

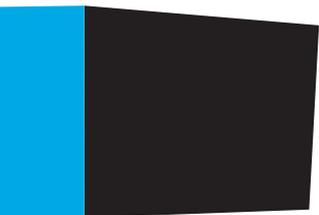


Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância

Textos de Apoio
para Educadores de Infância



**Inês Sim-Sim
Ana Cristina Silva
Clarisse Nunes**



Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância

Textos de Apoio
para Educadores de Infância

Ministério da Educação 

**Inês Sim-Sim
Ana Cristina Silva
Clárisse Nunes**

SIM-SIM, Inês, 1946- , e outros

Linguagem e comunicação no jardim-de-infância:
textos de apoio para educadores de infância/Inês
Sim-Sim, Ana Cristina Silva, Clárisse Nunes

ISBN 978-972-742-288-3

I – SILVA, Ana Cristina Conceição da, 1964-

II – NUNES, Clárisse, 1963-

CDU 811.134.3'34

811.134.3'24

159.946

371

Ficha Técnica

Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância

Textos de Apoio para Educadores de Infância

Editor

Ministério da Educação

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Coordenação

Inês Sim-Sim

Autores

Inês Sim-Sim

Ana Cristina Silva

Clárisse Nunes

Organização

Liliana Marques

Helena Gil

Design

Manuela Lourenço

Execução Gráfica

Editorial do Ministério da Educação

Tiragem

7500 Exemplares

Depósito Legal

274 703/08

ISBN

978-972-742-288-3

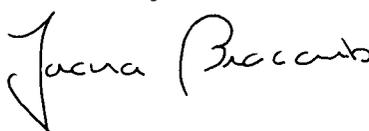
Nota de apresentação

Produzida no âmbito do trabalho desenvolvido pela DGIDC na área da Educação Pré-Escolar, a brochura *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* constitui-se como um importante recurso para a acção do educador.

Procurando-se realçar a importância da integração do conhecimento no desenvolvimento do trabalho do educador, esta brochura foi elaborada em articulação com outras três: *A Descoberta da Escrita, Sentido de Número e Organização de Dados, Geometria e Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Para além da concepção de uma estrutura e organização semelhantes, as quatro publicações terminam com a exploração de uma tarefa integradora comum. Deste modo, pretende-se exemplificar como o mesmo contexto – neste caso, uma história – pode ser explorado intencionalmente nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática.

Da autoria de Inês Sim-Sim, Ana Cristina Silva e Clárisse Nunes e com a coordenação de Inês Sim-Sim, *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* articula teoria e prática incluindo, de forma integrada, informação teórica e didáctica e sugestões de tarefas para a sala de aula.

A Subdirectora-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular



(Joana Brocardo)



Índice

Preâmbulo	7
Introdução	9
Secção 1	
I O aprendiz de falante	11
1.1 O percurso do aprendiz de falante	13
1.2 Marcos de desenvolvimento	24
1.3 Conversar com a criança: a atitude do adulto	27
Secção 2	
II Falar e ouvir falar para comunicar	29
2.1 Comunicar – um jogo de aprendizagem a dois	30
2.2 De aprendiz de falante a comunicador fluente	34
2.3 Estimular o desenvolvimento da comunicação verbal	37
2.3.1 Aprender a saber ouvir	37
2.3.2 Aprender a saber expressar-se oralmente	40
2.4 Algumas questões para reflexão	44
Secção 3	
III Brincar com a língua: desenvolver a consciência linguística	47
3.1 Dimensões da consciência linguística: a consciência fonológica	48
3.1.1 Níveis de consciência fonológica	49
3.1.2 A importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura	52
3.1.3 Princípios orientadores de intervenção no domínio da consciência fonológica e exemplos de jogos fonológicos	55
3.2 Dimensões de consciência linguística: a consciência de palavra	60
3.2.1 A importância da consciência da palavra para a aprendizagem da leitura	62
3.3 Dimensões de consciência linguística: a consciência sintáctica	63
3.3.1 A importância da consciência sintáctica para a aprendizagem da leitura	64
3.3.2 Breve síntese sobre as práticas promotoras do desenvolvimento da consciência linguística	66
3.4 Algumas questões para reflexão	67

Secção 

IV Tarefas integradoras

69

Bibliografia

73

Anexos

75

Preâmbulo

A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo, são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) compaginam as grandes linhas nacionais orientadoras das práticas educativas no jardim-de-infância e as presentes brochuras, *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* e *A Descoberta da Escrita*, são um contributo para a operacionalização das OCEPE, visando a actualização dos conhecimentos científicos e didácticos dos educadores nos domínios do desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças em idade pré-escolar. Como objectivos específicos, as brochuras procuram enquadrar e promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula no 1.º ciclo da Educação Básica.

Sem actualização de conhecimentos, a profissão docente corre o risco de práticas rotineiras, ineficazes e desinteressantes, quer para as crianças, quer para os profissionais de educação. A construção destes materiais espelha um esforço no sentido de convocar recursos em prol da formação em serviço dos educadores. Que as presentes brochuras possam contribuir para a actualização científica e didáctica dos educadores e, simultaneamente, para a diminuição de alguma descontinuidade nas aprendizagens da língua entre os níveis e ciclos de ensino no sistema educativo nacional!

Inês Sim-Sim



Introdução

Ao longo da história da humanidade encontramos registos sobre a curiosidade humana acerca do fenómeno da linguagem. É, contudo, nas últimas décadas que assistimos a uma expansão prodigiosa do conhecimento sobre a forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem. Entende-se aqui por *linguagem* a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. A aquisição tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua. A língua adquirida pela criança é a sua *língua materna*.

Com base na investigação produzida nas últimas décadas, é hoje possível descrever indicadores e marcos de desenvolvimento linguístico, comparar desempenhos em línguas e populações diversas, estudar particularidades específicas em sujeitos com características próprias. Infelizmente, nem sempre a informação disponibilizada pelos investigadores chega aos gestores e aos profissionais da educação, o que significa que as práticas educativas não têm beneficiado convenientemente e eficazmente do conhecimento produzido.

Diminuir o fosso entre o manancial de conhecimento revelado pela investigação e as práticas dos educadores é o objectivo desta publicação. Através dela procuraremos levar aos educadores conhecimentos essenciais não só sobre o crescimento linguístico das crianças, mas também sobre como os profissionais de educação poderão estimular o desenvolvimento da linguagem de todas as crianças, esbatendo assimetrias e proporcionando as bases para um futuro sucesso escolar.

Esta brochura está organizada em três secções que visam dar uma perspectiva do crescimento linguístico das crianças no período que antecede a escolaridade básica e, simultaneamente, disponibilizar para os educadores caminhos de estimulação para esse crescimento. Na secção *O aprendiz de falante*, abordamos o processo de aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida e referenciamos os grandes marcos de desenvolvimento da linguagem na criança. Na secção *Falar e ouvir falar para comunicar*, é salientada a importância da comunicação verbal no jardim-de-infância e exemplificadas actividades pedagógicas nesse sentido. Na secção *Brincar com a língua*, explora-se a importância do desenvolvimento da consciência linguística no jardim-de-infância e exemplifica-se como, através de atitudes lúdicas, se pode promover esse mesmo desenvolvimento.

SECÇÃO

I

I O aprendiz de falante

Língua materna

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua *língua materna*. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo.

Papel do adulto

Na vida da criança, *comunicação, linguagem e conhecimento* são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interactivo. As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interacções significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de "andaime"¹, interpe-lando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante. Tomemos os seguintes exemplos:

¹ Quando J. Bruner se refere a "andaimes", ou Vygotsky a "zona potencial de desenvolvimento", pretendem enfatizar que a importância das interacções comunicativas adulto/criança são essenciais, quer para o desenvolvimento da linguagem, quer para a expansão da aprendizagem, em geral, pela criança.



- Diálogo 1: Mãe e João (14 M)²

J: (apontando para uma banana) – **Nana.**

M: Tu queres uma banana?

J: **Nana.**

M: (dando a banana à criança) – Uma banana docinha para o João.

Obs: a mãe *interpelou* a criança, *pronunciou correctamente* a palavra *banana* e *alargou* o enunciado produzido pela criança.

- Diálogo 2: Educadora e Ana (36 M)

A: (mostrando um desenho à educadora) – **O Luís já fez o desenho.**

E: O Luís já fez o desenho. O que é que ele fez?

A: **Fazeu uma casa.**

E: Fez uma casa?

A: **Fez.**

E: É uma casa enorme, um casarão. O Luís fez um casarão para prender lá dentro o lobo mau. E tu, o que vais fazer?

Obs.: a educadora *repetiu*, *corrigindo*, *tornou a repetir corrigido* e *alargou* o enunciado produzido pela criança.

Nos dois exemplos, os adultos serviram-se das produções linguísticas das crianças para, em contexto comunicativo, lhes devolverem modelos correctos, estruturas sintácticas mais complexas e, simultaneamente, lhes proporcionarem mais oportunidades de comunicação.

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

As trocas verbais com a criança, e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna, o qual se torna estável no final da adolescência.

Ao chegarem ao jardim-de-infância, as crianças trazem consigo experiências e atitudes diferentes perante a vida, perante a aprendizagem e perante a sua própria auto-estima. As diversas origens sociais e culturais afectam essas mesmas atitudes. Proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

Ambiente linguisticamente estimulante e interacção dual

² Idade em meses.

1.1 O percurso do aprendiz de falante

Desenvolvimento da linguagem

Quando falamos em desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante. Desde o nascimento até à entrada no jardim-de-infância, um longo percurso linguístico foi já percorrido pela criança, mas muito caminho há ainda por andar durante os três anos que se seguem até à chegada ao 1.º ciclo da Educação Básica. O que está adquirido aos três anos, o que vai ser adquirido até aos seis anos, e como estimular esse processo, é o que procuraremos ilustrar em seguida.

O desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente. À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos.

Descoberta de regras

Embora o processo de desenvolvimento da linguagem se concretize holisticamente, é importante que o educador reconheça que vários domínios linguísticos são objecto de aquisição. É importante referir que, no processo de aquisição da linguagem, a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento. As regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, de regras sintácticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua.

Sobregeneralização

Retomemos o diálogo 2 e a expressão **O Luís já fazeu o desenho**. O erro cometido pela criança ao dizer *fazeu* deve ser visto pelo educador como um indicador de desenvolvimento. Nunca esta ou outra criança ouviu a forma *fazeu*; mas inúmeras vezes teve contacto com formas similares: *beber/bebeu*, *comer/comeu*, *ler/leu*. Perante a frequência da regularidade, a criança extraiu uma regra e, ao ter que utilizar a acção passada (pretérito perfeito) do verbo *fazer*, utilizou a regra que conhecia e produziu **fazeu**. O mesmo fenómeno se constata nas produções infantis frequentemente ouvidas, e.g., *funiles*, *soles*, *cãos*, em vez de *funis*, *sóis* e *cães*. A generalização abusiva, ou seja o uso de uma regra em presença de uma excepção, denomina-se *sobregeneralização* e é muito comum durante esta fase de desenvolvimento da linguagem.

- Diálogo 3: Adulto e Rita (38M)

R: (comparando dois lápis) – **Este lápis é mais grande que o teu.**

A: É verdade, o teu lápis vermelho é maior do que o meu.

R: **Mas o azul é mais grande.**

A: Não é mais grande que se diz, é maior.

R: **Pois, maior. Mas o teu é mais grande.**

A: Maior.

R: Pois, **mais maior.**

Obs.: perante a insistência correctiva do adulto, a criança aceitou a excepção, mas voltou ao uso da regra (mais bonito, mais feio, mais rico... *mais grande, mais maior*).

Observar os erros de produção da criança

Ao realizar uma sobregeneralização, a criança demonstra que já interiorizou uma regra específica da língua, nos dois exemplos, a conjugação do pretérito perfeito dos verbos da 2.^a conjugação e a forma de marcar o grau comparativo de superioridade dos adjectivos. Os erros de produção são óptimos indicadores de desenvolvimento. Ouvir e observar o que a criança diz, e como o diz, é o meio mais eficaz para compreender como se está a processar o desenvolvimento da linguagem em qualquer criança. É de extraordinária importância que o adulto esteja atento às produções de cada criança para que a interacção dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios.

Desenvolvimento fonológico

A voz é um dos meios mais poderosos para comunicar e a criança produz sons desde o nascimento. O choro é a primeira manifestação sonora do bebé. Entre o choro e a articulação de todos os sons da língua, por volta dos cinco anos, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é chamado *desenvolvimento fonológico* e que contempla a capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua. O desenvolvimento fonológico está geneticamente programado, o que significa que todas as crianças percorrem o mesmo caminho, independentemente do contexto linguístico em que crescem.

Discriminação de sons da fala

A capacidade para discriminar sons da fala é inata e desde o nascimento o bebé reage a variações acústicas relacionadas com a voz humana. Pouco tempo depois, reconhece a voz materna, distingue vozes masculinas de vozes femininas e é capaz de discriminar sons da fala com base nas diferenças segmentais mínimas entre os sons. Pelos seis meses, identifica padrões de entoação e ritmo, reagindo a perguntas, ordens ou manifestações entoacionais de carinho ou zanga. Se lhe falarmos com uma entoação melódica que expresse ternura, ele sorri, se usarmos uma entoação típica de zanga ou reprimenda,

ele “faz beicinho” e chora. Por volta de um ano de idade, já compreende muitas sequências fônicas (palavras e frases) em contexto e pelos três anos de idade atingiu a capacidade adulta para discriminar os sons da fala, i.e., identifica todos os sons da sua língua materna.

A capacidade para distinguir, ou discriminar, os sons da fala é apenas uma das facetas do desenvolvimento fonológico; a outra diz respeito à capacidade para produzir sons da fala. Ao processo de produção de sons da fala, através do movimento de um conjunto de órgãos e músculos (língua, lábios, dentes, cordas vocais, palato, etc.) controlados pelo sistema nervoso central, chama-se *articulação*. Para além dos sons usados para articular sons da fala, o aparelho vocal produz outros sons, tais como o choro, o riso e sons vegetativos (tosse, espirros, gemidos) que o bebé produz antes mesmo de articular sons com uma função linguística, i.e., *falar*.

A função dos órgãos vocais, ou aparelho fonador, é a de modificar a corrente de ar que sai dos pulmões, quando expiramos, e desta forma produzir os sons articulados com as características próprias da fala. O processo de desenvolvimento da produção de sons é regido por leis de maturação biológica, o que faz com que seja universal, isto é, idêntico em todas as crianças, dependendo apenas da respectiva integridade fisiológica.

Produções no período pré-linguístico

Antes da articulação de palavras, a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, que integram o chamado *período pré-linguístico*. A atribuição consistente do mesmo significado, por parte do bebé, a produções fônicas marca a passagem para a fase linguística.

O choro, como primeira manifestação sonora de desconforto, dá lugar, por volta dos dois meses de idade, à produção de sons vocálicos e consonânticos que expressam bem-estar e prazer. É o denominado *palreio* que, juntamente com o sorriso e um pouco depois com gargalhadas, marca uma alteração substancial na capacidade comunicativa do bebé. A etapa seguinte, o período da *lalação*, que se estende até aos nove/dez meses, caracteriza-se por uma repetição de sílabas, do tipo “mamamama” ou “babababa”, com uma estrutura CVCV (consoante/vogal/consoante/vogal).

Primeiras palavras: período linguístico

Depois desta etapa, a criança reduz a reduplicação silábica para produções de uma ou duas sílabas (CV; CVCV), do tipo, “pa” e “papa”, a que passa consistentemente a atribuir um significado. Com o aparecimento das primeiras palavras, de

acordo com as regras fonológicas da língua da criança, inicia-se o chamado período linguístico.

Durante os anos seguintes, a criança produz cada vez mais sons e articula de forma mais adequada os padrões fónicos da sua língua materna. Por volta dos dois anos, as produções fonológicas são razoavelmente inteligíveis pelo adulto e aos três anos, embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase total; por volta dos cinco/seis anos a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto.

Na maioria das crianças, o conhecimento fonológico da língua materna está estabilizado à entrada para o 1.º ciclo. Até lá, enquanto esse conhecimento não estabiliza, as crianças utilizam processos de *redução/omissão*, *deturpação*, *repetição*, *substituição* e *inserção* de sons que desaparecem à medida que o controlo motor se instala. Constatações destes processos podem ser observados nos exemplos abaixo apresentados.

Exemplos de produções com:

- omissão de sílabas não acentuadas: **péu** (para chapéu), **dete** (para Odete);
- omissão da consoante final: **comê** (para comer), **só** (para sol);
- deturpação por assimilação regressiva: **popo** (para copo), **fenfica** (para Benfica), **Sabastião** (para Sebastião);
- deturpação por assimilação progressiva: **boba** (para bola), **papo** (para pato);
- redução de grupos consonânticos: **baço** (para braço); **pego** (para prego);
- substituição: **milo** (para milho); **dato** (para gato); **coua** (para cola);
- inserção de sons: **carapinteiro** (para carpinteiro); **marmelo** (para marmelo).

O facto de as crianças omitirem, substituírem e deturparem alguns sons não significa que os não discriminem. O diálogo 4 exemplifica o desfasamento entre a discriminação e a produção de sons.

- Diálogo 4: Mãe e Pedro (36 M)

P: **Este pato é meu.**

M: Qual pato? Não estou a ver pato nenhum.

P: **Eu não disse pato, disse prato.**

Obs.: a criança sabia que *pato* é diferente de *prato*, porém não conseguia produzir o grupo consonântico *pr* e reduzia-o ao som [p].

Prosódia

O progresso na discriminação e na produção de sons é acompanhado pela evolução na compreensão e no uso das estruturas *prosódicas*³ da língua. Como atrás referido, a precoce sensibilidade para os aspectos entoacionais do discurso é patente muito cedo na vida das crianças, quer quanto à percepção das diferenças na entoação, quer no uso dessa entoação, como por exemplo, para perguntar, ralhar, etc. Dominar os padrões prosódicos da língua faz parte do conhecimento fonológico a adquirir pelo aprendiz de falante e integra também o desenvolvimento fonológico.

Como já mencionado, considera-se que o início do período linguístico tem lugar com o aparecimento da primeira palavra, e as palavras são o núcleo básico de uma língua. Não cessamos de aprender novas palavras ao longo de toda a vida, contudo, nos primeiros cinco anos, o ser humano tem uma prodigiosa capacidade para adquirir e usar palavras novas. Dado o potencial de crescimento lexical nessa fase etária, alguém já comparou as crianças dessa idade a “aspiradores lexicais”⁴.

As palavras são rótulos que utilizamos para designar conceitos ou entidades específicas. Por exemplo, a palavra *mesa* designa simultaneamente qualquer peça de mobiliário que se enquadra no conceito de mesa e, simultaneamente, uma mesa específica.

Subgeneralização

Quando um bebé aprende uma palavra nova, fá-lo em situação interactiva, relacionando a sequência fónica específica da palavra com um objecto ou com uma situação particular que ocorre na presença da criança. Por exemplo, o bebé que aprende a usar a palavra **ãõ-ãõ**, **tãõ** ou **cãõ** para nomear o cão da família, terá que, posteriormente, aprender a alargar a utilização dessa palavra a outras entidades, como é o caso do cão de borracha, do cão do vizinho, de qualquer cão, até mesmo do desenho de um cão. No início, o uso da palavra é restritivo, mas, à medida que a criança ouve as pessoas designarem outras situações com a mesma palavra, vai estendendo a aplicação da palavra, até que o rótulo lexical se refira ao conceito e todas as entidades que o integram. A utilização restritiva do uso da palavra é denominada por subgeneralização.

³ Entende-se por prosódia os aspectos supra-segmentais da língua, i.e., referentes à entoação, ritmo, melodia, tom, ou seja, à musicalidade da língua.

⁴ Pinker, S. (1994).



- Diálogo 5: Adulto e João (36 M)

J: **É o meu primo Zé.**

A: O Zé é teu primo e tu és primo do Zé.

J: **Não, o primo é o Zé.**

A: O Zé é o teu primo e tu és primo do Zé.

J: **Não, eu sou João e o Zé é o primo.**

Obs.: para a criança a palavra primo apenas se aplicava ao primo específico e não era o rótulo lexical para o conceito de um parente.

Desenvolvimento lexical

Léxico activo e léxico passivo

As palavras são a essência de uma língua. Sem elas não é possível qualquer comunicação verbal, embora para se ser falante da língua não seja suficiente conhecer todas as palavras que integram o léxico dessa língua. O *desenvolvimento lexical* começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma acção ou um objecto, mas prolonga-se por toda a vida.

As primeiras palavras produzidas pelo bebé, entre os 9 e 12 meses, são geralmente monossílabos ou repetição de sílabas, por exemplo, *ó-ó* para *cama* ou para *dormir*, *mã* para *mãe* ou para qualquer objecto ou acção relacionado com a mãe, *bo* para *bola*, *papa* para *comer* ou para identificar um alimento, e dizem respeito a nomes de pessoas, objectos, alimentos ou animais significativos para a criança. Por volta dos 18 meses, a criança produz em média 50 palavras e é capaz de compreender aproximadamente uma centena de palavras, que são frequentemente ouvidas na sua interacção com o adulto. A grande diferença entre o léxico activo (o que se produz) e o léxico passivo (o que se compreende) manter-se-á por toda a vida. Com efeito, conhecemos e compreendemos muitas mais palavras do que as que usamos quotidianamente.

As primeiras palavras compreendidas e produzidas estão associadas a acções específicas marcadas pelo *aqui e agora*. A compreensão de determinada palavra provoca na criança a antecipação ou a realização de uma acção. Por sua vez, a produção de uma palavra é acompanhada por uma determinada acção. À medida que a palavra vai surgindo em contextos variados, o aprendiz de falante separa o vocábulo de um contexto particular e a palavra ganha a dimensão de uma representação (símbolo) para um determinado referente (conceito ou entidade). Quando a criança desconhece a palavra para denominar um conceito ou entidade específica, usa frequentemente o rótulo lexical por ela conhecido, por vezes inventado, e que melhor expressa o que quer comunicar (cf. diálogo 11). O uso de sobregeneralizações é muito frequente nestes casos.

Desenvolvimento semântico

As palavras raramente aparecem isoladas; surgem habitualmente organizadas em contextos frásicos, que têm um significado particular. Se tomarmos as palavras *a*; *rapariga*; *o*; *beija*; *rapaz*, o significado de cada palavra é diferente do significado das seguintes formas de organização: (i) *o rapaz beija a rapariga* e (ii) *a rapariga beija o rapaz*. Designamos por conhecimento semântico o conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso e ao processo de apreensão desse conhecimento chamamos *desenvolvimento semântico*.

Desenvolvimento sintático

As palavras organizam-se em unidades de significado mais amplas e de acordo com regras específicas. As regras de organização das palavras em frases fazem parte do *conhecimento sintático* que é apreendido pela criança durante toda a infância. No processo de desenvolvimento sintático, as crianças começam por produzir palavras isoladas que representam frases. A este período, que decorre, aproximadamente, entre os 9 e os 15 meses, é chamado *período holofrásico*.

- Diálogo 6: Pai e Ana (11 M)

A: (estendendo a mão para um copo) – **Áua.**

P: A Ana quer água?

A: (acenando com a cabeça) – **Áua.**

P: (dando a beber à criança) – Água fresquinha para a Ana...

Obs.: foi evidente para o pai, pelo contexto, que a criança estava a querer dizer a frase “quero beber água”, embora apenas pronunciasse uma palavra.

À medida que o conhecimento lexical da criança aumenta, os enunciados que produz vão ganhando a forma de frases que obedecem às regras da língua em que a criança vive e convive. As palavras isoladas, como no exemplo acima, começam a surgir combinadas, isto é, organizam-se na frase de acordo com a formatação sintática da língua. Ao associar duas palavras, a primeira regra sintática que a criança descobre diz respeito à ordem das palavras na frase.

- Diálogo 7: Mãe e Pedro (15 M)

P: (apontando para um carro) – **Popó papá.**

M: É o carro do pai. Vamos passear no carro do pai.

- Diálogo 8: Mãe e Pedro (15 M)

P: (apontando para o pai que parte de carro) – **Papá papó.**

M: O pai foi no carro. Faz-lhe adeus.

Obs.: as mesmas duas palavras, organizadas com uma ordem diferente, geram frases diferentes, com estrutura e, portanto, significados distintos.

Período telegráfico

Este período da linguagem, caracterizado pelo uso de estruturas frásicas embrionárias, é denominado *período telegráfico*⁵ em que não existem artigos, preposições, verbos auxiliares, mas onde impera a ordem sequencial das palavras na frase. Para a maioria das crianças este período tem lugar entre os 15 meses e os dois anos de idade. A partir dos dois anos, aumenta o número de palavras por frase e sedimentam-se as regras sintáticas e morfológicas básicas da língua em que se vive e convive.

Ordem básica das palavras na frase

A língua portuguesa é uma língua em que nas frases declarativas simples (mono-oracionais) a ordem básica das palavras é tipicamente SVO, isto é, **S**ujeito **V**erbo **O**bjecto (*O rapaz comeu o bolo*), mas nem todas as frases obedecem a esta ordem, é o caso, por exemplo, das frases interrogativas (*O que jantou o João?*), cuja estrutura é **O**bjecto **V**erbo **S**ujeito.

O padrão básico oracional (SVO) está embrionariamente presente nas primeiras construções frásicas das crianças, isto é, quando no período telegráfico associam duas (classes de palavras) palavras (cf. os diálogos 7 e 8) e de forma inequívoca em frases declarativas simples, como no exemplo do diálogo 9.

- Diálogo 9: Adulto e Pedro (37 M)

A: O que é que a Joana está a fazer?

P: **A Joana tá a pintar o desenho.**

- Diálogo 10: Mãe e Filipa (45 M)

M: Vamos vestir o casaco antes de sairmos.

F: **Não quero vestir o casaco.**

M: Está frio na rua e é preciso levar o casaco.

F: **Não quero o casaco porque é feio.**

⁵ Assim denominado pela semelhança com a forma usada na escrita de telegramas em que se procura usar apenas as palavras cujo conteúdo semântico é mais forte.

Aquisições sintáticas tardias

Aos três anos, a estrutura básica da frase está adquirida e, por volta dos cinco, seis anos, a criança atingiu um estado significativo de conhecimento sintático que lhe permite compreender e produzir frases simples e frases complexas⁶ (cf. diálogos 10, 11 e 12). No entanto, há estruturas complexas tardiamente adquiridas, como é o caso das frases passivas, relativas restritivas⁷ e algumas adverbiais. O domínio da compreensão e da produção espontânea depende essencialmente da complexidade estrutural em questão e, conseqüentemente, da frequência de ocorrência dessas mesmas estruturas no meio linguístico em que a criança convive. Algumas destas estruturas só estão definitivamente estabilizadas no final da puberdade.

- Diálogo 11: Mãe e Luís (48 M)

L: **O pai foi à ospicina*.**

M: O quê? Onde foi o pai?

L: **O pai foi à... à... ospicina porque o carro tem um furo no pneu.**

*hospital/oficina

- Diálogo 12: Joana (59M) e Paula (60 M)

J: **Deixa-me brincar contigo.**

P: **Não, tou a brincar às casinhas com o Luís.**

J: **Deixa-me brincar com vocês. Se me deixas, vais à festa dos meus anos.**

Obs.: ainda que com alguns erros (*ospicina*, em vez de oficina, *deixas* em vez de deixares), o discurso nesta idade já demonstra um certo nível de complexidade.

Aquisições de regras morfológicas

Um outro aspecto importante a considerar no desenvolvimento da linguagem diz respeito à aquisição de regras morfológicas, essenciais para consumir a concordância⁸ entre as palavras na frase. Nos períodos holofrásico e telegráfico as palavras produzidas pelas crianças não apresentam marcas de género (feminino/masculino), ou número (singular/plural), nem qualquer marca de flexão verbal (tempo, pessoa, modo). À medida que o desenvolvimento se processa, a criança começa a introduzir marcas flexionais no discurso e a respeitar as regras de concordância. O final do período telegráfico é caracterizado pelo aparecimento de marcas flexionais de género e número para as categorias nominais e por desinências verbais que marcam pessoa, número, tempo e modo.

⁶ Frases que envolvem mais do que uma oração e que são formadas através de processos de coordenação ou de subordinação.

⁷ Encaixe ao centro *A rapariga [que eu vi] é bonita* ou com foco no complemento indirecto *O cão [a quem o homem bateu] é velho.*

⁸ A concordância é um processo através do qual uma palavra toma uma forma particular, em virtude da relação gramatical entre ela e outro elemento da frase.

- Diálogo 13: Mãe e Rita (38 M)

M: Quer comer queijo?

R: **Não gosto disso.**

M: E se for doce, quer?

R: **O que é essas coisas com pintinhas? Vais beber isso?**

M: Vou, também queres?

R: **Não, vamos embora.**

Obs.: assinala-se o uso correcto das diversas desinências verbais que marcam pessoas diferentes e concordâncias de número. Apenas um desvio, o uso do singular para um referente plural – *o que é essas coisas...*?

O exemplo da produção *fazeu* no diálogo 2, os exemplos *funiles*, *soles*, *cãos*, acima referidos, e o diálogo 13 espelham a aquisição de regras morfológicas pelas crianças em idade de jardim-de-infância⁹. O período entre os três e os seis anos é caracterizado pela aquisição e consolidação das regras morfológicas básicas e pelo aumento da complexidade frásica. A aquisição da complexidade frásica é acompanhada pelo desenvolvimento do conhecimento morfológico essencial ao cumprimento da concordância entre classes de palavras.

À entrada para o 1.º ano de escolaridade, as estruturas sintácticas básicas e as regras essenciais de concordância estão adquiridas. Há, contudo, diferenças individuais que podem marcar o futuro sucesso da criança. Essas diferenças, fundamentalmente relacionadas com a extensão e riqueza lexical e com a compreensão e o uso de estruturas sintácticas complexas, dependem principalmente da riqueza das interacções linguísticas que a criança experimentou, o que confere ao jardim-de-infância uma responsabilidade particular no esbatimento de assimetrias sociais que o meio de pertença familiar determina.

A língua é usada em contexto social para expressar o que queremos, o que pensamos e, não menos importante, para iniciarmos, mantermos e controlarmos as interacções sociais. Conhecer uma língua significa dominar os diversos aspectos estruturais dessa língua (sons, palavras e as respectivas regras de organização em frases), mas também as regras de adequação ao contexto social que são determinantes quando conversamos.

A *conversa* é a forma de interacção comunicativa verbal. Pela conversa, a linguagem transforma-se em ferramenta social para expressarmos pedidos e ordens, perguntarmos, exigirmos,

Desenvolvimento pragmático

⁹ O desvio em *fazeu*, *soles* e *cãos* é devido ao desconhecimento das excepções à regra.

negarmos e recusarmos, chantagearmos, mentirmos, agradecermos e controlarmos as interações sociais. A organização de uma conversa implica o conhecimento de um conjunto de regras de uso da língua, ou seja, saber *o que dizer, a quem dizer e como dizer*. A competência comunicativa de alguém depende do respectivo conhecimento das regras de uso da língua em que comunica, ou seja das regras da *pragmática* dessa língua. O *desenvolvimento pragmático* diz respeito à apropriação das regras conversacionais e inicia-se quando a criança, ainda bebé, se envolve em trocas comunicativas sonoras, através de um processo de tomada de turno, ou de *tomar a vez*. Os diálogos 14, e 15 são exemplos dessas trocas.

- Diálogo 14: Mãe e Luísa (4 M)

M: Vamos tomar banho, vamos? (pausa).

L: Sequências de palreio, com agitação dos membros, seguidas de pausa.

M: Quer tomar banho, quer? (pausa).

L: Sequências de palreio, com agitação dos membros, seguidas de pausa.

- Diálogo 15: Adulto e Martim (12 M)

A: Tem fome, tem?

M: **Papa** (apontando para o prato, pausa)

A: Quer papa, quer? Vamos comer... (pausa).

F: **Papa** (pausa).

À medida que a criança se desenvolve, as trocas conversacionais tornam-se cada vez mais elaboradas e a criança fica mais eficiente na transmissão dos seus próprios propósitos e mais eficaz na compreensão das intenções do interlocutor (cf. diálogos 16 e 17).

- Dialogo 16: João (52M) e Maria (48M)

J: Queres jogar comigo? (pausa).

M: Não, estou a vestir a boneca (pausa).

J: Anda brincar, anda (pausa).

M: Não (pausa).

J: Vem brincar. Eu dou-te do meu bolo (pausa).

- Dialogo 17: Pai e Luís (5A)

L: O Pedro tem um cão. Gostava tanto de ter um cão grande! (pausa).

P: Quando se tem um animal, é preciso cuidar dele. Onde é que o deitavas? (pausa).

L: Na varanda (pausa).

P: Mas na varanda está muito frio (pausa).

L: Então um cão pequenino...

À medida que a criança se torna mais hábil na arte da conversa, consegue captar a atenção do adulto, exprimir afectos, competir, convencer e obedecer de forma socialmente mais adequada, servindo-se apropriadamente de formas de delicadeza e de tratamento usuais no seu meio de pertença. Pelas características do desenvolvimento pragmático, este aspecto do crescimento linguístico é aquele que mais reflecte as diferenças sociais das crianças. O jardim-de-infância pode ser um espaço privilegiado para muitas crianças de meios socialmente carenciados tomarem contacto e adquirirem regras pragmáticas de que irão necessitar para interações conversacionais diversificadas.

1.2 Marcos de desenvolvimento

Períodos críticos

A investigação demonstrou que, no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, existem *períodos cruciais*, ou *críticos*, em que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona. Este facto realça a grande interdependência entre a herança genética para a linguagem e o ambiente de comunicação verbal onde a criança se desenvolve.

Domínios de desenvolvimento

Como já atrás mencionámos, o desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística e articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período. Tratando-se de uma aquisição complexa, é possível distinguir diversos domínios que, interrelacionados, apresentam especificidades próprias. Desses domínios, salientamos o desenvolvimento fonológico que diz respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua, o desenvolvimento semântico que contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintáctico, respeitante ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático sobre a aquisição das regras de uso da língua.

Em qualquer destes domínios há que ter presente as duas grandes vertentes do processo, a recepção e *compreensão* das mensagens e a *produção* de enunciados linguísticos. A relação entre ambas é regida por uma regra essencial: *a compreensão precede sempre a produção*. Por outras palavras, a criança compreende sempre mais do que espontaneamente produz. A figura 1 procura espelhar os diversos domínios, cujos percursos de desenvolvimento foram descritos no ponto 1 desta secção.



Figura 1 – Domínios de desenvolvimento.

Qualquer que seja a língua materna a que a criança é exposta, o caminho de desenvolvimento é idêntico, marcado por grandes etapas. O quadro 1 procura sintetizar o progresso em cada um dos domínios de desenvolvimento.

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 ↓ 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Reacção à voz humana - Reconhecimento da voz materna - Reacção ao próprio nome - Reacções diferentes a entoações de carinho ou de zanga - Vocalizações (palreio, lalação) com entoação 	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Tomada de vez em processos de vocalização
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de alguns fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de frases simples, particularmente instruções - Produção de palavras isoladas (holofrase) 	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos - dar ordens - perguntar - negar - exclamar
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas - Utilização de variações entoacionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento de ordens simples - Compreensão de algumas dezenas de palavras - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase) 	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos - dar ordens - perguntar - negar - exclamar
2 anos ↓ 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz - Reconhecimento de todos os sons da língua materna 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de centenas de palavras - Grande expansão lexical - Produção de frases - Utilização de pronomes - Utilização de flexões nominais e verbais - Respeito pelas regras básicas de concordância 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Completo domínio articulatorio 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras - Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras - Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na eficácia das interacções conversacionais (formas de delicadeza e de subtilidade)
Até à puberdade	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das estruturas gramaticais complexas - Enriquecimento lexical 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive

Quadro 1 – Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem.

Consciência linguística

Ao descrevermos o progresso de conhecimento da língua materna, estamos a referir-nos a um *conhecimento intuitivo* ou *implícito* da língua, ou seja, aquele que é adquirido natural e espontaneamente através da exposição a essa língua. A criança conhece a língua e usa-a automaticamente para comunicar, sem consciência das regras que está a aplicar. Por vezes, na presença de erros produzidos por si ou por outrem, manifesta alguma sensibilidade aos erros e corrige-os (cf. diálogos 18 e 19). As auto-correcções, o gosto pelas rimas, as brincadeiras com as palavras são os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento que indicia já alguma *consciência linguística* e que será a base para um trabalho de reflexão e de sistematização sobre a língua, essencial para aprender a ler e a escrever. A secção 3 desta brochura é dedicada a este aspecto do desenvolvimento.

- Diálogo 18: Adulto e Maria (55M)
A: Então afinal onde foste ontem com o pai?
M: **Ontem vamos... fomos ao cinema.**
- Diálogo 19 Luís (58M)
Os calções *bancos*... brancos *está* estão sujos.

1.3 Conversar com a criança: a atitude do adulto

É através da interacção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem. Como mencionámos no ponto 1 desta secção, a interacção com o adulto funciona como um “andaime” que lhe vai permitindo caminhar no seu percurso de aprendiz de falante.

A interacção diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. Nesse sentido, é importante que a atitude conversacional/adulto criança se pautem por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.

Assim, sugere-se que no jardim-de-infância:

- sejam criados espaços frequentes de conversa “a dois” (educador/criança);
- se fale com a criança quando se está a brincar ou a trabalhar com ela;
- se capte a atenção da criança quando se fala com ela;
- se ouça atentamente a criança, dando-lhe o tempo de que ela necessite para acabar de falar;
- se respeite a *tomada de vez* na conversa;
- se responda sempre quando a criança se dirige ao adulto;
- se encoraje a criança a comunicar não só através de palavras;
- se fale com a criança de forma clara e sem pressa;
- sejam dadas instruções de forma clara;
- se usem alternativas de escolha para alargar o léxico da criança (e.g., *queres isto ou aquilo?*);
- se usem exemplos e, se possível, gravuras para explicar o significado de uma palavra desconhecida;
- se usem as novas palavras várias vezes durante a conversa;
- sejam dirigidas à criança questões abertas (e.g., *o que é que tu achas que aconteceu?*);
- na resposta à criança, o adulto expanda a frase que a criança pronunciou, complementando a ideia expressa pela criança;
- sejam devolvidas à criança, de forma correcta e integradas numa frase, as palavras mal pronunciadas pela criança, ou enunciadas de forma *abebezada*;
- se brinque com a linguagem, por exemplo, através de rimas, canções e outras actividades em grupo;
- se leia diariamente para a criança e se converse sobre o que foi lido.

Quadro 2 – Atitudes educativas na interacção dual adulto/criança.

O aprofundamento da dinâmica conversacional no jardim-de-infância é a essência da secção 2.

II Falar e ouvir falar para comunicar

O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança.

O bebé vive num mundo onde a linguagem desempenha um papel relevante. Desde o nascimento, adultos e crianças interagem, através de comportamentos verbais e não verbais, embora a compreensão da interacção seja muito reduzida por parte do bebé. Nos primeiros anos de vida, o adulto desempenha o papel mais importante nesta interacção, cabendo-lhe a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação. Desta forma, estão criadas as condições para que o bebé possa desenvolver as suas capacidades comunicativas e adquirir competências linguísticas que lhe permitam dominar com eficiência a língua materna.

Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna. Para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso.

2.1 Comunicar - um jogo de aprendizagem a dois

- Diálogo 20

No recreio do jardim-de-infância, a Cristina está a andar de baloiço e não consegue dar muito balanço, por isso chama a educadora: "Glória, podes empurrar com mais força?". A educadora diz-lhe: "Como se pede?" e a Cristina responde: "Se faz favor".

- Diálogo 21

Quando acaba o desenho, o Pedro dirige-se à educadora e diz: "Já está". Esta pergunta-lhe o que é que desenhou e ele responde "É o pai e eu a passear". A educadora faz um comentário ao desenho, dizendo que está bonito e pergunta-lhe o que é que ele quer fazer ao desenho "Arrumá-lo na pasta ou colocá-lo no painel dos desenhos?" O Pedro responde: "Quero pôr no painel. Oh, Glória mas eu não chego lá!".

- Diálogo 22

A Mariana e o Edgar estão com a educadora a ouvir no computador uma história nova que esta trouxe de casa. Quando termina a história, a educadora conversa com eles sobre o que acabaram de ouvir. A Mariana pergunta "Posso ir contar a história aos outros meninos?". A educadora diz-lhe que sim.

- Diálogo 23

Quando os meninos estão a brincar no recreio, o Rafael vê um gato e corre para a educadora e diz-lhe: "Olha, olha, um gato, é igual ao meu". A educadora aproveita o facto e conversa com ele sobre o gato dele, qual o nome, a cor, o tamanho, onde é que ele dorme, o que come, etc.

- Diálogo 24

A Catarina chega ao jardim-de-infância e diz à educadora que a recebe "Olá Margarida!", ela responde-lhe "Bom dia Catarina, hoje vieste com o pai!" e dá-lhe um beijo. Antes de o pai ir embora, a Catarina dá-lhe um abraço e pergunta-lhe quando é que ele a vai buscar. O pai responde que depois do lanche virá buscá-la. Quando o pai se vai embora a Catarina diz "Até logo pai" e faz o gesto de adeus.

Nestas descrições podemos observar crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, envolvidas em interacções com adultos, usando a linguagem oral. Tal como os adultos, as crianças usam a linguagem para formular pedidos, para dar informação, para responder a perguntas, para narrarem o que fizeram, para recontarem histórias, para cantarem canções, para cumprimentarem, etc. Usam a linguagem oral com propósitos e finalidades diversas, partindo delas a iniciativa da interacção, ou tomando a vez nas interacções iniciadas por outrem, não só em contexto de jogo e brincadeira, mas, também, para resolver problemas decorrentes da sua participação em actividades do dia-a-dia, em casa, na rua ou no jardim-de-infância.

Dinâmica do acto comunicativo

As interacções descritas, embora surjam em situações naturais, revelam igualmente que o adulto está atento à criança e cria oportunidades para lhe desenvolver as capacidades comunicativas. Esta intencionalidade transparece nas oportunidades que proporciona para a incentivar a usar a linguagem para comunicar, mostrando-lhe que se comunica diferentemente consoante as finalidades. O envolvimento das crianças em interacções verbais gera oportunidades que implementam de uma forma eficaz as competências comunicativas do jovem falante, cabendo ao adulto um papel preponderante e modelar.

O acto comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interacção de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias. Tendo nascido com capacidades inatas para comunicar e falar, a criança necessita, desde o momento do nascimento, de se envolver em interacções sociais e de estar exposta à comunicação verbal. Nos primeiros tempos de vida, a iniciativa da interacção cabe fundamentalmente aos adultos que interpretam e respondem aos comportamentos do bebé – a responsividade do adulto. À medida que cresce, a criança vai tomando um papel cada vez mais activo na dinâmica interactiva da comunicação.

No início, os bebés respondem sobretudo aos comportamentos não verbais dos pais (cuidadores), tais como sorrisos, contacto físico, expressões faciais, entoação da voz, melodia do discurso. Algum tempo depois, servem-se do contacto ocular para interagir, sorriem em resposta aos sorrisos dos outros e vocalizam em resposta às expressões faciais dos adultos e às suas vozes. Aprendem a antecipar os acontecimentos a partir das rotinas diárias e percebem que certas pistas têm significado comunicativo. Aprendem o jogo de *tomar a vez* com palavras ou com gestos e entram no mundo da sedução a que a comunicação abre as portas. O desenvolvimento da competência comunicativa é progressivo e gradual e a qualidade da presença do adulto é determinante nesse desenvolvimento (cf., por exemplo, os diálogos 6, 14, 15 da secção 1 desta brochura).

Acto comunicativo

O acto comunicativo implica a troca de mensagens, o que exige um foco comum de atenção e a cooperação na partilha de significados. A eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique. É também determinante o contexto social em que a comunicação tem lugar. À medida que a criança se desenvolve, as formas de comunicação tornam-se cada vez mais sofisticadas.

Motivação para comunicar

Subjacente ao prazer de comunicar existe uma motivação intrínseca para interagir. Inicialmente, as situações que motivam as crianças a comunicar baseiam-se nas rotinas que vivenciam, de início pouco variadas, evoluindo progressivamente e alargando-se a contextos diversificados. O facto de as crianças interagirem gradualmente com cada vez mais interlocutores propicia-lhes mais possibilidades de variação na quantidade e na qualidade das interacções comunicativas e na participação em novas experiências, expandindo-se, assim, o espaço comunicativo. A participação e o envolvimento em situações cada vez mais diferenciadas, e em contextos variados, proporciona-lhes oportunidades para contactarem com produções linguísticas diversificadas que contribuirão para o desenvolvimento das respectivas competências comunicativas (cf., por exemplo, os diálogos 12, 16, 17 e 25 nesta brochura).

Para assumir um papel activo no processo comunicativo é indispensável que a criança aprenda a *tomar e a dar a vez*, ou seja a saber intuitivamente que o acto comunicativo é um processo recíproco de troca de papéis “tu-eu-tu-eu...”, o que implica um processo dialógico entre um “eu falante” e um “eu ouvinte”¹⁰. Este comportamento de “troca de turno” em condições não verbais, está presente tão cedo quanto os três/quatro meses de idade. É esta a regra básica da interacção comunicativa que preside ao acto de conversar (cf. quadro 1, secção 1).

Formas de comunicar

Para que a criança possa ter um papel activo no acto comunicativo e interagir com os outros nas conversas, há que considerar também os meios que usa para receber e transmitir as mensagens. Os bebés comunicam usando comportamentos não verbais, por exemplo o choro, o olhar, o sorriso, os movimentos corporais, as vocalizações, etc. As repetidas interacções dos bebés permitem aos adultos atribuírem significado aos seus comportamentos e responderem adequadamente às suas necessidades. É com base nessas trocas comunicativas que as crianças se começam a interessar pelos objectos que as rodeiam e descobrem o poder da influência dos seus comportamentos nos outros. Progressivamente, vão utilizando meios de comunicação cada vez mais diversificados e simbólicos, até que a comunicação verbal se instala.

Ambos os intervenientes no processo comunicativo (adulto/criança) contribuem para o enriquecimento mútuo dessa interacção. As respostas contingentes dadas pelos adultos desempenham um papel basilar nestas interacções, dada a

¹⁰ Rigolet, S. A. (2000).

sua previsibilidade e o sentido de controlo e de bem-estar emocional que proporcionam à criança. A responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afectivo e linguístico.

Comunicação verbal

Para aprender a comunicar é essencial o uso dos sentidos de distância (a visão e a audição) e a vivência de experiências sociais e cognitivas significativas, sendo de especial utilidade a interacção sistemática com o ambiente social e com os objectos do meio físico. É fundamental o papel dos adultos no processo de desenvolvimento da consciência da função simbólica da comunicação por parte da criança e no uso da comunicação verbal em diversos contextos e para funções variadas, i.e., para rotular, pedir objectos ou acções, mencionar pessoas e eventos, conversar sobre acontecimentos ocorridos e programar actividades futuras, comentar, responder, cumprimentar, dar informação, protestar, rejeitar, expressar sentimentos e opiniões, fazer escolhas, etc.

É através da interacção verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna. É pela comunicação verbal que as crianças adquirem e desenvolvem a língua materna.

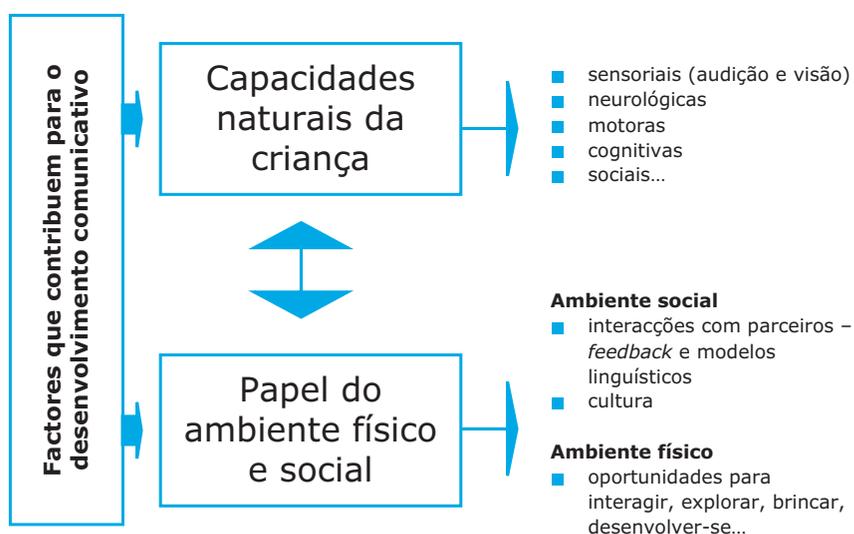


Figura 2 – Factores determinantes do desenvolvimento das competências comunicativas.

Em síntese:

A comunicação é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação activa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar. A interacção verbal é o meio mais elaborado e privilegiado da interacção comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afectivo.

2.2 De aprendiz de falante a comunicador fluente

- Diálogo 25: Educadora, João (3 A) e Mário (3 A)

A educadora conversa em pequeno grupo com as crianças sobre o fim-de-semana. Cada criança conta as suas novidades e o que de mais significativo aconteceu. A educadora regista por escrito o que cada uma disse e aproveita o momento para fazer alguns comentários sobre o que as crianças contaram. Quando surgem dificuldades por parte das crianças, questiona-as e devolve-lhes modelos correctos.

J: Fiz *buacos* no chão com o meu avô, assim (exemplifica gestualmente).

E: Fizeste *buracos* na terra, puseste alguma coisa dentro dos buracos?

J: O avô *abiu* os *buacos* e eu pus lá dento uma flor.

M: Olha a minha avó também faz isso no jardim.

E: Então estiveste a ajudar o avô a plantar flores no jardim. Depois de plantares as flores o que fez o avô?

J: Tapou o *buaco* e pôs água.

E: O avô tapou o buraco e regou as flores com um regador.

J: Não sei o nome.

E: Não sabes o nome de quê, das flores que plantaste com o avô?

J: Não sei o nome das flores.

Nesta descrição, podemos observar as crianças a demonstrarem particular interesse em partilhar momentos de conversa em pequenos grupos, falando de acontecimentos significativos ocorridos há algum tempo. A participação nesta actividade exige-lhes competências comunicativas, quer em termos da compreensão das mensagens orais, quer em termos da expressão oral (cf. secção 1).

Interacção verbal e aprendizagem

Interagindo verbalmente, as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintáctico, pragmático). Porque os ambientes em que as crianças se encontram desempenham um papel marcante na estimulação do desenvolvimento da capacidade de comunicar, é fundamental a criação de oportunidades onde elas possam descrever, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

À medida que as capacidades comunicativas se desenvolvem, a criança entende melhor o mundo que a rodeia e aprende a agir verbalmente sobre o real físico, social e emocional. O jardim-de-infância pode ser determinante no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança, quer através da interacção dual com o educador¹¹, enquanto conversa com a criança, quer na execução deliberada e sistemática de actividades específicas destinadas a promover aspectos centrais da comunicação verbal.

Como mencionam as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, um melhor domínio da linguagem oral é um objectivo essencial na educação pré-escolar. Escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular. Quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras¹². É função do educador

“alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores”¹³.

Torna-se, portanto, importante que no jardim-de-infância se proporcionem experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem as crianças a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos e que, de forma consistente e sistemática, se estimulem as crianças a:

¹¹ O quadro 2, na secção 1, reenvia para um conjunto de exemplos atitudinais importantes na estimulação das capacidades comunicativas durante o diálogo.

¹² Ministério da Educação (1997:66).

¹³ Ministério da Educação (1997:68).

- prestarem e distribuírem a atenção simultaneamente por pessoas e objectos;
- estabelecerem relações com pessoas diferentes;
- compreenderem o papel das pessoas como agentes sociais;
- anteciparem o que vai acontecer;
- comunicarem intencionalmente de forma adequada ao contexto social e físico;
- *tomarem e darem a vez* nas interacções sociais, com turnos gradualmente mais prolongados;
- iniciarem, manterem e terminarem interacções comunicativas subordinadas a tópicos progressivamente cada vez mais diversificados;
- usarem a linguagem oral de forma eficiente para manifestarem as suas necessidades, desejos e pensamentos, demonstrarem preferências, fazerem escolhas, adquirirem e darem informação, descreverem o que aconteceu ou falarem sobre o que vai acontecer, controlarem o que se passa à sua volta, expressarem rejeições, regularem o comportamento dos outros, etc.

Quadro 3 – Objectivos na estimulação da comunicação verbal.

É esperável que, ao terminar a educação pré-escolar, a criança possua um discurso inteligível por qualquer falante da língua e desejável que possua as seguintes capacidades comunicativas:

Ouvir falar

- Saber ouvir e escutar os outros cada vez com mais atenção.
- Compreender as conversas de adultos e pares tidas em diversos contextos.
- Seguir e participar numa conversa relativamente simples com pares e adultos.
- Compreender e seguir uma sequência de duas ou mais ordens.
- Entender instruções complexas.
- Ouvir e compreender histórias lidas em voz alta com e sem o apoio de imagens.
- Compreender questões abertas começadas, por exemplo, por *Onde?*, *Quem?* e *O quê?*

Falar

- Comunicar para dar informações, fazer pedidos, protestar, recusar, manifestar sentimentos, cumprimentar, dar ordens, escolher, partilhar ideias, comentar situações, etc.
- Expressar-se com um vocabulário variado, produzindo correctamente todos os sons da língua.
- Usar frases simples, respeitando a estrutura sintáctica e as regras de concordância.
- Narrar acontecimentos vividos recentemente.
- Tomar a vez, introduzir tópicos, usar pistas não verbais.
- Recortar histórias ouvidas, seguindo uma sequência lógica.
- Responder a questões abertas iniciadas, por exemplo, por *Onde?* *Quando?* *Porquê?* *Quem?* *O quê?* *Com quem?* etc.
- Adequar-se ao ouvinte e à situação (i.e., falar com um bebé ou com um adulto, usar o telefone).
- Usar a linguagem para resolver problemas.

2.3 Estimular o desenvolvimento da comunicação verbal

Durante o período da educação pré-escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso. No processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interacção comunicativa (com outras crianças e com os adultos), quer as actividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças, nomeadamente ao nível da *Compreensão* e da *Expressão oral*. É, por isso, importante que os educadores aproveitem as situações naturais ocorridas em contexto de comunicação e que criem deliberadamente situações estimulantes para as crianças participarem activamente.

Com a orientação do educador, as crianças deverão ser desafiadas a desenvolverem competências relevantes para o seu crescimento linguístico. As actividades e as estratégias que seguidamente se descrevem constituem apenas sugestões para promover ambientes ricos em oportunidades comunicativas e partem do pressuposto de que é importante ensinar a criança a *ouvir falar* e a *expressar-se* adequadamente consoante os contextos e os objectivos da situação, tomando em linha de conta as pessoas com quem interagem, os lugares onde as interacções acontecem e as actividades ou tarefas em que elas se envolvem.

2.3.1 Aprender a saber ouvir

O desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem. Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.

Na sua prática educativa, o educador deve ter em consideração este aspecto, ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de actividades que os ensinem a saber escutar. Apresentam-se, em seguida, alguns conselhos educativos para ensinar a ouvir falar, ilustrados com exemplos de actividades e estratégias que deverão ter em consideração a idade cronológica e o nível de desenvolvimento da criança.

(i) *Variar as actividades propostas, dada a limitada capacidade de atenção das criança destas idades.*

Peça às crianças que façam recados simples ou complexos (uma, duas ou mais ordens seguidas) no decorrer da rotina ao longo do dia, de acordo com as circunstâncias, com a idade e o nível de desenvolvimento. Os recados podem ser dirigidos a colegas ou a adultos. Por exemplo:

- Organize as actividades de modo a não incluir todos os materiais de que necessita para a sua concretização. Assim, cria a possibilidade de, durante o desenvolvimento dessa actividade, conversar com as crianças sobre o assunto e pedir-lhes para irem buscar o material em falta. Os recados a fazer pelas crianças podem ser diversos, podem consistir apenas em ir buscar determinado material em falta, ou ter de solicitar esse material a alguém (adulto ou colega), tendo de referir quem pediu o material. À medida que as competências das crianças aumentam nesta área, pode solicitar recados cada vez mais complexos, implicando a memorização de mais do que uma ordem seguida;
- Peça às crianças para darem recados aos pais decorrentes de circunstâncias particulares do jardim-de-infância.

Realize actividades variadas de culinária e estimule as crianças a participarem nelas, não apenas na execução das tarefas, mas também na sua explicação verbal. Sugere-se que durante estas actividades o educador:

- Formule pedidos às crianças, que podem ser directos ou não, por exemplo "*Manuel, podes ir buscar a colher que está dentro da gaveta do armário da cozinha, por favor?*" "*Fernando precisamos de fermento para o bolo crescer, podes ir buscá-lo, por favor?*";
- Introduza conceitos novos decorrentes das tarefas;
- Descreva os alimentos que são necessários para se concretizarem as tarefas propostas;
- Converse sobre as características dos materiais e alimentos utilizados;
- Comente o que se está a fazer, o que se vai fazer, o resultado final.

(ii) *Ser um ouvinte atento ao que a criança diz – servir de modelo.*

Preste atenção à criança quando ela lhe dirige a palavra, dê-lhe tempo para *tomar a vez*, aproveite para expandir o que ela vai dizendo, ajudando-a a estruturar as frases e alargando-lhe o conhecimento lexical. Ofereça-lhe modelos correctos.

Responda, sobretudo, à intenção da mensagem e devolva-lhe o modelo correcto do que ela disse incorrectamente. Por exemplo, se a criança diz: "*Olá Enguique!*" proporcione uma revisão adequada dizendo "*Disseste olá ao Henrique?*"

(iii) Procurar compreender as razões que levam a criança a não prestar atenção quando se fala com ela.

Procure saber porque é que a criança não presta atenção ao que lhe está a ser dito, por exemplo: tente perceber se esse comportamento é momentâneo ou persistente; se a criança não presta atenção porque não compreende a linguagem que está a ser utilizada; se o tópico de conversa não lhe interessa; se é facilmente distraída por outros estímulos; se existem problemas fisiológicos que podem afectar o processamento da informação, e.g., dificuldades auditivas.

(iv) Utilizar estratégias diversificadas para captar a atenção das crianças (individualmente ou em grupo).

Utilize pistas visuais associadas à linguagem oral para ajudar a captar a atenção das crianças. Crie um espaço físico calmo sem muitos estímulos que dispersem a atenção, para que as crianças se concentrem no que está a ser dito.

(v) Realizar jogos que apelem à necessidade de prestar atenção ao que é dito.

Realize jogos de movimento que impliquem a audição verbal de ordens, como seja "O Rei Manda". Realize jogos no exterior, por exemplo: desenhe no chão círculos e peça-lhes para executarem determinadas tarefas: "saltar com a bola dentro do círculo"; "correr à volta do círculo"; "andar ao pé-coxinho à volta do círculo", etc.

Utilize imagens diversas para realizar "jogos de vocabulário". Por exemplo, perante um conjunto de imagens peça às crianças para apontarem ou darem a um colega a imagem que corresponde ao que nomeia.

(vi) Dinamizar momentos de conversa em que as crianças aprendam a esperar pela sua vez.

Crie momentos específicos ao longo do dia para conversar com as crianças (em pequeno ou em grande grupo), por exemplo, no "momento da reunião no tapete". Durante esses momentos converse sobre assuntos que lhes interessem, ajudando-as a seguir as regras de conversação, nomeadamente a esperar pela sua vez.

(vii) Criar uma rotina educativa que inclua diariamente ouvir ler ou narrar histórias.

Estabeleça um momento específico na rotina diária do jardim-de-infância para ler histórias a todo o grupo, escolhendo um local acolhedor e confortável para todos.

Leia histórias servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objectos reais, etc.

Tire partido do interesse das crianças por histórias, mesmo fora dos momentos estabelecidos para o efeito (individualmente ou em pequeno grupo).

Leia a mesma história várias vezes.

Construa as suas próprias histórias em formato digital, utilizando vários programas de computador, como seja o *Word*, o *PowerPoint*. As crianças podem participar na construção dessas histórias que se podem basear em situações reais, vividas por elas.

Converse sobre as histórias, colocando questões às crianças sobre o que ouviram.

(viii) Convidar pessoas da comunidade, por exemplo, os pais, para discutirem determinados tópicos com as crianças, relatarem acontecimentos, histórias, etc.

Recorra aos pais e a outros elementos da comunidade para proporcionarem momentos de discussão de assuntos do interesse das crianças, para relatar experiências relevantes, para contar histórias tradicionais da comunidade local, etc. Estabeleça um dia específico na rotina diária para desenvolver esta actividade.

(ix) Estimular o gosto por ouvir poesia, canções, trava-línguas, etc.

Inclua na rotina do jardim-de-infância momentos específicos para a criança ouvir canções diversificadas, com o apoio de mímica ou não; poemas simples; lengalengas e trava-línguas, etc.

Converse com a criança sobre o que ouviu, formule perguntas abertas que ajudem a explorar essas situações, incluindo a análise das palavras desconhecidas.

Introduza oportunidades para que a criança faça as suas próprias escolhas.

Aproveite esses momentos para se divertir com a criança brincando com as palavras e os ritmos.

2.3.2 Aprender a saber expressar-se oralmente

Ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, e o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral.

Apresentam-se, em seguida, alguns conselhos educativos para estimular a expressão oral, acompanhados de exemplos alusivos de actividades e estratégias que deverão ter sempre em consideração a idade cronológica e o nível de desenvolvimento da criança.

(i) Aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas.

Converse com as crianças sobre assuntos diversos, partindo de acontecimentos do quotidiano que sejam significativos para elas e de experiências em que participam nos diversos contextos (no jardim-de-infância, em casa).

Use registos fotográficos ou pequenos filmes que representem situações vivenciadas pelas crianças para conversar sobre essas experiências, quer individualmente, quer em pequenos grupos ou em grupos mais alargados.

Crie oportunidades para que as crianças respondam a perguntas abertas sobre experiências vividas, por exemplo: *O que estão a ver? Quando aconteceu aquele episódio? O que fizeram a seguir?*

(ii) Criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, fotografias, objectos reais.

Use materiais próprios para a narração de cada história (adereços, objectos que fazem parte da história e que ajudam a dar-lhe vida, cassetes de áudio ou vídeo sobre o assunto, jogos baseados na história).

Converse sobre as histórias ouvidas, salientando o que aconteceu a quem, como foram resolvidas as situações problemáticas; explique as palavras desconhecidas.

Realize pequenas dramatizações onde cada criança desempenhe uma determinada personagem correspondente a uma história previamente contada ao grupo.

Disponibilize fantoches de mão ou de dedo correspondentes às personagens das histórias contadas para que a criança possa recontá-las com o auxílio destes materiais.

(iii) Garantir oportunidades para que as crianças relatem acontecimentos vividos e planifiquem verbalmente actividades futuras.

Converse com as crianças, em pequeno ou em grande grupo, sobre actividades e experiências significativas vividas, utilizando como suporte de apoio diversas estratégias, por exemplo, fotografias, desenhos, objectos.

Use o momento do final do dia para conversar sobre o que cada criança fez no jardim-de-infância, onde brincou, que actividades desenvolveu, com quem brincou, o que gostou mais ou menos de fazer e porquê. Pode recorrer à utilização de mapas e calendários de actividades diárias para auxiliar a criança a relembrar o que aconteceu, onde, como, com quem, etc.

Converse com as crianças sobre as actividades que vão realizar num futuro próximo, planificando em conjunto.

(iv) Proporcionar ao longo do dia momentos específicos para debater ideias e temas.

Encoraje as crianças a formularem opiniões sobre o que ouviram e as experiências que viveram dentro e fora do jardim-de-infância.

Utilize imagens (desenhos ou fotografias) para ilustrar o tema da conversa e para motivar as crianças a participarem nela.

Use também situações pouco prováveis e diferentes para conversar com as crianças sobre essas situações.

Faça comentários sobre as situações, no sentido de se prolongar a análise de um determinado tópico antes de introduzir um novo assunto.

Adicione informação nova que estimule a criança a falar mais acerca de um tópico específico.

Realize o jogo "O que me faz sentir...", levando as crianças a descreverem oralmente o que as faz sentirem-se contentes, tristes, alegres, zangadas, infelizes, confusas, etc.

Apresente às crianças imagens de rostos que expressam diversos sentimentos pedindo-lhes que falem sobre cada uma das imagens.

(v) Expor as crianças a um vocabulário variado e a estruturas sintácticas de complexidade crescente.

Realize jogos de palavras em que é dita uma palavra e se solicita às crianças que digam o mesmo por outras palavras. Por exemplo:

- apresente a palavra "contente" e peça-lhes para dizerem outra palavra ou palavras que signifiquem o mesmo. Repetir a tarefa com outros itens: "bonito", "mau", "receber", "vencer", "novo", "esperta", etc. Registe as respostas das crianças;
- apresente a um pequeno grupo de crianças a frase "os ténis estão velhos" e peça-lhes para dizerem uma outra frase que queira dizer o mesmo. Repita a tarefa com outras frases: "o coelho é rápido", "a televisão está desligada", "o pão está fresco", etc. Registe as respostas de cada criança.

Leve as crianças a imaginarem que estão em locais específicos: no fundo do mar, nas nuvens, num palácio, numa caverna, no meio de um campo com flores, num supermercado, num foguetão, num barco à vela, etc., e peça a cada uma que descreva o que vê nesses locais.

Estabeleça momentos de conversa em que as crianças, em pequeno ou grande grupo, imaginam e descrevem o que fariam se fossem:

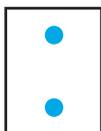
- um objecto específico: um carro, uma bota, um chapéu, uma bolinha de sabão, etc.;
- um determinado animal: uma borboleta, um gato, um crocodilo, um lobo, etc.

Crie situações lúdicas em que cada criança terá que nomear e descrever imagens ou objectos. Os objectos ou as imagens podem ser agrupadas por temas/categorias, por exemplo, animais, alimentos, partes do corpo, brinquedos, objectos que pertencem à casa, etc.

Realize jogos de adivinhas, por exemplo, uma criança retira um dos objectos existentes numa caixa, sem que os colegas vejam esse objecto, e descreve as suas características: cor, função, forma, tamanho, etc.

Use cartas com imagens para dinamizar jogos de linguagem oral, por exemplo:

- Jogos de cartas, em que num lado existe uma imagem e no outro lado pontos – entre 1 a 6.



Lado dos pontos



Lado da imagem

Desenrolar do jogo: espalhe três ou quatro cartas em cima de uma mesa com as imagens viradas para baixo e os pontos para cima. Uma das crianças lança um dado e, perante o número de pontos, terá que procurar a carta correspondente a esses pontos. Ao virar a carta, terá que nomear o que vê na imagem e dizer para que serve;

- Jogos de cartas com imagens associadas por pares de contrários. Ao jogar nomeiam o que está nas imagens e identificam conjuntos de contrários.

Utilize imagens sobre vários tópicos (podem ser fotografias de situações reais) para construir tabuleiros de imagens que permitam às crianças, por exemplo, aprender conceitos sobre:

- lugares, o que lhes pertence e as suas características;
- números, as cores e as formas, etc.;
- tempo e o espaços físicos;
- alimentos, animais, objectos que pertencem a determinados espaços, etc.

(vi) Dinamizar situações em que as crianças tenham de comunicar com os pares e os adultos para fins diversos.

Estimule a criança a usar a linguagem oral em situações relacionadas com o início e o fim das interações sociais, por exemplo, para cumprimentar os adultos e os colegas em diversos momentos: no início do dia, para se despedir, de manhã ou à tarde.

Promova o diálogo entre as crianças, colocando questões, fazendo comentários, ajudando a interiorizar a tomada de turnos (*tomar, deixar e esperar a vez*).

Realize jogos de faz-de-conta em que a criança tem que falar com pessoas diferentes, utilizando estratégias diversas por exemplo, como se fosse a mãe, o pai, a tia, o educador, etc. a desempenhar determinada tarefa.

Use o brinquedo do telefone para conversar com a criança sobre temas diversos, conduzindo-a a *tomar a vez* na conversa, a responder a questões, a formular pedidos, a fazer comentários sobre experiências vividas, etc.

Crie oportunidades para que as crianças formulem questões directas, por exemplo, questionando cada colega sobre o que gostaria de lanchar.

Crie oportunidades para que a criança formule pedidos variados, reais e de faz de conta, por exemplo:

- pedir a um colega para o deixar ir à festa dos anos;
- pedir aos pais para ir brincar com alguém;
- jogar um jogo que implica consistentemente pedir a um colega alguma coisa;
- pedir a alguém que brinque com ele ou o ajude.

(vii) Conceber situações problemáticas que exijam uma solução e a explicação da solução encontrada.

Formule problemas hipotéticos, resultantes de situações do dia-a-dia, e peça a cada criança que explique como os resolveria, por exemplo: "Se a Maria se magoasse o que teria que fazer?"

Solicite às crianças novas formas para resolver conflitos em histórias tradicionais, por exemplo, "Se fosses o Capuchinho Vermelho e tivesses que ir a casa da avozinha, escolhias o caminho mais curto, onde está o lobo, ou o caminho mais longo que demora muito tempo a percorrer? Porquê?"

(viii) Desenvolver jogos de linguagem que divirtam as crianças e lhes proporcionem o desenvolvimento da consciência linguística.

Na secção 3 desta brochura será abordado pormenorizada-mente a questão do desenvolvimento da consciência linguística.

2.4 Algumas questões para reflexão

Reflexões sobre a prática

A exposição à língua materna e a participação em actividades comunicativas são os motores do desenvolvimento linguístico da criança. Torna-se, por isso, importante que o educador cuide das interacções comunicativas duais (adulto/criança) e promova deliberadamente actividades de experiências verbais no jardim-de-infância.

A reflexão sistemática sobre as práticas de interacção comunicativa pode ser uma ajuda preciosa na promoção da qualidade das mesmas. Nesse sentido, sugerem-se como pontos de reflexão as seguintes questões:

1. Conhece as capacidades linguísticas de cada criança da sua sala? É capaz de identificar os domínios de linguagem que carecem de uma estimulação particular?
2. Proporciona sistematicamente oportunidades de práticas comunicativas com objectivos específicos? Essas oportunidades decorrem principalmente de situações na organização do trabalho na sala, de actividades lúdicas,

da aprendizagens de novos assuntos, do apoio à realização de trabalhos?

- 3.** Existem oportunidades frequentes, ao longo do dia, para diálogos individuais entre o adulto e cada criança?
- 4.** Descreva uma situação recente em que tenha deliberadamente promovido a expansão do conhecimento lexical das crianças.
- 5.** Identifique uma situação em que tenha deliberadamente promovido o desenvolvimento pragmático do grupo.
- 6.** Descreva uma situação em que no diálogo com o grupo promoveu deliberadamente o uso de estruturas sintáticas mais complexas do que as usadas pelas crianças.
- 7.** Que rotinas tem estabelecidas para a leitura de histórias e para o conto (frequência, materiais, espaços)?
- 8.** É capaz de identificar actividades intencionalmente desenvolvidas na última semana, conducentes ao desenvolvimento da capacidade de prestar atenção a enunciados ouvidos ou ao treino lúdico de formas de comunicação diferenciadas, de acordo com o interlocutor ou o objectivo da comunicação (formular pedidos escolher, responder a solicitações, perguntar, comentar, cumprimentar, expressar sentimentos, recusar, protestar, partilhar, etc.)?
- 9.** Como pensa ser possível melhorar a organização da sua prática docente, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades comunicativas do grupo, de forma mais frequente, integrada e contextualizada?

III Brincar com a língua: desenvolver a consciência linguística

A educadora lê para os meninos uma versão da história tradicional do Capuchinho Vermelho que inclui algumas rimas. Por exemplo, na passagem em que o lobo quer comer o Capuchinho Vermelho, a menina responde-lhe: “Não me comas agora lobo mau. Não vês que estou tão magrinha como um pau”. Ao ouvir ler esta passagem as crianças repetem-na em coro, acontecendo o mesmo em outras passagens da história com rimas.

Sensibilidade à consciência dos sons

Nesta descrição podemos ver as crianças a demonstrar particular prazer em ouvir e repetir palavras que rimam. Este tipo de comportamentos indicia os primórdios da sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras. Ao longo dos anos pré-escolares as crianças não só continuam a progredir do ponto de vista das aquisições sobre a sua língua materna como começam a desenvolver algumas intuições sobre a estrutura e o funcionamento da própria língua.

As crianças em idade pré-escolar conhecem e utilizam um vocabulário relativamente extenso de palavras. Compreendem facilmente os significados de questões, ordens e histórias. Processam igualmente de forma automática os segmentos da fala, o que, por exemplo, lhes permite distinguir e articular palavras que se distinguem entre si apenas por um som (por exemplo, *pato* e *gato*). No entanto, em situações de comunicação natural, as crianças centram-se, sobretudo, no significado dos enunciados, activando processos de análise automáticos e inconscientes necessários à percepção e compreensão do discurso, não tendo, no decorrer dos mesmos, que atender, nem manipular dimensões estruturais da língua (segmentos fonológicos, estruturas sintácticas, etc.).

As capacidades infantis para pensar sobre as propriedades formais da língua (consciência linguística) começam a desenvolver-se, ainda que de forma rudimentar, no final dos anos pré-escolares. Para o desenvolvimento dessas capacidades é necessário que as crianças apresentem já um razoável domínio das estruturas da sua língua materna em situações de comunicação (vocabulário, sintaxe, articulação das palavras¹⁴). Assim, à medida que progredem os conhecimentos infantis sobre a língua materna, as crianças começam também a tomar a língua como objecto de reflexão. Por exemplo são capazes de considerar incorrecta a afirmação de um menino que diz "Eu **fazi** um desenho" ou começar a inventar outras formas de completar lengalengas tradicionais, recorrendo a palavras que apresentam a mesma terminação sonora (*Dão badalão, cabeça de cão... cabeça de melão, cabeça de feijão*). Estes comportamentos indiciam processos primitivos de distanciação em relação à língua enquanto instrumento comunicativo, começando as crianças a pensar sobre dimensões fonológicas ou sintácticas da língua. Esses processos de reflexão, ainda que intuitivos, podem incidir sobre os segmentos sonoros das palavras (consciência fonológica), sobre a identificação de palavras nas frases (consciência da palavra) ou sobre a adequação gramatical das frases (consciência sintáctica).

As capacidades de consciência linguísticas evoluem depois, já durante os anos escolares, para um conhecimento metalinguístico mais explícito em que as crianças passam a ser capazes de controlar de forma consciente e deliberada as regras sintácticas das frases ou a estrutura fonológica das palavras. Esta evolução parece estar dependente do ensino e das aprendizagens escolares.

3.1 Dimensões da consciência linguística: a consciência fonológica

A consciência fonológica é a capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas¹⁵ e fonemas¹⁶ que integram as palavras.

¹⁴ Cf., a propósito, a secção 1 desta brochura.

¹⁵ Sons ou grupo de sons dentro da sílaba (e.g., br.o- ca).

¹⁶ O fonema consiste na unidade sonora mais pequena que não pode ser analisada em unidades mais pequenas e sucessivas, e que permite diferenciar uma palavra de outra.

Para avaliar a consciência fonológica utilizam-se vários tipos de tarefas, nomeadamente:

Tarefas para avaliar a consciência fonológica

- Tarefas de contagem, em que se pede às crianças que contem as sílabas ou os fonemas de palavras ditas oralmente. (*Diz-me quantos "bocados" tem a palavra cavalo?*)
- Tarefas de classificação, em que se pede às crianças que classifiquem um conjunto de palavras, com suporte figurativo, segundo critérios silábicos ou fonémicos. (*"Vou-te dizer três palavras: «roda», «vila» e «rato». Duas destas palavras começam pelo mesmo «bocadinho pequenino». Tenta dizer-me quais são."*)
- Tarefas de segmentação, em que se pede às crianças que dividam palavras em sílabas ou fonemas. (*"Diz-me quais os «bocadinhos pequeninos» da palavra «chá»"*).
- Tarefas de síntese ou reconstrução, em que se pede às crianças que, a partir de um conjunto de sílabas ou de fonemas ditos oralmente, descubram de que palavra se trata. (*"Vou-te dizer uma palavra aos bocados: ca/va/lo. Tenta adivinhar que palavra é que eu disse."*)
- Tarefas de manipulação, em que se pede às crianças que omitam, acrescentem ou troquem de posição uma sílaba ou um fonema de diversas palavras. (*"Diz-me o primeiro bocado da palavra «galinha». Agora diz-me o que fica da palavra se não disseres esse bocado."*)

A evolução da consciência fonológica segue um percurso que vai da sensibilidade a segmentos maiores da fala como as palavras ou as sílabas para a sensibilidade aos componentes fonémicos das palavras (ou seja, as crianças conseguem com relativa facilidade indicar as sílabas da palavra *cavalo*, mas apresentam muito mais dificuldade em indicar as unidades fonémicas da palavra *pá*). Assim, do ponto de vista desenvolvimentista, a sensibilidade fonológica evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos.

3.1.1 Níveis de consciência fonológica

A educadora lê aos meninos uma história com animais onde entram a girafa *Gina* e o burro *Bonifácio*, a joaninha *Josefina*, a vaca *Belinda* e o javali *Belisário*. Depois da leitura da história, propõe aos meninos vários jogos de sons com os nomes das personagens da história.

- a) Diz, uma a uma, e com alguns segundos de intervalo, as sílabas que compõem o nome do burro e da joaninha e propõe às crianças que descubram o nome do animal que ela está a dizer.

- b) Propõe às crianças que dividam os nomes "Gina e Belinda" em sílabas.
- c) Diz vários pares de nomes ("Belinda e Belisário"; "Josefina e Bonifácio"; "Josefina e Gina") e pede às crianças para indicarem se começam ou não pelo mesmo som.
- d) Propõe às crianças que dividam a palavra "burro" em sílabas. Propõe-lhes que digam a primeira sílaba e de seguida digam a palavra, omitindo essa sílaba.

Todos os meninos realizam com sucesso as tarefas a) e b), no entanto, na tarefa de divisão de sílabas a educadora ajuda um dos meninos, pedindo-lhe para repetir com ela, devagarinho, as sílabas do nome *Josefina* e contando-as depois.

Na tarefa c) a maior parte das crianças consegue dizer que "Belinda e Belisário" começam pelo mesmo bocadinho e que "Josefina e Bonifácio" não. No entanto, a decisão sobre o par "Josefina e Gina" coloca muitas dúvidas à maior parte das crianças e só uma delas afirma categoricamente que sim.

A tarefa d) também se revela bastante difícil para as crianças, chegando uma delas a afirmar que tirando o primeiro bocadinho da palavra burro, se ficaria apenas com as orelhas do burro.

Esta descrição do desempenho infantil nestas várias tarefas fonológicas permite-nos analisar as várias dimensões da consciência fonológica e as competências das crianças em idade pré-escolar neste domínio. As crianças em idade pré-escolar parecem conseguir um certo sucesso em tarefas que envolvem a síntese, a análise ou a detecção de sílabas comuns em diferentes palavras, apresentando, contudo, mais dificuldade numa tarefa que implica a supressão da unidade silábica, tal como é descrito no exemplo acima referido. Falham, no entanto, sistematicamente nas tarefas que implicam a análise de componentes fonémicos das palavras, como acontece no item onde devem decidir se *Gina* e *Josefina* começam ou não pelo mesmo som.

Tarefas de consciência silábica

Todos os estudos¹⁷ neste domínio nos indicam que as crianças de idade pré-escolar conseguem apresentar um relativo sucesso em tarefas silábicas (ou conseguem-no facilmente após um mínimo de instrução, já que as sílabas são unidades perceptivas salientes) e falham sistematicamente em tarefas que implicam os segmentos fonémicos. A dificuldade destas últimas tarefas decorre do facto de os fonemas serem entidades abstractas, já que são co-articulados (ou seja: não existem fronteiras explícitas entre os fonemas quando são pronunciados dentro das palavras). Por exemplo quando preferimos a palavra *pá*, os movimentos articulatórios necessários para produzir os fonemas [p] e [a] são realizados ao mesmo tempo, o que torna muito difícil a separação individual de cada um dos sons. Por outro lado, a percepção de um determinado fonema é alterada pelo contexto. Significa isto que um deter-

¹⁷ Para um conhecimento mais aprofundado de alguns estudos realizados consultar Alves Martins (1996) ou Silva (2003).

minado fonema-alvo apresenta diferentes propriedades acústicas em função dos fonemas que o antecedem ou procedem no contexto da palavra, o que torna extremamente complexa a apreensão isolada de cada fonema (por exemplo, as propriedades acústicas de [p] são diferentes em *pato* e *pipa* porque as propriedades do som [p] dependem da vogal que se lhe segue).

Para além da dimensão das unidades a manipular (rimas, sílabas ou fonemas), a natureza da operação fonológica requerida (síntese, análise, detecção de sons comuns ou manipulação de sons) tem influência, igualmente, na dificuldade da tarefa. Este factor de dificuldade cruza-se, no entanto, com o anterior, ou seja com a dimensão do segmento fonológico. Em geral as crianças de idade pré-escolar têm sucesso em tarefas de síntese silábica (por exemplo, "*Bo-ne-ca: Qual foi a palavra que eu disse?*"); de segmentação silábica (por exemplo, "*Divide a palavra «boneca» nos seus «bocadinhos»*"). Poderão ter mais dificuldade, devido a factores de ordem mnésica, em tarefas de detecção de sílabas comuns (por exemplo, "*Faca, roda, fada, duas palavras começam pelo mesmo «bocadinho». Quais são?*"). As tarefas silábicas mais complexas são aquelas que requerem manipulação (por exemplo, "*Fivela, diz o primeiro «bocadinho»... Agora diz a palavra sem esse «bocadinho»*"). por implicarem uma grande sobrecarga de memória.

Tarefas de consciência fonémica

Como já foi referido, as tarefas fonémicas são mais difíceis do que as tarefas silábicas e só nas idades escolares é que as crianças começam a apresentar sucesso nesse tipo de tarefas. Neste contexto, as tarefas de detecção de um fonema comum (por exemplo, "*Em faca, roda, rato existem duas palavras que começam pelo mesmo «bocadinho pequenino». Quais são?*") são, no entanto, mais fáceis do que as tarefas de síntese – "[p] [a]: Qual foi a palavra que eu disse?", de segmentação (por exemplo, "*Divide a palavra pá nos seus «bocadinhos»*") e de manipulação (por exemplo, "*Faca, diz o primeiro «bocadinho pequenino»... Agora diz a palavra sem esse «bocadinho pequenino»*"). O sucesso nestas últimas tarefas só acontece para a maior parte das crianças nas idades escolares e está dependente da aprendizagem da leitura. Esta conclusão resulta de estudos¹⁸ onde foi demonstrada a existência de uma hierarquização do desempenho infantil em tarefas fonémicas, começando pela identificação de fonemas iniciais ou finais comuns em diferentes palavras e seguindo-se a síntese e a segmentação fonémica, sendo que muitas crianças conseguem ter um

¹⁸ Para um conhecimento mais aprofundado destes estudos ver Silva (2003).

desempenho bem sucedido na primeira tarefa antes de conseguirem tê-lo nas outras duas. Resultados elevados nas tarefas de síntese e de segmentação fonémica só acontecem quando as crianças já são capazes de ler um número razoavelmente elevado de palavras.

Para além da idade e da aprendizagem formal da leitura, factores como a dimensão das palavras ou as propriedades articulatórias dos fonemas podem influenciar a dificuldade das tarefas fonémicas. Assim, por exemplo, as operações de análise ou de supressão fonémica tornam-se mais fáceis quando são utilizadas palavras mais pequenas. Por outro lado, nas tarefas de detecção de um fonema inicial comum tornam-se mais fáceis quando as palavras começam por sons como [f]; [v]; [s]; [z]¹⁹ ou [R]²⁰ do que quando as palavras começam por sons como [p], [b], [t], [d], [k], [g]²¹. Isto deve-se ao facto de a representação acústica da primeira lista de sons ser mais constante no contexto de diferentes palavras do que a representação acústica da segunda lista de sons. A percepção dos sons da segunda lista depende sobretudo da vogal subsequente. É, no entanto, de salientar que, tal como já foi referido, a maior parte das crianças de idade pré-escolar falha nas tarefas de segmentação fonémica, mesmo em relação a palavras pequenas e o seu sucesso só é um pouco melhor em tarefas de detecção de sons iniciais comuns, mesmo com sons perceptivamente mais salientes.

Muitos investigadores concordam, hoje em dia, que o conceito de consciência fonológica remete para uma habilidade geral que apresenta dois níveis. Um nível inicial que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas, e um segundo nível mais sofisticado que se manifesta apenas quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura e que está associado à análise e manipulação das unidades fonémicas.

3.1.2 A importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura

Consciência fonológica e aprendizagem da leitura

A aprendizagem da leitura e da escrita exige das crianças que elas desenvolvam conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que representa unidades da linguagem oral. Nos códigos alfabéticos as letras representam os segmentos fonémicos, o que permite, através de um número limi-

¹⁹ Consoantes fricativas.

²⁰ Consoantes vibrantes.

²¹ Consoantes oclusivas.

tado de símbolos (as letras), representar por escrito todas as palavras de uma língua. Consequentemente o domínio do código alfabético obriga, não apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, igualmente, à apreensão de que as unidades codificadas são exactamente os fonemas. Assim, a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita.

Desde a década de setenta que foi demonstrado que a consciência fonológica desempenha um papel chave no desenvolvimento de competências de literacia. Vários estudos²² demonstraram que as crianças que são melhores em tarefas silábicas e fonémicas apresentam mais facilidade na aprendizagem da leitura e esta relação mantém-se quando a variabilidade inerente ao nível intelectual, vocabulário, memória, ou nível social é estatisticamente controlada. Para o caso da língua portuguesa²³ também existem vários estudos onde foram encontradas correlações entre a consciência silábica e o sucesso na aprendizagem da leitura e entre a consciência fonémica e o sucesso na aprendizagem da leitura.

Esta relação é igualmente fundamentada por um conjunto de estudos que demonstram que a implementação de programas de treino relativos à consciência fonológica (ou seja programas que conduzem as crianças a focar a sua atenção nos segmentos sonoros das palavras), durante a educação pré-escolar, facilita o processo formal da aprendizagem da leitura.

A relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura parece ser uma relação recíproca e interactiva. A perspectiva de uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura tem subjacente a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança consiga apreender a lógica inerente ao processo de codificação da linguagem escrita e que a aquisição da linguagem escrita vai, por sua vez, aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas. Isto significa que as capacidades infantis de análise das palavras em unidades silábicas, intrassilábicas (ataque e rima²⁴), ou mesmo

²² Para um conhecimento mais aprofundado de alguns estudos realizados consultar Alves Martins (1996) ou Silva (2003).

²³ Para um conhecimento mais aprofundado de alguns estudos consultar Alves Martins (1996) e Cardoso Martins (1995).

²⁴ Ataque – uma ou duas consoantes à esquerda da vogal na sílaba (**pr-a**: l-is); Rima – constituinte da sílaba que pode incluir apenas uma vogal (**pr-a**), por isso não ramificada, ou incluir também uma consoante à direita da vogal (**l-is**). Para mais informação cf. Freitas *et al.* (2008).

Escrita inventada e consciência fonológica

a detecção de fonemas iniciais comuns em diferentes palavras, facilitam o processo de aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, a consciência explícita de que as palavras podem ser segmentadas em sequências de fonemas parece ser uma consequência do próprio processo de aprendizagem da leitura.

Esta relação interactiva e recíproca pode ocorrer mesmo antes da entrada para a escola através das tentativas infantis de escrita, na medida em que as produções de escrita inventada favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica.²⁵ É frequente as crianças de idade pré-escolar efectuarem tentativas de escrita (escritas inventadas), sendo que a frequência de contacto com textos escritos e a qualidade dos contextos em que as crianças se movem e, em particular, as formas como os adultos (pais e educadores) se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita, determinam a forma como elas concebem o código escrito e a qualidade das suas escritas inventadas. Assim, encontramos crianças de idade pré-escolar cujas produções escritas ainda não apresentam qualquer relação com o oral, outras procedem a uma correspondência quantitativa entre o número de sílabas que detectam nas palavras e o número de letras que usam para escrever uma palavra e outras ainda que começam já a mobilizar letras convencionais em função dos sons que identificam nas palavras²⁶.

As tentativas infantis de escrita inventada permitem desenvolver competências de análise do oral, na medida que as actividades de escrita induzem práticas de reflexão linguística (ou seja, levam as crianças a analisarem as palavras para decidirem quantas e quais as letras que, do seu ponto de vista, são adequadas escrever), tendo consequências na apreensão dos segmentos orais das palavras. A relação entre as escritas inventadas e a consciência fonológica é, assim, de natureza interactiva: as competências infantis de análise do oral vão influenciar a abordagem analítica das palavras no decurso das tentativas de escrita das crianças e, por sua vez, o exercício de tentar escrever conduz ao treino de operações de análise das palavras.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As *Orientações Curriculares* recomendam a exploração por parte das crianças da estrutura sonora das palavras, enquadrando-a num trabalho lúdico sobre a linguagem: “Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da

²⁵ Este ponto de vista é defendido por autores como Adam (1998) e Treiman (1998).

²⁶ Conferir, a propósito, a brochura *A descoberta da escrita*.

linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações. As rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar (...) Todas estas formas de expressão (...) podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua." (1997, 67). Deste modo, as *Orientações Curriculares* procuram sensibilizar os educadores para actividades específicas que conduzam as crianças a reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras, nomeadamente através de rimas e lengalengas.

3.1.3 Princípios orientadores de intervenção no domínio da consciência fonológica e exemplos de jogos fonológicos

Os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exactamente pelo seu carácter lúdico. A relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que este tipo de actividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar. Estas actividades poderão, no entanto, ser combinadas com outras actividades no âmbito da linguagem oral e escrita, devendo ser sempre desenvolvidas dentro de um espírito lúdico. Significa isto que os jogos e actividades a implementar poderão, por exemplo, mobilizar palavras associadas aos temas que estão a ser tratados na sala, ou a histórias e lengalengas lidas, ou ainda incluir o nome dos meninos da sala, entre outras possibilidades.

Na organização destas actividades deverão ser considerados os seguintes princípios orientadores:

- No nível pré-escolar os jogos a desenvolver *devem iniciar-se por unidades fonológicas perceptivamente mais salientes*, tais como sílabas ou rimas.
- Nesses jogos, as palavras utilizadas *devem ter estruturas silábicas simples*, isto é sílabas com uma estrutura CV (consoante/vogal), como em "cavalo".
- As unidades sonoras *podem ser modeladas pelo experimentador e reproduzidas pela criança* quando esta apresentar maiores dificuldades. Esta recomendação decorre da pertinência que as pistas articulatórias podem ter como via de acesso a uma representação consciente das unidades sonoras. Imagine-se que uma criança tem dificuldades em detectar as sílabas iniciais comuns das palavras "fada" e "faca". A educadora deverá pedir à criança para repetir a palavra "fada" muito devagarinho e, mal ela pronuncie a primeira sílaba, levá-la a assinalar o que acabou de dizer. Deve de seguida repetir o procedimento para a segunda palavra. Deste modo, a criança consegue rapidamente tomar consciência das sílabas partilhadas pelas duas palavras.
- *Devem ser trabalhadas actividades diversificadas* que contemplem as dimensões de segmentação, síntese, supressão e detecção de sílabas comuns em palavras.

São exemplos de jogos para esses tipo de actividades:

- (i) Contar as sílabas de uma palavra – “Vamos bater as palmas e contar quantos bocadinhos tem o nome «girafa»”.
- (ii) Encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas – “Vamos fazer um jogo. Vou dizer o nome de um animal aos bocadinhos (ra/po/sa). Qual é o animal?”
- (iii) Juntar uma sílaba a uma palavra e encontrar uma nova palavra – “Vamos fazer um jogo. Se eu disser «ma» e a seguir disser «caco», fica o nome de um animal. Qual é o animal?”
- (iv) Omitir uma sílaba de palavra para encontrar uma nova palavra – “Temos aqui a Diana, se eu for ao nome dela e tirar o bocadinho /di/, encontro o nome de outra menina. Qual é o nome dessa menina?”

Identificar as sílabas iniciais comuns de uma palavra:

A educadora propõe um jogo no qual se tenta descobrir, de entre seis meninos, aqueles cujos nomes²⁷ começam pelo mesmo bocadinho, para que eles formem um par e dêem as mãos. Os meninos escolhidos foram a Carolina, a Catarina, a Sofia, a Susana, o Ivo e a Inês. Neste jogo cada menino deve dizer o seu nome aos “bocadinhos” dizendo devagar cada uma das sílabas. A tarefa dos outros meninos da sala é indicar como é que os pares se devem formar.

Com o mesmo tipo de lógica podem organizar-se vários outros jogos, nomeadamente:

- Jogos com relógios onde a criança deverá apontar os ponteiros para as palavras que começam pela mesma sílaba, como em “palhaço” e “patins” ilustrado no exemplo.



²⁷ Os nomes próprios são palavras extremamente significativas para as crianças, não sendo sempre fácil organizar este tipo de jogo, tendo em conta o nome dos meninos que existem na sala; poderá recorrer-se ao nome dos pais, dos educadoras ou dos auxiliares.



- Jogos de cartas com imagens, onde os jogadores jogam quando dispõem de uma carta com uma imagem cujo nome começa pela mesma sílaba do nome representado na primeira carta a ser jogada.
- Lotos com imagens que devem ser preenchidos com cartões cujos nomes se iniciam pela mesma sílaba das do seu cartão (nota: o cartão maior deve conter no máximo duas a três imagens, pelo menos enquanto as crianças ainda não forem muito hábeis a jogar).
- Jogos em que cada menino tem uma imagem pendurada ao pescoço e deverá reconhecer o seu par num outro menino que tem uma imagem cujo nome partilha a mesma sílaba inicial. Os meninos devem ser agrupados em grupos de 4, permitindo criar dois pares por grupo.

Na medida em que várias investigações indicam que os jogos fonológicos são mais eficazes quando associam as correspondências som/grafema, poderá explorar-se com as crianças, em algumas destas tarefas de identificação da sílaba inicial, as letras que ficariam bem para escrever no início da palavra.

No jogo de cartas abaixo indicado, a educadora pede às crianças para juntar as cartas cujos nomes começam pela mesma sílaba²⁸. Depois de as crianças juntarem a “pêra” com o “pêssego”; o “medo” com a “mesa”; a “Alda” com o “Abecedário” e a “rena” com a “rede”, a educadora pergunta em relação a cada par de palavras: “E agora se eu quisesse escrever estes nomes, com que letra é que acham que deveria começar?”



Vários estudos²⁹ demonstraram que a probabilidade de as crianças em idade pré-escolar mobilizarem correctamente a primeira consoante no decurso das suas escritas inventadas é maior em palavras cuja sílaba inicial coincide com o nome de uma letra conhecida como por exemplo em *pêra* ou *pêssego*. Nestes exemplos a mobilização da letra “p” seria mais frequente do que quando se pede que escrevam *pano* ou *parede*, em que a sequência fónica dos dois sons iniciais não corresponde ao nome da letra “p”. Mobilizando os mesmos princípios para o nível oral, poder-se-á em alguns dos jogos de identificação da sílaba inicial recorrer a palavras cuja sílaba inicial coincide com o nome de letras (por exemplo, “*Pêra*, *rato*, *pêssego*: *Qual das três palavras começa pelo mesmo bocadinho? E agora se eu quisesse escrever essas duas palavras qual a letra que ficaria melhor?*”). Este tipo de questão deverá ser assumida com um carácter exploratório e não como uma forma de instrução formal. Estas palavras poderão ser incluídas nos vários tipos de jogos anteriormente descritos.

²⁸ Antes de se começar o jogo, as figuras dos cartões devem ser nomeadas.

²⁹ Para um conhecimento mais aprofundado de alguns estudos consultar Treiman e Cassar (1997).

Os jogos com unidades fonémicas devem ser introduzidos tardiamente e restringir-se a jogos de identificação de fonemas iniciais idênticos em palavras diferentes (por exemplo, "*Faca, foca, ilha*, qual das três palavras começa da mesma maneira?"), na medida em que este tipo de jogos não exige das crianças uma representação de todos os fonemas das palavras. Aliás, os estudos indicam que esta competência fonémica é a mais relevante para o início da compreensão do princípio alfabético. O tipo de jogos poderá ser semelhante aos jogos referidos para a identificação da sílaba inicial.

Como forma de facilitar os processos de identificação fonémica, poderão ser introduzidos jogos de identificação de sílabas iniciais comuns, integrando palavras cuja sílaba tem um som aproximado a um fonema, como no exemplo abaixo indicado. Nesta tarefa, as crianças devem apontar os ponteiros para as imagens cujos nomes começam pela mesma sílaba, mas neste caso as sílabas iniciais aproximam-se do som de um fonema. No exemplo os pares são "*tesoura - telefone*"; "*relógio - regador*"; "*peru - pelicano*" e "*melão - menino*".



Evolui-se depois para jogos cuja sílaba inicial de uma das palavras tem um som aproximado a um fonema e a outra palavra começa simplesmente pelo mesmo fonema (por exemplo, "Em *relógio, rato, foca*, qual das três palavras começa pelo mesmo som?"). De modo a facilitar o processo de isolamento do fonema comum, e tendo em conta que as vogais são

mais salientes para as crianças, convém, como é visível no último exemplo dado, não repetir as vogais das primeiras sílabas.

Os jogos que visam a identificação fonémica, devem incidir em primeiro lugar sobre palavras que começam por fricativas ou vibrantes – [f], [v]; [s]; [ʀ], etc., antes de serem trabalhadas palavras que começam por oclusivas – [p], [t], [k], [d], [b], etc. Nestes jogos, deve recorrer-se, de preferência, a palavras que integrem estruturas silábicas simples (CV).

As actividades de escrita, onde se incentive as crianças a escreverem palavras (por exemplo, registos, avisos, etiquetas, etc.), conduzindo-as a reflectir sobre a sua produção escrita (pedindo-lhes para antecipar o número de letras que precisam e questionando-as sobre aquelas que acham que ficam melhor) e a comparar os seus escritos com os de outros meninos, promovem igualmente o desenvolvimento da consciência fonológica. Vários estudos comprovaram que as actividades de escrita inventada envolvem as crianças na análise da estrutura sonora das palavras, conduzindo a progressos na consciência fonológica e nas concepções infantis sobre a linguagem escrita.

3.2 Dimensões da consciência linguística: a consciência de palavra

A educadora lê uma história aos meninos. De seguida apresenta uma das frases da história num quadro e pede aos meninos para contarem as palavras da frase.



A consciência do que é uma palavra implica, por um lado, a capacidade para segmentar uma frase e identificar o número de palavras que a compõem e, por outro, a compreensão de que as palavras são etiquetas fónicas arbitrárias (ou seja são sequências de sons que nomeiam algo, mas que não constituem a própria “coisa”).

A primeira dimensão referida relaciona-se com a capacidade para pensar as palavras enquanto unidades linguísticas que fazem parte de frases. Os dados da investigação³⁰ demonstram que quando pedimos a crianças de idade pré-escolar para contar o número de palavras de uma frase, elas consideram como palavras os elementos com conteúdo (nomes, verbos, adjectivos), mas não os elementos funcionais (artigos, preposições, etc.).

Em relação à compreensão de que as palavras são rótulos fónicos arbitrários, verifica-se que as crianças em idade pré-escolar concebem os nomes dos objectos como uma propriedade daqueles e apresentam dificuldades em discriminar o rótulo verbal dos atributos do objecto nomeado. Assim, por exemplo, quando se pede a crianças de 4/5 anos para dizer uma palavra comprida é comum elas nomearem objectos ou animais de grande dimensão (por exemplo, uma palavra comprida: *girafa*). Se lhes pedir para dizerem uma palavra difícil, elas são capazes de indicar uma acção complexa. A partir dos 5/6 anos as crianças começam a associar a dimensão das palavras à dimensão do enunciado, o que conduz, por vezes, à confusão entre uma frase e uma palavra. Assim, o tamanho das palavras passa a ser caracterizado em função da dimensão da emissão verbal que pode, ou não, coincidir com uma palavra isolada. Só por volta dos 6/7 anos é que as palavras começam a ser caracterizadas como rótulos que correspondem a coisas, ganhando, deste modo, alguma autonomia em relação aos referentes que nomeiam. Gradualmente, as aprendizagens escolares começam a interferir no conceito infantil de palavra e a partir dos 8 anos começam a surgir definições associadas a termos gramaticais (um nome, um adjectivo, etc.).

A tomada de consciência da arbitrariedade do léxico está associada à capacidade para manipular sinónimos, antónimos ou à compreensão de expressões em sentido figurado (metáforas). Por exemplo, é natural e frequente que as crianças de idade pré-escolar tenham dificuldade em encontrar um sinónimo de uma palavra. Para pensarem em sinónimos, as crianças têm de extrair o significado da palavra e mantê-la em memória

³⁰ Para um conhecimento mais aprofundado de alguns estudos realizados consultar Sim-Sim (1998) ou Silva (2003).

para encontrar uma palavra com o mesmo significado, o que é particularmente complexo em idades pré-escolares. A capacidade para compreender sinónimos ou metáforas implica, necessariamente, familiaridade com a realidade e com os significados envolvidos, podendo os educadores desempenhar um importante papel ao discutirem os significados de palavras ou de enunciados nos contextos onde surgem (quer seja em histórias, adivinhas, lengalengas, provérbios ou contextos comunicativos variados).

3.2.1 A importância da consciência da palavra para a aprendizagem da leitura

A noção do que é uma palavra não está completamente desenvolvida nas crianças, no momento da entrada para a escola. Contudo, trata-se de uma competência importante para que as crianças apreendam as correspondências entre as palavras orais e escritas, e para o processamento das palavras no mecanismo da leitura.

A relação entre a consciência da noção de palavra e a aprendizagem da leitura parece ser igualmente de natureza interactiva. A apreensão de que as palavras são rótulos verbais arbitrários e autónomos em relação aos referentes, e a percepção das unidades lexicais (ou palavras) no fluxo do discurso, facilita a tarefa de compreender as relações entre a fala e a escrita e, nesse sentido, facilita o processo de aprendizagem da leitura. Por outro lado, o contacto com a linguagem escrita e a manipulação das unidades gráficas através da linguagem escrita vão conduzir a progressos em relação à consciência do conceito de palavra. Por exemplo, é mais fácil para as crianças tomarem consciência do número de palavras num enunciado escrito do que num enunciado oral, na medida em que no primeiro caso as palavras são apresentadas num suporte concreto e separadas por espaços enquanto na linguagem oral as palavras apresentam-se encadeadas.

Do ponto de vista da intervenção, a promoção da tomada de consciência das unidades lexicais dentro das frases pode ser facilitada através de actividades onde é pedido às crianças para indicarem o número de palavras de enunciados orais ou escritos. Este tipo de exercício pode realizar-se em contextos variados, nomeadamente contar o número de palavras de uma lengalenga, de uma frase da história que foi escrita no quadro, de um recado enviado aos pais, etc.

3.3 Dimensões da consciência linguística: a consciência sintáctica

A educadora lê, a meninos de cinco anos, a história "Os Três porquinhos". Depois apresenta o Paco, um menino espanhol (um fantoche) que não sabe falar muito bem português que lhe vai recontar a história. A tarefa dos meninos é interromper o Paco sempre que ele falar mal e corrigir o que ele acabou de dizer. Em frases onde as transgressões às regras gramaticais eram muito óbvias, muitas crianças disseram que o Paco estava a falar mal (por exemplo, "O lobo de tijolo mau foi à casa"), não acontecendo o mesmo em relação a transgressões mais subtis (por exemplo, "O lobo mau trepou com o telhado da casa"). No que respeita à correcção, mesmo nas frases mais simples, nem todas as crianças tiveram sucesso na sua rectificação.

Esta actividade mostra que as crianças em idade pré-escolar apresentam dificuldades em analisar a organização gramatical das frases. Esta competência é designada por consciência sintáctica. A consciência sintáctica é a capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática. Esta competência traduz-se na possibilidade de realizar juízos sobre a gramaticalidade de um enunciado, de o corrigir, caso esteja incorrecto, e de explicitar as regras subjacentes a essa rectificação.

Desde relativamente cedo, as crianças possuem algumas intuições sobre a organização das frases e são capazes de indicar frases "tontas". No entanto, na elaboração desses juízos as crianças pequenas centram-se sobretudo no sentido (ou ausência de sentido) dos enunciados. Os estudos indicam que os sucessos precoces em tarefas onde as crianças têm de ajuizar se uma frase está ou não correcta, se baseiam mais na compreensão do conteúdo da frase do que na sensibilidade à dimensão sintáctica da frase. De facto, os dados que existem sugerem que a capacidade para emitir juízos sintácticos de natureza mais formal parece não ocorrer antes dos sete anos, apresentando as crianças de idade pré-escolar mais dificuldades em identificar erros na estrutura frase do que as crianças de idade escolar. Estas dificuldades variam, contudo, em função da complexidade estrutural das frases. Assim, muitas crianças aos seis anos são capazes de indicar que o enunciado "o muro saltou o cavalo"³¹ está incorrecto, sendo muitas vezes capazes de o rectificar. No entanto, a frase "O bebé faz barulho antes que adormecer" levanta muitas dificuldades de avaliação às crianças de seis anos. Mesmo aos nove anos, nem todas as crianças são capazes de indicar que se trata de uma frase gramaticalmente incorrecta.

³¹ Estudo desenvolvido por Sim-Sim (1997).

Do ponto de vista da intervenção, é importante uma atitude de intencionalidade pedagógica que permita, por exemplo, em situações de contacto com suportes escritos levar as crianças a reflectirem sobre as estruturas frásicas (por exemplo, no decurso de vários registos escritos, discutir-se a melhor forma de construir a frase).

3.3.1 A importância da consciência sintáctica para a aprendizagem da leitura

A consciência sintáctica parece facilitar algumas dimensões das operações de leitura, existindo também, para esta forma de consciência linguística, vários estudos que comprovam a existência de correlações significativas entre os resultados de crianças de idade pré-escolar, em tarefas de julgamento de aceitabilidade de frases e de substituição de palavras em frases, e os seus desempenhos posteriores na aprendizagem da leitura.

Também em relação à consciência sintáctica, existem alguns dados que suportam a ideia de que a interligação entre esta competência e o desenvolvimento da leitura é de natureza interactiva. Se as crianças até aos 6/7 anos têm grandes dificuldades em efectuar juízos gramaticais, a partir dos 7/8 anos, quando começam a revelar algum domínio na leitura, dão um salto significativo na eficácia que apresentam neste tipo de tarefas.

A consciência sintáctica parece facilitar a aquisição da leitura por favorecer a utilização do contexto linguístico na descodificação de palavras desconhecidas. Nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, os processos de descodificação ainda são muito laboriosos e este tipo de estratégias ajuda as crianças a ultrapassarem erros de descodificação quando lêem palavras desconhecidas. Por outro lado, a consciência sintáctica facilita os processos de compreensão, nomeadamente no que diz respeito à integração das informações lidas num texto, já que a capacidade infantil para reflectir sobre a dimensão gramatical dos enunciados irá possibilitar-lhes a monitorização do sentido do que está a ser lido.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As *Orientações Curriculares* fazem um conjunto de recomendações no âmbito da linguagem oral e da exploração da linguagem escrita que têm consequências positivas nos domínios da consciência lexical e sintáctica.

Os indicadores de sensibilidade às palavras, aos seus significados, e às propriedades gramaticais das frases, implicam processos de reflexão e distanciamento em relação a estruturas linguísticas que as crianças já usam. Estes processos só se

podem desenvolver, como já foi referido, depois de um domínio alargado das estruturas da língua materna por parte das crianças. Nesse sentido, é feito um conjunto de recomendações pelas *Orientações Curriculares* que visam ampliar o vocabulário e a diversidade de estruturas frásicas utilizadas pelas crianças. Por exemplo, lê-se na página 67:

"É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitem formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativas, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar."

Outras recomendações das *Orientações Curriculares*, ainda que mais associadas à exploração de textos escritos, podem constituir-se como oportunidades de reflexão sobre os significados de palavras e sobre as estruturas frásicas, nomeadamente, "Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem os sentidos, retirem ideias principais e reconstruam informação³², e também (...), consultar um dicionário" (p. 71).

Exemplo de uma actividade integradora de desenvolvimento da consciência linguística:

A educadora lê para os meninos uma lengalenga que escreveu no quadro:

- Que está?³³
- Que está na varanda?
- Uma fita cor de ganga.
- Que está na janela?
- Uma fita amarela.
- Que está na rua?
- Uma espada nua.

- 1) Pede aos meninos para contarem as palavras da primeira pergunta.
- 2) Sugere aos meninos a construção de outras lengalengas a partir desta. Para o efeito chama três meninos e pendura-lhes ao pescoço um cartão, respectivamente, com a imagem de uma "manga", de uma "fivela" e da "lua". A tarefa dos meninos que assistem é indicar qual menino tem a palavra que rima em relação a cada uma das questões da lengalenga. A educadora reescreve a nova lengalenga. Repete o procedimento de novo com outros três meninos que desta vez têm pendurado ao pescoço, respectivamente, a imagem de um "urso panda" de uma "chinela" e de uma "grua".

³² Nesta reconstrução de informação poderá ser incluído o parafrasear (ou seja a construção de frases alternativas para exprimir o mesmo sentido) e a reflexão sobre o modo de construção das frases.

³³ Extraído de Luísa Ducla Soares, "Lengalengas", Livros Horizonte.

- 3) São chamados outros seis meninos para participar em outro jogo. Cada um tem pendurado ao pescoço um cartaz com uma palavra (palavras extraídas da lengalenga, mas também outros verbos ou pronomes que permitam aumentar as combinações possíveis para se construir frases). A educadora lê a palavra de cada menino e ele deve repeti-la com o objectivo de a memorizar. A tarefa das crianças é colocarem-se numa sequência de forma a construírem um enunciado ao dizerem, uma a uma, a sua palavra. A tarefa dos meninos da assistência é avaliar a correcção dos enunciados obtidos e fazer outras sugestões de sequências com os meninos de modo a que sejam construídas novas frases.

A actividade descrita permite, a partir de uma lengalenga, promover o desenvolvimento de competências nos vários domínios de consciência linguística referidos ao longo deste capítulo. Assim, na primeira tarefa, é trabalhada a capacidade para pensar as palavras enquanto unidades linguísticas. A segunda centra-se na consciência das rimas e a terceira, simultaneamente, incidindo sobre a consciência das palavras enquanto unidades que fazem parte de frases e sobre a consciência sintáctica. Com este exemplo, pretendemos demonstrar que estas várias dimensões da consciência linguística podem ser objecto de intervenção em contextos diversificados e de uma forma integrada.

3.3.2 Breve síntese sobre as práticas promotoras do desenvolvimento da consciência linguística

Práticas conducentes à consciência linguística

A tomada de consciência das estruturas da fala, seja ao nível fonológico, semântico ou sintáctico, é um processo laborioso que se inicia nos anos pré-escolares. As capacidades de consciência linguística só se desenvolvem depois de as crianças disporem de um razoável domínio da língua materna. No entanto, enquanto o desenvolvimento linguístico é espontâneo e natural, o desenvolvimento da consciência linguística, (nomeadamente nas suas dimensões mais complexas como a consciência fonémica ou a consciência de transgressões sintácticas muito subtis), requer algum tipo de estimulação mais explícita. A consciência linguística, com maior incidência na consciência fonológica, tem sido associada ao sucesso na aprendizagem da leitura, tornando-se, assim, relevantes práticas pedagógicas que favoreçam a evolução, no nível pré-escolar, destas competências. Essas práticas devem, contudo, ser organizadas, tendo-se em conta os parâmetros de desenvolvimento específicos nesta faixa etária. Por outro lado, e na medida em que os estudos apontam para uma relação de influências recíprocas entre as várias habilidades da consciência linguística e a aquisição de conhecimentos sobre a linguagem escrita, estas competências também poderão ser estimuladas em situações de exploração de suportes escritos e no decurso das tentativas infantis de escrita.

Tendo em consideração todos os aspectos acima abordados, parece-nos importante:

- (i) *Proporcionar, com um carácter regular, actividades que conduzam a criança a reflectir sobre a língua materna (jogos fonológicos, debater o significado de palavras e de passagens de livros, de adivinhas, de provérbios, recontar e parafrasear passagens de histórias, etc.).*
- (ii) *Na organização de jogos fonológicos, incidir sobretudo em rimas e sílabas (escolher, sempre que possível, as palavras para os jogos fonológicos a partir de temas trabalhados na sala, livros lidos, etc.).*
- (iii) *Incentivar actividades de escrita inventada e a reflexão sobre as tentativas de escrita infantil.*
- (iv) *Promover a reflexão sobre a estrutura das frases ou sobre o número de palavras das frases, a partir de registos escritos efectuados pela educadora (registos sobre o que as crianças disseram, por exemplo, sobre uma visita de estudo, avisos, recados, etc.).*
- (v) *No decurso destas actividades, incentivar o debate e confronto de pontos de vista entre as crianças.*

3.4 Algumas questões para reflexão

A reflexão sobre as práticas pedagógicas permite introduzir inovações sobre “os modos de fazer” e introduzir novas dimensões em actividades habitualmente realizadas. Nesse sentido, sugerem-se como pontos de reflexão as seguintes questões:

1. Costuma introduzir de forma intencional actividades que conduzam as crianças a reflectir sobre os segmentos sonoros da fala?
2. Essas actividades realizam-se de forma sistemática ou ocasional?
3. Dentro das actividades que já realiza, quais as que poderiam servir como base para o desenvolvimento de jogos fonológicos?
4. Tem consciência da diversidade de competências das crianças da sua sala na análise das componentes orais das palavras?
5. Quando as crianças apresentam dificuldades em actividades que implicam análise dos componentes orais das palavras, pede-lhes para que pronunciem as palavras e pensem nos “bocadinhos” ou limita-se a corrigi-las?
6. Costuma estimular a reflexão sobre os segmentos orais das palavras nas actividades de escrita inventada?

- 7.** Em contextos de comunicação oral ou de leitura costuma discutir os significados de palavras ou dos enunciados, nomeadamente introduzindo sinónimos ou explorando o significado de passagens menos explícitas?
- 8.** Em situações que implicam registos escritos costuma pedir ocasionalmente às crianças para anteciparem o número de palavras que vai ser necessário escrever ou enumerarem as palavras de frases escritas?
- 9.** Quando escreve à frente da criança tem por hábito ir dizendo cada uma das palavras à medida que as escreve?
- 10.** Em contextos de comunicação oral ou de leitura, costuma pedir às crianças para recontarem o que ouviram ou para tentarem dizer de outra maneira o que acabaram de contar?

SECÇÃO

4

Tarefas integradoras

Como temos vindo a salientar, o desenvolvimento da criança processa-se de uma forma holística e integrada, pelo que o educador deverá ter sempre em consideração esta realidade quando prepara e realiza actividades que visem a estimulação do desenvolvimento das crianças. Dito de uma outra forma, a partir de uma actividade central, os educadores podem, e devem, desenvolver um conjunto de tarefas e experiências variadas que criem oportunidades desafiantes para as crianças relacionarem e integrarem aprendizagens diversificadas.

O exemplo das tarefas que se seguem, com ênfase na estimulação da linguagem oral, poderá lançar pontes para outras áreas, nomeadamente, o raciocínio matemático, o conhecimento do meio (físico e social), as expressões artísticas, etc. Trata-se apenas de uma proposta exemplificativa, em que há que atender às características próprias do grupo de crianças em questão.

Objectivo da proposta: *centrado numa história, desenvolver conhecimentos sobre países, relações familiares e diversidade linguística.*

Motivo desencadeante: *a integração no grupo de uma nova criança oriunda da Rússia.*

Tarefa 1: Em que país nascemos?

Com a ajuda de um globo, mostrar às crianças diversos países e onde se localizam Portugal, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe e a Rússia. Deixar que cada criança aponte onde fica o seu país e o país de um outro menino da sala.

Conversar sobre as respectivas nacionalidades, sistematizando que um menino que nasce em Portugal é português; um menino que nasce em Cabo Verde é cabo-verdiano; um menino que nasce em S. Tomé é santomense e um menino que nasce na Rússia é russo. Alargar a discussão a outros países e nacionalidades.

Tarefa 2: exploração de objectos, imagens e símbolos dos países.

Preparar objectos e imagens relacionados com todos os países das crianças da sala (por exemplo, um postal com as ilhas de Cabo Verde, uma bandeira de Portugal, uma barra de chocolate e grãos de café de S. Tomé e Príncipe, um conjunto de matrioscas russas).

Sobre Cabo Verde, mostrar às crianças um postal com as ilhas, dar-lhes a noção de ilha e mostrar-lhes que, no globo, as ilhas de Cabo Verde ficam no meio do mar. Para Portugal, mostrar a bandeira portuguesa, falar sobre as cores da mesma e sobre os locais onde se costuma ver esta bandeira. Acerca de S. Tomé e Príncipe, mostrar no globo que também são ilhas no meio do oceano, e falar-lhes do cacau e seu derivado, o chocolate, e do café, como sendo produtos que se cultivam nesse país, deixando as crianças manusear e explorar as sementes dessas plantas. Ao falar da Rússia, pedir à criança russa que apresente as matrioscas.

Deixar que cada criança experimente o encaixe sucessivo das bonecas e perceber que cada boneca cabe dentro de uma boneca maior e leva dentro de si uma boneca mais pequenina. Explorar, a propósito, a noção de grandeza e de encaixes sucessivos³⁴.

Tarefa 3: relações de parentesco.

Leitura da história *A mãe da Maíza é que conta*³⁵, intercalada com questões para aprofundamento da compreensão.

“Quando eu era menina, trouxeram-me de fora, de muito longe, uma boneca diferente das outras, uma boneca especial, que tinha dentro outras bonecas escondidas.”

Como se chamam estas bonecas? De onde vieram as matrioscas?

“A gente desatarraxava o corpo da primeira boneca e, de dentro dela, aparecia outra boneca. Esta segunda boneca tinha outra lá dentro.

Desatarraxávamos a terceira boneca e aparecia-nos uma quarta boneca. Desta quarta boneca... – Uf! Não vale a pena continuar, que já avaliam o que a quarta boneca trazia dentro. E por aí fora, por aí fora...”

O que é que a quarta boneca tinha lá dentro? O que é que a quinta boneca tinha lá dentro?

³⁴ Associar às tarefas mencionadas nas brochuras *Geometria e Sentido de Número e Organização de Dados*.

³⁵ (<http://www.historiadodia.pt>) de António Torrado (autor) e Cristina Malaquias (ilustração).

"Diante dos meus olhos de menina, a minha mãe explicava-me, apontando-me a boneca maior:
 - Faz de conta que esta é a tua bisavó. Lembras-te da tua bisavó Esmeralda? A tua avó velhinha, como tu lhe chamavas, mas, aqui, mais nova. Da tua bisavó Esmeralda, nasceu a tua avó Elvira..."

Como se chamava a bisavó da menina? E a avó da menina?

"E a minha mãe mostrava-me a segunda boneca, escondida dentro da primeira.

- Da tua avó Elvira, nasci eu, que sou a tua mãe...

E a minha mãe mostrava-me a terceira boneca, escondida dentro da segunda boneca.

- Depois de mim nasceste tu, a minha filhinha querida... — continuava a minha mãe.

Eu era a quarta boneca. Olhei para mim, boneca pequena, e achei-me igual às outras, ainda que mais miudinha no tamanho. Quatro bonecas, que tinham saído umas de dentro das outras..."

Quem nasceu da avó da menina? Quem nasceu da mãe da menina?

"- E depois? — perguntei eu à minha mãe.

- Depois? — sorriu a minha mãe. — Depois... tu saberás.

- Já sei agora.

A minha boneca chama-se Maíza e está no berço. Dorme.

Quando ela crescer, e de bebé se fizer menina, hei-de contar-lhe esta história de bonecas."

Quem é a Maíza?

Com a ajuda das matrioscas, e em que a boneca mais pequena representará a menina da história, atribuição de nomes às bonecas de acordo com as relações de parentesco entre a menina, a mãe, a avó e a bisavó.

Realização de *puzzles* individuais em que os encaixes permitem a visualização da sequência cronológica, associada à dimensão das matrioscas.



Tarefa 4: envolvimento da família de cada criança.

Distribuir a cada criança uma folha com o desenho do *puzzle* onde na última peça está escrito o nome da criança e pedir que levem para casa e tragam escrito o nome da mãe, da avó e da bisavó e do respectivo país onde vive cada uma.

Usar as informações que cada criança traz de casa sobre a família para dar início (ou continuação) a um álbum individual sobre a criança e os seus ascendentes familiares.³⁶

Tarefa 5: nomes, rimas e frases.

Utilizar os nomes das pessoas e dos países que vieram escritos de casa e tentar que as crianças:

- (i) encontrem rimas para essas palavras, por exemplo, *S. Tomé* rima com *café*; *Portugal* rima com *jornal*; *Cabo Verde* rima com *parede*; *Ana* rima com *banana*; *Rita* rima com *fita*...
- (ii) partam em bocadinhos (segmentação silábica) os nomes, por exemplo, *Por-tu-gal*; *Ca-bo*; *Prin-cí-pe*...
- (iii) descubram palavras que comecem da mesma forma, por exemplo, como *Cabo* (*capa*, *cava*...)
- (iv) digam como ficam as palavras, se se engolir, por exemplo, o primeiro bocadinho de *Por-tu-gal*, fica *tugal*; se se engolir o último bocadinho de *Ca-bo*, fica *ca*...
- (v) descubram quantas palavras tem a frase *A mãe do Luís é a Rita*; *A avó do Igor vive na Rússia*...
- (vi) descubram o que está errado na frase *Os avós do Luís vive em Portugal* e digam como se deve dizer a frase correctamente...

³⁶ Relacionar com as tarefas mencionadas na brochura *A descoberta da Escrita*.



Bibliografia

Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.

Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rimes, syllables and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30, 808-827.

Costa, J. e Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés. O desenvolvimento linguístico das crianças*. Primeiros passos. Editorial Caminho, SA. Lisboa.

Freitas, M.J, Alves, D., Costa, T. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Silva, C. (2003). *Até à compreensão do princípio alfabético: A interação entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita e os progressos na consciência fonológica – três estudos experimentais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Treiman, R. (1998). Why spelling? "The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction". In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Treiman, R., & Cassar, M. (1997). Spelling acquisition in English. In C. A. Perfetti, L.

Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 61-80). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. NY: William Morrow and Co. Inc.

Rigolet, S. A. (2000). *Os três P. Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. 5 Coleção Educação Especial. Porto Editora.



Anexos

A mãe da Maíza é que conta³⁷

António Torrado

escreveu

Cristina Malaquias

ilustrou

Quando eu era menina, trouxeram-me de fora, de muito longe, uma boneca diferente das outras, uma boneca especial, que tinha dentro outras bonecas escondidas.

A gente desatarraxava o corpo da primeira boneca e, de dentro dela, aparecia outra boneca. Esta segunda boneca tinha outra lá dentro.



Desatarraxávamos a terceira boneca e aparecia-nos uma quarta boneca. Desta quarta boneca... — Uf! Não vale a pena continuar, que já avaliam o que a quarta boneca trazia dentro. E por aí fora, por aí fora...

Diante dos meus olhos de menina, a minha mãe explicava-me, apontando-me a boneca maior:

— Faz de conta que esta é a tua bisavó. Lembras-te da tua bisavó Esmeralda? A tua avó velhinha, como tu lhe chamavas, mas, aqui, mais nova. Da tua bisavó Esmeralda, nasceu a tua avó Elvira...

E a minha mãe mostrava-me a segunda boneca, escondida dentro da primeira.

— Da tua avó Elvira, nasci eu, que sou a tua mãe...

E a minha mãe mostrava-me a terceira boneca, escondida dentro da segunda boneca.

— Depois de mim nasceste tu, a minha filhinha querida... — continuava a minha mãe.

Eu era a quarta boneca. Olhei para mim, boneca pequena, e achei-me igual às outras, ainda que mais miudinha no tamanho. Quatro bonecas, que tinham saído umas de dentro das outras...

— E depois? — perguntei eu à minha mãe.

— Depois? — sorriu a minha mãe. — Depois... tu saberás.

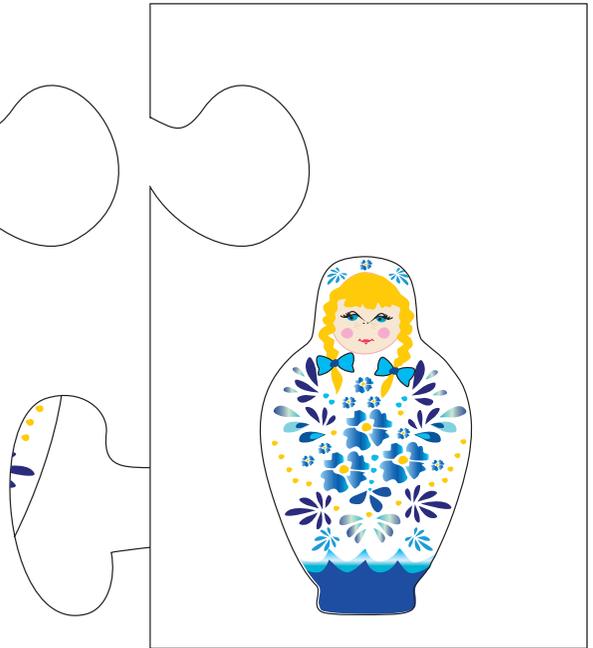
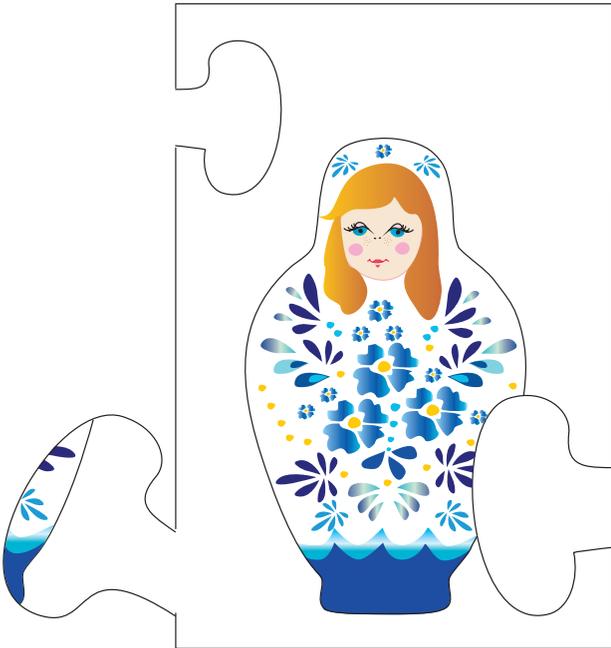
Já sei agora.

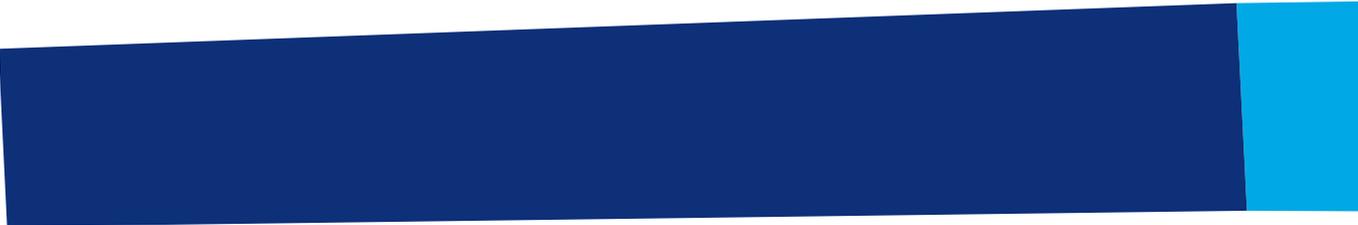
A minha boneca chama-se Maíza e está no berço. Dorme.

Quando ela crescer, e de bebé se fizer menina, hei-de contar-lhe esta história de bonecas.

³⁷ Retirado de <http://www.historiadodia.pt/>

Anexo 2





Ministério da Educação 

**dgidc**
Direcção-Geral de Inovação
e de Desenvolvimento Curricular