

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**



**Do Processo Da Narrativa ao Desenvolvimento da  
Compreensão: Um Estudo de Caso**

**DEOLINDA MARIA REINAS CUNHA RODRIGUES ALMEIDA**

**Covilhã**

**2009**

**Do Processo Da Narrativa ao Desenvolvimento da  
Compreensão: Um Estudo de Caso**

**ORIENTADORA:**

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

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

# AGRADECIMENTOS

Este estudo é o culminar de uma serie de etapas para o qual família e amigos deram o seu contributo. Deixo-lhes aqui o meu profundo agradecimento.

À Professora Doutora Graça Sardinha, orientadora deste trabalho, por todo o apoio e estímulo oportuno que me proporcionou no decurso desta dissertação.

À Nérita, pelas palavras amigas, disponibilidade impar...Por tudo.

Às minhas crianças, por se terem envolvido de forma prazenteira e sem as quais não teria sido possível a realização deste estudo.

Aos alunos e professoras do 1ºciclo, Maria José e Adelina, e à Carmo, pela colaboração e disponibilidade. À Lena e à Bea, pelo incentivo e entusiasmo que me transmitiram ao longo deste trabalho.

À Manuela, pela companhia e encorajamento nos momentos de maior desânimo.

À minha mãe, pela disponibilidade permanente, pelo incentivo e pela ternura das palavras.

Ao Carlos, ao Hugo e ao Pedro, por desempenharem um papel tão significativo na minha vida e por tudo aquilo que nela representam.

A todos estes e, também, aqueles que não referi e que tiveram um breve contributo,

Muito obrigada!

Ao Carlos, ao Hugo e ao Pedro

## Resumo

Após a construção de um quadro teórico acerca dos comportamentos emergentes, procedeu-se ao desenvolvimento de uma panóplia de actividades assente na história *O veado florido*, de António Torrado.

Como nem todas as crianças revelam as mesmas competências, tivemos a preocupação de conceber as actividades com o intuito de as adaptar ao percurso de cada uma delas, sendo que a trave principal assentou nos mecanismos de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

## **Resumen**

Después de la realización de un cuadro teórico sobre los componentes emergentes, se procedió al desarrollo de una gran cantidad de actividades sobre la historia “El Venado Florido” de António Torrado.

Como no todos los niños tienen las mismas capacidades, tuvimos que adaptar cada una de las actividades según las posibilidades de cada niño, siendo nuestro principal problema los mecanismos de adquisición y desarrollo del lenguaje.

# Summary

After the realization of a theoretical picture about the emergent components, we proceeded to the development of an amount of activities about the story “The Flowerfull Deer” written by António Torrado.

As not every child has the same qualities, we must adapt each activity to each of them, being our main problem the language acquisition and development mechanisms.

# Índice

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>iii</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>v</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>vi</b>
<b>Summary</b> .....	<b>vii</b>
<b>Lista de Tabelas</b> .....	<b>x</b>
<b>Lista de Figuras</b> .....	<b>xi</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: PERCURSOS E PERFIS</b> .....	<b>4</b>
1.1. <i>História dos Jardins-de-Infância em Portugal</i> .....	4
1.2. <i>Orientações Curriculares</i> .....	8
1.3. <i>Perfil do Educador de Infância/Formação</i> .....	13
<b>CAPITULO II</b>	
<b>COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO</b> .....	<b>16</b>
2.1. <i>Comportamentos Emergentes</i> .....	17
2.2. <i>Comportamentos Emergentes na Escrita</i> .....	19
2.3. <i>Evolução no Domínio da Linguagem Escrita: Perspectivas e Crenças</i> .....	22
2.4. <i>Comportamentos Emergentes em Leitura</i> .....	26
<b>CAPITULO III</b>	
<b>AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM</b> .....	<b>29</b>
3.1 <i>O Modelo de Processamento da Informação: Breve Símula</i> .....	32
3.1.1. <i>Atenção e memória</i> .....	36
<b>CAPITULO IV</b>	
<b>O CONTO: IMPLICAÇÕES DIDÁCTICAS</b> .....	<b>38</b>
4.1. <i>O Conto em Análise: O Veado Florido</i> .....	39
4.2. <i>A Narrativa: da Análise às Funções de Propp</i> .....	40
<b>CAPITULO V</b>	
<b>LITERATURA INFANTIL, MARGENS E ILUSTRAÇÃO: NA SENDA DE UMA DIDÁCTICA</b> .....	<b>46</b>
5.1 <i>Ilustração no Livro Infantil: O Veado Florido em Análise</i> .....	49

## **CAPITULO VI**

<b>O ESTUDO .....</b>	<b>53</b>
6.1. <i>Caracterização do Meio</i> .....	53
6.1.1. Caracterização do Jardim-de-infância .....	54
6.2. <i>O Grupo/Turma</i> .....	55
6.2.1. Caracterização Sociocultural da Família .....	57
6.3. <i>Caracterização do Grupo/Turma</i> .....	58
Criança Com NEE (Necessidades Educativas Especiais) .....	60
6.4. <i>Organização do Ambiente Educativo</i> .....	62
Gestão de Espaços .....	62
Gestão de Materiais .....	62
Gestão de Tempo .....	63

## **CAPITULO VII**

<b>EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA.....</b>	<b>64</b>
7.1. <i>Actividades Realizadas</i> .....	64
1ª Actividade: Leitura da História .....	64
2ª Actividade: Teatro de Fantoches .....	69
3ª Actividade: Miniprojecto: O Veado .....	70
4ª Actividade: Jogos de expressão musical e corporal .....	76
5ª Actividade: Jogo: Verdadeiro ou Falso .....	79
6ª Actividade: Apresentação da história aos alunos do 1º ciclo, utilizando a técnica de cinema .....	80

<b>Considerações Finais.....</b>	<b>84</b>
----------------------------------	-----------

<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>88</b>
---	-----------

<b>Anexos .....</b>	<b>95</b>
---------------------	-----------

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1: Número de crianças .....	55
Tabela 2: Distribuição segundo o sexo .....	55
Tabela 3: Ano de Frequência .....	55
Tabela 4: Residência .....	56
Tabela 5: Nacionalidade .....	56
Tabela 6: Caracterização Sócio - Cultural da Família .....	57
Tabela 7: Componente de Apoio à Família .....	58

# Lista de Figuras

Figura 1 .....	65
Figura 2 .....	66
Figura 3 .....	67
Figura 4 .....	68
Figura 5 .....	69
Figura 6 .....	70
Figura 7 .....	72
Figura 8 .....	74
Figura 9 .....	74
Figura 10 .....	76
Figura 11 .....	78
Figura 12 .....	79
Figura 13 .....	81
Figura 14 .....	82

# Introdução

O presente estudo coloca a tónica na Educação de Infância e visa, fundamentalmente, traçar o perfil desejável do educador, tendo as *Orientações Curriculares* como pano de fundo. Porém, não há educadores sem educandos.

Os comportamentos emergentes, hoje muito em voga, deverão ser, em nosso entender, uma das preocupações que devem nortear as práticas em contexto de sala de aula ao nível de Jardins-de-Infância.

Trabalhar de forma consistente, conscienciosa e sistematizada os factores que influenciam a atenção e a concentração, a partir do desenvolvimento cognitivo e afectivo, deverá constituir-se como cenário de grande prioridade.

As vivências das crianças, cuja primeira socialização é feita nas famílias, deverão ser desocultadas para, posteriormente, se proceder à educação de cada uma delas. Educar, tendo em conta o ritmo de cada uma, é também uma das prioridades do jardim-de-infância. Não há nenhuma criança igual a outra. Nesse sentido, a atenção individual deve apontar para mecanismos que exigem do professor um olhar atento e profundo, bem como uma cuidada planificação das suas práticas.

Quando chegam à pré-escola todas as crianças comunicam. Porém, o seu discurso varia consoante o respectivo estágio de desenvolvimento, mas também varia devido a uma conjuntura à qual não é alheio o ambiente familiar. Os estímulos em família são, frequentemente, uma mais-valia, cabendo depois ao jardim-de-infância tentar colmatar as lacunas existentes no âmbito do discurso de cada uma delas.

O educador pode, para o efeito, recorrer à implementação de actividades que promovam o diálogo, orientando os discursos que a criança venha a produzir, corrigindo os seus enunciados incipientes e procurando aprimorar a sua enunciação. À medida que as nossas crianças crescem, vão ostentando fileiras de símbolos, construindo conotações, conquistando o real feito de segmentações, de transposições e muitas recriações. Em suma, vão interpretando percursos, situações e acontecimentos. Fomentar o contacto, directo, com o livro e a leitura, parece-nos o recurso mais profícuo de que o educador dispõe para levar a cabo, com eficiência, aqueles propósitos.

É indiscutível que o livro funciona como fonte da qual inúmeras possibilidades brotam, a partir do exemplo linguístico que veicula: a possibilidade de organizar discursos; de apresentar modelos de encadeamento narrativo e de alargamento vocabular. Por outro lado, o livro possibilita, igualmente, uma interacção: criança/ouvinte – leitor/educador, pois no acto de leitura estabelece-se um contacto próximo entre a díade, que leva a cabo uma tarefa reciprocamente prazerosa: a de contar uma história e a de ouvir contar.

A criança/ouvinte, para além de desfrutar da actividade de leitura, assegura que o educador/leitor se mantém próximo de si, disponível para lhe direccionar toda a sua atenção. Assim, partilhamos a opinião de Gianni Rodari, que defende existir, na perspectiva da criança, esta duplicidade vantajosa no acto de leitura:

em primeiro lugar, a história é, para a criança, um instrumento ideal para manter o adulto perto dela. (...) A voz da mãe não lhe fala só do Capuchinho Vermelho ou do Pequeno Polegar: fala-lhe de si própria. Um semiólogo poderia dizer que a criança, neste caso, está interessada não só no *conteúdo* e nas suas *formas*, não só nas *formas da expressão*, mas na *substância da expressão*, ou seja, na voz materna, nos seus matizes, volumes, modulações, na sua música que comunica ternura, que solta os nós da inquietação, faz desaparecer os fantasmas do medo.  
(Rodari, 2004:58)

Face ao exposto, e atendendo à importância da leitura em idade precoce, considerámos oportuno desenvolver, no nosso estudo, actividades que incrementem a leitura, convictos de que a partir do processo narrativo se pode contribuir para a promoção da compreensão. Como educadores, temos encetado esforços no sentido de aliciar as jovens crianças para a leitura, crenes de que, como Maria Almira Soares antecipa:

ideal é que o ensino da técnica garanta a realização do desejo. Mas o desejo, esse, não se ensina. Provoca-se. Desperta-se. Provoca-se a curiosidade, proporciona-se o agrado com o efeito de surpresa. Faz-se com que *ler* seja *acontecer*. A escola pode ser um lugar onde, enquanto se ensina *o ler*, se desperta a fantasia. O tempo e o modo de ler podem ser vividos na escola como quem aviva um desejo.  
(Soares, 2003:128)

Subjazem à elaboração do presente estudo os seguintes objectivos:

- Desenvolver os comportamentos emergentes.

- Construir uma síntese acerca de modelos que sustentam os mecanismos de aquisição e desenvolvimento da linguagem.
- Motivar as crianças para a entrada no mundo da literacia.

Estruturalmente, a nossa dissertação inicia com uma necessária contextualização acerca do papel do educador de infância, tendo em consideração as *Orientações Curriculares*. Considerámos pertinente reflectir acerca dos pressupostos nos quais assenta o presente estudo: a cognição e metacognição, nomeadamente no que concerne aos comportamentos emergentes na leitura e na escrita. Prosseguimos o nosso trabalho com algumas considerações relativamente à literatura infantil, em particular no que diz respeito ao conto e às suas implicações didácticas. Continuamos com a exposição do problema que motivou esta dissertação: a exploração da história *O Veado Florido*, de António Torrado, no jardim-de-infância. Propomo-nos reflectir acerca das inúmeras possibilidades didácticas que um conto, literário, como este possibilita, numa abordagem escolar, tendo em consideração a idade cronológica dos destinatários – ouvintes. Atrevemo-nos a aventar a hipótese de que a partir da leitura e do aliciar para tal actividade, contribuámos para promover a sua compreensão leitora, numa primeira fase, do livro, num sentido mais vasto e ambicioso, da realidade circundante.

Concluímos o nosso estudo com uma reflexão crítica acerca dos objectivos que nos propusemos alcançar, co-relacionando-os com os resultados obtidos, depois de colocadas em prática, efectiva, as actividades que planificámos.

# CAPÍTULO I

## O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: PERCURSOS E PERFIS

### 1.1. História dos Jardins-de-Infância em Portugal

Conhecer os contextos onde trabalhamos, numa perspectiva histórica e cultural, torna-se fundamental em qualquer trabalho de investigação. Nesse sentido, referir-nos-emos, sumariamente, à evolução histórica da educação pré-escolar em Portugal e, particularmente, a criação dos jardins-de-infância, tomando como pressuposto uma análise histórica e cultural.

Numa perspectiva evolutiva, diremos que as novas medidas para a educação emergem, em Portugal, após um longo período de parco desenvolvimento a nível da educação, particularmente no que diz respeito à educação para a infância. Neste contexto, Bairrão e Vasconcelos (1997:7) admitem que o nosso país passou por fases de desenvolvimento análogas às de outros países da Europa, embora aqui se verifique algum atraso no que respeita à “implementação e ao número de Jardins-de-Infância oficiais”.

No século XVI, a criação das Misericórdias, pela Rainha D. Leonor, leva-nos a considerar que tais Instituições estiveram na origem da educação pré-escolar, ainda que não possamos esquecer o seu propósito assistencial, de princípios meramente católicos. Contudo, os autores acima referidos ressaltam que só no ano de 1834 é que foram fundadas as primeiras instituições destinadas, especificamente, a crianças até à idade dos seis anos (Bairrão & Vasconcelos 1997).

Em 1882 é fundado, em Lisboa, o primeiro *jardim-de-infância Fröebel*.

É de salientar que os responsáveis pela educação de infância, em Portugal, nos finais do século XIX, não deixaram de ser influenciados pelas ideias e métodos de Fröebel e outros pedagogos estrangeiros, mas adaptando-os à realidade portuguesa.

No mesmo sentido, João de Deus, pedagogo e poeta português e seu filho, João de Deus Ramos, prestaram um enorme contributo para a educação de infância, graças à criação de métodos de iniciação à leitura e à criação de escolas móveis, dando origem à fundação de uma rede de jardins-de-infância privados que ainda hoje se mantém: Jardim-escola João de Deus. Ao mesmo tempo, o governo publica legislação sobre os objectivos da educação pré-escolar e, também, sobre a formação de educadores (Lei nº 141, de 27 de Julho de 1896).

Ainda, na última década da monarquia, é de referir o contributo de José Augusto Coelho, também pedagogo, com um projecto de Escola Infantil, onde explanava os princípios fundamentais de uma pedagogia própria para crianças dos três aos oito anos, nas diferentes áreas de desenvolvimento.

Todavia, com a implementação da primeira República (1910-1926), e os novos ideais que pretendem pôr cobro ao atraso em que se encontra o país, a principal preocupação dos sucessivos governos centra-se no seu desenvolvimento económico, social e cultural.

Neste contexto, são publicadas (em 29 de Março de 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 ingresso na escola primária.

De ressaltar que, apesar da grande preocupação dos republicanos em legislar, no que refere à educação pré-escolar, pouco foi conseguido, resumindo-se a sua vontade, na prática, a uma fraca expansão dos espaços dedicados à educação dos mais jovens. É também divulgado o pensamento de Montessori, Décroly e Dewey, destacando-se, neste sentido, o papel activo da pedagoga Irene Lisboa (professora do ensino primário, que se especializa, posteriormente, em educação infantil).

A partir de 1926, assistimos a um marco negativo na educação de infância oficial, aquando da sua extinção, por ordem de Salazar, “com o pretexto de que a sua diminuta expressão não justificava a despesa realizada” (Ministério da Educação, 2000). Subjacente a esta tomada de decisão estava a ideologia imperante, segundo a qual cabia

às mães de família a responsabilidade da educação das crianças. Assim, é entregue à “Obra Social das Mães pela Educação Nacional” o dever de auxiliar as progenitoras na educação dos seus filhos.

Entretanto, algumas iniciativas, de carácter social, foram prevalecendo e, paralelamente, são criados alguns jardins-de-infância de ensino privado, destinados às crianças de famílias oriundas de classes sociais privilegiadas. Neste contexto:

é possível afirmar que, no nosso país, até 1966, a maioria dos centros existentes para crianças com menos de 6 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)

Todavia, esta situação sofre algumas alterações com a publicação da Lei n.º 5/73 de 25 de Julho, que aprova a reforma do Sistema Educativo Oficial. Como tal, a educação pré-escolar passa a fazer parte integrante do Sistema Educativo Oficial e, ao mesmo tempo, são definidos os seus objectivos. Em Julho de 1973, começaram a funcionar as primeiras escolas oficiais de formação de Educadores de Infância, na cidade de Coimbra e, também, em Viana do Castelo.

Na mesma época, é atribuída à Direcção Geral do ensino Básico a superintendência na criação, organização e funcionamento de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, dependentes do Ministério da Educação, bem como a orientação pedagógica das instituições particulares, com fins lucrativos.

A Revolução de 25 de Abril de 1974 fomenta profundas mudanças socioeconómicas no país. Na sequência dos ideais revolucionários, formaram-se algumas comunidades e convenceram as autoridades governamentais, nacionais e locais, a financiar as suas iniciativas:

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)

A partir de 1978, são criados os primeiros jardins-de-infância oficiais do Ministério de Educação e desponta uma nova filosofia na educação de infância: estender a educação pré-escolar a toda a população, torna-se um objectivo nacional,

intentando atenuar as diferenças socioeconómicas e culturais e promover o desenvolvimento equilibrado das potencialidades das crianças, em colaboração com as famílias. Este objectivo é concretizado através da própria Constituição de 1975, 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 reconhecem o papel da educação pré-escolar no Sistema Educativo (Ministério da Educação, 2000).

Em 1995 é elaborado um novo plano de expansão dos jardins-de-infância com o objectivo de garantir uma maior cobertura da rede, a todo o país, para níveis semelhantes aos da União Europeia, ao mesmo tempo que se 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 refere à tutela pedagógica e técnica, à direcção pedagógica e ao regime de pessoal.

Acresce referir que, entre 1995 e 1998, assistimos à criação de uma rede de educação pré-escolar, que integra uma rede pública e uma rede privada (com ou sem fins lucrativos), onde se consagra o direito de participação das famílias na elaboração do projecto educativo e onde se estabelecem as condições organizativas das instituições de ensino e, também, as condições de enquadramento de apoio financeiro.

Actualmente, foi apresentado o Programa de Alargamento da Rede de Educação Pré-Escolar. Este tem por base a concertação estratégica entre o governo, as autarquias e as instituições privadas de solidariedade social.

Com vista à implementação do referido Programa, inúmeros contratos foram já formalizados com edilidades e instituições de solidariedade, visando o alargamento da rede pré-escolar, e assim, permitir a criação de mais salas para a educação de infância. A proposta é a de elevar de 78 para 82 por cento a taxa de cobertura nacional deste nível de ensino.

Prevê-se que seja tornada obrigatória a frequência do ensino pré-escolar para todas as crianças com 5 anos<sup>1</sup>, num futuro próximo.

Estamos convictos de que com tal concretização, ao generalizar-se o acesso ao ensino pré-escolar, também será possível assistirmos a uma diminuição das assimetrias

---

<sup>1</sup> Cf. Carlos Lopes, “Sócrates: pré-escolar vai ter cobertura total para crianças de cinco anos, dentro de ano e meio”, in *Público*, 4/3/2009, p. 1.

culturais, que deste modo se vêem esbatidas desde a primeira infância, com um acesso igualitário à escola.

## 1.2. Orientações Curriculares

A Lei nº5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, consagra, no seu artigo 2º, a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, atribuindo ao Estado a responsabilidade de definir objectivos e linhas de orientação curricular. No princípio geral da Lei-Quadro deste nível de ensino estabelece-se:

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

(Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 10)

Assim sendo, urgente e necessário se torna dotar a Educação Pré-Escolar de um conjunto de estruturas que possibilitem um adequado e proveitoso desempenho de todas as suas verdadeiras potencialidades. São, então, aprovadas e implementadas as *Orientações Curriculares* para a Educação Pré-Escolar, que se constituem como um conjunto de princípios e, ao mesmo tempo, como uma referência comum para todos os educadores de infância da rede nacional de educação pré-escolar.

Na perspectiva de Teresa Vasconcelos, surgiram a partir da necessidade da elaboração de um documento “que fosse espelho daquilo que hoje sabemos que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à educação pré-escolar” Vasconcelos (1997:7).

Tal como o nome do documento sugere, não se trata de um programa para ser seguido na íntegra, mas antes, um conjunto de orientações, que visam uma melhor prática educativa, auxiliando o docente no acto de planear, avaliar e, igualmente, reflectir acerca da sua acção.

As *Orientações Curriculares* apontam para uma educação individualizada, referindo como parâmetros essenciais o ritmo e potencialidades de cada criança. Ora, não sendo um programa, visto adoptar uma perspectiva orientadora, de igual modo, não se fundamentam num currículo homogéneo, possibilitando, assim, diferentes opções educativas e, por conseguinte, vários currículos.

Como documento, a estrutura das *Orientações Curriculares* assenta em três pilares fundamentais:

1. Princípio geral e objectivos pedagógicos, enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
2. Fundamentos e organização das Orientações Curriculares;
3. Orientações gerais para o educador.

Do princípio geral da Lei-Quadro decorrem os objectivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar, dos quais destacamos, no âmbito do presente estudo, o estabelecido na alínea e): “Desenvolver a expressão e a comunicação, através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” *Orientações Curriculares*, (1997:15).

Assim, o princípio geral e os objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro contextualizam “os fundamentos e a organização das Orientações Curriculares” (Idem:18).

No entanto, as *Orientações Curriculares* somente serão compreendidas se as enquadrarmos nos seus “fundamentos” e nos seus “pressupostos”. Os fundamentos baseiam-se no estabelecido na Lei Base do Sistema Educativo e no Decreto-lei 286/89 e os pressupostos prendem-se com a continuidade educativa e com a flexibilidade do modelo, encarados numa perspectiva de currículo aberto.

É um enunciado abrangente que merece uma análise profunda mas pelo carácter deste trabalho, limitar-nos-emos apenas a uma abordagem genérica.

Relativamente à função das *Orientações Curriculares*, estas poderão desempenhar seis grandes funções: sistematizar a acção educativa, traduzido num suporte legal para os docentes; servir de referencial para a prática educativa, admitindo que os educadores situem a sua prática face a outras práticas ou modelos educativos; tornar visível a educação pré-escolar e dos seus agentes, o que, de certo modo, permite uma maior dignificação do trabalho dos educadores e, paralelamente, uma maior

valorização do jardim-de-infância por parte da família e da comunidade; facilitar a continuidade educativa, ou seja, promover articulação entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo; proporcionar uma dinâmica de inovação, antevendo que a prática do educador deve ser de mudança, adequada e coerente, de forma a promover uma melhor qualidade de educação pré-escolar.

Quanto à sua organização, esta aparece estruturada num conjunto de objectivos gerais; na análise de aspectos relevantes para a organização do ambiente educativo e na apresentação de “áreas de conteúdo”.

Como orientações globais para o educador, o documento apresenta as diferentes etapas a percorrer em cada uma das intervenções profissionais do educador:

Observar – para um melhor conhecimento da criança e para melhor adequar o processo educativo às suas necessidades, o educador deve observar cada criança e o grupo, recolhendo informações sobre o meio familiar e social em que cada uma vive. É de uma observação contínua e atenta que advém um maior conhecimento da criança, dos seus interesses, capacidades e potencialidades.

Planear – implica que o educador faça uma reflexão acerca das suas intenções educativas e encontre a melhor forma de as adequar ao grupo de crianças.

Agir – traduz-se na concretização das intenções educativas, admitindo e aproveitando as propostas das crianças e, por outro lado, consiste em saber tirar partido de situações imprevistas, não esquecendo o papel importante que despenham outros elementos da comunidade educativa e a família.

Avaliar – implica que o educador tenha conhecimento e percepção da acção, de modo a saber adequar o processo educativo às crianças. Reflectir sobre o que vai observando e realizar a avaliação com o grupo de crianças, permite ao educador determinar o progresso das aprendizagens a desenvolver com cada uma delas.

Comunicar – O educador adquire maior conhecimento sobre a evolução da criança se partilhar informação com outros adultos, também responsáveis pela sua educação.

Articular – é fundamental que o educador promova a continuidade educativa, quer na fase de entrada das crianças para o pré-escolar, quer na fase de transição para a escolaridade obrigatória, em colaboração com os pais e docentes do 1ºciclo.

As *Orientações Curriculares*, apoiando-se num conjunto de pressupostos, organizam-se em três grandes áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; área de Expressão e Comunicação; área de Conhecimento do Mundo.

É de salientar que as áreas de conteúdo não devem ser consideradas como “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” *Orientações Curriculares* (1997:48), mas antes, como referências globais e interligadas, que o educador deve contemplar na sua prática educativa. Todavia, “a articulação de conteúdos” só será possível na:

Organização do Ambiente Educativo, enquanto contexto que deverá promover vivências e experiências educativas que dêem sentido aos diferentes conteúdos (...). Aliás, a Organização do Ambiente Educativo e a área de Formação Pessoal e Social têm uma íntima relação pois é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem  
(*Orientações Curriculares*, 1997:49)

Assim, a área de Formação Pessoal e Social assume-se como a área integradora de todas elas pois, torna indispensável o desenvolvimento da afectividade da criança, do seu sentido de moral e cidadania; promove a sua auto-estima, atitudes de responsabilidade, inculcando-lhe hábitos de higiene, saúde e defesa. Tendo em conta um currículo informal, poderemos considerar: a educação para os valores; a educação intercultural a educação ambiental; a educação para a cidadania; a educação para a saúde; a educação sexual; a educação para os media e a educação do consumidor, como conteúdos pertencentes à área de Formação Pessoal e Social.

A área de Expressão e Comunicação abrange todas as aprendizagens relacionadas com as diferentes linguagens com as quais a criança se expressa. Por norma, esta área divide-se em três vertentes relacionadas entre si: domínio das expressões (motora, plástica, dramática e musical); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Todos eles são fundamentais para que a criança represente “o seu mundo interior e também o mundo que a rodeia” (Idem:56). É considerada a área “básica de conteúdos”, reúne meios essenciais para que a criança possa continuar a aprender ao longo da vida. É a partir desta área que se geram as diferentes áreas de expressão no 1º ciclo, como sejam: educação físico-motora;

expressão musical; expressão dramática; expressão plástica; língua portuguesa e matemática.

A última das áreas de conteúdo, tão importante quanto as anteriores, baseia-se essencialmente “em saberes sobre o mundo”. Assume algum paralelismo com o estabelecido no programa de Estudo do Meio do 1º ciclo:

cujos grandes blocos – descoberta de si mesmo, dos outros e das instituições, do ambiente natural, das inter-relações entre espaços, de materiais e objectos – podem também constituir referências para a educação pré-escolar. Cada um deles aponta para diferentes áreas científicas que são necessárias para enquadrar e sistematizar a compreensão do mundo.

(Orientações Curriculares, 1997:49)

A área de Conhecimento do Mundo remete para uma abordagem às ciências e, por conseguinte, para a sensibilização a conteúdos relacionados com a história, sociologia, geografia, física, química e biologia. Embora estes conteúdos temáticos sejam abordados de forma, muitas vezes, elementar, pois adequada à idade das crianças deste nível de ensino, deverão obedecer “sempre a um grande rigor científico” (Idem:81). Nesta área, independentemente dos temas tratados e seu desenvolvimento, o mais importante a reter da criança é a sua capacidade de observar; o seu desejo de experimentar; a curiosidade de saber e a atitude crítica pois, são quatro aspectos directamente relacionados com o processo de aprendizagem.

Deve dizer-se que, sem trazerem muito de novo, as *Orientações Curriculares* acabam por ser novidade, na medida em que se constituem como um documento escrito e distribuído a todos os educadores. Assim, estes podem e devem sentir-se mais norteados na sua prática pedagógica, já que possuem um apoio concreto e legal que suporta as teorias tantas vezes mal interpretadas.

Assim, acreditamos que a experiência, que tantas vezes consiste na repetição do mesmo erro, jamais terá justificação perante a intencionalidade educativa deste texto, que constitui uma base de reflexão individual e colectiva, almejando possibilitar aos educadores situar as suas opções e encontrar as práticas mais adequadas aos diferentes contextos e ao grupo de crianças.

Em suma, perfilhamos a ideia postulada por Teresa Vasconcelos, que defende que as Orientações curriculares:

poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas.

(Vasconcelos, 1997:7)

### 1.3. Perfil do Educador de Infância/Formação

É actualmente reconhecido o papel da educação pré-escolar como insubstituível a nível do desenvolvimento global da criança. Contudo, jamais poderemos afastar a ideia que é a intervenção reflexiva do educador de infância, tendo presente na sua prática diária princípios, metodologias, atitudes e muita idoneidade, quem determinará a qualidade das situações de aprendizagem na educação pré-escolar.

Também, a organização do ambiente educativo, como factor de promoção de desenvolvimento e aprendizagens significativas, depende essencialmente do papel do educador, a quem cabe aproveitar e rentabilizar as potencialidades das crianças; famílias; meio e da comunidade educativa, tal como evidencia a abordagem piagetiana que “remete o educador para o papel de facilitador da aprendizagem e de organizador do ambiente” (Marques, 1993:2).

Na realidade, o educador de infância tem de ser um elemento incentivador entre a criança e a família; entre a criança e o meio; entre as crianças e os estímulos que servem de ajuda à sua aprendizagem.

Nesta perspectiva, o educador de Infância deve ter um perfil muito especial, com muito poder de observação e grande capacidade de questionar, de modo a poder fornecer respostas às questões que, todos os dias, vão surgindo no exercício das suas funções.

Segundo a Lei-Quadro, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, por isso, compete ao educador criar condições que preparem o sucesso da etapa seguinte, ou melhor, das etapas seguintes, pois, na esteira de alguns estudiosos acreditamos que “um bom começo vale para toda a vida”.

Deste modo, o educador deve preocupar-se fundamentalmente com a estrutura da criança a educar, a estrutura das tarefas de aprendizagem que lhe propõe e a interacção que se estabelece entre ambas.

De acordo com as Orientações Curriculares (1997), o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é um dos objectivos fundamentais da educação pré-escolar desempenhando, neste domínio, um papel muito importante o educador de infância.

O progressivo domínio da linguagem assenta no proporcionar às crianças do pré-escolar diferentes situações de comunicação, valorizando a vertente lúdica, pois nesta faixa etária, por hábito, têm “prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações” (Orientações Curriculares, 1997:67).

Na perspectiva de Marques (1986:43), o educador deverá evitar “considerar a pré-escola como sinónimo de diversão e brincadeira ou considerar a pré-escola como antecipação da escola primária”. O que significa que a atitude do educador, no que respeita à leitura e à escrita, terá de ser muito cuidadosa e planificada sempre no pressuposto de que a aprendizagem da leitura e da escrita tem como suporte a prática de muitos e diferentes tipos de leitura e escrita.

Assim, o papel do educador, mais do que ensinar a ler ou a escrever, deve ser o de motivar a criança para as funções da leitura e escrita, integrando todas as áreas de conteúdo de forma globalizante mas, jamais esquecendo que a sua atitude perante a leitura e escrita será a conduta mais imitada pela criança. Importante é, também, ter em atenção, o ambiente organizado afectivamente, em que os livros e os materiais facilitadores da leitura e escrita desempenharão um papel fundamental no interesse das crianças, pois estas:

são observadoras astutas que, quando rodeadas de linguagem escrita, depressa descobrem que esta aparece em todo o lado, dos livros à televisão, das embalagens às moedas, e que os adultos a usam de diferentes maneiras e com finalidades distintas.

Inês Sim-Sim et al. (1997:4)

A criança não é ensinada a ler, a criança aprende a ler. Ou seja, como defende Marques:

a criança não aprende a ler apenas porque o adulto assim o quer, mas porque a leitura se lhe apresenta como um problema com significado

que provoca na criança um desequilíbrio momentâneo e uma necessidade interna (motivação) para compreender o seu ambiente.

(Marques, 1993:26)

Deste modo, o educador tem de saber como são, como reagem e quais as reais capacidades que possuem os seus educandos. Contudo, ressaltamos que, acima de tudo, importa que o educador de infância: respeite a individualidade de cada um dos seus alunos, não esquecendo que cada um deles tem um ritmo muito próprio; importa que sugira com carinho opiniões, sempre positivas, mas sem deixar de impor limites; valorize todo esforço da criança na realização de qualquer actividade; transmita protecção e segurança, para que cada criança possa manifestar as suas dúvidas e preocupações sem qualquer temor. Em suma, é determinante que o educador proporcione situações nas quais a criança tenha de decidir, resolver e controlar a sua própria conduta.

Compete-nos, pois, pensar, organizar e reflectir sobre a nossa prática educativa, com o objectivo principal de promover no jardim-de-infância um ambiente adequado ao processo de ensino aprendizagem.

Em jeito de síntese, e recuperando o pensamento de Vítor da Fonseca (1999:321), “O que fazem os educadores e todos os que trabalham com as crianças dos três aos seis anos é uma obra de uma transcendência impressionante e não de uma mera resposta a necessidades sociais e familiares”. O mesmo estudioso acredita que ao educador “cabe criar as condições para que as crianças, o maior capital dum país, possam ter direito à cidadania numa sociedade de informação” (idem).

# CAPÍTULO II

## COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO

São variadíssimos os estudos levados a cabo sobre cognição e metacognição.

Flavell é um dos autores considerado pioneiro no que a esta matéria concerne, referindo-se à metacognição como sendo o conhecimento que cada um de nós tem sobre o próprio conhecimento:

la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données... La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but, un objectif concret.

(Flavell, 1976:232)

Por sua vez, Pinto (2001) define o termo cognição como sendo sinónimo de aquisição de novas informações, ou seja, a assimilação de outros conceitos não inerentes ao sujeito, que acabam por integrar-se no conjunto de conhecimentos já existentes. Opera-se, então, uma melhoria, ou melhor dizendo, um aperfeiçoamento e reestruturação da base de conhecimentos existentes.

Relativamente à metacognição, a opinião de Pinto é consensual e parece-nos ir ao encontro do pensamento de Flavell. Assim, na perspectiva deste autor, a metacognição tem a ver com os “conhecimentos de uma pessoa sobre o âmbito e limites da mente humana e dos respectivos processos cognitivos de atenção, aprendizagem, memória e raciocínio” (Pinto, 2001:32).

Porém, no que às crianças em idade pré-escolar diz respeito, numa opinião partilhada por muitos autores, conclui-se que as crianças desta faixa etária detêm conhecimentos limitados na área da metacognição, o que significa que o conhecimento

sobre a forma como cada indivíduo organiza a aquisição de informações acerca da realidade é um conhecimento que se vai estruturando e desenvolvendo à medida que a idade avança, ampliando-se significativamente na adolescência. A metacognição emerge, então, de forma lenta e gradual tomando maiores contornos à medida que o sujeito cresce e ganha experiência.

Todavia, embora este processo seja um pouco tardio, como afirmámos, importa desenvolver comportamentos relacionados com a atenção, o raciocínio e a memória. Assim, abordaremos seguidamente os chamados comportamentos emergentes, determinantes no jardim-de-infância.

## 2.1. Comportamentos Emergentes

As crianças, na faixa etária de um aos três anos, desenvolvem um trabalho intelectual constante, que lhes permite progredir e aprender, quer a nível de linguagem, quer na compreensão de conceitos abstractos.

Segundo Piaget (1964), a criança, entre os doze e dezoito meses, resolve pequenas situações problemáticas utilizando um processo de tentativa-erro, experimentando, assim, diferentes formas de fazer até conseguir alcançar um determinado objectivo.

É a partir dos dezoito meses que a criança desenvolve o pensamento simbólico, começa a representar mentalmente objectos e acontecimentos, através de símbolos, quer sejam palavras ou imagens mentais. Segundo afirma Rigolet:

o bebé vive uma verdadeira revolução a nível cognitivo: ele entra na função simbólica. Esta função vai-se traduzir a vários níveis como o jogo do faz-de-conta, a imitação diferida e a permanência do objecto. Esta última vai permitir o acesso à capacidade de associar sistematicamente um significado à sua representação linguística, ou seja, um significante.

(Rigolet 2000: 63)

Assim, gradativamente, as crianças começam a pensar antes de agir e conseguem atingir objectivos, recorrendo à compreensão de regras de causa-efeito. Podemos dizer que entram numa fase diferente de desenvolvimento, uma vez que passam a ser capazes

de evocar e imitar acontecimentos passados, e não apenas os presentes. É nesta altura que surge o jogo do “faz-de-conta”, onde a imaginação assume um papel relevante, bem como a memória. Ao observar o mundo que a rodeia, a criança memoriza a realidade e produz no seu imaginário as imagens que capta desse mundo. No imaginário estabelece-se uma co-relação entre a imagem e a magia. Imagem da realidade que nos circunda e magia do “faz-de-conta”, da fantasia.

Neste contexto, a linguagem enriquece este tipo de jogo; ao brincar, a criança imita cenas ou acontecimentos que retém na sua memória, mantém um diálogo com os brinquedos e com ela própria. Nestes jogos recria, principalmente, cenas de vida familiar, tais como: cuidar do bebé, ir às compras, preparar as refeições, pôr a mesa, conversar ao telefone, passear de carro... porque são as imagens que ela testemunha no seu dia-a-dia. Com este tipo de brincadeiras, a criança, para além de evidenciar aprendizagens de interacção social, começa também a fazer distinção entre fantasia e acontecimentos reais. De acordo com Gianni Rodari:

a brincadeira não é uma simples recordação de impressões vividas, mas sim uma reelaboração criativa daquelas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência para construir uma nova realidade, que responda às suas curiosidades e necessidades.

(Rodari, 2004:195)

A curiosidade natural da criança desta faixa etária não tem limites, fazendo perguntas incessantes sobre si, sobre os outros e sobre tudo que a rodeia. Entre os três e os cinco anos esta curiosidade não só se mantém como ainda se acentua. Aliada a este interesse está a vontade de experimentar novas tarefas e imitar o adulto. De acordo com Bronfenbrenner (1979), são estas tarefas em que a criança se envolve de forma particularmente activa, que se revelam como facilitadoras da sua aprendizagem e do seu progresso.

O jardim-de-infância, assim como a família, têm um papel preponderante nesta fase de desenvolvimento da criança. Tal como sugere Santos (1982:18), “permitir-lhes as perguntas, ensinar a conversar e a expor as suas ideias”, facultará a sua evolução e facilitará a expressão do pensamento.

Falam essencialmente de si através de representações simples, falam da sua família, das suas preferências, das suas posses, o que pensam de si próprias é inseparável do que fazem.

Jean Piaget considerou as crianças em idade pré-escolar no designado estágio pré-operatório, portanto, o segundo grande estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, que se estende até aos sete anos. Pressupõe-se, então, que o anterior pensamento simbólico evolui de forma cada vez mais aprimorada, embora, segundo o mesmo autor, as crianças só façam uso do pensamento lógico no estágio das operações concretas, que coincide com o início da actividade escolar.

Inerentes aos processos cognitivos do estágio pré-operatório estão: a função simbólica, a compreensão da causa-efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número. Algumas destas funções têm origem, como atrás referimos, nos três primeiros anos de vida, outras emergem ao longo do período pré-escolar, porém, só estarão totalmente adquiridas durante o período escolar.

Contudo, convém não ignorarmos que a ordem de desenvolvimento da criança parte do simples para o complexo, é articulada e que, embora possamos antever as fases de desenvolvimento, cada criança ultrapassa-as de forma distinta, estando aqui subjacente o respeito pela peculiaridade de cada uma.

## 2.2. Comportamentos Emergentes na Escrita

Estudos desenvolvidos por alguns autores, relativamente à emergência da escrita nas crianças em idade pré-escolar, alertam para o facto de que a partir dos três anos as crianças começam a demonstrar algum entendimento sobre a funcionalidade da escrita.

Esta tomada de consciência, desde tão tenra idade, acontece se o ambiente familiar e social em que a criança vive for promotor de vivências e rico em estímulos no que refere à aprendizagem da escrita.

No jardim-de-infância, o facto de as crianças estarem em permanente interacção com outras e com adultos é, por si só, um meio facilitador para que os saberes sejam construídos entre si, porque tal como Teberosky (1991:132) afirma: “(...) estão numa situação de igualdade, todos estão a aprender (...) todos podem perguntar e todos podem informar”.

Desde muito cedo, as crianças têm oportunidade de contactar com a linguagem escrita, seja no ambiente familiar, programas televisivos, creches, jardins-de-infância e,

inclusive, em locais públicos, uma vez que “vivemos na realidade, rodeados de material escrito e a escrita permite-nos aceder às mais variadas modalidades de conhecimento, independentemente das suas características próprias” Pinto (1998:94).

Vygotsky refere que a aprendizagem da linguagem escrita se desenvolve de forma algo complexa, tendo o seu início “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” Vygotsky (1998:143). Salientando que, muito antes de a criança entrar na complexidade de todo o sistema de signos e simbolismo inerentes ao código da escrita, que Vygotsky denomina de “simbolismos de segunda ordem”, a criança desenvolve primeiro o “simbolismo de primeira ordem”, como o gesto, o brinquedo, o desenho e a linguagem oral (Idem). O mesmo autor considera, ainda, que a linguagem escrita exerce uma alteração significativa e deveras importante no desenvolvimento da criança, uma vez que a competência da escrita facilita formas distintas e cada vez mais abstractas que possibilitam o relacionamento humano, assim como uma maior interacção com o conhecimento.

Para Ana Salvador, o desenho é considerado como uma forma de escrita, para além de um meio de expressão e comunicação, muitas vezes aparecendo associado e complementando-se, pois, “o desenho infantil já não é considerado por ninguém como algo que não chega à «perfeição» do adulto, mas algo que se vê como uma forma original de pensamento e expressão de emoções” (Salvador, 1988:9).

Também Gândara partilha desta opinião, atendendo a que considera ser através do desenho que as crianças exteriorizam pensamentos, repletos de sentido para si mesmas, referindo que “todas as crianças desejam exprimir significados através de imagens visuais” Gândara (1991:44).

O desenho é, para a criança, uma actividade que desperta de forma natural. Serve, muitas vezes, como meio para a mesma expressar aquilo que não consegue por palavras. Contudo, se no início desenhar e escrever significam a mesma coisa para a criança, também é certo que a pouco e pouco ela vai compreender que são formas bem distintas de comunicação. Para desenhar, não necessita de utilizar símbolos próprios, com regras específicas, bastando alguma coordenação motora fina e vontade para desenhar.

Assim, o desenho é, para o educador, um excelente indicador do desenvolvimento psicomotor da criança, na medida em que esta revela, através daquele, a percepção e o conhecimento que tem acerca das coisas.

Podemos afirmar que existe uma relação entre a evolução do desenho infantil e a aprendizagem de outras competências, entre elas, a da escrita, a qual emerge como complemento do próprio desenho.

Todavia, é importante referenciar que a escrita se faz numa determinada ordem, obedecendo a regras que apelam à lateralidade, tal com afirma Sim-Sim (1997:48): “existe uma organização sequencial e posicional das letras”. Ou seja, escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo, regras que não são tidas em consideração, pois inexistentes, na feitura do desenho.

No jardim-de-infância encoraja-se e valoriza-se o contacto com a linguagem escrita, através do desenho e da criação de espaços onde se registam comentários feitos pelas crianças, facilitando, desta forma, o contacto com um código com regras próprias, que carece de muita aprendizagem e treino, nunca esquecendo a vertente lúdica e pedagógica, com o objectivo de facilitar o desenvolvimento de competências nesta área.

Embora seja importante o traçado das letras, mais importante é, ainda, criar situações em que a criança desenvolva competências que numa fase seguinte serão consolidadas e alargadas. Como tal, o ambiente educativo deve ser promotor e repleto de estímulos. Deste modo, a criança, para além de desejar imitar letras, percebe que a escrita serve para registar o que se fala, possibilita a informação, permite-nos recordar o que escrevemos e, em simultâneo, proporcionar momentos de diversão. Pressupõe-se, então, que a criança entre os cinco e os seis anos estará apta para estabelecer a ponte entre aquilo que se fala e o que se escreve.

É de extrema importância, para a posterior aquisição do código escrito, que a criança interiorize a ideia de que a linguagem escrita funciona como representação de uma ideia.

Curiosas, por natureza, as crianças manifestam, também, vontade por compreender aquele código, cujos símbolos, cedo se apercebem, estão em vez de alguma ideia, de uma realidade, em suma, significam. Convictos da importância que assume o código escrito, no processo de aprendizagem da criança, considerámos ser

pertinente uma sumária reflexão acerca das diferentes perspectivas e métodos para a aquisição e desenvolvimento daquele código.

### 2.3. Evolução no Domínio da Linguagem Escrita: Perspectivas e Crenças

Como já referimos, há crianças que, desde muito cedo, têm oportunidade de contactar e manusear materiais da escrita antes da entrada no ensino formal. Outras, porém, não tendo as mesmas oportunidades, apenas contactam com tal realidade aquando da entrada no 1º ciclo.

Verifica-se, deste modo, uma grande diferença ao nível de comportamentos, quer de umas, quer de outras, tanto no dinamismo de escrita como no desenho, revelando igualmente diferenças nos resultados que conseguem produzir.

Sabemos que é rara a criança que não aprecie garatujar. Fá-lo, na maior parte das vezes, numa tentativa de imitar o adulto, esboçando riscos numa qualquer folha de papel que esteja à sua disposição e respondendo com muita naturalidade, quando inquirida acerca do que faz, que está a escrever.

Alguns estudos desenvolvidos com crianças dos três aos cinco anos, nesta área, por Luria (1983) e Zeferino (1989) apontam para a existência de alguns níveis da psicogénese da escrita e permitem estabelecer quais as situações que possibilitam acelerar a transição de um nível para outro e onde se pode observar diferenciação dos sinais gráficos produzidos pelas crianças desta faixa etária.

Estes estudiosos sugerem três níveis da psicogénese da escrita: nível pré-instrumental, nível intermédio e nível linguístico.

No nível pré-instrumental, as crianças ainda não compreendem que a linguagem escrita codifica uma mensagem. O facto de atribuírem um significado aos seus rabiscos, caso sejam interrogadas acerca do que estão a fazer, significa que perante a pergunta se sentiram no dever de procurar uma resposta. É, portanto, uma intenção feita *a posteriori*. Este nível é caracterizado pela tentativa de a criança imitar a escrita do adulto através da garatuja, não se verificando nenhuma correspondência ou tentativa de

forma de registo, ou seja, não é um sistema simbólico que revele a compreensão dos mecanismos da escrita ou seu significado.

No nível intermédio, verifica-se alguma evolução: a criança começa a compreender que a escrita codifica uma mensagem e entra então numa nova fase: as suas garatujas já significam alguma coisa. A partir deste momento, surgem elementos por meio dos quais a escrita começa a adquirir alguma forma, ou seja, os traços convertem-se em signos gráficos auxiliares da memória. Contudo, ainda não estabelece qualquer tipo de relação com a linguagem oral, pois a escrita é vista por ela como sendo indivisível.

No nível linguístico, as crianças tentam estabelecer uma relação entre a palavra falada e a palavra escrita, embora, em muitas das situações, isto se torne muito difícil. Apesar de a criança conseguir verbalizar um determinado assunto, ainda não está apta para registar graficamente o seu conteúdo. Para que isto aconteça, ela tem de adquirir primeiro a noção de grafema e fonema, o que requer algum tempo e muito trabalho e já envolve todo o vínculo que existe entre linguagem oral e escrita. Neste contexto, Zeferino (1989) refere que as crianças costumam valer-se de um registo simbólico, que regista, quer os referentes, quer as relações que existem entre eles.

Na perspectiva de Luria (1983), as crianças utilizam este tipo de registo, não por terem compreendido que a escrita representa a linguagem verbal, mas porque parece a forma mais segura para elas poderem relembrar o conteúdo das frases enunciadas.

Ainda de acordo com este autor, as crianças, numa primeira etapa, podem representar o conteúdo da frase através de garatujas que se transformam em sinais. Assim, as garatujas imitam o ritmo das palavras. Uma palavra ou frase pequena é representada por uma garatuja pequena; uma palavra ou frase maior é representada por uma maior quantidade de rabiscos ou por rabiscos mais longos. Numa segunda etapa as crianças já tentam representar o significado das frases, utilizando para o efeito, os pictogramas. Deste modo, o recurso ao desenho funciona como um magnífico meio auxiliar da memória. Assim, a criança desenha traços, pontos e linhas, para manifestar as suas ideias, vivências e sentimentos.

Relativamente ao processo de aceleração de um nível para outro, Luria (1983) salienta que é importante o factor número ou quantidade. Nas suas investigações

averiguou que as crianças, entre os quatro e os cinco anos, para registarem a noção de quantidade nos seus desenhos, utilizavam um contraste mais forte nos seus rabiscos.

Outros factores importantes, que estão relacionados com a transmutação da escrita mecânica para a escrita diferenciada, são a cor, a forma e o tamanho. A partir do momento em que a criança começa a fazer uso destas noções nos seus traçados, o pictograma começa a servir como um modo de recordar, transformando-se, assim, num instrumento elementar para o desenvolvimento da escrita (Luria, 1983).

Quando a criança começa a elaborar um sistema próprio de marcas expressivas para representar conteúdos difíceis de representação por pictogramas evolui para a escrita elementar pois, neste momento, compreende o limite da escrita por pictogramas.

A partir dos cinco - seis anos, a escrita por imagens vai cedendo lugar à escrita alfabética. Chegando a esta fase, a criança passa a compreender a funcionalidade do acto da escrita.

Muitos foram os estudos efectuados sobre a aprendizagem da linguagem escrita com crianças em idade pré-escolar e muitas e díspares foram as opiniões geradas sobre este tema. Porém, uma coisa é certa: os estudos permitiram chegar a conclusões pertinentes e incontroversas. Neste contexto, Crawford (1995) focou algumas perspectivas, baseadas em correntes teóricas sobre a abordagem à escrita:

*A aptidão maturativa* tem como suporte a teoria do maturacionismo, sendo seu principal pioneiro Fröbel e, posteriormente, Gesel ao designarem estádios invariáveis de desenvolvimento. Segundo esta perspectiva, a criança, para desenvolver competências de leitura e escrita, precisa de tempo para amadurecer e aprender pois, segundo a opinião destes estudiosos, uma aprendizagem antecipada destas competências pode trazer complicações na aprendizagem das mesmas.

*A aptidão desenvolvimental* centra-se essencialmente na teoria behaviorista, apontando a idade mental e a maturidade como factores indispensáveis para o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita. Assim, esta corrente de desenvolvimento à semelhança da maturativa defende que a criança, antes de adquirir qualquer tipo de aprendizagem, deve estar preparada para tal. Contudo, admite que poderá, eventualmente, existir um amadurecimento precoce em casos em que a criança tenha vivido experiências promotoras de aprendizagens, que possibilitem o adiantar dessa maturação.

A *perspectiva conexionista*, também fundamentada na teoria behaviorista, defende que a aquisição de competências em leitura e escrita, acontece quando a criança aprende o alfabeto e reconhece palavras, ou seja, compreende a relação fonema/grafema.

A *perspectiva emergente*, fundamentada na psicologia cognitiva do desenvolvimento, refere a existência de uma relação entre o desenvolvimento da linguagem oral e linguagem escrita, salientando que estas aprendizagens se vão adquirindo quando a criança é rodeada de materiais de escrita e recebe incentivo nas suas tentativas de escrita. Piaget foi um dos precursores desta perspectiva e, posteriormente, foram-no, também, Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A *perspectiva socioconstrutivista*, baseada na sociopsicolinguística e antropologia cultural, tem como principal defensor Vygotsky. Difere da anterior perspectiva na medida em que, enquanto para Piaget a linguagem é resultado do desenvolvimento, para Vygotsky a linguagem é que impulsiona o desenvolvimento. Significa então que, tal como a criança aprende a falar através da interacção que estabelece com os adultos, igualmente aprende a escrever com os adultos ou pares que com a escrita interagem. A linguagem escrita é, então, uma construção social específica de cada cultura. Importante é que a criança faça uso da escrita com pretextos sociais que ela própria conceba. Em suma, esta perspectiva valoriza o contexto social como impulsor do desenvolvimento da leitura-escrita.

A *perspectiva da teoria crítica*, fundamentada nas teorias do feminismo e nas teorias críticas, mantém alguma analogia com a teoria socioconstrutivista, na medida em que estabelece o contexto social como factor promotor de competências de leitura e escrita. No entanto, a teoria crítica difere da teoria socioconstrutivista pois determina que os contextos sociais estão restringidos à sua evolução histórica, bem como às diferentes características sociopolíticas.

Podemos apontar Paulo Freire como um dos principais apoiantes desta perspectiva, pelo modo como relacionou desenvolvimento da literacia ao desenvolvimento do raciocínio conceptual, salientando que, se as crianças aprendem a pensar de forma crítica, de igual modo, aprendem a ler e a escrever de forma crítica.

Em suma, para além de práticas de leitura com sentido e diversificadas, dentro da sala de aula, é necessário estimular as crianças no sentido de as levar a pensar sobre a

linguagem oral e a escrita, permitindo-lhes que leiam e escrevam como entenderem, mas, promovendo sempre diálogos sobre as suas conceptualizações. Como tal, é fundamental que o educador conheça as representações de pré-escrita e as funções elementares de leitura dos seus alunos para que, desta forma, possa favorecer a sua evolução para formas de representação cada vez mais aperfeiçoadas.

## 2.4. Comportamentos Emergentes em Leitura

O acto de ler foi considerado, durante muito tempo, como sendo uma aptidão particularmente perceptiva, competindo ao leitor a habilidade de discriminar formas visuais e sons. Igualmente se considerava necessária uma série de capacidades psicológicas a nível da linguagem, da organização perceptivo-motora, da estruturação espaço-temporal, do esquema corporal, para além de um certo nível de desenvolvimento intelectual. Também se acreditava que a criança nada entendia sobre o fenómeno da leitura, antes do início da educação formal.

Estudos mais recentes, levados a cabo por Downing (1972) vieram demonstrar que a leitura, muito mais do que um acto perceptivo é, acima de tudo, um acto cognitivo, que envolve compreensão e raciocínio. Significa, então, que a criança antes de aprender a ler, deve compreender que a leitura é uma forma de comunicação; deve ter consciência da variedade de objectivos da leitura e da sua relação com as múltiplas formas de ler. Neste sentido, para aprender a ler é necessário conseguir compreender o significado da escrita.

Este autor preconiza a teoria da clareza cognitiva, segundo a qual, a criança passa de uma fase inicial de relativa confusão e incertezas sobre a natureza e objectivos da escrita para uma fase de maior clareza cognitiva sobre as características e funções da mesma. Assim, as dificuldades que possam ocorrer na aprendizagem da leitura derivam da persistência dessa confusão cognitiva.

Desde muito cedo, a criança interessa-se pelos livros, folheando-os e descobrindo o seu conteúdo através das imagens e dos comentários feitos pelo adulto que lê ou conta uma história. O conteúdo das narrativas contadas, a interacção social,

quer em casa quer no jardim-de-infância são um factor indispensável na preparação da criança para a literacia.

O contacto diário da criança com os livros, revistas e outros suportes de escrita apresenta-se como outro dos factores de motivação para a criança desenvolver, desde cedo, hábitos e gosto pela leitura.

O ritual da leitura em voz alta, diante da criança, desperta-lhe o interesse pela linguagem escrita e, conseqüentemente, a motivação para a leitura. Desta forma, a criança percebe que as histórias que tanto lhe apraz ouvir, “moram” no texto escrito, e que poderá apreciá-las, sempre que quiser, quando aprender a ler. Ler para a criança, conversar acerca do que se leu, fazer-lhe perguntas, é um óptimo estímulo para o desenvolvimento da linguagem e, certamente, para a descoberta de novidades acerca do mundo que a rodeia. As crianças que frequentam o jardim-de-infância e que também beneficiam deste tipo de interacção em casa manifestam uma evolução significativa a nível da linguagem e, posteriormente, uma maior apetência pela leitura. Tal como sintetiza Marques:

a aprendizagem da leitura é, também, o resultado de milhares de interacções com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Ela acontece tanto mais eficazmente quanto maior for o «convívio» da criança com os livros, as histórias e o material de escrita em geral.

(Marques, 1993: 6)

Ler para as crianças, em idade pré-escolar, é igualmente importante do ponto de vista afectivo, na medida em que possibilita momentos de partilha e de proximidade entre adulto-criança e criança-criança, assim como muitos momentos de tranquilidade. Nesta fase, elas gostam que as histórias lhe sejam contadas com muita entoação, o que de certo modo facilita uma melhor compreensão da narrativa, permitindo-lhes vivê-la e senti-la de formas diferentes. A história é ainda mais apreciada pela criança, quando acompanhada de imagens, pois ajudam-na a seguir o seu desenrolar e, simultaneamente, aprendem a seguir uma sequência lógica. Neste sentido, cabe aos pais e educadores a árdua tarefa de incentivar o gosto pela leitura.

Na perspectiva de Santos, a leitura apresenta-se como uma das “ferramentas” necessárias para o sucesso da vida, em sociedade, tal com o próprio afirma:

se se preconiza a autonomia na aprendizagem, é fundamental dotar os jovens de hoje de um conjunto de ferramentas que lhes permitam

tornar-se sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. A leitura constitui, sem dúvida, uma dessas ferramentas.

(Santos, 2000:15)

Actualmente, aprender a ler traduz-se numa necessidade básica para se poder viver em sociedade. É através da leitura que conseguimos aceder a outro tipo de aprendizagens, melhorando significativamente as nossas capacidades comunicativas.

Porém, o desenvolvimento da leitura, ao contrário de outras áreas de desenvolvimento, não é uma competência que se adquire de forma rápida e espontânea, é antes um processo que se desenrola lentamente e por toda a vida. Tal como Sim-Sim, (2002:5) defende: “a complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido”.

Também Marques partilha desta perspectiva da estudiosa, referindo que a aprendizagem da leitura não se processa de um modo simples e natural, mas dependendo do grau de motivação da criança e da diversidade de contactos que a criança estabelece com os materiais da linguagem escrita, concluindo que “as crianças aprendem a ler por etapas, diferindo o acesso a essas etapas consoante a riqueza ambiental e a maturidade psicológica” Marques (1993:77).

Em jeito de síntese e recuperando o pensamento de Jolibert (1991:18), “não se ensina uma criança a ler é ela que aprende a ler com a nossa ajuda, a dos colegas e a de diversos materiais de aula, mas também com a ajuda dos pais e de todos os leitores que encontra”. Um dos primeiros leitores que a criança encontra, fora do ambiente familiar, é o educador. Este irá iniciá-la nas primeiras experiências de leitura e, quiçá, no maravilhoso processo de aprender a ler por prazer. No entanto, e a este propósito, convém ter em conta a advertência de Manuela Duarte quando alerta:

importa não esquecermos que “*aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira*” (Sim-Sim: 2002:5), portanto, devemos permitir que o aluno se inicie na leitura por prazer para, mais tarde, ser capaz de descobrir o prazer na leitura que não foi lida/analísada, propositadamente, com esse objectivo de recreação.

Manuela Duarte (2005:99)

# CAPÍTULO III

## AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Utilizamos a linguagem sempre que temos necessidade de exprimir algo, sempre que falamos acerca do que vivemos. O dia-a-dia oferece múltiplos momentos de interesse. As ideias abundam sempre que o assunto nos desperta atenção e sempre que a fala dá conta de uma experiência efectiva, real, de um determinado acto. A vontade de dialogar emerge, quando o assunto está, naturalmente, relacionado com algo ao qual nos sentimos ligados. A partir deste momento, o diálogo toma novas dimensões, os diferentes pontos de vista animam-no e as ideias clarificam-se. Em suma, a fala permite-nos compreender melhor os outros e também o mundo. É a referência de todas as modalidades de linguagem, incluindo a linguagem do imaginário.

Vygotsky (2001) considera que o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo ocorre durante a fase de aquisição da linguagem oral, salientando que a fala traz mudanças significativas para a cognição da criança, reorganizando algumas funções psicológicas, como a atenção, a memória e a formação de conceitos. Ao influir peremptoriamente na organização do pensamento, a linguagem é considerada, por este autor, como uma ferramenta essencial para a construção de saberes.

A criança aprende a falar, nos primeiros anos de vida, imitando os adultos. Aos três anos, já desenvolveu aprendizagens linguísticas substanciais no meio familiar e social em que vive, tendo alargado consideravelmente capacidades que lhe possibilitam comunicar com os outros. Nesta idade, toma consciência de si própria com aptidão para se relacionar com os seus pares. Já utiliza as palavras para designar as ideias, os conceitos e as relações. Também diferencia algumas formas verbais, emprega pronomes, alguns adjectivos e advérbios. Embora construa frases simples, já consegue

manifestar as suas ideias com alguma precisão. Faz perguntas ininterruptamente, muitas vezes, mais pelo prazer de perguntar do que pelo interesse propriamente em obter uma resposta. O monólogo que estabelece, frequentemente, com o seu brinquedo favorito, permite-lhe praticar as suas competências discursivas e, todos os dias, vai enriquecendo o seu vocabulário.

A partir dos quatro anos, surge a chamada “segunda idade das perguntas”, em que a criança, para além de querer saber o nome dos objectos, interessa-se pela sua razão de ser. Se a explicação do adulto for muito longa, a criança desinteressa-se e deixa de escutar, se for demasiado vaga, não a perceberá. Então, repete a pergunta. A maior parte das crianças, desta idade, já adquiriu a linguagem elementar e forma frases cada vez mais elaboradas, o que significa que, a partir deste momento, a criança domina algumas estruturas funcionais da língua.

Aos cinco anos, a evolução da criança torna-se, ainda, mais significativa, adquirindo competências discursivas que lhe permitem narrar histórias com muita imaginação e descrever acontecimentos bizarros como sendo reais. Utiliza apropriadamente os tempos dos verbos, mas ainda sente alguma dificuldade na flexão dos verbos irregulares.

Contudo, é de referir que este progresso não é linear, dependendo de criança para criança. Podemos observar crianças que fazem uso dum linguagem muito infantilizada, outras, trocam ou suprimem fonemas ou, ainda, as que revelam dificuldades em pronunciar certas consoantes. O facto de os pais, ou outros adultos com quem a criança se relaciona, repetirem os termos usados por ela, (por lhe acharem graça) pode criar confusão e induzir a criança em erro pois, embora verbalize mal algumas palavras, ela diferencia uns sons dos outros, pelo que, devemos preocupar-nos em utilizar um modelo correcto, de forma a possibilitar e favorecer a aprendizagem do sistema fonético.

Neste contexto, Sylvianne Rigolet aponta quatro estratégias às quais as crianças têm por hábito recorrer para imitar algumas palavras dos adultos que têm dificuldade em pronunciar de forma correcta, socorrendo-se de um método de simplificação:

- 1- A substituição dos fonemas mais difíceis por fonemas mais simples de articular. Exemplo (...) «não queio» em vez de «não quero» etc.
- 2- A da supressão do fonema que causa problema, como por exemplo: «espingada» em vez de «espingarda».

3- A reduplicação da mesma sílaba, como «papato» em vez de «sapato».

4- (...) certas crianças procedem por assimilação, como no exemplo: pequenina/quepininina.

(Rigolet, 2000:55)

Todavia, embora isto se verifique no caso de algumas crianças, a pouco e pouco, o recurso à simplificação deixa de fazer sentido, quer pela vontade da criança em aprender a falar com precisão, quer pelo modelo do adulto que lhe é apresentado de forma correcta. Pressupõe-se, então, que gradualmente a criança deixe de utilizar uma linguagem infantilizada e passe a expressar-se de forma cada vez mais nítida.

Sabemos que as competências linguísticas se ampliam através do acto de falar, escutar, descrever, imaginar praticado em situações de verdadeira comunicação. Ao comunicar a criança manifesta o que pensa, exterioriza as suas emoções.

Tal como noutras áreas de desenvolvimento, também a nível da linguagem um ambiente afectivo e bem estruturado favorece o progresso da criança na aquisição de competências linguísticas. Assim, durante o período pré-escolar, deve-se estimular o prazer de falar, através da criação de um clima acolhedor, onde a criança se sinta segura e motivada para falar com espontaneidade, expressar os seus sentimentos e vivências e, ao mesmo tempo, ela própria ser capaz de escutar e respeitar os outros, em diálogos ou conversas colectivas.

É, também, importante incentivar a criança a reflectir e fomentar nela a necessidade de intervir e de formular questões. Igualmente, é necessário que todas participem e que se dê oportunidade às crianças que, tendo mais dificuldade na expressão oral, se possam expressar em coro, de modo a sentirem-se apoiadas pelas outras e, em simultâneo, motivadas, recorrendo à repetição e à imitação para a aprendizagem de novas palavras. A influência de um meio ambiente rico em estímulos reforça substancialmente as aquisições linguísticas da criança, tal como sugere Rigolet:

assim, tanto a quantidade como a qualidade do seu «banho linguístico» vão influenciar de forma determinante a aprendizagem da linguagem da criança. A variedade das situações linguísticas onde se verá integrada facilitará a capacidade de adaptação, em compreensão e em produção, desta criança em evolução.

(Rigolet, 2006:108)

Em suma, a expressão linguística amplia-se à medida que a criança consegue verbalizar os sons correctos – fonética –, ou seja, consegue distinguir uns sons dos outros ao mesmo tempo que atinge a capacidade de agrupar palavras e formar frases – sintaxe –, bem como é capaz de utilizar as palavras correctas, num dado enunciado, revelando dominar o seu significado – semântica.

### 3.1 O Modelo de Processamento da Informação: Breve Súmula

Recentemente, tem havido preocupação em reflectir acerca das capacidades cognitivas precoces dos bebés. Tais estudos permitiram a constituição de dois pontos de vista que derrubaram, em boa hora, as perspectivas que sobre este tema se acreditava serem as mais consentâneas com o que sucedia nos períodos de vigília do bebé. Acreditava-se que entre os longos períodos de sono, a que a criança se entregava nos primeiros meses de vida, e os períodos de vigília, não ocorria qualquer interacção entre a criança e o espaço exterior, crendo-se que apenas percepcionavam “quadros confusos e imprecisos” (Palacios, 1995:42).

Nos nossos dias, é sabido que, em tais períodos, o bebé tem já um conhecimento perceptivo da realidade circundante, vasto, complexo e ordenado, ainda que de uma forma incipiente, que mais tarde será devidamente organizada e desenvolvida.

Outra perspectiva, que a investigação evolutiva contemporânea permitiu constituir, prende-se com a conclusão de que as habilidades e competências mais precoces, a nível da percepção e da cognição, não resultam de um acaso, mas são motivadas pela necessidade que a criança tem de se relacionar com o mundo que a rodeia, no qual interage, naturalmente, com as pessoas.

Nas idades superiores, há processos cognitivos básicos que costumam ser estudados de forma independente. No que à primeira infância diz respeito, as capacidades de processamento de informação estudam-se a partir de processos perceptivos, atendendo a que o ser humano é sobretudo visual, o estudo recai, essencialmente, na percepção visual.

Segundo diversos autores, em média, aos seis meses de idade, o bebê atingiu, a nível da percepção, níveis de funcionamento idênticos aos do adulto, algo que não sucede em nenhum outro processo psicológico complexo.

A percepção serve para a criança prestar atenção àquilo que, no ambiente que a rodeia, possa ter consequências para si, sejam positivas ou não.

A conduta perceptiva das crianças está condicionada, quer pelas aprendizagens, quer pela sua herança genética. Deste modo, importa fornecer continuamente estímulos visuais à criança e averiguar que ela manifesta interesse e que apreende a partir da visualização oferecida.

A acuidade visual do recém-nascido é muito fraca, mas até atingir seis meses de idade, aquela e a capacidade de acomodação do cristalino atingirão um nível idêntico ao do adulto.

Desde cedo o bebê percebe cores, embora não consiga designá-las, o que leva os investigadores a crerem que a “visão a cores é uma qualidade inata do sistema perceptivo visual” humano (palácios, 1995:46).

Depois de experiências diversas, concluiu-se que os bebês, para além de visualizarem cambiantes de cores, são capazes de explorar estímulos que se lhes apresentem do exterior, dedicando atenção, perante um rosto humano, não só aos contornos do mesmo, mas a cada expressão facial exprimida por movimentos de lábios e olhos. Tal acuidade, posta nos pormenores, melhora com a idade.

Adiante-se que as crianças têm, ainda, “preferências visuais”, ou seja, manifestam preferência por determinadas características dos estímulos visuais. Assim, preferem imagens coloridas, brilhantes, com movimento, sonoras, ao invés de imagens sem cor, sem brilho, não animadas e que não produzam som. Tais manifestas preferências são inatas no ser humano, concluindo-se que o sistema perceptivo-atencional do bebê vem preparado para dirigir a atenção para uns estímulos, por oposição a outros. Quer o bebê, quer o adulto têm, então, preferências visuais. No entanto, os motivos que justificam a manutenção da atenção são díspares para este ou aquele e variam, também, do bebê para a criança.

Perante um estímulo atraente, mas repetitivo, depois da atenção inicial, o bebê deixará de manifestar interesse pela visualização de tal estímulo e procurará outro no ambiente que o rodeia. Tal desinteresse é designado por *habituação*, ocorre porque o

bebé memorizou a imagem que lhe fora apresentada e, não lhe reconhecendo novidade, busca algo que seja diferente e cativante. Se essa novidade lhe for revelada por outrem, o processo de interesse renova-se e o interesse repete-se até ocorrer, novamente, a habituação à informação visual sugerida. Contudo, com o tempo, estes estímulos passarão a ser procurados pela criança que começará a rejeitar alguns e a preferir outros, ainda que vários estímulos visuais atraentes lhe sejam apresentados. A partir dos seus interesses, iniciará a fase maravilhosa da selecção, transformando uma mera observação condicionada pelo exterior, numa atenção voluntária, resultante da soma de experiências e gostos pessoais que vai desenvolvendo.

Chegará um momento em que o estímulo não será suficiente para atrair a atenção da criança, pois ela já desenvolveu mecanismos de selecção, já se permite escolher aquilo que lhe interessa ou não, passando a importar mais as características do indivíduo que as características físicas do estímulo.

Há dois factores que determinam a atenção: a discrepância e a complexidade.

Deste modo, é compreensível que um bebé se sinta atraído e motivado por um estímulo que, apesar de apresentar semelhanças com algo que ele conhece, apresente também, discrepâncias, se imponha pela diferença nalgum aspecto da sua apresentação. Convém, no entanto, não ser um elemento muito díspar da realidade conhecida, pois a sua capacidade de perceber aquilo que é discrepante vai aumentando gradualmente com a sua idade cronológica. O mesmo sucede face à complexidade, isto é, se apresentarmos um estímulo demasiado complexo ao bebé, ele não aproveitará essa riqueza como o fará, por exemplo, uma criança, em idade cronológica e mental mais madura. Estudos revelaram que um bebé dirige mais tempo a sua atenção perante estímulos mais simples, relativamente a estímulos mais complexos.

A atenção crescente pelo discrepante e o complexo justifica-se, possivelmente, pela maturação do sistema nervoso e, ainda, pelas cada vez mais complexas capacidades cognitivas da criança que, assim, possui mais capacidades para interpretar a realidade circundante.

A criança em idade muito jovem parece ter a *percepção do abismo*, já que se afasta de uma imagem ilusória, criada para o efeito, na qual se propõe que o bebé se precipite, gatinhando. Das experiências realizadas, todos os bebés estagnaram face ao caminho que se oferece e que, ilusoriamente, aponta para o vazio, afastando-se,

voluntariamente, do abismo. Os investigadores constataram, ainda, que quanto mais velhos forem os bebés, mais medo manifestam desse percurso que se lhes afigura, justificando este receio com o factor aprendizagem (Palacios, 1995).

Estudos já demonstraram que o bebé ouve, dentro do útero materno, e atestam também que, uma vez nascido, continua a reagir ao som. Os recém-nascidos são sensíveis ao som e à sua intensidade e conseguem, ainda, levar a cabo comportamentos de localização auditiva, ao rodarem o corpo e dirigirem a sua atenção para o local/zona de proveniência do som ouvido. A pouco e pouco, começam a distinguir vozes, preferindo aquelas que lhes são mais familiares, isto é, as vozes daqueles com quem privam diariamente. Com cerca de 12 meses de idade, distinguem sílabas, cuja variante seja apenas a mudança do fonema inicial (por exemplo: *ma* de *ra*; *pe* de *te*).

No que diz respeito aos outros sentidos, é consensual que o recém-nascido distingue odores e reage de forma distinta ao contacto com objectos de superfícies agressivas ou não, no entanto, tais competências são ainda muito primárias, pois vão conhecendo um aprimoramento à medida que a criança cresce.

As diferentes modalidades perceptivas interagem, não funcionam de forma isolada entre si. Convém não descurar que a “estimulação que a criança recebe é polimodal”, já que resulta de múltiplas fontes sensoriais, mas “a percepção da criança é intermodal”, atendendo a que ela vai progressivamente sendo capaz de assimilar informações acerca da realidade que a cerca, informações que lhe chegam providas de uma estimulação “polimodal” (Palacios, 1995). O cuidador do bebé, regra geral a sua mãe, funciona como uma fonte de múltiplos estímulos, já que incorpora os cinco sentidos: a criança ouve as diferentes cambiantes da voz da mãe, sente o seu odor, visualiza a sua face nos múltiplos momentos de cuidados diários que dela recebe, sente-se tocada e acariciada por ela e, nesta rotina diária, repetida ininterruptamente, está de forma continuada a receber uma estimulação “polimodal”. A mãe, ou alguém que a substitua nos cuidados prestados ao bebé, funciona como a fonte, por excelência, de estimulação que, nos primeiros momentos de vida, assegura ao bebé um elo com o mundo que o rodeia e no qual terá que se integrar como membro activo.

### **3.1.1. Atenção e memória**

Entre os três e cinco anos, as crianças apresentam uma melhoria significativa na atenção e na celeridade do processamento da informação. A capacidade de atenção é um dos factores que a ajuda a aprender. Esta capacidade corresponde ao facto de ser capaz de centrar o seu pensamento em algo de concreto de entre tudo que a rodeia, de forma a perceber melhor esse “alvo” da sua atenção. Esta depende, como é natural, da sua maior ou menor curiosidade e, igualmente, dos seus interesses. Assim, para a criança aprender, é necessário que ela oriente o seu olhar e desenvolva comportamentos específicos de observação e de pesquisa. O desenvolvimento da linguagem oral vem facilitar substancialmente esta conduta de orientação, permitindo-lhe destacar e diferenciar aquilo que observa. Assim, paulatinamente, vai adquirindo um processo de referências cada vez mais sólido

É, portanto, necessário que a criança se concentre, ou seja, que dirija a sua atenção para um único estímulo, tudo o resto que a rodeia deve tornar-se irrelevante, é o que podemos chamar de atenção selectiva. Para autores como Inês Sim-Sim:

a atenção é o que poderíamos chamar a primeira estação de tratamento da informação. Através dela os estímulos (sensoriais e não só) são filtrados, permitindo a selecção e, portanto a concentração da actividade mental numa determinada informação. A capacidade selectiva é a característica essencial da atenção.

(Inês Sim-Sim, 1998:315)

Esta capacidade selectiva, supostamente, vai aumentando à medida que as crianças crescem. Prova disso, é o facto de as crianças até aos dois anos só conseguirem ficar atentas com um jogo, ou com outro tipo de actividade, durante curtos espaços de tempo, “saltitando” de um determinado estímulo para outro. Por sua vez, uma criança de três anos já é capaz de dedicar maior atenção, mantendo-se ocupada durante um maior período de tempo com um brinquedo, numa tentativa nítida de descobrir nele novos detalhes. As crianças em idade pré-escolar revelam, então, uma melhoria significativa na atenção e na eficácia do processamento de informação. Esta evolução permite progressos cognitivos, essencialmente no campo da memória.

A memória é uma das funções do nosso cérebro que está na base de quase todas as outras. É considerada por muitos autores como um autêntico arquivo pessoal que nos permite ir construindo a nossa identidade e à qual recorreremos constantemente, muitas vezes, sem termos noção disso.

Segundo Inês Sim-Sim, para conseguirmos sobreviver reclamamos o apoio contínuo da memória, pois o mais vulgar dos nossos actos carece de ser dirigido e sustentado pela nossa mente, tal como afirma:

a memória é a plataforma de transferência da informação dentro do sistema e inclui a aquisição, o armazenamento e a disponibilização da informação. Ela é o pólo central do nosso funcionamento mental, já que sem memória, não seríamos capazes de falar, de escrever, de lavar os dentes, de comer (...).

(Inês Sim-Sim, 1998:323)

Contudo, é de referir que em idade pré-escolar, a memória, excepcionalmente, é deliberada, ou seja, traduz-se em algo acerca do qual se tem entendimento. As crianças tendem a recordar situações que lhes causaram um maior impacto, acontecendo que, com frequência, essas primeiras memórias tendem a extinguir-se. No que diz respeito às memórias inconscientes, ou seja, as memórias implícitas, estas perduram durante longos períodos de tempo.

À medida que a criança se vai desenvolvendo, a memória vai ganhando novo sentido. A criança começa a partilhar, com os outros, as experiências depositadas na sua memória autobiográfica, que forma a história da sua vida pessoal. Muitos estudos efectuados a este respeito concluem que este tipo de memória evolui paulatinamente e, só a partir dos 8 anos, esta memória pode manter-se viva a longo prazo.

# CAPÍTULO IV

## O CONTO: IMPLICAÇÕES DIDÁCTICAS

Perdeu-se, no tempo, a prática comunicativa da leitura, em voz alta, da leitura para os outros, expressiva e reveladora de sentidos, que tentava reproduzir e perpetuar, embora, tendo como suporte o livro, o hábito do contador, no centro de uma assembleia atenta de ouvintes.

A crescente importância dos audiovisuais remeteu para um plano muito secundário o acto de contar e recontar. O contador (anónimo) que animava serões familiares, reuniões de trabalhos sazonais, atenuando-os e até tornando-os numa tarefa agradável, tem vindo a ser preterido pelo programa de televisão, pelo entretenimento virtual que o computador oferece, descurando-se, assim, o contributo deveras importante que o contador prestou para perpetuar, de geração em geração, muitos textos da tradição oral.

Almeida Garrett (1828), no prefácio do *Rimance de Adozinda*, evoca com ternura uma velha criada da sua infância, em torno da qual as crianças da casa se reuniam para ouvi-la contar as histórias de encantamento e os recitativos populares, que lhes haviam sido legados, pelo mesmo processo de exposição oral.

Convictos de que o hábito de “contar um conto” (e, grande parte das vezes, “acrescentar um ponto”...), praticado na primeira infância, se perde após esse período da vida da criança, procuramos, com o presente trabalho repensar o valor e a importância deste subgénero narrativo na génese do pensamento abstracto e na reestruturação de ideias, bem como na exposição de pontos de vista devidamente fundamentados.

## 4.1. O Conto em Análise: O Veado Florido

No nosso local de trabalho, procurámos resposta para a seguinte questão:

-A história *O Veado florido* também pode ser lida/apreciada no Jardim-de-Infância?

Pergunta à qual procuraremos dar resposta, depois de analisados os resultados da experiência de leitura, no Jardim-de-infância de Souropires, com esta narrativa de António Torrado.

A opção por António Torrado assentou no facto de pretendemos, com a leitura de um conto, explorar várias potencialidades do texto, indo por isso para além do questionário rotineiro, porque habitual, sobre a informação colhida e retida após a leitura, do tipo: quem são as personagens da história; como se chamam; o que acontece a x/y...

De facto procuramos promover a sensibilidade estética de cada um, pela leitura de um conto que apela aos sentidos e que parece conduzir-nos pelos caminhos do fantástico. Acreditamos, ainda, que os contos de tradição oral, como preconiza o Plano Nacional de Leitura, para “além de serem um poderoso suporte cultural, e depositárias de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valor, representam também os voos de imaginação de gerações sucessivas”.

Deste modo, pretendemos, também, com esta abordagem, que o texto funcione como pretexto para promover a exposição de pontos de vista sobre temas actuais considerados valores, como o respeito pela diferença, a liberdade, o olhar do outro...

O conto, tradicional ou não, é um importante veículo transmissor de valores socioculturais, que não deve ser negligenciado e constitui um importante meio de conhecimento e de partilha intercultural.

Tem-se revelado, indiscutivelmente, um importante objecto cultural digno de interesse para as crianças, enquanto tradutor do casamento (feliz) entre a cultura e o imaginário. Os sistemas de significação concretizam-se no conto através das personagens e das situações que vivem. As personagens que integram o conto são ecos do povo e representantes de uma tradição, de uma mitologia e de um sistema de valores colectivos.

Se, por um lado, o desenvolvimento do conto nos liga ao universo do maravilhoso e até do fantástico, por outro lado, traz-nos de volta ao mundo de todos os dias por meio da moral ou ensinamentos que comporta. Deparamo-nos com uma das funções que emerge do conto e que ultrapassa a ideia redutora de que se trata de um texto que permite apenas fruição sem reflexão construtiva. Tal como Bruno Bettelheim defende: “o conto faz sair a criança do mundo real permitindo-lhe enfrentar problemas psicológicos profundamente enraizados e incidentes causadores de ansiedade a fim de realizar a sua autonomia” (Bettelheim, 1984:54).

O conto, mesmo a narrativa breve que passaremos a explorar, encontra-se, regra geral, redigido numa linguagem simples, com um vocabulário monossémico e com uma estrutura gramatical de base, isto é, e no dizer de Roland Barthes (2009), trata-se de um texto portador de “grau zero”. A sua estrutura, propositadamente repetitiva, está impregnada de traços da oralidade, que denunciam uma origem popular e não escrita. Esta última característica facilita a adesão dos alunos a tal subgénero, já que promove a dramatização e a tarefa de recontar o conto, sem pejo de “acrescentar um ponto”.

O conto tem ainda a capacidade de veicular crenças, valores e mitos, em suma, de veicular representações. Constitui, por isso, um importante veículo de socialização. De facto, o conto é considerado uma herança cultural dos povos. O seu grau de mais ou menos exotismo favorece uma desfocalização dos valores entendidos como correntes, o caminho certo para o relativismo cultural.

## 4.2. A Narrativa: da Análise às Funções de Propp

A localização da história *O Veado Florido* é colocada numa época remota, “há muito, muito tempo” (Torrado, 2007:2), intensificada essa antiguidade pela enumeração assindética dos acontecimentos que marcaram o lugar onde decorrerá a acção narrativa.

O recurso a tal enumeração assegura, igualmente, o ritmo que acompanha a localização espacial: “A história que vou contar passou-se há muito e muito tempo, numa terra que muitos arados revolveram, muitos pés pisaram, muitos rios sulcaram, muitas árvores cobriram, muitas secas secaram” (Torrado, 2007:2).

Em síntese, reitera-se a antiguidade da história, reafirmando que ela é remota e que ocorreu numa terra mais antiga ainda, somando-se a distância temporal à geográfica, estratégia recorrente nos contos infantis, situados num misterioso e inidentificável longínquo espaço-temporal. A opção por situar a narrativa em épocas e espaços remotos, imprescindível para a criação do elemento fabuloso, pois está encoberto pela incerteza do tempo, parece também reforçar o carácter oralizante que o conto *O Veado Florido* deixa antever. Tal característica é, desde o início da narração, assegurada pela voz onisciente do narrador que se presentifica ao jovem leitor, assumindo-se, de forma declarada, como instância responsável pela apresentação da história singular que será contada.

Contextualizado este conto de magia, o narrador irá conduzindo o leitor para o desenvolvimento narrativo que:

partindo de um dano ou uma carência e passando por funções intermediárias, termina com o casamento ou outras funções utilizadas como desenlace. A função final pode ser a recompensa, a obtenção do objecto procurado ou, de modo geral, a reparação do dano, o salvamento da perseguição, etc.

(Propp, 1984:85)

A apresentação das personagens inicia-se pela descrição daquele que será, ao longo do texto, definido pela expressão “senhor muito rico”. Assim, de tal personagem é feita a descrição pela enumeração da sua riqueza, destacando-se a extraordinária colecção de animais que mantém cativos, singulares exemplares que primam por serem incomuns, detentores de características únicas. Amigos e visitas admiram tal pertença, cujo único propósito de existência aprisionada, sabêmo-lo, é servir de gáudio ao senhor que, por ser detentor de tal colecção de animais, é motivo de admiração por parte dos seus amigos e visitas. Os animais são todos seres fantásticos, cujas características apontam para a estranheza e inverosimilhança, que é reforçada pela confissão do narrador ao afirmar não conseguir descrever que animais o senhor muito rico colecionava, admitindo que passará a referir-se a eles recorrendo à imaginação “eu nem sei descrever o que lá havia... e, quando não se sabe, inventa-se” (Torrado, 2007:4).

Os animais são descritos pela sua peculiaridade, sendo o adjectivo que os caracteriza, aquele que realça o elemento estranheza de cada animal. É o adjectivo que

atribui aos animais características fantásticas adoptando procedimentos comuns na descrição da diferença: aumento e adição, para além de alterações particulares, como é o caso da cor do pêlo/plumagem.

Porém, estes animais extraordinários<sup>2</sup>, depois de algum tempo aprisionados, morrem. Perante tal facto, o senhor muito rico ordena uma busca incessante que ponha cobro à *carência*, como a define Vladimir Propp, motivada por tais perdas.

O que move o senhor muito rico: a busca pelos “novos bichos esquisitos”, por “nova raridade para mostrar às visitas e aos amigos” (Torrado, 2007:6) — está identificada a motivação desta personagem, que incumbe incansáveis empregados de assegurar que mantém os que o conhecem a admirá-lo, por ser detentor de tão espectaculares tesouros.

Porém, há um empregado (que também é extraordinário, porque é o mais velho, o mais experimentado nestas demandas e o que conseguia caçar animais mais singulares) que irá descobrir aquele que é o bicho mais estranho, tanto que só poderia aparecer em sonhos, mas, ressalva o narrador, “nem em todos”, não só é diferente este empregado, como também é diferente a experiência que vai viver aquando da caçada do animal novo que levará ao seu amo — o senhor muito rico. Descobre um veado que não se limita a ser olhado, mas que olha também aquele que será o seu caçador, sem se colocar em fuga.

Tal como Propp defende, um dos elementos do conto fantástico/maravilhoso é a estranheza; o insólito, como podemos antever da descrição que do veado é feita “ Bem perto (...), olhou-o um veado. Pois que admiração, se viviam na floresta veados que espreitavam num repente que espreitavam e fugiam, cheios de susto (...) como era, porém, diferente aquele veado!” (Torrado, 2007:7).

---

<sup>2</sup> Estes seres excêntricos, saídos de um fabulário imagético, remetem para outros denominados pelo seu criador, José Eduardo Agualusa, de “estranhões e bizarros”. O conto “Estranhões e bizarros e outros seres sem exemplo”, que integra a colectânea Estranhões e Bizarros [estórias para adormecer anjos], José Eduardo Agualusa parece ter-se inspirado nestes animais, criados por António Torrado. Veja-se, a título exemplar, a similitude: “havia crocodilos voadores, leões emplumados, cavalos azuis, borboletas gigantes, serpentes luminosas, girafas listadas, cisnes transparentes (Torrado, 2007:4).

“Um mundo inteiramente novo começou a nascer na sua oficina: eram lagartixas de todas as cores do arco-íris, camelos de cinco bossas, camaleões cantores, de pele luminosa, gatos que pareciam anjos, com pequenas asas de seda plantadas no meio das costas. Um dia inventou um animal que não se assemelhava a mais nenhum. No dia seguinte criou um segundo, igualmente estranho e chamou-lhe Bizarroco.” (Agualusa, 2000:8).

O narrador começa por apresentar de uma forma concisa o seu veado, como se de um cervídeo comum se tratasse: “era um veado florido” (Torrado, 2007:8), adiantando que se trata de um animal como os da sua espécie, pois possui um “corpo flexível”, é “belo e acetinado”, tem “patas finas e focinho aguçado”, pese embora possuir, em lugar de umas vulgares hastes, flores a ornamentá-las, folhas e pequenos botões de onde brotariam novas flores.

A esta singularidade espectacular do veado, associa-se uma outra: de animal arisco e associável, passamos a conhecer um animal com um comportamento afável e próximo do ser humano, já que o veado consente que o criado dele se aproxime, incitando-o a acariciá-lo. Perante tão inesperado encontro, só há uma reacção possível, por parte deste *caçador de estranhezas*: o desejo de o levar consigo para agradar o seu amo e, também, receber aquela que julga ser a merecida recompensa por tão singular caçada.

“No estudo do conto maravilhoso o que realmente importa é saber o que fazem as personagens. Quem faz algo e como isso é feito, já são perguntas para um estudo complementar” (Propp, 1984:26). De facto, no conto *O Veados Florido*, merecem especial destaque os procedimentos levados a cabo por cada uma das personagens (o senhor muito rico, que é responsável por desencadear a demanda de animais especiais; o criado, responsável pela procura desses seres e o veado, personagem-metáfora da dicotomia liberdade-aprisionamento). A narração centra-se, fulcralmente, na acção, levada a cabo por cada uma das personagens desta tríade, desvalorizando a descrição de como se desencadeia esse procedimento.

O veado, o herói do conto, é então aprisionado a fim de satisfazer dois propósitos: o da vaidade do dono e da ganância do empregado. António Torrado apresenta-nos, assim, o elemento natural, carregado de inocência, ser corrompido e aniquilado, coarctado da sua liberdade, pelos desejos fúteis e transitórios do homem. Este contraste: elemento natural/natureza — homem surge de forma reiterada no conto: o veado é identificado como um elemento da natureza, pelo próprio criado, que interpreta a perda de floração das hastes como um fenómeno-prolongamento da perda de folhas das árvores, em virtude de se encontrarem no Outono.

Perante um veado que se apresenta como comum, sem qualquer elemento estranho, o senhor muito rico apressa-se a rejeitá-lo, pois tal aquisição não

surpreenderia os seus admiradores, portanto, o empregado não é recompensado pela sua caçada. Surge o elemento espera: há a necessidade de aguardar até que a natureza cumpra um novo ciclo e, tal como um elemento da flora natural, espera-se que o veado refloresça. Quando tal não sucede e os restantes animais raros começam a morrer, o senhor muito rico entedia-se e questiona-se sobre a beleza das suas raridades, sobre o interesse dos seus animais estranhos. Sobrevém à novidade da sua excêntrica colecção, a rotina de já a conhecer, de não existir nenhum elemento novo capaz de produzir a diferença. Perante a constatação de que desapareceram todos os animais estranhos, o senhor muito rico decide libertar o único que sobrevivera: o veado, que designou, inicialmente, de “insignificante” (Torrado, 2007:14) e, depois de “vulgar” (Torrado, 2007:18). Depois de ordenar que o soltem, pois considera-o um estorvo: “o veado só está a estorvar” (Torrado, 2007:18), ordena que prolonguem o roseiral. O criado, sem receber recompensa pela captura daquele que começou por considerar um ser extraordinário, reage à ordem do dono com repulsa pelo veado, apelidando-o de “bicho nojento” (Torrado, 2007:20) — denominação que faz sentido pela inutilidade da sua presença: “vai-te, bicho nojento, que não me serviste para nada!” (Torrado, 2007:20).

A liberdade e o sol devolvem ao veado as suas hastes fantásticas, que se recobrem de flores, para gáudio do criado, que ainda vislumbra tal metamorfose quando o veado corre, afastando-se, até à orla da floresta. Ainda tenta mostrar tal mutação ao senhor muito rico, mas o veado desaparece sem que ele chegue a tempo de vislumbrar essa maravilha. Perante este final, que não se traduz no casamento, como Propp sugere, mas numa “outra função utilizada como desenlace” (Propp, 1984:85), confia-se que o leitor aceite como verosímil a floração das hastes do veado que protagoniza esta história. A este propósito, Vítor Aguiar e Silva atribui aos contos maravilhosos características peculiares que pressupõem esse pacto ficcional entre narrador e leitor:

o mundo possível dos textos de literatura infantil tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio e configura-se muito frequentemente como um mundo contrafactual onde estão derogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana”

(Aguiar e Silva, 1981:12-13)

A aproximação entre a criança e os animais, do ponto de vista do comportamento, dos sentimentos e até das emoções permite aos autores recriar situações com que o leitor se pode facilmente identificar porque as reconhece como próximas e muito significativas.

Duborgel destaca o papel que os animais desempenham na literatura infantil, sublinhando que estes, como personagens, acicatam o imaginário infantil e colocam a criança perante a realidade do mundo natural, na sua dinâmica de conflitos, inerentes à preservação e conservação das diversas espécies:

o tema do animal induz uma representação mais ou menos mítica da relação boa e natural, (...) constitui a metáfora de um universo em sintonia consigo mesmo. (...) o animal dá lugar, no texto infantil, a uma série de encenações que solicitam a imaginação.

(Duborgel, 1992: 120-121)

Por analogia, o jovem leitor poderá inferir práticas, regras e procedimentos que se transponham do reino animal para o seu pequeno mundo: “é aqui que os contos de fadas têm um valor ímpar, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões que seria impossível ela descobrir só por si. Mais: “a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem à criança imagens através das quais ela pode estruturar os seus devaneios, e com isso orientar melhor a vida.” (Bettelheim, 1991:14).

Mediante o exposto, e embora a nossa escolha não recaia num conto com fadas, as personagens ali existentes ajudam a criança a construir-se e a reconstruir-se como ser socializante na sociedade a que pertence.

# CAPÍTULO V

## LITERATURA INFANTIL, MARGENS E ILUSTRAÇÃO: NA SENDA DE UMA DIDÁCTICA

Actualmente, é inúmera a edição de livros destinados a um público infantil (cerca de um quarto da produção literária vendida é literatura para crianças). Perante tanta multiplicidade de textos, há que estar atento à qualidade dos mesmos. Para Rui Prata (2008), a maioria dos livros infantis destaca-se pela parca qualidade literária e pelo exagero nas ilustrações, seja pela profusão de cores, seja pela abundância de ilustrações, elementos que sobre estimulam a criança, desvirtuando a função figurativa da imagem.

Para diversos autores, tentar definir o conceito de literariedade que perpassa pelas páginas de um livro designado de infantil, é pisar um terreno pouco seguro. Para os estudiosos, considerá-lo literário exige o cumprimento, simultâneo, de alguns requisitos, nomeadamente: possuir riqueza no plano semântico; deter a capacidade de surpreender o leitor, quer pela história que conta, quer pelo modo como a mesma é narrada e, ainda, fazer apelo ao lúdico, capaz de levar o jovem leitor a encetar caminhos rumo ao maravilhoso.

Para autores como Jacqueline Held (1975), o livro deverá despertar a criança para a adesão à leitura, possibilitar-lhe a entrada num mundo *outro*, distinto da realidade conhecida, mas que tem nela a sua âncora. Pelo apelo linguístico, imagético, narrativo ou figurativo, o livro deverá contribuir para uma alargamento de conhecimentos daquele que entra em contacto com ele, possibilitando, assim, um dilatar da imaginação da criança e o alcançar de um discurso mais fluente, mais autónomo e criativo.

Que critérios devem ser tidos em conta para considerarmos a qualidade literária de um livro destinado a crianças? Para Mercedes Manzano (1985) ele deve conter: “simplicidade criadora”; “audácia poética” e “comunicação adequada”. O primeiro

princípio sugere que se tenha em conta o grau de conhecimento da criança leitora e se lhe ofereça para desvendar uma obra cuja informação seja decodificada sem ser considerada tarefa excessivamente árdua, capaz de levar à desistência do texto, mas que não caia na tentação de ser ridiculamente simplista, deixando antever uma perspectiva redutora das capacidades da criança.

O segundo critério implica a necessidade que a obra tem de integrar elementos criativos, inovadores na sugestão temática e no modo como ela surge verbalizada, induzindo a criança a fantasiar a partir do gozo da leitura que experimenta.

O derradeiro requisito, destacado por Mercedes Manzano (1985), impõe-se como um dos mais determinantes para fidelizar leitores à tarefa de ler, pois se o livro proporcionar diálogo com os seus leitores, estará a garantir a sua longevidade. Se permitir que o leitor crie laços com a matéria lida, possibilita um papel activo no acto de decifração do texto e uma adesão à obra que ficará muito para além da leitura concluída.

Além destes três requisitos, Rui Prata (2008) insiste em destacar um outro, apontando-o como elemento igualmente importante para definir a adequabilidade de um livro infantil: ser um “objecto de prazer”, ou seja, capaz de propiciar momentos de verdadeira fruição, apenas pela leitura da mensagem que o texto encerre.

Em situação de sala de aula, importa que o professor esteja atento para não desvirtuar as potencialidades de um texto que possua os quatro requisitos atrás referidos. Deve resistir à tentação de *fatiar* o texto em múltiplas análises estruturalistas de destaque dos elementos que compõem as categorias da narrativa (narrador; personagens; espaço, tempo...), insistindo na multiplicidade de sentidos a que se abre cada página de um texto cuidadosamente redigido. A polissemia e a proliferação de recursos expressivos podem fazer da leitura de uma página um caminho bem longo na decifração dos inúmeros mistérios que cada leitura sugere, confrontando o pequeno leitor com a possibilidade de várias leituras/interpretações plausíveis.

Importa igualmente deter a atenção nos elementos paratextuais, que também comunicam e cuja mensagem pode funcionar como complemento do texto propriamente dito. O professor deverá acicatar o diálogo após cada experiência de leitura, procurando que o aluno refira a emoção provocada pela leitura que efectuou, as expectativas que criou ou gorou e, ainda, o eco que a obra provocou, remetendo para as relações intertextuais que se evidenciem.

O intertexto pode traduzir-se pela forma simples da repetição de uma situação que evoca outras personagens, de outras histórias, cujas vivências se igualam; seja pela reiteração de um mesmo elemento (um número, um objecto...), seja pelas características similares de uma personagem. Tais repetições permitem à criança leitora compreender um *continuum* temático ou simbólico, possibilitando-lhe, depois de compreendida a repetição, antecipar acontecimentos, pela previsão de um desenlace que lhe surge como familiar pela associação e elementos que conhece de outras leituras.

Para além do papel formativo no domínio linguístico, a literatura infantil deverá preocupar-se, igualmente, em promover o deleite pela palavra e aquilo para que ela remete, em suma, ensinar o jovem leitor a querer entrar no mundo maravilhoso da leitura por prazer.

Fátima Albuquerque (2007) sublinha a importância de quatro parâmetros, propostos por Benton e Fox (1985), que se enquadram nos procedimentos didácticos a ter em conta com os pequenos ouvintes/ leitores quer em contexto de sala, quer mesmo para além desta, aquando da leitura de uma obra literária.

Tendo em consideração a primeira etapa, designada de *activa*, o educador deve procurar métodos que lhe permitam compreender como se constrói a ficção na imaginação, durante o acto de leitura. Tendo em vista tais recursos, o educador/leitor deverá preocupar-se em aferir se a compreensão do texto lido se estabeleceu nos seus alunos, partindo do pressupondo, portanto, que tem, face a si, um público que não recebe passivamente um texto e a sua explicação, por parte do educador.

A etapa seguinte, denominada *criativa*, prende-se com a capacidade que se acredita o ouvinte/criança possui de, após a leitura, fazer o seu preenchimento de lacunas, tendo em consideração as diversas vozes que coexistem numa obra literária e que estabelecem um diálogo<sup>3</sup> com o leitor, neste caso, o ouvinte: a voz do narrador, do autor e a das personagens. Esta valorização da função do receptor/leitor ficou a dever-se à chamada estética da recepção, que conferiu um papel, igualmente determinante na tríade: emissor/autor—livro— receptor/leitor.

---

<sup>3</sup> Cf. Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1990). *Teoria da Literatura*, 8.ª edição. Coimbra: Livraria Almedina, p. 300: “ O emissor/autor de um texto literário, mesmo quando escreve sob o domínio de um impulso confessional, ou movido por um anseio de autocatarse, (...), não ignora que o seu texto, sob pena de se negar como texto literário, tem de entrar num circuito de comunicação em que a derradeira instância é o receptor/leitor.”

A terceira etapa, apelidada de *única*, remete-nos para a ideia de que cada acto de leitura é singular. Varia, obviamente, de leitor para leitor, mas também, tendo em consideração as possíveis releituras de um mesmo leitor, porque, apesar de o texto não se ter alterado, modificou-se o tipo de participação imagética do leitor. Assim, entendemos que, como educadores, devemos potenciar a expressão e o respeito pela assunção da individualidade na leitura e interpretação, ao invés de pretendermos uma unicidade de sentido(s), após uma actividade leitora.

A derradeira etapa, a *cooperativa*, remete-nos para a ideia de *leitura controlada* e de *liberdade semiótica do receptor*, de que nos fala Vítor Aguiar e Silva quando revela que

o texto literário, (...), constitui um objecto semiótico que orienta e controla parcialmente o leitor, mas que permite e exige também a este, em grau variável, o exercício de uma ‘liberdade semiótica’ que se funda na interacção das próprias estruturas textuais com os instrumentos, os meios e os processos de decodificação utilizados pelo receptor.

(Aguiar e Silva, 1990:327)

Deste modo, tendo em conta estas quatro características da leitura, admitimos a valorização do importante papel que exerce o leitor face ao acto de ler/ouvir ler, seja na decodificação (sentido literal), seja a nível criativo, quando é exigido ao leitor que projecte, no seu imaginário, o mundo criado e sugerido pelo escritor e pelas personagens, num clima de intensa vivência imaginativa.

Neste programa de leitura literária sobressai, ainda, a necessidade de que o educador valorize e trabalhe a partir das interpretações de leitura e reacções dos seus alunos, e menos a partir de uma interpretação objectiva e unívoca, espartilhada, também, por “categorias objectivas”.

## 5.1 Ilustração no Livro Infantil: O Veado Florido em Análise

Convém sublinhar o papel de destacada importância que as ilustrações desempenham na narração de um texto infantil. Tão importante como a história que se narra, por meio de palavras, é a imagem que também quer deixar ouvir a sua voz na apresentação da matéria narrada. Importa não esquecer que as ilustrações dos livros

infantis não têm apenas uma função meramente decorativa ou de simples preenchimento da página escrita. Não raras vezes, elas servem de antítese<sup>4</sup> ao texto narrado, fornecendo uma história paralela àquela, contribuindo para uma dupla leitura de uma dada temática; noutros casos, as ilustrações corroboram o texto, esclarecendo pormenores e enriquecendo o sentido do mesmo.

Felizmente, nos nossos dias, tem sido uma aposta ganha, a de autores consagrados, procurar aliar a qualidade literária no plano verbal ao plano pictórico, numa tentativa nítida de apresentar o livro infantil como um todo homogéneo do qual importa destacar os contornos, mas também uma análise mais profunda, de pormenor, que passa pela palavra. Tal como Rui Prata afirma:

[“Ao contrário da literatura “para adultos”, a narrativa da literatura para os mais novos *passa por uma codificação textual em que a palavra poética se articula semioticamente com a comunicação icónico-visual* (Sousa, 1982:82) Isto é, a linguagem icónico-visual interfere directamente no código literário, transformando-o, ampliando-o”]

(Prata, 2008:344)

Deste modo, as principais funções da ilustração do livro infantil são:

mediar a mensagem do texto, apoiando a descodificação do(s) sentido(s) do texto desenvolvendo a sensibilidade estética da criança; Complementar o texto, permitindo o deslocamento de várias informações para as imagens; Aprofundar o texto, ampliando as possibilidades da história e complicando o enredo, aumentando assim a capacidade imaginativa da criança; Aludir a elementos culturais ou históricos (presença de quadros, livros ou personagens), iniciando também por esta forma o leitor no jogo **intertextual**; Substituir o texto, preenchendo as suas lacunas ou apontando outras hipóteses para além das apontadas no texto; Intensificar o grau de prazer da leitura.

(Idem:345)

De uma visualização mais atenta das ilustrações da obra, *O Veado Florido*, parece-nos evidente a presença de algumas dessas funções na mesma.

---

<sup>4</sup> Uma obra na qual se evidencia esta prática é a do escritor Ziraldo Alves Pinto (1986), *O Menino Maluquinho*. S. Paulo: Petrópolis. Neste livro, a história que se conta, recorrendo a inúmeras expressões idiomáticas, é ilustrada pelo próprio autor. Emergem assim duas histórias: a que surge expressa em palavras, figurativa e metafórica, e a que aparece ilustrada: recuperando apenas o sentido literal das expressões.

A primeira imagem remete para a localização espaço temporal da obra, colocando a narrativa num passado remoto, demonstra a aridez do espaço “que muitas secas secaram” (Torrado, 2007:2).

A segunda imagem, das páginas 4-5, apresenta já mais detalhes quer do lugar preciso de onde decorre a acção (a terra) quer dos vários elementos que compõem a história: os animais e as personagens. Destacam-se da ilustração o senhor “muito rico”, o único que surge com detalhe pintado, dando-se especial relevo aos acessórios, símbolo da sua riqueza (o medalhão e a corrente com relógio de ouro), as restantes personagens aparecem com imagens esbatidas num plano secundário, através do senhor numa nítida posição de menor importância.

Ambas as imagens, das páginas 2-5, cumprem a sua função de “mediar a mensagem do texto” e promover “a sensibilidade estética da criança” (Prata, 2008:344).

Todas as ilustrações da obra funcionam com um complemento do texto “permitindo o deslocamento de várias informações para as imagens”, no entanto, há algumas que possibilitam alargar a “capacidade imaginativa da criança” (Idem), uma vez que deixam em aberto interpretações possíveis para alguns dos elementos que a ilustradora pintou na imagem. Referimos, por exemplo, a função que desempenha na obra a imagem recorrente de uma ave que acompanhará o veado desde a sua captura até à sua libertação. Destaque-se que nas páginas 10-12 este animal, símbolo de liberdade, surge aprisionado por um círculo, partilhando o aprisionamento de que o veado será alvo.

Tal associação permite, não só às crianças, mas a todos os leitores da obra, propor *outras* leituras a partir de tais imagens, aventando hipóteses para a inclusão da ave, associada ao veado florido.

Existe também a preocupação por parte do ilustrador em remeter para a identidade criadora das imagens nas páginas 4-5, ela incorpora a própria ilustração numa posição mediana entre a localização espacial do enredo e as respectivas personagens, o que revela a tentativa de incluir “elementos Culturais” num nítido “jogo intertextual” que se estabelece entre a obra literária e outra forma de cultura – a pintura.

As últimas imagens da obra permitem ao leitor preencher lacunas que o texto consentiu, prevendo o destino do veado que a narrativa deixou em aberto, “apontando” outras hipóteses para além das apontadas no texto (Prata, 2008).

É evidente que a totalidade das ilustrações da obra cumpre integralmente a função de “intensificar o grau de prazer da leitura” (Idem).

Tal como sintetiza Duarte (2005: 63), “o conto faz, em última instância, um apelo à “imaginação sem fios” e à crença de que é sempre possível recriarmos o mundo, para tanto basta haver uma boa dose de vontade e fantasia quanto baste”.

Em síntese, corroboramos obviamente as palavras supracitadas.

# CAPÍTULO VI

## O ESTUDO

### 6.1. Caracterização do Meio

A aldeia de Souropires é freguesia, aproximadamente com 1500 habitantes. Fica situada no princípio de uma planície e dista 7 km da sede de concelho de Pinhel.

O meio é essencialmente rural com algumas infra-estruturas básicas.

A actividade que predomina, por excelência, é a agricultura, sobretudo na população mais idosa.

É uma localidade com boas vias de comunicação, atravessada pela estrada de Pinhel/Celorico e com transportes diários para a Guarda e Pinhel.

No sector da educação faz parte: uma Escola do Ensino Básico, com duas turmas, um Jardim-de-Infância, com Componente de Apoio à Família e uma Ludoteca para apoiar as crianças da EB1, após o período lectivo.

Nesta localidade podemos ainda encontrar uma Associação, «Centro Cultural, Recreativo e Social de Souropires», que desenvolve actividades no domínio cultural, recreativo e de apoio à comunidade, com um Centro de Dia a prestar serviço à 3ª idade e às crianças que frequentam as instituições escolares da localidade, com almoços, um Rancho Folclórico e um Centro Cívico. Das actividades proporcionadas por esta associação podemos destacar: ténis, futebol de salão e natação.

### **6.1.1. Caracterização do Jardim-de-infância**

O Jardim-de-infância situa-se na aldeia de Souropires. Funciona numa das salas no rés-do-chão do edifício da EB1, desde o ano lectivo de 1998/1999.

Existe desde o ano 1983/1984 com um lugar de actividade lectiva e só no ano 2000/2001 passou a ter Componente de Apoio à Família. Assegura um horário flexível. A componente social é da responsabilidade da Câmara Municipal de Pinhel e da Junta de Freguesia de Souropires.

No presente ano lectivo, estão inscritas neste estabelecimento de ensino doze crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos (uma criança apresenta necessidades educativas especiais).

Está a exercer funções pedagógicas, neste Jardim-de-infância, uma educadora do Quadro de Zona Pedagógica e, temporariamente, uma educadora (D.A.C.L.), para apoio da criança com N.E.E.

Das instalações fazem parte: uma sala de actividades, o hall de entrada, que serve de apoio a esta sala, e um espaço coberto que dá acesso às casas de banho e serve de recreio em tempo de frio e chuva e para as actividades de culinária e de educação física.

A sala de actividades é bastante arejada e bem iluminada. As janelas são amplas, ocupando uma das paredes da sala. É dotada de um sistema de aquecimento, através de uma caldeira que funciona a gasóleo e se encontra numa das arrecadações do edifício.

O espaço exterior é amplo, circundando todo o edifício escolar e é vedado por gradeamento. No lugar onde está colocado o parque infantil (baloços, cavalinhos, mola e escorrega) foi distribuído um camião de areia fina, facilitando desta forma a sua utilização por parte das crianças.

## 6.2. O Grupo/Turma

N.º	Nome	Data de Nascimento	Idade
1	Célia	02/05/2003	5 Anos
2	Manuel	27/08/2003	5 Anos
3	Inês	02/03/2004	4 Anos
4	Ana Sofia	29/06/2004	4 Anos
5	Daniel	13/10/2004	4 Anos
6	Alexandre	12/10/2004	4 Anos
7	André	13/07/2005	3 Anos
8	Eva	22/08/2005	3 Anos
9	Beatriz	02/02/2006	3 Anos
10	Tiago	03/03/2006	3 Anos
11	Cristiano	10/04/2006	3 Anos
12	Cláudia	25/05/2006	3 Anos

**Tabela 1: Número de crianças**

Idade	Meninos	Meninas
5 Anos	1	1
4 Anos	2	2
3 Anos	3	3
Total	6	6

**Tabela 2: Distribuição segundo o sexo**

Todas as crianças residem na aldeia de Souopires, são naturais da mesma freguesia, à excepção de uma delas que é natural de Viseu.

N.º	Nome	Ano de Frequência
1	Célia	3º Ano
2	Manuel	1º Ano
3	Inês	2º Ano
4	Ana Sofia	2º Ano
5	Daniel	2º Ano
6	Alexandre	1º Ano
7	André	1º Ano
8	Eva	1º Ano
9	Beatriz	1º Ano
10	Tiago	1º Ano
11	Cristiano	1º Ano
12	Cláudia	1º Ano

**Tabela 3: Ano de Frequência**

<b>Souropires</b>
12

**Tabela 4: Residência**

<b>Portuguesa</b>
12

**Tabela 5: Nacionalidade**

No ano lectivo 2008/2009 o grupo é constituído por doze crianças, seis do sexo masculino e seis do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Destas crianças, quatro já frequentaram o Jardim-de-infância em anos anteriores. A Célia frequenta este Jardim-de-infância pela terceira vez; a Inês, a Sofia, o Daniel e o Alexandre frequentam pela primeira segunda vez, o Manuel, assim como, o Alexandre o André, a Eva, a Beatriz, o Tiago, o Cristiano, e a Cláudia frequentam pela primeira vez o jardim-de-infância. O Alexandre é de etnia cigana, a mãe pertence à comunidade do País Basco e o pai tem nacionalidade Portuguesa.

### 6.2.1. Caracterização Sociocultural da Família

N.º	Aluno <sup>5</sup>	Agregado Familiar	Idade	Habilitações	Profissão
1	Célia	Pai Mãe Irmã	30 39 19	8º Ano 9º Ano 11º Ano	Serralheiro Mecânico POC Estudante
2	Manuel	Pai Mãe Irmã Irmão	37 29 10 02	7º Ano 6º Ano 5º Ano	Operador de máquinas Empresária Estudante
3	Inês	Pai Mãe Irmão	41 39 15	6º Ano 9º Ano 7º Ano	Pequeno retalhista Manipuladora de carne Estudante
4	Ana Sofia	Pai Mãe Irmão	43 39 10	4ª Classe 9º Ano 4º Ano	Tractorista Doméstica Estudante
5	Daniel	Pai Mãe	25 24	9ºano 9ºano	Trolha Doméstica
6	Alexandre	Pai Mãe Irmã	26 28 12m	6º Ano 9º Ano	Martelador Desempregada
7	André	Pai Mãe Irmã Irmão	33 33 13 7	6º Ano 9º Ano - -	Servente Trolha Desempregada Estudante Estudante
8	Eva	Pai Mãe	34 34	9º Ano 12º Ano	Camionista Empresária
9	Beatriz	Pai Mãe	46 46	4ª Classe 9º Ano	Trolha Desempregada
10	Tiago	Pai Mãe	39 28	9º Ano 9º Ano	Empregado Fabril Empregada Fabril
11	Cristiano	Pai Mãe Irmã Irmão	37 29 10 4	6º Ano 9º Ano	Operador de Obras Empresária Estudante -
12	Cláudia	Pai Mãe Irmão	41 37 8	9º Ano 9º Ano	Encarregado Estradas Costureira Estudante

**Tabela 6: Caracterização Sócio - Cultural da Família**

<sup>5</sup> Os nomes dos alunos foram escolhidos aleatoriamente de maneira a salvaguardar o anonimato do grupo.

Pela leitura da tabela podemos depreender que as idades das mães variam entre os 24 e os 46 anos e as idades dos pais variam entre os 25 e os 46 anos.

As habilitações literárias dos Encarregados de Educação variam entre a 4ª classe e o 12º ano de escolaridade.

Relativamente ao agregado familiar, verificamos que o número predominante varia entre três e quatro elementos.

A nível socioeconómico, as famílias das crianças pertencem a uma classe média/baixa, aparentando, na sua maioria, algum desafogo económico.

Na sua maioria possuem habitação própria.

<b>Almoço</b>	<b>Prolongamento</b>	<b>Almoço+Prolongamento</b>	<b>Sem Nada</b>
10	10	10	2

**Tabela 7: Componente de Apoio à Família**

### 6.3. Caracterização do Grupo/Turma

Relativamente às crianças que frequentam o jardim-de-infância pela primeira vez, em geral, permanecem pouco tempo em cada actividade. Interessam-se por pequenas narrativas (contos) e pedem à educadora para lhas repetir com alguma frequência. Manifestam interesse por livros de imagens e gostam de canções, de preferência acompanhadas de mímica. Sentem grande dificuldade em manejar as coordenações finas, o que é consentâneo com a sua faixa etária. Enchem a folha de desenho com garatujas, variando os seus movimentos. Utilizam cores diferentes sem, contudo, respeitarem os limites da folha de papel. Têm necessidade de serem incentivadas pelo adulto para concluírem as actividades, sobretudo quando se trata de actividades que exigem maior concentração.

Quase todas as crianças que integram este grupo, com excepção de uma criança de três anos e da criança de quatro anos, sinalizada com NEE, são suficientemente autónomas: na utilização dos sanitários, dos diferentes espaços da sala, da maioria dos materiais e expressam o que querem fazer.

Em termos comportamentais, o grupo de três e de quatro anos manifesta uma grande necessidade de chamar e prender a atenção da educadora, pois não conseguem resolver os conflitos com os colegas. Com estas crianças é preciso ter mais atenção no sentido de as levar a compreender as vantagens de actividades mais cooperativas e de inter-ajuda.

O grupo dos quatro e cinco anos gosta de colaborar na arrumação da sala e nas tarefas que o adulto tem que desenvolver. Interessam-se por se sentirem úteis e ajudar. Têm revelado interesse pelos temas abordados. Fazem perguntas, trazem e levam informação para casa, mas também trazem relatos de experiências já vividas, demonstrando um grande interesse e curiosidade próprias destas idades. Este grupo tem uma atenção muito selectiva, ficando mais atento quando os temas tratados são acompanhados de imagens. Este grupo consegue observar o estado diário do tempo atmosférico e registá-lo.

Das diversas conversas com os pais sobressai a ideia de que, de um modo geral, todas as crianças conversam, em casa, sobre os temas abordados na sala de aula.

A nível da expressão motora e corporal, os alunos revelam uma grande sede de movimento. Adoram actividades motoras grossas (saltar, correr, etc.) e finas (abotoar, pentear...).

Nos jogos de expressão dramática, as crianças sentem-se muito à-vontade. São as crianças de três e quatro anos que mais tempo passam e mais vezes utilizam a área da casa, onde imitam cenas de actividades domésticas.

O grupo dos quatro e cinco anos move-se com independência em actividades dentro e fora da sala. Realiza jogos de acção de super-heróis e de conquista (jogo imitativo).

A expressão musical é uma das áreas preferidas, algumas crianças até cantam enquanto fazem outras actividades. Aprendem com muita facilidade as canções exploradas na sala e acompanham-nas com mímica. Revelam ter algum ritmo e reproduzem pequenas sequências rítmicas.

A área de expressão plástica é também uma área muito solicitada, todos gostam de pintar com tintas, quer seja com pincéis quer seja com os dedos, ou com outro qualquer material.

A expressão linguística está presente em todas as actividades e, ao longo do dia, é a área mais explorada, por conseguinte, a área onde as crianças são mais estimuladas. Estas comunicam as suas ideias sem qualquer dificuldade, embora, uma criança, de quatro anos apresente algumas dificuldades a nível de articulação e construção frásica. A criança de etnia cigana apenas fala espanhol.

Quase todas as crianças sabem o seu nome completo, idade e sexo e onde moram. As de quatro e cinco anos gostam de escrever os seus nomes com as letras dos jogos disponíveis na sala e nos seus desenhos. As de três anos, mesmo não sabendo escrever os seus nomes nos trabalhos, identificam-nos em todos os suportes onde eles apareçam.

Os problemas lógicos e matemáticos estão presentes na rotina da sala. Fazem-se frequentemente contagens, agrupamentos, seriação, pequenas somas e subtrações, para além dos jogos que ajudam as crianças a desenvolver o seu pensamento lógico. É no dia-a-dia que este tipo de actividades é explorado e, neste campo, uma criança de quatro anos e as duas de cinco anos têm correspondido muito bem, revelando grande interesse por estas matérias. Sabem o nome dos dias da semana e sua sequência. Contudo, muito embora saibam distinguir a noite do dia e até as estações do ano, o grupo de quatro anos sente ainda alguma dificuldade em diferenciar ontem/hoje e amanhã.

### **Criança Com NEE (Necessidades Educativas Especiais)**

Neste grupo existe uma criança de quatro anos, com NEE, que frequenta este Jardim-de-infância pela segunda vez. Usufruiu de apoio ao domicílio, no âmbito da intervenção precoce, no ano lectivo 2006/2007. É uma criança que nasceu com atresia esofágica e agenésia renal. Neste momento, apresenta atraso de crescimento (peso e altura); atraso de desenvolvimento global, mais acentuado no domínio cognitivo, da linguagem e da autonomia.

É uma criança meiga e simpática, que revela um índice de maturidade inferior ao da sua idade cronológica, manifestando dificuldades significativas a nível cognitivo, motor e de autonomia. Embora seja uma criança bem aceite pelos seus pares, ainda

manifesta algumas dificuldades na área da socialização, pois não percebe muito bem os seus sentimentos: bate pelo simples acto de bater, puxa cabelos e morde, mas logo de seguida é capaz de abraçar e beijar, necessitando a presença constante do adulto para gerir as situações de conflito que estabelece com o grupo dentro da sala de aula.

Gosta de lavar as mãos e a boca sozinho, embora sempre vigiado pelo adulto, para imitar os colegas, pois o desejo de independência e de ser elogiado começa a ser notório.

Aponta objectos e imagens simples. Começa a fazer perguntas (sempre relacionadas com os adultos da sala); executa pedidos simples; aprende e memoriza algumas palavras novas; começa a construir pequenas frases. Ainda não adquiriu atenção selectiva, notando-se um défice de atenção significativo; não reconhece as cores, embora frequentemente se adoptem estratégias e se diversifiquem as actividades de modo a facilitar a aprendizagem das mesmas.

Notou-se alguma evolução na coordenação motora. Actualmente, consegue mudar de direcção com alguma facilidade, chuta uma bola, dobra-se para apanhar um objecto do chão, embora tenha alguma dificuldade em erguer-se, condicionado pela sonda gástrica (colocada um pouco acima do umbigo), que lhe dificulta os movimentos. Já consegue pedalar no triciclo, rodar uma tampa para abrir um frasco ou bisnaga e gosta, em especial, de abrir e fechar fechos “éclair”. Faz puzzles simples, constrói torres e faz enfiamentos.

Esta criança ainda não tem a lateralidade definida, utilizando quer a mão esquerda, quer a mão direita para pintar. Não respeita a pintura dentro do contorno, rabisca apenas a folha de papel de desenho. O corte com tesoura, ainda não foi conseguido, embora mostre interesse em manuseá-la.

Necessita de apoio na escolha de materiais e muito incentivo para a execução das tarefas que lhe são destinadas.

No presente momento, usufrui de Apoio Educativo e de Terapia de Fala, duas vezes por semana, na Unidade de Multideficiência de Pinhel.

## 6.4. Organização do Ambiente Educativo

### **Gestão de Espaços**

A sala de actividades está organizada por áreas de trabalho: área do faz-de-conta; área da expressão plástica; área da leitura; área da casa; área dos jogos; área da garagem; área de informática e de audiovisuais.

Na organização dos diferentes espaços preocupamo-nos, essencialmente, que vão ao encontro das diferentes áreas curriculares e aos interesses do grupo de crianças.

Procuramos que o espaço se torne cada vez mais atractivo e convidativo; as áreas de interesse estão organizadas de modo a serem bem visíveis as aprendizagens que aí podem ser realizadas; a movimentação de umas áreas para as outras está facilitada. Há, também, alguma flexibilidade na estruturação destes espaços. Qualquer uma das áreas pode ser polivalente e transformar-se de acordo com um projecto em curso.

### **Gestão de Materiais**

Na sala existem diferentes tipos de materiais e cada área está, na medida do possível, equipada com os materiais necessários para a execução das actividades aí planeadas.

Assim, dependendo de cada área de interesse, para além do mobiliário: mesas, cadeiras, estantes, existe um diversificado tipo de material: computador, televisão, vídeo, rádio, e leitor de CD, materiais de pintura e impressão, vários tipos de papel e cartolinas, material de escritório, materiais de modelagem, materiais de colagem, equipamento da área da “casinha das bonecas”, livros, revistas, materiais de classificar, materiais de construção, materiais flutuantes, material de jardinagem, alguns instrumentos de percussão (maracas, ferrinhos, pandeireta, xilofone, apitos), arcos, bolas, mangueiras etc. A utilização e arrumação dos materiais está organizada de forma a promover o ciclo «encontra-usa-arruma».

## **Gestão de Tempo**

A organização dos tempos foi decidida pela educadora e grupo de crianças.

No tapete, local de reunião do grande grupo, foram estabelecidos os lugares segundo a idade: os de três anos e a criança com NEE estão mais próximos da educadora, moderadora da conversa ou actividade.

Pouco a pouco, foi-se estabelecendo uma rotina diária com tempos que se repetem ao longo dos dias.

Após o acolhimento, as crianças reúnem no tapete para a habitual cantiga de «bom dia», que é cantada por uma criança diferente em cada dia, seguindo a ordem dos nomes do «quadro das presenças». Este «delegado de turma» marca o dia no calendário, observa as condições atmosféricas e coloca as presenças no respectivo quadro, para finalizar, conta os elementos presentes e ausentes. Antes do lanche, exploramos uma história, canção, poesia, jogo de movimento, jogo de linguagem, actividade de culinária ou outras relacionadas com a experiência - chave.

Após o lanche (10h00m), as crianças brincam na sala ou no recreio (consoante as condições atmosféricas). Por volta das 10h45m, procede-se a um planeamento, em pequenos grupos, acerca do trabalho a desenvolver nas áreas. Passados 30 minutos, iniciamos a arrumação dos materiais e reunimos, novamente, em pequenos grupos, para a participação e mostra do trabalho desenvolvido.

Quando os alunos regressam (13h30m), temos uma conversa informal, no tapete, seguida de actividades orientadas (exploração de material, relacionado com a experiência - chave, continuidade a projectos da manhã) ou actividades livres, sem planeamento. Às 15h20m, iniciamos a arrumação colectiva e às 15h30m é a saída.

Esta organização dos tempos foi a que, até ao momento, melhor se adaptou ao grupo, podendo ser alterada, caso se sinta necessidade.

# CAPÍTULO VII

## EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

### 7.1. Actividades Realizadas

Este trabalho pretende ser uma pequena amostra do que foi desenvolvido neste jardim-de-infância, ao longo de algumas semanas, do segundo período lectivo de 2009, mostrando de forma simples a aventura de descobrir o limite do interesse suscitado pela leitura de uma história. A opção por esta narrativa prendeu-se com o facto de algumas crianças conhecerem o seu autor e também por estarmos a desenvolver a temática: *Os Animais e seus habitats*. Foi sugerida pela educadora, uma vez estar enquadrada nos conteúdos temáticos estabelecidos no Plano Anual de Actividades deste jardim-de-infância e pelos motivos já mencionados na nossa dissertação.

No total, foram planeadas seis actividades, preocupando-nos que fossem do agrado das crianças e sempre de acordo com os seus interesses e necessidades, sem nunca esquecermos a vertente lúdica.

Assim, foram exploradas, em simultâneo, as áreas de Expressão e Comunicação; Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo, envolvendo as crianças; as auxiliares; educadoras; famílias; professoras e alunos da escola do 1º ciclo de Souropires.

#### **1ª Actividade: Leitura da História**

Começámos por apresentar o livro, falando do seu autor, criando algumas expectativas sobre o tema da história, isto é, explicando às crianças que o livro nos fala

de *crocodilos voadores*, *borboletas gigantes*, *girafas listadas...* e de um *veado florido* que vive numa floresta silenciosa.

No momento seguinte, surpreendemos o grupo com o saco das “surpresas” que continha um pequeno veado. Através de algumas pistas, dadas por nós, foi solicitado que as crianças desvendassem o conteúdo do saco.



**Figura 1**

Aproveitámos o momento seguinte para estabelecer um diálogo informal, de modo a permitir às crianças exprimir, no âmbito da temática, o seu conhecimento e vivências sobre os animais seus conhecidos e com os quais estabeleceram já contacto.

Após este incentivo, ficou criada alguma expectativa nas crianças e, portanto, captada uma maior atenção. Perguntámos, então, se queriam ouvir contar a história do *Veado Florido*. “Eu quero”, responderam em unísono.

De seguida, iniciámos a leitura, sem pressa, de modo a permitir que as crianças formassem uma imagem mental do relato que era apresentado pela história. Mostrámos as ilustrações, para que todas pudessem complementar a compreensão do conto e antecipar o acontecimento seguinte. Sempre que possível, seguimos o texto com o dedo para mostrar às crianças que estávamos a ler o texto e não as ilustrações, insistindo na

orientação da leitura. Fizemos sessões participativas, contendo-nos e esperando que algum elemento do grupo completasse uma frase ou participasse com ideias.



**Figura 2**

Após a leitura da história, fomentámos conversas em grupo acerca do texto; das personagens; das situações descritas; dos diálogos mais significativos; das acções mais destacáveis e dos sentimentos transmitidos. Facultámos, frequentemente, a explicação de vocabulário novo, que apareceu no texto, como forma de garantirmos a compreensão do mesmo e o alargamento vocabular.

Mais tarde, sugerimos que desenhassem a personagem da história de que mais gostaram.

Para finalizar, como vem sendo hábito, propusemos um questionário acerca das actividades que mais gostaram e não gostaram no decurso daquele dia (em anexos).

#### Objectivos:

- Incentivar o gosto pela leitura e escrita.
- Ampliar o vocabulário e a linguagem oral.
- Estimular a imaginação e a criatividade.
- Transmitir valores que estimulam a reflexão da criança.

- Desenvolver a compreensão.
- Representar plasticamente as personagens e imagens.



**Figura 3**

### **Reflexão**

Embora consideremos a história um pouco longa para os mais pequenos, a Eva (três anos) pediu para voltarmos a contar. Logo de seguida, outras vozes em coro se fizeram ouvir: - “Conta, conta, outra vez”.

Sabemos que existem histórias que as crianças nunca se cansam de ouvir. São aquelas que entram no seu mundo interior. Acreditamos que esta propiciou momentos de verdadeira fruição nestes pequenos ouvintes, quiçá por se identificar com as suas emoções ou, talvez, com os seus medos. Quando isto acontece, as crianças não se cansam de ouvir as mesmas palavras e ver as mesmas imagens durante muito tempo.

Assim, esta actividade permitiu que as crianças aprendessem palavras novas, mostrassem interesse e esforço em melhorar e enriquecer as suas produções linguísticas, mantendo uma atitude de escuta e respeito em relação aos outros durante os diálogos, tendo em conta as normas e convenções sociais que regem o intercâmbio linguístico.

Trabalharam com prazer e entusiasmo nas actividades de expressão plástica.

No dia seguinte, o Manuel e a Célia sugeriram desenhar um animal fantástico, para colocar no *placar* da sala. A Sofia e a Inês também quiseram participar. Assim, cada um tentou pôr à prova a sua imaginação e criatividade, representando animais “diferentes”.

No final, recortaram e decoraram o *placar* da sala, explicando à turma a particularidade de cada animal. Ao grupo de 3 anos foi proposto rasgar pedaços de papel de embrulho para, posteriormente, colar dentro de um veado (em anexos).



Figura 4

É também de referir o peculiar interesse manifestado pela Célia na produção de uma história, do *Veado Florido*, “para todos os meninos levarem para casa”. Ao longo de duas semanas ilustrou uma história, tomando como modelo a de António Torrado, à qual introduzimos texto, ditado por ela. Finda a tarefa, encadernámos a história; confeccionámos um pequeno saco em flanela, o qual foi decorado com uma imagem do veado, em feltro, extraído de uma das suas ilustrações.

Calendarizámos o fim-de-semana correspondente a cada criança, permitindo, deste modo, que cada elemento da turma levasse esta nova história para ser contada em casa (em anexos).

Embora esta actividade não tenha sido, previamente, planeada por nós, revelou-se frutífera: reforçou o sentido de responsabilidade, em cada elemento do grupo; envolveu as famílias, servindo de pretexto para mais um momento de leitura partilhada.

## 2ª Actividade: Teatro de Fantoches

Ouvir contar histórias é do agrado de todas as crianças. Participar em teatro de fantoches, para representar a história, é também um trabalho muito enriquecedor para o seu desenvolvimento. Permitir-lhes que colaborem na preparação de cenários e confecção dos fantoches é ainda mais aliciante.

Assim, planeámos explorar a história *O Veado Florido*, adaptando-a ao teatro de fantoches.



Figura 5

Objectivos:

- Compreender, reproduzir e dramatizar a história.
- Representar plasticamente as personagens e imagens.
- Desenvolver a imaginação e o dom artístico.

Confeccionados os fantoches, procedemos à selecção das personagens, que cada um desejava assumir: Célia – veado florido; Manuel – empregado; Inês – senhor rico; Sofia, Eva e Alexandre – visitas e amigos do senhor rico; educadora – narrador. Os outros elementos do grupo e a tarefeira assistiram como espectadores.

### **Reflexão**

As crianças assimilaram a mensagem transmitida pela narrativa, exprimiram por palavras próprias o seu conteúdo, manifestando criatividade nos diálogos que estabeleceram entre as diferentes personagens. É de referir que, embora os fantoches tenham sido confeccionados com ajuda da docente, a escolha das personagens foi da iniciativa de cada uma, assim como a entrada em cena e discurso utilizado.



**Figura 6**

### **3ª Actividade: Miniprojecto: O Veados**

A motivação e interesse, despertados pela história e pelo teatro de fantoches, foram de tal forma significativos para este grupo de crianças que considerámos oportuno desenvolver um miniprojecto sobre os veados.

Como surgiu?

Estávamos na sala de aula, sentados na “mantinha”, a meio de uma conversa de grupo, onde cada um de nós tem oportunidade de falar sobre o que quiser, quando a Inês perguntou: - Como nascem os veados?

Todos quiseram dar a sua opinião e, como eram animais desconhecidos do grupo de crianças, decidimos investigar para podermos saber mais sobre o modo de vida dos veados. Ainda em grande grupo, tentámos averiguar o que é que já sabíamos acerca do tema:

- Os veados são castanhos – Sofia.
- São animais terrestres – Manuel.
- Os veados vivem na floresta – Eva.
- Têm hastes – Inês.

O que queremos saber:

- Como nascem os veados? – Célia.
- Como é a voz dos veados? – Manuel.
- O que comem? (como se alimentam?) – Inês.
- Há veados em Souropires? – Eva.
- Como se chama a mulher (fêmea) do veado? – Sofia

A educadora perguntou: – Onde podemos pesquisar?

- Em casa – Manuel.
- Nos livros – Sofia.
- Na internet – Célia.

O passo seguinte foi procurar saber quem estava interessado em trabalhar neste projecto. Todos levantaram os braços e formaram-se pequenos grupos: a Célia propôs pedir ajuda à mãe para fazer pesquisas na internet; a Inês sugeriu trazer livros de casa; a Eva propôs questionar o pai e o avô; a Sofia aventou que poderia pedir ajuda ao irmão. Restava o grupo de crianças de três, ao qual nos juntámos para ajudarmos na procura em livros, revistas e internet no espaço da área de leitura da sala de aula. O Daniel e o Alexandre, ambos de quatro anos, também decidiram ficar neste grupo.



**Figura 7**

Actividades:

- Consultámos dicionários de imagens; livros; revistas, enciclopédias e a internet.
- Registámos as informações que íamos recolhendo e afixámos no placar.
- Adquirimos um aquário e três peixes de diferentes cores.
- Conversámos acerca das pequenas responsabilidades e cuidados a ter com os peixes: como se devem alimentar e qual o procedimento a ter com a higiene dos mesmos.
- Fez-se uma tabela semanal, onde ficou registado o nome da criança responsável pelo cuidado diário dos peixes.
- Realizámos algumas actividades na área da expressão plástica.

Assim, através da informação recolhida e, devidamente, seleccionada aprendemos que:

- Os veados vivem em bosques, florestas e terras altas.
- São encontrados em todas as partes do mundo, excepto na Austrália.
- Os veados são herbívoros, alimentam-se principalmente de folhas, rebentos e frutos. Bebem muita água.

- São os animais mais “barulhentos” de todos os cervídeos. Fêmeas, machos e crias, todos bramam na tentativa de obter comida, protecção ou atenção das fêmeas na época de acasalamento.
- É durante a época de namoro (acasalamento), no Outono, que os veados bramem violentamente, chamando as fêmeas. Os machos lutam uns com os outros, entrechocando as armações e emitindo fortes patadas. O vencedor escolhe as companheiras (pode ter até seis companheiras).
- As crias nascem em locais bem escondidos, ocultas entre as ervas. A mãe lambe demoradamente a cria, abandona-a durante alguns dias e só regressa para a amamentar. As crias nascem com pequenas pintas brancas na pelagem castanho – avermelhada, que perdem por volta dos dois meses de idade, o que coincide com o início do Inverno.
- O veado é um animal muito tímido. Vive em pequenos grupos, com machos ligeiramente afastados das fêmeas e das crias. Os veados podem viver até vinte anos.
- Apenas os machos sustentam armações, que caem por volta do mês de Março, voltando a crescer outras, cobertas de veludo. Para se livrarem desta espécie de pele, os veados esfregam as armações contra o tronco das árvores.
- Há quem chame a fêmea do veado: corça, gazela, ou simplesmente veado - fêmea.
- Em Portugal, podemos encontrar as maiores populações de veados nas zonas de Castelo Branco/Idanha-a-Nova, Bragança, Moura e Barrancos.
- Não há vestígios de veados em Souropires.

À medida que as crianças traziam informações, reuníamos no local habitual, na “mantinha”, para conversarmos e, desta forma, seleccionarmos os dados mais importantes para o nosso projecto.



**Figura 8**

Após a recolha, selecção e mostra de todo o material, a Célia sugeriu consultarmos o mapa de Portugal, tal como podemos ver na figura 8, e o globo terrestre (figura 9), a fim de averiguarmos em que localidades do nosso país e outras partes do mundo se podem encontrar veados.



**Figura 9**

## **Reflexão**

Apresentámos o trabalho em grupo e concluímos que a actividade foi muito proveitosa e interessante. Todos adquirimos novos conhecimentos sobre o modo de vida deste tipo de mamífero, reforçando, deste modo, aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, embora privilegiássemos as áreas de Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação. Para além das respostas às questões levantadas, inicialmente, outras foram surgindo, todas elas muito pertinentes para o estudo que estávamos a efectuar.

A Sofia insinuou que gostaria de ter um animal pequeno para dele poder cuidar, porém, a mãe não se mostra receptiva a tal aquisição. Assim, sugerimos a aquisição de um pequeno aquário com peixes para a nossa sala de aula.

Cabe também referir que o envolvimento das famílias foi francamente importante, contribuindo para que o grupo de crianças mantivesse motivação e empenho na procura de informação.

Diz-nos a experiência que o mundo animal é um dos temas preferidos das crianças. Os sons que emitem, a sua forma de locomoção, lugares onde vivem, como se alimentam, como nascem os seus filhos, são questões que os motivam. Os seus movimentos, características e peculiaridades, de um modo geral, atraem a curiosidade de todas as crianças. Assim, o desenvolvimento deste miniprojecto, à semelhança de outros que têm sido trabalhados, nesta sala de aula, ajudou as crianças a cimentar o seu gosto pela fauna e o respeito pela sua preservação. Aquando da consulta no globo as crianças aperceberam-se de que:

- a terra é redonda; os continentes estão representados com a cor verde e os oceanos com a cor azul;

- a representação dos continentes tem formas diferentes; existe maior quantidade de água do que de terra, compreendendo o porquê da designação de “planeta azul”.

Através de pistas fornecidas pela educadora, os alunos de cinco anos sinalizaram os cinco continentes.

O aquário com peixes, para além de contribuir como objecto estético da sala e recurso didáctico e pedagógico para actividades futuras, contribuiu para fomentar atitudes de respeito, responsabilidade, carinho e curiosidade.



**Figura 10**

Em cada dia da semana, um elemento do grupo ocupa-se da alimentação dos peixes, convertendo-se num momento singular quando, por exemplo, os peixes sobem para comer. Também funciona como um óptimo recurso para desenvolver a linguagem oral, fundamentando e ampliando o assunto abordado.

#### **4ª Actividade: Jogos de expressão musical e corporal**

Adaptámos a música e o texto da canção “Os Elefantes”, interpretada por Cândida Branca Flor, à canção “Um veado se balançava”.

##### **Um veado se balançava**

Um veado se balançava  
Numa teia de aranha  
E como via que não caía  
Foi chamar outro amigo

Dois veados se balançavam  
Numa teia de aranha

E como viam que não caíam  
Foram chamar outro amigo

Três veados se balançavam  
Numa teia de aranha  
E como viam que não caíam  
Foram chamar outro amigo

Quatro veados...

Esta actividade foi planeada com o objectivo de:

- Explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original.
- Desenvolver o raciocínio lógico.

Cantámos a melodia, acompanhada com a mímica de movimento de balançar, como forma de introduzir o carácter lúdico e a motivação.

De seguida, assinalámos uma linha recta no chão, marcando o princípio e o fim da linha. Escolhemos, aleatoriamente, cinco crianças do grupo que assumiram o papel de veados. As crianças colocaram-se em fila, sobre a linha demarcada, e perguntámos

- Quem é o primeiro veado?
- Quem é o último veado?

Estabelecemos, igualmente, comparações a nível de altura e peso, perguntando:

- Qual é o veado mais alto?
- Qual é o veado mais baixo?
- Qual é o veado mais gordo?
- Qual é o veado mais magro?



**Figura 11**

### **Reflexão**

A associação do gesto ao canto enfatizou a articulação dos sons, deste modo, as crianças mais pequenas aprenderam a canção de forma natural e por imitação das crianças mais velhas. Esta actividade permitiu trabalhar o ritmo, funcionou como um eficaz instrumento para exercitar a fluidez de pronúncia e, também, como meio de competência metalinguística, ou seja, como meio de compreensão do funcionamento da língua.

Permitiu, ainda, que as crianças de 4 e 5 anos consolidassem aprendizagens adquiridas, percebessem; identificassem e aplicassem o conhecimento de posições: frente/atrás, altura: alto/baixo, distância: perto/longe; reconhecessem e nomeassem os numerais: de 0 a 9 e os ordinais: primeiro e último. A Célia, de 5 anos de idade, conseguiu nomear os números ordinais até ao nono.

O grupo de três anos diferenciou primeiro e último e contou os numerais de 1 a 5.

## 5ª Actividade: Jogo: Verdadeiro ou Falso



Figura 12

Propusemos esta actividade, como forma de:

- Avaliar as aprendizagens adquiridas.
- Propiciar diálogo com cada criança.
- Incentivar para o acto da escrita.

Para as crianças de três anos foi elaborado um questionário oral, mais simples, adequado ao nível de desenvolvimento de cada uma, de modo a não se sentirem preteridas pela tarefa. Pedimos que respondessem sim ou não às perguntas feitas por nós. De seguida, propusemos-lhes a pintura de um veado de cor castanha.

As crianças de quatro e cinco anos assinalaram individualmente, com grafemas V (verdadeiro) e F (falso), nos devidos espaços, após a explicação e leitura de cada item pela educadora (também em anexos).

### Reflexão

O grupo envolveu-se com extraordinário empenho na realização das tarefas proposta, com excepção da criança sinalizada com NEE que, após algum tempo, necessitou de algum incentivo da nossa parte.

É de salientar o desejo exteriorizado por uma criança de 3 anos em realizar a mesma tarefa dos mais crescidos conseguindo, embora com o nosso apoio, superar as expectativas. Esta representa com algum pormenor e qualidade de traço, enquanto o restante grupo, desta faixa etária, ainda se mantém na fase da garatuja.

Sem dúvida que o ambiente criado e o estímulo oferecido por nós contribuiu para que as crianças se mantivessem motivadas e a actividade fosse bem sucedida.

O interesse e a motivação para a escrita são, também, fruto do incentivo que temos vindo a propor desde a sua entrada neste jardim-de-infância.

## **6ª Actividade: Apresentação da história aos alunos do 1º ciclo, utilizando a técnica de cinema**

A actividade foi pensada e programada com o objectivo de:

- Promover a articulação com o 1º ciclo.
- Valorizar a narrativa como transmissora de informação e cultura.
- Promover o intercâmbio oral de opiniões e pontos de vista pessoais.
- Reciclar material de desperdício e aproveitá-lo de forma criativa e lúdica nas actividades lectivas.
- Trabalhar as sequências lógicas
- Proporcionar momentos de convívio.

Atempadamente, fizemos o convite às professoras e alunos da escola de 1º ciclo.

Organizámos o espaço, preocupando-nos que o ambiente fosse acolhedor e para que todos se sentissem confortáveis.

Optámos por esta técnica simples, mas que desperta a curiosidade e o interesse das crianças, uma vez que a história é apresentada por partes, e com sequência, permitindo que a docente pare numa das imagens e introduza uma canção, mímica, uma pergunta...



**Figura 13**

A história foi desenhada em folhas A4, pela docente, e pintada na sala de aula com a ajuda das crianças de quatro e cinco anos. Em cada imagem foi colocado um pequeno texto, extraído da obra, previamente seleccionado com o grupo.

Para confeccionarmos o ecrã, utilizámos uma caixa usada de papelão grosso. Fizemos uma abertura de 30 cm x 21 cm, duas perfurações na parte superior do ecrã e outras duas na parte inferior. Providenciámos duas varetas de madeira, utilizando, para o efeito, o pau de uma vassoura velha, onde fixámos as extremidades dos rolos da história e forrámos com cartolinas brancas e vermelhas, cores predilectas do Alexandre e do Manuel, “Para ficar mais bonito”, segundo as palavras do Manuel.

Enrolámos o “filme” na vareta inferior, partindo da última imagem, à qual prendemos uma folha de papel em branco. Prendemos a outra extremidade na vareta superior, de forma a permitir que a primeira imagem do “filme” surgisse ao centro. Há medida que fomos contando a história, enrolávamos lentamente o “filme” na vareta superior.

Numa primeira fase, a história foi contada ao grupo do pré-escolar, como exemplifica a figura 13, como forma de, satisfazermos a sua curiosidade.

Conforme planeamos, o grupo de alunos da EB1 e professoras vieram ao jardim-de-infância (figura.14).

Começamos por apresentar o livro, falar do seu autor e, também, da técnica, que iríamos utilizar para contar a história. A expectativa estava criada.

Contámos a história e, de seguida, promovemos um pequeno debate, permitindo que os alunos, docentes e auxiliares da acção educativa, dos dois níveis de ensino, confrontassem as suas opiniões e os diferentes pontos de vista, acerca dos valores aí transmitidos. Nesse momento, quatro crianças de três anos manifestaram interesse em ir brincar para o exterior, o que lhes foi permitindo. Para finalizar, perguntámos aos alunos do 1º ciclo se estavam interessados em responder ao questionário: Verdadeiro ou Falso. Após termos explicado, todos concordaram. Oferecemos 20 questionários às docentes do grupo, para distribuírem nas respectivas salas de aula, bem como um resumo escrito resultante da nossa pesquisa na actividade nº 3.



**Figura 14**

### **Reflexão**

Podemos dizer que todos os objectivos foram plenamente atingidos, uma vez que as actividades desenvolvidas satisfizeram os interesses e necessidades deste grupo

de crianças, proporcionando-lhes um leque variado de conhecimentos e aprendizagens significativas.

A actividade resultou positiva pois, tal como na fábula a moral sintetiza a história, os provérbios populares resumem uma ideia, pretendem de forma simples explicar uma realidade. Os alunos do 1º ciclo, ao ouvirem a narrativa da história, fizeram uso deste património oral que conhecem: “quem tudo quer tudo perde”. Este foi um dos provérbios apontados pelos alunos para resumirem o conto ouvido, dando mostras de terem apreendido a sua mensagem. As crianças de 4 e 5 anos mostraram-se participativas, revelaram conhecer muito bem a história. Levantaram questões quando não perceberam o ditado popular referido pelos mais crescidos, daí que o debate se tenha animado, com as explicações sugeridas por alguns alunos e, também, prolongado.

Para além dos valores contidos na história, outros temas, da realidade actual, foram surgindo e abordados, tais como: o ambiente; a diversidade; o racismo; a marginalização; a ganância e os direitos do homem. Assim, estamos convictos que o debate se revelou uma forma eficaz de facultar às nossas crianças momentos que propiciem a reflexão e a tomada de consciência acerca da importância de nos envolvermos solidariamente, e de forma activa, no mundo em que vivemos.

## Considerações Finais

Como já atrás referimos, o conto vem servindo o contexto pedagógico através de actividades variadas, tendo em conta o público a que se destina.

Assim, baseando-nos em Fátima Albuquerque (2007) cumprimos as quatro grandes categorias, propostas por Benton e Fox (1985):

- 1-Componente Activa;
- 2-Componente Criativa;
- 3-Componente Única;
- 4-Componente Cooperativa ,

No âmbito da Componente Activa, tentámos que as crianças participassem nas actividades, uma vez que acreditamos que, quando motivadas, podem ser interventivas e capazes de irem construindo aprendizagens significativas. Como atrás foi descrito, após a leitura do conto de António Torrado, despertadas para um conhecimento mais vasto acerca do animal que protagoniza a obra, as crianças envolveram-se, voluntariamente, na pesquisa de elementos que os ajudassem a melhor conhecer os veados e as suas características, denunciando ter compreendido a mensagem da obra.

Tal como preconizam Benton e Fox, a componente activa manifestou-se pela vontade na busca de mais informação, que serviu para enriquecer o sentido da história lida e revelar que houve compreensão da mesma.

No pressuposto da Componente Criativa, tivemos em conta o desenvolvimento de competências várias, quer no respeitante à elaboração dos desenhos pelos meninos mais velhos, quer na vontade manifestada por uma criança que se propôs recontar e ilustrar a história, quer mesmo na recriação de animais fantásticos, através de materiais diversos, tomando, como exemplo, os animais referidos no conto.

A Componente Única remete-nos para a multiplicidade de leituras, consoante os leitores. Deste modo, tendo em consideração os ritmos individuais e os interesses manifestados, nem todas as crianças participaram nas mesmas actividades. Pelo contrário, seleccionaram-se aquelas que diziam respeito, quer à idade, quer ao desenvolvimento de cada uma delas e tendo em consideração as diferentes interpretações que as crianças fizeram da história. Tivemos o cuidado de adequar as

actividades propostas pela educadora, ou pelas crianças, tendo em conta os seus ritmos, mas também os interesses de cada um e as suas expectativas, procurando ir ao encontro da “leitura pessoal” do conto. A 5ª actividade, designada por “Jogo: Verdadeiro ou Falso”, apenas contou com a participação dos alunos mais velhos, atendendo à especificidade da mesma e ao conhecimento prévio dos alunos.

Também a Componente Cooperativa esteve presente, reveladora da efectividade das outras três.

Quando as actividades propostas exigiam um esforço conjunto, quer pela dimensão do trabalho solicitado, quer pela exigência colocada na tarefa, as crianças mobilizaram-se para trabalharem em grupo e fizeram-no com a convicção de que, assim, obteriam melhores resultados. São disso exemplo efectivo as actividades: preparação do cenário para o teatro de fantoches; jogos de expressão musical e corporal e a pesquisa de informação acerca dos veados, que funcionou como mote para a totalidade das actividades que fomos desenvolvendo.

É evidente que estas componentes se interligam e não funcionam isoladamente. Desenvolver actividades pertinentes, traduz-se na eficaz adaptação à realidade das nossas crianças, tendo em consideração que cada uma tem o seu repertório, cuja primeira aquisição e socialização é feita no seio familiar. Cabe, sem dúvida, ao educador tirar partido das experiências e saber de cada uma delas e, a partir daí, construir aprendizagens significativas.

É consensual que a leitura funciona como um estímulo para qualquer criança.

Também sabemos que as representações escritas, realizadas pelas crianças, são um importante meio de comunicação de ideias, de registos e raciocínios. Igualmente, sabemos que algumas delas, por livre iniciativa, não tendem a realizá-las, pelo que nos cabe o papel de as incentivar.

Pretendemos que o presente estudo seja um projecto de reflexão a ser utilizado como complemento de outros futuros, pois a transmissão de certos valores como a amizade, a liberdade, a tolerância, o respeito pela diferença — ideias que perpassam pelo conto estudado — deve, em nosso entender, estar presente nas actividades quotidianas do ensino pré-escolar. É igualmente importante reflectirmos acerca da nossa prática a esse respeito e, como tal, defendemos que a realização de trabalhos desta natureza constitui, indiscutivelmente, uma reflexão sobre e para a acção. Compete ao

educador proporcionar momentos agradáveis que redundem, para a acriança, na entrada no mundo da literacia leitora como algo de muito gratificante. Fazer crer às crianças que os livros contêm mensagens maravilhosas e úteis para a sua vida futura é, também, o papel do educador.

Ao seleccionarmos como ponto de partida o conto *O Veado Florido*, acreditámos ser possível a leitura de textos mais longos, com vocabulário diversificado e estruturas sintácticas complexas, ainda que os nossos destinatários sejam incipientes conversadores e organizadores dos discursos. Foi, estamos certos, a sua ânsia de conhecimento e o arrojo em procurá-lo que nos aliciaram a levar a cabo este projecto, crentes nas suas capacidades metacognitivas e na apetência para ouvir contar histórias. A selecção do conto, como já tivemos oportunidade de referir, procurou servir dois propósitos: aliciar para a literariedade do discurso narrativo e evidenciar a necessidade de reformularmos as nossas práticas educativas, também, pela redefinição de escolhas literárias susceptíveis de provocar, nas crianças, adesão pelo deslumbramento que provoque a sua leitura. A propósito de um outro autor, Mia Couto, mas tendo em vista um objectivo similar, Manuela Duarte ressalva a urgência de se equacionar as opções de leitura, alertando para o cuidado de não infantilizarmos os jovens leitores com propostas de leitura que não lhes exigem qualquer esforço, seja sob o ponto de vista linguístico ou ideológico. Deste modo, alerta-nos:

importa apresentar textos que possibilitem e promovam o imaginário dos alunos, seja pela diferença cultural que espelhem, seja pelo insólito do enredo, pela estranheza das personagens, pela diferença linguística, seja por um pouco de tudo isto. Urge repensar a selecção literária [...] face a uma geração estudantil permanentemente aliciada para inúmeras e atraentes actividades culturais e recreativas, talvez a conquista de jovens leitores seja possível a partir de abordagens literárias *outras*.

(Duarte, 2006:182)

A leitura no jardim-de-infância, enquanto promotora de práticas de oralidade faz parte do ensino da língua materna. Através da leitura podemos levar os alunos a comunicarem, a exprimir emoções, a exprimirem pensamentos, a saberem ouvir-se a si próprios, como defendeu Vygotsky. Através da leitura, desenvolvemos aspectos cognitivos, afectivos e culturais para além da competência comunicativa. Os benefícios desta actividade são exemplarmente sintetizados por Graça Sardinha (2007), quando diz que ler muito, em verdadeiros contextos de leitura, sabendo usufruir daquilo que estes

nos podem oferecer/enriquecer é uma forma de desenvolvimento de nós mesmos, da nossa identidade, sempre inacabada, logo em permanente construção e concomitantemente do desenvolvimento da própria inteligência de todo o ser humano.

Na esteira desta estudiosa, também nós confiámos que os nossos alunos poderiam beneficiar com um conhecimento precoce deste autor infanto-juvenil, por meio da leitura de um conto que, apesar da literariedade inerente, se desdobra na sua simplicidade - complexidade ideológica, inteligível, como fomos demonstrando, para o jovem público - ouvinte da história.

Não nos parece excessivo que — resgatando o pensamento do poeta e pedagogo Sebastião da Gama (1999) —, aqui chegados, olhando para o caminho percorrido e tendo em consideração as expectativas, concluamos que, afinal, pela leitura, mas com o sonho como mote, “é que fomos”, para tanto, bastou-nos “ a fé no que temos”: uma matéria-prima sedenta de novidade.

Findo o projecto, restou a vontade de lhe dar continuidade, de aprimorar o que de menos burilado se evidencia no nosso estudo e o que, no mesmo, merecia uma análise mais aturada e rigorosa.

## Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Fátima (2007). “Literatura Infante – Juvenil: Contornos de uma estética do porvir.”, in Azevedo, Fernando; Araújo, Joaquim Machado de; Pereira, Cláudia Sousa; Araújo, Alberto Filipe (Orgs.). *Imaginário, Identidades e Margens, Estudos em Torno da Literatura Infante-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

AGUALUSA, José Eduardo (2000). *Estranhões & Bizarrocos. (estórias para adormecer anjos)*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

BAIRRÃO, J. Vasconcelos, T.(1997). A Educação em Portugal: Contributos para uma Perspectiva Histórica. In *inovação*. Volume 10, nº1.

BARTHES, Roland (2009). *O Prazer do Texto. Precedido de Variações sobre a Escrita*. Lisboa: Edições 70.

BETTELHEIM, Bruno (1984). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Livraria Bertrand.

BETTELHEIM, Bruno (1991). *A Viena de Freud e Outros Ensaio*s. Campus.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: University Press.

CRAWFORD, A. (1995). “Early Literacy: Emerging Perspectives.” in *Journal of Research on Childhood Education*. Vol. X, nº1, pp: 71-86.

DOWNING, J. (1972). Children’s Developing Concepts of spoken and written: a research report. In. *Journal of Educational Studies*, 2, 11-31

DUARTE, Manuela (2005). *Aprender a gostar de ler...Um projecto para alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura*. Policopiado. Mangualde: ISCE.

DUARTE, Manuela (2006). “ O Gato e o Escuro — Mia Couto no Ensino Básico ou a reinvenção da Língua Portuguesa”, in LARANJEIRA, Pires, Simões, Maria João e Xavier, Lola Geraldés (Orgs.) – *Cinco povos, cinco nações. Estudos de literaturas africanas. Actas do Congresso Internacional de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*. Lisboa: Novo Imbondeiro.

DUBORGEL, B. (1992). *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

FLAVELL, John H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L.B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.

FONSECA, Vitor da (1999). *Insucesso Escolar*. 2ª Edição. Lisboa: Âncora.

GAMA, Sebastião da (1999). *Pelo Sonho é que Vamos*. Lisboa: Ática.

GÂNDARA, Maria Isabel (1991). *Desenho Infantil - Um Estudo Sobre Níveis do Símbolo*. Lisboa: Texto Editora.

GARRET, Almeida (1828). *Adozinda*. Rimance. [Inch: Bernal Francês]

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

GÓMEZ del Manzano, Mercedes (1985). *El niño y los libros: como despertar una afición*. Madrid: S M.

HELD, JACQUELINE (1975). *L'Imaginaire au Pouvoir*. Paris: Les Éditions Ouvrières.

JOLIBERT, Josette (1991). *Formar Crianças leitoras*. 2ª Edição Rio Tinto: Edições Asa.

LOPES, Carlos (2009) “Sócrates: pré-escolar vai ter cobertura total para crianças de cinco anos, dentro de ano e meio”, in *Público*, 4/3/2009, p. 1.

LURIA, A. (1983). The development of writing in the child. in Martlew. M. (Ed) *The Psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. New York: Wiley

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

MARQUES, Ramiro (1993). *Ensinar a ler, Aprender a Ler*, Um guia para pais e educadores, Lisboa: Texto Editora, Lda.

MARTINS, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica

PALACIOS, Jesús; Marchesi, Alvaro; Coll, César (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, Psicologia Evolutiva, Vol.1. Porto Alegre: Artes Médicas.

PIAGET, J (1964). *La formation du symbol chez l'enfant*, Paris: Delachaux et Niestlé.

PINTO, Ziraldo Alves (1986). *O Menino Maluquinho*. S. Paulo: Petrópolis.

PINTO, M.G. (1998). *Saber Viver a Linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.

PINTO, A. (2001). Memória, Cognição e Educação: implicações mútuas, in B. Detry & F. Simas (Coord.S). *Educação, Cognição e Desenvolvimento* (pp.17-54). Lisboa: Edinova.

PRATA, Rui (2008). Literatura Infantil (texto e ilustração). De uma literatura marginal a uma literatura essencial, in à Beira nº8, Universidade da Beira Interior. Departamento de Letras.

PROPP, Vladimir, (1984). *Morfologia do conto*. Trad. Jaime Ferreira e Victor Oliveira. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Vega, s/d

RIGOLET, S. A. (2000). *Os três P: Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.

RIGOLET, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.

RODARI, Gianni (2004). *Gramática da Fantasia: Introdução À arte de Contar Histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.

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

SANTOS, João dos (1982). *Ensaio sobre a Educação – I, A criança quem é?* Livros Horizontes, Biblioteca do Educador Profissional.

SANTOS, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.

SARDINHA, M. (2007) “Literacia em Leitura e Construção do Conhecimento.”. In, V. Trindade, N. Trindade & A.A. Candeias (Orgs.). *A Unicidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.

SILVA, Vítor M. de Aguiar e (1981). “ Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil” *in* Domingos Guimarães de Sá. *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas para a sua história (catálogo bibliográfico e discográfico)*: Braga: Editorial Franciscana.

SILVA, Vítor M. de Aguiar e (1990). *Teoria da Literatura*. 8ª. Edição, Coimbra: Livraria Almedina.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, I. (2002). Prefácio. *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

SIM-SIM, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Linguagem Materna na educação Básica*. Competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: Ministério da Educação.

SOARES, M. Almira (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Ed. Presença.

TEBEROSKY, A. (1991). In Ferreiro, E, & Palácio, M. G. (Ed.) *Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

TORRADO, António (2007). *O Veado Florido*. Porto: Civilização Editora.

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

VYGOTSKY, L. S. (1998). *Formação Social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R.; Leotiev, A. N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 9ª edição. São Paulo: Editora Ícone.

ZEFERINO, A. (1989). *A evolução da escrita em crianças em idade pré-escolar: O efeito da interação social*. Monografia de Licenciatura. Lisboa: ISPA.

## Outra bibliografia

Enciclopédia Larrousse dos 6/9 anos (2002) *A Vida dos Animais Onde eles vivem, como se protegem, Como vivem os filhotes*. Sintra: Marus Editores.

DOWNING, J. (1970). "Children's Conceptions of language in learning to read." in *Education Research*. Nº12, pp 106-112.

FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana (1986). *Psicogênese da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artes Gráficas.

PIAGET, J. (1969). *The Psychology of Child*. New York: Basic Books.

PIAGET, J. (1970) *Seis estudos de Psicologia*, Barcelona: Seix-Barral.

PIAGET, J. (1972). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

PROPP, Vladimir, (1978). *Morfologia do Conto*. Lisboa: Vega.

RAPOSO, Nicolau de A. Vasconcelos (1980). Implicações Pedagógicas da Teoria de Jean Piaget. in *Revista de Pedagogia*.

REBELO, D. & Diniz, M. A. (1989). *Falar Contigo*. Algueirão: Ministério da Educação Direcção-Geral do Ensino Básico/Divisão de Educação Pré-Escolar

REBELO, Dulce. Lucinda Atalaia (1978). *Para o Ensino e Aprendizagem Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.

## **Outros Documentos**

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

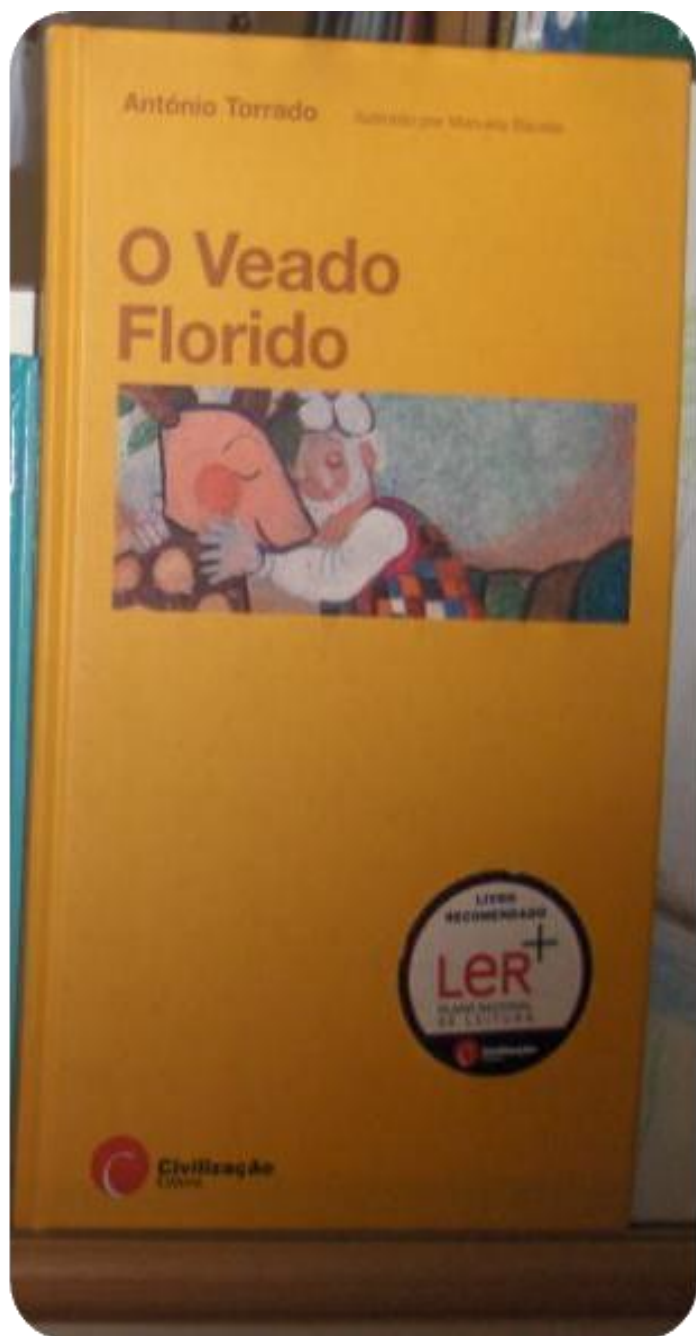
Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro

## **WEBGRAFIA**

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Veado>

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

# **Anexos**



**Capa do Livro “O Veado Florido” de António Torrado**

# 1º Actividade



Desenhos elaborados pelo grupo de 3 anos





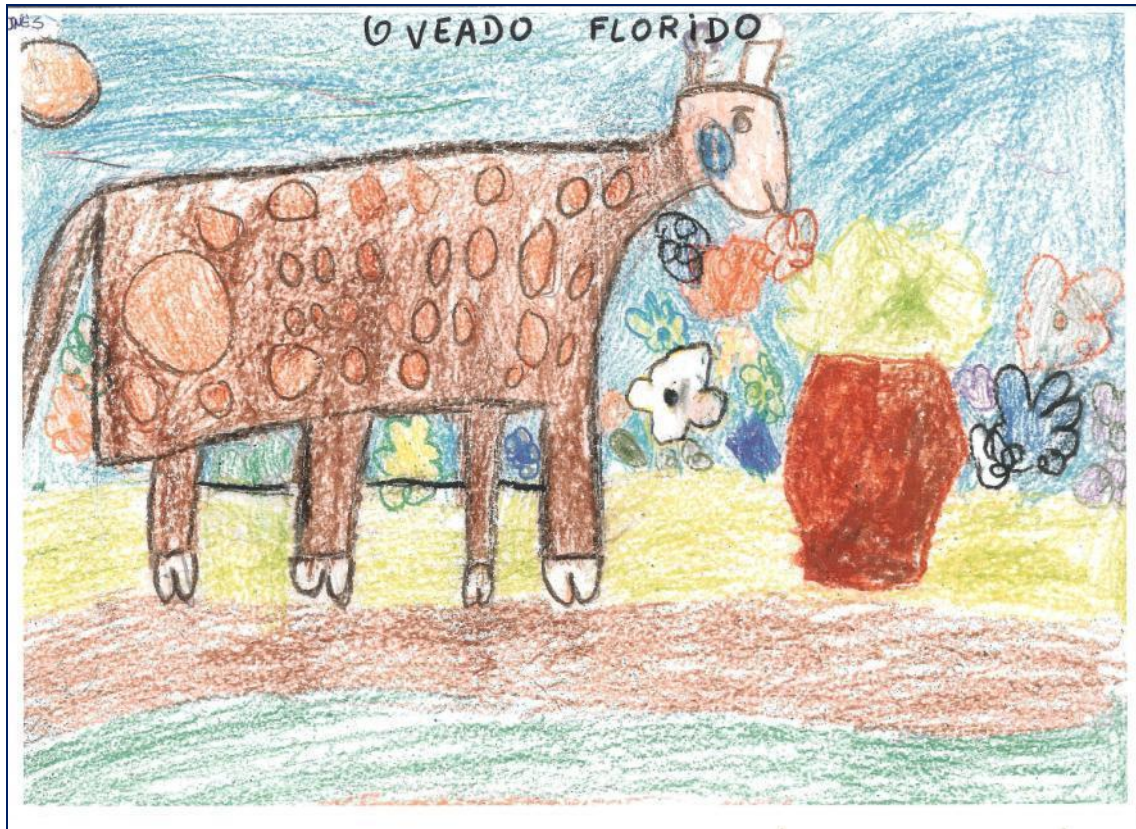
**Desenhos elaborados pelo grupo de 3 anos**





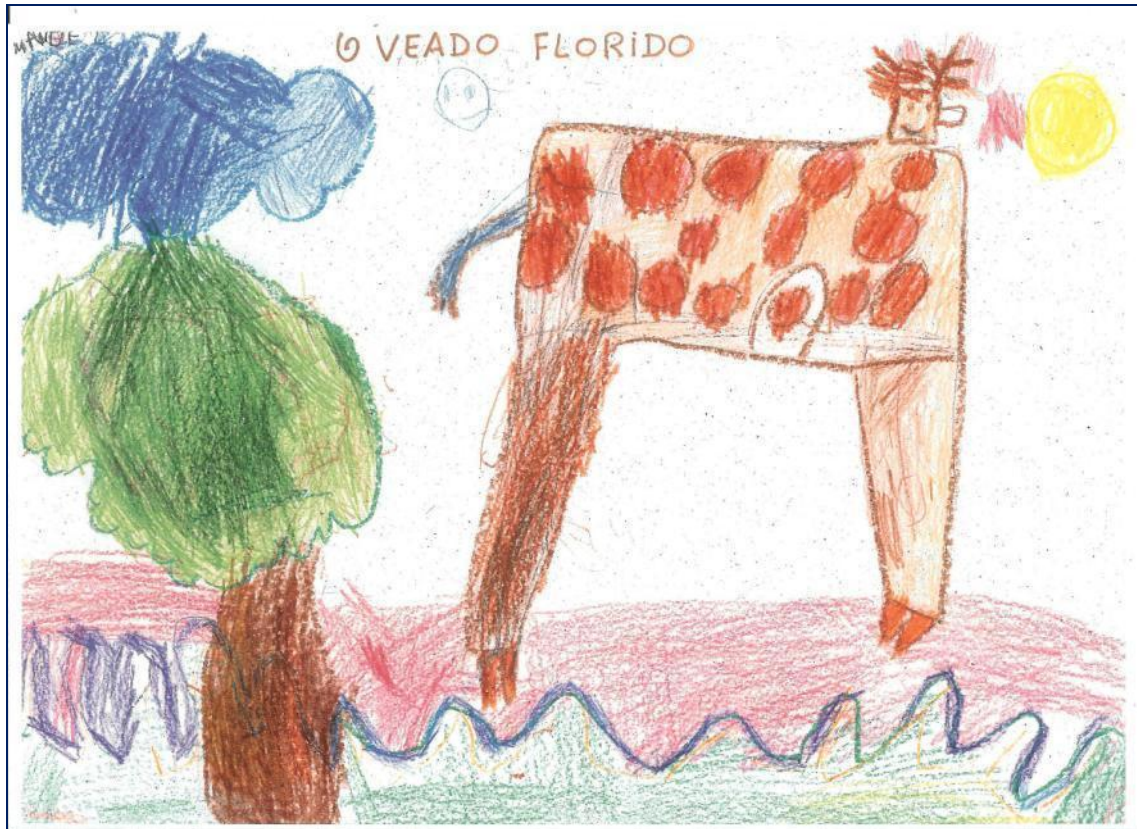
**Desenhos elaborados pelas crianças de 3 e 4 anos**



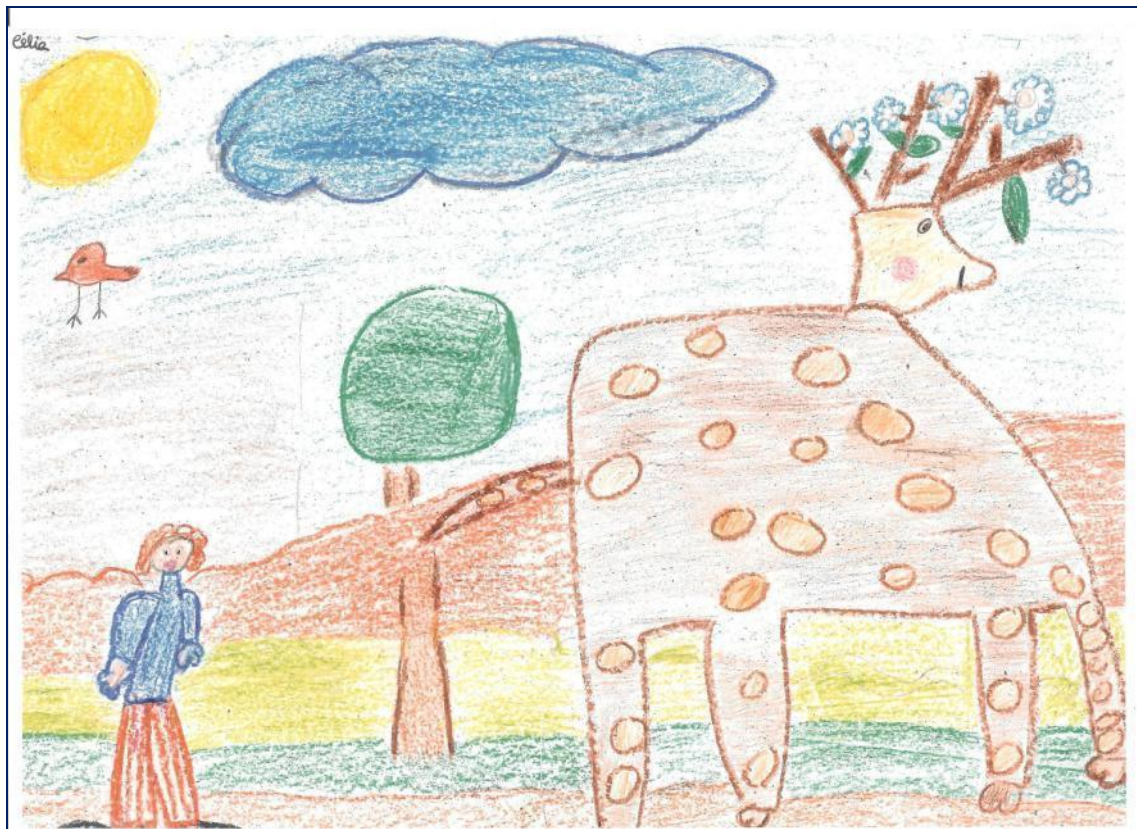


**Desenhos elaborados pelo grupo de 4 anos**





**Desenhos elaborados pelo grupo de 5 anos**

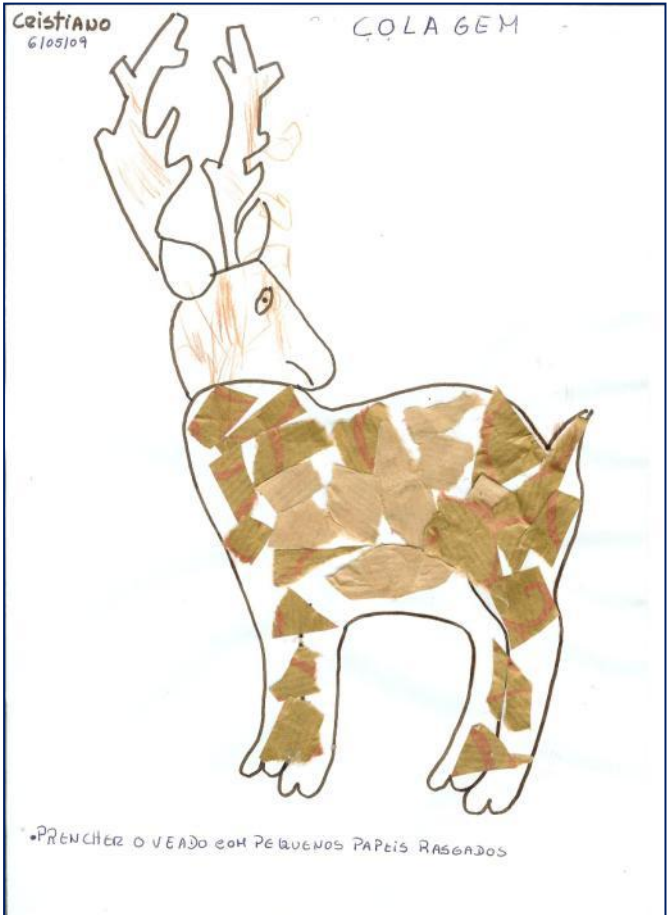




**Trabalho elaborado  
pelo grupo de 3-4  
anos**



• Preencher o veado com pequenos papéis rasgados



ALEXANDRE  
6/03/09

COLAGEM



• Preencher o veado com pequenos papéis rasgados.

DANIEL  
06/03/09

COLAGEM



• Preencher o veado com pequenos papéis rasgados.

ANDRÉ  
6/03/09

COLAGEM



- Preencher o veado com pequenos papéis rasgados

# Diário Semanal

Não Gostei	Gostei	Fizemos	Queremos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Do senhor rico. É mau, o criado também.</i> - Sofia.</li> <li>• <i>Que os animais morressem</i> - Célia.</li> <li>• <i>Do criado, porque prendeu o veado</i> – Inês</li> <li>• <i>De ver os animais nas jaulas</i> - Manuel.</li> <li>• <i>Que o Cristiano riscasse o meu desenho</i> - Eva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dos animais fantásticos, do veado Florido e da floresta silenciosa.</i> - Manuel.</li> <li>• <i>Da floresta silenciosa, de tudo</i> - Inês.</li> <li>• <i>Do saco das surpresas e do veado... e da história</i> - Eva.</li> <li>• <i>Gostei do criado a fazer "miminhos" ao veado</i> - Sofia.</li> <li>• <i>Quando o veado fugiu e voltaram a nascer flores nas hastes</i> - Célia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ouvimos a história do veado florido</i> - Manuel.</li> <li>• <i>Rasgámos papel</i> - André.</li> <li>• <i>Colámos papéis no veado</i> - Cristiano</li> <li>• <i>Fizemos desenhos da história.</i> - Cristiano.</li> <li>• <i>Conversámos na "maninha", vimos o que estava no saco das surpresas, a Deolinda contou a história, depois, fizemos trabalhos</i> - Célia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ovir outra vez a história.</i> - Eva.</li> <li>• <i>Fazer uma história igual à do veado florido.</i> - Célia.</li> <li>• <i>Fazer animais diferentes.</i> - Inês.</li> <li>• <i>Eu também.</i> - Manuel.</li> <li>• <i>Fazer o teatro da história.</i> - Célia.</li> <li>• <i>Quero ser o veado</i> - Alexandre.</li> <li>• <i>O homem rico</i> - Inês.</li> </ul>



# O Veado Florido

Jardim-de-Infância de Souropires

Célia Marisa

Março de 2009

Era uma vez uma terra muito, muito  
antiga!



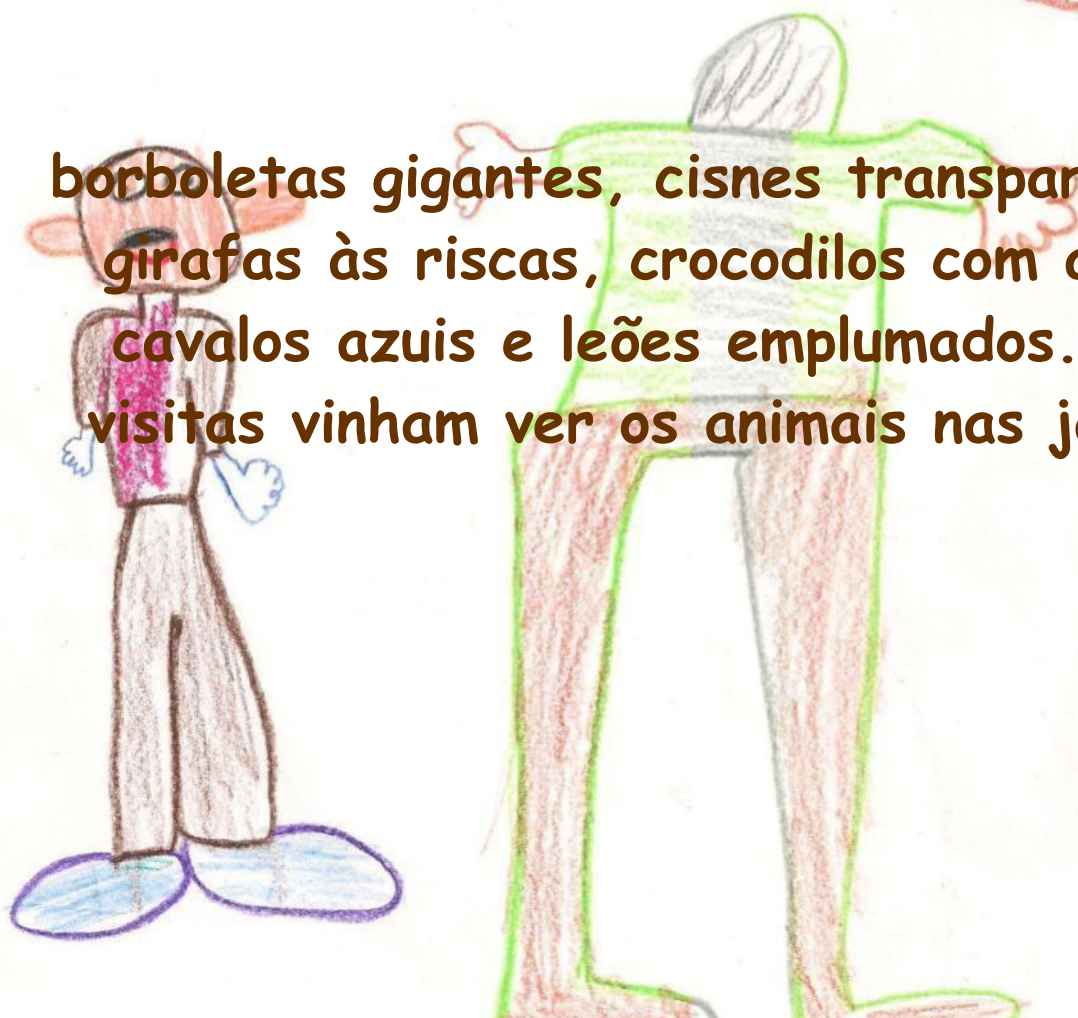
Nessa terra havia um homem muito rico.



**Ele mandava apanhar animais fantásticos:**



**borboletas gigantes, cisnes transparentes,  
girafas às riscas, crocodilos com asas,  
cavalos azuis e leões emplumados...As  
visitas vinham ver os animais nas jaulas!**





**O senhor rico mandava os criados procurar animais nos quatro cantos do mundo.**



Um dia, o mais velho dos seus criados descobriu um animal diferente. Foi numa floresta silenciosa.





Descobriu um veado florido. Tinha o focinho aguçado, as patas finas e nas hastes tinha umas flores brancas, muito bonitas.



O criado espreitava o veado por trás de uma árvore.

O veado queria que o criado lhe fizesse muitas "mimos".

O criado chegou bem perto dele e abraçou-o, fez-lhe muitos mimosos mas, de seguida, prendeu-o.





**Na viagem até ao palácio, as flores do veado caíram. O criado ficou triste mas pensou que estavam no Outono.**

- Trazes-me um veado igual aos outros? -  
perguntou o senhor muito rico.

- Espere pela Primavera e vai ver como ele  
vai ficar diferente - disse o criado.



O senhor rico não quis saber e, então, não  
lhe pagou.

Veio a Primavera e começaram a morrer os animais que estavam presos nas jaulas.

O senhor muito rico mandou o veado embora e disse aos criados para plantarem rosas nos sítios das jaulas.



- Vai-te embora, bicho nojento! - disse o criado. E o veado correu para a floresta silenciosa e nas hastes voltaram a crescer folhas e flores.





**A história para ser contada em casa.**

## 2ª Actividade



**Pintura relacionada com o teatro de fantoches**





**Confeção dos fantoches**



### 3ª Actividade



**Pesquisa no globo e observação dos peixes**



## Documento, retirado da Web pela Célia.



**Nome comum:** Veado

**Peso:** 100 – 200 kg

**Comprimento:** 1,65 – 2,5 m

**Altura** (altura do garrote): 1,20 m

A sua área de distribuição estende-se desde a Europa até à Ásia e Norte de África. Foi introduzido nos Estados Unidos da América, Argentina e Nova Zelândia.

Os machos têm armação de hastes cilíndricas ramificadas, de extremidades pontiagudas



É o maior cervídeo da fauna portuguesa, constituindo também o troféu mais valioso. É um animal de grande porte, de membros esguios, dorso direito e garrote saliente, sendo ao mesmo tempo forte, ágil e prudente. Em Portugal as maiores populações de veado (sem contar com zonas vedadas e onde foram feitas reintroduções) correspondem às zonas de Moura/Barrancos, Castelo Branco/Idanha-a-Nova e Bragança. Como já foi referido, as populações de veado em Portugal têm aumentado, com particular incidência a partir da década de oitenta, fruto quer do aumento das populações espanholas quer do êxodo rural, verificando-se a expansão da sua área de distribuição no nosso país, podendo não só ser observado nas muitas zonas de caça turística criadas desde então, mas

também em zonas não cercadas do interior. As densidades variam de região para região mas, no geral, na Península Ibérica rondam os 0,1 a 0,3 veados por hectare, embora se consigam ter densidades de 0,7 reses por hectare, já consideradas bastante elevadas. Nas nossas latitudes estes valores são mais baixos do que no resto da Europa.

Nalgumas das regiões, as populações atingiram densidades excessivas, causando um aumento dos prejuízos em culturas agrícolas e florestais, diminuição da qualidade do pasto, do alimento disponível e outros impactes negativos no ambiente onde vivem. Do ponto de vista da gestão cinegética, este aumento implicou uma diminuição da qualidade dos troféus, fertilidade das fêmeas, da taxa sobrevivência das crias, da taxa de recrutamento e na condição física dos animais.

Desenho feito para o livro de António Torrado

O veado alimenta-se de vegetais, e bebe muita água.



Célia Marisa Monteiro.

## 4ª Actividade



Dois veados se balançavam  
Numa teia de aranha...



- A Sofia é a primeira... (André)
- A Inês é a última! (Tiago)



# 5ª Actividade



Verdadeiro  
ou Falso?



Adivinha!



## Exercício Verdadeiro ou Falso

MANUEL (5 anos)  
25/03/09



### VERDADEIRO OU FALSO

- O VEADO É UM ANIMAL DOMÉSTICO.
- OS VEADOS VIVEM NA FLORESTA.
- OS VEADOS SÃO CARNÍVOROS.
- UM CONJUNTO DE VEADOS FORMA UM POMAR.
- OS VEADOS TEM DUAS ASAS.
- OS VEADOS SÃO MUITO "BARULHENTOS".
- OS VEADOS MUGEM.
- UM CONJUNTO DE VEADOS FORMA UMA MANADA.
- OS VEADOS BRAMEM.
- ALIMENTAM -SE DE VEGETAIS E BEBEM MUITA ÁGUA.
- AS HASTES DO VEADO SÃO DA COR DO ARCO-ÍRIS.



ANASOFIA (4 anos)

25/03/09



### VERDADEIRO OU FALSO

- O VEADO É UM ANIMAL DOMÉSTICO.
- OS VEADOS VIVEM NA FLORESTA.
- OS VEADOS SÃO CARNÍVOROS.
- UM CONJUNTO DE VEADOS FORMA UM POMAR.
- OS VEADOS TEM DUAS ASAS.
- OS VEADOS SÃO MUITO "BARULHENTOS".
- OS VEADOS MUGEM.
- UM CONJUNTO DE VEADOS FORMA UMA MANADA.
- OS VEADOS BRAMEM.
- ALIMENTAM-SE DE VEGETAIS E BEBEM MUITA ÁGUA.
- AS HASTES DO VEADO SÃO DA COR DO ARCO-ÍRIS.

INÊS (4 anos)

25/03/09



### VERDADEIRO OU FALSO

- O VEADO É UM ANIMAL DOMÉSTICO.
- OS VEADOS VIVEM NA FLORESTA.
- OS VEADOS SÃO CARNÍVOROS.
- UM CONJUNTO DE VEADOS FORMA UM POMAR.
- OS VEADOS TEM DUAS ASAS.
- OS VEADOS SÃO MUITO "BARULHENTOS".
- OS VEADOS MUGEM.
- UM CONJUNTO DE VEADOS FORMA UMA MANADA.
- OS VEADOS BRAMEM.
- ALIMENTAM -SE DE VEGETAIS E BEBEM MUITA ÁGUA.
- AS HASTES DO VEADO SÃO DA COR DO ARCO-ÍRIS.

celia (5 anos)  
25/03/09



### VERDADEIRO OU FALSO

- O VEADO É UM ANIMAL DOMÉSTICO.  F
- OS VEADOS VIVEM NA FLORESTA.  V
- OS VEADOS SÃO CARNÍVOROS.  F
- UM CONJUNTO DE VEADOS FORMA UM POMAR.  F
- OS VEADOS TEM DUAS ASAS.  F
- OS VEADOS SÃO MUITO "BARULHENTOS".  V
- OS VEADOS MUGEM.  F
- UM CONJUNTO DE VEADOS FORMA UMA MANADA.  V
- OS VEADOS BRAMEM.  V
- ALIMENTAM -SE DE VEGETAIS E BEBEM MUITA ÁGUA.  V
- AS HASTES DO VEADO SÃO DA COR DO ARCO-ÍRIS.  F

EVA (3 anos)

25/03/09



### VERDADEIRO OU FALSO

- O VEADO É UM ANIMAL DOMÉSTICO.
- OS VEADOS VIVEM NA FLORESTA.
- OS VEADOS SÃO CARNÍVOROS.
- UM CONJUNTO DE VEADOS FORMA UM POMAR.
- OS VEADOS TEM DUAS ASAS.
- OS VEADOS SÃO MUITO "BARULHENTOS".
- OS VEADOS MUGEM.
- UM CONJUNTO DE VEADOS FORMA UMA MANADA.
- OS VEADOS BRAMEM.
- ALIMENTAM-SE DE VEGETAIS E BEBEM MUITA ÁGUA.
- AS HASTES DO VEADO SÃO DA COR DO ARCO-ÍRIS.

**Colorir o Veado Florido com Lápis de Cor**  
(Castanho)



ANDRÉ (3 años)  
25/03/09



BEATRIZ (3 años)  
25/03/09



Cristiano (3 años)  
25/03/09



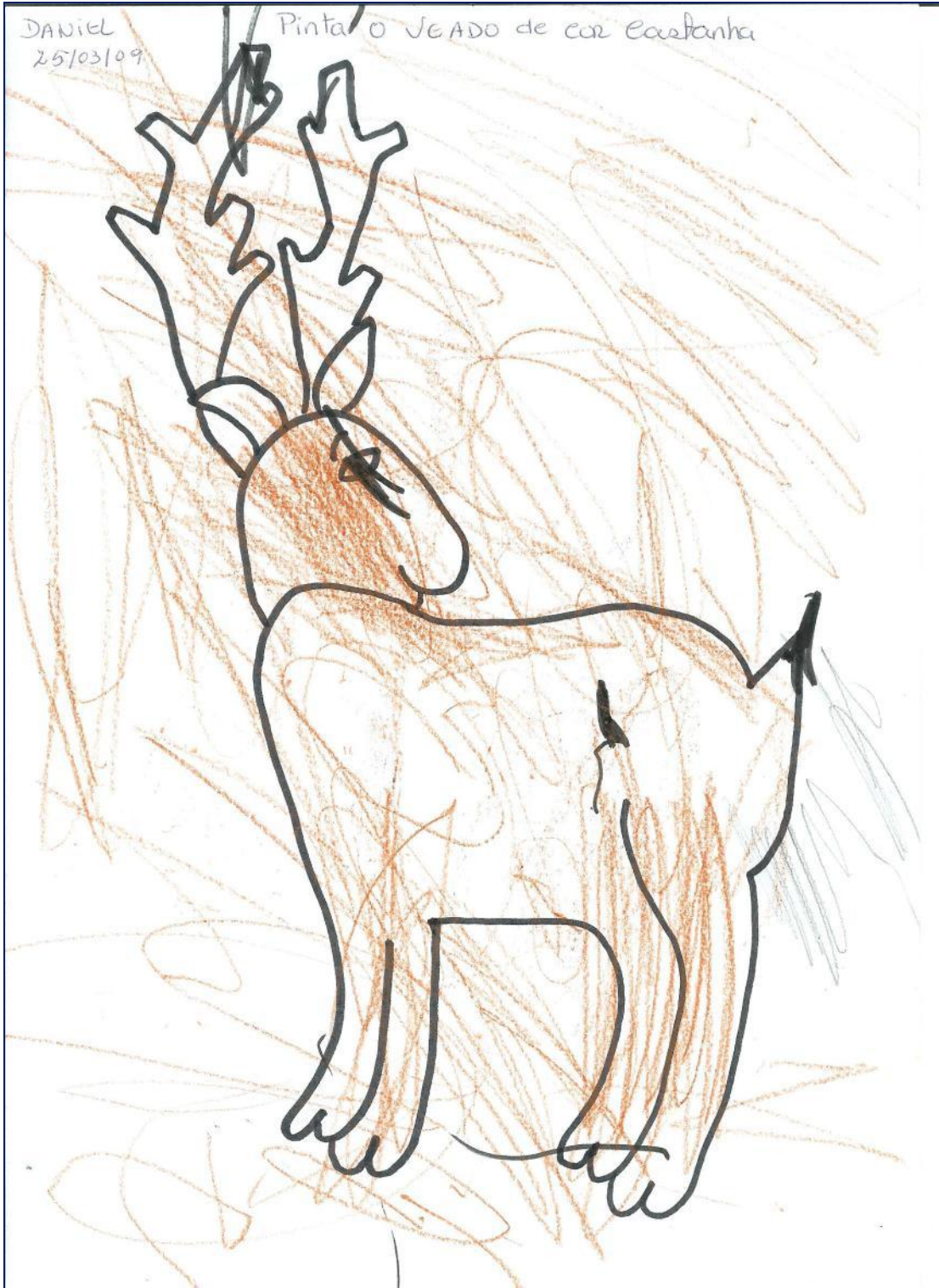
TIAGO  
25/03/09

PINTA O VEADO DE COR CASTANHA



DANIEL  
25/03/09

Pinta o SEADO de cor castanha



## 6ª Actividade

Hoje há cinema!!!

“Filme”:





**O debate com os alunos e professoras do 1º Ciclo**

