a este tipo de discurso para desenvolvermos a motivação e, conseqüentemente, o léxico, a comunicação, a empatia e a sensibilidade.

Mediante o exposto, cabe nesta parte do estudo uma reflexão sobre este tipo de discurso e as vantagens do mesmo durante a infância.

Situar no tempo e no espaço as origens da literatura para a infância não tem sido tarefa fácil. Contudo, têm-se arriscado algumas teorias que têm gerado bastante consenso. Assim é usual considerar-se que a literatura nasceu com a maior conquista do homem que foi a conquista da comunicação verbal, com base na arte da palavra. Ora este feito, sendo de suma importância é uma marca que distingue o homem, conferindo-lhe a superioridade que lhe tem sido reconhecida, ao longo dos tempos, em relação aos outros animais, já que a palavra se relaciona com o desenvolvimento do pensamento humano. Entretanto, no seu percurso, o homem foi tomando consciência da necessidade de encontrar soluções para algumas dificuldades. Entre elas a de comunicar o que via e o que sentia, ou seja, a tentativa de explicar os fenómenos naturais que observava, que de misteriosos e impossíveis de compreender se lhe afiguravam sobrenaturais. Conjectura-se pois que a literatura tenha começado de boca em boca o seu trajecto inicial, até porque e como é consabido o homem antes de aprender a ler e a escrever aprendeu a falar. Deste facto talvez resulte o ditado de que “quem conta um conto acrescenta um ponto” pois as transmissões orais guardadas pelo homem eram feitas com recurso à sua própria imaginação, sempre que a memória lhe faltava, sendo esta, possivelmente, uma forma de as enriquecer a nível de conteúdo. Porém, nesses tempos tão longínquos não se prefigura uma tradição oral para a infância, pois a criança ainda não era reconhecida como um ser com identidade própria, mas antes vista como um adulto em miniatura e com os mesmos interesses daquele. Esta situação levará muito

tempo a ser ultrapassada, pois as notícias que dão conta de alguma mudança, situam-na no século XVII no reinado de Luís XIV, onde, pela primeira vez, surge a preocupação de conceber uma literatura cujo destinatário era a criança.

Pese embora o facto de ser apontada a origem da literatura infantil nas narrativas orientais, principalmente da Índia, país muito rico em contos e lendas, no Ocidente foi tomando conhecimento de algumas narrativas, já por certo recriadas, que foram modelando as sociedades de então, como por exemplo as Fábulas de Esopo e os contos As Mil e Uma Noites.

Todavia, sendo o século XVII um marco de viragem, tem de ser referido o nome de Charles Perrault, o clássico dos Contos de Fadas, ou o mesmo é dizer, o “criador da Literatura da Criança”.

Na verdade, se a literatura para a criança nasce com os contos de fadas, como atrás foi dito, é no século XVIII, na sociedade burguesa que nasce a grande preocupação da literatura direccionada para a criança. Esta preocupação não marca o nascimento, marca sim a especificação da literatura para o público alvo que é a criança. Agora a criança, graças à “revolução na educação” criada por Rousseau, é vista com o respeito que merece a sua individualidade, a sua liberdade e os seus direitos. Rousseau não via o homem na criança mas sim o que a criança é antes de ser homem, e fez a exposição dessa sua doutrina, na obra, sobejamente conhecida, Emílio. Ainda assim, nesse século assiste-se ao facto de a descoberta da criança, enquanto criança, privilegiar a criança bem nascida, enquanto a criança pobre é marcadamente explorada e infeliz.

A partir de certa altura do século XVIII a literatura infantil toma um novo rumo na medida em que se compromete com a procura de conhecimentos, subestimando o primado de recreação e lazer enquanto interesses da criança, e, legitimando aquilo que o adulto achava que deviam ser esses interesses, numa perspectiva de servir uma classe burguesa em ascensão.

Talvez seja importante referir que, o século XVIII, conhecido como o século das luzes, foi um século das grandes revoluções: científica, industrial e socio-económica, culminando na Revolução Francesa, pelo que se compreende que o clima, assim gerado, não seria de feição a promover o sonho e a fantasia das narrativas de encantar. Contudo, e apesar dos conflitos sociais, originados pelo desenvolvimento da indústria, o século XIX, por influência do Romantismo, movimento literário e artístico

que se desenvolveu na Europa, cria de novo o clima propício ao regresso da fantasia e do maravilhoso dos contos de fadas. Desempenham, aqui, um papel fundamental os irmãos Grimm com a publicação da colectânea de Contos de Fadas para Crianças e Adultos, por muitos considerada uma obra-prima da Literatura Infantil. Podem entretanto salientar-se alguns nomes importantíssimos para a afirmação dessa literatura, como sejam: Hans Christian Andersen, Charles Dickens, Sophie Rostopchine (Condessa de Segur), Carlo Lorenzini (Carlo Collodi), Charles Lutwidge Dodgson (Lewis Carroll).

Quanto a Portugal, no que concerne à sua contribuição para a Literatura Infantil, as opiniões dividem-se entre os que acham entre nós esta literatura só surgiu com Antero, Eça de Queirós e Guerra Junqueiro, na segunda parte do século XIX e os que opinam que Portugal fez um percurso muito semelhante ao dos outros países da Europa.

Deverá ter-se presente que nesses tempos, saber ler era apenas privilégio só de alguns e o livro manuscrito muito caro, pelo que muitas crianças e adultos apenas tinham acesso a literatura, designada de literatura de cordel, divulgada e vendida em folhetos, por cegos ambulantes que a transportavam atada num cordel.

De facto, é referido por Mateus (2007) o nome de Gonçalo Fernandes Trancoso como sendo o primeiro contista português que publicou em Lisboa, em 1575, uma obra composta por histórias, provérbios e adivinhas que colheu directamente na tradição popular portuguesa, com influências da tradição árabe. Esta obra, ao estilo da época era de feição moralizante, mas continha já os ingredientes necessários para cativar o interesse tanto de crianças, como de adultos.

Depois no século XVII é publicada, em 1614, a Peregrinação de Fernão Mendes Pinto que, pelo seu conteúdo de relatos de viagens, sobressaltos e aventuras poderia interessar os jovens.

Constata-se que a contribuição de autores portugueses para a Literatura Infantil não é muito vasta, ela passa muito por traduções de obras clássicas estrangeiras, e o interesse pela criança, manifesta-se em particular só nos finais do século XIX e acentua-se depois da implantação da República, (início do século XX). Neste contexto incluem-se nomes como Guerra Junqueiro, Antero de Quental, Almeida Garret, João de Deus, Adolfo Coelho, Teófilo Braga, Maria Amália Vaz de Carvalho, Henrique Marques Júnior e Ana de Castro Osório e outros, não de somenos importância, até que por volta dos anos trinta e quarenta o cenário se começa a alterar por via de diversos factores.

Estes factores podem resumir-se a políticos e económicos, muito por influência de dois grandes acontecimentos de carácter mundial: colapso da Bolsa de Nova Iorque em 1929 e Segunda Guerra Mundial entre 1939 e 1945. Contudo, podem-se acrescentar factores de ordem interna e que passam por condicionalismos do regime político, entretanto em ascensão, e a expansão de outros meios de transmissão de histórias com movimento e som ou com imagens e pouco texto que prendem a atenção, em particular dos mais jovens, como seja, a rádio, o cinema, e a banda desenhada.

Assim mesmo, com todo o ambiente adverso, não se põe deixar de fazer referência a alguma capacidade de desafio manifestada por nomes como, Aquilino Ribeiro, António Sérgio, Jaime Cortesão, e outros que deixaram obra e de entre os quais se salientou Adolfo Simões Muller.

Já nos anos cinquenta, embora sob um regime censório, continuam a manifestar muito interesse pela literatura infanto-juvenil alguns escritores portugueses, de entre os quais citamos, Matilde Rosa Araújo, Sofia de Mello Breyner Andersen, Odette de Saint-Mourice, Maria Alberta Meneres, Mário Castrim, Ilse Losa, tendo a consciência que outros tantos mereceriam ser citados pelo seu contributo para o enriquecimento do panorama literário em Portugal.

Com a década de sessenta o panorama começa a mudar, a nível interno, valoriza-se a dimensão da fantasia e do irreal para a imaginação da criança como factor de desenvolvimento, mas a grande esperança de mudança nasce com a Revolução de Abril, sendo que o ano de 1979, Ano Internacional da Criança, mobilizou alguns recursos e muitas vontades na realização de colóquios, encontros entre crianças e autores com o envolvimento da rádio e da televisão que deixaram marcas para os anos vindouros, com influência positiva na maneira como a Escola passou a valorizar a Literatura para a Infância. Decorre daqui que a sociedade, de um modo geral, tem vindo, de forma crescente a dar importância às suas crianças e a envolve-las em contextos de livros e leituras partilhadas que a todos enriquecem e proporcionam momentos lúdicos e de fantasia, em que o maravilhoso se confunde, por vezes, com o real. Assim se desenvolvem linguagens múltiplas e afectos propiciadores de desenvolvimento saudável.

Pode dizer-se que a humanidade deve muito àqueles narradores anónimos que em todos os povos e em todos os lugares do mundo, ao longo dos séculos não deixaram

perder todo o manancial de saberes e experiências que os homens foram acumulando na riqueza das tradições, na sabedoria dos provérbios, no fantástico e maravilhoso dos contos, lendas, mitos e fábulas.

2.2-Da Fantasia ao Lúdico: Um Binómio

Perante o contexto do estudo que pretendemos levar a efeito, parece que podemos dizer que, independentemente da época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida das crianças, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria e de sonhos onde a realidade e o faz de conta se confundem.

Entretanto, Piaget chama a nossa atenção para o facto de o jogo não poder ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energias, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo afectivo e moral. Quer isto dizer que através do jogo, a criança processa a construção do conhecimento, particularmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório, e, agindo sobre os objectos a criança vai estruturando o seu espaço e tempo, desenvolvendo a noção de causalidade, chegando à representação e à lógica.

Na mesma linha de pensamento, o jogo e a brincadeira não são um simples passatempo. A ludicidade é essencial á vida da criança porque, com refere Mateus (2007:204),

A criança é criativa. Precisamos, apenas, oferecer-lhe bom material, saudável e belo, que a ajudem a organizar o seu “mundo mágico”, onde ela se movimente como “dona absoluta”, construindo e destruindo, criando e recriando-se, numa permanente conquista de liberdade. A imaginação só é motor de libertação e riqueza, quando bem motivada.

(Mateus, 2007:204)

No dizer de Bueno, o brincar estimula e contribui para o desenvolvimento da atenção, concentração, socialização, criatividade, expressão corporal e oral, raciocínio lógico, curiosidade, iniciativa, pensamento, criticidade, competitividade, auto-

expressão, auto-realização, autoconfiança, coordenação, destreza, força, rapidez, motivação, ordenação temporal e espacial, formação de atitudes sociais como respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade e justiça, iniciativa individual e grupal, flexibilidade, auto-estima e solidariedade, entre outros.

Ao chegarmos aqui, damos conta que devemos apresentar algumas definições, sugeridas por Juliana Tavares Maurício, para os termos / conceitos que temos utilizado: brinquedo, brincadeira e jogo, e, com as quais estamos de acordo.

“Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objectos mágicos, que vão passando de geração em geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos”. (Velasco, 1996)

“...o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.” (Kishimoto, 1994)

O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações vinculadas pela memória e imaginações. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objecto, é sempre suporte de brincadeira.

Para Vygotsky (1994) citado por Oliveira, Dias, Roazzi (2003), o prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam. O brinquedo na verdade, preenche necessidades, entendendo-se estas necessidades como motivos que impelem a criança à acção. São exactamente estas necessidades que fazem a criança avançar em seu desenvolvimento.”

“A brincadeira é alguma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma actividade natural da criança, que não implica em compromissos, planeamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer.

É a acção que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na acção lúdica. Pode dizer-se que é o lúdico em acção. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se directamente com a criança e não se confunde com o jogo (Kishimoto, 1994).

Segundo Vygotsky, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto

nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras (Bertoldo, Ruschel)”

O Jogo pode ser visto como, resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objecto.

No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Enquanto factos sociais, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.

No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica a sua modalidade. Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo sua actividade lúdica. O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objecto.

Em resumo, o jogo tem o poder de propiciar condições de libertação de fantasia e de comportar, sempre, um carácter de novidade fundamental para despertar o interesse da criança e deste modo promover o seu equilíbrio com o mundo, pois é suposto que todas as experiências negativas prolongam o desequilíbrio e que todas as experiências positivas reforçam o equilíbrio. Neste caso de experiências positivas podemos, para além da fantasia lúdica, incluir a fantasia dos contos maravilhosos. O maravilhoso, sendo tudo o que ocorre fora do nosso entendimento da dicotomia espaço/tempo, ou em local vago ou indeterminado na terra, sem obediência às leis naturais que regem o planeta, sempre foi e continua a ser um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças, ainda que se reconheça que, nos primórdios e o que hoje é consensualmente identificado como literatura para crianças, os contos de fadas, não tinha essa intenção. Contudo, essa literatura apresenta, o que a psicanálise afirma estar ligado aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo do seu processo de amadurecimento emocional. Neste sentido, a criança identifica-se com o herói, não no sentido maniqueísta que divide as personagens em boas ou más, em feias ou belas, fortes ou fracas, mas por sentir nele a própria personificação dos seus problemas existenciais. Em resultado disso a criança tem oportunidade de superar os seus medos: Como o medo do desconhecido e o medo do escuro. Tem ainda a possibilidade de experimentar outras emoções causadas pelos sentimentos de rivalidade, amor, raiva,

rejeição, orgulho, vaidade, entre tantos outros vividos pelos seres humanos no seu quotidiano, assim como a emoção de prazer e de identidade com personagens dessas histórias que, conforme Traça (1992) muitas contam o triunfo do mais fraco, do mais novo, do menor, do mais simplório ou do mais feio do grupo sobre o mais forte. Para esta autora, a criança quer ouvir exactamente isso, pois todas as crianças, por muito amadas e queridas que sejam, estão sob o poder dos adultos e vivem muitas situações de que desejam libertar-se, pelo que resulta algo de maravilhoso para a criança pressentir que um dia isso poderá acontecer.

Bettelheim (1988) defende a importância e o encantamento dos contos de fadas na vida da criança, pois, em seu entender, esse tipo de histórias procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo, razão pela qual estes contos são tão convincentes para ela.

Em Marisa Bento Messi, encontramos a fantasia no âmbito da literatura infantil como assumindo uma função distanciadora. A autora baseando-se em Applebee refere:

extension of the boundaries away from the self toward an unknown horizon...that begins in the world of in mediate experience, passes outward toward distant lands, and outward again into purely imaginative realms. Applebee, cit Bortolussi, (1987: 119)

A autora faz esta análise tendo a criança como contadora de contos. Até aos três anos os contos contados por elas próprias incorporam o elemento de inversão de má sorte. Até aos quatro ou cinco incorporam o castigo da maldade e a noção de violência.

Antes da idade dos contos, o fantástico está incorporado no mundo real mas, durante a idade dos sonhos os elementos do real estão projectados no mundo fantástico. A criança consegue, assim, situações emotivas imaginárias perante o conto já que este oferece respostas e, em simultâneo, protecção e segurança. A esta função do conto no crescimento da criança a autora supra citada chama a função experimentadora.

O binómio fantasia / lúdico, em analogia com o binómio brincar /jogar “é fundamental para o desenvolvimento humano por se revelar uma actividade da criança que permanece em todas as fases da sua vida.” (Mateus, 2007: 261)

2.3-Brincar a Sério – Um referencial

Todos os adultos muito próximos da criança partilham um conhecimento profundo e moderno de que “brincar é a profissão da criança, a tarefa mais importante que tem de realizar, diariamente, esta espécie de porta de entrada sobre o mundo, esta janela aberta para rasgar os seus horizontes.

Rigolet (2006:101).

Nesta perspectiva tão abrangente, sobre o processo de aquisição de informação, alicerce de conhecimento, imerge o conceito de brincar a sério, ou seja, aprender brincando.

No âmbito deste estudo, colocam-se, assim, em interacção os conceitos, comunicação, linguagem e ludicidade, no contexto privilegiado, para o efeito, que é sem dúvida o jardim-de-infância. É aqui que educadores e crianças passam grande parte do seu tempo, interagindo, numa relação de cumplicidade criativa e afectuosa. Sendo assim, o educador desempenhará o primordial papel de gerir os afectos, bem com os comportamentos relevantes, para permitir o sucesso das aprendizagens e concomitantemente da comunicação/ aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Neste processo não é indiferente o fascínio com que o educador seduza os seus educandos, num misto de ciência e arte, jeito e habilidade, beleza e estética.

Ao revisitarmos algumas das teorias, que desde há muito anos se têm interessado pelo fenómeno da ludicidade, poderíamos invocar nomes como Comenius, Rosseau, e Pestalozzi, mas é com Fröbel que se cimentam os métodos lúdicos para promover a educação para as crianças. Contudo, não se deverão descurar outras contribuições muito valiosas, como as de Piaget e Vigotsky, assim como de muitos outros vultos importantes, no campo da pedagogia, reconhecendo as suas influências até aos dias de hoje.

Todos temos consciência de que os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, independentemente da época, cultura ou classe social. Neste âmbito, pode dizer-se que as crianças vivem num mundo de fantasia, encantamento, alegria e de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem.

Vigotsky, citado por Zacharias (2009), afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”.

Não se poderá, então, contestar o facto de que pelo jogo e pela brincadeira as crianças exploram os objectos que as cercam, melhoram a sua agilidade física, experimentam os seus sentidos e desenvolvem o seu pensamento. Deste modo, aprendem a conhecer-se e a desenvolver a socialização com os seus pares e com os adultos. Todavia, será importante referir que o jogo da criança não é equivalente ao jogo do adulto, pois para este, o jogo é uma forma de se afastar da realidade, enquanto para a criança, o jogo/brincadeira é a forma de avançar para novas etapas de conhecimento e domínio do mundo que a cerca.

Pese embora, o jogo/brincadeira possa ser nas crianças uma actividade espontânea, isso não permite que o educador se demita de uma atitude activa sobre essa actividade. Aliás, é mesmo necessário que o educador providencie um ambiente adequado, para que tal aconteça, partindo de uma observação atenta, seleccionando os materiais adequados aos diferentes níveis etários e suficientemente diversificados, para poderem despertar interesse e respeitarem a criatividade e as necessidades, quer individuais, quer do grupo, no respeitante ao seu imaginário.

Nesta medida, parece-nos indiscutível que o educador deverá ser muito cuidadoso e sensível, para que alguns valores, tradicionalmente aceites, não condicionem o crescimento/desenvolvimento, das crianças, pois, brincar é uma actividade muito séria. Estão neste caso, os preconceitos de brincadeiras próprias para rapazes umas, próprias para raparigas outras, estimulando-se, deste modo, os papéis sexistas, que em nada beneficiam a formação e as relações identitárias das crianças. Incluem-se, ainda neste caso, e não raras vezes, algumas atitudes de subvalorização, quando se permite, que crianças desprovidas de boas condições socioeconómicas, recebam qualquer tipo de brinquedo, ou brinquem sem qualidade ambiental, só porque nada possuem.

Não se defende aqui a industrialização dos brinquedos, iguais entre si e em alguns casos redutores das singularidades das crianças, mas parece-nos muito significativo que todas elas beneficiem de espaços e materiais lúdicos de qualidade

intrínseca, desafiantes para brincadeiras que otimizem a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Corroboramos o que Bettelheim afirma: “O que está acontecendo com a mente da criança determina as suas actividades lúdicas: brincar é a sua linguagem secreta, que devemos respeitar, mesmo se não a entendermos” Bettelheim cit por Zacharias (2009).

A experiência quotidiana mostra-nos que a criança que não brinca está doente e que nada acontece no seu desenvolvimento que não passe pelo brincar.

Lembramos que Piaget considera quatro estruturas básicas dos jogos das crianças, que se vão sucedendo e sobrepondo, segundo uma ordem e estágio de desenvolvimento, ou seja: jogo de exercício, jogo simbólico/dramático, jogo de construção e jogo de regras.

Já, de acordo com as concepções de Vigotsky, uma prática pedagógica adequada perpassa não só por deixar as crianças brincarem, mas, essencialmente, por brincar com elas e até mesmo por ensiná-las a brincar.

Entretanto, na versão de Zacharias (2009), Vigotsky assinalou que uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a elaborar/resolver situações de conflito que vivência no dia a dia, sendo que para isso, a criança usará a sua capacidade de observação, de imitação e de imaginação.

Deste modo, as crianças evoluem por intermédio das suas próprias brincadeiras e das invenções das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos, ao mesmo tempo que desenvolvem a linguagem e a narrativa. Nesse processo vão adquirindo uma melhor compreensão de si próprias e do outro, através da contraposição com coisas e pessoas que fazem parte do seu meio, re combinadas, entretanto, com elementos da sua fantasia.

Nesta perspectiva, Vigotsky quebra com a dicotomia de mundo-do-adulto-sério-real e mundo-infantil-lúdico-fantasiado. Fantasia e realidade realimentam-se e possibilitam que a criança estabeleça conceitos e relações, dado que ao brincar, esta não está só fantasiando, mas, também, imitando o que observou nas suas vivências quotidianas.

Não oferece dúvidas o facto de todas as crianças terem a necessidade, básica, de brincar. Lembremos os bebés que brincam com as partes do corpo que vão descobrindo, com os sons que vão produzindo nas suas vocalizações, com os objectos que lhes vão

oferecendo, com os adultos com os quais vão interagindo e comunicando, através da linguagem e dos paraverbais,

Entretanto, lembremos, também, os jogos de palavras, que em determinadas fases de desenvolvimento, as crianças gostam de protagonizar.

De facto, brincar não é perder tempo, é sim ganha-lo, até porque nenhuma criança brinca apenas para passar o tempo. Pela brincadeira, a criança expressa o que teria dificuldades de expressar por palavras. Poderá concluir-se, assim, que as suas actividades lúdicas são determinadas por processos íntimos, desejos, problemas e ansiedades.

Na verdade, o brincar é uma componente crucial do desenvolvimento do ser humano, ou seja, seu principal motor. Contudo, esta actividade tão séria, na vida da criança, nem sempre é respeitada e valorizada pela escola. Quantas e quantas vezes a criança não se vê desrespeitada, na sua integridade mental, porque a escola não lhe garante um dos seus direitos fundamentais: o direito de brincar. A este facto não será alheia a formação inicial dos docentes, onde o papel da actividade lúdica é pouco aprofundado e não raras vezes menosprezado, em consequência de se tentar corresponder às expectativas das famílias, que tendem a sobrevalorizar as actividades, ditas “sérias” de leitura e escrita.

2.4-Contributo Pedagógico/Didáctico

Todo o conhecimento comporta em si o risco do erro e da ilusão. A educação de infância deverá reconhecer que não há conhecimento que não esteja, em qualquer grau, sujeito às percepções e reconstruções cerebrais a partir de estímulos ou signos, captados e codificados pelos sentidos.

A importância da fantasia e do imaginário no ser humano parece inimaginável. Torna-se, assim, necessário que aqueles que têm a responsabilidade de educar acompanhem, com alguma arte e mestria, o desenvolvimentos das crianças, na afectividade e curiosidade, de modo a fortalecer-lhes o conhecimento de si e do mundo, sem, contudo, lhes asfixiar as suas próprias especificidades.

“A nossa realidade apenas é a nossa ideia de realidade.” (Morin, 2002:91). Esta ideia de realidade, para a criança, pode ser edificada sobre as suas experiências lúdicas e fantásticas, na reelaboração do processo cognitivo.

Já se deixou entender, noutros pontos deste estudo, que o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. No entanto, é na infância que o lúdico revela mais valor pedagógico e didático e extrapola as acepções de passatempo, já que se mobilizam muitos esquemas mentais estimulando o pensamento e a linguagem.

Não raras vezes, a criança “...oferece resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa” (Neves, 2008). A corroborar esta afirmação está a citação que a mesma autora faz de SNYDERS, defensor da alegria dentro da escola, como necessária e possível,

A maior parte das crianças em situação de fracasso são as de classe popular e elas precisam ter prazer em estudar; do contrário, desistirão, abandonarão a escola, se puderem.” (...) Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades de ordem física e económica, mais a Escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria, não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo ao prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da escola.

(Snyders, s/d, cit por Neves, 2008)

Todavia, a verdadeira orientação da educação através do sentido lúdico/fantástico apenas será possível se o educador tomar uma atitude reflexiva e fundamentada da sua prática docente e do valor intrínseco da mesma. Esta atitude encontra similitude no que Vigotsky, citado por Neves (2008) chamou de zona proximal de desenvolvimento, ou seja, a distância entre aquilo que a criança já sabe fazer sozinha (o desenvolvimento real) e o que a criança é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente (o desenvolvimento potencial).

Neste contexto, também, as experiências de que a criança beneficia ao ouvir ler as histórias da sua preferência, e que a transportam para o mundo mágico da fantasia dos seus pensamentos, estão a familiariza-la com a organização da linguagem, e do mesmo modo, a propiciar-lhe elementos optimizadores para a sua competência leitora. De facto, tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro, ou da história. Não serão só as letras as letras, as sílabas e as

palavras que a fascinam. É a própria história, na qual ela se revê, mas são, também, aqueles sinais misteriosos chamados letras que lhe cativam a atenção ao ponto de desejar decifrá-los e compreendê-los, porque eles são a chave que abre o mundo das maravilhas que moram na história/livro. A criança deseja, assim, ser capaz de chegar, com autonomia, ao prazer do texto.

Como Ruben Alves poderemos dizer que toda a aprendizagem começa com um pedido. Se não houver o pedido, a aprendizagem não acontecerá. Neste âmbito, o pedido é feito pela criança a si própria e está enquadrado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (1997:67). “Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, no prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações.”

Não esqueçamos, entretanto, que a educação pré-escolar tem a responsabilidade de construir a ponte entre o real e o imaginário da criança. Neste ponto, as mesmas Orientações Curriculares (1997) são elucidativas quanto às atitudes a adoptar pelos educadores, ao dizerem:

Numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos.

(Orientações Curriculares, 1997,56)

Na verdade estamos com Rodari (2006), quando ele diz que graças às histórias e aos jogos da imaginação para as produzir, ajudamos as crianças a entrar na realidade pela janela, em vez de usar a porta. É mais divertido, por isso mais útil.

III-EMERGÊNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA

3.1-O Desenho

Como já referimos, no âmbito da literatura infantil, vários podem ser os suportes de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Entendemos que também o desenho, pelas potencialidades que oferece, enquanto promotor de sensibilidades várias, merece uma reflexão no contexto do nosso quadro teórico.

Toda a criança desenha, sem que haja necessidade de ser convidada a fazê-lo, se, obviamente, for portadora de capacidades físicas e psicológicas que lho permitam.

O desenho é, para a criança, em primeiro lugar, um jogo no qual se diverte como quando brinca com os carrinhos ou com as bonecas. Porém, através do desenho, a criança joga, mas partindo do zero, criando ela própria as personagens, movendo-as a seu belo prazer, aliviando-se de tensões, descarregando a sua agressividade, o seu amor e o seu ódio de uma forma saudável e sem causar dano a ninguém.

Deste modo, o resultado não é a frustração ou sentimento de culpa, é antes a responsabilidade de um resultado final, tanto no que se refere às emoções que despertou, como no que fica reproduzido no papel.

O jogo é composto de gestos que desaparecem quando termina, ao passo que o desenho deixa a marca que permanece nos mais variados suportes e é a constatação do seu poder criador, expressivo e comunicativo.

A criança desenha sempre para alguém. Esse alguém pode ser ela própria ou uma pessoa presente ou ausente, à qual muito provavelmente até nem terá ocasião de dar o seu desenho. Porém, desenhou para comunicar com ela, para lhe contar qualquer coisa. Com o desenho, a criança põe a descoberto uma parte de si própria e estabelece um diálogo com aqueles a quem mostra o seu trabalho.

O desenho que a criança faz para o professor, para o psicólogo ou para os pais será forçosamente diferente, porque a cada um deles quererá dizer também coisas diferentes.

Acontece, que os pais nem sempre sabem apreciar os desenhos dos filhos, pois não descobrem a mensagem que eles encerram, se bem que não esteja em causa a obra

gráfica ou a técnica utilizada, mas algo muito mais importante que é compreender o que a criança quer comunicar.

Mas não só os pais passam por esse dilema, pessoas mais avisadas na matéria têm muitas vezes, sérias dificuldades de interpretação ou descodificação das mensagens infantis. Perante um desenho à primeira vista pouco expressivo, ficaremos surpreendidos depois da explicação dada pela criança que o fez. Deixaremos então de ver o desenho como inexpressivo, mas pelo contrário, vê-lo-emos como uma manifestação dos sentimentos da criança, que não raras vezes se traduzem num pedido de ajuda, numa chamada de atenção sobre si e os seus problemas.

Para que a comunicação da criança através do desenho se não converta em monólogo tem de encontrar um interlocutor e a tarefa do adulto é tentar compreender e responder ao que a criança, desse modo, lhe comunica.

Perante um desenho de uma qualquer criança somos levados a constatar que os factores fundamentais da comunicação, segundo Jakobson, estão presentes, já que o processo de comunicação normal opera com um codificador e um decodificador, em que o decodificador recebe uma mensagem, conhece o código, a mensagem é nova para ele, mas por via do código ele interpreta-a.

Então diríamos: no caso do desenho, o decodificador recebe uma mensagem. Não conhece totalmente o código. A mensagem é nova para ele e pelo facto de não conhecer bem o código não a interpreta verdadeiramente e assim a comunicação não se estabelece.

Na comunicação icónica a imagem assume o lugar que a palavra desempenha na comunicação linguística ou escrita e para que a transmissão de informação se possa efectuar é preciso que haja uma mensagem e que o código seja conhecido do codificador e bem assim do decodificador. Porém a mensagem assume uma significação determinada em função de outros elementos que, acompanhando-a, constituem o seu contexto.

Assim sendo, a mensagem que uma criança transmite através dos seus desenhos, não poderá ser entendida (decodificada) se desligada de todo um contexto significativo.

Dizia Claparède que, o desenho de uma criança é “ um pouco da sua alma desenrolada sobre o papel “ (Chateau, 1975: 138) e isto sugere como que uma descrição ou narração, prehe de um sentido poético, de emotividade e ao mesmo tempo de

sentido, ou valor conotativo. “ É que a experiência visual apresenta, ao lado dos quadros estáticos, espectáculos dinâmicos, constituídos por uma sucessão de momentos em que cada um se parece com o precedente em alguns elementos e difere dele noutros “ (Luquet, 1977: 135)

Ao desenho de um espectáculo desse género, que o representa por traços como uma narração o descreve com palavras, dá também Luquet o nome de “narração gráfica”.

A narração gráfica traduz para um desenho, em que todos os elementos são simultâneos e imutáveis, uma ideia de momentos sucessivos e uma relação de continuidade. Se o decodificador manifestar à criança um interesse real pelo que ela desenha, estará a desempenhar um papel insubstituível de mediador entre a criança aparente e a criança real. Estará a criar oportunidades ímpares de comunicação entre um ser que se exprime com mais naturalidade através de desenhos (traços) do que por palavras. Estas são demasiado complexas para seres em crescimento físico e intelectual. Aqueles são mais à sua medida e permitem-lhe exprimir sentimentos e desejos que não se atreve a mostrar por outros meios, já que por vezes teme a censura, o castigo e os sentimentos de culpa. Permitem-lhe fazer perguntas acerca de dúvidas e problemas que tem e não é capaz de dizer por palavras suas. Mais ainda, a criança através do desenho, exprimirá até conflitos que nem sequer são conscientes.

Concordamos com Salvador (1988) quando diz que, a criança para se abrir e comunicar, necessita muito simplesmente de uma atitude receptiva e compreensiva bastando um “conta-me o que desenhaste “.

Diríamos que, da mesma maneira que a criança passa, no “seu” momento próprio, do balbuciar à palavra, do gatinhar ao caminhar, também evolui dos desenhos para a escrita em função das características que lhe são próprias e do ambiente que a rodeia. Não se poderá é, de modo nenhum, ser indiferente à sua riqueza expressiva, seja qual for a etapa evolutiva em que a criança se encontre. Deste modo, e, numa relação de ensino/aprendizagem, em que uma das partes é mais eloquente através da linguagem gráfica do que da linguagem verbal, a mensagem não poderá ficar por descodificar, pelo que o conhecimento do código por ambos os intervenientes na comunicação, é fundamental.

3.2-A Leitura da Imagem

Para Pénac, (cit por Sardinha, 2005) “Ler é um verbo que não suporta imperativo” e Rigolet (2000), interroga-nos, quando diz: “Que prazer haverá em fazer uma coisa que toda a gente nos impõe e que nos é apresentada como um sacrifício”?

De facto, qualquer tipo de leitura, tenha o suporte que tiver, deve motivar, indiscutivelmente, o leitor. Assim, a imagem está actualmente ao serviço do contexto pedagógico podendo despoletar um mundo de emoções, tal como o texto escrito, como considera Sardinha (2005), quando diz que, a forma com cada leitor interage com o texto depende do desenvolvimento das suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais.

Na verdade, estamos mais familiarizados com a leitura de textos escritos, mas, vamos tentar perceber como é que a criança procede e quais os recursos que utiliza para ler as imagens que lhe são apresentadas quotidianamente e que apelam á sua compreensão do mundo que a rodeia.

Um dos aspectos que são destacados pelos estudiosos, da leitura da imagem, tem a ver com o seu carácter polissémico, ou seja, a multiplicidade de significados existentes nessa fonte de informação.

Contudo, tal como os documentos escritos, as imagens requerem uma análise que possibilite o estabelecimento de comparações, semelhanças, coincidências e repetições, pois exigem um processo de descodificação e de relações semânticas. De facto, a imagem desencadeia sempre o discurso.

Todavia, a leitura da imagem reveste-se de um carácter interpretativo, enquanto que a leitura da escrita exige a descodificação de signos e significa a própria palavra.

Entretanto, pode dizer-se que o comportamento da criança face à imagem é, de certo modo, igual ao do adulto face à escrita.

Não será , de todo, descabido, referir que a conceptualização de imagem carrega consigo várias perspectivas, que vão desde a psicológica, a filosófica, a visual, até à auditiva. Sendo a imagem, do ponto de vista psicológico, a representação mental do que foi percebido pelos sentidos. A imagem, do ponto de vista filosófico, o produto, ou o resultado de um fenómeno psíquico que consiste na representação das coisas sensíveis, na ausência destas, ou seja, imagem mental. A imagem, do ponto de vista

visual e auditivo, uma forma de reprodução percebida, respectivamente, pela visão e audição. Decorre daqui que o homem sempre se serviu da imagem para comunicar e de tal modo, esta, invadiu o seu quotidiano que alterou todo o sistema de comunicação humana, havendo quem chame ao sec. xx o século da imagem.

Com efeito, e sem querermos desviar-nos do contexto deste estudo, as imagens transmitidas pelos meios áudio visuais permitem, que Macluan e Abraham Moles, citados por Abrantes (1992), digam que o mundo se transformou numa aldeia global, onde se aproxima o que está longe e tornou longínquo o que está perto.

Reconhecemos, entretanto, a eficácia das palavras de Rigolet (2006), ao dizer que cada um à sua maneira lê o mundo à sua volta antes de ler as letras, muito antes, desde o seu nascimento ou até antes, ouvindo os ecos deste mundo pela via uterina. Do mesmo modo, consideramos pertinentes, as sugestões que Rigolet (2000), apresenta como possibilidades impares, na condução afectiva da criança, para a leitura a três dimensões (leitura do mundo que cerca a criança), até à leitura a duas dimensões, que passa pela leitura de ilustrações, fotos, contornos de figuras e outras imagens, até às palavras de forma global e por ultimo às letras. Aqui elege-se o contexto de jardim-de-infância e até o de creche, como oferecendo oportunidades únicas, no campo da iniciação à leitura e à escrita, através da aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal.

Entretanto, perante o mundo das imagens, contidas nos livros, acreditamos que a criança ao fazer a sua leitura se vai apetrechando com alguns subsídios, indiscutivelmente importantes, para o seu futuro desempenho, nas áreas da leitura e da escrita.

Porém, afigura-se-nos ser de elementar bom senso reflectir sobre a aproximação da criança a diferentes suportes de leitura, criando-lhe a oportunidade de se envolver, sem constrangimentos, num contexto infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Através da leitura e do livro, com imagens ou não, a criança, em cada faixa etária, encontrará um sentido para as suas necessidades de resolução de problemas, de imaginário e de encantamento. Neste âmbito, a imagem permite resultados positivos, se atrair o olhar da criança e incitar a sua curiosidade.

Poderá dizer-se que as imagens dos livros, para a infância, expressam um valor não só pedagógico, mas psicológico, estético e emocional, essenciais para a formação da criança como indivíduo, porquanto se torna, indiscutível, repensar a prática educativa, através deste suporte icónico, não perdendo de vista, quão amplas e variadas são as maneiras de trabalhar, com as crianças, de modo a desenvolver a comunicação e a linguagem, enquanto promotoras da leitura e da escrita.

Será importante não esquecer que para se proceder à leitura de imagens é fundamental usar os critérios aplicáveis ao texto escrito. Quer isto dizer que perante uma imagem, ou várias, é pressuposto fazer-se um exercício de descodificação, do que ela pretende transmitir, sendo que, tal como os documentos escritos, a produção de uma imagem é um trabalho, intencional, de comunicação. Neste sentido, teremos de admitir que existe um código e uma informação que se entrelaçam e convocam os sentidos, pese embora o “leitor” disponha de uma larga margem de subjectividade interpretativa e descritiva.

Naturalmente, o que na linguagem verbal se expressa através da escolha de diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, na ilustração, dirigida ao público infantil, expressa-se, por exemplo, pelos diferentes usos da cor, ou das diferentes estruturas e composição das características físicas das personagens. Tudo isto com o objectivo de aumentar o grau de expressividade e provocar no observador/leitor a descoberta de novos significados, emergentes do processo criativo da leitura imagética.

Admite-se que o domínio na leitura da imagem, interfere no desenvolvimento cognitivo, cultural e artístico da criança que, algumas vezes, tem uma leitura, bastante, egocêntrica, considerando, tão só, o seu próprio ponto de vista e interesse, valorizando, frequentemente, a profusão de cores. Decorre daqui que, actualmente, na produção de livros para crianças, a ilustração e todo o projecto gráfico são partes integrantes do universo semântico.

Porem, quando se trata da leitura de imagens, particularmente das ilustrações de livros, levantam-se algumas questões, pertinentes, que requisitam uma profunda reflexão, tais como: todas as imagens são narrativas? É o leitor que determina o carácter narrativo da imagem ou a sua composição? As ilustrações são janelas que se abrem ou molduras para o texto?

Na opinião de Manguel (2001), formalmente, as narrativas existem no tempo, e as imagens no espaço. Contudo, também é possível revisitar painéis em que se apresentam sequências narrativas que incorporam o fluxo do tempo nos limites de um espaço.

Será possível concluir que as ilustrações nem sempre contam histórias, pelo menos do ponto de vista de quem as produz, mas, contudo, o leitor pode ampliar o que é limitado no papel, para um antes e um depois e imaginar as suas histórias.

Manguel (2001) parece estar de acordo com esta conclusão, quando afirma que confere à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.

Muitas seriam as possibilidades de análise e compreensão, no campo da leitura da imagem, mas tendo como baliza o tema do nosso estudo (Das Palavras Ao Lúdico – Intervenção e Sucesso) e como limite a escassez de tempo, concordamos com Carneiro e Manini (2007), quando dizem que ler uma imagem é fazer-lhe, implicitamente, perguntas. Compreendê-la consiste em ter as perguntas respondidas.

3.3-A Importância do Contexto Familiar

“Afirmava Durkheim, citado por Rolla, haver três tipos de agentes educadores: a família, a escola e a sociedade. Esses três níveis de socialização contextuais e sistêmicos, deveriam agir, coerentemente, em interação.” (Rolla, 1994:15)

Nesta linha de pensamento podemos dizer como José Tavares e Isabel Alarcão que “os problemas da escola são os problemas da família e os problemas da família são os problemas da sociedade e que é preciso procurar a solução dos problemas da escola, na família e dos da família na sociedade.” (Tavares e Alarcão, 1992:144)

Segundo Ana Benavente, ao falarmos de pais ou família queremos significar, enquadramento sociofamiliar” da criança. Ora, assim sendo, os pais, por via do seu estatuto socioprofissional “têm diferentes modos de considerar (...) os seus filhos, diferentes opiniões quanto ao papel da escola e à sua importância na vida, diferem na avaliação da escola primária actual e têm diferentes modos de intervenção e diferentes expectativas quanto à escolaridade e ao futuro profissional dos seus filhos

(Benavente, 1990:133)

É hoje consabido qual é a influência das condições familiares no desenvolvimento da criança e segundo Gaston Mialaret, as crianças do meio sociocultural mais elevado lêem melhor do que as outras”. Ainda segundo este mesmo autor, “a importância atribuída à aquisição da leitura pelos pais constitui igualmente um dos elementos da situação afectiva que orienta a criança para a leitura ... (Mialaret, 1974:40).

O mesmo reconheciam os psicólogos Bordieu e Passeron no seu livro “os herdeiros” quando diziam “de todos os factores de diferenciação, a origem social é, sem dúvida, aquela cuja influência mais fortemente se faz sentir sobre o meio estudantil.” (Bordieu, Passeron, s/d:87)

Para estes autores, a escola transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares e estas em novas desigualdades sociais. E vão mais longe quando dizem que o sistema de ensino agrava essas desigualdades quando dissimuladamente contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe na transmissão do poder e dos privilégios e tudo sob uma capa de aparente neutralidade.

Os autores supra citados têm uma posição de algum modo interessante no que concerne à apropriação dos bens simbólicos ou de cultura, ou seja, essa apropriação pressupõe a posse prévia de instrumentos de apropriação. Quer isso dizer, a posse de capital económico cultural e social. Para além disso, eles entendem que havendo afinidade entre a cultura do meio familiar e a cultura transmitida pela escola será maior a probabilidade de sucesso e que havendo diferenças à partida os resultados finais na escola também serão diferentes. Outra questão que estes autores referem é o valor da escolarização ou não dos pais, pelo que “para os indivíduos originários das camadas mais desfavorecidas, a escola continua a ser a única via de acesso à cultura, e isso a todos os níveis de ensino (...) mas esta escola desvaloriza a cultura que transmite, em proveito da cultura herdada.” (Bordieu; Passeron,s/d:90)

Paralelamente a alguns pais menos informados ou escolarizados há aqueles para quem o processo de aprendizagem da leitura e escrita é uma fonte de inquietações. Pois, “os pais sabem perfeitamente que o domínio do ler/ escrever é um dos factores determinantes do sucesso ou insucesso escolares.” (Jolibert, 1984:143)

Vítor Fonseca chama a isto “vertigem do sucesso”... a sociedade competitiva paga mais salário ao indivíduo mais instruído, quem aprende mais ganha mais” (Fonseca, 1999:347). Para este autor, vivemos numa sociedade competitiva, onde o diploma é sinónimo de salvo-conduto e de sobrevivência social.

Daqui resulta, existirem alguns pais que a par do sucesso escolar pensam, também, no sucesso profissional, pelo que quanto mais cedo os seus filhos se iniciarem na aprendizagem da leitura e escrita mais possibilidades têm de não serem ultrapassados pelos filhos dos parentes ou dos vizinhos, nas poucas oportunidades de emprego que o sistema lhes oferece.

Porém, esta perspectiva dos pais, nem sempre revela que se preocupem em ser exemplos de interesse quanto à leitura e escrita pois como diz Susan Rich citada por Marques «as crianças começam a interessar-se pela leitura e pela escrita à medida que vêem os adultos fazer uso dessas competências» (Marques, 1986:87).

A mesma linha de pensamento é evidenciada pelo próprio Marques quando refere que a maioria das crianças de cinco anos que “vivem num ambiente rico em leitura e livros é capaz de identificar mais de metade das letras do alfabeto” (Marques, 1986: 50).

O mesmo parece pensarem os sociólogos (Friedmann) citados por Gaston Mialaret ao darem importância à escola paralela quando dizem que “as aquisições e as informações possuídas por uma criança à saída da escola provêm, numa percentagem muito importante, desta escola paralela” (Mialaret, 1980:14).

Em face do que já foi dito cabe agora, não descurando as aspirações das famílias nem as exigências da sociedade, perguntar: qual é o lugar do livro na família; como se trata o livro; qual a quantidade de livros existentes em casa; que tempo é dedicado a actividades de leitura e escrita pela família; qual o lugar do computador e outros meios audiovisuais.

As respostas a estas e outras questões estarão na relação directa com o papel que os pais e a sociedade desempenham no emergir das competências de leitura e escrita das crianças, sendo certo porém, que se “A aprendizagem escolar está muito ligada a uma atitude selectiva da sociedade, que se reflecte na própria prática pedagógica do professor e na ansiedade dos pais ... Só o ensino pré-primário poderia atenuar as

grandes desigualdades de desenvolvimento que se diferenciam cada vez mais com a idade” (Fonseca, 1999:349).

IV-AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

4.1- O Desenvolvimento Linguístico

Como se adquire a linguagem e como se procede o seu desenvolvimento é a reflexão a seguir apresentada.

No âmbito do nosso estudo, em que a população alvo é constituída por crianças cujo nível etário varia entre um e cinco anos, parece-nos importante não descurar o facto de estas crianças estarem abrangidas pelo apoio da Intervenção Precoce que, desde logo, constitui um indicador do seu desenvolvimento global. Porém, e para nos situarmos com alguma precisão, temos de referir que o apoio pedagógico de que beneficiam é fundamentado nas manifestas dificuldades a nível do desenvolvimento da fala/linguagem oral, quer compreensiva quer expressiva. Assim, vamos preocupar-nos, neste ponto, com a fase de desenvolvimento linguístico precoce ou seja, anterior à entrada da criança na escola do primeiro ciclo.

Prefigurando-se esta fase como a que representa mais progressos linguísticos, será igualmente a fase em que a criança é mais dependente das interações com quem a rodeia e, bem assim, das situações lúdicas e diversificadas de aprendizagem. Decorre daqui que se considere fundamental, nesta fase primordial do desenvolvimento da criança, que o meio envolvente e bem assim o adulto/educador, lhe proporcione estímulos provocadores e desafiantes, criando-lhe oportunidades de modelagem. Primeiro, em gestos e expressões simples e segundo, aumentando progressivamente a sua complexidade. Aqui desempenharão, por certo, um papel relevante os jogos com o corpo que têm a vantagem de favorecer o contacto ocular entre os interlocutores, assim como o contacto físico, permitindo uma aproximação afectiva e de bem-estar, facilitadora da comunicação verbal e lúdica estimulante.

Realçamos, também, o valor significativo que desempenhará o sorriso no campo da aprendizagem, já que não se sorri apenas com a boca, mas sim com toda a cara e, poderemos dizer, até com o corpo todo. Não só por isto, mas também, a Intervenção Precoce com crianças portadoras de problemas de desenvolvimento global ou de risco

ambiental e/ou biológico, privilegia os diálogos em que o corpo assume uma função lúdica associada às aquisições fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

De facto, este desenvolvimento tem origem numa fase da vida da criança em que esta vai estabelecendo toda uma rede de pré-requisitos fundamentais para comunicar com os que a rodeiam ou seja, no seu primeiro ano de vida. “convém referir que este primeiro ano de vida representa não só uma **fase essencial** do desenvolvimento como a única fase reconhecida como sendo **universal** do desenvolvimento da criança.” (Rigolet, 2000:21).

Conquanto se reconheça que, esse desenvolvimento será tanto mais bem sucedido, quanto mais o meio envolvente actuar como um facilitador, oferecendo modelos adequados, parece-nos muito importante que o vejamos à luz do conceito do processamento da informação, do qual falaremos no ponto seguinte deste nosso trabalho.

Entretanto, tendo em mente o tema do nosso trabalho, “ Das Palavras ao Lúdico – Intervenção e Sucesso” e sem pretendermos entrar em grandes complexidades a nível de desenvolvimento linguístico, para as quais não nos sentimos preparadas, será de algum modo relevante que nos interroguemos sobre a influência do modelo adulto que é proposto às crianças em termos de qualidade, precisão e facilidade da sua produção ou emissão e a compreensão ou recepção, mais ou menos precoces ou tardias. Responder a esta questão, faz parte do estudo de caso que pretendemos levar a efeito com esta dissertação.

Todavia, parece pertinente que façamos um resumo, breve, sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

É um facto, por demais evidente que, no primeiro ano de vida a criança vai comunicar com o meio que o rodeia, mesmo não fazendo uso do código linguístico da língua materna. De início é o choro-reflexo que representa a expressão do seu desconforto cabendo ao adulto estar particularmente atento para descodificar as diferentes mensagens de dor, fome, sono ou simples chamada de atenção porque requisita companhia.

Numa fase não muito distante é o aparecimento do sorriso que é o responsável pelo estabelecimento de uma comunicação gratificante entre a criança e os que o

rodeiam. Nesta fase estabelece-se como que uma alternância comunicativa, pois quando o bebé sorri o seu interlocutor sorri também e como por magia esse momento tem tendência a prolongar-se.

Durante o primeiro ano, são muito significativos todos os sons que o bebé produz e todos eles fazem com que, muito particularmente quem cuida dele, estabeleça rotinas de respostas verbais adequadas à descodificação das “mensagens” transmitidas, proporcionando “diálogos” fundamentais do processo de comunicação. Esta comunicação encontra terreno fértil em momentos especiais como sejam, a muda da fralda, despir, vestir, tomar banho e comer, se neles se desenvolver um clima de segurança e bem-estar psicoafectivo envolvido em modelos linguísticos, contactos oculares, e, manipulações simultâneas sobre objectos que fazem parte do contexto que, desde logo, facilitem a compreensão das situações vividas.

Para Rigolet (2000) neste primeiro ano de vida da criança distinguem-se a fase vocal e a fase verbal, sendo que a primeira se traduz por um “palrar universal” e a segunda se constitui como que num treino dos sons pertencentes a língua materna. A partir daqui, esta autora fala numa fase de aquisição de fonemas, ou seja, dos sons específicos da língua e cita Jacobson para dizer que, “Esta aquisição de fonemas efectuar-se-ia dos sons mais contrastados aos sons menos contrastados”. Assim, as primeiras consoantes a serem adquiridas seriam o (P) e o (M), as quais apresentam o máximo contraste articulatorio com a vogal (A). Neste contexto será bom lembrar que a criança até aos dois anos de idade passa por uma fase muito rápida de desenvolvimento fonético-fonológico, à qual se seguirá uma outra de carácter muito mais lento e que se prolonga até aos sete/oito anos, relativamente a certos sons, sem que no entanto isso seja motivo para preocupação de maior.

A criança utiliza algumas estratégias, na aquisição do sistema fonológico e ao nível da articulação, nas suas produções verbais, consistindo basicamente num processo de simplificação, e Rigolet (2000) dá-nos exemplos. A primeira estratégia consiste na substituição de fonemas mais difíceis por outros mais simples. Exemplo: “tapato” em vez de sapato. Uma segunda estratégia seria a de supressão do fonema difícil. Exemplo: “espingada” em vez de espingarda. Como terceira estratégia, teríamos a reduplicação da mesma sílaba. Exemplo: “papato” em vez de sapato. Ainda uma quarta estratégia que

algumas crianças utilizam que é a assimilação. Exemplo: “quepininina” em vez de pequenina.

Na verdade, num processo de aquisição e desenvolvimento linguístico normal, estas estratégias são progressivamente eliminadas, em consequência de uma conjugação entre o esforço das crianças e os modelos correctos fornecidos pelos adultos, mas o mesmo não acontecerá se essa conjugação de esforços se não verificar quer por uma, quer por ambas as partes e por motivos intrínsecos ou extrínsecos aos sujeitos.

Porém, quando por volta dos doze meses de idade, a criança produz a sua primeira palavra que não se confunde com as produções anteriores e é reconhecida por qualquer pessoa como palavra pertencente ao vocabulário linguístico usual, a criança entra, então, progressivamente num mundo novo e fabuloso que a investe do poder de atribuir nome às coisas e de conhecimento das mesmas.

No período que medeia os doze e os dezoito meses, sensivelmente, a criança produz o que a psicolinguística chama de “holofrase”, ou seja, uma palavra solta com sentido de uma frase. Assim, e com recurso dos paraverbais a criança consegue, com alguma facilidade, fazer-se entender.

Já entre os dezoito e vinte e quatro meses a criança adquire a função simbólica. Isto pode considerar-se uma revolução a nível cognitivo, uma vez que, como se antevê, e Rigolet (2000) afirma, o desenvolvimento linguístico é inseparável do desenvolvimento cognitivo. Deste modo o mundo da criança enriquece-se com as brincadeiras de faz-de-conta, onde se torna possível utilizar qualquer objecto para as mais díspares funções, dependentes tão só das recreações momentâneas, sem que contudo, aquele, perca o seu atributo inicial. Pontualmente e para Rigolet (2006), a criança, por volta dos dezoito meses, faz como que uma pausa, uma fase em que não fala, ou fala muito pouco, mas que interiormente está a captar novos vocábulos, que mais tarde irá aplicar (dizer) de uma forma “explosiva”.

Entre os dois e os três anos, a criança ao mesmo tempo que adquire uma linguagem mais fluente, começa a empregar, principalmente, substantivos, muito embora já utilize os pronomes pessoais e os possessivos e comece a usar, ainda que de modo pouco significativo, verbos, advérbios e adjectivos. Reconhece-se aqui um papel muito relevante do adulto no sentido de ser o facilitador de estímulos que reforcem as aquisições em curso.

Segue-se a este período uma fase de desenvolvimento do vocabulário extremamente rápido, na qual a criança vai progredindo por assimilações e acomodações sucessivas, passando a dispor, segundo Rigolet (2000), de cerca de 1200 palavras por volta dos quarenta e dois meses e de cerca de 25000 palavras por volta dos seis anos.

Entretanto o desenvolvimento linguístico vai deixando de apresentar as características universais que se verificavam até por volta dos doze meses, o que significava que as crianças normais atingiam as mesmas competências e chegavam às mesmas metas ao mesmo tempo. Agora, entre os três e os seis anos, a influência do meio ambiente vai-se fazendo sentir cada vez mais. Assim, nesta fase, a criança revela uma importante evolução. Diz-nos Rigolet (2006) que, as sua frases são francamente mais compridas, reflectindo uma complexidade progressiva da sua expressão, muito embora as palavras novas e mais complexas apareçam algumas vezes mal articuladas, mas, no entanto, ocupem o lugar e o significado no discurso perfeitamente adequados aos propósitos das mensagens. Sendo que deste facto tão evidente resulta que a linguagem da criança se diversificou a tal ponto que não existe nenhuma categoria gramatical que não esteja representada.

Como será óbvio e não se verificando patologias, o desenvolvimento do vocabulário quantitativo e qualitativo evolui em função do ambiente linguístico a que a criança é exposta. Decorre daqui que a escola tenha de prestar uma especial atenção a essa realidade, sob pena de algumas diferenças individuais se virem a transformar em verdadeiras assimetrias potencializadoras de insucesso e abandono escolar. Porém, pensamos que o educador nunca deverá perder de vista a forma lúdica de qualquer aprendizagem que se deseje motivadora e eficaz e concomitantemente reflectir sobre a sua responsabilidade de fornecer modelos linguísticos desafiantes que respeitem o nível de competências reais das crianças, sem cair no erro de as subestimar, mas antes provocar nelas espírito crítico e autoconfiança.

A nosso ver, também não será descabido lembrar o quão determinante é, nesta fase de desenvolvimento da criança, o ambiente socioafectivo. Neste sentido, o educador é convocado a estar desperto para as novidades trazidas pelas ciências humanas e a mudar de atitudes quando estas não correspondam às necessidades reais

das crianças e ao verdadeiro respeito pelas suas diferenças. Neste âmbito, concordamos com Gedeão,

Não há, não,
duas folhas iguais em toda a criação.
Ou ranhura a menos, ou célula a mais,
Não há, de certeza, duas folhas iguais.

(António Gedeão “Teatro do Mundo”, 1958)

Do mesmo modo, aceitamos como reflexivas as palavras de Rodrigues (2001), ao dizer:

“Estamos agora a começar o caminho difícil de tentar que a escola encare a diferença como sendo inerente a todos e extraindo desta diferença uma conotação positiva no que poderíamos considerar uma fase de “valorização da diferença.”(Rodrigues, 2001: 9).

4.2-Oracia

No contexto deste estudo, afigura-se-nos pertinente que façamos algumas considerações sobre o conceito de oracia, hoje tão em voga, tal como o vocábulo literacia.

Na verdade, as grandes preocupações dos últimos anos da comunidade educativa têm sido direccionadas para o conceito de literacia e com maior acuidade no contexto de leitura e escrita dos jovens portugueses.

A definição de literacia que nos é transmitida pelo estudo PISA resulta na “capacidade de cada individuo, compreender, usar e reflectir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (M.E., 2001a) Pereira, Viana (2003).

Por este prisma e na nossa visão, talvez algo enviesada, obteríamos um indivíduo perfeito. Um jovem na posse e uso de todas as capacidades cognitivas desejáveis e nas quais o processamento da informação encontraria terreno fértil e produtivo.

Porém, a miragem do oásis não pode fazer-nos cegar. A realidade é bem mais comprometida com uma fotografia a sépia. Diariamente somos confrontadas com as nossas próprias limitações e com as problemáticas que vão excluindo muitos jovens dessa almejada literacia.

Contudo, e apesar de nos causar algum desânimo, não é isso que nos faz desistir de uma jorna, por mais abrolhos que apareçam pelo caminho a percorrer para lá chegar.

Todavia, para este estudo e dado o nível etário da criança, nele participante, o conceito que nos faz reflectir, é diríamos, seu parente próximo ou seja, a oracia.

Assim, e na linha de Pereira e Viana (2003), o conceito de oracia radicado no conceito de literacia é “a capacidade de cada individuo compreender, usar e de reflectir sobre os “textos orais”, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”. Dizem ainda estas autoras de uma forma mais simples que, “é a capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente”.

De facto, e na similitude do que se passa com a literacia, poderemos falar de oracia em compreensão e de oracia em produção, sendo que a primeira engloba o saber ouvir e a segunda o saber falar. Como será óbvio, saber falar comporta a capacidade de ajustar a linguagem ao público em contexto e à finalidade; saber ouvir apela à capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação.

Na verdade, alguns autores são de opinião que da competência oral depende a aprendizagem e a avaliação de todas as restantes capacidades escolares e que da proficiência na oralidade depende a interacção com os demais falantes de uma comunidade.

É já, hoje em dia, um dado adquirido que saber ouvir e saber falar se constituem como capacidades fundamentais em diferenciadas situações do quotidiano. Ora, assim sendo, e reconhecendo a importância que o contacto linguístico tem para a promoção da oralidade, bem como a consciência de que o ambiente familiar de muitas crianças as

penaliza pela escassez de estímulos, a promoção da oracia deverá constituir uma das grandes preocupações escolares e em particular dos educadores de infância.

Entretanto, não se poderá descurar o facto de o processo de aquisição da linguagem oral ser muito complexo e moroso, ainda que por volta dos três anos a criança já apresente fortes capacidades, quer ao nível gramatical, quer ao nível pragmático e lexical, sendo que, por volta dos seis anos há aspectos gramaticais da língua materna em aquisição ou em consolidação.

A respeito da preocupação com a capacidade de expressão oral, podemos dizer que, de certo modo, esta se tornou oficial com a publicação, em 1997, pelo Ministério da Educação, das Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar. Este documento, reclama a preocupação com a linguagem oral nos domínios gramatical, lexical e pragmático. Atribui ao educador de infância grandes responsabilidades na promoção da oralidade no jardim de infância, quando estabelece, por exemplo, que a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar e que é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação. Isto, no reconhecimento de que facilitam a clareza de articulação as interações proporcionadas pela vida de grupo, em pequeno ou grande grupo, no diálogo com outra criança ou com o adulto, pois constituem diferentes ocasiões de comunicação, levando as crianças a apropriarem-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas.

Na verdade e sendo a aquisição e desenvolvimento da linguagem uma das maiores conquistas das crianças, no período que antecede a sua entrada para o ensino formal, outro resultado não seria de esperar, do nível pré-escolar, do que chamar a si a primeira responsabilidade, na sensibilização e promoção da oracia. Contudo, o reconhecimento da emergência curricular da oracia enquanto capacidade linguística a desenvolver não garante a sua efectiva e eficiente realização em contexto escolar. Senão, atente-se na quantidade de notícias que relatam o número alarmante de crianças com problemas de linguagem oral e por consequência, com dificuldades em muitas áreas curriculares, que mostram articulação deficiente, vocabulário pobre, nível de linguagem inadequado, expressão pouco fluente, incapacidade de prestar atenção, etc.

Reflicta-se nas dificuldades que os docentes revelam em lidar com estas situações, decorrentes de alguma falta de preparação para promover a oracia nas salas de aula, até porque mais vocacionados para a literacia e a numeracia e pouco informados sobre instrumentos de diagnóstico precoce do nível de oracia dos alunos, perdem a oportunidade de contribuir, no momento certo, para sanar dificuldades, que por certo se agravarão de forma, talvez, irremediável.

Este contexto, preocupante, está a necessitar de estudos, nacionais ou não, de avaliação da oracia que permitam aferir o nível da linguagem oral das nossas crianças e jovens, tal como aconteceu com a avaliação da literacia, para dessa forma chamar a atenção de toda a comunidade, para a importância dessa competência em contexto educativo.

Também com o nosso estudo de caso, pensamos obter alguma mais valia para a nossa praxis, pois o bom desempenho oral das crianças, com as quais trabalhamos em intervenção precoce, constitui uma preocupação acrescida em termos pedagógicos.

4.3-O Fantoche: Um Outro Contributo

A aquisição e desenvolvimento da linguagem, da criança, podem convocar diversos suportes e contributos. Acompanhando este pressuposto e no campo de estimulação precoce, reconhece-se como uma mais valia a elaboração e utilização de fantoches, pelas oportunidades que são inventariadas e provocadoras de verbalizações, por parte da criança.

Para além de serem brinquedos, os fantoches representam um recurso pedagógico muito rico, pois permitem, de uma forma lúdica, explorar os mais diversos temas. Quando manipulados pelas crianças, a sua função é convertida, em estimular o seu desenvolvimento psicomotor.

Com os fantoches, a criança vive momentos de sonho, de ludicidade nas dramatizações. Estas são, muitas vezes, o próprio sonho dentro da realidade. Dualidade espontânea que não prejudica, antes pelo contrário, deve ser estimulada como um contributo que leva a criança a interagir com as personagens reinventadas em cada improvisação.

A confecção do fantoche constitui uma parte, importante, do processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois a criança está, assim, a exercer a sua imaginação. Com a sua criatividade em funcionamento, a criança aprende a produzir a sua fantasia, interagindo com pares e adultos, criando personagens e experimentando emoções e experienciando materiais.

Num apelo ao sonho e num vaivém das palavras ao lúdico, a utilização do fantoche acrescenta extraordinárias possibilidades educativas às dramatizações, quer estas surjam das propostas dos educadores, quer surjam da espontaneidade das crianças.

A criança entra, quase sempre, em íntimo contacto com o fantoche/boneco, formando muitas vezes um binómio inseparável, tal como, a realidade / fantasia, constituinte primordial do mundo interior infantil.

É muito frequente acontecer o fantoche tornar-se o primeiro amigo e até confidente da criança, que nele descarrega frustrações, ao mesmo tempo que sobre ele projecta um diálogo íntimo, fazendo-o participante das suas tensões e da sua violência, ou mesmo da sua ternura.

Tudo o que diz e faz o fantoche, nas mãos da criança é expressão da personalidade desta última.

Graças à utilização de fantoches muitas crianças perdem a timidez e começam a falar através deles, quando se sentem protegidas, ocultando-se atrás dos cenários.

O recurso ao fantoche permite que se improvisem diálogos, entre fantoches, que o educador pode incentivar, e deste modo desenvolver as capacidades de comunicação e linguagem, não só das crianças mais tímidas, mas também das crianças mais extrovertidas e comunicativas por natureza. Assim, as últimas serviriam como referenciais para as primeiras, muito embora de forma subtil, mas criando modelos alternativos de comunicação verbal, apelando à imitação tão característica nas crianças.

Assim sendo, poderemos inferir que o desenvolvimento das competências orais, estarão criadas as condições essenciais para que as crianças passem, habilmente para outro nível de comunicação, mais complexo e muito poderoso, ou seja, o da escrita. Esta é, para Dulce Rebelo e alii, citados por Mateus (2007:247), “o instrumento por excelência daqueles que dominam a sociedade.”

4.4-Modelo de Processamento da Informação

Com o trabalho que pretendemos desenvolver, manifestamos o compromisso, audacioso, de palmilhar um percurso que nos leve, a crianças e adultos, das palavras ao lúdico, numa intervenção de sucesso. Ora, esta jeira comporta alguns riscos e absorverá muito esforço, nem sempre bem sucedido. Todavia, predispo-nos a uma atitude reflexiva e atenta, no sentido que está implícito na seguinte citação de Nickerson, feita por Vítor Cruz e Vítor Fonseca (2002):

Se (ensinar a pensar) não é possível, e o tentamos fazer, talvez estejamos a desperdiçar algum tempo e esforço. Se é possível, e nós não o tentamos, o custo inestimável serão gerações de alunos cuja habilidade para pensar de modo eficiente será menor do que aquilo que poderia ter sido.

(Cruz e Fonseca, 2002:8)

Porém, o difícil, mas fundamental, será perceber e explicar o processo de aprendizagem.

Ainda que consideremos a perspectiva de que existe uma dependência entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico, neste ponto, vamos tentar encontrar uma explicação plausível, para esse desenvolvimento, à luz do processamento da informação. Aqui o desenvolvimento da criança é perspectivado, não em termos de estádios ou etapas de crescimento, mas antes como alterações nas estratégias e processos usados pelo sujeito para representar e transformar a informação.

É mais ou menos consensual que uma das tarefas fundamentais de um educador/professor é a facilitação da aprendizagem. Ora, assim sendo, afigura-se-nos de primordial importância perceber e explicar o processo de aprendizagem que, o mesmo é dizer, como se aprende e bem assim, as técnicas para tornarem essa aprendizagem mais eficiente

A este respeito Inês Sim Sim (1998:314) apresenta-nos a seguinte esquematização:

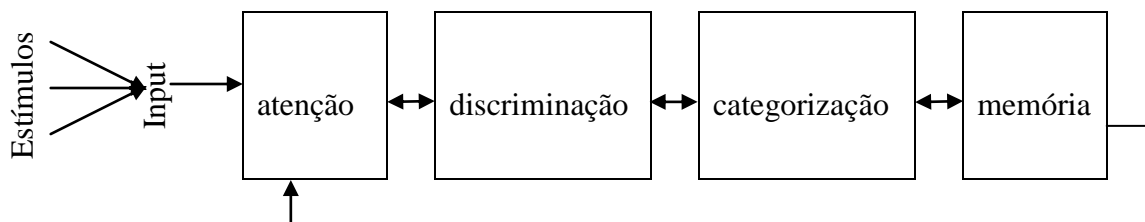


Figura 2 – Etapas de processamento da informação

Perante a análise deste esquema, é facilmente observável o faseamento ou etapas de processamento da informação aqui consideradas, assim como a sua bidireccionalidade em termos de dependência recíproca. Porém, registamos que a ordem de qualquer das etapas não é aleatória e o processo se inicia com um estímulo, sendo que a última das etapas retro alimenta a primeira.

Sem querermos desviar-nos muito deste contexto, sempre diremos que, encontramos neste modelo conceptual de processamento da informação, algumas analogias com o modelo informático de aprendizagem que, não sendo por enquanto, uma teoria de aprendizagem, não deverá ser ignorado pelo educador actual.

Segundo Tavares e Alarcão “este modelo não prescreve o que se deve fazer; é um modelo descritivo. Tenta descrever e compreender os mecanismos da recepção, processamento, retenção e utilização dos conhecimentos no cérebro humano” (Tavares, Alarcão, 1992:107).

Dizem estes autores que “os proponentes deste modelo pensam que o cérebro humano se organiza em «receptores» que captam e registam a informação dos estímulos do meio” (Tavares, Alarcão, 1992:108).

Efectivamente, este modelo sofre influências da matemática, da informática, da linguística e da cibernética e, considera que “a aprendizagem é um processo que se inicia com um estímulo (visual, auditivo, etc.), que, vindo do meio ambiente, se reflecte na pessoa e produz uma reacção (o fazer, o dizer, o demonstrar qualquer coisa) que vinda da pessoa, se reflecte no meio ambiente” (Tavares, Alarcão, 1992:108).

Em suma, a aprendizagem é, para os defensores deste modelo, “um processo de aquisição de diferentes esquemas de reacção e adaptação do organismo ao seu meio ambiente” (Tavares, Alarcão, 1992:109).

Contudo, e voltando ao modelo conceptual, referente á interpretação do processamento da informação, no que respeita ao estudo dos processos mentais que permitem receber, organizar, elaborar, reter e recuperar informação, supra apresentado, indo beber, como não poderia deixar de ser, a todo um conjunto de ciências cujo objecto de investigação se prende com o funcionamento da mente humana, e, hoje denominadas ciências da cognição, de entre as quais se salientarão a psicologia experimental, a neurociência, a linguística e a inteligência artificial, procura, segundo a nossa

interpretação, distinguir as componentes que permitem ou facilitam a apropriação do estímulo, enquanto informação, e o conseqüente tratamento desse estímulo e respectiva integração cognitiva, isto, parece-nos, num processo similar à assimilação e acomodação que nos apresenta Piaget.

A ser assim, considera-se a atenção como sendo a primeira estação de tratamento da informação que, actuando como filtro integra ou rejeita qualquer informação que fará parte do processo mental. Deste modo, qualquer estímulo ou input é sujeito ao que Sim Sim (1998) chama de capacidade selectiva da atenção. Decorre daqui que a atenção funcionará como o guarda da porta do cérebro humano que selecciona a informação que deixa passar e a que rejeita. Em síntese, a tónica coloca-se no nível de vigília desse guarda ou atenção e bem assim a relevância da informação que deixa passar e da que rejeita. Todavia, e não raras vezes, este processamento de informação revela-se de forma automática, ou seja, sem sofrer a influência directa da atenção. Para que isso aconteça é necessário que a informação, já registada na memória flua rápida e fluentemente para os mecanismos de controlo da atenção, como é ilustrado pelo esquema supra apresentado. Porém, se quiséssemos exemplificar o que atrás foi dito sobre um desempenho que dispensasse a interferência directa da atenção, tão só bastaria recorrer ao caso da aprendizagem da leitura. Pois se no início da aprendizagem da leitura a atenção é centrada na tradução das letras em sons, o mesmo já não se passará com um leitor fluente em que, por força da automatização da descodificação a atenção centra-se agora no significado do texto.

A discriminação, segunda etapa da figura 1, deste sistema de processamento da informação, permite e “determina a interpretação perceptiva da informação, a qual é realizada com base no recurso à informação já existente em memória” (Sim Sim, 1998: 318)

Será então importante voltarmos a observar o esquema da figura 1, dado que a bidireccionalidade das setas mostra que, as etapas não são uma sequência linear e que a informação/estímulo captada pela atenção é tratada pela discriminação segundo influências armazenadas na memória. Inferimos, assim, que o processamento de nova informação se efectua recorrendo a conhecimentos efectuados e anteriormente esquematizados e, ao mesmo tempo íntegra o novo ou cria novos esquemas de integração.

A questão, que a nosso ver se coloca, é que a discriminação se baseia na capacidade de extracção de características do novo estímulo, para reconhecer e processar a nova informação de modo a constituir-se como memória futura.

Na sequência interpretativa da figura 1, a etapa seguinte é a da categorização ou seja, a “...etapa classificatória da cadeia de processamento” (Sim Sim, 1998: 320). Segundo a autora citada esta categorização baseia-se na “partilha de características semelhantes, atributos ou particularidades, que geram relações de similaridade”. Daqui resultam os mais diversos conceitos ou representações mentais e de pertença de categorias, quer de seres vivos quer de objectos.

De facto “através das trocas constantes entre a memória, a discriminação e a categorização são operadas reformulações conceptuais que actualizam o material simbólico, favorecendo as aquisições e as aprendizagens” (Sim Sim, 1998: 321)

Contudo, para que a informação recebida não se perca, ela terá de ser tratada e guardada. Aqui a conservação desempenha um papel fundamental no processamento da informação. Trata-se com é óbvio da memória.

Poderá dizer-se que a memória inclui a aquisição, o armazenamento e a disponibilização da informação. Mais, sem memória não seríamos capazes de falar, de escrever, nem a mais simples das nossas acções faria sentido, pois ela está presente, desde a identificação de um cheiro ou um sabor, até à elaboração ou compreensão de um discurso.

Autores como R. Atkinson e R. Shiffrin, referidos por Sim Sim (1998), já em 1968 falavam em memória sensorial, de curto prazo e de longo prazo, sendo que a memória sensorial recebe o input externo dos órgãos dos sentidos (visão, audição...) onde tem curta duração, processa apenas parte que passa para a memória de curto prazo, enquanto a outra parte se perde.

A memória de curto prazo, também chamada de memória primária, é fortemente implicada no processo de aquisição da linguagem e da aprendizagem da leitura, e é responsável pela permanência da informação ate que esta passa para a memória de longo prazo ou memória secundária. Esta constitui o corpo de conhecimentos registados e organizados que possuímos, revelando-se com uma capacidade e permanência quase ilimitada.

São apontadas duas principais características `memória de longo prazo: armazenamento e recuperação da informação, que se podem traduzir por registo e retorno ou recordação.

Será importante dizer-se que o registo (armazenamento) não é uma cópia passiva do input, pois sofre influências quer da já anteriormente registada, quer da nova informação que virá a registar, originando assim os conceitos de memória semântica e memória episódica. A memória semântica inclui o conhecimento do significado dos símbolos, dos conceitos, das regras, enquanto a memória episódica, como o nome sugere, regista acontecimentos isolados.

Pela recordação torna-se presente a informação a informação registada. Neste processo, podemos distinguir o reconhecimento, se na presença do modelo, e a evocação, quando na ausência do modelo. Quer isto dizer que reconhecemos uma pessoa ou objecto quando os vemos, e, evocamos acontecimentos passados.

O esquecimento é o grande inibidor da recuperação da informação, sendo que o motivo por que tal acontece é ainda uma questão em aberto, à qual a psicanálise, a hipnose e a estimulação eléctrica ou química de áreas cerebrais procuram responder.

Refira-se, entretanto que, por vezes, o tratamento da informação é limitado pela incapacidade de processamento, em simultâneo, de toda a informação, à qual o sistema é exposto. Então, só o recurso a algumas estratégias, entre as quais, compactar e associar representações, são exemplos que permitem a eficácia do processamento.

Neste contexto, poderá dizer-se que “o desenvolvimento (cognitivo e linguístico) da criança se materializa no domínio do uso eficaz dos recursos de processamento disponíveis” (Sim Sim, 1998:328). Por este prisma, o desenvolvimento cognitivo da criança, não é visto em termos de estádios ou etapas, mesmo não os negando, coloca o enfoque nas alterações das estratégias e processos utilizados na aquisição do conhecimento. Contudo, a linearidade processual, no que respeita a esta perspectiva de processamento da informação, deverá ser entendida em termos relativos, pois, pese embora se partir do pressuposto que a criança chega a este mundo apetrechada com condições inatas para processar todas as informações, nem sempre, esse pressuposto constitui a realidade para muitas delas. Perante esta realidade, indiscutível, muito se espera, desse movimento que focaliza a emergência das pesquisas sobre o desenvolvimento mental dos indivíduos. A questão que a todos inquieta é: como

funciona a mente humana? Não só em termos fisiológicos, mas, particularmente em termos de origem de comportamentos e atitudes dos seres humanos, na sua diversidade de competências, inatas ou não, e no caso do nosso estudo, em termos de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

4.5-Relações Semânticas

No pressuposto de que este nosso estudo se enriquece com algumas considerações sobre as relações semânticas no discurso das crianças, propomo-nos abordar esse aspecto no ponto que se relaciona com o diálogo filmado entre a educadora e a criança seleccionada para o estudo.

Contudo, afigura-se-nos relevante, ainda que não nos mova o intuito de aprofundar a questão, já que para tanto nos sentimos impreparadas, apresentar algumas ideias definidoras de “semântica”. Assim, Carlos Ceia (2009), define semântica como a “Ciência que estuda as relações das palavras com os objectos por elas designados, ocupando-se de concluir, pelo processo indutivo, quais as leis e de que modo se aplicam aos mesmos”.

Por sua vez Simon (2009), diz-nos que, “o homem sempre se preocupou com a origem das línguas e com a relação entre as palavras e as coisas que elas significam, se há uma ligação natural entre os nomes e as coisas nomeadas ou se essa associação é mero resultado de convenção”.

Entretanto, a mesma autora também afirma, “todo ato de fala se realiza em determinadas condições psicológicas, dentro de um contexto sociocultural que, mais ou menos, as controlam. Para a real ocorrência, com sucesso, de um ato de fala são imprescindíveis os chamados factores de textualidade:” (Simon, 2009:4). Esses factores são apresentados no quadro seguinte:

FATORES LINGUÍSTICOS	FATORES EXTRALINGUÍSTICOS
Coesão	Intencionalidade
Coerência	Aceitabilidade
Intertextualidade	Informatividade
	Situacionalidade

Figura 3 – Factores de textualidade

Porém, a autora chama a nossa atenção para o facto de que esses factores residem nas competências do falante e do ouvinte, num pacto social que começa no compartilhamento do mesmo idioma e que transforma a linguagem em discurso.

Por outro lado, e voltando a Carlos Ceia (2009), registamos como significativo, para o contexto do nosso estudo, que a semântica influencia o estudo da mente humana, no que diz respeito a processos mentais ou cognitivos que estão intimamente ligados à maneira como classificamos a nossa própria experiência no mundo através da linguagem.

Deste modo, compreendemos que o mundo da criança será por ela entendido à dimensão da sua linguagem, e, segundo estudos sobre a aquisição do vocabulário, invocados por Rigolet (2000), o nível semântico enriquece-se diariamente com cerca de 5 a 10 palavras novas produzidas, não contando, todavia, com a clarificação de novos conceitos, quotidianamente, ao nível da compreensão.

Contudo, reconsiderando os objectivos do nosso estudo, temos de nos reportar ao facto de que o maior ou menor número de relações semânticas depende directamente das produções quantitativas dos enunciados, ou seja, do Índice de Comprimento Médio (MLU), mais concretamente, do número de palavras de cada enunciado.

Neste contexto, e sendo consabido que a criança inicia as suas produções por volta dos 12 meses, por uma palavra, passando para duas e depois para três palavras por enunciado, por volta dos 2 anos, será importante relembrar o facto de que o desenvolvimento linguístico se torna inseparável do desenvolvimento cognitivo, sendo tal aspecto bem notório em observações com crianças portadoras de algumas patologias.

Então, será possível definir a fase do enunciado a três palavras como a fase capaz de exprimir, já, um elevado número de relações semânticas.

Num paralelismo entre a teoria cognitivista do desenvolvimento e o desenvolvimento psicolinguístico, diríamos que a criança, num dado estado de desenvolvimento do campo semântico, vive num estágio de homeostasia, quer dizer, de equilíbrio entre os seus conhecimentos cognitivos e linguísticos. Porém, quando a criança recebe um novo estímulo semântico, neste contexto psicolinguístico, ela entra em desequilíbrio momentâneo. Assim, e para atingir um novo estágio de equilíbrio, aquela vai ter de reestruturar o seu campo semântico, através do processo de

assimilação desse novo estímulo semântico, aos seus esquemas anteriores de acomodação no âmbito de para cada palavra. Poderemos dizer que, neste desenvolvimento psicolinguístico, a criança vai progredindo através de assimilações e acomodações sucessivas, como aliás já afirmámos, passando de um estágio de homeostasia a uma fase de desequilíbrio momentâneo, para atingir novos estádios de reequilíbrio, cada vez mais exigentes.

Não obstante, devemos salientar que todo o processo que implica a eficácia na aplicação de um novo vocábulo é antecedido, em cerca de 6 meses, pela compreensão do mesmo. Isto significa que, antes de poder aplicar um novo vocábulo, de forma adequada, no seu discurso, a criança vai ter de dominar o seu significado, recorrendo ao processo de assimilação / acomodação.

Para não nos alongarmos demasiado nestas considerações diremos que, a nível semântico, a criança de 5 anos, (nível etário da criança que participa neste estudo de caso), manifesta, entre outros aspectos interessantes, o facto de o seu vocabulário se ter tornado mais rico e a sua utilização mais correcta, decorrendo daqui que, nos seus discursos estejam representadas, praticamente, todas as categorias gramaticais, criando, assim, oportunidade de exprimirem mais relações semânticas. Falamos, como se torna óbvio, de crianças de 5 anos, cujo desenvolvimento linguístico não esteja comprometido por condicionalismos intrínsecos e/ou extrínsecos.

Ora, no que concerne ao diálogo entre a educadora e a criança que participa neste estudo, verificamos que esta criança apresenta uma linguagem oral muito simples, mas que exprime algumas relações semânticas que vamos tentar ilustrar, com os extractos mais significativos.

1. Relação de companhia: refere a pessoa com quem está.
Ex: com a Manuela. (= estou com a Manuela)
2. Relação de existência: manifesta a existência de um referente.
Ex: uma mala. (= isto é uma mala)
Ex: Palabras. (= isto são palavras)
Ex: É uma abere. (= isto é uma árvore)
3. Relação de quantidade e de surpresa: exprime a noção de muito
Ex: Oh! Tão muitas coisas! (= oh! Isto são muitas coisas)
Ex: Tão binte e quato. (= são vinte e quatro)

4. Relação de atribuição: especifica um atributo pessoal.
Ex: Ai ai...maluca. (= ai ai...sou maluca)
Ex: tô eu. (= sou eu)
5. Relação de atribuição. Especifica um atributo, de cor, a um referente.
Ex: Bede e catanho...cass ta nho. (= isto é verde e castanho)
Ex: Adul, memelho, a ma r elo. (= as cores são.azul, vermelho e amarelo)

Fica aqui explicitado que a nível semântico, a criança do caso em estudo faz uso de um vocabulário bastante reduzido que não se conforma com o vocabulário espectral para uma criança do seu nível etário. Contudo, será pertinente levantar a questão: Será que a situação analisada foi a mais feliz para servir como exemplo demonstrativo? Para nós, a dúvida é colmatada com o profundo conhecimento que temos sobre a criança. Todavia, para o leitor deste discurso aceitamos facilmente que a dúvida subsista e assumimos a nossa quota-parte da responsabilidade enquanto promotoras da actividade que culminou com a filmagem do diálogo para constituir a base do nosso estudo de caso. Adiantamos, ainda, que trabalhar com crianças como a nossa nos confere um mundo de limitações.

V- O ESTUDO

Após termos dedicado a primeira parte do trabalho a uma revisão teórica sobre a temática em estudo, vamos agora nesta segunda parte, desenvolver o caso.

No sentido de aprofundarmos conhecimentos acerca das palavras e do valor que estas apresentam como motor de desenvolvimento das crianças, propomo-nos analisar o discurso interactivo, os pontos fracos e fortes no sentido de procedermos à sua avaliação e podermos melhorar a nossa praxis, como aliás temos vindo a afirmar.

De facto, o estudo que nos comprometemos a levar a efeito tem a sua génese numa prática em educação de infância que consideramos reflexiva e emancipatória e, como se antevê, direccionado para o aperfeiçoamento, quer como profissionais, quer como pessoas, no sentido de intervir, precocemente, e com sucesso.

Para tanto, é necessária a colaboração de todos os que estão próximos das crianças com as quais trabalhamos. Primeiro, porque elas constituem um manancial inesgotável. Segundo, porque é em função delas que trabalhamos. Terceiro, porque temos consciência de que muito há para fazer e muito, a melhorar nas nossas atitudes bem como nas estratégias que optimizam o processamento da informação e consequente aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Mediante o exposto, esperamos redireccionar as nossas leituras e reflexões para podermos adoptar, o que Rigolet (2000) chama de “a nossa “etiqueta” de marca que será uma presença disponível, renovada e atenta, constantemente pronta a mudar de atitudes abandonando as ineficazes (embora antigas, os nossos maus hábitos!) visando a adopção de atitudes positivas e construtivas”.

Várias têm sido as actividades que temos desenvolvido, no sentido de estabelecermos com as famílias as parcerias e as pontes de que as crianças tanto necessitam. No entanto, o nosso trabalho coloca a tónica na linguagem, uma vez que é esta que contribui indiscutivelmente para que a criança possa participar, plenamente, no diálogo social, afectivo, cultural, intelectual e artístico que a vida tem para lhe oferecer.

5.1- Metodologia

Não perdendo de vista os nossos objectivos, e tomando em consideração as alternativas metodológicas desenvolvidas na investigação em ciências sociais, especificamente em ciências da educação, optámos, mesmo assim, por uma abordagem qualitativa para o nosso estudo,

Assim sendo, a metodologia que vamos utilizar assenta no estudo de caso, por nos parecer, após a necessária reflexão sustentada pela pesquisa da literatura da especialidade, a mais adequada para o que pretendemos analisar, sendo que a palavra chave será metodologia interpretativa.

Segundo Lima (1995:24) “A natureza da informação pretendida condiciona as opções metodológicas e tecnológicas a fazer”.

Entretanto para Kerlinger (1980:335) a metodologia significa “maneiras diferentes de fazer as coisas para propósitos diferentes” ou seja, “maneiras de formular problemas hipóteses, métodos de observação e recolha de dados... e técnicas de análise de dados” (Kerlinger cit por Mouraz, Web:1).

No entanto, e como refere Kerlinger (1980:336) “A metodologia inclui também aspectos da filosofia da ciência” pressupondo uma constante atitude de análise crítica.

Alguns autores, citados por Dias (2000) revelam, em nosso entender, uma atitude de certo modo crítica em relação ao estudo de caso, apelidando-o de “guarda-chuva” para uma família de métodos, isto na linha crítica dos que lhe apontam falta de rigor, impossibilidade de generalização dos resultados e influência do investigador. Não obstante, outros autores também citados por Dias, como por exemplo Hartley, elucidam-nos quanto ao pragmatismo inerente ao estudo de caso, dizendo que, este estudo consiste numa investigação detalhada de um fenómeno que não está isolado do seu contexto (como nas pesquisas em laboratório), sendo que o interesse do pesquisador é precisamente essa relação entre o fenómeno e o seu contexto.

De facto, esta metodologia de estudo de caso preocupa-se em responder ao “como” e “porquê” de um fenómeno particular e está imbuída de um forte cunho descritivo.

Muito embora não tenhamos seguido o conselho de Bogdan & Biklem (1994) de que seria conveniente “não escolher um assunto em que esteja pessoalmente envolvido”

(1994:86), uma vez que consideramos o paradigma racionalista como limitado no que respeita à investigação e reflexão na educação, iremos, pois, centrar-nos num paradigma de cariz pós modernista, ainda que nele limitemos, tanto quanto possível, as preocupações pessoais e o conhecimento prévio que possamos ter sobre certas situações. Queremos com isto dizer que, nos move o intuito de rigor, pese embora uma certa auréola de “tolerante” sobre a investigação qualitativa e que, procuraremos observar, tanto quanto possível, os critérios de qualidade, aplicáveis a qualquer estudo de caso e que poderíamos resumir a “credibilidade”.

5.2 – CONTEXTO DESTE ESTUDO

5.2.1 Caracterização Situacional

O estudo tem como contexto situacional a freguesia de S. Miguel, pertencente ao meio urbano da cidade da Guarda. A população activa, nesta freguesia, divide-se pelo sector secundário e terciário, sendo de destacar uma fábrica de componentes para automóveis, (DELFPI), uma indústria de curtumes, industria têxtil e alguns serviços de saúde, religiosos, policiais, bancários, ferroviários, automobilísticos, e, comerciais de pequena, média e grande superfície com capacidade para satisfazem as necessidades da população.

A freguesia de S. Miguel dispõe ainda de infra-estruturas para apoio a crianças, jovens e idosos, que se traduzem em creche, jardim de infância (oficial e particular), primeiro ciclo, segundo ciclo, Núcleo desportivo e social e lar para idosos. Uma destas infra-estruturas, direccionada para dar resposta às crianças é o Jardim de Infância Abrigo da Sagrada Família, pertencente ao Instituto de S. Miguel, Fundação de Solidariedade Social, aberto em 1944, que presentemente funciona com as valências de Creche, Jardim de Infância e Actividades de Tempos Livres e em edifício construído de

raiz para o efeito. É um espaço que oferece óptimas condições aos seus utentes, possivelmente das melhores do país. Tem capacidade para dar resposta a 101 crianças na valência de creche, 100 crianças na valência de jardim e 130 crianças na valência de actividades de tempos livres. Pela estrutura organizativa é responsável uma Comissão Directiva, uma Responsável Pela Instituição e directoras pedagógicas. Sendo de referenciar que o projecto de trabalho para este ano lectivo tem por tema “A FANTASIA”

Neste espaço educativo, salientam-se algumas crianças e famílias que necessitam de apoio especial. Para esse efeito, são sinalizadas as situações, quer pela instituição, quer pelas consultas de desenvolvimento junto da Equipa de Intervenção Precoce. Sendo que esta equipa faz, em tempo oportuno, a respectiva referenciação dos casos considerados enquadrados nos critérios de elegibilidade para apoio de intervenção precoce junto do Agrupamento de Escola de Referência, que, neste caso, é o Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda.

Estão, neste ano lectivo, referenciadas com problemáticas diferenciadas nove crianças, as quais irão, na medida do possível, fazer parte do estudo que pretendemos realizar e que queremos que seja, de algum modo, um contributo para o seu desempenho com sucesso, quer a nível pessoal, quer académico.

5.2.2 Caracterização Socioeconómica Familiar

Como se torna óbvio, as famílias destas crianças apresentam algumas condições socioeconómicas que poderão constituir-se como um facilitador ou como uma barreira para o desenvolvimento global e harmonioso das mesmas. Porém, sem pretendermos fazer qualquer juízo de valor, vamos tentar caracteriza-las no seguinte quadro:

Quadro 1 – Caracterização das Famílias

CRIANÇA	PAI			MÃE		
	Idade	Habilitações	Profissão	Idade	Habilitações	Profissão
A 5 Anos	33	9.º Ano	Comerciante	33	Licenciatura	Engenheira Informática
B 5 Anos	35	12.º Ano	Chefe de turno	28	12.º Ano	Oper. fabril
C 5 Anos	36	10.º Ano	Operário fabril	30	6.º Ano	Oper. fabril
D 5 Anos	39	6.º Ano	Serralheiro	31	6.º Ano	Doméstica
E 5 Anos	31	4.ª Classe	Distribuidor de gás	40	2.ª Classe	Copeira
F 4 Anos	40	12.º Ano	Camionista	29	11.º Ano	Oper. Fabril
G 4 Anos	40	4.ª Classe	Distribuidor	37	2.º Ano	Operadora de loja
H 2 Anos	34	9.º Ano	Operário fabril	30	12.º Ano	Auxil./acção médica
I 1 Ano	21	6.º Ano	Servente	19	11.º Ano	Operadora de loja

Perante os dados deste quadro, podemos constatar que as habilitações académicas das mães são ligeiramente superiores às habilitações académicas dos pais. Já no que concerne à média das idades, a dos pais é superior. Quanto às profissões, verificamos que os pais de uma das crianças revelam mais hipóteses de independência económica, já que o pai é comerciante e a mãe engenheira informática.

5.2.3 Caracterização do Grupo

O grupo de nove crianças, em apoio de intervenção precoce, é portador de problemáticas diferenciadas e de cariz que vai de temporário, na melhor das hipóteses, até permanente, nos casos mais graves. Para ser melhor explicitado o que acabamos de dizer, vamos apresentar um quadro sucinto da situação.

Quadro 2 – Caracterização das Problemáticas

NOME	IDADE	PROBLEMÁTICA	TERAPIAS
A	5 Anos	Comunicação /Linguagem	Terapia da fala
B	5 Anos	Síndrome Polimalformativo	Fisioterapia Terapia ocupacional Hidroterapia Terapia da fala
C	5 Anos	Agenésia de mãos e pés	
D	5 Anos	Comunicação /Linguagem	Terapia da fala
E	5 Anos	Comunicação /Linguagem	Terapia da fala
F	5 Anos	Comunicação /Linguagem	Terapia da fala
G	5 Anos	Comunicação /Linguagem	Terapia da fala
H	2 Anos	Má Progressão Ponderal	Fisioterapia Terapia da fala
I	1 Ano	Leucomalácia	Fisioterapia Terapia da fala

Da simples observação deste quadro ressalta um factor que é comum a quase todas as crianças, é a terapia da fala. No entanto e muito embora esse factor seja comum ele tem causas diferentes. As crianças A, D, E, F, G, têm terapia da fala porque apresentam problemas graves articulatorios que originam discursos imperceptíveis, e, por consequência dificuldades de comunicação quer com adultos, quer com pares, embora não se verifiquem alterações de processamento cognitivo. As crianças A, H, I, têm terapia da fala porque não pronunciam qualquer palavra, apenas produzem alguns sons. Nestas três crianças verificam-se alterações de processamento cognitivo. Todavia, animados pela convicção de que o tempo da criança não volta atrás, as expectativas de todos os actores envolvidos no processo de intervenção precoce são muito elevadas para qualquer das crianças. Decorre daqui tomarmos como eficazes as palavras de Teresa Goldsmith, citada por Inês Filipe (2008), "É o que se pode fazer em certo momento que fica e que vai servir de alicerce para o futuro". Entretanto, torna-se necessário que, para além das crianças, a intervenção se centre nas famílias, porque, como refere Macwilliam (2002) "podemos ter um maior impacto nos prestadores de cuidados do que nas crianças, mas os prestadores de cuidados têm um maior impacto nas crianças do que nós".

5.2.4 – Equipa Multidisciplinar

Numa perspectiva de corresponsabilização, o desafio, para a intervenção precoce, reside em prestar serviços de qualidade a crianças e respectivas famílias, de acordo com as necessidades que estas manifestam em diferentes momentos. A nossa capacidade para desenvolver e manter programas que, com sucesso respondam a este desafio, depende, em grande medida, do facto de todas as pessoas envolvidas conseguirem estabelecer relações harmoniosas entre si e trabalharem de forma coesa, numa base de parceria e de partilha.

Com base nestes pressupostos, a Equipa Directa de Intervenção Precoce, do Concelho da Guarda, constituída ao abrigo do Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro, adoptou um modelo de funcionamento centrado na família, prestando apoio nos locais de vida das crianças, sejam eles domicílios, amas, creches ou jardins de infância. É composta por duas Educadoras de Infância, uma Enfermeira, um Médico e uma Técnica da Segurança Social, suportados, respectivamente, pelos Ministérios da Educação, da Saúde e da Solidariedade Social. Está ancorada num Acordo Atípico para fisioterapia e terapia da fala, celebrado entre os três ministérios. Atende actualmente 19 crianças com deficiência e em risco grave de atraso de desenvolvimento e suas respectivas famílias.

O funcionamento é programado em reuniões quinzenais e reuniões extraordinárias, sempre que isso se justifique, com base no Relatório Anual de Actividades e no Regulamento Interno, elaborados em equipa e supervisionados pela Equipa Distrital para a Intervenção Precoce.

Em termos de Educação pertence ao Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda, constituído como Agrupamento de Referência, para a Intervenção Precoce, nos Concelhos da Guarda e Manteigas.

Os elementos da parte da saúde estão dependentes da Unidade Local de Saúde da Guarda (antigo Centro de Saúde) e o elemento ligado à Segurança Social depende do Centro Regional de Segurança Social da Guarda.

Recebe as sinalizações das crianças, quase sempre através das Consultas de Desenvolvimento, analisa-as à luz dos critérios de elegibilidade emanados da legislação em vigor (Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro e Decreto-Lei n.º 3/2008,

de 7 de Janeiro) e, no caso de se enquadrarem nesses critérios, decide o responsável de caso, faz a referência junto do Agrupamento de Escolas de Referência que toma conhecimento e dá o seu aval para se iniciar o apoio.

Antes de o responsável de caso iniciar o apoio à criança / família, a equipa faz uma visita domiciliária conjunta à família, com o objectivo de oferecer o apoio e de fazer uma primeira avaliação da situação, no que concerne, às condições e necessidades familiares. Em visitas posteriores, o responsável de caso envolve a família na definição dos objectivos a atingir e nas prioridades, quer para a criança, quer para a família. Isto tendo sempre por base a tentativa de corresponsabilização da família, da sua capacitação e autonomia, da sua auto-estima e da criação de uma relação positiva de confiança recíproca.

O responsável de caso garante a articulação dos apoios a prestar e estabelece as pontes necessárias entre os serviços existentes com possibilidades de responderem às necessidades elencadas pelas famílias, respeitando sempre os seus interesses e convicções, mas não descurando, em tempo algum, os reais interesses das crianças.

A reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido e a desenvolver é feita sempre em equipa, não ignorando que, o envolvimento das famílias em todo o processo é crucial para o sucesso da intervenção precoce, mas que este pode, em muitas situações, ser condicionado, á partida, por políticas, legislação e escassez de recursos na comunidade.

5.3- O Caso

Como as nossas crianças são em número bastante significativo, escolhemos apenas uma, para tratarmos o nosso estudo de caso.

Assim, e com carácter não puramente aleatório, escolhemos uma menina de cinco anos, pertencente a uma família de limitados recursos socioeconómicos e que tem revelado baixas expectativas a nível cultural. Esta menina é a mais nova de quatro irmãos, três raparigas e um rapaz, sendo que o mais velho (rapaz) é já maior de idade e

até já constituiu família, tal como a irmã mais velha, mesmo não tendo atingido ainda a maioridade.

Os três irmãos apresentaram baixas capacidades de aprendizagem.

O pai tem a 4.^a classe. A mãe, embora com a 2.^a classe, não sabe ler nem assinar o próprio nome.

Pelo exposto, se poderá concluir que o meio familiar desta menina não tem sido muito estimulante, em termos de desenvolvimento cognitivo.

Perante o que nos foi dado a conhecer, esta criança tem as suas vivências muito limitadas ao espaço jardim de infância, onde passa o dia, casa e vice versa.

Está a usufruir do apoio da Intervenção Precoce, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de Outubro, porque a Educadora da sala expôs o caso à Directora da Instituição (IPSS) e esta se encarregou de dialogar com os pais, sobre os quais tem alguma ascendência, uma vez que o Pai ali foi criado até aos dezoito anos.

Assim, e na observância das dificuldades de comunicação e linguagem que a menina manifestava, foi encaminhada, também, e pela equipa de intervenção precoce, para a terapia da fala, tentando, deste modo, envolver todos os actores, família, jardim de infância, intervenção precoce, terapeuta, num processo propício para minimizar essas manifestas dificuldades.

Deste modo e integrada que está, num grupo de vinte e cinco crianças do mesmo nível etário, beneficia de apoio pedagógico personalizado e de terapia da fala duas vezes por semana e em dias alternados.

Acrescente-se ainda que, esta criança revelou, também, dificuldades em aceitar e dar afectos, contrariamente ao que hoje acontece que, prima pela troca afectuosa de sensações e emoções, mesmo que, por vezes se mostre amuada. Este facto leva-nos a reflectir sobre o que Rigolet (2000) chama de, “deficientes sociais” referindo-se às crianças que, nos primeiros anos de vida, sofreram a falta das primeiras experiências familiares ricas de sensações e sentimentos, transmitidas pelos jogos corporais que privilegiam o contacto ocular e favorecem o bem-estar dos interlocutores, responsáveis pelas aquisições fundamentais para qualquer tipo de linguagem.

De facto, esta menina tem surpreendido pela força de vontade manifestada, para ultrapassar as suas próprias dificuldades e até pela consciência e auto correcção da

grave perturbação articulatória que, não raras vezes, lhe origina um discurso imperceptível.

Contudo, esta menina continua a apresentar um vocabulário bastante reduzido, decorrente da falta de aquisição de noções e conceitos de tempo, cor, espaço e lateralidade.

Deste modo, a capacidade de compreensão e de expressão encontra-se comprometida, não só pela perturbação articulatória, mas também pelo atraso de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Perante esta situação problemática, a nossa prática reflexiva obriga a que nos questionemos sobre as nossas atitudes, enquanto adultos com responsabilidades e facilitadores de aquisições que minimizem as dificuldades e conseqüente atraso de desenvolvimento. Será que as nossas atitudes, enquanto educadores, não são responsáveis por grande parte do insucesso do discurso das crianças, com as quais trabalhamos, e que apresentam atraso no desenvolvimento da aquisição da comunicação e /ou linguagem?

A este respeito Rigolet (2000) sugere que se grave ou filme um diálogo com uma criança, se transcreva o texto integral e se analise, o mesmo, para elencar o que, segundo ela, contribui para as dificuldades na aquisição da linguagem nas crianças com deficiência, quer da parte dos adultos, quer da parte das crianças. Por exemplo, se o adulto fala com frases compridas, acima do nível de competências da criança, ou se esta sabe mais do que comunica, ou não comunica em forma de resposta.

Sendo o filme mais completo do que a gravação áudio, optámos por aquele, pelo simples facto de possibilitar uma análise mais abrangente e ao mesmo tempo detalhada, quer do discurso em si, quer das regras de interacção paraverbal que, eventualmente estimule à reflexão, questionando a eficácia da nossa prática.

Ainda assim, o filme permitirá analisar pormenorizadamente o diálogo com esta criança, de forma a compreendermos “quanto são complexas as relações no interior de uma díade para favorecer um desenvolvimento optimizado da linguagem da criança” Rigolet (2000), e concomitantemente a calcular o índice de comprimento médio de palavras por enunciado. “Em termos científicos, Roger Brown foi o primeiro a calcular este tipo de **índice de comprimento médio de palavras por enunciado**, ao qual deu o nome de **MLU** (Mean Length of Utterance)” (Rigolet, 69: 2000)

Esta nossa escolha fundamenta-se nas palavras de Rigolet (2000) que tomamos por eficientes, “urge dar à linguagem o lugar preponderante que bem merece e que, por de mais, tem sido negligenciado até hoje”. Até porque, no dizer da mesma autora, sem uma correcta compreensão da linguagem oral e sem uma inteligível e fluente expressão, a criança não disporá de um precioso instrumento capaz de a introduzir progressivamente no domínio do raciocínio abstracto e na esfera psicossocial alargada do relacionamento com os outros. Do mesmo modo, poderemos inferir que sem um razoável domínio da língua materna, a criança dificilmente entrará na linguagem escrita e se apropriará dos conhecimentos que esta representa, condicionando, assim, negativamente, o seu futuro percurso escolar e pessoal.

Com este estudo de caso, ousamos, tão só, levantar a ponta do véu que encobre as origens de um desencadear de acontecimentos que barram a passagem progressiva para a aquisição de competências da comunicação não verbal à linguagem oral e escrita, isto, numa tentativa de prática reflexiva.

Nesta perspectiva, os objectivos deste estudo de caso poderão ser, assim, enumerados:

- Provocar o diálogo entre a criança e a educadora.
- Proceder à avaliação do diálogo utilizando o cálculo MLU

Para procedermos à operacionalização este nosso estudo tivemos em consideração os seguintes procedimentos:

5.4-Procedimentos

Qualquer estratégia merece uma adequada planificação. Porém, as nossas necessitam um cuidado redobrado. Relembramos que as crianças como a nossa necessitam de uma atenção muito particular.

Passamos, assim, a apresentar os passos conferidos ao desenrolar da actividade.

Primeiro: Preparação do ambiente com a máquina de filmar já ligada

Segundo: Descontrair

Sentadas a uma mesa, frente a frente, (criança / educadora) tentámos um ambiente de descontração enquanto falávamos de aspectos rotineiros do quotidiano.

Interacção:

-Que dia é hoje?

- E ontem?

-E amanhã?

-Onde foste?

Devemos salientar que consideramos muito importante, neste momento de descontração pronunciar sempre o nome da criança, para deste modo lhe cativar a atenção.

A nossa intenção com a criação desta proximidade visava desviar a atenção da criança da máquina de filmar, não comprometendo, assim, a naturalidade dos discursos.

Terceiro: Apresentação do material

Apresentação de um material novo e atraente para exploração. Esta estratégia serve para desencadear sensações novas e sobretudo provocar surpresa.

Interacção:

-O que será?

-O que parece?

- De que é feito?

-O que terá lá dentro?

- Vamos ver...

Quarto: exploração do material

No quarto momento deixamos que a criança explore o material apresentado: virar, revirar, surpreender...

É um jogo de surpreender e ser surpreendido. Provocar a imaginação. Introduzir o lúdico. Fantasiar. Olharmo-nos nos olhos. Sorrir. Desocultar cumplicidades. Despertar a curiosidade e a criatividade.

Quinto: Diálogo

Incentivar ao diálogo entrando no jogo exploratório, revelando sensações de prazer, curiosidade e surpresa, foram as etapas deste momento.

Provocar a descoberta, no sentido de surgir um diálogo mais enriquecedor em permanente desafio foi o mote para o surgimento do diálogo.

Desafiar o discurso sobre as descobertas.

Sentadas a uma mesa e frente a frente de modo a que os olhares se encontrem sem grande esforço, a educadora inicia o diálogo que incide sobre o fim-de-semana e depois é dirigido para a actividade exploratória de um material desconhecido para a criança. Esse material é, tão só, constituído por uma pequena malinha, feita de tecido muito agradável ao tacto, com duas asinhas e fechada por um fecho eclair amarelo que, depois de aberto deixa ver as letras maiúsculas do alfabeto. As letras são bordadas sobre outro tecido e cada uma forma uma pequena divisória, dentro de cada qual se encontram, também em tecido e bordados, pequenos elementos cujo nome tem essa respectiva letra como inicial. (ver fotografias em anexos)

A razão pela qual seleccionámos este material prende-se, primeiro, com o facto de a criança ter cinco anos e ir este ano para o primeiro ciclo e segundo, porque desejávamos surpreender a criança num conteúdo já seu familiar e, por conseguinte, desafiar-lhe o interesse sem repetir materiais e situações de aprendizagem.

Sexto: Visão do filme e transcrição do diálogo.

-Visionar o filme e transcrever o discurso

-Calcular o MLU

-Analisar as atitudes

-Sugerir mudanças.

Estes foram os itens constituintes do sexto passo.

5.5- **DIÁLOGO:** Interação

(Para simplificar vamos utilizar E para a educadora e C para a criança)

1 - E: Agora de manhã estás aqui com quem?

2 - C: Com a Manuela.

3 - E: Muito bem!

(Mostrando uma pequena malinha de tecido azul, com asas vermelhas e bordada com algumas letras e alguns objectos.)

Vais-me dizer se sabes o que é isto.

4 - C: (Acena que não com a cabeça e depois responde) Não.

E: Então e não queres ver o que é isto?... (olha para a mala e para a educadora com surpresa), responde...

5 - C: O que é isto que tá dentro aqui?

6 - E: Tens que ser tu a vir descobrir, vê lá se consegues descobrir o que aqui está (a criança tenta abrir o fecho com alguma inabilidade), com muito jeito para não estragar (...) continua a abrir...O que é que isto te parece? Em primeiro lugar, o que é que isto te parece?

C: ã...ã...ã...é...é...é...

7- E: Parece o quê? Quando olhas para isto, diz-me lá o que é que isto te parece...Olha (...), ouve a Manuela. Quando olhas para isto...tem aqui umas asinhas para pegar...o que é que isto te parece?

8 - C: Uma mala!

9 - E: Uma...

10 - C: Uma mala!

11 - E: Ah, mas esta mala é muito especial. O que é que tem esta mala? Espera...espera...

12 - C: (abrindo a mala) PALABAS!!!

13 - E: Palavras?! Ai esta mala tem palavras! Como é que sabes que esta mala tem palavras?

14 - C. Eu...

15 - E: Como é que tu sabes (...)

16 - C: (apontando para as letras iniciais do alfabeto que estão na malinha) Ká, Ké, Kó...

17 - E: (apontando algumas letras ao acaso) Tu sabes o que é que está aqui?

18 - C: B, A, B, Ki

19 - E: O que é que nós estamos a ver?

20 - C: Oh! Tão mutas toisas !

21 - E: São muitas coisas?

22 - C: Tão...

23 - E: Diz lá se estás a gostar de ver estas coisas todas.

24 -C: (começando a contar as letras) Um, dois, tês, quato, tinco, teis, tete, oito, nobe... (continuando a apontar as letras, mas em silêncio) binte quato. Tão binte e quato.

25 - E: Vinte e quatro quê?

26 -C: A...palabas!

27- E: Palabras! Sim senhor, estou muito admirada contigo (...). Mas estas palavras são muito interessantes e tu vais descobrir, debaixo desta palavra, nesta casinha que tem esta palavra, vais descobrir uma coisa... com cuidado (...) cuidado. Então, não tens lá nada para descobrir?

28 - C: Não!

29 - E: Não? Tens a certeza?

30 -C: (tirando uma coisa) Ai ai ... maluca!

31 - E: Quem é que é maluca?

32 - C: Tô eu!

33 - E: Então porquê?

34 - C: É uma abere!

35 - E: É uma quê?

36 - C. (apontando para a rua) Olha tão iguais!

37 - E: é uma quê?

38 - C: Uma abere!

39 - E: Uma ár vo re ? De que cor é essa ár vo re?

40 - C: bede e catanho... cass ta nho!

41 - E: Muito bem. Vês, já consegues dizer castanho!

42 - C: (colocando a pequena árvore à sua frente, em cima da mesa) bai ficale aqui.

43 - E: E agora aí o que é que vais descobrir?

44 - C: A bola!

45 - E: Mostra bem a bola. Que cores é que tens aí nessa bola?

46 - C: Adul, memelho, a ma re lo.

47 - E: Azzul, ver me lho, a ma re lo.

...

5.6-O Diálogo: Análise e Interpretação

Na perspectiva de Bogdan (1994:205) “ a tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação” e de facto, esse foi o nosso primeiro sentimento. Perante o exposto, a nossa preocupação passou a ser a de não nos envolvermos numa teia de teorizações, mas antes, o de analisar objectivamente os dados obtidos. Todavia, clarificamos, desde já, que nos propomos analisar a produção, deixando de certo modo a compreensão do vocabulário, o que nos remete para uma análise do ponto de vista quantitativo e não do ponto de vista qualitativo.

É consabido que, a aquisição e desenvolvimento da linguagem, de qualquer criança, a partir dos três anos e até por volta dos quatro /cinco anos, em função das experiências diárias nas quais esteja envolvida, sofre grandes alterações a nível quantitativo e qualitativo. Porém, para algumas crianças o percurso não é muito linear, quer seja por razões extrínsecas, quer por razões intrínsecas.

De facto, no caso em estudo, temos a convicção que as razões extrínsecas e intrínsecas desempenham, cumulativamente, um papel inibidor no desenvolvimento linguístico desta criança, situação essa, aliás, que a equipa de intervenção precoce está a tentar reverter, tanto quanto o possível, antes de esta criança se deparar com novas exigências, acrescidas pela entrada para o primeiro ciclo.

Pela caracterização situacional, já feita anteriormente, tomámos conhecimento de alguns deficits que, eventualmente, lhe condicionam um global desenvolvimento harmonioso.

Pela análise de diálogo transcrito, com a maior fidelidade possível, tomámos conhecimento da sua forma de expressão quer a nível articulatorio, quer a nível das suas produções quantitativas e qualitativas. Porém, nesta análise, temos de ter em conta o

contributo das interpelações feitas pela educadora que, podem ter condicionado, de forma pouco positiva, as respostas da criança.

Pela visualização do filme efectuado, tomaríamos conhecimento de todo o conteúdo dos paraverbais utilizadas pela criança e que contextualizam todo o discurso produzido, ajudando na sua total compreensão.

Pelo cálculo do **índice de comprimento médio de palavras por enunciado (MLU)**, usado pela primeira vez por Roger Brown, em termos científicos, como já foi referido anteriormente, podemos inferir o seu nível psicolinguístico, segundo Rigolet (2000), é válido até aos seis anos. Este Índice de Comprimento Médio por Enunciado, (MLU), é calculado dividindo o número total de palavras pelo número total de enunciados produzidos num excerto de discurso oral da criança.

Para o nosso estudo e tomando como referência o diálogo supra citado, teremos um MLU que, por certo, nos situa esta criança num nível psicolinguístico, de cariz indicador no âmbito atitudinal, por parte do educador em contexto educativo. É que, não raras vezes, ao educador faz muita falta algum conhecimento teórico, bem como o conhecimento de instrumentos de diagnóstico precoce do nível de oracia das crianças que lhe permita poder actuar sobretudo em casos específicos alicerçando as suas práticas em termos de orientação pedagógica.

Assim, perante o discurso oral desta criança, que, não esqueçamos, está referenciada no âmbito da intervenção precoce evidenciando problemas de desenvolvimento, particularmente no desenvolvimento linguístico, o cálculo do MLU (Mean length of Utterance) pode enunciar-se do seguinte modo:

$$MLU = \frac{N^{\circ} \text{ total de palavras}}{N^{\circ} \text{ total de enunciados}} = \frac{73}{24} = 3,04$$

$$MLU = 3,04 \text{ (palavras)}$$

Efectuado o cálculo, deparamo-nos com um resultado que apresenta um Índice de Comprimento Médio (MLU) de cerca de três palavras por enunciado.

Para nos ajudar a interpretar este resultado, vejamos o que nos diz Rigolet (2006), acerca do número de palavras, considerado normal no desenvolvimento linguístico das crianças, segundo o seu nível etário.

Entre os doze e os dezoito meses a criança faz uso da holofrase, ou seja, de uma única palavra ou bissilábicos, isto é, de uma palavra-chave com sentido de uma frase, como por exemplo, papá, mamã e quá-quá.

Dos dezoito aos vinte e quatro meses, período em que a criança começa a apropriar-se da fase simbólica, já começa a produzir pequenos enunciados de duas palavras, como no exemplo, popó – papá. (o popó é do papá). Donde resulta, MLU = 2,00 (palavras).

Por volta dos três anos a criança usa, geralmente, discursos de três palavras, sendo então, MLU = 3,00 (palavras).

Já por volta dos quatro anos a criança apresenta enunciados cujo comprimento médio se poderá exprimir por, MLU = 4,71 (palavras).

Nesta fase de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a criança vai ultrapassando, nos seus discursos, as características da holofrase (única palavra) e vão emergindo, aqui, as características da parataxe (frases curtas, simples e geralmente justapostas e/ou coordenadas) e hipotaxe (frases mais complexas e subordinadas), uma vez que a criança já consegue fazer uso do “porque”.

Entretanto, a criança de cinco anos evolui, com alguma subtileza, para frases cujo MLU se situa por volta de 5,39 palavras de comprimento médio por enunciado parecendo que, em simultâneo, a qualidade do discurso começa a suplantar a quantidade do mesmo.

Face ao exposto, e fazendo a comparação com o resultado expresso pelo,

$$MLU = \frac{N^{\circ} \text{ total de palavras}}{N^{\circ} \text{ total de enunciados}} = \frac{73}{24} = 3,04$$

Que por sua vez revela um discurso cujo comprimento médio de palavras por enunciado se situa à volta de três palavras, poderemos inferir que, o discurso da criança participante no nosso estudo apresenta as características dos discursos das crianças de três anos. Decorre daqui, e se isso nos é lícito dizer, que o nível psicolinguístico desta criança se revela bastante inferior em relação ao que seria espectável numa outra da sua idade cronológica e estágio de desenvolvimento.

Salientamos, entretanto, que a nossa criança revelou a capacidade cognitiva de associar as letras que tinha à sua frente a palavras. Vejamos como: pergunta 11-E “o

que é que tem esta mala?” respondeu, “PALABAS” (com ar de satisfação, como quem sabia o que estava a dizer). Infere-se daqui, quão interligadas andam a linguagem oral e a leitura e a escrita, começando a criança a estabelecer a ponte entre elas, pois no enunciado 16-C, apontando para as primeiras letras do alfabeto que estão na malinha, começa a “ler” KÁ, Ké, Kó, numa clara intenção de leitura, ainda que resultante da sua criatividade.

Outro facto a merecer registo é a capacidade demonstrada, em certos momentos, de se autocorriger ao nível da articulação de algumas palavras que, de tanto terem sido objecto de trabalho, se tornaram presentes cognitivamente, tomando consciência dos seus erros e tentando superá-los. tal procedimento está patente no enunciado 40-C, com a palavra “catanho” imediatamente corrigida para “cass ta nho”.

No contexto desta análise, para além de tomarmos este resultado, francamente já esperado como um diagnóstico precoce no âmbito da prática pedagógica, será importante e até necessário proceder a uma análise de âmbito atitudinal da educadora, no decorrer do diálogo e que por ventura terá influenciado o discurso da criança.

Considerando o que é dito por Rigolet (2006) e no que concerne ao MLU (Mean Length of Uterences) ou CME (comprimento médio por enunciado) o adulto deverá ter o cuidado de fornecer à criança um modelo que não ultrapasse mais do que um e meio ou duas vezes o tamanho do enunciado da criança, para, deste modo, poder ser entendido e se cumprir a função otimizada de modelo para uma aquisição precoce da linguagem. Assim, se a criança usa no seu discurso uma média de duas palavras, o adulto nunca deverá usar mais de quatro palavras.

Procedendo, então, à análise pragmática do exemplo de diálogo que faz parte do nosso estudo, damo-nos conta de que esse pressuposto de respeito pelo modelo de discurso da criança, não ultrapassando as duas vezes o tamanho do seu enunciado, nem sempre se terá observado. Um exemplo significativo, poderá ser o enunciado 27-E. Contudo, e a justificar essa situação, poder-se-á invocar o facto de aquele diálogo ser fruto de uma situação verdadeira e porquanto susceptível de momentos que registamos como avisos para futuras situações contextuais que, acima de tudo se requerem imbuídas de arte de dialogar de forma progressiva e co-construída.

Desta análise, ainda que sucinta, resulta a nossa concordância total com o que nos diz, uma vez mais, Rigolet.

...nunca poderemos unicamente considerar como importante a análise do discurso infantil visto que não existe discurso da criança independentemente das respostas adultas que se encadeiam, cada um dos intervenientes alternando as suas intervenções com as do outro, formando cada um, um interlocutor a parte inteira, co-responsável pelo bom decorrer da conversa rica de informações e de aprendizagens múltiplas e mútuas.

(Rigolet, 2000:70)

Todavia, para além de possíveis constrangimentos que enformam o diálogo em estudo, tal como se apresenta, encontramos algumas estratégias do adulto ao permitir que a criança progrida com alguma fluência o seu discurso. Em primeiro lugar, apontamos o facto de o adulto dizer sempre o nome da criança (que aqui se omite, mas que a visualização do filme confirma) como que para focar a sua atenção num implícito que diria “atenção estou a falar contigo”.

Em segundo lugar, registamos o facto de o adulto utilizar, quase sistematicamente, a pergunta dita aberta, permitindo, com este procedimento, respostas com o número de palavras conforme a capacidade e/ou a vontade da criança.

Por último, podemos ainda referir os paraverbais que o filme pode demonstrar e que se alicerçam no ar de interesse e nos sorrisos, e bem assim, a constatação de traços supra-segmentais do diálogo, que contribuem para uma predisposição facilitadora e interrelacional criança/adulto, como seja por exemplo, o tom de voz. Verifica-se, assim, que a criança, ao longo do diálogo, vai recebendo informações linguísticas, paraverbais e supra-segmentais, de certo modo fundamentais, de comunicação global. De facto, no diálogo transcrito, a pontuação, permite-nos perceber o uso dos traços supra-segmentais os quais que acompanham toda a produção dos enunciados.

Vários poderiam ser os prismas de análise deste diálogo, com esta criança, mas, a proposta de estudo colocava o enfoque no cálculo do MLU (Índice de Comprimento Médio por Enunciado), apesar de ainda assim, apontar para a análise das atitudes e para a sugestão de mudanças. Nesta perspectiva, tentaremos, agora, sugerir algumas mudanças, sendo que consideramos que a principal, no respeitante ao educador de infância, deverá fundamentar-se “num exame de consciência” reflexivo a fim de, sistematicamente, questionar a eficácia das suas práticas, enquanto preocupação na aquisição precoce e otimizada da linguagem das crianças, particularmente com as

crianças portadoras de patologias e, por maioria de razões, na preocupação com a necessidade de sensibilização na promoção da oracia em contexto educativo.

Neste contexto, Jimmy Macdonald, citado por Rigolet (2000), chegou à conclusão de que existem dificuldades provenientes do adulto e dificuldades provenientes da criança, conforme pode demonstrar-se pelo quadro que se segue.

Quadro 3 – Dificuldades na aquisição da linguagem

<p>O QUE DIFICULTA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NAS CRIANÇAS COM DEFICIENCIA - OS ADULTOS -</p>	<p>O QUE DIFICULTA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NAS CRIANÇAS COM DEFICIENCIA - AS CRIANÇAS -</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Falam com frases compridas, acima do nível de competência da criança. - Tentam comunicar frequentemente sem obter a atenção da criança. - Comunicam “retoricamente” sem esperar pela resposta da criança. - Acomodam-se à comunicação idiossincrática da criança, em vez de dar exemplos para obter uma performance mais convencional. - Agem como se não esperassem que a criança comunique. - Têm contactos curtos com a criança sem ter interações balanceadas. - Assumem que os profissionais estão melhor preparados para melhorar a comunicação da criança. - Treinam a linguagem independentemente da comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesmo com uma certa capacidade expressiva reagem como quem não sabe o que fazer com ela. - Sabem mais do que comunicam » são subestimadas nas avaliações. - Enviam mensagens idiossincráticas que são compreendidas apenas pelos familiares e assim têm muita dificuldade em generalizar as suas aquisições. - A comunicação restringe-se muitas vezes às situações de crise, o que limita as suas adaptações linguísticas. - Não comunicam na forma de resposta. - São mais lentas » precisam de pausas para responder com “sinalização” visível que evidencie a espera da sua resposta. - Muitas vezes sofrem de privação social.

Na verdade, e sem pretendermos ser exaustivos, adiantamos ainda assim, algumas mudanças de atitudes, posturas e actividades, susceptíveis, em nosso entender, de facilitar a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças que têm a seu desfavor, quer os deficits, quer as limitações do seu meio ambiente.

Estamos cientes de que os problemas de comunicação e linguagem arrastam consigo uma panóplia de dificuldades comportamentais, cognitivas e até socioafectivas,

já que uma criança que não dispõe de meios comunicativos e linguísticos suficientemente desenvolvidos, também não terá os meios cognitivos necessários para entender e agir sobre o mundo que a rodeia. Pela mesma razão, não terá a concentração suficiente para ficar atenta, capacidades muito importantes como vimos no modelo de processamento da informação, ao que se passa em seu redor e da mesma forma, terá dificuldades a nível criativo e adaptativo perante os diversos contextos situacionais, acabando, muitas vezes, por revelar alguma instabilidade emocional e conseqüentemente forte auto-conceito negativo.

Mas, porque acreditamos na intervenção precoce e na mudança atitudinal dos educadores reflexivos, que não entendem a mudança só em relação a crianças que revelam deficits, mas antes a entendem necessária e vantajosa para qualquer criança em contexto educativo, aceitamos o que Rigolet (2000) tão bem resume:

...para caminhar para o sucesso é preciso e urgente pôr-se a caminho. Mas como na criança, para saltar a pés juntos, ela começou por gatinhar, pôr-se em pé, lançar-se sozinha, correr, finalmente pular, a chave do sucesso é faze-lo progressivamente (querer mudar tudo ao mesmo tempo é o caminho mais seguro para não mudarmos nada!). Devemos partir do bom que existe em cada um de nós e construir um pequeno sucesso de cada nova experiência.

(Rigolet, 2000:35)

Neste contexto, como primeira mudança, sugerimos que, na linha de Zabalza, o educador proceda à sua autoavaliação, sendo que todos lucraríamos, e que, nos momentos de avaliação sobre as crianças reflecta acerca de toda a envolvência, contextualizando e criticando quer os aspectos negativos, quer os positivos. Os negativos para serem ultrapassados. Quanto aos positivos para alicerçarem perspectivas futuras bem sucedidas, redimensionando-se o conceito de educação precoce, só possível na interacção educador/família.

Uma outra mudança que gostaríamos de sugerir relaciona-se com a postura face à formação contínua do educador. Aqui, parece-nos que, conhecendo os nossos limites, respeitamos e aceitamos melhor os limites dos outros, pois reflectindo sobre as nossas capacidades é construí-las dia após dia, sendo que nunca seremos, em definitivo, especialistas em matéria de educação / reeducação, seja a nível de comunicação e linguagem, seja de outro qualquer âmbito do conhecimento.

Ainda no capítulo das mudanças, afigura-se-nos indispensável alterar o conceito de valorização, de modo a evitar as comparações interpessoais e a valorizar o que cada um representa, enquanto único e irrepetível. Este procedimento recusa, definitivamente, reflexões que conduzem a afirmações impregnadas de sentido pejorativo do tipo, “...ainda não faz o que o irmão fazia”. É urgente uma postura positiva face a cada criança e substituir o “ele ainda não ...” pela ideia “ele já consegue”, numa perspectiva face ao próprio e não aos outros, não perdendo de vista os padrões de desenvolvimento aceites como normais para determinado nível etário. Emerge desta postura a valorização de qualquer mini progresso por parte da criança. Contudo, não esqueçamos que tal só é possível se o educador não cair no erro de criar expectativas altas demais e/ou baixas demais em relação à criança ou a si próprio, uma vez que esse exagero pode conduzir à frustração, limitando o crescimento de qualquer dos intervenientes no processo educativo.

Quanto à mudança nas actividades, obviamente e sem carácter de receita, remetemos para as propostas que constam dos anexos e ainda, muito particularmente, para o estudo de caso aqui plasmado. Não deixamos, no entanto, de lembrar que o papel mediador do educador, no campo da comunicação e linguagem é sempre fundamental, aliado a uma intervenção a ter lugar o mais precocemente possível, considerando as dificuldades diagnosticadas. Entendendo nós que, a chave para a resolução de muitas dessas dificuldades reside em parte, se não totalmente, no diagnóstico precoce e o mais correcto possível.

Actualmente e para crianças a partir dos três anos, esta tarefa encontra suporte legal no Decreto-Lei, nº 3/2008, de 7 de Janeiro, definindo, este, os instrumentos de avaliação de funcionalidade por referência à CIF-CJ (Classificação Internacional de Funcionalidade).

Importa contudo, lembrar que, no campo de comunicação e linguagem e tendo em conta o carácter de “permanente” referido no ponto 1 do Artigo 1.º e referente a alterações funcionais e estruturais, susceptíveis de provocar limitações significativas ao nível da actividade e da participação das crianças, pode dar azo a que muitas crianças com dificuldades de comunicação e linguagem não cheguem a beneficiar de apoio especializado, para colmatar essas mesmas dificuldades.

Para as crianças com idades que vão dos zero aos seis anos, quer estejam no domicílio, quer frequentem as IPSS, o diagnóstico baseia-se no Despacho Conjunto 891/99 de 10 de Outubro, que enquadra legalmente a Intervenção Precoce, mas cujo desenho suscita algumas controvérsias, no concernente à sua aplicabilidade, muito em particular quantos aos critérios de elegibilidade, dos casos para apoio.

Não obstante, para o diagnóstico que propomos, achamos que, este, não pode deixar de incluir uma auto reflexão do educador, cujo intuito seja questionar as suas atitudes face à eficácia da sua prática, para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem das crianças que lhe são confiadas, e com particular ênfase no âmbito da intervenção precoce.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo com o qual nos propomos concluir o 2.º Ciclo em Estudos Culturais, Didácticos, Linguísticos e Literários permite-nos constatar que não há um modelo teórico único e melhor para visualizar a aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas que vários modelos concorrem para um bom desempenho das crianças, nessa área da psicolinguística.

De facto, a realidade educativa é demasiado complexa para que possa ser lida tendo como base apenas uma lente, seja ela científica, filosófica ou artística. Por isso, uma das principais fontes de aprendizagem deste estudo reside, precisamente, no ampliar da lente de análise que nos possibilitou.

Com preocupações de rigor e de objectividade na análise, iremos tentar estabelecer, neste momento, uma ligação de proximidade entre os aspectos fundamentalmente teóricos, explicitados no corpo do trabalho e os indicadores essenciais da realidade analisada no estudo de caso.

Relativamente à problemática por nós definida, (Como constroem a linguagem as crianças com dificuldades específicas de aprendizagem), e atendendo às informações obtidas através da interpretação dos resultados obtidos, à luz do MLU, (Mean Length of Uterence), índice de comprimento médio de palavras por enunciado, consideramos que um efectivo diagnóstico precoce poderá, incontestavelmente, contribuir para a mudança qualitativa da intervenção educativa, desde que, para tanto, se verifiquem alguns pressupostos, que passamos a destacar, ainda que de forma sumária.

Um primeiro ponto central resulta do respeito pela identidade e especificidade de cada criança. Depois é também fulcral que à intervenção precoce seja reconhecida a sua singularidade, pois este nível de educação possui metas e objectivos próprios, que suscitam a utilização de metodologias apropriadas ao contexto situacional, que se traduzem num quadro de grande plasticidade e flexibilidade e ainda, de sensibilidade à diferença e à inclusão, de pleno direito, de todas as crianças no sistema educativo.

Esta reflexão conduz-nos de forma directa ao ponto seguinte, no qual defendemos o desenvolvimento de um trabalho envolto num tipo de dinâmica que

conduza a novas práticas, que poderão ser reinventadas e construídas colectivamente e não no isolamento individual.

Por ultimo, destacamos um ponto que não resulta da responsabilidade docente, mas que, de certo modo, obstaculiza o carácter qualitativo do sucesso educativo na intervenção precoce e, mais concretamente, o sucesso das nossas crianças, uma vez que inovação, qualidade e mudança nem sempre se coadunam com escassez de recursos, nem com vazios legais.

Todavia, pensamos que, perante o quadro teórico do estudo que convoca diversos contributos, bem como o modelo de processamento da informação, capazes de promover e compreender a aquisição e desenvolvimento da comunicação e linguagem das crianças, o estudo clarifica uma situação real de modo a permitir tomadas de atitudes ou decisões eficazes, para beneficiar o desempenho linguístico das crianças que revelam diferenças significativas, nas suas produções, comparativamente com outras do seu nível etário.

Entretanto, destacamos algumas das limitações inerentes a este estudo de caso. Em primeiro lugar, alertamos para o facto de se tratar de um estudo descritivo, não preocupado com a generalização de resultados, mas antes em encontrar as respostas para o “como” e o “porquê” de uma situação particular e contextualizada.

Em segundo lugar, suscitou-nos uma grande preocupação científica a questão relativa ao facto de não termos alargado o estudo a mais crianças, de diferentes níveis etários e de diferentes contextos socioeconómicos, o que restringe, ainda mais, o leque de aplicabilidade dos resultados obtidos.

Para finalizar, tecemos um reparo acerca da oportunidade pessoal e profissional que este estudo nos facilitou. Em grande parte por que nos encaminhou para uma visão mais ponderada e flexível de como as crianças diferentes constroem o seu conhecimento linguístico, e, por conseguinte, nos apetrechou de algumas reservas atitudinais, apontando para caminhos analíticos por nós ainda não experimentados, resultando, estes, da filmagem do diálogo interactivo, com a criança seleccionada, onde podemos constatar as nossas limitações e a necessidade de realização de mais estudos neste âmbito, fundamentados, indiscutivelmente, numa perspectiva conceptual forte, e, tendo em consideração a evolução do conhecimento científico.

Por este prisma e após a elaboração deste trabalho uma certeza nos guia: Aprendemos que há processos que facilitam indiscutivelmente a aquisição e o desenvolvimento da linguagem das crianças e que jamais cometeremos certos erros.

Assim, propomo-nos valorizar as seguintes atitudes e capacidades:

- Melhorar e aumentar a capacidade de observação.
- Desenvolver o sentido de responsabilidade, sem ser dirigista.
- Respeitar a liderança da criança.
- Valorizar e incentivar pequenos pormenores de comunicação.
- Facilitar a capacidade de iniciativa da criança.
- Respeitar a vez de conversa da criança.
- Prever a sucessividade da alternância de vez.
- Nomear, com correcção, acções, objectos, sentimentos.
- Elevar as expectativas reais.
- Passar do “ainda não” para o “já”.
- Desenvolver o espírito crítico, criativo e construtivo.
- Estimular sem pressionar.
- Motivar a curiosidade da criança.
- Promover o sucesso de todas as crianças.
- Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança.
- Evitar que as crianças sejam rotuladas.
- Respeitar e valorizar os interesses e valores das famílias.

O nosso desafio é sempre construído com “cada dia” pensando que uma vitória vai contribuir para a soma de várias. Uma dificuldade superada traz a vitória de outras que lhe estão associadas, pois a linguagem afecta outros campos que com ela se relacionam.

Concluimos pois que, deve aceitar-se a criança real, não negar a diferença, por forma a conseguir-se uma verdadeira interacção, seguir uma formação específica e sobretudo, trabalhar de forma ecossistémica onde a família detém um papel activo e interactivo.

No imperfeito mundo do ensino, promover a aquisição e desenvolvimento da comunicação e linguagem, como base indiscutivelmente necessária, para uma construção progressiva do pensamento crítico, criativo e construtivo, talvez seja uma

árdua tarefa. Contudo, a sua nobreza, intrínseca, obriga-nos a colocar esse objectivo no imperativo e a desafiar os nossos limites, numa atitude de respeito pelos limites das nossas crianças, e num rasgar de expectativas académicas e pessoais, como nos convida a magia, feita de palavras e emoções, do poema, escrito por uma menina de catorze anos que Tomlinson (2008:152) apresenta e do qual nos apropriamos.

Puxa por mim! Vê quão longe posso chegar!
Faz-me trabalhar até cair. Depois levanta-me do chão.
Abre uma porta e faz-me correr até ela antes que se feche.
Ensina-me para que possa aprender,
Depois deixa que entre no túnel das experiências sozinha.
E quando, próximo do fim,
Me voltar para te ver ajudar outra a embarcar nesta aventura,
Ver-me-ás sorrir.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, José Carlos (1992). *Os Média e a Escola – da Imprensa aos Audiovisuais no Ensino e na Formação*, Lisboa, Texto Editora.

BAIRRÃO, J. Vasconcelos, T. (1997). *A Educação em Portugal: Contributos para uma Perspectiva Histórica*, in *Inovação*, Vol.10, n.º1.

BERTOLDO, Janice Vida, Maria Andrea de Moura R. (2006). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira – Uma Revisão Conceitual*, <http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm> (consulta realizada em 03/12/08).

BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador.

BETTELHEIM, Bruno (1988). *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Lisboa, Livraria Bertrand, SARL.

BOGDAN, Robert Sari Biklen (1999). *Investigação em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.

BORDIEU, P., Passeron, J. (1994). *A Reprodução, Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Veja.

BORTOLUSSI, Marisa (1987). *Análisis Teórico del Cuento Infantil*, Madrid, Editorial Alhandra, S. A.

BRONFENBRENER, U. (1989). *La Ecología Del Desarrollo Humano; Cognición y Desarrollo Humano*, Barcelona, Ed. Pardos.

BUENO, Sónia Maria Vilela (2008). *Importância do Lúdico na Saúde*, <file://C:\Documents and Settings\User\Ambiente de Trabalho\importancia do lúdico na saúde.htm> (consulta realizada em 03/12/08).

CEIA, Carlos (2008). *Fantástico (Modo)*, E-Dicionário de Termos Literários, [file://C:\Documents and Settings\User\Ambiente de trabalho\fantástico \(modo\).htm](file://C:\Documents and Settings\User\Ambiente de trabalho\fantástico (modo).htm). (consulta realizada em 04/12/08)

CEIA, Carlos (2009). *Semântica*, E-Dicionário de Termos Literários, <file://C:\Documents and Settings\User\Ambiente de trabalho\Semântica.htm> (consulta realizada em 25/04/08).

CORREIA, Luís de Miranda. Ana Maria Serrano (orgs.) (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce, das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*, Porto, Porto Editora.

CORREIA, Luís de Miranda (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*, Porto, Porto Editora.

DELORS, J. (1998). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século xx*. Edições ASA.

DIAS, Cláudia (2000). *Estudo de Caso: Ideias Importantes e Referencias*, <http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.html> (consulta realizada em 21/05/2009).

FILIPPE, Inês Maria da Rosa (2008). *Intervenção Precoce na Infância: Práticas Centradas na Família e nos Locais de Vida da Criança*, DGIDC.

FONSECA, Vítor da (1999). *Insucesso Escolar*, Lisboa, Âncora, 2.^a Edição.

GOMES, J. F. (1997). *A Educação Infantil em Portugal*, Coimbra, Almedina.

HUETE, Cármen Arnesto. António G. Cenador (1994). *A Linguagem na Criança*, Porto, Porto Editora.

JOLIBERT, Josett (1991). *Formar Crianças Leitoras*, Rio Tinto, Edições ASA, 2.^a edição.

KERLINGER, Fred N. (1980) *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*, S. Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.

KISHMOTO, T. M. (1994). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*, S. Paulo, Cortez, 6.^a edição.

LIMA, Marinús Pires (1995). *Inquérito Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença, 4.^a edição.

LUCCI, Elian Alabi (2008). *A Escola Pública e o Lúdico*, <file:///C:/Documents and Settings/User/Ambiente de trabalho/A Escola Publica e o Lúdico.htm> (consulta realizada em 03/12/08).

LUQUET, G. H. (1979). *O Desenho Infantil*, Porto, Livraria Civilização – Editora.

MANGUEL, Alberto (2001). *Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio*, S. Paulo, Companhias das Letras.

MARQUES, Ramiro (1986). *A Criança na Pré-Escola*, Lisboa, Livros Horizonte.

MATEUS, Margarida A. Nabais (2007). *Configurações Semânticas na Construção do Discurso de António Boto, Do(s) Conto(s) à Cultura e à(s) Pedagogia(s)*, Dissertação submetida à Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de Doutor em Letras.

MIALARET, Gaston (1980). *As Ciências da Educação*, Lisboa, Morais Editores, 2.^a edição.

MONTEIRO, A. Reis (1998). *O Direito à Educação*, Lisboa, Livros Horizonte.

MORIN, Edgar (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*, Lisboa, Instituto Piaget.

MAURICIO, Juliana Tavares (2008). *Aprender Brincando, O Lúdico na Aprendizagem*, [file:///C:/Documents and Settings\User\Ambiente de trabalho\Aprender brincando O Ludico na aprendizagem.htm](file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Ambiente%20de%20trabalho/Aprender%20brincando%20O%20Ludico%20na%20aprendizagem.htm) (consulta realizada em 03/12/08).

McWILLIAM (2002). *Congresso de Intervenção Precoce de Coimbra*, Julho de 2002.

McWILLIAM, P. J., Pamela J.Winton, Elizebeth R. Crais (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*, Porto, Porto Editora.

MOURAZ, A. Maria. António R. Lopes (2001). *Metodologia e Análise de Dados*, http://www.ipu.pt/milenium/in_ammrml.htm (consulta realizada em 09/04/09).

NETO, José A. F., Célio R. Tassinato (2009). *A Leitura do Texto Visual*, [file:///C:/Documents and Settings\User\Ambiente de trabalho\leitura da imagem.mht](file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Ambiente%20de%20trabalho/leitura%20da%20imagem.mht) (consulta realizada em 10/04/2009).

NEVES, Lisandra Olinda Roberto (2008). *O Lúdico nas interfaces das...*, [file:///C:/Documents and Settings\User\Ambiente de trabalho\O Lúdico nas interfaces das-.htm](file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Ambiente%20de%20trabalho/O%20Lúdico%20nas%20interfaces%20das-.htm) (consulta realizada em 18/10/08)

OLIVEIRA, Cristiane Mandêlo de (2005). *Livros e Infância*, <http://www.graudez.com.br/litinf/livros.htm> (consulta realizada em 16/10/08).

OLIVEIRA, Cristiane Mandêlo de (2005). *Literatura Infantil*, <http://www.graudez.com.br/litinf/origens.htm> (consulta realizada em 08/10/08)

OLIVEIRA, Cristiane Mandêlo (2005). *A Importância do Maravilhoso na Literatura Infantil*, <http://www.Graudez.com.br/litinf/marav.htm> (consulta realizada em 08/10/08).

OLIVEIRA, Cristiane Mandêlo de (2006). *Alma Gémea – Leitura na Infância é Tudo*, [file:///C:/documents and Settings\User\Ambiente de trabalho\AlmaGêmea – Leitura na Infância é Tudo.htm](file:///C:/documents%20and%20Settings/User/Ambiente%20de%20trabalho/AlmaGêmea%20-%20Leitura%20na%20Infância%20é%20Tudo.htm) (consulta realizada em 04/12/08).

OLIVEIRA, Sâmelá S.Gomes de, Dias, Maria da Graça B.B. e Roazzi, António (2003). *O Lúdico e Suas Implicações nas Estratégias de Regulação das emoções em Crianças Hospitalizadas*, <<http://www.scielo.br/scielo.php> (consulta realizada em 03/12/08).

PEREIRA, Íris S. Pires, Fernanda L. Viana (2003). *Aspectos da Didáctica da Vertente Oral da Língua Materna no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do do Ensino Básico, Algumas Reflexões*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, iris@iec.uminho.pt (consulta realizada em 10/05/09).

PEREIRA, Luísa Álvares (2008). *Escrever com as Crianças, Como fazer bons leitores e escritores*, Porto, Porto Editora.

PESSANHA, Ana M. Araújo (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, M. E.

RAMON, Sylvie (2002). *Pequenas Histórias para Contar, Rir e Inventar*, Lisboa, Papeletras,

RIGOLET, Sylviane Angèle (2000). *Os Três P - Precoce, Progressivo, Positivo, Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*, Porto, Porto Editora.

RIGOLET, Sylviane Angèle (2006). *Para Uma Aquisição Precoce e otimizada da Linguagem, linhas de orientação para crianças até 6 anos*, Porto, Porto Editora, 2.^a edição.

RODARI, Gianni (2006). *Gramática da Fantasia*, Lisboa, Editorial Caminho, 6.^a edição.

RODRIGO, Jonas (2008) *Estudo de Caso, Fundamentação Teórica*, Brasília, Vestcon.

RODRIGUES, David (Org.) (2001). *Educação e Diferença, Valores e Práticas Para Uma Educação Inclusiva*, Porto, Porto Editora.

ROLLA, Jorge Silva (1994). *Do Sucesso a (In) Sucesso, A questão das (des)igualdades*, Porto, Porto Editora, 2.^a edição.

SALVADOR, Ana (1988). *Conhecer a Criança Através do Desenho*, Porto, Porto Editora.

SANTOS, Albertine (1997). *Expressão Corporal e dramatização, Enciclopédia de Educação de Infância, Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*, Rio de Mouro, Nova Presença.

SARDINHA, M. da Graça (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*, Tese de Doutoramento, UBI, Covilhã.

SOUZA, M. do Rosário Silva (2008). *A Importância do Lúdico no Desenvolvimento da Criança*, Campinas, <file:///E:/Documentos de Saúde vida On Line. Htm>.

SIM SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta.

SIMON, M. Lúcia Mexias (2009) *Semântica e Pragmática*, <file:///C:/Documents and Settings/User/Ambiente de trabalho/SEMANTICA E PRAG...> (consulta realizada em 25/04/09).

TAVARES, José, Isabel Alarcão (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra, Liv. Almedina.

TOMLINSON, Carol Ann (2008) *Diferenciação Pedagógica e Diversidade, Ensino de Alunos em turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*, Porto, Porto Editora.

VASCONCELOS, Teresa (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, M. E.

VELASCO, C. Gonçalves (1996). *Brincar: O despertar psicomotor*, Rio de Janeiro, Sprint Editora.

VIGOTSKY, Lev. (2007). *Pensamento e Linguagem*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.

ZABALZA, Miguel (2000). *Evaluacion en Educación Infantil*, in Revista para Educadores, Universidade de Santiago.

ZACHARIAS; Vera L. Camara F. (2009). *Jogo e Educação Infantil, Mais Sobre o Jogo*, <file:///www.centrorefeducacional.Com.Br/jogomais.htm> Consulta realizada em 22/05/09).

ZACHARIAS, Vera L. Câmara F. (2009). *A Criança e o Faz-de-conta, Uma abordagem do faz-de-conta e sua importância na educação Pré-Escolar*, <http://www.Centrorefeducacional.com.br/faz-de-cont.htm> (consulta realizada em 13/03/09).

ZACHARIAS, Vera L. Câmara F. (2009). *O Jogo Simbólico*, <http://www.centrorefeducacional.com.br/ojogosim.html> (consulta realizada em 28/05/09).

ZACHRIAS, Vera. L. Câmara F. (2008). *O Lúdico na Educação Infantil*, <file://E:\Documentos\O ludico na educaçao infantil.htm> (consulta realizadca em 22/10/08).

ANEXOS

ANEXO 1: REGISTOS FOTOGRÁFICOS



Fotografia n.º 1



Fotografia n.º 2



Fotografia n.º 3



Fotografia n.º 4



Fotografia n.º 5



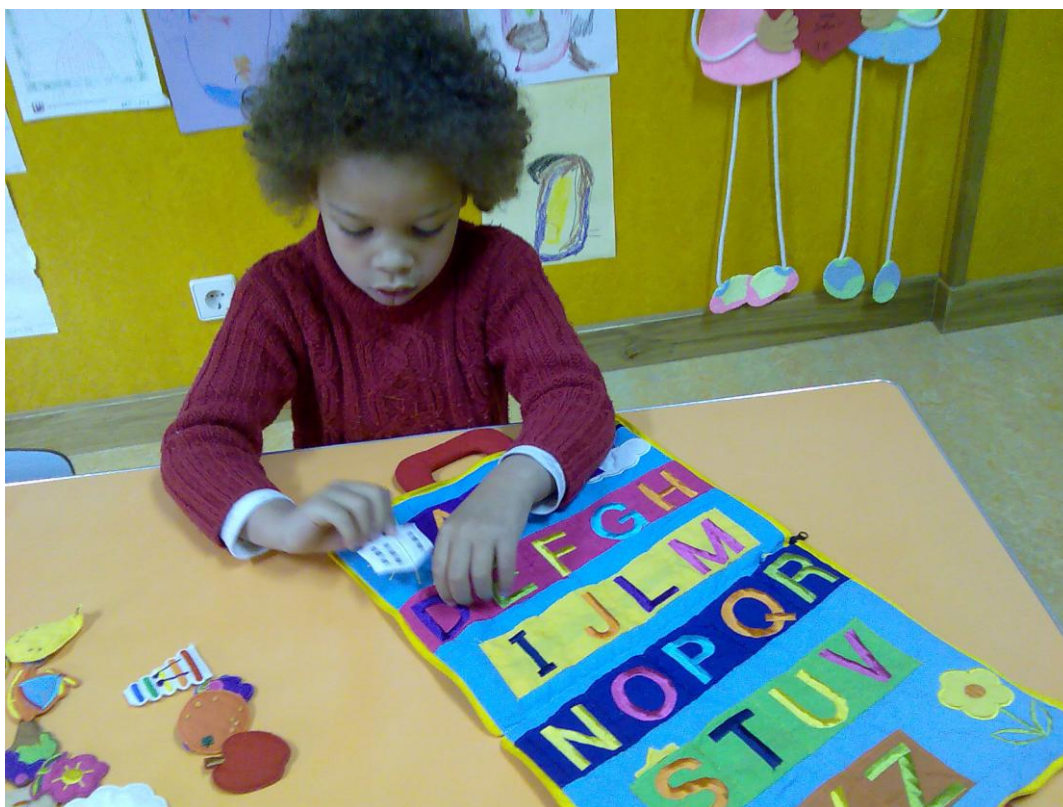
Fotografia n.º 6



Fotografia n.º 7



Fotografia n.º 8



Fotografia n.º 9



Fotografia n.º 10



Fotografia n.º 11



Fotografia n.º 12



Fotografia n.º 13



Fotografia n.º 14

ANEXO 2: PROPOSTAS DE ACTIVIDADES

O DISCURSO MATERNO

Fundamentação

Dentro do contexto do Modelo Ecológico, em Intervenção Precoce, as famílias prefiguram-se como um epicentro no concernente á problemática a carecer de suporte, seja ela material ou psicossocial, pois é consensual, pelo menos teoricamente, que o bem estar de uma criança é muito condicionado pelo da sua família. Neste pressuposto, quisemos que as mães das crianças, dos 0-3 anos, que fazem parte do grupo ao qual damos apoio, fizessem parte deste “projecto” que pretendemos desenvolver. Sendo estas crianças portadoras de necessidades educativas especiais, conforme já foi referido na caracterização do grupo, o nosso objectivo é intervir precocemente com vista a obtermos para todas elas, o maior sucesso possível, que, neste caso, se trata da aquisição da linguagem verbal. Entendemos pois, que se envolvêssemos as mães neste projecto, o nosso objectivo teria mais possibilidades de ser atingido, valorizando em simultâneo, o seu contributo para o sucesso dos próprios filhos.

Colocou-se-nos então uma questão inicial: como será possível a sua participação?

Não nos foi fácil descortinar uma maneira de a conseguir, desinibindo-as e, por conseguinte, obtermos o seu valiosíssimo contributo. De facto, por sugestão da nossa orientadora, deixámo-nos seduzir pela Gramática da Fantasia de Gianni Rodari (2006) e a solução apresentou-se na forma que este autor chama “ fantástica doméstica “, fundamentando-se em Vigotski quando ele diz:

“O desenvolvimento dos processos mentais tem início com um diálogo, feito de palavras e gestos, entre a criança e os pais. O pensamento autónomo começa quando a criança pela primeira vez é capaz de interiorizar estas conversas e de intuí-las dentro de si”. (Rodari, 2006: 114).

Contudo, Rodari entende que esse “diálogo” de que fala Vigotski não é mais do que um monólogo, materno ou paterno, feito de sons ternos, encorajamentos e sorrisos, e que “As mães sobretudo nunca se cansam de falar à criança, desde as primeiras

semanas de vida, como que para as ter envolvidas num colo de palavras meigas e calorosas” (Rodari,2006:115).

Perante este belo fundamento, partimos para a elaboração da 1.^a actividade deste nosso projecto: O DISCURSO MATERNO.

PROCEDIMENTOS

Primeiro passo:

Reunião individual com cada uma das mães.

Apresentação da nossa ideia.

Definição de objectivos.

Segundo passo:

Elaboração de um pequeno livro com o título de “Miminhos”, para anotação por escrito das interacções com os filhos

Terceiro passo:

Entrega do pequeno livro às mães.

Combinação sobre o prazo de devolução.

Quarto passo:

Recolha e diálogo com as mães sobre as suas produções.

Interpretação dos discursos maternos / conclusões

Oferta do livro às mães no dia da mãe.

O DISCURSO FANTÁSTICO

Fundamentação

Sendo a nossa intervenção com o grupo de intervenção precoce composto por 6 crianças, de 4/5 anos, do grupo em apoio de Intervenção Precoce, especialmente dirigida aos problemas de comunicação e linguagem (e porque estas crianças frequentam o jardim de infância, inseridas em grupos de 25 crianças e salas diferentes), tornou-se importante propor-lhes actividades que as cativassem de forma desafiante e fossem uma mais valia para o seu percurso escolar e pessoal.

Não merece contestação o interesse das crianças desta idade por histórias e por todo o discurso fantástico, considerado uma mais valia para o seu caminho evolutivo, configurado pelos processos de assimilação e acomodação. Vem a propósito a citação de BORTOLUSSI: “Recordando la ley física de la conservación podemos establecer una analogia diciendo que ninguna experiencia humana se pierde, unicamente se transforma. Así ocurre con la experiencia literária infantil.” (Bortolussi:1987). Além do mais, parece que é também consensual que, a fantasia infantil se caracteriza pelo duplo carácter de simbólica e lúdica, constituindo, a par com a linguagem, uma actividade essencial para o desenvolvimento mental da criança. Nesta perspectiva, e uma vez mais com o contributo de Gianni Rodari, pareceu-nos interessante que as crianças criassem / inventassem as suas próprias histórias. Neste âmbito, a ideia teve de ser amadurecida, fundamentada numa teoria de desenvolvimento e, nos seus próprios interesses. Fará aqui sentido referir que as histórias imaginárias contadas pelas crianças possuem todos os graus da coerência interna: umas são desconexas, outras articuladas. Quando são conexas, simulam o pensamento reflexivo; e na verdade costumam verificar-se nas mentes dotadas de capacidades lógicas. Estas construções fantásticas muitas vezes antecedem um pensamento de tipo mais rigorosamente coerente e desbravam-lhe o caminho.

Corroboramos a ideia de Rodari quando afirma: “ Simulam”... “antecedem”... “desbravam o caminho”... Não me parece arbitrário deduzir que se quisermos ensinar a pensar temos antes de ensinar a inventar. (RODARI, 2006:207)

PROCEDIMENTOS

Primeiro passo: Perguntar às crianças se alguma quer contar uma história para nós escrevermos.

Segundo passo:

Escrever o que a criança disser, sem alterar nada.

Pedir à criança que ilustre o texto.

Ler o texto às crianças.

Expor o resultado (texto / ilustração) na sala

Terceiro passo:

Compilar os textos e elaborar um livro (se houver textos) das nossas histórias para levar para casa para as famílias lerem.

Quarto passo:

Fazer inferências, sobre os conteúdos dos textos e dos desenhos, registrando por escrito.

PINTAR SENTIMENTOS

Fundamentação

Não raras vezes, as crianças revelam dificuldades específicas de atenção/concentração, em consequência, directa, quase sempre, de alguma perturbação emocional, seja ela positiva ou negativa, para o seu bem-estar. Quando a nível oral, não são capazes de expressar o que lhes vai na alma, o educador, atento e reflexivo, usará de diferentes estratégias para que as crianças expressem, através de outras linguagens, os seus sentimentos e emoções.

O resultado será observável em crianças mais atentas e concentradas, e traduzido em expressões de felicidade, porque se libertaram das tensões emocionais que as condicionavam.

Para tanto, apenas será necessário proporcionar-lhes um ambiente acolhedor, de “colo” e de compreensão, para que as crianças sintam que são ouvidas atentamente, acolhidas, protegidas e com suficiente autonomia, para se expressarem livremente, primeiro, a nível pictórico e depois a nível oral.

Neste contexto, estarão as crianças a desenvolver as suas capacidades de comunicação oral e de leitura e escrita, fundamentais para a construção do conhecimento, que a vida em sociedade lhe irá exigir.

Sem qualquer pretensão de abarcar o mundo das práticas que já incorporam a aquisição e desenvolvimento destas matérias, sugerimos, somente, alguns procedimentos, por nós já experimentados com apreciável sucesso.

PROCEDIMENTOS

Primeiro passo:

Propor à criança uma maneira diferente de comunicar, explicando-lhe que não são precisas palavras, para transmitirmos/comunicarmos muitas coisas às outras pessoas, e para que elas nos compreendam.

Segundo passo:

Apresentar os materiais a utilizar nessa maneira diferente de comunicar: tintas, pincéis, folhas de papel, grandes, ou papel de cenário. O ideal seria utilizar uma parede branca, pela surpresa que representaria e usar as mãos para pintar, pela sensação de liberdade que causaria.

Terceiro passo:

Sugerir à criança que use a cor que melhor transmita o que está a sentir nesse momento. (desocultado que foi esse sentimento em diálogo interativo entre educador/criança ou entre criança/criança. Medo, alegria, felicidade, raiva...)

Quarto passo:

Dialogar sobre as produções e as cores utilizadas pela criança e registrar por escrito, tudo o que for verbalizado e do modo com for verbalizado.

Quinto passo:

Analisar, com a criança, o que ela comunicou através da expressão gráfica e o que o educador registou, por escrito, e que lhe foi comunicado oralmente.

Apelar à criança para que, esta, reforce a distinção entre os dois registos e compreenda que temos diferentes formas de comunicar e ler o mundo que nos rodeia, e do qual fazemos parte integrante.

Sexto passo:

Tirar ilações sobre os resultados obtidos, quer a nível pictórico, quer a nível de relação sentimento/cor.

Proceder do mesmo modo, ao nível da expressão oral, sendo que dos registos escritos se poderá extrapolar para estratégias optimizadoras no campo da aquisição e desenvolvimento da linguagem, no pressuposto que terão sido identificados os pontos fortes ou fracos, que requerem mais INTERVENÇÃO e trabalho, para que a criança possa progredir com SUCESSO.