



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**IMPACTO DE UM PROGRAMA DE
ESTIMULAÇÃO EM JOGO DRAMÁTICO NO
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM
CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística,
na Especialização de Teatro na Educação**

Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto

2013

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**IMPACTO DE UM PROGRAMA DE
ESTIMULAÇÃO EM JOGO DRAMÁTICO NO
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM
CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística,
na Especialização de Teatro na Educação**

Orientação: Professor Doutor João Rosa

Co-orientação: Professor João Menau

Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto

2013

Aos meus filhos David e Sofia, como prova do meu amor e carinho por eles. Adoro-vos.

RESUMO

Este estudo de intervenção tem como objetivo avaliar o impacto de um programa de estimulação em jogo dramático na compreensão, reconto, vocabulário e acções realizadas através de formas animadas.

Kishimoto (2007) e Gioca (2001) referem que o jogo é essencial para a criança e por meio dele, o educador de infância pode estimular a aprendizagem e o desenvolvimento. As formas animadas são um tipo de jogo dramático as quais, segundo Mártires (2009) podem contribuir para o sucesso do ensino/aprendizagem.

Avaliaram-se dois grupos de crianças, com quinze crianças cada um, de três e quatro anos de idade (grupo de intervenção e grupo de controlo) antes e depois da intervenção. A intervenção contou com a leitura de histórias, a sua exploração por meio de questões de compreensão, a explicação de novos vocábulos e diversos jogos e exercícios de expressão dramática.

Os resultados obtidos revelaram que o grupo de intervenção beneficiou com o trabalho realizado, apresentando ganhos significativos nas variáveis de brincar e manipular personagens e exprimir acções por meio de imagens. Ao nível das variáveis de compreensão e do vocabulário, os ganhos possibilitaram ao grupo de intervenção igualar-se ao grupo de controlo, o qual era significativamente superior no pré-teste. Quanto ao reconto da história, exprimir vocalmente estados de espírito, criar movimento, criar voz para a personagem, inventar diálogos e criação de história, não se verificaram diferenças relevantes entre os dois grupos.

Além dos valores mensuráveis, a intervenção revelou a importância de atividades diferenciadas de jogo dramático. Ao longo da intervenção as crianças foram evoluindo significativamente nas actividades de jogo dramático, demonstrando uma gradual desinibição, à-vontade e criatividade.

Conclui-se que é possível, por meio do jogo dramático, contribuir para o desenvolvimento da compreensão, do vocabulário e da capacidade para realizar algumas acções através da utilização de formas animadas.

Palavras-chave: jogo simbólico, jogo dramático, formas animadas, vocabulário, compreensão e conto.

ABSTRACT

This intervention study aims to evaluate the impact of a stimulation program in a dramatic playing on children's understanding, the retelling, vocabulary and actions children's, performed through animated forms.

Kishimoto (2007) e Gioca (2001) point that games are essential to childhood and through them, educators can stimulate knowledge and children development. The animated forms are one type of dramatic playing which, according to Mártires (2009) may contribute to a successful teaching / learning.

Two groups of children were evaluated, each one with 15 children aged 3 and 4 years old (one intervention group and one control group), before and after the intervention. The intervention included reading stories, their exploitation through comprehension questions, explaining new words and various games and exercises of dramatic expression.

The results showed that the intervention group benefited from the work done, showing significant gains in variables play, manipulate characters and actions expressed through images. After the intervention, at the level of comprehension and language, the intervention group matches the control group, which had been identified on the pre-test as significantly higher in the control group. Regarding repeating the story, manipulating characters, vocally express moods, creating movement, giving voice to characters, creating dialogues and inventing stories, there were no significant differences between the two groups.

Beyond the measurable values, this intervention reveals that children requested different activities of dramatic playing and throughout this intervention, children improved on dramatic playing activities and revealed a gradual disinhibiting, easiness and creativity.

We realize that it is possible, through dramatic playing, contribute to the development of comprehension and understanding of language and ability to perform some actions through the use of animated forms.

Key words: symbolic play, dramatic play, puppetry, vocabulary, comprehension and story

AGRADECIMENTOS

Gostaria de aqui deixar registado todas as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização desta dissertação.

Ao meu orientador, Professor Doutor João Rosa, vai o meu sincero e eterno agradecimento pela sua imensa disponibilidade, ajuda, paciência, ensinamentos, colaboração e incentivo. O seu contributo foi precioso.

Ao meu co-orientador, Professor João Menau pela colaboração e empréstimo de livros. Obrigada.

Quero agradecer a todos os meus colegas de mestrado por todo o carinho e apoio ao longo do mesmo. De modo particular gostaria de salientar alguns que me ensinaram a movimentar-me em Lisboa, me deram boleia e até permitiram que partilhasse da sua casa quando tal se tornou necessário. Assim, refiro a Neusa Branco, a Cristina Pinheiro, a Ana Nobre, a Sandra Gomes e a Ana Simões.

À instituição, que sem ser a que leccionava, me recebeu de braços abertos para a realização do meu estudo, o meu obrigado. Também à educadora Ângela Silva pelo acolhimento com que me recebeu e pela sua disponibilidade em deixar as “suas” crianças realizarem o estudo, aqui deixo a minha gratidão.

Às crianças dessa instituição pelo entusiasmo e alegria com que aceitaram realizar a tarefa que lhes proponha, muito obrigada.

Aos pais das crianças, do meu local de trabalho, que desde o primeiro momento se mostraram acolhedores à proposta e permitiram a realização do estudo, o meu obrigado.

Às minhas crianças pela satisfação e disponibilidade em realizarem tudo o que lhes era proposto, estou eternamente grata.

À minha auxiliar, Carla Felizardo, por todo o apoio e colaboração desde o primeiro momento, o meu muito, muito obrigada. Por diversas vezes teve de trocar o seu horário, mas sempre se mostrou disponível e receptiva.

À minha colega, Joana Florindo, pela sua ajuda na elaboração do meu curriculum vitae, obrigada.

À minha família, de modo particular os meus filhos, marido e pais, pelo tempo que lhes roubei e pela pouca disponibilidade que tinha para os atender.

Ao meu marido, José Afonso pela colaboração na realização de alguns trabalhos práticos.

Ao meu filho, David Moreira, pela ajuda informática que foi preciosa. Também agradeço a sua receptividade em colaborar quando necessitava.

À minha irmã, Carla Pinto, pela ajuda na tradução do resumo em inglês. Obrigada!

À amiga Ângela Quaresma pelo estímulo e procura de um amigo para me auxiliar com o programa estatístico.

Ao Fernando Sebastião pela ajuda preciosíssima no SPSS. As suas dicas foram fundamentais para conseguir trabalhar com esse programa.

A toda a equipa do grupo projecto creche pelo apoio e incentivo desde o primeiro momento.

Aos meus amigos, de modo particular a Natalina Carreira e a Rosa Ferreira, pela ausência sentida nestes dois anos.

A todos os que de algum modo contribuíram para a realização deste estudo, o meu obrigado.

Índice

Introdução.....	14
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	17
1.1. A educação pré-escolar	17
1.2. Expressão dramática e desenvolvimento da linguagem em educação pré-escolar.....	19
1.3. O papel do educador de infância	21
1.3.1 O papel do educador de infância e a expressão dramática.....	21
1.3.2 O papel do educador de infância e a linguagem.....	23
1.4. O jogo.....	25
1.4.1 O jogo simbólico e o jogo dramático.....	29
1.4.2 As marionetas	35
1.5. Desenvolvimento da linguagem	38
1.5.1 Desenvolvimento do vocabulário	44
1.5.2 Desenvolvimento da compreensão	49
1.5.3 O conto e o reconto.....	52
1.6. Síntese das conclusões da revisão da literatura	59
1.7. Objectivo e hipóteses do estudo	62
Capítulo 2 – Metodologia.....	64
2.1 Participantes	64
2.2 Desenho experimental.....	65
2.3 Materiais e procedimentos	66
2.3.1 Primeira etapa: o pré teste.....	66
2.3.2 Segunda etapa: intervenção.....	68
2.3.3 Terceira etapa: o pós-teste.....	72
Capítulo 3 – Resultados	73

3.1	Enviesamento das variáveis no pré-teste.....	73
3.2	Compreensão da história	74
3.3	Reconto da história	75
3.3.1	Identificação das personagens	75
3.3.2	Identificação das partes constituintes da história	76
3.4	Vocabulário	77
3.5	Formas animadas	77
3.6.1	“Brinca com as personagens”	78
3.6.2	“Manipula as personagens”	78
3.6.3	“Exprime vocalmente estados de espírito”	79
3.6.4	“Exprime acções através da imagem”	80
3.6.5	Criar movimento específico	81
3.6.6	“Criar voz para personagem”	82
3.6.7	“Inventar diálogos”	83
3.6.8	“Criar história”	84
3.6	Síntese dos resultados	84
	Capítulo 4 – Conclusões e discussão	86
	Bibliografia.....	90
	Legislação consultada.....	102
	Livros usados nas sessões de intervenção	103
	Anexos.....	104
	Anexo 1 - O perfil de desempenho do educador de infância.....	104
	Anexo 2 – Carta à direcção da instituição do grupo de controlo	105
	Anexo 3 – Carta à direcção da instituição do grupo de intervenção	106
	Anexo 4 – Carta aos encarregados de educação do grupo de controlo	107
	Anexo 5 – Carta aos encarregados de educação do grupo de intervenção	109

Anexo 6 – Prova de reconto da história: Identificação das personagens	111
Anexo 7 – Prova de reconto da história: Identificação das partes constituintes da história	112
Anexo 8 – Prova de Compreensão da história	113
Anexo 9 – Prova de Vocabulário	114
Anexo 10 – Prova de Formas Animadas	115
Anexo 11 – Sessão de intervenção 1	116
Anexo 12 – Sessão de intervenção 2	121
Anexo 13 – Sessão de intervenção 3	124
Anexo 14 – Sessão de intervenção 4	127
Anexo 15 – Sessão de intervenção 5	130
Anexo 16 – Sessão de intervenção 6	133
Anexo 17 – Sessão de intervenção 7	136
Anexo 18 – Sessão de intervenção 8	139
Anexo 19 – Sessão de intervenção 9	143
Anexo 20 – Sessão de intervenção 10	147

Índice de tabelas

Tabela 1 – Idades mínimas, máxima, média (e desvio padrão) dos grupos	65
Tabela 2 – Constituição dos grupos em função do gênero	65
Tabela 3 – Enviesamento das variáveis no pré-teste, erro padrão do enviesamento e análise de significância do enviesamento (z)	73
Tabela 4 – Médias (e desvios padrão) de Compreensão da História no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo	74
Tabela 5 – Médias (e desvios padrão) de Identificação das Personagens da História no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo	75
Tabela 6 – Médias (e desvios padrão) de Identificação das Partes Constituintes da História no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo	76
Tabela 7 - Médias (e desvios padrão) no Vocabulário no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo	79
Tabela 8 - Médias (e desvios padrão) no Brincar com as Personagens no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo	78
Tabela 9 - Médias (e desvios padrão) no Movimentar das Personagens no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo	79
Tabela 10 - Médias (e desvios padrão) no Expressar de Estados de Espírito no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo	80
Tabela 11 – Médias (e desvios padrão) no Expressar de Ações através de Imagem no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo	80
Tabela 12 - Médias (e desvios padrão) no Criar de Movimento Específico no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo	81
Tabela 13 - Médias (e desvios padrão) no Criar Voz para Personagem	82

no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Tabela 14 - Médias (e desvios padrão) no Inventar Diálogos no pré- teste e no pós-teste, em função do grupo 83

Tabela 15 - Médias (e desvios padrão) no Criar História no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo 84

Índice de quadros

Quadro 1 – Categorias e pontuação do pré-teste de Compreensão da História	66
Quadro 2 – Cotação e pontuação do pré-teste do Vocabulário	66
Quadro 3 – Sessão de intervenção 1	71

Introdução

O presente estudo surge no âmbito do mestrado em educação artística, especialização em teatro na educação. Nele se procura saber o impacto de um programa de estimulação em jogo dramático, na compreensão, reconto, vocabulário e acções realizadas através de formas animadas.

O motivo da escolha do estudo deve-se a duas razões. O primeiro, o interesse do investigador no domínio da expressão dramática. O segundo, as leituras efetuadas demonstrarem o quanto a linguagem é fulcral no desenvolvimento da criança e as repercussões no futuro da pessoa enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade.

Nesse sentido, são duas as grandes áreas de investigação, as quais se procuram conjugar, o jogo dramático e a linguagem.

O jogo é fundamental na vida da criança. É ele que permite à criança conhecer-se melhor, conhecer o outro e conhecer o mundo que a rodeia. Isto é o que demonstram os estudos de Faure e Lascar (1982), Renout, Renout e Vialaret (1994) e Kishimoto (1998). Kishimoto também reforça a importância da presença do adulto no jogo, assim como o estudo de Ulpiano (2011). Os estudos de Gioca (2001), Castelhana (2011), Lopes (2011) e Cláudio (2012), falam do jogo como estímulo de aprendizagem e desenvolvimento.

No jardim-de-infância o jogo simbólico ou faz-de-conta e o jogo dramático (Sousa, 1980) são essenciais e importantes para a criança, conforme demonstram os estudos de Costa (2003) e Castelhana (2011).

A linguagem adquire-se no contacto com o outro e desenvolve-se ao longo da vida (Sim-Sim, 1998; Faria, 2009). Mas essa linguagem pode e dever ser estimulada, de acordo com os estudos de Castro (2001) e Sousa (2012). Desse modo, o jardim-de-infância tem um papel decisivo nessa estimulação, conforme referem os estudos de Azevedo (1998), Hage e Pereira (2006) e Sim-Sim (2008). Dickinson e Smith (1994) demonstram nos seus estudos que se pode melhorar a compreensão e o vocabulário. Jordão (2003) e Fontes e Cardoso-Martins (2004), nos seus estudos, mostraram a importância das histórias para a melhoria da compreensão e do vocabulário na criança.

Os estudos de Neunmann e Dickison (2001) falam da importância das histórias para a melhoria do vocabulário da criança.

As investigações de Debruin-Parcki e Squibb (2011) e Broek, Kendeou, Lousberge e Visser (2011) abordam o desenvolvimento da compreensão por meio de histórias. Como se constata, as histórias têm um papel decisivo na melhoria da linguagem, mas, segundo Bettelheim (1985) elas também são úteis por ajudar a criança a lidar com conflitos internos e a superar obstáculos ao seu desenvolvimento. Para Silva (2004), a história também é um meio dinamizador para o desenvolvimento do jogo dramático, conforme demonstrou na sua investigação.

A relevância do estudo fundamenta-se no contributo que o jogo dramático e a linguagem, nomeadamente o reconto, a compreensão e o vocabulário, representa para o desenvolvimento da criança em jardim-de-infância.

A estratégia de pesquisa baseia-se num estudo de intervenção com uma amostra de trinta crianças divididas em dois grupos, grupo de intervenção e grupo de controlo, as quais foram submetidas a um pré-teste e a um pós-teste. Ao grupo de intervenção foi aplicado um procedimento metodológico no qual se estimulavam as crianças com base na leitura, reconto e compreensão da história, vocabulário e jogo dramático. Todos os dados foram analisados à luz da metodologia quantitativa.

O presente estudo encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo é feito um enquadramento teórico de base. Inicia-se por uma breve abordagem à educação pré-escolar em Portugal e ao papel do educador de infância. Em seguida procura-se explicitar quais os domínios abordados na investigação e a sua importância para a criança. O jogo é algo sério para a criança e por meio dele muitas aprendizagens são realizadas. A linguagem é fundamental para a comunicação e pode ser desenvolvida por meio do vocabulário, da compreensão e do conto de histórias.

No segundo capítulo aborda-se a metodologia utilizada, os participantes, o desenho do estudo, os materiais e os procedimentos efetuados.

No terceiro capítulo há a apresentação dos resultados obtidos no pré e no pós-testes nas diferentes provas efetuadas: compreensão da história, reconto da história, vocabulário e formas animadas.

No quarto capítulo são apresentadas as conclusões e a discussão dos dados, fazendo referências às limitações do estudo e sugestões para futuras aplicações.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1.1. A educação pré-escolar

Começa-se este capítulo por fazer uma breve síntese da legislação mais importante que enquadra a educação pré-escolar.

Em Portugal, a educação pré-escolar fez um caminho gradual até ser reconhecida oficialmente. A lei n.º 5/77 de 1 de Fevereiro fala no sistema público de educação pré-escolar e no seu artigo 2º define a educação pré-escolar como aquela que se destina a crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade. Posteriormente o decreto-lei n.º 542/79 aprova o estatuto dos jardins-de-infância onde se refere que a educação pré-escolar é o início da educação permanente e quais são os seus objetivos fundamentais. Posteriormente, houve a adopção de regras idênticas para todos os jardins-de-infância, sejam da rede pública, privada ou de solidariedade social e, no ano de 1988/89 deu-se início à integração dos jardins-de-infância públicos nos agrupamentos das escolas. Mais tarde, o decreto-lei n.º 139A/90 de 28 de Abril aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. No entanto, essa tomada de consciência só aconteceu após o parecer do Conselho Nacional de Educação, realizado em 1994, que demonstrou que pesquisas científicas comprovavam a importância da educação pré-escolar para uma escolarização bem-sucedida, redução do abandono escolar e sucesso na vida ativa. Em 1997, surgiram várias leis e decretos. A lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, lei-quadro da educação pré-escolar, apresentou os objetivos gerais pedagógicos pelos quais a educação se rege e estabeleceu que esta deverá ser proporcionada em estabelecimentos de educação pré-escolar. Os estabelecimentos de educação pré-escolar deverão ter um horário adequado à realização de actividades educativas, de animação e de apoio às famílias tendo em consideração os seguintes objetivos:

- Contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da criança;
- Incentivar a inserção da criança em variados grupos sociais;
- Fomentar a igualdade de oportunidades;
- Promover o desenvolvimento global da criança respeitando as suas características pessoais;
- Desenvolver a expressão e a comunicação por meio de linguagens múltiplas;

- Estimular a curiosidade e o pensamento crítico;
- Criar condições de bem-estar e de segurança para cada criança;
- Procurar despistar inaptações, deficiências e precocidades;
- Encorajar a participação das famílias e a colaboração da comunidade.

Quando a criança chega ao estabelecimento de educação pré-escolar, mais conhecido por jardim-de-infância, traz consigo a carga genética e muitos conhecimentos e experiências provenientes do meio de onde vem. Cabe ao jardim-de-infância integrá-la no grupo, tendo em conta o que já sabe e ajudá-la a desenvolver novas capacidades e novos saberes.

Em 11 de junho surge o decreto-lei n.º 147/97 que estabelece o desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar. Apesar de haver a oferta de educação pré-escolar, o decreto fala que apenas 50% das crianças dela beneficiavam e então tornou-se urgente o lançamento do programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar. Este diploma aplicava-se à rede pública e privada e haveria acesso ao financiamento para infra estruturas, equipamentos e apetrechamento, funcionamento e formação de pessoal habilitado. Com este decreto procurava-se abranger 90% das crianças de 5 anos, 75% das crianças de 4 anos e 60% das crianças de 3 anos de idade, até ao final do século XX.

Nesse mesmo ano, em 1997, para auxiliar o educador de infância e todos os profissionais ligados à educação pré-escolar, foi criado um conjunto de orientações curriculares. Elas são uma referência e contribuem para a promoção da qualidade da educação pré-escolar. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) assentam em fundamentos articulados:

- A associação indissociável do desenvolvimento e da aprendizagem;
- O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo;
- A construção articulada do saber;
- E uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação.

Com base nestes fundamentos, o desenvolvimento curricular terá em conta alguns pontos de referência: os objectivos enunciados na lei-quadro da educação pré-escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdos (onde se distinguem três áreas: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo); a continuidade educativa de modo a criar condições para o sucesso; e a intencionalidade educativa, a qual assenta na reflexão, observação,

planeamento, acção e avaliação (despacho n.º 5220/97). Em 2000 o Ministério da Educação edita o roteiro da educação pré-escolar – avaliação integrada das escolas e o currículo nacional do ensino básico- competências essenciais. No ano seguinte, em 2001, o decreto-lei n.º 241, de 30 de agosto, aprova os perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, identificando as suas competências (ver anexo 1). Mais tarde, em 2010, as Metas de Aprendizagem contribuíram para a criação de um referencial comum a todos os educadores de infância com vista à identificação das competências e o desempenho que a criança deverá ter no final da educação pré-escolar. As metas de aprendizagem consistem em objectivos que a criança deverá atingir no último ano que frequente a educação pré-escolar, de modo a contribuir para a transição para o grau seguinte, o 1º ciclo. Estas metas foram baseadas nas orientações curriculares e nos “resultados da investigação nacional e internacional sobre padrões de eficácia no desenvolvimento curricular” (Ministério da Educação, 2012, p. 1). A organização interna das metas é similar às orientações curriculares, mas com algumas especificidades (ibidem).

O decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro regulamenta o sistema de avaliação do desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, com vista a melhorar a qualidade do serviço educativo e a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

1.2. Expressão dramática e desenvolvimento da linguagem em educação pré-escolar

Dos vários pontos de referência das OCEPE, este estudo, ir-se-á focar numa área de conteúdo, a área da expressão e comunicação, uma vez que é a área abordada na intervenção. Esta área é a única que engloba vários domínios os quais devem estar intimamente relacionados: domínio das expressões; domínio da matemática; e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Dentro do domínio das expressões encontram-se quatro vertentes: a expressão motora, a expressão dramática, a expressão plástica e a expressão musical. Destas, é a expressão dramática que será analisada. Assim, as OCEPE referem que a expressão dramática constitui um meio da criança se descobrir a si própria e os outros, além de permitir a relação com o outro. Esta expressão engloba o

jogo simbólico, o jogo dramático, os fantoches e as sombras chinesas. Em relação ao domínio da linguagem e abordagem à escrita as OCEPE mencionam a importância do contacto com a leitura e a escrita na educação pré-escolar, numa perspectiva de literacia (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

Das áreas existentes nas metas, duas são abordadas neste estudo: área das expressões (dentro desta o domínio da expressão dramática/teatro) e área da linguagem oral e abordagem à escrita. Em relação ao domínio da expressão dramática/teatro foram tratados dois subdomínios:

- Desenvolvimento da criatividade – metas 13 (a criança utiliza e recria o espaço e os objectos, atribuindo-lhes significados múltiplos em actividades livres, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano), 14 (a criança inventa e experimenta personagens e situações de faz de conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização) e 15 (a criança expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz de conta ou de representação);
- Apropriação da linguagem elementar da expressão dramática, através das metas 20 (a criança participa em práticas de faz de conta, espontâneas e estruturadas, e de representação) e 23 (a criança conta, reconta, inventa e recria histórias e diálogos, oralmente ou desempenhando “papéis”).

Quanto ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foram trabalhados os subdomínios:

- Do conhecimento das convenções gráficas, nas metas 15 (a criança sabe como pegar correctamente num livro), 16 (a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação) e 17 (a criança identifica a capa, a contracapa);
- Compreensão de discursos orais e interacção verbal, através das metas 26 (a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente), 30 (a criança reconta narrativas ouvidas ler), 32 (a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes), 34 (a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras) e 35 (a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente).

1.3. O papel do educador de infância

“Educar é ajudar a crescer (...) educar é ajudar a DAR UM SENTIDO À VIDA”

(Costa & Baganha, 1989, p. 9)

O educador de infância é alguém que presta cuidados à criança, mas também lhe dá formação. Com vista a clarificar o seu papel surgiu o decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil de desempenho do educador de infância, onde afirma que “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Ministério da Educação, 2001, p. 11). Assim, cabe ao educador de infância a tarefa de orientar e assegurar as actividades pedagógicas desenvolvidas na educação pré-escolar. Nessa orientação, deverá ter presente os princípios gerais da lei-quadro da educação pré-escolar, as orientações curriculares e outros documentos oficiais. O educador de infância é um profissional da educação e este seu papel passa por diferentes etapas que estão interligadas: observar; planear; agir; avaliar; comunicar e articular. O educador precisa observar para conhecer cada criança individualmente de modo a planear aprendizagens significativas e estimulantes. Ao concretizar a ação, o educador conta com as propostas da criança, dos pais/encarregados de educação ou de outros elementos da comunidade, procurando adaptar e tirar partido dos imprevistos. No final da actividade, cabe ao educador avaliar, juntamente com a criança, todo o processo educativo, e comunicar as aprendizagens realizadas, de forma a contribuir para um novo planeamento e nova ação, procurando promover a transição da criança para a escolaridade obrigatória (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

1.3.1 O papel do educador de infância e a expressão dramática

Em relação ao domínio da expressão dramática/teatro, um dos domínios deste estudo, o educador, segundo Costa (2003), tem uma tripla função: ser animador; ser participante; e ser observador. Como animador deve promover a aprendizagem da criança, o que pressupõe a procura de meios facilitadores, a pesquisa para se capacitar de novos

saberes, a renovação de metodologias na sala e a criação de condições de espaço e materiais segundo as atividades e projectos a desenvolver. Em suma, de acordo com Castelhana (2011), é o gestor das interações e o facilitador das aprendizagens, cabendo-lhe, segundo Costa (2003) um papel fundamental no desenrolar do jogo. Como participante, segundo Castelhana (2011) e Sousa (2003), deverá proporcionar situações que permitam à criança progredir e realizar aprendizagens que desenvolvam competências de autoconfiança, de autonomia, de cooperação, de relações interpessoais e de socialização, sem nunca esquecer de potenciar a espontaneidade da criança. Por último, como observador, para conhecer melhor a criança e, desse modo, adequar os conteúdos e os temas da sua ação. Este domínio é, ainda, segundo Ulpiano (2011), um excelente meio de auxiliar outras áreas de conteúdo.

A organização do ambiente educativo é outro aspeto ao qual o educador deverá estar atento, pois esta poderá apoiar e estimular a ação ou restringi-la, como é referenciado nas OCEPE. Nesse sentido, é fundamental que nessa disposição privilegie algumas áreas, conforme refere Costa (2003), nomeadamente a casa, que é essencial para o desenvolvimento da criança, a arca das trapalhadas como facilitadora e enriquecedora, o espaço dos livros, pela importância das histórias como meio de comunicação e a zona dos jogos como geradores da ação individual e de relação com o outro. Outro aspeto a ter em consideração são os objetos – “o objeto nunca é senão um meio, um acessório, um projeto para a metamorfose” (p. 90). Os objetos podem ser classificados em três categorias: elementos cénicos, acessórios e guarda-roupa/figurinos. Segundo Costa (2003), os acessórios podem ser objetos com significados convencionais (acessórios realistas) ou familiares (ex. cordas, tecidos), mas sem significação particular. A utilização dos acessórios varia com a idade das crianças e as necessidades do jogo, havendo uma evolução correspondente à evolução psicológica da criança. Assim, antes dos três anos não necessitam de objetos, aos três anos procuram um objeto substituto, havendo a preocupação com a veracidade do mesmo (por exemplo, uma panela a simbolizar o capacete da mota), após os três anos e meio, a criança constrói os objetos necessários para o jogo. O guarda-roupa/figurinos são objetos que servem para criar e recriar personagens ou acções.

Quando o educador propõe actividades de expressão dramática/teatro, deverá encarar, segundo Barret e Landier (1999), essa preparação a vários níveis: institucional, material e pessoal. No plano institucional, deve fixar objectivos, escolher a progressão

correspondente a cada situação e prever os modos de avaliação. No plano material, tem de organizar, modificar e enriquecer os lugares, preparar o material necessário e fixar as referências necessárias. No plano pessoal precisa de preparar-se física, afetiva e intelectualmente, ou seja, deve saber conduzir e relacionar-se com o grupo e com cada um em particular. Na preparação deve contar com os imprevistos e ter à mão um plano de emergência. Além disso, segundo Rooyackers (2004), deve certificar-se que o espaço é convidativo em termos de segurança (é limpo), acústica (ouvem-se uns aos outros), luz (é adequada), ventilação (a sala é arejada e a temperatura adequada), ruído (não perturbam os outros) e ambiente (é uma atividade voluntária e ninguém deverá ser obrigado a participar). No início de cada jogo deve solicitar à criança que não teça comentários negativos sobre o desempenho dos colegas.

O educador tem de ser, segundo a UNESCO (2009), um mediador cultural e, como tal, deverá inspirar-se nos quatro princípios de uma educação de qualidade definidos no relatório da comissão mundial sobre a educação para o século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em conjunto; aprender a ser. Ferreiro e Teberosky (1999, citados em Fernandes, 2003) referem que o educador deverá utilizar uma metodologia diferenciada, uma vez que as crianças não são todas iguais, nem os seus ritmos idênticos.

1.3.2 O papel do educador de infância e a linguagem

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) dizem que o educador de infância, como modelo que é para a criança, deverá ter cuidado na forma como se exprime e o modo como o faz. Além disso, deverá estar atento à linguagem da criança para a corrigir, repetindo o que disse, mas correctamente.

Martins e Mendes (2012) referem que compete ao educador de infância criar condições favoráveis ao contacto com a linguagem escrita e com práticas de leitura diversificadas, permitindo, deste modo, que a criança adquira o gosto pela leitura. Mas para que a criança se sinta motivada e implicada no ato de ler é fundamental que desenvolva o seu projecto pessoal de leitor, ou seja, que dê sentido à aprendizagem da leitura e da escrita. Cada criança deve identificar porque quer aprender a ler e a escrever.

Fernandes (2003 e 2007), Rodrigues (2008) e Faria (2009) dão alguns exemplos de actividades de estimulação da linguagem:

- Aprendizagem e exploração de lengalengas, rimas poesias, trava-línguas e cantigas;
- Relatos de vivências;
- Registos escritos de actividades;
- Explicação das palavras desconhecidas da criança;
- Listagens de palavras;
- Contar o número de palavras numa frase verbalmente ou batendo uma palma por cada palavra;
- Isolar o fonema inicial ou final de uma palavra;
- Troca de fonemas numa sílaba;
- Contar o número de sílabas de palavras;
- Subtrair uma sílaba das palavras, formando novos vocábulos;
- Conversas com a criança - Compete ao educador proporcionar tempos para as falas e escritas das crianças e um tempo para a escrita e leitura diante das crianças.
- O educador escreve à frente da criança e lê o que escreveu;
- Leitura de histórias e outros materiais impressos – “ (...) a leitura de histórias promove uma variedade de competências nas crianças” (Fernandes, 2007,p. 26) – no entanto para que a leitura de histórias atinga o seu propósito pressupõe uma preparação cuidada e um bom conhecimento da história;
- Animação de histórias – também pressupõe preparação e entendimento da história;
- Dramatizações;
- Criação do espaço da biblioteca – aqui o educador pode solicitar a colaboração dos pais na criação, escolha dos livros e dinamização do local vindo, por exemplo, contar uma história à sala.

O importante é aproveitar todas as oportunidades que surgem, no dia-a-dia, para promover a leitura e a escrita, as quais devem surgir contextualizadas e interligadas a outras actividades e situações. Como forma de demonstrar a importância do papel do educador de infância na promoção de situações de leitura e escrita com vista ao

desenvolvimento da literacia linguística, Fernandes (2003) realizou um estudo com quinze crianças de cinco anos de idade. Os instrumentos utilizados antes e após a intervenção, foram constituídas por provas de escrita, análise do projecto pessoal de leitor, conhecimentos sobre os suportes de escrita, seu conteúdo e função, e leitura e pseudo-leitura de excertos de suportes escritos. Os resultados evidenciaram que todas as crianças já conheciam e sabiam escrever o seu nome. No pré-teste poucas foram as palavras que as crianças conheciam, aumentando significativamente no pós-teste. Em relação à prova de escrita, um terço das crianças evoluiu do nível de escrita pré-silábica para a escrita com som fonetizado. As segmentações foram conseguidas. No pós-teste foi maior o número de suportes de escrita referidos e a quase maioria demonstrou possuir o projecto pessoal de leitor (14 crianças de um universo de 15). Como conclusão final é de salientar que houve uma grande evolução global do grupo, além de um interesse e motivação no pós-teste.

1.4. O jogo

“O jogo será o príncipe encantado da história da Bela Adormecida na vida de cada criança”
(Dias, 2005, p. 124)

De acordo com Costa (2003) e Kishimoto (2007), o jogo é uma actividade fundamental na vida da criança. A própria Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), no seu 31º artigo diz que o jogo é essencial para a criança. Contudo, não existe um consenso quanto ao seu significado. Schiller-Spencer (citados em Bandet e Sarazanas, 1975) considera-o como forma de eliminar o excesso de energia. Gross (citado em Kishimoto, 2007) refere-o como uma preparação da criança para o futuro. Standley-Hall (citado em Kishimoto, 2007) diz ser um instinto herdado do passado. Janet e Spencer (citado em Bandet e Régane, 1975 in Dias, 2005) vêem-no como uma actividade inferior. Freud (1978, citado em Kishimoto, 2007) e Claparède (1956, citado em Kishimoto, 2007) afirmam ser fundamental para o equilíbrio emocional da criança. Apesar de terem opiniões diversas, todos são unânimes em afirmar a sua importância para o desenvolvimento da criança e que para a criança é algo sério.

No sentido de conhecer a sua importância, Serrão e Carvalho (2011) realizaram uma investigação de modo a conhecer de que forma o jogo é utilizado nas áreas de conteúdo e quais as estratégias utilizadas pelos educadores. O estudo envolveu 54 educadoras de dezassete escolas básicas do 1º ciclo com pré-escolar que responderam a um questionário. Comparou, ainda, através da observação, duas educadoras com metodologias diferentes (movimento da escola moderna e metodologia tradicional). Após as cinco observações realizadas às educadoras verificou-se que o jogo foi utilizado e incidiram em duas áreas de conteúdo: a área de formação pessoal e social e a área de expressão e comunicação. Em relação ao questionário os resultados obtidos permitiram concluir que o jogo faz parte da educação pré-escolar e a maioria planifica-o em todas as áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social, área do conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação, nomeadamente o domínio da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita.

Segundo Dias (2005), o jogo tem sido investigado por diversos autores. Para Wallon (1967, citado em Dias, 2005), o jogo classifica-se em quatro categorias, correspondentes à maturação da criança:

- Jogo funcional (é aquele que é exercido para realizar determinada função);
- Jogo de ficção (é aquele que surge por volta dos dois anos de idade e em que a criança joga ao que não sabe fazer ou dizer);
- Jogo de aquisição (é aquele onde se adquire algo e este tipo de jogo perdura ao longo da vida);
- Jogo de fabricação (é quando a criança constrói algo, modificando ou combinando).

Já Piaget (1971) refere três tipos de jogos, também eles relacionados às fases do desenvolvimento infantil:

- Jogo de exercício - é aquele que a criança realiza por prazer e corresponde ao período sensório-motor;
- Jogo simbólico - surge por volta dos dois anos e é o mais característico da criança. Utiliza a função simbólica, ou seja, representa o objecto ausente;
- Jogo de regras - utiliza a regra e o seu auge é entre os sete e os onze anos, mas ele “subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida” (p. 182).

Segundo Faure e Lascar (1982) e Kishimoto (1998), é por meio do jogo e do brincar que a criança conhece o mundo, se conhece a si e aos outros. O jogar e o brincar favorecem

as oportunidades de socialização, de domínio do corpo e de aperfeiçoamento da palavra. De acordo com pesquisas realizadas, Kishimoto (1998) referiu que o jogo também pode ter uma função terapêutica. A própria Melanie Klein, citada em Kishimoto (2007), serve-se da brincadeira como meio de diagnóstico dos problemas da criança. Para Kowalski (2005) a afetividade também é essencial para o sucesso educativo. Segundo Moreira (1998), o jogo possibilita o desenvolvimento da motricidade, da emotividade, da inteligência, da solidariedade, do carácter e provoca a satisfação. Para Brito (2011), educar a criança através do jogo torna-a mais confiante, responsável e capaz de superar obstáculos. Segundo Serrão (2009), o jogo é fundamental para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. Daí ser fundamental que o educador o inclua na sua prática pedagógica com vista ao desenvolvimento da criança. Além disso, por meio do jogo o educador conhece melhor a criança, os seus interesses e as suas necessidades. Para Mrech (1998), é por meio do jogo que a criança revela a sua história pessoal, os seus conflitos e “a maneira como é olhada e percebida pelos outros” (p. 162) e isso é fundamental para o adulto conseguir compreendê-la. Cada criança é única e o jogo revela-a tal como ela é. Por vezes a criança age de uma forma que o adulto considera menos apropriada, contudo ela não o faz “para chamar a atenção do professor. Ela age porque não está conseguindo sair deste processo, porque não consegue encontrar outra forma (...)” (p. 168). Segundo Kishimoto (1998), apesar do jogo ser essencial para o desenvolvimento da criança a presença de um adulto também o é e essa presença deve ser física e estimulante. O ideal é haver a combinação de momentos de atividade livre com outros de atividade orientada.

Para Dantas (1998), por meio do jogo e do brincar, a criança aprende com rapidez, porque o essencial é a brincadeira e a exploração do que a rodeia. Só após essa exploração é que a criança tenta dar-lhe um significado e isto faz toda a diferença. Por isso, segundo Cerisara (1998), a escola deveria adotar o jogo para as aprendizagens que a criança deverá realizar. O fundamental é ensinar a criança a pensar por si mesma, sendo capaz de fazer julgamentos quando se alteram as circunstâncias e surgem novas possibilidades.

Segundo Barbeiro (1998), o educador pode e deve servir-se do jogo para levar as suas crianças à descoberta da linguagem, pois ele cria situações de comunicação.

Para Dias (2005) e Serrão (2009) o jogo tem uma intencionalidade educativa, além de entreter. Ao jogar, a criança desenvolve a criatividade, aprende a aceitar e a respeitar as

diferenças dos outros, a trabalhar e a partilhar em grupo, exercita as suas habilidades, estimula a curiosidade, favorece a linguagem, permite a autoconfiança e a criação de um mundo utópico. Em suma, é uma excelente ferramenta pedagógica. Porém o jogo não é exclusivo da criança, em virtude do adulto também jogar.

Segundo Gioca (2001), através do jogo o educador de infância pode estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O jogo pode tornar mais significativas as aprendizagens, desde que dêem prazer à criança e sejam utilizados convenientemente. No passado o jogo só era utilizado como brincadeira na escola e no seu exterior, como prazer. Actualmente sabe-se que além de darem alegrias e prazer, têm um “papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno quando aplicado adequadamente” (p. 11). De modo a saber qual o contributo do jogo na aprendizagem da criança, Gioca (2001) realizou um estudo no qual utilizou a metodologia qualitativa. Como instrumentos de pesquisa, empregou questionários aos educadores de infância, observação das crianças e catalogação e análise de dados de autores estudiosos no assunto. O estudo teve diversos momentos. No primeiro momento fez uma selecção bibliográfica onde classificou os livros por assunto, fazendo, posteriormente uma análise de informações. No segundo momento, efectuou um levantamento dos jardins-de-infância existentes no Brasil. No terceiro momento, fez a catalogação dos dados com a elaboração de tabelas com os resultados e fundamentação teórica desses mesmos dados. No quarto momento, elaborou relatórios das observações das crianças realizando-as em três salas, de três escolas distintas (estadual, municipal e particular). Numa escola observou quinze crianças com 3 anos, noutra, vinte e três crianças com 4 anos e, numa outra, vinte crianças com cinco anos. Também aplicou os questionários aos educadores de infância das respectivas salas. No quinto momento, fez a análise dos dados obtidos à luz dos teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon. Os resultados mostraram que:

- Em relação às observações havia diferenças nas três salas. Na escola A os educadores utilizavam os jogos, mas não lhes dão valor pedagógico. Na escola B, o jogo era considerado uma brincadeira educativa e consideravam que, desse modo, a criança aprendia mais facilmente. Na escola C, os conteúdos eram desenvolvidos por meio de actividades de grupo.
- Em relação aos questionários os educadores acreditam na importância do jogo e consideram que desse modo a criança assimila mais facilmente os conteúdos.

Também dizem fazer parte das actividades diárias. Contudo, há uma contradição entre o que dizem e o que ocorre em sala de jardim-de-infância. Nem sempre o utilizam e o tempo dedicado a ele é reduzido.

- A pesquisa mostrou que os jogos variam consoante a faixa etária. As crianças mais novas (dos zero aos dois anos) utilizam jogos mais funcionais e as mais velhas (dos dois aos seis anos) jogos de fixação, de imitação, de construção e de regras.

Como conclusões, refere-se que o jogo é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e que, no planeamento de actividades, o educador deveria incluir jogos. Os jogos são “um meio de libertar tensões, fonte de prazer, alegria, descontração, convivência agradável e busca de desenvolvimento integral (...) contemplando os objectivos de um programa de educação pré-escolar” (p. 51).

1.4.1 O jogo simbólico e o jogo dramático

“Saber jogar (...) é sentir prazer no jogo”

Cerisara, 1998, p. 135)

Segundo as OCEPE, o jogo simbólico é a actividade da criança que possibilita a recriação de experiências do quotidiano ou de situações imaginárias, enquanto o jogo dramático é o encadeamento de acções onde a criança desempenha variados papéis. Já os fantoches e as sombras chinesas são dramatizações projectivas por meio do fantoche ou da sombra.

Segundo Sousa (1980), o jogo simbólico também é conhecido por faz-de-conta e brincar ao faz-de-conta é algo sério e fundamental para a criança. Este tipo de jogo desafia-a, permitindo-lhe criar e transformar-se. Quando a criança brinca ao faz-de-conta ela mergulha nessa brincadeira como se ela fosse real. Por isso, para a criança, o jogo é verdadeiro. Através do jogo simbólico ou faz de conta, de acordo com Bomtempo (2007), a criança pode ter controlo sobre a realidade e superar certos obstáculos que não os consegue superar na vida real, permitindo-lhe realizar sonhos e desejos, ou seja, fazer uma ponte entre a realidade e a fantasia. A essa mesma conclusão chegou Costa (2003) na sua investigação, onde se propôs conhecer o jogo de faz de conta feito pelas crianças e a posição do adulto face ao mesmo. A metodologia utilizada foi a qualitativa e o

instrumento usado foi um questionário distribuído a quarenta e cinco adultos, dos quais recebeu trinta e duas respostas divididas da seguinte forma: quinze pertenciam a pessoas ligadas ao teatro e dezassete relacionadas com diversas profissões.

Com conclusão, verificou que os jogos de faz de conta correspondiam à infância do teatro, pois aí a criança utiliza os mesmos elementos da linguagem teatral. Esses elementos da linguagem teatral, de acordo com Kowalski (2005), são de dois níveis: sonoros, de que fazem parte a palavra dita, os efeitos sonoros e a música; e o nível visual que integra o gesto, a mímica, o movimento cénico do ator, a caracterização, o guarda-roupa, os adereços, a luz e a cor. Apesar de ser possível identificar elementos da linguagem teatral no jogo simbólico, o jogo dramático não é teatro, segundo Ulpiano (2011), porque aqui não há a preocupação de realizar um espectáculo para um público, a criança exprime aquilo que deseja. Ou seja, estes tipos de jogos permitem à criança exprimir a realidade através da sua imaginação enquanto “o teatro é a arte de exprimir a realidade ou a ficção, representando-a (...) sem a viver” (Sousa, 1979 p. 99). Aqui a criança representa para si, pelo prazer que isso lhe proporciona. E é essa livre expressão, onde a criança tem a oportunidade de improvisar, e as interações, que são as particularidades deste tipo de jogos. Quando o prazer cessa, também o jogo termina (Kowalski, 2005; Faure & Lascar, 1982).

Também Ezequiel (2011) no seu estudo, num jardim-de-infância do concelho de Leiria, procurou saber se as crianças seriam capazes de mobilizar os elementos do jogo dramático na área da casinha. A metodologia utilizada foi a qualitativa, utilizando uma investigação ação que se serviu de diversos instrumentos: observação; notas de campo; diário do investigador; memorandos analíticos; fotografia; gravação áudio e vídeo. O estudo foi realizado com três crianças de cinco anos de idades que apresentavam um “discurso fluido”, sendo realizado em três momentos. No primeiro momento, foi tida uma conversa com as crianças para explicar o que iria acontecer. No segundo momento, foram observadas as crianças individualmente e em dias diferentes. No terceiro momento, as crianças tinham de responder a um conflito com base no jogo “Vamos preparar uma festa”. O investigador propõe ser a mãe e lança o desafio: para quem é a festa? Onde se realizará? Como? No final de cada momento houve sempre, uma conversa com as crianças. Os resultados mostraram que todas as crianças utilizaram os elementos do jogo dramático (representação de personagens, resolução de problemas e interação de personagens) e do jogo teatral. Ezequiel (2011) conclui que as crianças

realizaram jogo dramático e utilizaram os elementos da linguagem teatral na área da casa, quando em situações de brincadeira.

Segundo Costa (2003), antes dos três anos, os temas das imitações são múltiplos e as crianças podem desinteressar-se rapidamente. Após os três anos, o faz de conta é um jogo colectivo onde a criança é ator, autor e encenador, sendo capaz de representar assumindo as características da personagem cujo papel desempenha. Os papéis ou as identidades que a criança assume podem dividir-se em três categorias: papéis familiares (são os mais frequentes: pai, mãe, filho, marido, ...), papéis funcionais (são os que desempenham determinada função: o médico, o bombeiro, ...) e papéis de ficção (são os que não provêm da experiência direta, mas podem ser expressados simbolicamente: rei, super-homem, ...). Esporadicamente podem desempenhar outros papéis como o vento, o sol e a trovoada. Os papéis que a criança desempenha são indicados antes do início ou durante o jogo. Os temas mais frequentes são de uma grande variedade e tanto podem ser próximos da experiência diária da criança como afastar-se. Alguns desses temas são o brincar aos pais e às mães, brincar aos médicos, brincar às lojas, brincar aos cabeleireiros, brincar às viagens, brincar aos animais, brincar às guerras e brincar às profissões, entre outros. Nem sempre é fácil descobrir quando é o fim do jogo. Há jogos que duram minutos, outros dias e, ainda outros que parecem que não têm fim. Há ainda outros que não chegam a concluir, porque as crianças não lhes dão continuidade (Costa, 2003).

Através do jogo de faz de conta, de acordo com Kowalski (2005), a criança cria as suas histórias e as suas personagens. É um meio de desenvolvimento da criança em diversos domínios, tais como o cognitivo, motor, social e pessoal e que favorece o desenvolvimento da personalidade e o modo de se relacionar com os outros. “ (...) Consubstancia-se como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, da organização de ideias e emoções, como estímulo lúdico e integrado para descobertas e conhecimentos vários, como meio de aprendizagem e de educação estética” (p. 20). Esta atividade ocorre espontaneamente entre os 2/3 anos e os 5/6 anos de idade. Segundo Castelhana (2011), é no jardim-de-infância que o jogo dramático atinge o seu expoente máximo. A partir dos 6/7 anos, a criança substitui este jogo simbólico pelo jogo de regras (Chacra, 1983).

O jogo dramático é uma forma de expressão que, segundo Kowalski (2005), deverá contemplar a resolução de um conflito, a criação de situações e a interação entre os intervenientes. O jogo dramático permite à criança a representação da realidade, pondo em ação situações reais ou imaginadas, de modo personalizado. Constitui uma oportunidade para o desenvolvimento da literacia artística e educação estética, aliadas a uma perspectiva dinâmica e criativa da educação e da aprendizagem. Este tipo de jogo pode surgir pelo prazer que a criança tem em o realizar ou por sugestão do educador. Se for por sugestão do educador, segundo Leenhardt (1973), os temas ou as situações propostas deverão ser aceites pela criança. Rooyackers (2004) refere, também que o jogo dramático:

- É relaxante;
- Desenvolve a criatividade – pois explora o mundo. Através das representações aprende-se a ver os outros e a si mesmo de uma nova forma;
- Desenvolve a personalidade – aprende-se a conhecermo-nos melhor e a saber como nos relacionamos com os outros e, conseqüentemente melhora-se a auto estima;
- Contribui para o desenvolvimento social e emocional – pois expande o auto conhecimento e permite uma maior concentração numa situação ou trabalho particular;
- Ajuda a desenvolver a capacidade de composição – pois é necessário ter a certeza que os outros irão compreender o que iremos representar;
- Desenvolve a expressão oral - – novas palavras e diferentes modos de comunicação são aprendidos;
- Desenvolve a expressão física - há maior contato com os outros, permitindo lidar com situações desconhecidas.

Este autor, Rooyackers, refere, ainda que uma sessão de jogo dramático é constituída por quatro elementos:

- A introdução - tem como objetivo a libertação dos participantes;
- O principal - onde é descrito o funcionamento da sessão;
- O processo - é onde ocorre o clímax da sessão e os participantes partilham as suas experiências em pequenos papéis ou num jogo em conjunto;

- A avaliação - que o animador faz da sessão tendo em conta algumas questões como a adequação do jogo aos participantes, os sinais de desenvolvimento individual e coletivo e se o grupo foi motivado para o jogo.

Para Kowalski (2005), os estímulos ou os indutores para a sua realização são variados: visuais, sonoros, situações vivenciadas, interesses do grupo, um livro, um filme, ...

A criança que faz e brinca com jogos dramáticos, segundo Ezequiel (2011), é mais feliz, mais autónoma e conhece-se melhor.

O estudo de investigação realizado por Castelhana (2011) foi realizado num jardim-de-infância, do distrito de Leiria, durante dois anos lectivos, e pretendeu saber a importância da interacção educador/criança nos jogos de faz de conta. A metodologia utilizada foi a qualitativa. O estudo foi uma investigação ação e os instrumentos usados foram a observação participante e a análise de conteúdo. Os participantes foram vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. As observações foram efetuadas em dois espaços diferenciados, o exterior e a área da casa, num total de oito situações. Após as observações foram feitos registos, em forma de diário. Os resultados permitiram verificar que houve o desenvolvimento de competências e que a participação do educador enriqueceu o jogo.

Segundo Lequeux (1977), o jogo dramático tem duas funções: uma individual e outra social. Com a função individual estimula-se a imaginação, a observação, a reflexão e o espírito crítico, auxilia-se o domínio do gesto, permite-se a libertação de conflitos internos, promove-se a desinibição e auxilia-se e estimula-se a pronúncia correta. Com a função social busca-se a comunicação entre crianças, desenvolve-se o espírito de equipa e contribui-se para a análise do outro.

Para Renoult, Renoult e Vialaret (1994) o jogo dramático contribui para o melhor conhecimento de si mesmo, o melhor conhecimento do meio, o melhor conhecimento dos outros, o enriquecimento dos meios de expressão e o desenvolvimento das faculdades intelectuais. A essas conclusões chegou Lopes (2011) nos seus estudos com 21 alunos do 2º ano do curso de formação superior do 1º ciclo do ensino básico. Nele procurou saber quais as competências adquiridas pelos alunos na sua formação inicial e o impacto desses saberes sobre o jogo dramático no questionamento reflexivo. A investigação teve três momentos. O primeiro momento ocorreu no 3º semestre e os instrumentos de recolha de dados foram os diários dos alunos. O segundo momento foi no 4º semestre e os instrumentos foram os diários, com a posterior análise, e os

portefólios elaborados pelos alunos. O terceiro momento ocorreu no 6º semestre e os instrumentos foram os diários e sua análise e os trabalhos finais da metodologia. A metodologia utilizada foi a qualitativa. O 1º momento teve a duração de doze sessões e constou de jogos de exercícios exploratórios, improvisação dramática/jogo dramático e reflexão conjunta sobre o impacto da sessão. O segundo momento durou todo o semestre e os alunos tiveram de realizar um projeto de criação dramática. Este momento teve como indutor o conto tradicional “Os Anéis do Diabo” de Alice Vieira. O terceiro momento utilizou dois indutores, a pintura de Mário Botas “Sem título” e três excertos do álbum “Film music” de Alfred Schimittke. Este momento também durou todo o semestre e os alunos tiveram de anotar todas as reflexões, decisões, dilemas e soluções para os problemas ocorridos durante a realização dos projectos. Só após a apresentação dos projectos é que cada grupo organizou o seu portefólio onde reconstitui todo o processo realizado. Os resultados conduziram a um auto e hétero-conhecimento, promoveu a aceitação do outro, melhorou significativamente a auto-estima, levou à consciencialização das potencialidades do corpo, favoreceu a libertação de certos medos e vergonhas, tornou o discurso reflexivo de natureza analítica, desenvolveu conhecimentos sobre a linguagem teatral, apoiou a consciência de aspectos mais técnicos e artísticos, promoveu o prazer de fazer e experimentar e ressaltou a importância da reflexão em grupo. A construção do portefólio ajudou a consolidar as aprendizagens efetuadas e a identificar quais as áreas que necessitavam de maior atenção.

Ulpiano (2011) diz que uma escola que eduque por meio de competências transforma a criança/aluno no principal actor da sua aprendizagem, cabendo ao educador/professor o papel de facilitador e orientador. A expressão dramática, juntamente com as outras formas de expressão artística (expressão plástica e educação visual; expressão e educação musical; expressão físico-motora/dança), está referenciada no Currículo Nacional e deverá ser trabalhada ao longo da educação básica como meio de promoção da literacia em artes (Ministério da Educação, 2000). Ulpiano (2011) procurou saber se as crianças em situações de jogo dramático desenvolvem competências e qual o seu enquadramento nas áreas de conteúdo das OCEPE. Utilizou a metodologia qualitativa de cariz descritivo e a metodologia quantitativa, numa sala de jardim-de-infância do concelho de Leiria. O estudo foi direccionado a nove crianças de cinco e seis anos de

idade que frequentavam o jardim-de-infância há três anos e que no ano lectivo seguinte iriam transitar para o 1º ciclo. Verificou-se que o número de competências desenvolvidas, na área da casa, no final das seis sessões, abrangia as três áreas de conteúdo, a saber:

- Área de formação pessoal e social – 53 competências;
- Área do conhecimento do mundo – 39 competências;
- Área de expressão e comunicação – está subdividida nos vários domínios: expressão dramática (25 competências); expressão motora (10 competências); linguagem oral (17 competências) e matemática (13 competências).

Como conclusão referiu que o jogo dramático pode desenvolver diversas competências além de permitir o desenvolvimento das crianças por meio da ação.

O jogo faz parte do desenvolvimento da criança e através dele a criança conhece-se a si e aos outros e ao mundo que a rodeia. Por meio dele podem ser trabalhadas inúmeras competências e todos os conteúdos presentes nas orientações curriculares para a educação de infância. Vários estudos referem os seus benefícios, como sejam os de Ulpiano (2011) e Lopes (2011).

O jogo dramático pode ter como suporte as formas animadas: sombras chinesas, fantoches, marionetas. Estas questões são tratadas mais pormenorizadamente na seção seguinte.

1.4.2 As marionetas

Segundo Zurbach (2006 e 2007), durante muito tempo o teatro de marionetas foi considerado marginal. A postura alterou-se em meados do século XX, devido ao contributo de artistas, críticos e investigadores. Hoje em dia, existe “uma escrita e uma dramaturgia erudita para o teatro de marionetas” (Zurbach, 2007, p. 204).

“A expressão marioneta é aqui utilizada na aceção que lhe foi atribuída pela UNIMA (União Internacional da Marioneta) como termo aglutinador de todos os outros que se referem às construções de seres animados, manipulados por outrem” (Cláudio, 2012, p. 28). Assim, a marioneta é todo o boneco ou objeto articulado, direta ou indirectamente

animado por mão humana, ou controlado por meio de fios, arames ou varetas, perante um público. O que os torna comuns é o movimento. Segundo Mártires (2009), as marionetas incluem variadas formas animadas: objectos, máscaras e bonecos. O importante é que nas mãos do manipulador ganhem vida, tornem-se alguém. Para isso, segundo Costa e Baganha (1989a), o manipulador “vai encontrando a forma de (...) expressar o que ele (...) deseja (...). Vencendo as resistências (...) o manipulador vai entrando nele a tal ponto que (...) parece viver de forma espontânea uma vida que lhe pertence inteiramente” (p. 39). Tal implica que o manipulador consiga criar essa ilusão também no espetador. Para dar essa ilusão, Angoli (1990) diz que há a necessidade de dar expressividade à marioneta a qual é dada de duas formas: a “expresividad del muneco - conseguida com una acertada construcción – y expresividad del actor que da vida al muneco mediante el movimiento y la voz” (p. 132). A marioneta tem uma tripla linguagem:

- Linguagem plástica – a própria marioneta, o espaço cénico;
- Linguagem corporal - o movimento que o manipulador cria para lhe dar vida;
- Linguagem musical – as palavras, o silêncio, a música.

As marionetas permitem múltiplas propostas e possuem todos os elementos do teatro. O tipo de marionetas é diverso sendo comum o jogo dramático (Angoli, 1990).

Para Cláudio (2012), as marionetas vão mais além do que o desenvolvimento das competências do jogo dramático. “Atrás de um boneco, normalmente liberta-se de algumas amarras e a transformação acontece. A marioneta pode ser sentida como uma proteção em relação ao meio exterior, ao meio envolvente, e assim assumir a função catalisadora de um processo de expressão libertadora” (pp. 33 e 34). Deste modo, segundo Mártires (2009), o teatro de marionetas pode contribuir para o sucesso do ensino/aprendizagem.

De forma a comprovar se o teatro de marionetas contribui para o desenvolvimento da oralidade, Cláudio (2012) realizou um estudo. A metodologia utilizada foi a quantitativa. O estudo foi realizado com 28 alunos pertencentes a duas turmas do 5º ano, na disciplina de português, sendo um grupo de controlo e outro de intervenção. Aos dois grupos foi aplicado um pré-teste, antes da intervenção e um pós-teste após a intervenção. Os testes eram iguais e pretendiam avaliar as seguintes variáveis:

- Variáveis dependentes – expressividade, correcção, pontuação e compreensão da leitura, aplicação de novo vocabulário, variável de especificidade da intervenção

(subteste de aritmética da WISC-III) e variável de controlo (inteligência verbal, medida através do subteste de vocabulário da WISC-III);

- Variável independente – grupo (intervenção e controlo).

Os testes foram aplicados, individualmente, numa sala distinta da sala de aula. A intervenção consistiu em integrar o teatro de marionetas no programa de português, na unidade 5, durante o segundo período, sendo finalizada no terceiro período. Os resultados mostraram que as diferenças na oralidade não podem ser atribuídas a diferenças de raciocínio verbal. Além disso, expuseram que os dois grupos evoluíram nos pós-testes, comparativamente ao pré-teste. As melhorias significativas, para o grupo de intervenção, foram ao nível:

- Da expressividade, correcção e compreensão da leitura;
- Novo vocabulário.

As outras variáveis, pontuação e fluência da leitura, as melhorias não foram significativas. No final da intervenção foi possível constatar que o grupo de intervenção revelou progressos superiores relativamente ao grupo de controlo, apesar de esse grupo ser uma turma academicamente superior. Como conclusão, é possível afirmar que o teatro de marionetas contribui para a melhoria da oralidade.

Também Rodrigues (2012) efectuou um estudo com vista a saber se a utilização do fantoche poderia reduzir as dificuldades de expressão, comunicação e socialização. Para o efeito utilizou a análise documental, as notas de campo, as grelhas de registo e as entrevistas. Os participantes eram quatro crianças de quatro e cinco anos de idade que apresentavam maiores dificuldades em competências sociais. O ponto de partida foi o conto “O nabo gigante” de Alexis Tolstoi que contou por meio de fantoches. De seguida, surgiu na sala um espaço para os fantoches. Estes e outros foram colocados à disposição das crianças. Os resultados mostraram que, de uma forma geral, todas as crianças evoluíram significativamente ao nível da expressão, capacidade de comunicação e socialização, por isso “o uso do fantoche pode ser um meio para ultrapassar dificuldades de expressão- comunicação e socialização” (p. 57).

1.5. Desenvolvimento da linguagem

“ O desenvolvimento linguístico, tal como o desenvolvimento cognitivo, resultam da interação entre capacidades inatas e condicionantes ambientais”

(Sim-Sim, 1998, p. 9)

É por meio da linguagem que o homem comunica, embora esta característica não lhe seja exclusiva. A comunicação verbal é uma das formas de comunicação (também utiliza a escrita, o gesto e o desenho, entre outras) utilizada pelo homem nas relações que estabelece com os outros. É por meio da linguagem que o homem transmite, recebe e transforma mensagens. Embora a aquisição da língua oral se processe de forma natural e espontânea, o mesmo não acontece com a linguagem escrita. Segundo Sousa (2012), o desenvolvimento da linguagem processa-se em duas fases: o período pré-linguístico; e o período linguístico. Por sua vez, o período linguístico subdivide-se em outras duas fases: desenvolvimento precoce, que ocorre entre o primeiro e o sexto ano de vida; e o desenvolvimento tardio que corresponde à aprendizagem da linguagem escrita. A linguagem é uma forma de comportamento que os seres humanos utilizam entre si, para comunicarem as necessidades, ideias e emoções. Contudo, segundo Castro (2001), a linguagem não serve só para comunicar, é também o suporte do pensamento.

Segundo Sim-Sim (1998), “a linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir falar e falando” (p. 33) e esta aquisição, de acordo com Faria (2009), ocorre ao longo de toda a vida, estando basicamente dominada aos três anos de idade. Com três anos a criança adquiriu a estrutura básica da frase e a maioria dos sons, embora ainda em processo (só por volta dos cinco/seis anos é que a qualidade fónica é semelhante ao adulto). Por volta dos três/quatro anos e meio dá-se um grande desenvolvimento morfossintático. Esta fase tem três momentos, segundo Castro (2001): num primeiro momento expande as frases constituídas por nome e verbo; num segundo momento forma novos significados pela mudança de elementos da frase; e num terceiro momento combina várias frases numa única por meio de conjunções. Por volta dos cinco/seis anos é capaz de produzir frases complexas. No entanto, algumas estruturas, como as frases passivas “só estão definitivamente estabilizadas no final da puberdade” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 21).

De modo a verificar o desenvolvimento da linguagem a crianças de dois e quatro anos de idade, em função de estarem ou não a frequentar a creche ou o jardim-de-infância,

Castro (2001) realizou um estudo a 145 crianças, do concelho de Funchal. A metodologia utilizada foi a quantitativa e os instrumentos a versão portuguesa da Reynell Developmental Language Scale III (RDLSIII), o teste PALPA-P55 e o teste de articulação, prova “sons sem palavras” (CPUP2-97). Os resultados obtidos mostram um maior desenvolvimento da linguagem das crianças de quatro anos.

As conclusões a que chegou levaram a concluir que a idade provoca alterações na aquisição da linguagem e que o jardim-de-infância tem influência no desenvolvimento linguístico ao nível da compreensão de frases e na articulação, “nas categorias de articulação correta e de respostas alternativas” (p. 95). Também Sousa (2012) desenvolveu a sua intervenção num jardim-de-infância de Portalegre com vista a reflectir sobre a importância da linguagem oral na criança. Os instrumentos utilizados foram retirados do manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), de Bertam e Pascal (2009). Os participantes foram vinte e cinco crianças dos três aos seis anos de idade. Todas as actividades desenvolvidas tinham como ponto de partida a linguagem, seja ela por meio das histórias dos livros, da receita para a confecção de um doce ou das imagens para a construção de uma história. Em todas as actividades realizadas as crianças demonstraram interesse na participação e na partilha das suas vivências.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) e Sousa (2012) referem que quando inicia o 1º ano do ensino básico, a maioria das crianças já tem estabilizado o conhecimento fonológico. Porém, ainda há certas palavras que não pronuncia correctamente e para esses casos utiliza algumas estratégias, como a substituição (troca de um fonema por outro de mais fácil articulação), a omissão (suprime fonemas), a deturpação por assimilação (um fonema influencia outro) e a redução de grupo consonântico (suprime um som). Com isto não quer dizer que ela não compreenda essas palavras ou as desconheça, pois é grande a diferença entre o léxico ativo e o passivo, ou seja, a criança conhece muito mais palavras do que as utiliza (esta característica irá manter-se ao longo de toda a vida da pessoa). Apesar de ter adquirido as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância, há diferenças individuais que podem marcar o futuro sucesso da criança, as quais podem ser esbatidas no jardim-de-infância, o que lhe confere uma grande responsabilidade. Deste modo, segundo Sim-Sim et al. (2008), o jardim-de-infância pode e tem um papel fundamental neste campo. As autoras referem que os profissionais da educação devem estimular o desenvolvimento da linguagem com vista a esbater as assimetrias e proporcionar “as bases para um futuro sucesso escolar “ (p. 9).

O desenvolvimento da linguagem acontece em simultâneo com o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Azevedo (1998), realizou um estudo para saber da relação entre o desenvolvimento linguístico e a estimulação em casa, em crianças de cinco e seis anos de idade. A metodologia que utilizou foi a quantitativa, servindo-se do BLST (*Bankson Language Screening Test* adaptado para a população infantil portuguesa por Viana, 1993), a grelha de análise morfossintática, organizada por Sim-Sim e o HOME (*Home Observation for Measurement of Environment*, original de Caldwell e Bradley, 1984). Verificou que à medida que aumenta a idade da criança, aumenta o seu conhecimento semântico e o domínio de algumas regras morfológicas. O tempo de permanência no jardim-de-infância influencia positivamente os resultados no conhecimento semântico e no total da escala BLST (*Bankson Language Screening Test*). As crianças com maior estimulação em casa apresentam competências linguísticas superiores; as crianças cujas mães possuem escolaridade igual ou superior ao 12º ano obtêm resultados globais significativamente superiores nas subescalas de conhecimento semântico, regras morfológicas, percepção visual e auditiva, escala HOME (*Home Observation for Measurement of Environment*), e nas subescalas de estimulação de aprendizagem, académica, modelagem e variedade de experiências. A autora conclui que é possível afirmar que “o desenvolvimento linguístico das crianças em idade pré-escolar aumenta com a estimulação no ambiente familiar” (p. 173).

Também Sim-sim (2006) realizou um estudo onde demonstrou que a idade é um fator de diferenciação de desempenho linguístico, pois que a idade está associada à melhoria do desempenho em todos os subtestes. O estudo foi realizado em Portugal continental a crianças de quatro anos de idade, que frequentavam o jardim-de-infância, a crianças de seis anos de idade, que estudavam no 1º ano de escolaridade e a crianças de nove anos de idade, a frequentar o 4º ano de escolaridade.

A família tem influência na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Vários estudos afirmam isto, como os de Bee (1996) e Conger (1995). A forma como a família está organizada também tem impacto no comportamento infantil. O interesse escolar dos pais também é importante. Marturano (1997, citado em Faria, 2009) refere que além dos factores socioeconómicos, há outros factores que afetam o processo de aprendizagem, como seja o envolvimento parental com a escolarização do filho, a capacidade de lidar com os desafios da integração na escola e as práticas educativas.

Faria (2009) levou a cabo um estudo empírico, com vista a saber se “as variáveis socioculturais interferem nas habilidades cognitivas dos alunos ao nível da linguagem e no futuro desempenho da leitura e da escrita” (p. 79). O estudo envolveu cinquenta crianças do pré-escolar, pertencentes a quatro jardins-de-infância da cidade de Ermesinde e que, no ano lectivo seguinte, iriam integrar o 1º ano do ensino básico. As crianças estavam agrupadas em dois grupos, 25 pertencentes a um nível socioeconómico e cultural médio/ alto e 25 oriundas do meio socioeconómico e cultural baixo. As crianças oriundas do meio socioeconómico baixo apresentavam menores hábitos de ouvir histórias relativamente às outras crianças. Faria (2009) verificou que as crianças oriundas de um nível socioeconómico e cultural mais baixo apresentavam níveis inferiores de competências linguísticas.

Segundo Sim-Sim (1998), a linguagem tem duas modalidades, a oralidade e a escrita, as quais englobam quatro vertentes: falar, ouvir falar, escrever e ler. Todas elas podem e devem ser ensinadas na escola. As duas primeiras vertentes, falar e ouvir falar, fazem parte do currículo do jardim-de-infância e cabe aos educadores de infância ensinar à criança o valor de saber ouvir (prestar atenção ao que é dito) e saber expressar-se (utilizar uma expressão clara e perceptível). O ouvir falar pressupõe “prestar atenção ao que é dito, seguir a mensagem do interlocutor, identificar com clareza o essencial da mensagem e determinar o acessório” (p. 33). Como recomendações para o educador/professor sugere:

- Variar as propostas de actividade;
- Dar o exemplo, estando atento ao que a criança diz;
- Prestar atenção;
- Utilizar formas variadas de captar a atenção;
- Promover a realização de jogos que impliquem estar atento ao que se diz;
- Implementar discussões que possibilitem à criança aprender a esperar pela sua vez;
- Criar o hábito de ler diariamente;
- Convidar os pais e outros adultos para virem conversar, contar histórias ou discutir algum assunto;
- Estimular o gosto pela poesia, lengalengas, trava-línguas.

Relativamente ao saber expressar-se, Sim-Sim (1998) diz que o jardim-de-infância e a escola devem fomentar que cada criança se expresse individualmente manifestando a sua opinião. O adulto deve formular questões abertas que estimulem um raciocínio mais aprofundado (por exemplo, o que queres dizer com isso?). O saber expressar-se “significa ser eficaz na comunicação oral, isto é, ser capaz de transmitir com exactidão qualquer informação, em contextos diversificados” (p. 35). Como recomendações sugere que o educador/professor possibilite a narração de histórias, a recitação de rimas e poemas, a discussão de temas, a justificação de opiniões e escolhas, promova conversas e debates, o alargamento de vocabulário e a dramatização.

Segundo Pikulski e Templeton (2004), naturalmente, a criança aprende a comunicar por meio da fala. A transição da comunicação oral para a leitura e a escrita processa-se por meio da presença de habilidades de descodificação e da existência de um grande vocabulário.

Viana (2002a) sugere que a criança no jardim-de-infância deverá desenvolver as competências de literacia que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita, pois a investigação comprova que existem competências facilitadoras para essas mesmas aprendizagens, cabendo à escola um papel fundamental e crucial na implementação de estratégias que as favoreçam. Nesse sentido, compete ao educador desenvolver actividades no âmbito da linguagem e servir de modelo linguístico. Segundo Viana (2002), as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura passam por conversarmos com a criança, deixá-la falar e levá-la a falar e a reflectir sobre a língua que utiliza. Além disso, segundo Serrão (2009), o educador deverá ter disponibilidade para ouvir e criar, na criança, o gosto por aprender a aprender. Quando termina a educação pré-escolar, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é imperioso que a criança tenha um bom nível de linguagem oral a fim de ter sucesso nas aprendizagens que irá realizar, nomeadamente ao nível da linguagem escrita (leitura e escrita). No entanto, até à entrada no 1º ciclo é normal a criança reduzir, omitir, deturpar, repetir, substituir e inserir sons. No entanto discrimina esses mesmos sons.

Fontes e Cardoso-Martins (2004) realizaram um estudo cujo objectivo era saber o impacto de um programa de leitura de histórias no desenvolvimento da compreensão e do vocabulário de crianças. A amostra era constituída por trinta e oito crianças entre os

quatro e os seis anos de idade, de Minas Gerais (Brasil), divididas em dois grupos: grupo de controlo e grupo intervenção. A metodologia utilizada foi a quantitativa. Às crianças dos dois grupos foi-lhes aplicado um pré-teste, no início do estudo, e um pós-teste, após o término. Os testes tinham as seguintes provas:

- Conhecimento dos nomes das letras;
- Conhecimento dos sons das letras;
- Conhecimento da escrita;
- Leitura de palavras;
- Vocabulário;
- Compreensão de história.

As crianças do grupo experimental foram submetidas a um programa de exploração de histórias, durante quatro meses, com uma sessão por semana e um livro diferente em cada sessão. Todas as sessões foram gravadas e filmadas. Em todas as intervenções o esquema foi o mesmo. Iniciava pela observação da capa do livro, procurando conversar com as crianças sobre o tema da história. De seguida era feita a leitura, de forma pausada e, sempre que necessário, era interrompida para análise dos sentimentos e acções das personagens da história. Era também, nesses momentos, que se discutia os novos vocábulos que iam surgindo no livro. Nos momentos cruciais da história, o investigador incentivava as crianças a fazer pequenos resumos da história de forma a assegurar a sua compreensão. Após a leitura havia as perguntas alusivas à mesma: identificação das personagens, quais os acontecimentos da história e a relação desses acontecimentos com as experiências da criança. No caso de as crianças solicitarem, poderia haver o reconto da história feito por elas. Concluída a intervenção aplicou-se, de novo, os testes. O teste de compreensão da história foi substituído por outra história com um enunciado mais extenso e um novo teste, teste de vocabulário receptivo de Peabody. Ambos os testes de compreensão foram corrigidos por uma das investigadoras e 50% dos mesmos, por um elemento exterior. No final do estudo houve a aplicação de um questionário aos pais das crianças envolvidas no estudo, onde se procurou saber a escolaridade da mãe, acesso da criança a material escrito, frequência com que os pais lêem histórias aos filhos e ensino da escrita pelos pais. Os resultados mostraram que os dois grupos não diferiram em relação aos pré-testes, contudo nos pós-testes o grupo de intervenção tem um desempenho significativamente superior ao grupo de controlo nos testes de compreensão da história e vocabulário expressivo. As diferenças não foram

significativas em relação ao conhecimento dos nomes, sons das letras e conhecimento da escrita. Em relação aos questionários as respostas são similares. As conclusões referem que a leitura interactiva desempenha um papel importante ao nível da compreensão de histórias e desenvolvimento do vocabulário.

1.5.1 Desenvolvimento do vocabulário

De acordo com Loraine (2008), o vocabulário é o conjunto de palavras que alguém sabe e pode ser dividido em dois tipos:

- Vocabulário receptivo – são as palavras que alguém entende;
- Vocabulário expressivo – são as palavras utilizadas.

De uma forma geral reconhecemos mais palavras dos que as que utilizamos. Com as crianças passa-se o mesmo.

Durante os primeiros seis anos de vida o vocabulário da criança cresce com uma enorme rapidez. Mas essa agilidade e velocidade estão dependentes, segundo Christ e Wang (2012), da variedade de palavras a que a criança está exposta. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) dizem que “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 (...) e maiores as possibilidades de desenvolvimento (...)” (p. 12). Biemiller (2009) também partilha da mesma opinião e diz que, o vocabulário da criança está relacionado com o tamanho de vocabulário dos seus pais. Assim, há crianças com um vocabulário mais pobre o que poderá prejudicá-las quando ingressarem no ensino básico. Cabe à escola diminuir a desvantagem que algumas crianças apresentam e promover o vocabulário. Mas não é apenas o ambiente social que influencia a aquisição de vocabulário, as características biológicas são um fator a ter em consideração.

De acordo com Biemiller (2009), para aprender palavras a criança deve armazenar informações no cérebro que permite ouvir, lembrar e repetir os sons da palavra desconhecida e ligá-la ao seu significado.

Christ e Wang (2012) identificam três passos para a aprendizagem de novos vocábulos, a partir da leitura em voz alta de histórias:

1º Passo – identificar todas as palavras que mais crianças desconhecem;

2º Passo – seleccionar um pequeno conjunto de palavras. Os autores referem a utilização máxima de três a cinco palavras novas. A única maneira de determinar o número exato de palavras é por meio da tentativa e erro. Assim, sugerem que se inicie por duas e se observar que aprendem facilmente, na próxima acrescentar uma outra palavra. A escolha das palavras a ensinar deve basear-se em as mesmas serem necessárias para a compreensão da história e haver a oportunidade de as reutilizar noutras actividades.

3º Passo – escolher o método que melhor auxilia a criança a adquirir o vocábulo seleccionado. A história pode fornecer pistas de contexto para a descoberta do significado de palavras; quando surge uma nova palavra, o educador/professor pode dar uma breve definição da mesma de modo a ajudar a criança a compreender a história.

Segundo Loraine (2008), a forma de incentivar o desenvolvimento do vocabulário passa por ler para e com a criança, expô-la a uma riqueza de materiais de leitura e conversar bastante com a criança. Trehearne (2006) diz que a criança pré-escolar pode melhorar o seu vocabulário pelo simples fato de ouvir ler livros em voz alta. Porém, o vocabulário ganhará muito mais se for explicado à criança o significado das palavras desconhecidas antes ou após a leitura.

Dikinson e Tabors (1991, citados em Whitehurst & Lonigan, 1998) referem que as conversas entre crianças e adultos contribuem significativamente para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Esses mesmos autores, nas suas pesquisas, referem que a leitura partilhada, a escrita de palavras e a fala com a criança está associada a maiores níveis de vocabulário e compreensão da história. Também Biemiller (2009) salienta que a utilização de maior variedade de palavras pelos pais aumenta o vocabulário da criança, assim como a leitura de histórias. Mas para que a leitura seja benéfica é necessário interacção verbal durante a mesma. Vários estudos, como os de Elly (1989) e Robbins e Ehri (1994), demonstram que a leitura repetida com perguntas sobre palavras ocasiona que a criança aprenda mais palavras. Nesse sentido, o adulto deve dar explicações das novas palavras e encorajar as crianças a pronunciarem-se sobre palavras desconhecidas. Pikulski e Templeton (2004) referem que as novas palavras devem ser discutidas de antemão se forem fundamentais para a compreensão da leitura. Caso contrário podem ser definidas posteriormente. Cabe ao adulto determinar se uma explicação superficial é suficiente ou é necessário desenvolver actividades que levem a um maior entendimento. Uma dessas actividades é a consulta

de um dicionário ou enciclopédia. A sua consulta também contribui, segundo esses autores, para a distinção entre conceito e palavra, algo essencial para o desenvolvimento de vocabulário.

Daqui se depreende a importância do jardim-de-infância criar ambientes que promovam a emergência da literacia. Whitehurst, Lonigan, Arnold e Epstein (1994, citados em Whitehurst & Lonigan, 1998) demonstraram que um programa de leitura compartilhada, denominada de leitura dialógica, pode provocar mudanças substanciais na criança pré-escolar. As crianças submetidas a esse estudo melhoraram significativamente o vocabulário e a habilidade de comunicação. A base desta técnica é a leitura diária a qual deve ser realizada em grupos pequenos, de quatro crianças e um adulto. Para as crianças mais novas, de dois e três anos, as questões centram-se nas páginas individuais do livro onde se solicita à criança que descreva o que observa. Para as crianças de quatro e cinco anos, as perguntas já se centram na narração como um todo ou na relação do livro com a vida da criança.

Neumann e Dickison (2001, citados em Wessseling & Lachmann, 2011) realizaram um estudo onde mostraram que as crianças a quem se liam histórias diariamente, durante um período prolongado, possuíam um vocabulário maior, melhorando a compreensão e suas habilidades de descodificação do que aquelas que não recebiam leitura diária.

Segundo Johnson, Karrass e Walden (2009, citados em Araújo, Marteleto e Ferreira, 2010), a compreensão da linguagem obriga a que a criança deduza os significados a partir de contextos concretos. Ela deve entender de modo a falar e comunicar oralmente. Mas antes de falar já a criança comunica com os outros por meio da expressão facial e do gesto. Gradualmente vai desenvolvendo a capacidade de discriminar os sons da fala. Essa discriminação é fundamental, de modo a compreender as instruções que o adulto lhe dê, sejam elas curtas, compridas, simples ou complexas. E, de modo a desenvolver essa capacidade discriminativa, aumentar o seu vocabulário e elaborar sintaxes mais complexas, o jardim-de-infância tem um papel decisivo.

Araújo, Marteleto e Ferreira (2010) avaliaram a capacidade da criança em compreender o que ouve. O estudo envolveu cento e cinquenta e nove crianças de quatro a sete anos de idade do município de São Paulo, Brasil. As crianças foram divididas em dois grupos, consoante frequentavam o jardim-de-infância ou o ensino básico. A metodologia utilizada foi a qualitativa e o instrumento, a observação por meio do teste de vocabulário por imagens, designado por Peabody. Este teste consistiu em cento e

trinta pranchas com quatro desenhos cada uma, organizadas por complexidade gradual. Após as respectivas autorizações da direcção da escola e dos encarregados de educação, uma das pesquisadoras participou nas rotinas diárias, durante duas semanas a fim das crianças a conhecerem. Findo esse tempo, cada uma respondeu ao instrumento, numa sala adequada. Os resultados foram codificados num protocolo específico e depois analisados. Verificou-se que houve um desempenho inferior ao esperado para a idade, em 61% das crianças. Nas crianças de quatro e cinco anos, 49,4% tiveram um desempenho inferior, e nas de seis e sete anos, 75,7%. Os resultados mostraram também que, à medida que a escolaridade das crianças aumentava, piorava as suas dificuldades de vocabulário. Não houve diferenças em função do género e da escolaridade das mães. Como conclusão, o estudo refere que é importante haver no jardim-de-infância um trabalho de intervenção com vista a “diminuir a distância entre o vocabulário apresentado pelas crianças e o que será exigido no ensino fundamental” (p. 13), pois com a progressão escolar aumentam as dificuldades escolares.

De acordo com Bee (2003, citado em Araújo et al., 2010) o desenvolvimento do vocabulário, ou seja, o número de palavras que se conhece, difere de criança para criança consoante o meio ambiente e as características hereditárias. Ainda segundo esse autor, a criança que está menos exposta a uma linguagem mais variada nos primeiros anos de vida, posteriormente alcançará as outras ao nível do vocabulário. Chapman (1996 citado em Araújo et al., 2010) diz que os atrasos na percepção dos conceitos de pessoas, objectos, eventos, cenários e afetos vão limitar a compreensão, a aquisição e o uso da linguagem. Daí ser conveniente identificar o atraso da linguagem. A detecção precoce de atrasos de linguagem possibilita a intervenção atempada por profissionais habilitados. Não basta a criança aprender palavras, há que também saber utilizá-las em contexto adequado. Isto implica a compreensão dos significados das palavras. Segundo Hage e Pereira (2006), as palavras podem ser categorizadas em três tipos consoante o seu significado:

- Palavras com significado lexical – são os substantivos, os verbos e os adjetivos;
- Palavras com significado gramatical – são as preposições, as conjunções, os advérbios e os pronomes;
- Palavras com significado figurado – são as palavras com outro sentido, como por exemplo, as gírias e as metáforas.

Hage e Pereira (2006) realizaram um estudo com vista a obter o perfil de desenvolvimento ao nível de vocabulário, de crianças de jardim-de-infância. Para o efeito aplicaram um protocolo de avaliação lexical a quatrocentas crianças, entre os três e os seis anos de idade, de jardins-de-infância de São Paulo (Brasil). Das quatrocentas crianças, cem tinham três anos, cem, quatro anos, cem, cinco anos e cem, seis anos. O protocolo era composto por cem itens lexicais, baseados em figuras temáticas, criados por um fonoaudiólogo com pós-graduação em linguística. A solicitação era feita individualmente por meio de perguntas:

- “O que é isto?” - Para os objectos;
- “Quem é ele?” - Para as pessoas;
- “O que ele está fazendo?” - Para as acções;
- “Como está?” - Para os adjectivos.

Após a recolha dos dados estes foram classificados com base em:

- Vocábulo esperado;
- Vocabulário não nomeado;
- Tipo de desvio obtido.

Os resultados demonstraram o seguinte:

- Em relação à nomeação das figuras, as crianças de cinco e seis anos de idade obtiveram um desempenho semelhante ou superior às crianças de quatro e estas por sua vez, semelhante ou superior às de três anos de idade.
- Quanto aos vocábulos não nomeados, as crianças de três anos tiveram um maior número de ocorrências em relação às de quatro e estas, por sua vez, obtiveram um valor superior em relação às de cinco e seis anos de idade.

Como conclusão, referiram que o avançar da idade aumenta o número de vocábulos esperados e diminui os itens não nomeados.

Pikulski e Templeton (2004) salientam que o vocabulário é essencial para a conquista da leitura e para o sucesso social e económico. Por isso os educadores e os professores devem facilitar esse processo por meio de estratégias que levem à aprendizagem de palavras e ao desenvolvimento e curiosidade sobre as palavras.

Beck, McKeown e Kucan (2002, citados em Trehearne, 2006) sugerem os seguintes passos para o desenvolvimento do vocabulário:

- Escolher três ou mais palavras por texto;
- Apresentar a palavra contextualizando-a no texto;
- A criança repete a palavra em voz alta;
- É explicado o significado da palavra;
- Dar exemplos da palavra noutros contextos;
- Solicitar à criança que explique a palavra;
- Introduzir mais uma ou duas palavras seguindo os mesmos passos anteriores;
- Esperar que a criança demonstre saber o significado da palavra, por meio da expressão facial ou ação.

Dickinson e Smith (1994, citados em Whitehurst & Lonigan, 1998) demonstraram que o educador de infância pode melhorar o vocabulário e a compreensão da criança se:

- Após a leitura for discutido o que foi lido;
- Explicar o significado das palavras desconhecidas;
- Voltar a ler o mesmo texto várias vezes de modo a aprofundar o seu entendimento e possibilitar a dramatização e/ou o reconto.

1.5.2 Desenvolvimento da compreensão

De acordo com Paris e Stahl (2005, citados em Kendeou, Broek, White & Lynch, 2007), muitas crianças não conseguem alcançar níveis funcionais de alfabetização devido a lacunas ao nível da compreensão. A compreensão é uma capacidade não quantificada, segundo Kendeau, Lynch, Broek, Espin, White e Kremer (2005, citados em Debruin-Parecki & Squibb, 2011) e, por si só a criança é incapaz de aprender estratégias de compreensão. Isso implica que as mesmas sejam ensinadas, de acordo com Debruin-Parecki e Squibb (2011). Mas, o que significa compreensão? “Comprehension is the interpretation of the information in the text, the use of prior knowledge to interpret this information and, ultimately, the construction of a coherent representation or picture in the reader’s mind of what the text is about” (p. 28). É a compreensão que possibilita o entendimento de um texto. Deste modo, é essencial desenvolver os processos que levam à compreensão e estes deverão ser trabalhados em crianças pequenas. De acordo com

Geiser (2011), a compreensão possibilita que se compreenda o que é dito e esta habilidade pode ser desenvolvida por meio de:

- Questionamento sobre porquê acontece algo;
- Revisão da leitura;
- Aprofundamento nos detalhes;
- Ordenação dos acontecimentos ocorridos na história (iniciar por três situações, início, meio e fim e ir acrescentando mais gradualmente);
- Explicação de novas palavras que surjam;
- Construção de livros.

Segundo Broek (2001), a compreensão constrói-se por meio de relações que são estabelecidas com o que é dito ou lido. Essa habilidade é desenvolvida antes do início da escolaridade.

Ainda segundo o mesmo autor, o conhecimento básico dos sons, das letras e das palavras, associado à decodificação e às habilidades de compreensão terão efeitos benéficos no sucesso da escolaridade básica e, por conseguinte, na leitura.

Segundo DeBruin-Parecki e Squibb (2011), as estratégias de compreensão devem ser desenvolvidas com vista a não comprometer o futuro acadêmico da criança. Esta mesma ideia é reforçada por Dooley e Mathews (2009, citados em DeBruin-Parecki & Squibb, 2011) ao afirmarem que “young children, prior to conventional text comprehension, engage in personally meaningful experiences that stimulate use of meaning-making strategies with the potential to affect later reading comprehension” (. 43).

Segundo Debruin-Parecki e Squibb (2011), são quatro as estratégias de desenvolvimento da compreensão:

1. “constructing understanding of story language and structure by connecting ideas form a story to prior knowledge” (p. 45) – isto é, a compreensão da estrutura da história por meio de ligações;
2. Previsão do que acontecerá a seguir na história – esta estratégia é fundamental na compreensão;
3. Reconto da história;
4. Aprendizagem de novas palavras - para que a criança progrida na compreensão é necessário deter um vocabulário rico. À medida que o vocabulário aumenta, a capacidade de entendimento dos conceitos e das palavras possibilita uma compreensão mais aprofundada das ideias e do que é dito.

Debruin-Parecki e Squibb (2011) realizaram uma investigação em Norfolk (Inglaterra) com trinta crianças de quatro e cinco anos de idade de duas salas de jardim-de-infância, com vista a saber os efeitos da aplicação das estratégias de compreensão. A metodologia utilizada foi a quantitativa. Antes da aplicação da intervenção, foi aplicado um pré-teste e no final, um pós-teste. As sessões duraram oito semanas, estando cada semana centrada numa estratégia de compreensão e num livro de história. Todas as histórias foram baseadas no tema da amizade. O esquema da aplicação das estratégias de compreensão foi o seguinte: na primeira semana a estratégia foi a ligação com a vida; na segunda, o vocabulário; na terceira, a previsão; na quarta, a integração da ligação com a vida e o vocabulário; na quinta, o reconto; na sexta, a integração do reconto com a previsão; e na sétima e oitava, a integração de todas as estratégias. Todas as actividades foram desenvolvidas no período da manhã, e em cada semana, as estratégias foram abordadas durante três dias. O educador apresentava a história a todo o grupo na qual incluía partilha da história, apresentação de vocabulário e discussão. O vocabulário seleccionado para introduzir era apresentado em cartões com a palavra escrita por baixo. Posteriormente, havia trabalho em pequenos grupos, onde a criança fazia previsões baseadas nas evidências, reconto da história e outras actividades relacionadas com a história.

Os resultados demonstraram uma evolução significativa nas estratégias de previsão, reconto, ligações com a vida e compreensão total. Como conclusão, salientaram que o desenvolvimento de estratégias de compreensão é crucial para a criança e que deverá ser implementado nos jardins-de-infância.

Evidenciaram, ainda que as histórias são uma actividade excelente para o desenvolvimento das estratégias de compreensão. Para as mesmas sugere:

- Selecção de uma história rica em ilustrações e com várias palavras desconhecidas para a criança;
- Rever a história, usando as estratégias de compreensão como a previsão, reconto, e ligação à vida ou a outros livros;
- Elaboração de algumas questões abertas sobre a história, baseadas na história ou nas ilustrações;
- Durante a leitura, encorajar a discussão focada em tópicos sobre o tema, não a deixando afastar-se do mesmo. Por exemplo, “quando te sentes assustada?”

As investigações de Trabasso, Secco e Broek, (1984, citados em Broek, Kendeou, Lousberg e Visser, 2011) demonstraram que a criança tende a estabelecer uma coerência nas narrativas que ouve ler a fim de as compreender. No entanto, há diferenças de idade. As mais velhas identificam relações casuais e as mais novas relações entre eventos concretos. A forma de melhorar a compreensão da leitura passa por identificar estruturas de texto e de questionamento, de acordo com Faggella-Luby e Deshler (2008, citados em Broek et al., 2011). Broek et al. (2011) realizaram um estudo a quarenta crianças, de dois e três anos de idade, de uma creche da Holanda. As crianças responderam a um teste de memória e de compreensão de três narrativas. A metodologia utilizada foi a quantitativa. Cada sessão consistia na leitura e no questionamento de perguntas, as quais eram causais, visando a conexão a eventos dentro de cada narrativa. Estas foram feitas durante ou no final da narrativa. Este procedimento foi realizado individualmente. A compreensão da história foi significativamente maior para as questões feitas durante a leitura. Como conclusão, referiram que as perguntas realizadas durante a leitura são mais eficazes e que é possível conceber e implementar intervenções destinadas a promover a compreensão de texto em crianças pequenas.

Kendeou et al. (2007) sugerem quatro estratégias para incentivar as competências de compreensão:

1. Predição – consiste em pedir à criança que antecipe o que vai acontecer;
2. Clarificação – significa pedir à criança para explicar um pouco melhor;
3. Questões gerais – constam em fazer perguntas apropriadas para determinar o que a criança entendeu da narrativa;
4. Sumarização – compreende o resumir ou sintetizar algo.

Alguns estudos (por exemplo de Yuill & Oakhill, 1988 e McNamara, 2004) sugerem que o questionamento é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da compreensão. Esse questionamento deve levar a criança a identificar as causas, as consequências, os objectivos das personagens, as acções e os temas da narrativa (Kendeou et al, 2007).

1.5.3 O conto e o reconto

“(...) A actividade de ler para as crianças aparece como uma das actividades mais importantes para favorecer a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura”

(Viana, 2002a, p. 74)

De acordo com Mesquita (2006, citado em Cordeiro, 2010), a arte de contar histórias remonta à antiguidade. As pessoas sentavam-se, ao serão, à volta da fogueira, para conversar e contar histórias. O contador de histórias era uma figura carismática e desempenhava um duplo papel - entreter e instruir. Mas saber contar, requer uma certa predisposição que pode ser adquirida e desenvolvida de forma a tornar a história mais atraente, interessante e proveitosa. Nesse sentido, há que ter em consideração a idade do ouvinte, o ambiente em que a mesma será contada, a escolha criteriosa da história, o aspeto lúdico da leitura e o uso expressivo que será dado. Segundo Albuquerque (2000) e Cordeiro (2010) os gestos e as expressões faciais são um aspeto importante. Contudo, têm de vir de dentro do contador de histórias.

De acordo com Albuquerque (2000), a partir do século XIX os pais descobriram a cumplicidade do momento do conto na hora de deitar os filhos pequenos. Este momento reforça os laços de afeto e intimidade. Na escola também é utilizada como uma poderosa estratégia educativa. Contudo, em Portugal, a literatura infantil continuava a manter-se alheada das crianças. Em 1970 só 8% dos pais portugueses contavam histórias aos filhos antes de dormirem. É entre os três e os oito anos que as narrativas infantis têm uma grande utilidade pedagógica, pois é nessas idades que a criança “aprende a definir os parâmetros da ficção interna, necessária para compreender o mundo à sua volta” (p. 15). Na década de 70, do século XX, Bruno Bettelheim veio provar que os contos de fadas são extremamente úteis, porque permitem à criança lidar com o inconsciente; ou seja, a “responder a tensões inconscientes” e sabe-se o quanto o inconsciente determina o comportamento. “O conto de fadas (...) confronta a criança, sem rodeios, com as exigências básicas do homem” (Bettelheim, 1985, p. 16). Eles ensinam a criança a superar problemas de crescimento, a resolver conflitos internos e a ultrapassar dependências, adquirindo um sentido de auto aceitação e auto-estima. Mas para que isso ocorra, a criança deve ouvir os contos de fadas na sua versão original e não “em versões embonecadas e simplificadas, as quais abrandam o seu sentido e lhes roubam qualquer significado mais profundo (p. 34). Bettelheim refere, ainda que os contos abordam problemas universais, por isso contribuem para o desenvolvimento da criança. Além disso, os contos tradicionais representam o bem e o mal, ao contrário das histórias modernas, indo ao encontro do que a criança aprecia, além de sugerirem, à criança, como lidar com os sentimentos que se contradizem. Por isso a criança confia

nos contos tradicionais. Estes contos dão esperança para um futuro, pois prometem um final feliz.

Segundo Bettelheim (1985), os contos devem ser contados em vez de serem lidos, pois isso permite uma maior flexibilidade. No caso de serem lidos deve haver um maior envolvimento emocional centrado na criança e na história. No entanto, segundo Batista (2011), também é importante ler na educação pré-escolar pois durante a leitura “ (...) as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso (...) além de desenvolverem o vocabulário, capacidades de manutenção na tarefa (atenção e concentração) e interagirem com adultos e pares” (p. 44). Assim, ler e contar são actividades que devem estar presentes no quotidiano das crianças. Bettelheim refere

“enquanto a criança vai ouvindo os contos de fadas, ela começa a formar ideias a respeito de como criar ordem dentro do caos que é a sua vida interior (...) Cada conto de fadas é um espelho mágico que reflecte certos aspectos do nosso mundo interior e os passos exigidos pela nossa evolução da imaturidade para a maturidade” (p. 98).

O **contar histórias** na educação pré-escolar é uma actividade, segundo Rizzo (1989, citado em Silva, 2005) que deverá fazer parte da rotina do jardim-de-infância. Contudo, o educador de infância deverá ser criterioso na selecção dos livros de histórias. Deverá ter em consideração a adequação à faixa etária da criança, o seu nível de compreensão, a capacidade de atenção, a afectividade e o interesse. A linguagem a utilizar deverá ter um vocabulário claro e objectivo e, se houver ilustrações, estas deverão possuir qualidade. A forma de apresentar as histórias, de acordo com Silva (2005), deverá ser diversa utilizando, como recurso, o livro, a projecção de diapositivos, o flanelógrafo, o teatro, entre outras.

Albuquerque (2000) diz que o livro deve fazer parte do dia-a-dia da criança desde sempre. Quando muito novas, o contacto é realizado por meio das ilustrações, daí ser conveniente a escolha adequada de livros com imagens de qualidade. No entanto, não basta o incentivo, é necessário mostrar agrado com os livros, explorando-os e conversando acerca dos mesmos. Contudo, o adulto não deve impor os seus gostos, mas permitir à criança o contacto com todo o tipo de livros. Os bons educadores ou professores narradores oscilam entre a narrativa longa e a curta, além de alterarem a voz, de modo a cativar mais os seus alunos. Além disso, no momento de contar a

história vão realçando um ou outro pormenor do enredo de modo a salientar algum aspecto da narrativa que mais lhes convêm ou de acordo com as idades das crianças ouvintes. Albuquerque (2000) salienta ainda quanto os contos de fadas são importantes, pois contribuem para o desenvolvimento harmonioso da criança e “para a aquisição e aperfeiçoamento de algumas competências pedagógicas em língua materna, sobretudo no campo da comunicação oral e na iniciação à leitura e à escrita” (p. 145) e que nas histórias “os homens nunca são realmente maus: podem ter-se desviado do caminho certo, mas um verdadeiro sentimento de culpa e a aceitação do castigo merecido fá-los-á retomar os preceitos do bem” (p. 46) e essas características tranquilizam a criança, aumentando a sua confiança na vida e são uma confirmação do seu sentido inato de justiça. Albuquerque diz ainda que a criança de três e quatro anos gosta de ouvir várias vezes a mesma história se a mesma lhe despertar interesse.

Segundo Pereira (2007), as histórias permitem à criança viajar num mundo de fantasia, onde vai trabalhando os seus próprios conflitos e receios e procurando soluções para os mesmos.

Freitas (2006) realizou um estudo com vista a conhecer o desenvolvimento narrativo ao longo da infância, saber a influência do nível sócio cultural da família na construção narrativa e, por último, saber se há diferenças narrativas entre os géneros. A amostra era constituída por cento e vinte e duas crianças entre os três e os dez anos de idade, pertencentes a escolas do Porto e divididas por três níveis etários: 3/4 anos; 6/7 anos; 9/10 anos e distribuídas por três níveis sócio culturais: baixo (pais com escolaridade abaixo do 6º ano); médio (pais com escolaridade entre o 7º ano e o 12º ano); alto (pais com formação superior). Os participantes tinham de contar uma história a partir de um conjunto de imagens, não legendadas. Após a análise dos dados, foi possível concluir que as narrativas evoluem ao longo do tempo, independentemente do género ou do contexto sócio cultural e, à medida que crescem, as crianças contam histórias mais coerentes e complexas. O salto é dado pelos seis anos de idade.

De acordo com Batista (2011), os contos são um excelente meio para favorecer o desenvolvimento da linguagem. Eles servem para encantar e instruir, “transmitindo valores culturais e morais” (p. 43).

Santana e Neves (1997) dizem que ler histórias é importante porque auxilia o desenvolvimento da oralidade, cria na criança o gosto pelo texto escrito e o querer ela

própria ler, possibilita o contacto com obras a que de outra forma não teriam acesso nessa fase etária e permite à criança a visualização de palavras, frases e tipo de linguagem utilizada na escrita.

Rodrigues (2008) diz que a **hora do conto** é fundamental na educação pré-escolar. Na escolha do livro para esse momento, o educador deverá ter preocupações pedagógicas e “preocupações de narrar histórias no sentido de possibilitarmos na criança a resolução das suas angústias e problemas mais íntimos” (p. 43). Segundo Albuquerque (2000) o tempo de contar a história não deve ultrapassar mais de quinze minutos, mesmo para crianças de sete e oito anos. O ideal é não ultrapassar os dez minutos, para as crianças em idade pré-escolar. É a partir das histórias infantis que, muitas crianças desenvolvem o gosto pela leitura. Os livros devem ser adequados à criança e os seus conteúdos apelativos. Segundo Sabino (2000, citado em Pereira, 2011) é necessário criar um ambiente adequado para o conto de histórias. Estas devem agradar aos ouvintes e ao leitor. A forma como o livro é apresentado, pode ser um impulsionador para captar a atenção durante a narração.

Batista (2011) realizou um estudo onde procurou ver os comportamentos das crianças em relação à leitura de contos tradicionais. O estudo foi feito num jardim-de-infância do concelho de Leiria, com oito crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Como técnicas utilizou a observação direta, o reconto, o desenho infantil e duas entrevistas a cada criança (uma no início do estudo e outra no final). Os resultados das entrevistas mostraram que as crianças gostam de ouvir histórias e têm maior facilidade em exprimir-se na entrevista final, conseguindo até justificar o seu ponto de vista. Em relação aos desenhos, a maioria desenhou as personagens e o espaço, verificando-se diferenças consoante a idade. As crianças de 3 e 4 anos tinham mais dificuldade em desenhar e, muitas vezes, já não se lembravam do que pretendiam desenhar. Relativamente às observações, as crianças mostravam maior capacidade narrativa quando ouviam contar, quando comparadas com o ler.

Jordão (2003) realizou um estudo onde procurou incentivar o gosto pelos livros e desenvolver a linguagem. A metodologia utilizada foi a quantitativa e os instrumentos aplicados foram os registos e os questionários aos pais. A amostra era constituída por dezasseis crianças entre os três e os cinco anos de idade. Os procedimentos realizados passaram:

- Por tornar a biblioteca um espaço mais confortável e com mais livros;
- Por sensibilizar os pais para a importância do livro;
- Pela possibilidade de levar livros para casa no fim de semana;
- Por visitar a biblioteca municipal.

Os resultados mostraram que houve aumento da frequência do número de crianças no canto da biblioteca, após a alteração da sua localização e aumento da frequência das crianças a lerem e recontarem a história que levavam para casa no fim-de-semana. No início do estudo, nenhuma criança de três anos conseguiu recontar a história, para, posteriormente haver crianças que o conseguiram. Em relação às crianças de quatro anos de idade, no início do estudo era maior o número de crianças que não conseguiram recontar a história. No final os valores inverteram-se, passando a ser superior o número de crianças de quatro anos que recontavam a história, em comparação com as que não conseguiram. Quanto às crianças de cinco anos de idade, no início havia crianças que não o conseguiram para, posteriormente, todos o fazerem. Relativamente aos inquiridos, todos os pais disseram ter livros em casa, porém, só uma mãe estava a ler um livro nesse momento. A maioria compra revistas e metade dos inquiridos lê o jornal. Onze dos inquiridos dizem que os filhos preferem ver televisão e ler livros. Dois optam pela televisão, e três não responderam. Todos consideraram os livros importantes na educação dos filhos. As conclusões a que chegou levaram a afirmar que houve apropriação de novo vocabulário, que foi utilizado no reconto, as crianças passaram a trazer livros de casa para serem contados no jardim-de-infância e as crianças descobriram que na biblioteca existem muitos livros que ensinam bastantes coisas.

A **animação de histórias** pode ser feita pela dinamização de teatro de fantoches, teatro de sombras, criação de livros interactivos ou visitas a bibliotecas infantis com a criança. Marques (1991, citado por Rodrigues, 2008), propõe algumas sugestões de actividades para a animação da hora do conto: narração de uma história do agrado da criança, discussão de um livro só com imagens; reconto de uma história; construção de uma história para a elaboração de um livro de imagens. Também Bastos (1999), segundo o mesmo autor, propõe outras actividades, como a organização de feiras do livro, a visita de escritores ou ilustradores ao jardim-de-infância e a exploração de um livro, autor ou ilustrador por mês. A animação de histórias poder ser feita por meio de actividades dos domínios das expressões plástica, dramática, musical e motora. Pode utilizar como

recursos o livro, os gestos, a mímica e as variações de voz. Segundo Cordeiro (2010), a leitura pode ser acompanhada com música, com o mimar das personagens da ação ou com a apresentação em PowerPoint, entre outras modalidades.

Silva (2004) realizou um estudo cujo objectivo era saber se o livro infantil poderia ser o impulso ou a motivação para o jogo dramático. A metodologia utilizada foi a qualitativa tendo como amostra vinte e seis crianças de quatro anos de idade, de um jardim-de-infância, do concelho de Leiria. A história, “O nabo gigante” de António Mota, foi explorada por meio de perguntas de interpretação, diversos jogos dramáticos e a criação de um outro final para a história. Os resultados demonstraram que as crianças gostaram do conto, várias vezes solicitaram o seu reconto, e elas próprias o recontaram. Houve adesão às actividades propostas, sendo algumas surgidas no momento, por iniciativa da criança. Só no jogo dos tipos de amor é que tiveram alguma dificuldade na sua concretização. Com conclusão referiu que “este trabalho deu oportunidade às crianças de verem o livro com outros olhos” (p. 26). Além disso, também salientou que o livro e o jogo devem fazer parte do quotidiano do jardim-de-infância.

O **reconto** é uma forma de expressão e de representação da criança. Segundo Fernandes e Ferreira (2007, citados por Batista, 2011), ouvir histórias e recontá-las “permite desenvolver a organização do discurso, a (re) construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como o encadeamento da ação, a descrição de momentos chave, a descrição de personagens” (p. 47). Estudos conduzidos por Albuquerque (2000), sugerem que o reconto só deve acontecer após a criança ouvir, pelo menos três vezes, a história, de modo a sentir-se confortável e com à-vontade perante a história que lhe foi apresentada. Na primeira vez a criança só escuta e acompanha-a com as imagens do livro. Na segunda vez, tenta compreender a história e na terceira vez, verifica se compreendeu a história e faz perguntas simples. Só após ouvir três vezes a mesma história é que a maioria das crianças de três e quatro anos, se sente preparada para a recontar. Mas a criança nunca reproduz, na íntegra, a história. Sujeita-a a transformações. E se o mesmo for solicitado, sem um suporte gráfico com gravuras que auxiliem na construção mental da história, o reconto é algo complicado para a criança. No sentido de compreender como as crianças realizam o reconto, Pereira (2011) realizou um estudo com três crianças de três e quatro anos de idade, as quais tinham de recontar a história “O patinho feio”. A metodologia utilizada foi a qualitativa

e os instrumentos foram a observação, o registo áudio e vídeo, as planificações e as reflexões. A história foi contada a todo o grupo e depois, solicitado a cada uma das crianças que fizesse o reconto da mesma. Os resultados demonstraram que nenhuma criança identificou todas as acções da história. Todas recorreram às ilustrações do livro no momento do reconto como forma de auxílio. Com conclusão, a investigadora referiu que as crianças tiveram dificuldades no reconto da história.

Albuquerque (2000) demonstrou que através do reconto a criança desenvolve a memória, a capacidade de atenção e “irá enriquecer a sua própria linguagem, através da aquisição de novos vocábulos e de novas construções gramaticais” (p. 146). “Ao criar histórias, a criança irá também aperfeiçoar a sua capacidade de improvisação e (...) entender um pouco os mecanismos estéticos e criativos de fundamentação do poético e do simbólico produzido pela linguagem” (p. 146) e, desse modo irá facilitar a iniciação à leitura e à escrita. Pinto (2009) refere que recontar uma história desenvolve o vocabulário, a compreensão, a memória e a estruturação sintática.

“Não chega ler para as crianças, é preciso ler com as crianças, mantendo-as ativas e participantes nas histórias”
(Viana, 2002a, p. 225)

1.6. Síntese das conclusões da revisão da literatura

- Em Portugal, a educação pré-escolar, é aquela que se destina às crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade básica, e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar. Até ser reconhecida oficialmente, fez uma longa caminhada. Actualmente, os educadores de infância têm as OCEPE como referência para as aprendizagens, assim como as metas de aprendizagem, que identificam quais as competências e desempenho que a criança deverá ter no final da educação pré-escolar. Das várias áreas que o educador deverá estimular a criança, o presente estudo centra-se na área da expressão e comunicação. Dentro desta, o estudo centrar-se-á no domínio da expressão dramática e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

- O domínio da expressão dramática possibilita à criança uma forma de descoberta de si própria, descoberta dos outros e como relacionar-se com o outro. Esta expressão engloba várias formas e as abordadas no estudo são o jogo simbólico e o jogo dramático.

- Nas OCEPE o domínio da “linguagem oral e abordagem à escrita” procura desenvolver a literacia nas crianças pré-escolares. Mas para que tudo isto tenha sentido para a criança, o papel do educador de infância é fundamental. A ele compete planificar, organizar e avaliar segundo os princípios gerais da educação pré-escolar.

- Em relação à expressão dramática, o educador deverá ter uma tripla função:

- Animar para promover a aprendizagem da criança;
- Participar para proporcionar o progresso da criança;
- Observar para conhecer a criança.

- Como a organização do espaço tem uma influência na ação da criança, o educador deverá ter preocupações nesse sentido, procurando que certas áreas ou espaços estejam sempre presentes numa sala:

- A área da casa, como facilitadora do desenvolvimento;
- A arca das trapalhadas, como enriquecedora desse mesmo desenvolvimento;
- A expressão plástica, por promover a expressão individual;
- O espaço dos livros, devido à importância das histórias;
- A zona dos jogos por ser geradora da ação individual e relação com o outro.

- O jogo simbólico é também denominado de faz de conta e é algo sério e essencial para a criança. Através desse jogo a criança pode superar certos obstáculos e realizar sonhos e desejos, fazendo a ponte entre a realidade e a fantasia. O jogo simbólico utiliza os mesmos elementos da linguagem teatral (sonoros e visuais), mas não é teatro, pois este jogo possibilita o prazer. O jogo cessa quando termina o prazer.

- O jogo dramático é aquele que contempla a resolução de conflitos, criação de situações e interação de personagens. O jogo dramático pode ter como suporte as

marionetas. É o manipular que deverá dar vida à marioneta como se ela fosse alguém e isso deverá ser feito pela expressividade que se dá à marioneta.

- Quanto à linguagem o educador deverá ter presente que constitui um modelo linguístico para a criança. Por isso, deverá ter cuidado na forma como se exprime e o modo como o faz. É por meio da linguagem que o homem comunica e esta tem duas modalidades, oral e escrita, que engloba quatro vertentes: falar; ouvir falar; escrever e ler. O falar e ouvir falar pertencem à linguagem oral e aprende-se no contato com os outros. Contudo, está provado cientificamente que pode e deve ser estimulada no jardim-de-infância, de forma a facilitar as aprendizagens posteriores. Quanto mais estimulante for o ambiente, em termos linguísticos, mais possibilidade terá a criança de desenvolvimento. Por isso, o jardim-de-infância tem um papel decisivo para diminuir as desvantagens que algumas crianças apresentam, nomeadamente ao nível do vocabulário e compreensão.

- A leitura interactiva de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem, nomeadamente da compreensão e do vocabulário. O contar histórias na educação pré-escolar é uma actividade frequente e as crianças apreciam muito. A partir do conto, há múltiplas actividades pedagógicas que podem ser exploradas: elaboração de desenhos; desenvolvimento vocabular; dramatização; reconhecimento de palavras; ...

- Os contos tradicionais permitem que se valorize um ou outro tópico consoante a idade do ouvinte ou o objectivo pretendido. Na essência, essas histórias valorizam o lado positivo da vida, onde o bem e o mal estão bem definidos. Mesmo que o herói se comporte mal, esse desvio é temporário e pouco depois arrepender-se-á. Ou seja, esses contos permitem à criança resolver conflitos interiores, além de ser um excelente meio para o desenvolvimento da linguagem. No entanto, no momento da escolha do livro, o educador deverá ter presente se a linguagem é a adequada ao nível etário das crianças para quem se irá dirigir e se as ilustrações têm qualidade.

- As conversas do adulto com a criança também contribuem para o desenvolvimento da linguagem. Para o desenvolvimento do vocabulário o educador deverá seguir três passos. O primeiro é identificar as palavras desconhecidas para a criança. Em seguida

seleccionar entre três a cinco palavras, no máximo. Por fim, escolher o melhor método para as aplicar, seja por dar o significado, procurar num dicionário ou tentar descobrir no texto o que quer dizer.

Em relação à compreensão, o seu desenvolvimento é formado por quatro estratégias:

- Compreensão da estrutura da história;
- Previsão do que irá acontecer;
- Reconto da história;
- Aprendizagem de novas palavras,

as quais deverão ter em consideração a predição, a clarificação, as questões gerais e a sumarização.

A partir da importância do jogo simbólico e dramático para a criança e do papel decisivo que o educador de infância pode ter no desenvolvimento do vocabulário e compreensão da criança, por meio do conto de histórias, ir-se-á realizar um estudo que cõnjuge esses aspectos.

1.7. Objectivo e hipóteses do estudo

A partir da revisão da literatura, ponderou-se a viabilidade de implementar um projeto de intervenção, em jardim-de-infância, com crianças de 3 e 4 anos, que cruzasse as formas animadas e a linguagem. Os efeitos dessa intervenção (grupo de intervenção) serão comparados com os efeitos de uma não intervenção (grupo de controlo).

Recordando o que já estava descrito na introdução, este estudo tem como objectivo saber o impacto de um programa de estimulação em jogo dramático na compreensão, reconto, vocabulário e acções realizadas através de formas animadas.

Partindo da questão inicial, foram elaboradas as seguintes hipóteses:

- 1ª Há um efeito da intervenção no desenvolvimento da compreensão da história lida;
- 2ª Há um efeito da intervenção na competência para recontar histórias por meio de imagens;
- 3ª Há um efeito da intervenção no desenvolvimento do vocabulário;

4ª Há um efeito da intervenção no desenvolvimento das competências de manipulação de imagens, expressão de estados de espírito e acções, criação de movimentos e voz própria para as personagens, através do manuseamento das formas animadas.

Capítulo 2 – Metodologia

O presente trabalho é um estudo de intervenção que utiliza, a metodologia quantitativa. Como estudo de intervenção procura estabelecer relações de causa-efeito. Para isso é necessário manipular, pelo menos uma variável independente e controlar outras variáveis consideradas relevantes e, observar o efeito nas variáveis dependentes. Neste tipo de investigação é necessário haver dois grupos: o grupo de intervenção e o grupo de controlo. No grupo de intervenção haverá uma acção intencional, que no final se analisará se houve alterações significativas nesse conjunto. No entanto, para ser possível verificar o efeito da variável ou variáveis independentes é necessário assegurar que os dois grupos são equivalentes. Esse controlo permite assegurar a validade interna e externa da investigação. Contudo, há ameaças à validade interna e externa. Em relação à validade interna uma forma de as controlar é a selecção aleatória dos intervenientes que irão constituir o grupo experimental e o grupo de controlo. Quanto à validade externa deverá procurar-se minimizar as suas ameaças tendo em consideração alguns aspectos tais como a neutralização dos efeitos do pré teste e a criação de um ambiente experimental o mais natural possível (Carmo e Ferreira, 2008).

2.1 Participantes

Os intervenientes são trinta crianças (N=30) de duas instituições particulares de solidariedade social, do concelho de Leiria, agrupadas em dois grupos: grupo de intervenção e grupo de controlo. Do grupo de intervenção fazem parte quinze crianças, de uma sala de vinte e cinco crianças, de uma primeira instituição. Do grupo de controlo, fazem parte quinze crianças, de um total de vinte e duas crianças, de outra sala, de uma segunda instituição.

Na tabela 1 estão descritas as idades mínimas, máximas, média e desvio padrão dos dois grupos.

Tabela 1 – *Idades mínima, máxima, média (e desvio padrão) dos grupos*

Grupos		
Grupo de Intervenção	Min.	36
	Máx.	45
	M	40.20
	Dp	(3.61)
Grupo de Controlo	Min.	37
	Máx.	45
	M	40.87
	Dp	(2.75)

Para testar se os dois grupos não eram significativamente diferentes em idade, realizou-se um t-teste para grupos independentes. O resultado confirmou que não havia diferença significativa dos dois grupos, em relação à idade ($t(28) = -.569, p = .574$).

A tabela 2 mostra a distribuição nos géneros, por grupo.

Tabela 2 – *Constituição dos grupos em função do género*

	Feminino	Masculino	Total
Grupo de intervenção	7	8	15
Grupo de controlo	9	6	15

Para a selecção destas crianças houve dois critérios pré definidos: terem três anos feitos quando do início do estudo e haver autorização dos respectivos encarregados de educação. Seleccionaram-se aleatoriamente as quinze crianças de cada uma das salas e instituições, sendo todos os quinze elementos pertencentes à mesma sala, com a mesma educadora de infância. Apenas foram incluídas no estudo crianças nascidas em Portugal, cuja língua materna é o Português (variante Europeu) e que não tinham diagnosticado nenhuma deficiência sensorial, cognitiva ou de comunicação e linguagem.

2.2 Desenho experimental

Este é um estudo de intervenção. Os participantes são trinta crianças divididas em dois grupos, grupo de intervenção e grupo de controlo. Foi-lhes aplicado um pré-teste e um pós-teste, que tinham as seguintes variáveis:

- Variáveis dependentes - reconto da história, compreensão da história, vocabulário e formas animadas;
- Variável independente - grupo (intervenção e controlo).

2.3 Materiais e procedimentos

Foi solicitada a autorização das duas instituições (ver anexos 2 e 3) para a realização do estudo e pedida a autorização aos respectivos encarregados de educação das crianças (ver anexos 4 e 5). Deste modo foram entregues duas autorizações para as direcções da instituição e quarenta e sete autorizações aos pais (22 aos pais do grupo de controlo e 25 aos pais do grupo de intervenção). Posteriormente seleccionou-se, tendo em conta, os critérios dos participantes.

2.3.1 Primeira etapa: o pré teste

O pré-teste foi aplicado durante cinco dias aos grupos de intervenção e de controlo.

Todas as provas foram elaboradas para este estudo, à excepção do teste de vocabulário.

Este consistiu nos doze primeiros itens do subteste de definição verbal de Sim-Sim (2006).

Para a elaboração das provas de reconto e de compreensão da história seleccionou-se uma história infantil, em princípio, de nível superior à compreensão possível para crianças de 3 e 4 anos de idade intitulada “Gil Moniz e a ponta do nariz” de António Torrado.

A prova de reconto da história foi dividida em duas sub-variáveis: identificação das personagens da história e identificação das partes constituintes da história. A sub-variável identificação das personagens da história consistia em identificar as nove personagens da história (Gil Moniz, galinha, porco, menina, cão, comadre 1, comadre 2, ovelhas e casal) e a cada personagem identificada corretamente era atribuída 1 ponto.

A sub-variável identificação das partes constituintes da história consistia em identificar as catorze partes da história, a saber: Gil Moniz acha o grão; Gil Moniz tem o bolso roto; Gil Moniz vai a casa da 1ª comadre; a galinha come o grão; Gil Moniz leva a galinha; Gil Moniz vai a casa da 2ª comadre; o porco mata a galinha; Gil Moniz leva o

porco; Gil Moniz vai a casa da 3ª comadre, Gil Moniz leva a menina; Gil Moniz vai ao casal; o casal troca a menina pelo cão; Gil Moniz vai buscar o saco; o cão morde o nariz. A cada resposta certa era atribuído 1 ponto e a cada resposta errada ou não resposta, 0 pontos.

A prova de compreensão tinha doze questões e a cotação foi feita por categorias, conforme se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 1 – *Categorias e pontuação do pré-teste de compreensão da história*

Categorias	Pontuação
Resposta com porquê, completa	2 Pontos
Resposta com porquê, incompleta	1,5 Pontos
Resposta factual	1 Ponto
Não resposta ou resposta errada	0 Pontos

A prova de vocabulário tinha doze palavras: açúcar; águia; ave; baleia; canguru; cara; cenoura; círculo; cotovelo; dentista; floresta e globo. A sua cotação também foi feita por categorias, conforme se pode constatar no quadro 2 e de acordo com o recomendado por Sim-Sim (2004).

Quadro 2- *Cotação e pontuação do pré-teste do vocabulário*

Categorias	Pontuação
Definição categorial particularizada	2 Pontos
Definição categorial	1.5 Pontos
Definição perceptual ou funcional/enumeração de atributos	1 Ponto
Exemplificação	0,5 Pontos
Explicação genérica, resposta errada ou não resposta	0 Pontos

A prova de formas animadas foi baseada em imagens alusivas às personagens que surgiam na história. Depois de impressas, foram plastificadas para facilitar o seu manuseamento. Esta prova foi dividida em oito partes. Na primeira, avaliava-se se a criança brincava com as imagens e se o fazia espontaneamente ou por sugestão do adulto. Caso o fizesse espontaneamente eram atribuídos 2 pontos. Se fosse por sugestão do adulto, atribuíam-se 1 ponto. Se não brincasse, 0 pontos. Em relação às restantes sete

partes (manipula tendo em conta a postura; exprime vocalmente estados de espírito; exprime acções; cria um movimento específico; consegue criar uma voz própria; inventa diálogos; e cria uma história ou histórias) a classificação só teve em conta se o fazia ou não. Caso fizesse, era atribuído 1 ponto. Caso contrário, 0 pontos.

Todas as provas se encontram em anexo (ver anexos 6 a 10).

2.3.2 Segunda etapa: intervenção

A intervenção teve lugar durante três meses, e foi aplicada ao grupo de intervenção não tendo o grupo de controlo qualquer conhecimento da mesma.

As crianças do grupo de intervenção foram divididas, aleatoriamente, em subgrupos de cinco crianças, e cada um desses subgrupos realizou dez sessões de trabalho.

Cada sessão teve a duração aproximada de 45 a 60 minutos e decorreu numa sala distinta da sala de actividades e após as actividades normais de sala. Em todas as sessões foram trabalhadas tarefas com o mesmo referencial teórico subjacente às provas usadas no pré e pós-teste. Houve o cuidado para não usar nenhum estímulo presente naquelas provas.

Para a intervenção foram utilizados livros da literatura para a infância que tinham de possuir três critérios:

1. Serem possíveis de reconto, ou seja, serem histórias simples e de fácil compreensão;
2. Possibilitarem a realização de, pelo menos, 6 questões de compreensão;
3. Terem 6 palavras de vocabulário mais complexo para a criança dessa idade.

Em seguida é descrita a estrutura das sessões de intervenção.

Todas as sessões tiveram a seguinte ordem de apresentação:

- 1º Leitura da história;
- 2º Trabalho com vocabulário seleccionado;
- 3º Reconto da história;
- 4º Resposta às questões de compreensão;
- 5º As crianças eram envolvidas em jogos dramáticos, a partir da história;

Para melhor ilustrar o trabalho desenvolvido, será apresentada aqui, os materiais e os procedimentos da primeira sessão, encontrando-se as restantes nos anexos (ver anexos 11 a 20).

SENHOR COMILÃO

Roger Hargreaves



História da sessão 1

“O Sr. Comilão gostava de comer!

Na verdade, o Sr. Comilão gostava de comer e quanto mais comia, mais engordava.

(...) Eis o que ele comeu ao pequeno-almoço:

TORRADAS – 2 fatias

FLOCOS DE CEREAIS – 1 pacote

LEITE – 1 garrafa

AÇUCAR – 1 taça

(...) Era, sem dúvida, a maior porta que já vira. E não estava completamente fechada.

Como era curioso, o Sr. Comilão resolveu ver o que havia por trás daquela porta.

Então esgueirou-se (**VOC3**) pela frincha (**VOC4**) e deparou-se com uma visão espantosa.

(...)

Legenda do texto:

VOC - estímulo para a atividade de vocabulário

Nota: o texto integral encontra-se em anexo (ver anexo 11)

Actividade de reconto

Contem-me agora a história que ouviram contar

Ex.

“Qual é o título?” (investigador) “Senhor comilão” (criança 9).

“Tava a comer” (criança 9). “Quem?” (investigador) “Bolo” (criança 9), “o senhor Comilão” (criança 3).

“A casa” (criança 3) “era gorda”. “Tava a dormir” (crianças 3 e 9) “e sonhou” (criança 3). “Com quê?” (investigador) “Com comida” (criança 1 e 3). “Comeu muita comida” (criança 9). “Ficou gordo” (criança 3). “Lembraste o que comeu?” (investigador) “Torrada” (criança 9), “um copo de leite” (criança 3), “manteiga, mais uma torrada” (criança 9) “e mais outra torrada” (crianças 3 e 8).

“Sentou-se” (criança 9). “Barriga tem fome” (criança 1) “e foi passear” (criança 9). “Para quê?” (investigador) “Para ter muita fome” (crianças 3 e 9).

“E aqui?” (investigador) “Foi passear” (criança 3 e 9). “O que encontrou?” (investigador) “Um túnel” (criança 3), “uma sala. Subiu as escadas” (criança 9). “Continua” (investigador). “Subiu, subiu” (criança 3) “e viu uma sala” (criança 9). “Era muito pequenino” (criança 1). “Abriu a porta, não tava fechada. A mesa era grande” (criança 9). “A cadeira era grande e ele é pequenino” (criança 1). “Sal” (criança 3). “Subiu à mesa” (criança 9). “Uma laranja” (criança 3) “e uma maçã” (criança 9). “O que é isto?” (investigador) “Comeu maçã” (criança 1).

“E aqui?” (investigador) “Comeu ervilhas, salsichas” (criança 3 e 9), “batatas. Apareceu um gigante” (criança 9). “O que fez?” (investigador) “Apertou” (criança 1 e 3) “o menino” (criança 3). “O que aconteceu?” (investigador) “Não voltas a fazer isso!” (criança 9) “Isso o quê?” (investigador) “É gordo” (criança 3), “disparates” (criança 9). “O sapato” (criança 1). “Vou deixar-te ir embora” (criança 3).

“Ele tava feliz!” (criança 9) “Porquê?” (investigador) “Porque já tá melhor” (criança 9).

Jogo dramático:

O jogo inicia pelas crianças andarem pela sala. Alguém tem uma bola que entrega a outro, sem deixar de andar, e diz o seu nome (Procurar que todos tenham duas ou três vezes a bola nas mãos).

Concluído este jogo é feito outro.

Cada criança e o educador imaginam que são o senhor Comilão. O senhor Comilão acaba de acordar: levanta-se logo ou fica um pouco mais na cama? Como se espreguiça? Quando se levanta qual é a 1ª coisa que faz? (Dar espaço para que as crianças representem com o corpo as diferentes ações).

A seguir, o senhor Comilão, como na história, vai tomar o pequeno-almoço. Cada um imagina-o a comer, podendo exagerar os movimentos e procurando criar três gestos. Com esses três gestos, cada um vai reproduzi-los numa sequência, duas vezes. Após alguns segundos de ensaio, individualmente repete para os colegas observarem.

No final o senhor Comilão vai dar um passeio: como caminha? O grupo é incentivado a criar diferentes modos de caminhar. Depois, à vez, imitam-se essas formas de andar. Coloca-se música e observa-se se o andar se mantém ou modifica-se.

Ainda com a música, chega-se à gruta onde se encontra o gigante (é o educador) que fala com o senhor Comilão:

- Quem és tu?
- Como te chamas?
- O que queres?
- O que vieste aqui fazer?
- Vou-te castigar! O que dizes?

Quadro 3 - Sessão de intervenção 1

	Vocabulário		Compreensão	
	Palavra estímulo	Resposta esperada	Questões feitas	Respostas esperadas
1	Recostou-se	Encostou-se	Porque engordava o Sr. Comilão?	Porque tinha fome e comia muito-
2	Esgaforido	Respirar mais depressa do que é habitual	O que comia ao pequeno-almoço?	Torradas, flocos de cereais, leite, açúcar, ovos, manteiga e doce de laranja.
3	Esgueirou-se	Desviou-se	Um dia, ao caminhar, o que encontrou o Sr. Comilão?	Uma gruta.
4	Frincha	Abertura muito estreita	O que encontrou ao entrar na gruta?	Umhas escadas enormes e no cimo uma porta.
5	Descomunal	Fora do comum, enorme	O que havia atrás da porta?	Uma grande sala.
6	Esganiçado	Voz aguda (som alto)	A quem pertencia a sala?	Ao gigante que obrigou o Sr. Comilão a comer tudo o que havia na travessa.

2.3.3 Terceira etapa: o pós-teste

Após terminar a intervenção foi realizado, durante quatro dias, a todos os participantes, individualmente, numa sala distinta da sala de actividades, o pós-teste. No grupo de intervenção, foram realizados pela mesma ordem que no pré teste. No grupo de controlo, foi a educadora que definiu essa ordem, consoante a sua disponibilidade em dispensar a criança.

Capítulo 3 – Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste e as conclusões da intervenção ao nível do jogo dramático.

3.1 Enviesamento das variáveis no pré-teste

A tabela 3 mostra o enviesamento das diferentes variáveis no pré-teste.

Tabela 3 – *Enviesamento das variáveis no pré-teste, erro padrão do enviesamento e análise da significância do enviesamento (z)*

Variáveis	Enviesamento	Erro padrão do enviesamento	z
Compreensão da história	2.24	.427	5.24*
Reconto da história: identificação das personagens	.27	.427	0.63
Reconto da história: identificação das partes constituintes	2.74	.427	6.42*
Vocabulário	2.36	.427	5.53*
Formas animadas: brinca com as personagens	-1.01	.43	2.35*
Formas animadas: movimenta as personagens	0	.427	0
Formas animadas: exprime estados de espírito	0	.427	0
Formas animadas: exprime acções	1.33	.427	3.12*
Formas animadas: cria movimento	0	.427	0
Formas animadas: cria voz	0	.427	0
Formas animadas: inventa diálogos	2.27	.427	5.31*
Formas animadas: cria história	2.80	.427	6.56*

***variáveis enviesadas**

Para as variáveis cujo valor de z é maior que 1.96, dado serem variáveis com uma distribuição de scores enviesada, usar-se-ão testes não paramétricos para analisar a significância das diferenças de médias. Nas restantes, usar-se-ão testes paramétricos.

Passamos a descrever a análise das médias e desvios-padrão e a significância das diferenças de médias no pré-teste e pós-teste.

3.2 Compreensão da história

A tabela 4 mostra as médias e desvios padrão que foram obtidos:

Tabela 4 - Médias (e desvios-padrão) de Compreensão da história, no pré e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	1.63	3.90
	Dp	(1.14)	(2.36)
Grupo Controlo	M	2.70	4.33
	Dp	(2.19)	(1.97)

A tabela mostra que:

- o grupo de controle tinha uma média superior no pré-teste, mantendo essa diferença no pós-teste;
- ambos os grupos progrediram entre as duas medidas.

Dado que as médias do grupo de controlo eram superiores ao grupo de intervenção no pré-teste, procurou-se saber se essas diferenças eram significativas. Para isso realizou-se um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados mostraram que o grupo de controlo era significativamente melhor que o grupo de intervenção no pré-teste ($Z = -2.03$, $p = .04$).

Para controlar o efeito dessas diferenças ao analisar a significância das diferenças de médias no pós-teste, realizou-se uma análise de co-variância (ANCOVA) em que a variável dependente é “compreensão no pós-teste”, a variável independente é o “grupo” e a variável de co-variância é a “compreensão no pré-teste”. Os resultados evidenciaram que não existiam diferenças significativas no pós-teste ($F_{(2,27)} = 0.08$, $p = .775$). Em conclusão, pode-se afirmar que a intervenção igualizou as diferenças de partida, isto é, apesar das crianças do grupo de intervenção terem um nível de compreensão significativamente pior no pré-teste, estão agora exactamente iguais ao grupo de controlo, no pós-teste.

3.3 Reconto da história

Na apreciação dos resultados consideraram-se duas sub-variáveis: identificação das personagens; e identificação das partes constituintes da história (tabelas 5 e 6, respectivamente).

3.3.1 Identificação das personagens

Os resultados obtidos são mostrados na tabela 5.

Tabela 5 – Médias (e desvios padrão) de Identificação das Personagens da História no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	2.73	1.80
	Dp	(2.55)	(2.00)
Grupo Controlo	M	4.20	3.93
	Dp	(3.32)	(2.79)

A tabela mostra que:

- o grupo de controle tinha uma média superior no pré-teste, mantendo essa diferença no pós-teste;
- ambos os grupos regrediram entre as duas medidas.

As médias do grupo de controlo eram superiores ao grupo de intervenção no pré-teste, por isso procurou-se saber se essas diferenças eram significativas. Para tal realizou-se um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados mostraram que as diferenças entre os grupos de intervenção e de controlo não eram significativas no pré-teste ($Z = - 55$, $p = . 58$).

De modo a analisar se essa diferença não significativa se mantinha no pós-teste, realizou-se uma análise de co-variância (ANCOVA) em que a variável dependente é “identificação das personagens no pós-teste”, a variável independente é o “grupo” e a variável de co-variação é a “identificação das personagens no pré-teste” ($F_{(2,27)} = 4.285$, $p = .048$). Como se evidencia, a diferença no pós-teste é significativa. Em

conclusão pode-se afirmar que o grupo de controlo continua a ser significativamente melhor que o grupo de intervenção.

3.3.2 Identificação das partes constituintes da história

Os resultados obtidos na prova da identificação das partes constituintes da história foram os apresentados na tabela 6.

Tabela 6 – Médias (e desvios padrão) da Identificação das Partes constituintes da História no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	.47	1.13
	Dp	(1.12)	(1.84)
Grupo Controlo	M	.33	.73
	Dp	(.82)	(1.58)

A tabela mostra que:

- o grupo de intervenção tinha uma média superior no pré-teste, mantendo essa diferença no pós-teste;
- ambos os grupos progrediram entre as duas medidas.

Dado que as médias do grupo de intervenção eram superiores ao grupo de controlo no pré-teste, procurou-se saber se essas diferenças eram significativas. Para isso realizou-se um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados mostraram que apesar do grupo de intervenção ter média superior ao grupo de controlo era diferença não é significativa quer no pré-teste ($Z = -.09$, $p = .93$), quer no pós-teste ($Z = -.55$, $p = .58$). Em conclusão, pode-se afirmar que a intervenção não melhorou as diferenças existentes entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, mas manteve-as.

3.4 Vocabulário

Os resultados obtidos na prova de vocabulário foram:

Tabela 7 – Médias (e desvios padrão) no Vocabulário no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	1.40	5.27
	Dp	(1.97)	(3.65)
Grupo Controlo	M	3.43	6.43
	Dp	(3.92)	(4.83)

A tabela mostra que:

- o grupo de controle tinha uma média superior no pré-teste, mantendo essa diferença no pós-teste;
- ambos os grupos progrediram entre as duas medidas.

Dado que as médias do grupo de controlo eram superiores ao grupo de intervenção no pré-teste e no pós-teste, procurou-se saber se essas diferenças eram significativas. Para isso realizou-se um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados mostraram que o grupo de controlo era significativamente melhor que o grupo de intervenção no pré-teste ($Z = -2.82$, $p = .03$), mas não significativamente melhor no pós-teste ($Z = -.77$, $p = .44$). Em conclusão, pode-se afirmar que a intervenção igualizou as diferenças de partida, isto é, apesar das crianças do grupo de intervenção terem um nível de compreensão significativamente pior no pré-teste, estão agora exactamente iguais ao grupo de controlo, no pós-teste.

3.5 Formas animadas

Na apreciação dos resultados consideraram-se oito sub-variáveis: brinca com as personagens, manipula as personagens, exprime estados de espírito, exprime acções através da imagem, cria um movimento específico, cria uma voz para a personagem, inventa diálogos e cria história.

3.6.1 “Brinca com as personagens”

Os resultados obtidos na prova das formas animadas “brinca com as personagens” foram os seguintes:

Tabela 8 – Médias (e desvios padrão) no Brincar com as Personagens no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	1.47	2.00
	Dp	(0.91)	(0.00)
Grupo Controlo	M	1.40	1.00
	Dp	(0.91)	(0.96)

A tabela mostra que:

- o grupo de intervenção tinha uma média superior no pré-teste, mantendo essa diferença no pós-teste;
- o grupo de intervenção progrediu entre as duas medidas, enquanto o grupo de controlo regrediu.

Dado que as médias do grupo de intervenção eram superiores ao grupo de controlo no pré-teste, procurou-se saber se essas diferenças eram significativas. Para isso realizou-se um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados mostraram que o grupo de intervenção não era significativamente melhor que o grupo de controlo no pré-teste ($Z = -.28$, $p = .77$). No pós-teste ($Z = - 3.22$, $p = .001$), o grupo de intervenção é significativamente melhor que o grupo de controlo. Em conclusão, pode-se afirmar que a intervenção ocasionou diferenças significativas entre os dois grupos, sendo o grupo de grupo de intervenção melhor que o grupo de controlo.

3.6.2 “Manipula as personagens”

Os resultados obtidos na prova “manipula as personagens” foram os seguintes:

Tabela 9 – Médias (e desvios padrão) no Movimentar das Personagens no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	.00	.87
	Dp	(.00)	(.35)
Grupo Controlo	M	.00	.07
	Dp	(.00)	(.26)

A tabela mostra que:

- os dois grupos tinham uma média idêntica no pré-teste;
- ambos os grupos progrediram entre as duas medidas.

Dado que as médias do grupo de intervenção eram idênticas ao grupo de controlo no pré-teste, só se diferenciando no pós-teste, com o grupo de intervenção tendo uma média superior ao grupo de controlo, procurou-se saber se essa diferença era significativa. Para isso realizou-se um teste paramétrico de análise de co-variância (ANCOVA) em que a variável dependente é “movimentar das personagens no pós-teste”, a variável independente é o “grupo” e a variável de co-variação é o “movimentar de personagens no pré-teste”. Os resultados evidenciaram que existem diferenças significativas no pós-teste ($F_{(2,27)} = 50.49, p = .00$). Em conclusão pode-se afirmar que a intervenção acentuou as diferenças entre os dois grupos. Apesar de o grupo de intervenção e o grupo de controlo estarem idênticos no pré-teste, após a intervenção há uma diferença significativa, com o grupo de intervenção a ser significativamente melhor que o grupo de controlo.

3.6.3 “Exprime vocalmente estados de espírito”

Os resultados obtidos na prova “exprime vocalmente estados de espírito” foram os seguintes:

Tabela 10 – Médias (e desvios padrão) no Exprimir de Estados de Espírito no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	.00	.133
	Dp	(.00)	(.35)
Grupo Controlo	M	.00	.00
	Dp	(.00)	(.00)

A tabela mostra que:

- ambos os grupos tinham a mesma média no pré-teste;
- o grupo de intervenção progrediu entre as duas medidas, enquanto o grupo de controlo não evoluiu, mantendo o mesmo valor.

Dado que a média do grupo de intervenção era superior ao grupo de controlo no pós-teste, procurou-se saber se essa diferença era significativa. Para isso realizou-se um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados evidenciaram que não existiam diferenças significativas no pós-teste ($Z = -1.44$, $p = .15$). Em conclusão, pode-se afirmar que não houve efeitos da intervenção.

3.6.4 “Exprime acções através da imagem”

Os resultados obtidos na prova “exprime acções através da imagem” foram os seguintes:

Tabela 11 – Médias (e desvios padrão) no Exprimir de Acções, através da imagem, no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	.13	.93
	Dp	(.35)	(.26)
Grupo Controlo	M	.33	.27
	Dp	(.49)	(.46)

A tabela mostra que:

- o grupo de controle tinha uma média superior no pré-teste, mas que deixou de a ter no pós-teste;
- o grupo de intervenção progrediu entre as duas medidas enquanto o grupo de controle regrediu.

Dado que a média do grupo de controle era superior ao grupo de intervenção no pré-teste, procurou-se saber se essa diferença era significativa. Para isso realizou-se um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados mostraram que o grupo de controle não era significativamente melhor que o grupo de intervenção no pré-teste ($Z = - 1.27, p = .20$).

Uma vez que a média do grupo de intervenção era superior ao grupo de controle no pós-teste, procurou-se saber se essa diferença era significativa. Daí, realizou-se um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados mostraram que o grupo de intervenção era significativamente melhor que o grupo de controle no pós-teste ($Z = - 3.66, p < .001$).

Em conclusão, pode-se afirmar que houve um efeito significativo da intervenção, isto é, o grupo de intervenção que no pré-teste tinha um resultado pior que o grupo de controle, no pós-teste inverteu e passou a ter um resultado superior e significativamente melhor.

3.6.5 Criar movimento específico

Os resultados obtidos na prova “criar movimento específico” foram os seguintes:

Tabela 12 – Médias (e desvios padrão) no Criar Movimento Específico no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	.00	.07
	Dp	(.00)	(.26)
Grupo Controle	M	.00	.00
	Dp	(.00)	(.00)

A tabela mostra que:

- os dois grupos tinham uma média idêntica no pré-teste;
- o grupo de intervenção progrediu entre as duas medidas, enquanto o grupo de controlo manteve a mesma média no pós teste, não havendo alteração.

Dado que a média do grupo de intervenção era superior ao grupo de controlo no pós-teste, procurou-se saber se essa diferença era significativa. Para controlar o efeito dessa diferença ao analisar a significância das diferenças de médias no pós-teste, realizou-se um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados ($Z = -1.00$, $p = .32$) mostraram que não havia diferenças significativas entre os dois grupos. Em conclusão, pode-se afirmar que a intervenção não melhorou o grupo de intervenção.

3.6.6 “Criar voz para personagem”

Os resultados obtidos na prova “criar voz para personagem” foram os seguintes:

Tabela 13 – Médias (e desvios padrão) no Criar da Voz para Personagem no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	.00	.20
	Dp	(.00)	(.41)
Grupo Controlo	M	.00	.00
	Dp	(.00)	(.00)

A tabela mostra que:

- os dois grupos tinham uma média idêntica no pré-teste;
- o grupo de intervenção progrediu entre as duas medidas, enquanto o grupo de controlo manteve a mesma média no pós teste, não havendo alteração.

Dado que a média do grupo de intervenção era superior ao grupo de controlo no pós-teste, procurou-se saber se essa diferença era significativa. Para controlar o efeito dessa diferença ao analisar a significância das diferenças de médias no pós-teste, realizou-se uma análise de co-variância (ANCOVA) em que a variável dependente é “criar da voz

no pós-teste”, a variável independente é o “grupo” e a variável de co-variação é “criar da voz no pré-teste”. Os resultados evidenciaram que não existiam diferenças significativas no pós-teste ($F_{(2,27)} = 3.50, p = .07$). Em conclusão, pode-se afirmar que a embora a intervenção tivesse melhorado o grupo de intervenção a diferença não é significativa no pós-teste.

3.6.7 “Inventar diálogos”

Os resultados obtidos na prova “inventar diálogos” foram os seguintes:

Tabela 14 – Médias (e desvios padrão) no Inventar de diálogos no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	.13	.40
	Dp	(.35)	(.51)
Grupo Controlo	M	.13	.20
	Dp	(.35)	(.41)

A tabela mostra que:

- os dois grupos tinham uma média idêntica no pré-teste;
- ambos os grupos progrediram entre as duas medidas.

Dado que a média do grupo de intervenção era superior ao grupo de controlo no pós-teste, procurou-se saber se essa diferença era significativa. Para isso realizou-se um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados mostraram que o grupo de intervenção não era significativamente melhor que o grupo de controlo no pós-teste ($Z = - 1.18, p = .24$). Em conclusão, pode-se afirmar que a intervenção não melhorou as semelhanças de partida. Isto é, apesar das crianças do grupo de intervenção terem uma média ser superior ao grupo de controlo, no pós-teste, essas diferenças não são significativas.

3.6.8 “Criar história”

Os resultados obtidos na prova “criar história” foram os seguintes:

Tabela 15 – Médias (e desvios padrão) no Criar história no pré-teste e no pós-teste, em função do grupo

Grupos		Pré-teste	Pós-teste
Grupo de Intervenção	M	.00	.40
	Dp	(.00)	(.51)
Grupo Controlo	M	.20	.27
	Dp	(.41)	(.46)

A tabela mostra que:

- o grupo de controlo tinha uma média superior no pré-teste;
- o grupo de intervenção tem uma média superior ao grupo de controlo no pós-teste;
- ambos os grupo progrediram entre as duas medidas.

Dado que a média do grupo de controlo era superior ao grupo de intervenção no pré-teste, procurou-se saber se essa diferença era significativa. Para isso realizou-se um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados mostraram que o grupo de controlo não era significativamente melhor que o grupo de intervenção no pré-teste ($Z = -1.80$, $p = .07$).

No pós-teste o grupo de intervenção era superior ao grupo de controlo e, para isso também de realizou um teste não paramétrico (Mann-Whitney U) para grupos independentes. Os resultados mostraram que o grupo de intervenção não era significativamente melhor que o grupo de controlo no pós-teste ($Z = -.76$, $p = .45$). Em conclusão, pode-se afirmar que a intervenção não trouxe melhorias significativas ao grupo de intervenção, pois, apesar de ter uma média superior ao grupo de controlo no pós-teste, enquanto no pré-teste tinha uma média inferior, essa diferença não é significativa.

3.6 Síntese dos resultados

Os resultados apresentados mostram nove evidências:

1. A intervenção, ao nível da compreensão e vocabulário fez igualizar as diferenças no pré-teste, em que o grupo do controlo era significativamente melhor.
2. Na identificação das personagens da história, o grupo de controlo tem médias sempre superiores no pré e no pós-teste. As diferenças de médias não eram significativas no pré-teste, mas são significativas no pós-teste.
3. Na identificação das partes constituintes da história, os dois grupos eram iguais no pré-teste e continuaram iguais no pós-teste, apesar do grupo de intervenção ter médias superiores no pré e no pós-teste.
4. A intervenção acentuou ainda mais as diferenças existentes, no brincar com as personagens, entre o grupo de intervenção e o grupo controlo, sendo o grupo de intervenção significativamente superior.
5. Em relação à manipulação das personagens, não havia diferenças significativas no pré-teste, entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, mas a intervenção melhorou significativamente os resultados do grupo de intervenção.
6. No exprimir vocalmente estados de espíritos, a intervenção não fez melhorias significativas entre os dois grupos.
7. Ao nível de exprimir acções por meio da imagem, a intervenção melhorou bastante o grupo de intervenção que no pré-teste tinha média inferior e, no pós-teste, passou a ser significativamente melhor que o grupo de controlo.
8. Em relação ao criar movimento, criar voz para a personagem e inventar diálogos, a intervenção não alterou os resultados entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo. O grupo de intervenção melhorou, em relação ao grupo de controlo no pós-teste, mas essa diferença não é significativa.
9. Na criação de histórias o grupo de controlo tinha uma média superior, e não significativa no pré-teste, mas no pós-teste, o grupo de intervenção é que tem uma média superior, embora, também não significativa.

Capítulo 4 – Conclusões e discussão

A partir dos resultados obtidos para cada uma das hipóteses, ir-se-á de seguida, apresentar as conclusões e contribuir para a sua discussão, à luz da revisão da literatura.

Pretendeu-se saber se haveria um **efeito da intervenção no desenvolvimento da compreensão da história** lida. Conforme se pode verificar na revisão da literatura, o simples facto de se contar histórias para a criança, regularmente, melhora a sua compreensão. Embora o grupo de controlo fosse significativamente melhor no pré-teste, após a intervenção os dois grupos igualaram-se, devido ao efeito da leitura de histórias que melhorou, por si só a compreensão. Isto condiz com o que Debruin-Parecki e Squibb (2011) encontraram nas suas investigações, onde referiram que as histórias são uma excelente actividade para o desenvolvimento da compreensão. Também Trabasso, Secco e Broek (1984, citados em Broek, Kendeou, Lousberg e Visser, 2011) relataram que a leitura e o questionamento são eficazes para a promoção da compreensão da história.

Em relação ao reconto, procurou-se saber se haveria um **efeito da intervenção na competência para recontar histórias por meio de imagens**. Quanto a este ponto há dois tópicos a ter em consideração. O primeiro diz respeito à identificação das personagens e o segundo às partes constituintes da história. Em relação à identificação das personagens os resultados não são significativos no pré-teste, só sendo no pós-teste para o grupo de controlo. Contudo, em ambos os grupos as médias regrediram. Quanto à identificação das partes constituintes da história, houve melhoria nos dois grupos sem a mesma ser significativa. Numa tentativa de explicação, pensamos que talvez a metodologia utilizada não fosse a mais adequada. A história poderia não ter sido a mais adequada às crianças daquela faixa etária e, de acordo com Albuquerque (2000), esta condição deverá estar presente. Ainda, segundo Albuquerque, o reconto de uma história só se deverá efectuar após a mesma ser lida, pelo menos três vezes, de forma a permitir à criança a interiorização da mesma. No estudo, a história só foi lida uma vez.

Segundo Silva (2005), a história deve ter ilustrações que facilitem à criança o reconto e não havia nenhuma no reconto, só imagens com as quais as crianças não estavam tão familiarizadas com esta forma de recontar. Além disso a história foi lida e, segundo

Bettelheim (1985), desta forma o narrador não tem tanta flexibilidade no modo de cativar a criança.

Em síntese, pode-se dizer que o reconto da história foi complicado em virtude de não existir um suporte gráfico com gravuras que auxiliasse na construção mental da história. O suporte eram imagens tiradas da internet e em nada idênticas às da história contada. Além disso, não houve a repetição da leitura da história, como Albuquerque refere ser fundamental, e a história era adequada a crianças com idade superior às retratadas no estudo. Outro aspeto a ter a consideração foi o facto de a história ter sido lida, em vez de contada e, como demonstrou Batista (2011) no seu estudo, as crianças têm maior capacidade narrativa quando ouvem contar.

Quanto à terceira hipótese, o investigador queria saber se a **intervenção teria um efeito no desenvolvimento do vocabulário**. Em relação a esta hipótese a intervenção melhorou a prestação do grupo de intervenção que era significativamente inferior, no pré-teste, relativamente ao grupo de controlo, igualizando essas diferenças. Ou seja, o grupo de controlo que era significativamente melhor no pré-teste deixou de o ser no pós-teste. As diferenças entre os dois grupos deixaram de ser significativas. Isto deve-se ao facto de o grupo de intervenção ter passado a ser estimulado ao nível do vocabulário e, como referem Neumann e Dickison (2001, citados em Wessseling & Lachmann, 2011), o facto de se ler, todos os dias, uma história à criança, contribui para melhorar o seu vocabulário.

Para que o grupo de intervenção tivesse um desempenho significativamente superior ao grupo de controlo, poderia ter-se limitado o número de palavras que se ensinavam às crianças na intervenção. Segundo Christ e Wang (2012) esse número nunca poderá ultrapassar as cinco, iniciando-se por três. Na intervenção, em todas as sessões houve seis novos vocábulos a serem introduzidos. Contudo, não foi controlado em que medida eram usados esses vocábulos noutras situações. Também não foi realizada a prática de solicitar que repetisse a nova palavra conforme referem Beck, McKeown e Kucan (2002, citados em Trehearne, 2006).

Quanto à última hipótese do estudo procurou-se saber se haveria **um efeito da intervenção no desenvolvimento das competências de manipulação de imagens, expressão de estados de espírito e acções, criação de movimentos e voz própria**

para as personagens através do manuseamento das formas animadas. A intervenção proporcionou resultados significativamente superiores em “brincar com as personagens”, “manipular as personagens” e “expressar acções por meio de imagens”. No entanto, não houve um semelhante efeito nas restantes sub-variáveis (“expressar estados de espírito”, “criar movimento”, “criar voz”, “inventar diálogos” e “criar uma história”).

Na intervenção, o grupo foi estimulado a brincar com formas animadas, vencendo as resistências iniciais, como Costa e Baganha (1989a) referem ser necessário. Daí ter havido uma evolução significativa nas sub-variáveis de “brincar com as personagens” e “manipular as personagens”.

A expressão de acções é uma forma de linguagem e, como demonstrou Rodrigues (2012), o fantoche melhora a capacidade de comunicação. Daí que o grupo de intervenção tenha melhorado significativamente o “manipular as personagens”. Essa comunicação também passa pelo inventar diálogos, daí que a intervenção tenha melhorado a média do grupo de intervenção nesta prova. No pré-teste ambos os grupos tinham média idêntica, mas no pós-teste, o grupo de controlo obteve uma média superior, embora não tenha sido significativa. Cláudio (2012), no seu estudo também demonstrou como o teatro de marionetas contribui para a melhoria da oralidade, em crianças mais velhas.

Quanto às restantes variáveis (“criar movimento específico”, “criar voz para a personagem”, “criar história” e “expressar vocal de estados de espírito”), apesar de ter havido melhoria nas médias no pós-teste para o grupo de intervenção, em relação ao grupo de controlo, as diferenças de médias não foram significativas.

Em síntese, apesar do grupo de intervenção não ter tido melhorias significativas em todas as provas realizadas no pós-teste, o presente estudo revelou-se útil, pois permitiu valorizar e desenvolver dois domínios referenciados na educação pré-escolar, nas OCEPE, o domínio da expressão dramática e o domínio da linguagem oral.

Com este estudo ficou demonstrado que uma intervenção baseada em jogo dramático contribui para o desenvolvimento da compreensão, do vocabulário e da capacidade para brincar e manipular personagens e expressar acções por meio de imagens.

Não foi possível obter impactos significativos de intervenções em todas as variáveis. Isso pode dever-se a vários factores, de entre os quais limitações cognitivas referentes à

idade das crianças (3e 4 anos) e a técnica de alocação que foi seguida na constituição dos grupos.

Ao longo da intervenção várias dificuldades foram sentidas, nomeadamente o desconhecimento, por parte do investigador de como estimular o desenvolvimento da compreensão, do vocabulário e do reconto de histórias. Pensava que o simples facto de explorar a história, após a sua leitura, a explicação de novos vocábulos e a insistência no reconto de histórias, seria suficiente para esse desenvolvimento. Contudo, manifestou-se limitativo.

Outro aspeto teve a ver com a formação dos grupos de intervenção e de controlo. O ideal era os mesmos terem sido compostos por crianças pertencentes às duas instituições, pois logo no pré-teste o grupo de controlo revelou-se superior ao nível da linguagem em virtude do educador de infância desse grupo valorizar bastante esse domínio, como o próprio referiu numa entrevista feita posteriormente. Se os dois grupos fossem constituídos por crianças pertencentes às duas instituições os resultados, provavelmente seriam diferentes, dado que o efeito diferencial do professor teria sido controlado.

Quanto às formas animadas o investigador encontrou pouco suporte teórico de como estimular mais esta arte e as próprias crianças estavam pouco familiarizadas no uso de formas animadas.

Em conclusão, os resultados positivos obtidos, com crianças de 3 e 4 anos, indicam que a explicitação do trabalho educativo mediado pelo jogo dramático pode e deve ser assumida como estratégia meritória de desenvolvimento de competências de comunicação e de linguagem nas crianças pré-escolares.

Bibliografia

- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Angoloti, C. (1990). *Cómicas, títeres y teatro de sombras. Três formas plásticas de contar histórias*. Madrid: Ediciones de la torre.
- Araújo, M.; Marteleto, M. & Ferreira, T. (2010). *Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares*. Universidade Federal de São Paulo. Acedido a 13 de Setembro de 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000200004
- Azevedo, Â. (1998). *Desenvolvimento linguístico da criança em idade pré-escolar e estimulação no contexto familiar*. Tese de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança. Universidade do Porto. Acedido em 6 de julho de 2013 de <http://repositorio-abeto.up.pt/handle/10216/53929>.
- Bandet, J. & Sarazanas, R. (1975). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino aprendizagem da língua materna*. Leiria: Legenda.
- Barret, G. e Landier, J. (1999). *Expressão dramática e teatro*. 2ª Edição. Porto: Edições Asa.
- Batista, C. (2011). *Reflectir e agir em educação pré-escolar – ler e contar contos tradicionais*. Tese de mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Leiria.
- Bettelheim, B. (1985). *Psicanálise dos contos de fadas*. Amadora: Livraria Bertrand.

- Biemiller, A. (2009). Parent/Caregiver Narrative: Vocabulary Development (0 – 60 Months). In L.M. Phillips (Ed.), *Handbook of language and literacy development: A Roadmap from 0 – 60 Months*. [Online], pp. 1 - 42. London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Available at: Handbook of language and literacy development. Acedido a 28 de Setembro de 2013 <http://www.theroadmap.ualberta.ca/vocabularies>
- Bomtempo, E. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário (pp. 57-71). In Tizuko Kismoto (org) (2007). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 10ª Edição. São Paulo: Cortez editora.
- Brito, H. (2011). *O papel da expressão dramática no desenvolvimento de competências reflexivas dos alunos*. Tese de mestrado do 1º ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Leiria.
- Broek, P. (2001). *Fostering comprehension skills in preschool children*. University of Minnesota. Acedido a 13 de outubro de 2013 de <http://www.ciera.org/library/presos/2001/2001CSI/pvandenbroek/01csivdb.pdf>
- Broek, P.; Kendeou, P.; Lousberg, S. & Visser, G. (2011). *Preparing for Reading comprehension: fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children*. International Electronic Journal of Elementary Education. Acedido a 28 de setembro de 2013 de http://www.iejee.com/4_1_2011/14_IEJEE_4_1_vandenBroek_et_al.pdf.
- Carmo, H e Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia de investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castelhano, M. (2011). *Reflectindo sobre a prática pedagógica. A expressão dramática e o desenvolvimento de competências*. Tese de mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Leiria.

- Castro, M. (2001). *A linguagem em crianças de 2 a 3 anos no contexto creche/jardim-de-infância ou no contexto familiar*. Tese de mestrado em psicologia do desenvolvimento e educação da criança, especialidade de intervenção precoce. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Acedido em 4 de julho de 2013 de <http://repositoria-aberto.up.pt/handle/10216/53509>.
- Cerisara, A. (1998). De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu! (pp. 123– 138). In Tizuko Kishimoto, (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Chacra, S. (1983): *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Christ, T. & Wang, C. (2012). *Supporting preschoolers' vocabulary learning*. Young Children, March 2012 (pp. 74-80). Acedido a 28 de Setembro de 2013 de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/85368468/supporting-preschoolers-vocabulary-learning>
- Cláudio, A. (2012). *O teatro de marionetas e o desenvolvimento da oralidade no 2º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado em Educação Artística, especialização em Teatro na Educação. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação.
- Cordeiro, A. (2010). *O livro infantil e a leitura animada como recursos terapêuticos*. Tese de mestrado em Literatura Portuguesa, especialização em Literatura Infanto-Juvenil. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido a 4 de agosto de 2013 de http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/534/1/MsC_ammcordeiro.pdf
- Costa, I. (2003). *O desejo de teatro. O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Costa, I. & Baganha, F. (1989). *Lutar para dar um sentido à vida*. Porto: Edições Asa.
- Costa, I. & Baganha, F. (1989a). *O Fantoche Que Ajuda A Crescer*. Porto: Edições Asa.
- Dantas, H. (1998). Brincar e trabalhar (pp. 111 – 121). In Tizuko Kishimoto (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Debruin-Parecki & Suibb (2011). *Promoting at-risk preschool children's comprehension through research-based strategy instruction*. Norfolk, VA: Old Dominion University. Acedido a 13 de Outubro de 2013 de http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=reading_horizons
- Dias, I. (2005). O lúdico. *Revista "Educação e comunicação"* n.º 8 (pp. 121-133). Acedido a 7 de agosto de 2013 de <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/301>.
- Ezequiel, M. (2011). *O jogo dramático em contexto de jardim-de-infância*. Tese de mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Leiria.
- Faria, R. (2009). *A influência do meio socioeconómico e cultural na aprendizagem da leitura e da escrita*. Tese de mestrado em Educação Especial. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Acedido a 20 de agosto de 2013 de <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/123456789/175>
- Faure, G. & Lascar, S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandes, J. (2003). *Construindo a linguagem escrita no jardim-de-infância*. Tese de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Acedido em 4 de agosto de 2013 de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/504/1/DM%20FERN-J1.pdf>

- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância (pp. 19-31). In AZEVEDO, Fernando (org.). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Fontes, M. & Cardoso-Martins, C. (2004). *Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconómico baixo*. *Psicologia: reflexão e crítica* (Vol. 17, n.1, pp. 83-94). Acedido a 20 de Setembro de 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000100011
- Freitas, A. (2006). *O desenvolvimento narrativo na infância. Tese de mestrado em psicologia, especialização em psicologia clínica*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Acedido em 4 de julho de 2013 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4923>.
- Geiser, T. (2011). *Preschool Reading: comprehension and sequencing*. Acedido a 13 de Outubro de 2013 de <http://www.education.com/magazine/article/preschool-reading-comprehension-sequencing/>.
- Gioca, M. (2001). *O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos*. Belém- Pará: Universidade da Amazônia. Acedido a 12 de outubro de 2013 de http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/o_jogo_e_a_aprendizagem.pf
- Hage, S. & Pereira, M. (2006). *Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo*. *Revista CEFAC* (Vol. 8, n. 4, Out./Dez). Acedido a 13 de Setembro de 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462006000400003
- Jordão, T. (2003). *O livro: motivar, recrear e educar*. Escola Superior de Educação de Leiria.

- Kendeou, P.; Broek, P.; White, M. & Lynch, J. (2007). *Compreehension in preschool and early elementary children: skill development and strategy intervention* McNamara Chapter (pp. 42-45). Acedido a 27 de setembro de 2013 de <http://people.mcgill.ca/files/panayiota.kendeou/Kendeou8.pdf>
- Kishimoto, T. (1998). Bruner e a brincadeira (pp. 139-153). In Tizuko Kishimoto (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Kishimoto, T. (2007). O jogo e a educação infantil (pp. 13- 40). In Tizuko Kishimoto (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 10ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Kowalski, I. (2005). *... e a expressão dramática*. Escola Superior de Educação de Leiria.
- Leenhardt, P. (1973). *A criança e a expressão dramática*. 3ª Edição. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lequeux, P. (1977). *A criança criadora de espetáculos. Jogos de sombras. Jogos teatrais*. Porto: Família 2000.
- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Loraine, S. (2008). *Vocabulary development*. Super Duper publications (n. 149). Acedido a 5 de Outubro de 2013 de http://www.superduperinc.com/handouts/pdf/149_VocabularyDevelopment.pdf.
- Martins, L. & Mendes, T. (2012). *A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação. Acedido a 4 de agosto de 2013 de http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4121/1/L%c3%bacia%20Martins_Teresa%20Mendes.pdf

- Mártires, M. (2009). *O teatro de marionetas como elemento didático/pedagógico motivador para a disciplina de educação visual e tecnológica*. Tese de mestrado em Educação Artística, especialização em Teatro e Educação. Faro: Universidade do Algarve. Acedido a 4 de agosto de 2013 de <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1761/1/tese%20mestrado%2c%20M%2c%20aa%20M%2c%20a1rtires%2c%20Ed.%20Art%2c%20adstica%2c%202009.pdf>
- Mrech, L. (1998). Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar (pp. 155-172). In Tizuko Kishimoto (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da educação (2000). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento da educação básica. Acedido em 13 de Julho de 2013 de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Ministério da educação (2000a). *Roteiro da educação pré-escolar. Avaliação integrada das escolas*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Ministério da educação (2001). *Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- Ministério da educação (2012). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Direção Geral de Educação. Acedido em 21 de Julho de 2013 de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>
- Moreira, V. (1998). *A criança dos dois aos seis anos*. Porto: Âmbar.

- Pereira, M. (2007). A importância da literatura infantil nas séries iniciais. *Revista Electrónica de Ciências da Educação* (Vol. 6, n.º 1). Acedido em 19 julho 2013 de <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/283/189>
- Pereira, M. (2011). *Reflectindo sobre a prática pedagógica: o conto/reconto na educação pré-escolar*. Tese de mestrado em educação pré-escolar. Instituto Politécnico de Leiria.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pikulski, J. & Templeton, S. (2004). *Teaching and developing vocabulary: key to long-term reading success*. Houghton Mifflin (pp.1-11). Acedido a 28 de setembro de 2013 de http://www.eduplace.com/marketing/nc/pdf/author_pages.pdf
- Pinto, F. (2009). *O papel da linguagem e da leitura literária no desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o 4º ano de escolaridades: análise de recontos de textos literários*. Tese de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação e Leitura. Universidade de Lisboa. Faculdade de psicologia e de ciências da educação. Acedido a 12 de Setembro de 2013 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2203>
- Renoult, N.; Renoult, B. e Vialaret, C. (1994). *Dramatización infantil. Expressarse através del teatro*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Rodrigues, C. (2008). *O livro no jardim-de-infância. Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares*. Tese de mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Acedido a 4 da agosto de 2013 de http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1016/1/200800136_1.pdf

- Rodrigues, L. (2012). *Os fantoches na educação pré-escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Tese de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Acedido a 4 de agosto de 2013 de <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1609/4/Tese%20Let%20t%20c3%20adcia%20-%20Final%20com%20corre%20c3%20a7%20c3%20a3o.pdf>
- Rooyackers, P. (2004). *101 Jogos dramáticos*. 2ª Edição. Porto: Edições Asa.
- Santana, I. & N., M. (1997). *Cultivar o gosto pela leitura*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Serrão; E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Tese de mestrado em formação pessoal e social. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. Acedido em 7 de agosto de 2013 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). *O uso do jogo na educação pré-escolar: um estudo sobre a prática dos educadores de infância*. XI Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Acedido a 4 de agosto de 2013 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5319/1/XI_Congreso_Internacional_pp1091-1103.pdf
- Silva, T. (2004). *Do livro infantil ao jogo dramático – no sucesso das futuras aprendizagens*. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação.
- Silva, C. (2005). *Despertar aprendizagens ... com o livro*. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação de Leiria.
- Silva, M. & NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica e Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, Inês (2006). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I.; Silva, A.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (1979). *A educação pelo movimento expressivo – movimento – música – drama*. Lisboa: Básica editora.
- Sousa, A. (1980). *A expressão dramática*. Porto: Básica editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2012). *A linguagem oral na educação pré-escolar – uma ferramenta para crescer, comunicando*. Tese de mestrado em educação pré-escolar. Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação. Acedido a 4 de agosto de 2013 de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3633/1/Relat%c3%b3rio%20final%20de%20PIS%20Ana%20Sousa.pdf>
- Trehearne, M. (2006). *Developing oral language and comprehension in preschool – grade 2: practical strategies that work!* Acedido a 13 de outubro de 2013 de <http://www.hand2mind.com/pdf/miriam/20070414%20Oral%20Language%20in%20PreK%20-%20Grade%202.pdf>
- Unesco (1990). *Convenção sobre os direitos da criança*. Acedido a 11 de agosto de 2013 de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

- Wesseling, P. & Lachmann, T. (2011). *Leitura dialógica e suas influências*". Alemanha: Universidade Técnica de Kaiserslauteru. Acedido a 6 de outubro de 2013 de http://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/frueh/publications/castilho_lachmann_2011.pdf
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). *Child development and emergent literacy*. Child development (Vol. 69, n. 3, pp. 848- 872). Acedido a 28 de setembro de 2013 de <http://rachaelrobinsonedsi.wiki.westga.edu/file/view/child+development+and+emergent+literacy.pdf/238268909/child%20development%20and%20emergent%20literacy.pdf>
- Ulpiano, R. (2011). *Reflectindo sobre a prática: o jogo dramático e o desenvolvimento de competências. Tese de mestrão em educação pré-escolar*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- UNESCO (2009). *Relatório Mundial da Unesco: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura*.
- Viana, F. (2002). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Viana, F. (2002a). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Zurbach, C. (2006). Presença (s) do teatro de marionetas em Portugal hoje. *Revista Móin-Móin. Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Universidade de Évora. Acedido a 4 de agosto de 2013 de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2529/1/Revista%20M%3%b3in%20M%3%b3in%202006%20texto%20Christine%20Zurbach.pdf>

Zurbach, C. (2007). As formas breves e o teatro mínimo nos bonecos de Santo Aleixo. *Revista Forma Breve 5, Teatro Mínimo*. Universidade de Aveiro. Acedido a 4 de agosto de 2013 de <http://revistas.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/247/2>

Legislação consultada

Decreto-lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro. Diário da república, I série, n.º 300. Estatuto dos jardins-de-infância.

Decreto-lei n.º 139A/90 de 28 de Abril. Diário da república, I série, n.º 98. Estatuto da carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-lei n.º 147/97 de 11 de Junho. Diário da república, I série, n.º 133. Desenvolvimento e Expansão da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar.

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e o do Professor do 1º ciclo

Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro. Diário da república, I série, n.º 37. Sistema de Avaliação do Desempenho dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Diário da república, II série), n.º 178. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 5/77 de 1 de Fevereiro. Diário da república n.º 26, I série. Sistema público de Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da república n.º 34, I série. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Livros usados nas sessões de intervenção

Bruna, D. (1983). *Os dois amigos*. Lisboa: Verbo.

Da Silva, K. (2006). *Moncho e a mancha*. Lisboa: Kalandraka

Faria, A. (1999). *A minha mãe*. Lisboa: Livros Horizonte

Gunthorp, K. (1977). *O urso muda de casa*. Lisboa: Plátano Editora.

Gunthorp, K. (s.d). *A surpresa de Micaela*. Lisboa: Plátano Editora.

Hargreaves, R. (2012). *Senhor Comilão*. Queluz de Baixo: Editorial Presença

Henning, A. & Dufresne, D. (2005). *A Ofélia é uma despassarada!* Lisboa: Zero a Oito, Marketing Infantil, Lda.

Oom, A. (2011). *O rato do campo e o rato da cidade*. Lisboa: Zero a Oito, Marketing Infantil, Lda.

Soares, L. (1984). *O senhor Forte*. Lisboa: Livros Horizonte

Soares, L. (1984). *O homem das barbas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Torrado, A. (1993). *O macaco do Rabo cortado e outras histórias tradicionais portuguesas contadas de novo*. Porto: Livraria Civilização Editora

Anexos

Anexo 1 - O perfil de desempenho do educador de infância

O ano de 1997 foi importante para a educação pré-escolar, porque surgiu a rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar. A partir desse ano tornou-se essencial falar em perfil do educador. O educador de infância não é só aquele que presta cuidados à criança, mas que também lhe dá formação (Batista, 2011). Nesse sentido, surgiu a 30 de agosto de 2001 o decreto-lei n.º 241/2001 que aprova o perfil de desempenho do educador de infância, afirmando

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Ministério da Educação, 2001, p. 11).

Deste modo, deve o educador de infância: organizar o espaço e os materiais (os quais devem ser estimulantes); proceder a uma organização flexível de tempo; mobilizar e gerir os recursos educativos; criar condições de segurança; observar cada criança individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo; planificar tendo em conta os conhecimentos e competências das crianças; as atividades planificadas devem promover o desenvolvimento da criança nos vários domínios curriculares; avaliar numa perspectiva formativa; relacionar-se com a criança de modo a favorecer a segurança, a promoção da autonomia, a sua integração e valorização; fomentar o envolvimento das famílias e da comunidade (Ministério da Educação, 2001).

Anexo 2 – Carta à direcção da instituição do grupo de controlo

Exma. Senhora Diretora ...

Assunto:

Pedido de autorização de trabalho de investigação no âmbito do Mestrado

O meu nome é Ana Cristina Pinto e exerço funções de Educadora de Infância numa outra instituição. Encontro-me actualmente a frequentar o curso de mestrado em Educação Artística, especialização em Teatro na Educação, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Na sequência deste curso terei de fazer um trabalho de investigação sobre a construção de um projeto de teatro com crianças de 3 e 4 anos de idade. Este trabalho será orientado pelo Professor Doutor João Rosa e co-orientado pelo Professor João Menau, ambos da Escola Superior de Educação de Lisboa.

As tarefas a apresentar às crianças foram concebidas para serem divertidas e terão a duração aproximada de 30 minutos.

A sua aplicação está prevista para os meses de novembro de 2012 e maio de 2013.

Para a realização das tarefas, com as crianças, apresentarei carta com o pedido de autorização aos respetivos pais, cujo modelo se anexa.

O anonimato das crianças será assegurado e nenhum pormenor relacionado com as suas vidas privadas e das suas famílias será utilizado e divulgado.

Por este motivo, venho solicitar a V. Exa que se digne autorizar a realização deste estudo na sala das crianças de 3 e 4 anos.

Com os melhores cumprimentos

2 de novembro de 2012

Anexo 3 – Carta à direcção da instituição do grupo de intervenção

Exmo. Senhor Presidente da Direcção ...

Assunto:

Pedido de autorização de trabalho de investigação no âmbito do Mestrado

O meu nome é Ana Cristina Pinto e sou Educadora de Infância na instituição. Encontro-me actualmente a frequentar o curso de mestrado em Educação Artística, especialização em Teatro na Educação, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Na sequência deste curso terei de fazer um trabalho de investigação sobre a construção de um projeto de teatro com crianças de 3 e 4 anos de idade. Este trabalho será orientado pelo Professor Doutor João Rosa e co-orientado pelo Professor João Menau, ambos da Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito deste trabalho deverei propor algumas tarefas, individualmente, às crianças desta instituição e de outra similar. As tarefas a apresentar foram concebidas para serem divertidas e terão a duração aproximada de 30 minutos.

A sua aplicação está prevista para os meses de novembro de 2012 e maio de 2013.

O anonimato das crianças será assegurado e nenhum pormenor relacionado com as suas vidas privadas e das suas famílias será utilizado e divulgado.

Por este motivo, venho solicitar a V. Exa que se digne autorizar a realização deste estudo na sala das crianças de 3 e 4 anos (sala Gepeto) e a saída para a realização na outra instituição.

Com os melhores cumprimentos

31 de outubro de 2012

Anexo 4 – Carta aos encarregados de educação do grupo de controlo

Exmos. Pais de _____

Assunto: Estudo sobre a construção de um projeto de teatro com crianças de 3 e 4 anos

O meu nome é Ana Cristina Pinto e sou educadora de infância desde 1989.

Encontro-me actualmente a frequentar o mestrado em Educação Artística, especialização Teatro na Educação, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Como requisito do mesmo terei de realizar um trabalho final de investigação. O estudo que pretendo realizar está relacionado com a construção de um projeto de teatro com crianças de 3 e 4 anos de idade.

Este trabalho será orientado pelo Professor Doutor João Rosa e co-orientada pelo Professor João Menau, ambos da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Venho por este meio solicitar a vossa colaboração e pedir-vos autorização para que o/a vosso/a filho/a possa participar comigo em tarefas individualizadas. As tarefas serão apresentadas em forma de jogos de palavras, em sessões de 30 minutos, e são concebidas para serem divertidas para as crianças.

O anonimato das crianças será assegurado e nenhum pormenor relacionado com as suas vidas privadas será utilizado ou divulgado.

Em qualquer altura os pais poderão contactar comigo, através do telefone 912351468, e do correio electrónico anapinto68@gmail.com. Terei muito gosto em conversar convosco, sempre que necessitem de algum esclarecimento sobre a forma como o estudo é conduzido.

Não hesitem em contactar-me para qualquer esclarecimento que julguem necessário.

Não há melhor forma de desenvolver e promover a qualidade da educação de infância em Portugal, senão pedindo a generosa colaboração dos educadores, das crianças e dos pais. Certa de que poderei contar com a vossa ajuda e importante participação agradeço desde já a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos.

A educadora

2 de novembro de 2011

Declaração

Autorizo

Não autorizo

que o meu/minha filho(a) _____
participe nas tarefas/jogos relacionados com o trabalho de investigação sobre a
construção de um projeto de teatro com crianças de 3 e 4 anos.

Assinatura _____

Leiria ____/____/____

Queira entregar, por favor, à Educadora do/a seu/sua filho/a. Obrigada.

Anexo 5 – Carta aos encarregados de educação do grupo de intervenção

Exmos. Pais de _____

Assunto: Pedido de autorização para participação do(a) vosso(a) filho(a) em trabalho de investigação

O meu nome é Ana Cristina Pinto e sou educadora de infância do(a) vosso(a) filho(a). Encontro-me, actualmente, a frequentar o Mestrado em Educação Artística, especialização de Teatro na Educação, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Como requisito do mesmo terei de realizar um trabalho de investigação relacionado com o desenvolvimento do jogo dramático nas crianças de 3 e 4 anos de idade. O jogo dramático manifesta-se naturalmente nas crianças através de actividades de faz de conta inseridas nas suas brincadeiras normais.

Este trabalho será orientado pelo Professor Doutor João Rosa e co-orientado pelo Professor João Menau, ambos docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Venho por este meio solicitar a vossa colaboração e pedir-vos autorização para que:

- 1 – o(a) vosso(a) filho(a) possa participar no estudo e realizar, comigo, tarefas de pequeno grupo e individualizadas, apresentadas em forma de jogos, em sessões de 30 minutos, e concebidas para serem divertidas para as crianças;
- 2 - possam ser tiradas fotografias e realizados pequenos filmes, ambos necessários para avaliar como as crianças vão desenvolvendo as suas competências expressivas.

Prevê-se que a intervenção com as crianças decorra entre os meses de janeiro e abril de 2013.

O anonimato das crianças, escolas, técnicos de educação e familiares será assegurado e todos os materiais recolhidos serão usados apenas para fins académicos.

Será dado conhecimento aos pais dos principais resultados do estudo.

Em qualquer altura os pais poderão contactar comigo, através do correio electrónico (anapinto68@gmail.com) para algum esclarecimento sobre a forma como o estudo é conduzido.

Não há melhor forma de desenvolver e promover a qualidade da educação de infância em Portugal, senão pedindo a generosa colaboração dos pais, dos educadores e das crianças.

Certa de que poderei contar com a vossa compreensão, agradeço desde já a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos.

A educadora

3 de janeiro de 2013

_____ Destacar e devolver _____

Declaração

Eu, _____, encarregado de educação de
_____ autorizo / não autorizo (risque o que
não interessa):

- Que o meu filho participe nas tarefas/jogos relacionados com o estudo sobre o jogo dramático:
- Que sejam tiradas fotografias das actividades:
- Que sejam realizados pequenos filmes:

Assinatura _____

____/____/____

Anexo 6 – Prova de reconto da história: Identificação das personagens

RECONTO DA HISTÓRIA

Nome da criança:

Nome do infantário:

Empenhamento		
<u>Inibida</u> (necessário o adulto estimular)	<u>À vontade</u> (brinca com as imagens)	Pontos
Total		

Identifica as personagens da história			
	Sim	Não	Pontos
Gil Moniz			
Galinha			
Porco			
Menina			
Cão			
Comadre 1			
Comadre 2			
Ovelhas			
Casal			
Total			

Anexo 7 – Prova de reconto da história: Identificação das partes constituintes da história

Identifica as partes constituintes da história			
	Sim	Não	Pontos
Gil Moniz acha o grão			
Gil Moniz tem o bolso roto			
Gil Moniz vai casa 1ª comadre			
Galinha come o grão			
Gil Moniz leva a galinha			
Gil Moniz vai casa 2ª comadre			
Porco mata a galinha			
Gil Moniz leva o porco			
Gil Moniz vai casa 3ª comadre			
Gil Moniz leva a menina			
Gil Moniz vai ao casal			
Casal troca a menina pelo cão			
Gil Moniz vai buscar o saco			
O cão morde o nariz			
Total			

Cria uma história a partir de um elemento ou personagem, inventando um novo enredo			
Sim	Não	Pontos	
Total			

Anexo 8 – Prova de Compreensão da história

PROVA DE COMPREENSÃO

(História “Gil Moniz e a ponta do nariz”)

Instrução:

Dizer à criança: Vou-te fazer perguntas acerca da história que acabaste de ouvir.

Responde o que julgas ser o correto.

NOME DA CRIANÇA OBSERVADA:

DATA DA OBSERVAÇÃO:

IDADE EM MESES:

NOME DO INFANTÁRIO:

PERGUNTA	RESPOSTA	COTAÇÃO
1. Qual é o título da história?		
2. A quem entregou o Gil Moniz o seu grão de milho? Porquê?		
3. O que aconteceu quando quis ir buscar o grão de milho? Porquê?		
4. Onde deixou o Gil Moniz a galinha? Porquê?		
5. O que aconteceu à galinha?		
6. O que fez a comadre à galinha?		
7. O que aconteceu ao porco? Porquê?		
8. O que levou Gil Moniz no lugar do porco?		
9. O que aconteceu à rapariga?		
10. O que fez o cão ao Gil Moniz?		
11. O que pensas do comportamento do Gil Moniz?		
12. Achas que o casal e a rapariga fizeram bem em pregar uma partida ao Gil Moniz? Porquê?		

Anexo 9 – Prova de Vocabulário

PROVA DE VOCABULÁRIO

Instrução e exemplos:

Dizer à criança: quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar. Pensa bem:

- O que é banana?
- O que é vaca?
- O que é regar?

NOME CRIANÇA OBSERVADA:

DATA DA OBSERVAÇÃO:

IDADE EM MESES:

NOME DO INFANTÁRIO:

PALAVRA	O QUE RESPONDE	COTAÇÃO
Açúcar		
Águia		
Ave		
Baleia		
Canguru		
Cara		
Cenoura		
Círculo		
Cotovelo		
Dentista		
Floresta		
Globo		

Anexo 10 – Prova de Formas Animadas

PROVA DE FORMAS ANIMADAS

Nome da criança:

Nome do infantiário:

Data:

Brinca com as personagens/imagens			
<u>Espontaneamente</u> (brinca com as imagens)	<u>Por sugestão</u> (necessário o adulto estimular)	<u>Não brinca</u>	Total pontos

Modo de lidar com as personagens			
	Sim	Não	Pontos
Manipula tendo em conta o movimento da personagem/imagem			
Exprime vocalmente estados de espírito			
Exprime acções através da imagem			
Cria um movimento específico			
Consegue criar uma voz própria para a personagem/imagem			
Inventa diálogos			
Cria uma história ou histórias			
Total			

Anexo 11 – Sessão de intervenção 1

História: “O senhor comilão”. Editorial presença

**SENHOR
COMILÃO**
Roger Hargreaves



Texto da sessão 1 – O senhor comilão

“O Sr. Comilão gostava de comer!

Na verdade, o Sr. Comilão gostava de comer e quanto mais comia, mais engordava.

E o problema era que quanto mais engordava, mais fome tinha.

E quanto mais fome tinha, mais comia.

E quanto mais comia, mais engordava.

E por aí adiante.

O Sr. Comilão vivia numa casa bastante parecida com ele.

Era uma casa rechonchuda.

Uma manhã, o Sr. Comilão acordou mais cedo do que era costume.

Tinha sonhado com comida, como era hábito, e isso fizera-o acordar com fome, como habitualmente.

Então o Sr. Comilão levantou-se, desceu as escadas e tomou um valente pequeno-almoço. Eis o que ele comeu ao pequeno-almoço:

TORRADAS – 2 fatias

FLOCOS DE CEREAIS – 1 pacote

LEITE – 1 garrafa

AÇUCAR – 1 taça

TORRADAS – 3 fatias

OVOS – 3, cozidos

TORRADAS – 4 fatias

MANTEIGA – 1 manteigueira

DOCE DE LARANJA – 1 frasco.

Quando terminou aquele enorme pequeno-almoço, o Sr. Comilão recostou-se (**VOC1**) na cadeira, fez um sorriso muito satisfeito e pôs-se a pensar.

Foi um pequeno-almoço delicioso, pensou. Agora gostava de saber o que hei-de comer ao almoço.

Com o objetivo de abrir o apetite para o almoço, decidi dar um grande passeio. Nessa manhã, o Sr. Comilão caminhou, caminhou e caminhou ainda mais. Até que descobriu uma gruta. Engraçado, pensou, não me lembro de ver isto aqui. Como era curioso, o Sr. Comilão resolveu fazer uma exploração. Entrou na gruta escura. Lá dentro encontrou umas escadas gigantescas que conduziam a um piso superior. Como era curioso, o Sr. Comilão resolveu subi-las. Eram muito íngremes e difíceis de subir, mas o Sr. Comilão lá foi subindo, muito esbaforido (**VOC2**). No cimo das escadas, o Sr. Comilão encontrou uma porta. Era, sem dúvida, a maior porta que já vira. E não estava completamente fechada. Como era curioso, o Sr. Comilão resolveu ver o que havia por trás daquela porta. Então esgueirou-se (**VOC3**) pela frincha (**VOC4**) e deparou-se com uma visão espantosa. A maior sala do mundo! O chão era do tamanho de um campo. A mesa que estava no meio era grande como uma casa e as cadeiras em redor eram altas como árvores. O Sr. Comilão sentiu-se muito pequeno. Depois chegou-lhe ao nariz um certo cheiro. Vinha lá de cima daquela mesa gigantesca e era o mais delicioso cheiro a comida que o Sr. Comilão alguma vez sentira. O Sr. Comilão cheirou outra vez e decidiu que tinha de subir àquela mesa, e por isso começou a trepar pela perna da enorme cadeira. Foi muito difícil e demorado, mas o Sr. Comilão acabou por chegar ao cimo da mesa. Era tudo descomunal (**VOC5**). O saleiro e o pimenteiro eram do tamanho de marcos de correio. Em cima da mesa havia uma fruteira e o Sr. Comilão tentou pegar numa das laranjas. E, por ser como era, o Sr. Comilão deu uma dentada numa das maçãs que lá estavam. Depois olhou em volta. Do outro lado da mesa, encontrava-se a origem daquele cheiro delicioso.

Numa travessa enorme, gigantesca, colossal, desmedida, estavam dispostas umas enormes, gigantescas, colossais, desmedidas salsichas, gigantescas, colossais, desmedidas batatas do tamanho de bolas de praia e umas enormes, gigantescas, colossais, desmedidas ervilhas do tamanho de couves.

O Sr. Comilão correu sobre a mesa, até chegar à travessa e, por ser como era, começou a comer.

De subido, uma sombra ergueu-se sobre a travessa e o Sr. Comilão viu-se a ser agarrado por uma mão gigante e encontrou-se frente a frente com um gigante de verdade.

- E QUEM – trovejou o gigante – ÉS TU?

O Sr. Comilão ficou assustado que só conseguiu pronunciar o seu nome numa vozinha muito aguda.

- O Sr. Comilão – disse esganiçado (VOC6).

O gigante soltou uma gargalhada estrondosa como um trovão.

- COMILÃO DE NOME E DE FEITIO – rugiu. – ORA, EU ACHO QUE O SR. COMILÃO PRECISA DE UMA LIÇÃO!

E que lição!

O gigante obrigou o Sr. Comilão a comer tudo o que havia naquela travessa enorme, gigantesca, colossal e desmedida.

Quando chegou ao fim, o Sr. Comilão estava muito enjoado, como se fosse rebentar a qualquer momento.

- E agora – disse o gigante, muito baixinho - prometes nunca mais voltar a ser comilão?

- Ai, sim – respondeu a gemer o Sr. Comilão - prometo!

- Muito bem – prosseguiu o gigante - então vou deixar-te ir embora.

O Sr. Comilão desceu a mesa e saiu porta fora, sentindo-se muito gordo e extremamente infeliz.

E sabem que, desde esse dia até hoje, o Sr. Comilão manteve a promessa?

E sabem outra coisa?

O Sr. Comilão já não tem o físico que tinha dantes.

Agora está assim, o que lhe fica muito melhor, acho eu. Não concordam?

Então, se conhecem alguém tão comilão como era o Sr. Comilão, já sabem o que hão-de dizer-lhe, não sabem?

Cuidado com os gigantes!”

Legenda do texto:

VOC - estímulo para a atividade de vocabulário

Jogo dramático:

O jogo inicia por a criança andar pela sala. Alguém tem uma bola que entrega a outro, sem deixar de andar e diz o seu nome. (Procurar que todos tenham duas ou três vezes a bola nas mãos).

Concluído este jogo é feito outro. Cada criança e o educador imaginam que são o senhor Comilão. O senhor Comilão acaba de acordar: levanta-se logo ou fica um pouco mais na cama? Como se espreguiça? Quando se levanta qual é a 1ª coisa que faz? (Dar espaço para que as crianças representem com o corpo as diferentes ações).

A seguir, o senhor Comilão, como na história, vai tomar o pequeno-almoço. Cada um imagina-o a comer, podendo exagerar os movimentos e procurando criar três gestos. Com esses três gestos, cada um vai reproduzi-los numa sequência, duas vezes. Após alguns segundos de ensaio, individualmente repete para os colegas observarem.

No final o senhor Comilão vai dar um passeio: como caminha? O grupo é incentivado a criar diferentes modos de caminhar. Depois, à vez imita-se essas formas de andar. Coloca-se música e observa-se se o passo altera-se ou se mantêm.

Ainda com a música chega-se à gruta onde se encontra o gigante (é o educador) que fala com o senhor Comilão:

- Quem és tu?
- Como te chamas?
- O que queres?
- O que vieste aqui fazer?
- Vou-te castigar! O que dizes?
- Prometes nunca mais voltar a ser comilão?
- O que te irá acontecer se não cumprir a promessa?

(a cada pergunta, espera pela resposta).

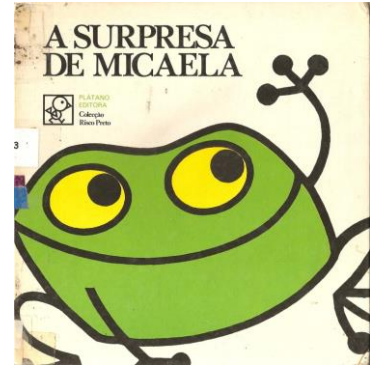
A música termina e o senhor comilão volta para casa.

Quadro da sessão de intervenção 1 – história usada: “Senhor Comilão”

	Vocabulário		Compreensão	
	Palavra estímulo	Resposta esperada	Questões feitas	Respostas esperadas
1	Recostou-se	Encostou-se	Porque engordava o Sr. Comilão?	Porque tinha fome e comia muito-
2	Esgaforido	Respirar mais depressa do que é habitual	O que comia ao pequeno-almoço?	Torradas, flocos de cereais, leite, açúcar, ovos, manteiga e doce de laranja.
3	Esgueirou-se	Desviou-se	Um dia, ao caminhar, o que encontrou o Sr. Comilão?	Uma gruta.
4	Frincha	Abertura muito estreita	O que encontrou ao entrar na gruta?	Umhas escadas enormes e no cimo uma porta.
5	Descomunal	Fora do comum, enorme	O que havia atrás da porta?	Uma grande sala.
6	Esganiçado	Voz aguda (som alto)	A quem pertencia a sala?	Ao gigante que obrigou o Sr. Comilão a comer tudo o que havia na travessa.

Anexo 12 – Sessão de intervenção 2

História “A surpresa da Micaela”. Plátano editora.



Texto da sessão 2: A surpresa de Micaela

“ A rã Micaela passou o dia a consertar (VOC1) o barco. Daí a pouco era a festa, e a ela ainda faltava tapar um último buraco.

- Anda – disseram os patinhos que lá iam em fila, cada qual com uma flor no bico. – Larga o trabalho, senão chegas atrasada!

Mas a Micaela não fez caso. Apareceu o coelhinho Samuel a correr, com um cesto cheio de pãezinhos.

- Não vem à festa? – Gritou-lhe ele.

E seguiu viagem sem aguardar a resposta.

Pouco depois, a Micaela levantou os olhos e viu, em marcha muito composta, a mãe Tartaruga mais as suas três filhas.

- Se não te despachas ainda chegamos antes de ti! – Disse a tartaruga.

A seguir passou o cão Bobe que vivia na quinta. O cão Bobe trazia para a festa uma toalha de mesa e uma enorme garrafa de laranjada. Dava para todos.

De repente, do lado do rio, apareceram as rãs, aos saltos, de pedra em pedra.

- Vem connosco! Que falta te faz o barco? Não podemos esperar por ti. Estamos encarregadas (VOC3) de levar o fogo-de-artifício para a ilha.

Por fim, passaram quase de raspão (VOC4) pela rã Micaela as graças reais, que viviam no arrozal (VOC5). Essas não disseram nada, porque iam com os bicos cheios de arroz.

Lá longe, à sombra do grande carvalho, não havia mãos a medir. Ia ser uma grande festa!

Era quase noite. A toalha já estava estendida e tudo pronto. Mas alguém faltava.

- Quando é que chega a rã Micaela? – Perguntavam os bichos uns aos outros.

E lá vem ela, finalmente, dentro do seu barco acabado de arranjar. Que surpresa! Trás um bolo como nunca se viu. Que bolo fantástico! Gritam todos:

- Viva a rã Micaela! Viva!

A mãe Tartaruga acendeu as velas do bolo. O coelho Samuel pôs-se a cabriolar (VOC6) de contente. A rã Micaela e o cão Bobe dançaram e saltaram à roda do bolo.

PUM!

Começou o fogo-de-artifício na ilha. Primeiro o bolo da rã Micaela, agora o fogo-de-artifício. Que festa de arromba (VOC2)!

E a bicharada bailou toda a noite”.

Legenda do texto:

VOC - estímulo para a atividade de vocabulário

Jogo dramático:

É iniciado pelo jogo “reuniões” onde há um cesto cheio de máscaras de animais. As crianças sentadas em círculos ouvem a explicação: cada uma irá encenar encontros com a máscara escolhida por si. Após a escolha terá de pensar em três aspetos para a mesma: quem é, o que faz e como se move. Depois são escolhidos dois participantes que se encontram e falam acerca do que foi combinado. Quando todos tiverem jogado, caso queiram, podem trocar a máscara a assumir uma nova personagem (Rooyackers, 2004). Concluído este jogo é proposto que uma criança finge ser a Micaela e as restantes os outros convidados. Imaginam a prepararem-se para irem comemorar algo.

Quadro da sessão de intervenção 2 – história usada: “A surpresa de Micaela”

	Vocabulário		Compreensão	
	Palavras estímulo	Resposta esperada	Questões feitas	Respostas esperadas
1	Consertar	Arranjar	O que estava a fazer a Micaela?	Consertar o barco
2	Arromba	Excelente, espantosa	O que levavam os patos para a festa?	Flores no bico.
3	Encarregadas	Pessoa responsável por determinado serviço	Qual o nome do coelhinho?	Samuel.
4	Raspão	Roçando ao de leve	O que levava o bobe para a festa?	Uma toalha de mesa e uma garrafa de laranjada.
5	Arrozal	Plantação de arroz	O que levavam as garças-reais?	Arroz nos bicos.
6	Cabriolar	Saltar, pular	Qual foi a surpresa da Micaela?	Um bolo fantástico.

Anexo 13 – Sessão de intervenção 3

História “O urso muda de casa”. Plátano editora.



Texto da sessão 3: “O urso muda de casa”

“ Lá na gruta o Ursinho Vermelho disse assim:

- Estou farto de viver no meio de tanta escuridão (VOC1). Uma casa no bosque é que me convinha!

Saiu da gruta, muito contente com a ideia e, pelo caminho, foi apanhando papoilas, uma aqui, outra ali ... De pedra em pedra, pata aqui, pata acolá, atravessou o riacho, num instante.

Na primeira clareira (VOC2) do bosque, encontrou o esquilo Danilo, a apanhar nozes. O esquilo Danilo morava no cimo do abeto (VOC3) mais alto do bosque.

- Porque é que não vens viver para o pé de mim? Podíamos construir outra casa mesmo ao lado.

O Ursinho Vermelho ficou entusiasmado. Então, o esquilo Danilo foi logo a correr apanhar raminhos e grandes folhas verdes. O Ursinho Vermelho ia amontoando (VOC4) tudo à sombra do grande abeto. Fartaram-se de trabalhar, todo o dia.

Quando o sol se pôs, a casa do Ursinho Vermelho estava pronta.

Como estava uma linda noite, acenderam uma fogueira e convidaram todos os amigos do bosque para uma patuscada (VOC5). O Ursinho Vermelho e o esquilo Danilo faziam as honras da casa.

- Que bonito que é! – Disse Marina, a pega.

- Como é acolhedora – comentou o ouriço Marcelino.

- Que grande! – Disse a rã Micaela.

- Que resistente! – Espantou-se o passarinho Dino.

- Que bem construída! – Foi o comentário do coelho Samuel.

- Mas que comodidade (VOC6)! – Comentou o texugo Bordalo.

- É uma casa como deve ser! – Disse o mocho Sábio, observando-a com toda a atenção.

Naquela noite o Ursinho Vermelho estreou a sua nova cama de musgo.

- Nunca tive uma cama tão fofa! – Murmurou.

Por entre as folhas do telhado, as estrelas brilhavam, próximas e grandes”

Legenda do texto:

VOC - estímulo para a atividade de vocabulário

Jogo dramático:

A atividade inicia com o jogo “o teu lugar favorito”: o educador finge ser o urso que sonha viver no bosque e vai guiar os amigos até lá. Faz de conta que estão a caminho e encontram vários obstáculos. De seguida escolhe uma criança para mostrar o seu lugar preferido ao grupo. Quando tiver acabado pede a outra que escolha e mostre, por meio de gestos, até todos terem tido a oportunidade de jogarem (Rooyackers, 2004).

Concluído este jogo sugere que uma criança seja o urso que vai convidar os amigos para uma festa na sua casa nova. Os amigos ao chegarem têm de comentar algo da nova casa e só depois é que vão para a festa.

Quadro da sessão de intervenção 3 – história usada: “O urso muda de casa”

	Vocabulário		Compreensão	
	Palavras estímulo	Resposta esperada	Questões feitas	Respostas esperadas
1	Escuridão	Muito escuro	O que decidiu fazer o urso vermelho?	Mudar de casa. Sair da gruta e ir para o bosque.
2	Clareira	Espaço sem vegetação no meio da mata	Quem encontrou no bosque?	O esquilo Danilo.
3	Abeto	Nome de árvore	O que convidou o esquilo Danilo?	A construir a casa ao lado da sua.
4	Amontoado	Acumular	O que usaram para fazer a casa?	Raminhos e grandes folhas verdes.
5	Patuscada	Reunião festiva de pessoas para comer e beber	Quando a casa ficou pronta, quem convidou?	Os amigos do bosque: pega, ouriço, rã, passarinho, coelho, texugo e o mocho.
6	Comodidade	Bem-estar, conforto	Quando, à noite, se deitou, o que pensou o urso vermelho?	Que nunca tinha tido uma cama tão fofa.

Anexo 14 – Sessão de intervenção 4

História “O senhor Forte”. Livros horizonte.

Texto da sessão 4: O senhor Forte

“O senhor Forte nasceu tão forte que, logo no berço, se entretinha (VOC1) a brincar com a tranca (VOC2) da porta.



Quando ia a passear ao jardim, era ele que levava a mãe ao colo.

Na escola foi expulso da equipa de futebol desde que deu um chuto (VOC3) tão forte que a bola atravessou o mar e foi cair na coroa da rainha de Inglaterra.

Em casa, a sua força fazia um jeitão. Abria as latas de sardinhas à unha. Espetava pregos a piparote (VOC4). Se o carro parava por falta de gasolina, carregava com ele até à estação de serviço.

Quando fugiu o elefante do jardim zoológico, ofereceu-se para o apanhar. Mas puxou-lhe pela tromba com tanta força ... que ficou com ela na mão.

Se espirrava no quarto, a mobília ia toda pelo ar.

Se tossia na rua, os prédios abanavam e as pessoas tinham de se agarrar aos candeeiros para não levantarem voo.

Se havia uma avaria nos comboios, prendia à cintura dez carruagens (VOC5) e largava a correr de Lisboa até ao Porto.

Em vez de apanhar flores no campo, apanhava árvores. E como as árvores não cabiam em casa, plantava-as em frente da janela. Tantas plantou, que passou a viver numa floresta.

Como Portugal não tem dinheiro para lançar foguetões como os países ricos, mas quer chegar à lua, encarregou (VOC6) o senhor Forte de atirar, à mão, o primeiro foguetão português. Esperamos que não erre a pontaria ...”

Legenda do texto:

VOC - estímulo para a atividade de vocabulário

Quadro da sessão de intervenção 4 – história usada: “O Senhor Forte”

	Vocabulário		Compreensão	
	Palavras estímulo	Resposta esperada	Questões feitas	Respostas esperadas
1	Entretinha	Divertir	O que fazia o Sr. Forte quando nasceu?	Brincava com a tranca da porta.
2	Tranca	Barra de ferro ou madeira que segura interiormente uma porta	Porque foi expulso da equipa de futebol?	Deu um chuto tão forte que a bola foi cair na coroa da rainha de Inglaterra.
3	Chuto	Pontapé na bola	Se um carro não tivesse gasolina o que fazia?	Levava-o a uma estação de serviço.
4	Piparote	Pancada com a cabeça do dedo médio ou indicador	O que fez ao elefante do jardim zoológico?	Puxou a tromba com tanta força, que ficou com ela na mão.
5	Carruagens	Viatura de 4 rodas para transporte de pessoas e puxado por animais	O que acontecia se espirrava?	A mobília ia pelo ar.
6	Encarregou	Deu encargo (responsabilidade)	O que apanhava no campo?	Árvores que plantava à frente da sua casa.

Jogo dramático:

Cada criança vai imaginar ser o senhor Forte e pensar como:

- Anda;
- Corre;
- Come;
- Fala;
- Brinca.

Primeiro faz livremente esses movimentos, todos em conjunto. De seguida, à vez, cada criança vai voltar a fazer os mesmos movimentos (andar, correr, comer, falar, brincar), sem se repetirem, e as restantes terão de imitar.

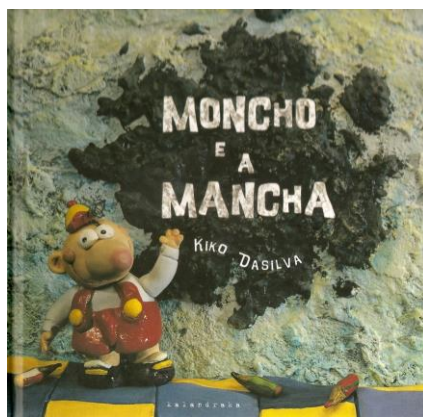
Em seguida sugere um novo jogo, “Agora quem és?”. É pedido a todas as crianças que andem pela sala e se cumprimentem entre si, segundo as sugestões que lhes é fornecida. Por exemplo, para se cumprimentarem como se já não se vissem há muito tempo, como se fossem desconhecidos, melhores amigos, com desprezo, muito zangados, ... (Rooyackers, 2004).

Anexo 15 – Sessão de intervenção 5

História “Moncho e a mancha”. Editora Kalandranka.

Texto da sessão: Moncho e a mancha

“ Moncho gostava muito de desenhar: de um triângulo (VOC1) fazia um monte; de um quadrado, uma casa; de um círculo, uma cara...



Moncho pintava tudo: a cama, a toalha de mesa, o frigorífico, o avô...

Um dia, Moncho desenhava tanto que a sua mãe... teve de aspirar a casa toda para encontra-lo.

O calendário trouxe o inverno e com ele, o seu aniversário, um bolo com oito velas e um presente.

Que alegria ver aquela caixa de aguarelas com círculos de cores e o pincel! Moncho passou toda a tarde a desenhar, até que adormeceu entre autocarros de pássaros e montanhas de elefantes...

No dia seguinte, quando abriu os olhos, Moncho descobriu que num daqueles papéis brancos havia uma estranha mancha negra. Então debruçou-se (VOC2) e mirou: seria um olho? Seria um gato? A fechadura do armário? Muito intrigado, Moncho pegou no papel e procurou os seus amigos... Maria disse-lhe que aquilo era um borrão. João disse-lhe que aquilo era uma mancha vinda do espaço. André, convencido de que ali não havia nada, disse-lhe:

- Parece que viste bicho!

Dando voltas ao papel, algo confuso, Moncho foi à lavandaria de seu pai...

- Não sei o que pode ser. Vai ter com o Mínio, o mecânico, que é um especialista em manchas!

Pelo caminho, Moncho encontrou um varredor (VOC3). Pôs o papel diante dele e o homem resmungou (VOC4):

- Outra porcaria!

Triste e com os olhos cheios de lágrimas, Moncho correu até à oficina de Mínio...

- Isto tem pinta de ser uma fuga de óleo!

Moncho não ficou muito convencido (VOC5) e continuou a andar sem deixar de olhar para a mancha.

Pouco depois, chegou ao pé de uma mulher que arava (VOC6) a terra:

- Isto parece a calva que o meu homem tem na cabeça!

Dececionado, Moncho pôs-se a andar pelo campo, até que topou com um porco que foçava no alguidar da ração. Foi então que se recordou da mancha e voltou a olhar para o papel, mas... também não era aquilo! Dois passos mais adiante, encontrou uma ovelha que pastava tranquilamente e mirou-a bem, mas também não era aquilo!

De súbito, no meio do prado, Moncho viu uma mancha enorme... com um rabo que espantava manchas mais pequenas... Então, o coração de Moncho deu um salto. Quem diria! A sua mancha era... UMA VACA!

Hoje, Moncho é um artista de quem todo o mundo fala. Há quem diga que só faz manchas, mas ele não se importa porque... Moncho sabe que pinta... VACAS!”

Legenda do texto:

VOC - estímulo para a atividade de vocabulário

Jogo dramático:

Cada criança vai criar uma mancha, com lápis de cor, numa folha e dar-lhe um significado. Depois vai descobrir o que contém uma mala com roupa, acessórios e outros objetos de modo a representar melhor o significado da sua mancha. Após alguns minutos de escolha e ensaio, cada criança vai apresentar e representar para os colegas a mancha que criou. No final diz uma palavra que represente o que sentiu com o trabalho desenvolvido.

Quadro da sessão de intervenção 5 – história usada: “Moncho e mancha”

	Vocabulário		Compreensão	
	Palavras estímulo	Resposta esperada	Questões feitas	Respostas esperadas
1	Triângulo	Objeto com forma triangular	O que gostava o Moncho de fazer?	Desenhar.
2	Debruçou-se	Inclinou-se	O que aconteceu um dia?	Desenhou tanto que a mãe teve de aspirar a casa para o encontrar.
3	Varredor	Aquele que tem o ofício (emprego, função) de varrer	O que recebeu nos anos?	Uma caixa de aguarelas.
4	Resmungou	Falou em voz baixa e com mau humor	Quando acordou o que descobriu?	Uma estranha mancha negra.
5	Convencido	Persuadido (convencer alguém a fazer)	O que fez?	Foi à procura do que seria aquela mancha.
6	Arava	Lavrava, abria sulcos (fendas)	O que disseram ser? E o que era?	Borrão, vinha do espaço, porcaria, fuga de óleo. Era uma vaca.

Anexo 16 – Sessão de intervenção 6

História “Os dois amigos”. Verbo.

Texto da sessão: Os dois amigos



“ Rapé é um cão de pelo castanho, brilhante (VOC1) e macio (VOC2), de olhos vivos, pretos, orelhas caídas e focinho frio.

Certa manhã quando Rapé estava à janela, viu a senhora Rosa chorar. Que tinha ela?

- Que aconteceu?

- Ai, ai, Rapé! A minha Zé estava a brincar aqui ao pé... Mas não sei dela há meia hora. Não está em casa nem está lá fora!

- Deixe este caso por minha conta. Vou correr tudo de ponta a ponta – Disse o Rapé. – Vou perguntar aos meus amigos, quem viu a Zé.

- Caro Caracol, viu uma menina?

- Eu não. Só vi folhas de alface fresquinha para a minha salada. Mais nada. Mais nada.

Rapé perguntou a dois passarinhos pousados num ramo:

- Viram uma menina passar por aqui?

- Eu não vi, não vi.

- Só vi os meus pais trazer-nos grãosinhos – responderam eles numa chilreada (VOC3).

– Mais nada. Mais nada.

Ao ver o coelho, perguntou Rapé:

- Viste uma menina que se chama Zé?

- Não saio da toca de guarda à ninhada (VOC4). Só vejo os meus filhos. Mais nada, mais nada.

Com o seu focinho frio Rapé farejou a aragem (VOC6). Farejando, farejando o pó do chão e a folhagem (VOC5) ... Até que ao fim da corrida viu a carinha molhada da Zé, menina perdida, agora menina achada.

- Não chores mais – diz o Rapé -, sobe para as minhas costas. Assim; agarra-te bem que eu levo-te à tua mãe.

E a senhora Rosa risonha e contente disse ao ver a Zé:

- Oh, que inteligente é o cão Rapé!

Mas Rapé estava cansado. Tanto que andar e correu! A Zé pegou nele ao colo e ele então adormeceu”.

Legenda do texto:

VOC - estímulo para a atividade de vocabulário

Jogo dramático:

Todos imaginam que são o Rapé. O Rapé vai andar pela sala. A um sinal sonoro, previamente combinado, param. Recomeçam a andar de acordo com outro sinal sonoro combinado, mudando de sentido. Repetir este jogo várias vezes.

À sorte escolhe-se duas crianças: uma é o Rapé e a outra a senhora Rosa. As duas encontram-se e a senhora Rosa pede-lhe ajuda. O que será? O que faz Rapé para a ajudar? Quando terminam escolhem-se outras duas crianças e repete-se o mesmo. É dada liberdade e incentivado o grupo, para criarem outros textos a partir do que ouviram na história.

Após todos terem tido a oportunidade de serem o Rapé ou a senhora Rosa, solicita-se que cada um diga uma palavra que represente algo da avaliação do trabalho desenvolvido.

Quadro da sessão de intervenção 6 – história usada: “Os dois amigos”

	Vocabulário		Compreensão	
	Palavras estímulo	Resposta esperada	Questões feitas	Respostas esperadas
1	Brilhante	Que brilha	Quem é o Rapé?	É um cão.
2	Macio	Que é suave ao tato, fofo	Porque chorava a senhora Rosa?	Porque não sabia da filha.
3	Chilreada	Chilreio (sons emitidos por um ou vários pássaros)	O que vai fazer o Rapé?	O Rapé vai procurá-la.
4	Ninhada	Conjunto de animais nascidos do mesmo parto	A quem perguntou o Rapé pela Zé?	Ao caracol, aos passarinhos e ao coelho.
5	Folhagem	Conjunto de folhas de uma árvore	Como estava a Zé quando o Rapé a encontrou?	Estava chorar.
6	Aragem	Vento leve	O que fez o Rapé após entregar a Zé à mãe?	Adormeceu.

Anexo 17 – Sessão de intervenção 7

História “O homem das barbas”. Livros horizonte.

Texto da sessão: O homem das barbas



“ Aquele homem nunca tinha cortado as barbas. Elas cresciam até ao peito, até à barriga, até aos pés, até arrastarem (VOC3) pelo chão.

Quando se esquecia de pôr o cinto, atava-as à cintura, para não lhe caírem as calças.

Quando queria varrer a casa não precisava de outra vassoura – usava as barbas.

Quando parava a bicicleta na cidade, deixava-a ficar sempre presa às barbas para ninguém lha roubar.

Quando precisava de secar a roupa, estendia as barbas entre duas estacas (VOC1), no quintal, e nelas pendurava as camisas, as cuecas, os lençóis.

Quando a neta o vinha visitar, era certo e sabido (VOC4), que pedia logo:

- Avozinho, deixas-me saltar à corda com as tuas barbas?

Para tirar água do poço, atava um balde às barbas... e era só puxar!

Se levava o cão a passeio, que trela julgam que usava? As barbas, está bem a ver!

Na praia toda a gente o conhecia. Era o mais famoso nadador salvador. Se via alguém em perigo, atirava-lhe logo uma bóia amarrada (VOC5) às barbas.

E de inverno, o que fazia? Trabalhava como limpa chaminé (VOC6). Enfiava as barbas pelas chaminés abaixo, vasculhava (VOC2), vasculhava... Não havia chaminés mais bem limpas em toda a região. O pior foi que certo dia, estando um fogão aceso, as barbas começaram a arder. Correu para o mar, para as pôr de molho. Sabem o que aconteceu? Vieram presos nas barbas, como numa rede, vinte caranguejos, trinta sardinhas, mais um tubarão”.

Legenda do texto:

VOC - estímulo para a atividade de vocabulário

Quadro da sessão de intervenção 7 – história usada: “O homem das barbas”

	Vocabulário		Compreensão	
	Palavras estímulo	Resposta esperada	Questões feitas	Respostas esperadas
1	Estacas	Pau aguçado que se crava na terra para segurar ou prender a si alguma coisa	Até aonde eram as barbas do homem?	Arrastavam no chão.
2	Vasculhava	Remexia	O que usava para substituir o cinto?	As barbas.
3	Arrastarem	Roçarem (tocarem ao de leve) no chão	Como varria a casa e como prendia a bicicleta?	Com as barbas.
4	Sabido	Conhecido	O que lhe pedia a neta quando o vinha visitar?	Para saltar à corda com as suas barbas.
5	Amarrada	Ligada	Como era conhecido na praia?	Na praia era conhecido como o nadador salvador.
6	Limpa chaminés	Pessoa que limpa as chaminés	O que aconteceu um dia?	Ao limpar uma chaminé o fogão estava aceso e as barbas começaram a arder.

Jogo dramático:

A sessão é iniciada pelo jogo da apresentação. As crianças vão andar pela sala e ao cruzarem-se com outra têm de saudar “Bom, dia!” acrescentando o nome do colega. Por exemplo, “Bom dia, Maria!” Após algumas apresentações vão adicionar-lhes movimento, quando se aproximam e se afastam. Se o grupo não pensar em gestos apropriados os mesmos serão sugeridos pelo educador: inclinar para a frente quando se aproximam e acenar quando se afastam. Em seguida sugere que cantem, ao seu estilo, quando se cumprimentam (Rooyackers, 2004).

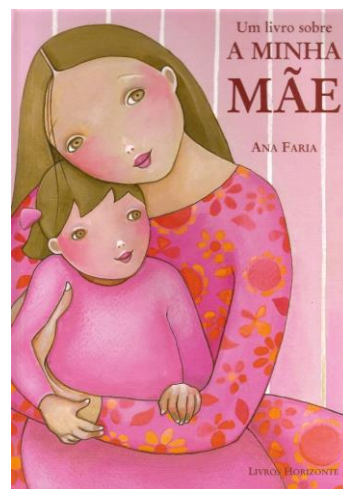
Depois deste jogo sugere outro, mais a ver com a história contada. Uma criança imagina que é o homem das barbas e ao encontrar as outras crianças, que são as pessoas da cidade, estas pedem-lhe ajuda. Caso queiram poder-se-á repetir o jogo com outra criança a representar o homem das barbas.

Por último, haverá uma pequena reflexão sobre todo o jogo.

Anexo 18 – Sessão de intervenção 8

História “A minha mãe”. Livros horizonte.

Texto da sessão: A minha mãe



“ Os olhos da minha mãe brilham como estrelas. O cabelo cheira a gelado de baunilha. A pele é macia como veludo. Quando for grande quero ser como a minha mãe.

De vez em quando, a minha mãe leva-me a lanchar a pastelarias da Baixa. Bebemos chá, comemos torradas e bolos. Conversamos sobre muitas coisas e olhamos as pessoas que passam na rua. Depois entramos em lojas variadas. Peço sempre para ir a retrosarias, onde se vendem botões, fitas, laços, rendas.

No cinema, a minha mãe explica-me, baixinho, ao ouvido, algumas cenas do filme. Bem me queria parecer que o pobre coelho de olhos rosados está quase a ser enganado pelos maldosos (VOC2) senhores bules (VOC1).

Quando a minha mãe canta até as paredes ouvem, elas que têm ouvidos.

- “O meu amor é pequenino como um grão de arroz”...

Sabe cantigas muito engraçadas e outras tão bonitas que fazem chorar. Peço à minha mãe que cante muitas vezes as minhas preferidas.

Também eu canto no coro da escola. A minha mãe vai assistir às audições (VOC3). Do palco vejo-a a olhar para mim.

A minha mãe mostra-me álbuns com fotografias da família: os meus pais, quando eram pequenos, os primos, os tios. Até há retratos dos bisavôs e trisavós (VOC4). Fico a saber muitas histórias que com eles se passaram.

A minha mãe leva-me a museus e galerias de arte. Conta-me quem pintou aqueles quadros, quando foi e muitas vezes como aconteceu. Interesse-me cada vez mais pelas formas e as cores.

“Estas podíamos ser nós”, digo eu ao ver uma mãe e uma filha com grandes chapéus floridos (VOC5).

Quando os meus amigos vêm brincar cá a casa, a minha mãe prepara lanches, enfeita a sala com luzes coloridas, ajeita (VOC6) os móveis para facilitar as nossas brincadeiras

mais mexidas. Os meus amigos acham que a minha mãe é bonita e simpática e eu fico um pouco vaidosa.

A minha mãe ensina-me a fazer fantoches com pasta de papel, tintas e tecidos variados. Depois brincamos aos teatros.

“Senhoras e senhores, meninas e meninos, o espetáculo vai começar!”

Vou muitas vezes passear com a minha mãe, que me ensina a descobrir a beleza dos prédios rosados com flores à janela e estendais coloridos, as histórias azuis dos painéis de azulejos, a fantasia a preto e branco das calçadas.

Quando me vou deitar, a minha mãe lê-me contos, ensina-me adivinhas, provérbios, lengalengas. Invento histórias fantásticas que mais ninguém conhece: são só para mim.

Quando por alguma razão estou triste, a minha mãe é quem melhor me consola. Abraça-me e diz-me as palavras que eu preciso de ouvir”.

Legenda do texto:

VOC - estímulo para a atividade de vocabulário

Jogo dramático:

Iniciar a sessão pelo jogo do nome. Todas as crianças formam um círculo, sentadas. De seguida o educador diz o seu primeiro nome em voz alta e pede a cada criança, começando pela direita, para também dizer o seu nome. Quando todos tiverem dito o seu nome começa a fase seguinte. O educador diz o nome da pessoa à sua direita, sendo imitada por todos até o círculo ter feito uma volta completa. Em seguida, sugere que se varie na forma de dizer o nome, por exemplo, sussurrado. Os outros elementos imitarão o seu tom (Rooyackers, 2004).

Em seguida é proposto um novo jogo, representar uma história: formar um círculo e pedir a cada criança que contribua para uma história que será criada à medida que jogam. O educador começa por se colocar no meio do círculo e representa os primeiros movimentos da história. Depois pede a uma criança para tomar o seu lugar e continuar a história (idem, 2004). O ponto de partida será a mãe, para ter alguma ligação com a história contada.

Por fim, dialogar acerca dos sentimentos acerca da atividade, facilidade ou não em dizer o nome da pessoa à sua direita, as dificuldades ou facilidades sentidas nos dois jogos.

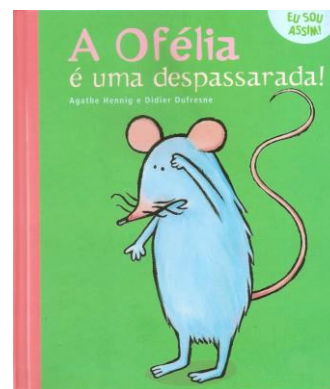
Quadro da sessão de intervenção 8 – história usada: “A minha mãe”

	Vocabulário		Compreensão	
	Palavras estímulo	Resposta esperada	Questões feitas	Respostas esperadas
1	Bules	Recipiente para preparar e servir chá	Como é a mãe da menina?	Tem os olhos que brilham como estrelas, o cabelo cheira a gelado de baunilha e a pele é macia como veludo
2	Maldosos	Mau	O que fazem na baixa, a mãe e a filha?	Lancham na pastelaria
3	Audições	Espetáculo de música, canto ou recitação	O que acontece no cinema?	A mãe explica baixinho o que acontece no filme
4	Bisavós/ trisavós	Os pais dos avós/ os avós dos avós	O que a filha gosta de fazer com a mãe?	Ouvi-la cantar
5	Floridos	Enfeitado de flores	Quando os amigos da filha vão a casa, o que faz a mãe?	Enfeita a sala com luzes coloridas, ajeita os móveis e prepara lanches
6	Ajeita	Compõe, prepara	À noite, o que faz a mãe?	Lê contos, ensina adivinhas, provérbios, lengalengas e inventa histórias

Anexo 19 – Sessão de intervenção 9

História “A Ofélia é uma despassarada”. Editora Zero a Oito.

Texto da sessão: A Ofélia é uma despassarada



“ A Ofélia tem muitos amigos, mas só uma coisa realmente a preocupa: o fato de ser despassarada (VOC1).

Esta manhã, na floresta, ela dá um grito enorme:

- Oh, não! Perdi outra vez a minha chave de casa!

Ao ver o raposo, a Ofélia pergunta-lhe:

- Diga-me, Sr. Hélio, por acaso não encontrou por aí uma chave?

O raposo adorava poder ajudá-la, mas está cheio de pressa e apenas lhe recomenda (VOC4):

- Tenta lembrar-te! Faz um esforço! Deves tê-la deixado em algum sítio.

- Talvez a tenha deixado junto ao carvalho – diz a Ofélia.

- Procura melhor! Vê aí por baixo das folhas – diz-lhe o mocho.

Apesar de procurar por todo o lado e de remexer (VOC2) tudo, a Ofélia só encontra avelãs.

- Mas onde é que estará essa maldita chave?

- Toma, amigo esquilo, aqui tens um monte de avelãs – diz-lhe a Ofélia.

O esquilo fica radiante (VOC5) e ela aproveita para lhe perguntar:

- Por acaso não terás visto a minha chave?

- Não, Ofélia! Não vi nada parecido com uma chave.

“Se calhar deixei-a perto do riacho!”, Pensa a Ofélia.

Ao vê-la tão preocupada (VOC6), o pardal diz-lhe:

- Procura bem!

A Ofélia procura por todo o lado e nada. Só encontra uns óculos.

- Encontrei os teus óculos! – Diz ela à sua amiga Glória.

A toupeira coloca-os e a Ofélia pergunta-lhe:

- Viste por aí a minha chave?

- Como sabes, sem óculos não consigo ver nada, nem sequer as tuas chaves! Lamento!

“Talvez a tenha posto debaixo desta pedra!”, Pensa a Ofélia.

- É melhor procurares bem! – Diz-lhe a cobra.

Na verdade, debaixo da pedra também não estava chave nenhuma, mas sim um lindo anel de ouro.

- Aqui está o anel que tinhas perdido – diz a Ofélia à sua amiga Lulu, que lhe agradece.

- E, por acaso, não viste por aí a minha chave? – Pergunta-lhe a Ofélia.

A Lulu responde-lhe:

- Não, não! Adoro coisas brilhantes, mas não fui eu que ta tirei! Juro!

- Estes meus amigos são mesmo cabeças de vento! Nunca sabem nada! – Reclama a Ofélia.

Ela está mesmo chateada por não ter conseguido encontrar a sua chave. Os seus amigos também procuram por todo o lado e remexem tudo, mas infelizmente não encontram nada.

A Ofélia volta para casa desanimada (VOC3), pensando:

“Pronto! Hoje vou ter que dormir na rua!”

Mas, ao aproximar-se da porta, todas as suas preocupações desaparecem: a chave está, nem mais nem menos, na fechadura!”

Legenda do texto:

VOC - estímulo para a atividade de vocabulário

Jogo dramático:

A atividade é iniciada com o jogo “vozes”. Cada criança é interpelada a pegar num fantoche e sentar-se num círculo com ele. Quando todas tiverem escolhido o seu, cada uma vai apresentar o seu fantoche na forma de se mover, agir ou falar, ao grupo. Os fantoches podem fazer perguntas aos outros que deverão responder adequadamente. Após todos terem participado, é pedido às crianças escolherem um novo fantoche e o jogo recomeça de novo (Rooyackers, 2004).

Em seguida, é solicitado a uma criança para agarrar no fantoche de rato e imaginar que é a Ofélia. Os restantes fantoches são os seus amigos. A Ofélia vai ter com os amigos e ajuda-os em algo.

No final dialogam acerca da atividade: o que sentiram no manuseamento dos fantoches, se preferiram manusear nos fantoches livremente ou quando tinham de imaginar que eram a Ofélia.

Quadro da sessão de intervenção 9 – história usada: “ A Ofélia é uma despassarada”

	Vocabulário		Compreensão	
	Palavras estímulo	Resposta esperada	Questões feitas	Respostas esperadas
1	Despassarada	Que se distrai com facilidade	Porque gritou a Ofélia?	Porque tinha perdido as chaves de casa.
2	Remexer	Agitar, mexer muito em	Quem foi a 1ª pessoa que encontrou?	O raposo Hélio.
3	Desanimada	Tirar o ânimo (coragem)	O que dá a Ofélia ao esquilo?	Um monte de avelãs.
4	Recomenda	Aconselha	O que encontra junto ao pardal? A quem pertenciam?	Uns óculos que pertenciam à toupeira.
5	Radiante	Brilhante	O que está debaixo da pedra? A quem pertencia?	Era um anel de ouro que pertencia à Lulu.
6	Preocupada	Inquieta	Onde estavam as chaves?	Na fechadura da sua casa.

Anexo 20 – Sessão de intervenção 10

História “O rato do campo e o rato da cidade”.
Editora Zero a Oito.

Texto da sessão: O rato do campo e o rato da cidade



“ Era uma vez um rato que vivia no campo.

Adorava a sua vida calma, de andar pelos campos à vontade e longe de qualquer perigo. Um dia, o seu amigo rato que vivia na cidade escreveu-lhe uma carta. Propunha-lhe que fosse passar uns dias com ele à cidade. O rato do campo hesitou. Gostava tanto da sua tranquilidade (VOC1), porque é que havia de ir para a agitação (VOC2)? No entanto, sempre tinha tido curiosidade de ver como era realmente a vida da cidade.

- Muito bem vou aceitar este convite! Afinal, são só dois ou três dias!

Apanhou o comboio e lá partiu. Ao chegar, o rato da cidade estava à sua espera. Como a viagem tinha sido longa, o rato do campo estava cheio de fome. O amigo tranquilizou-o:

- Não te preocupes. Conheço um sítio fantástico onde podemos matar a nossa fome. Hoje á noite há uma grande festa num restaurante aqui perto. Sei por onde podemos entrar sem sermos vistos e vamos poder deliciar-nos com tudo o que há de mais saboroso.

Ao chegarem ao restaurante, dirigiram-se à porta das traseiras e, muito discretamente, não fosse alguém vê-los, entraram.

Não queriam acreditar em tudo o que viam. Eram as melhores iguarias (VOC3): tantos queijos diferentes, doces de fazer crescer água na boca e uma quantidade enorme de pratos com um aspeto fabuloso (VOC4).

O rato do campo quase não conseguia falar:

- Que fartura (VOC5)! Afinal, valeu a pena vir até cá. No campo só como raízes secas e sem sabor!

A fome dos dois amigos era tanta que, imediatamente, se preparavam para atacar todas aquelas delícias.

Enquanto um subiu para a mesa, o outro foi para a bancada, e tão entretidos estavam que nem deram conta que se aproximava um grande gato, também ele cheio de fome.

Ao ver estes dois ratos tão apetitosos, o gato avançou sem fazer qualquer barulho e lançou-se sobre eles. Gerou-se uma grande confusão: ouviam-se pratos a partir, tachos e panelas a cair e os dois ratos desataram numa correria tal pelas ruas da cidade que deixaram toda a comida para trás.

O rato do campo apanhou um valente susto e disse ao rato da cidade:

- Meu amigo! Que vida tão agitada! Não sei como aguentas viver na cidade...

O outro rato respondeu:

- Por esta é que eu não esperava! Foi um grande susto!

- É verdade, amigo! E digo-te que não há nada como o campo! Que saudades de comer umas belas raízes secas e sem gosto! – Acrescentou o rato do campo.

Depois desta grande aventura, o rato do campo mal podia esperar por voltar à sua vida calma. A agitação da cidade ajudou-o a perceber, afinal, o quanto era bom viver rodeado pelo sossego e pela tranquilidade do campo!”

Legenda do texto:

VOC - estímulo para a atividade de vocabulário

Jogo dramático:

Existem 3 fantoches do rato da cidade e 3 do rato do campo. Cada criança escolhe um. Aos pares, rato do campo/rato da cidade, vão praticar ações básicas como acenar, abanar a cabeça, olhar para o outro fantoche e dizer “olá”. Após praticarem vão representar para os colegas.

Em seguida, o educador, também com um fantoche rato dialoga com cada criança, estimulando-a a falar. Depois propõe que cada duas crianças imaginem uma nova história para contar aos colegas, com o seu fantoche.

Após quem quis ter tido a oportunidade de contar a sua história, é feita uma reflexão com o grupo. Em grande grupo há uma troca de ideias sobre a atividade: facilidades, dificuldades e preferências.

Quadro da sessão de intervenção 10 – história usada: “O rato do campo e o rato da cidade”

	Vocabulário		Compreensão	
	Palavras estímulo	Resposta esperada	Questões feitas	Respostas esperadas
1	Tranquilidade	Sossego	O que se proponha fazer o rato do campo?	Passar uns dias na cidade.
2	Agitação	Abanar, perturbação	Quando chegou à cidade quem o esperava? Como lá foi ter?	O seu amigo rato da cidade. Foi lá ter de comboio.
3	Iguarias	Comidas apetitosas	Quando chegou à cidade qual foi a 1ª coisa que os ratos fizeram?	Foram comer ao restaurante.
4	Fabuloso	Maravilhoso	O que aconteceu no restaurante?	Apareceu um gato.
5	Fartura	Grande quantidade	O que fizeram os ratos?	Fugiram do gato.
6	Crescer água na boca	Ficar com vontade de comer	O que aconteceu a seguir?	O rato do campo foi-se embora para a sua casa.

