



IPL

escola superior de educação
e ciências sociais
instituto politécnico de leiria

Abordagem genológica em contexto de jardim-de-infância
e crianças com perturbações da comunicação:
alargar o círculo de inclusão

Relatório de Mestrado

Cláudia Sofia Reis Pinto Gonçalves Prino

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro

Leiria, julho 2015

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Abordagem genológica em contexto de jardim-de-infância
e crianças com perturbações da comunicação:
alargar o círculo de inclusão

Relatório de Mestrado

Cláudia Sofia Reis Pinto Gonçalves Prino

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro

Leiria, julho 2015

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Dedicatória

Para ti, Afonso, porque me ensinaste que a diferença é a parte mais bonita do ser humano.

Para todos vocês que, apesar de serem pequenos no tamanho, são enormes no coração.

Para ti, avozinho, porque sempre me fizeste sentir diferente de tudo e de todos, ensinando-me que a humildade é a essência do ser humano. O céu brilha mais contigo.

Agradecimentos

Considero que o meu mundo só pode girar se as minhas bases tiverem um suporte forte e consistente. Ao longo deste ano letivo, tive a prova de que até o sucesso individual/profissional só é possível quando partilhado.

Ao Professor Luís Filipe Tomás Barbeiro, meu orientador, pela sua disponibilidade, competência, paciência, rigor e espírito crítico.

À Professora Maria Antónia Belchior Barreto, coordenadora do curso mestrado em educação especial – domínio cognitivo-motor, pela sua preocupação e sabedoria.

Aos meus Pais, pelo amor incondicional e pelo apoio contínuo.

Ao melhor e maior namorado do mundo, Sandro Carvalho, porque esteve sempre presente. Deu-me motivação nos momentos em que as forças escasseavam, compreendeu-me quando a minha paciência já estava esgotada e acreditou sempre em mim.

Aos meus amigos, pelos momentos de amizade, motivação e de compreensão. Tenho de inevitavelmente salientar a Cláudia Oliveira, por ter sido mais do que uma amiga, estando sempre disponível para mim.

Às minhas colegas de mestrado, que me acompanharam, trilhando o caminho em conjunto. Sem vocês, Catarina e Joana, tudo teria sido mais penoso.

Ao Dominó, em especial ao meu grupo de crianças, por serem os mais especiais do mundo, fazendo-me acreditar que por eles tudo vale a pena!

Resumo

O presente estudo incidiu sobre as potencialidades de estratégias inspiradas na pedagogia genológica no contexto de uma sala de educação de infância, crianças com idades compreendidas entre os dois, três e quatro anos, incluindo crianças com perturbações da comunicação. Pretendeu-se observar o contributo destas estratégias, para, com um propósito inclusivo, promover o sucesso alargado na aprendizagem relacionada com as histórias e outros géneros textuais.

O estudo foi realizado numa perspetiva de investigação-ação. Contrastaram-se a abordagem pedagógica habitualmente seguida pela educadora com a introdução de estratégias genológicas. Os dados foram recolhidos através de gravação das sessões e do diário de bordo da educadora.

Os resultados obtidos revelaram um incremento da participação e do sucesso das intervenções das crianças, incluindo das crianças com perturbações da comunicação, que se aproximaram do nível alcançado pelas restantes crianças. O recurso à pedagogia genológica alterou positivamente a sua compreensão e participação e melhorou as suas atitudes e comportamento. Foram, assim, alargados os círculos de inclusão por meio de atividades dirigidas a todo o grupo. Tornou-se evidente o alargamento do sucesso envolvendo todas as crianças, com reflexos ao nível de atitudes e comportamento, mas também implicando a participação e o desenvolvimento de competências de compreensão ligadas à leitura (audição) de histórias e de outros géneros textuais.

Palavras-Chave

Jardim-de-infância, Pedagogia genológica, Necessidades educativas especiais, Perturbações da comunicação, Inclusão.

Abstract

The present study focused on the potentialities of strategies inspired on genre-based pedagogy in the context of a kindergarten room with children of two, three and four years of age, including children with communication disorders.

The aim was to observe the contribution of these strategies, in order to, along with an inclusive purpose, promote the widespread success of learning related to storytelling and other textual genres.

The study was conducted in an action-investigation perspective. The pedagogical approach customarily followed by the educator was contrasted to the introduction of genre-based pedagogy strategies. The data was collected through the recording of the sessions and the educator's board-diary.

The results obtained revealed an increase in the children's participation and in the success of their interventions, including those with communication disorders, who reached a similar level to the rest of their classmates. The approach to the genre-based pedagogy positively altered their comprehension and participation and improved their attitudes and behaviour.

The circles of inclusion were, thus, extended by means of activities directed to the entire group. It became evident the extension of the success involving all the children, with consequences at an attitudinal and behavioural level, but also implicating the participation and the development of comprehension skills related to reading (listening) stories and other textual genres.

Keywords

Kindergarten, Genre-based pedagogy, Special education needs, Communication disorders, Inclusion.

Índice

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de quadros	ix
Abreviaturas	x
1. INTRODUÇÃO	1
O problema.....	1
Objetivos do estudo, pergunta de partida e questões da investigação	2
Motivação para o estudo	4
Relevância do estudo	5
Organização do estudo	6
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
A linguagem e a comunicação	7
A aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança entre os dois e os quatro anos	8
Perturbações da comunicação	11
A intervenção em crianças com PC	13
Histórias e interação no jardim-de-infância	15
A importância das histórias	15
Conto e reconto de histórias	18
Papel dos diferentes intervenientes	22
A Pedagogia Genológica.....	25
Linhas orientadoras e de ação da pedagogia genológica.....	25
Pedagogia genológica e ação pedagógica no jardim-de-infância.....	28
3. METODOLOGIA	33
Investigação-ação.....	33
Contextualização do Estudo.....	35
O jardim-de-infância "O Dominó"	35
Participantes	35
Estratégias pedagógicas e procedimentos	43
Primeira fase: estratégias habituais.....	43
Segunda fase: estratégias genológicas	44
Recolha de dados	46
Gravações	46
Observação participante	47
Diário de bordo.....	48

Tratamento e análise de dados	49
Transcrições.....	49
Análise estatística	49
Análise de conteúdo.....	50
4. RESULTADOS	53
Participação	53
Perspetiva de sucesso	56
Análise dos registos do diário de bordo	57
Atitudes e comportamento.....	57
Compreensão	59
Inclusão/Exclusão.....	61
5. CONCLUSÃO	65
Respostas às questões de investigação.....	65
Considerações finais	67
Limitações do estudo	69
Contributos do estudo.....	70
Futuras investigações.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
APÊNDICES	81
APÊNDICE 1 – Caracterização das crianças.....	82
APÊNDICE 2 – Presenças nas sessões	83
APÊNDICE 3 – Indicadores relativos à participação	84
APÊNDICE 4 – Textos produzidos com as crianças.....	87
APÊNDICE 5 – Grelhas de análise de conteúdo do diário de bordo das sessões.....	89
— 1. ^a Sessão: História “Oh, João! Foste tu, porcalhão?”	89
— 2. ^a Sessão: História “Leonardo, o monstro terrível”	90
— 3. ^a Sessão: História “Barriguinha”	94
— 4. ^a Sessão: História “O casamento da gata”	96
— 5. ^a Sessão: História “A Ofélia é uma despassarada!”	97
— 6. ^a Sessão: História “Não tem graça!”	99
— 7. ^a Sessão: História “Ovelhinha dá-me lâ”	101
— 8. ^a Sessão: História “Beijinhos, beijinhos”	104
— 9. ^a Sessão: História “A cigarra e a formiga”	107
— 10. ^a Sessão: Texto factual “O que é um peixe?”	110
— 11. ^a Sessão: Escrita conjunta a partir do texto factual “O que é um peixe?” ...	113
— 12. ^a Sessão: Texto factual: “Para que servem os ecopontos?”	115
ANEXOS (em CD)	119

Índice de quadros

Quadro 1. Indicadores de participação	53
Quadro 2. Participação autónoma vs. solicitada (sequências)	55
Quadro 3. Participação sucesso vs. insucesso (sequências).....	56

Abreviaturas

ASHA - American Speech-Language-Hearing Association

DSM-V - Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais- American Psychiatric Association

PC - Perturbações da comunicação

Ref. – Grupo de referência

1. INTRODUÇÃO

A presente investigação surge no âmbito do mestrado em educação especial – domínio cognitivo-motor. Enquanto educadora de infância, torna-se pertinente para mim investigar, ou seja, observar, compreender, modelar e procurar vias que permitam alcançar melhorias na ação pedagógica. Essas melhorias podem ser perseguidas na generalidade dos domínios, contudo, considerando o mestrado em que se integra, este estudo incide, de forma específica, no âmbito do domínio sociocomunicativo, tendo como foco um grupo de crianças de jardim-de-infância, da sala de três-quatro anos, que inclui crianças com perturbações da comunicação.

A procura de melhorias que se reflitam na minha ação pedagógica e, de uma forma especial, na ação a desenvolver com as crianças com necessidades educativas especiais, levou-me a optar pela investigação-ação, enquanto metodologia de investigação centrada num problema sentido e vivido por mim, sem afastar os contributos que podem ser trazidos para essa melhoria pela diversidade de dados recolhidos (quantitativos e qualitativos) e de métodos de recolha.

A investigação-ação foi mobilizada de forma consciente e refletida, uma vez que era meu objetivo encontrar vias de inovação, alterando estratégias pedagógicas e acompanhando a inovação da componente de investigação. Como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação procura recolher informações metódicas com fim de alcançar mudanças sociais ou práticas correntes. Os investigadores recolhem informações, planeiam e aplicam estratégias que os auxiliem no desenvolvimento e na mudança de práticas.

O problema

Enquanto educadora e observadora, fui observando que o grupo de crianças sem perturbações da comunicação participava e interagia, na maior parte das vezes, tanto autonomamente como quando solicitado, não deixando espaço para as restantes crianças interagirem. Enquanto o grupo de crianças com perturbações da comunicação não participava e se mostrava alheio e apático perante as questões colocadas por mim, relevando incompreensão e desinteresse. Na prática, criava-se, assim, frequentemente,

um círculo de exclusão, em relação a estas crianças, ainda que não deliberado ou intencional. As medidas para contrariar esse círculo pareciam depender de uma contenção imposta por mim às restantes crianças, o que muitas vezes não se revelava uma estratégia eficaz, pois não conseguia alcançar alterações significativas no perfil de participação das crianças com perturbações da comunicação.

O contacto com a pedagogia genológica, cujo objetivo de reduzir o diferencial entre os alunos, apoiando todos para a realização das tarefas e colocando como propósito que todos alcancem sucesso nessa realização, levou-me a procurar a inovação com vista à melhoria e à procura de vias para a resolução do problema, com base nas propostas desta perspetiva pedagógica.

Assim, refleti sobre a minha prática, e, de forma consciente, alterei-a, introduzindo estratégias da pedagogia genológica, com a qual tinha contactado em julho do ano transato, acompanhando essa alteração com o desenvolvimento do meu projeto de investigação. A minha intenção foi alterar os comportamentos e atitudes do grupo de crianças, potenciando a inclusão de todas as crianças, para que as questões articulatórias e de compreensão não fossem impedimento para a participação das crianças com perturbações da comunicação. Sendo assim, coube-me a mim a responsabilidade de eliminar possíveis barreiras e criar ambientes onde as crianças conseguissem agir e partilhar aprendizagens.

Objetivos do estudo, pergunta de partida e questões da investigação

Torna-se relevante salientar que, por um lado, tal como referem Sousa e Batista (2011), o objetivo geral de um projeto de investigação reflete a principal intenção desse projeto, explicitando o propósito da investigação a longo prazo, transpondo o tempo de duração do projeto e projetando-se para além dele. Neste caso, o objetivo geral é bastante alargado em termos educativos e em termos dos reflexos para a educação especial. Por outro lado, os objetivos específicos centram-se no projeto que levei a cabo. De acordo com os mesmos autores, devem ser alcançados a curto prazo e o seu enunciado não permite a existência de ambiguidades de interpretação, sendo que possibilitam, ainda, o acesso gradual aos resultados finais, estando relacionados com o objetivo geral (Sousa & Baptista, 2011).

Desta forma, o estudo teve como objetivo geral: "encontrar estratégias inspiradas na pedagogia genológica que promovam, de uma forma inclusiva, o sucesso na aprendizagem ligada às histórias e a outros textos, por parte de crianças do nível pré-escolar, incluindo crianças com perturbações da comunicação".

A minha missão consistiu em colocar em prática estratégias inclusivas que permitissem o sucesso de todo o grupo de crianças, incluindo as crianças com necessidades educativas especiais, na medida em que almejei o sucesso de todos por meio de estratégias específicas e delineadas. De forma habitual, as estratégias direcionadas para as crianças com necessidades educativas especiais traduzem-se frequentemente na diminuição, à partida, do nível de desempenho ou objetivos a alcançar. Essa diminuição tem como consequência, em muitos casos, o aumento do fosso entre as aprendizagens dessas crianças e as do grupo de pares. Mesmo não se rejeitando, de imediato, toda e qualquer necessidade de adaptações específicas para essas crianças, o desafio deve colocar-se primeiramente na colocação em prática de estratégias que possibilitem ao maior número de crianças a realização com sucesso das tarefas de aprendizagem.

Enquanto educadora, tenho um papel crucial na aplicação de estratégias que impliquem a generalidade das crianças com que trabalho, abrangendo o grupo de crianças com necessidades educativas especiais. Surgem, deste modo, como imperativas as seguintes questões: Como pode o educador promover uma pedagogia equitativa face à diversidade das crianças presentes na sala de jardim-de-infância? Pode o educador reduzir o fosso existente entre as crianças, aumentando a compreensão e a participação das crianças com perturbações da comunicação face ao restante grupo? Quais são os contributos da pedagogia genológica no contexto pré-escolar da sala dos três-quatro anos?

Perante os desafios que as anteriores questões apresentam, a pergunta de partida pode, conseqüentemente, ser assim formulada: “Em que medida as estratégias propostas pela pedagogia genológica aumentam a compreensão e a participação das crianças com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos com perturbações da comunicação em contexto de jardim-de-infância, diminuindo o fosso existente entre o desempenho das crianças?”.

O desenvolvimento do estudo, com recurso à investigação-ação, orientou-se no sentido de, com base na expressão desta questão de partida, observar num contexto real as

potencialidades da introdução das estratégias referidas, por contraste com a prática habitualmente seguida por mim. Dessa observação e recolha de dados e da reflexão por que são acompanhadas, pretende-se contribuir para a aquisição de conhecimentos (Fortin, 2009), desde logo, numa perspetiva pessoal, mas também numa perspetiva de partilha com a comunidade educativa.

Tendo em conta a pergunta de partida e o objetivo geral, os objetivos específicos foram assim estabelecidos:

- i) analisar a compreensão e participação do grupo de crianças com perturbações da comunicação face aos dois modos de atuação (habitual *vs.* genológico);
- ii) observar a influência do contributo da pedagogia genológica no desempenho do grupo de crianças com perturbações da comunicação;
- iii) observar se se verifica a diminuição dos círculos de inclusão/exclusão existentes na sala de atividades, com a adoção das estratégias genológicas.

Motivação para o estudo

A tomada de conhecimento da pedagogia genológica e o nível de sucesso que foi referido, em relação à redução do fosso dos alunos habitualmente com menor nível de desempenho em relação aos alunos com melhor nível de desempenho, levaram-me a abraçar o projeto de adoção na minha sala do tipo de estratégias preconizadas, fazendo dessa adoção o meu projeto de investigação.

Tendo como pano de fundo a dualidade apresentada pelo grupo de crianças da sala, com um fosso entre o desempenho das crianças, principalmente penalizador das crianças com perturbações da comunicação, considerei relevante procurar linhas orientadoras e adjuvantes para colocar o sucesso ao alcance de todos. Tornou-se imperativo encontrar soluções para que as dificuldades articulatórias das crianças com perturbações da comunicação não constituíssem barreiras à sua participação e ao seu sucesso. Apesar da articulação não ser uma categoria de estudo neste trabalho, apresentava-se como um fator inibitório para o grupo de crianças com perturbações da comunicação, tornando-se um

obstáculo à sua participação e conseqüentemente ao desenvolvimento de outras capacidades, como as situadas no domínio da compreensão e da literacia emergente.

Como forma de combater as desigualdades e dificuldades apresentadas por esse grupo, adotou-se a perspectiva da pedagogia genológica. Contudo, as suas estratégias e propostas têm sido desenvolvidas sobretudo para as crianças que já sabem ler, encontrando-se em níveis iniciais ou avançados da escolaridade, ou que, pelo menos se encontram a iniciar essa aprendizagem formal. O facto de me encontrar a trabalhar no nível pré-escolar, na sala dos três-quatro anos, fez surgir o desafio não apenas de adequar as estratégias para o nível pré-escolar, mas também para o nível de educação de infância não imediatamente anterior à entrada na escolaridade e de forma a poder potenciar, nesse nível etário, as aprendizagens das crianças com perturbações da comunicação. A motivação para o estudo viu-se, assim, reforçada por estes desafios que davam relevo a uma componente de inovação, por meio da utilização de estratégias da pedagogia genológica para o envolvimento de todas as crianças em atividades relacionadas com as histórias e outros géneros textuais, no jardim-de-infância, no nível etário dos três-quatro anos, incluindo as crianças com perturbações da comunicação.

Relevância do estudo

A relevância do presente estudo começa por afirmar-se em relação à minha própria ação. Com a realização deste trabalho, pretendi incluir nela fatores de inovação, no sentido de conseguir alargar o sucesso de todo o grupo de crianças e ainda a inclusão das crianças com perturbações da comunicação. Acredito que por meio do sucesso será possível auxiliar as crianças com perturbações da comunicação a compreender e a participar com empenho e entusiasmo nas atividades.

Para além disso, a realização deste estudo, neste contexto específico, poderá juntar-se a outros estudos de aplicação das estratégias genológicas noutros contextos e noutros níveis escolares. O facto de ser desenvolvido no nível de educação de infância constitui um aspeto inovador, face ao que têm sido os contextos de aplicação da pedagogia, em níveis mais avançados (Martin & Rose, 2012).

Tomando este estudo num contexto mais amplo, apesar de não ser generalizável, uma vez que foi realizado a partir e tendo como base um contexto específico, pode auxiliar na

recolha de elementos sobre o potencial das estratégias genológicas, promovendo o desenvolvimento de investigações que utilizem na sua génese estratégias da pedagogia genológica com crianças com necessidades educativas especiais.

Organização do estudo

Para lá desta Introdução, o segundo capítulo deste relatório, intitulado de Enquadramento Teórico, inclui a revisão da literatura, de forma a perspetivar a pergunta de partida e as outras questões de investigação, à luz dos conhecimentos relevantes, que devem ser tidos em conta no desenvolvimento da investigação. Desta forma, dedicam-se secções à linguagem e à comunicação, esclarecendo-se os conceitos, e ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança, entre os dois e os quatro anos. As perturbações da comunicação constituem um domínio específico que é incluído, na perspetiva da delimitação dos conceitos e da intervenção em crianças com este tipo de perturbações, dado serem o foco do estudo. As histórias e as atividades de interação que em seu torno são desenvolvidas no jardim-de-infância constituem um outro domínio relevante para o estudo realizado. Por fim, no enquadramento teórico, surge o subcapítulo dedicado à apresentação das linhas orientadoras e das estratégias preconizadas pela pedagogia genológica.

O capítulo da Metodologia dá a conhecer o contexto em que decorreu o estudo e dá conta das opções tomadas quanto aos dados recolhidos e respetiva análise.

Os resultados dessa análise são apresentados no capítulo de Resultados, que comparam o grupo de crianças com perturbações da comunicação e as restantes e as estratégias genológicas, introduzidas numa segunda fase, com as estratégias habituais inicialmente seguidas.

No capítulo final, Conclusão, os objetivos e as questões formuladas são retomados para serem perspetivados à luz dos resultados obtidos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A linguagem e a comunicação

O termo *linguagem* pode ser aplicado em diversas acepções. Torna-se, por isso, importante salientar que, ao longo deste estudo, será empregue no sentido de sistema linguístico, enquanto sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados que permite ao ser humano, em diversos contextos, comunicar e pensar (Sim-Sim, 1998).

A linguagem, como instrumento do pensamento, é parte essencial da vida afetiva que sustenta o processo de desenvolvimento psíquico, sendo também, um eixo central no processo de socialização (Vygotsky, 1962; Esteves, 2005, citando Neves, 2004). Considera-se, então, que a linguagem é uma das capacidades mais importantes do ser humano, uma vez que é através dela que este pode comunicar (Esteves, 2005; Sim-Sim, 1998; Silva & Nunes, 2008).

Apesar da capacidade para a linguagem ser inata ao ser humano, é através das relações e interações sociais que é ativada a sua aquisição e desenvolvimento. Por conseguinte, a concretização da herança genética só é possível se a criança se desenvolver num ambiente social, onde ocorram trocas linguísticas (Sim-Sim, 1998).

A linguagem oral apresenta-se como um sistema de representação. Através dela, exprimem-se sentimentos, necessidades, experiências e conhecimentos. Comunica-se com os outros, realizando-se aprendizagens, organizando-se e reorganizando-se o pensamento (Sim-Sim, 1998).

A linguagem humana, enquanto sistema de signos, potencia a comunicação, baseada na compreensão racional e na transmissão de ideias e sensações. Estudos sobre a comunicação durante a infância (Esteves, 2005; Sim-Sim, 1998; Silva & Nunes, 2008) revelam ainda que, para a existência da comunicação tem de existir generalização dos signos e desenvolvimento da significação verbal. A ausência dos conceitos e das generalizações implicadas impossibilita a compreensão por parte da criança (Vygotsky, 1962).

A aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança entre os dois e os quatro anos

Segundo Vygotsky (1962, 1978), “(...) o desenvolvimento segue a aprendizagem, podendo mesmo a aprendizagem ser considerada como o motor do desenvolvimento” (Carvalho & Conboy, 2013: 85). O desenvolvimento humano constitui um processo complexo, uma vez que o ser humano, ao interagir com o outro, constrói ferramentas intelectuais e físicas que lhe permitem atuar sobre o meio. Por conseguinte, a sua ação sobre o meio vai ser mediada por ferramentas socialmente construídas, transmitidas entre gerações e que melhoram as experiências, sendo estas transmitidas às gerações futuras (Vygotsky, 1962).

O desenvolvimento humano em relação à linguagem acontece em interação, ou seja, é um processo social-semiótico, resultante de um processo evolutivo relacionado com as alterações biológicas do indivíduo, integrado numa comunidade falante. A linguagem adquire-se e desenvolve-se através da interação ativa com o meio, num processo que se apresenta intrinsecamente ligado às experiências com o mundo e a sociedade (Halliday, 1993, 2003; Wells, 1994; Horta, 2007; Vygotsky, 1962).

O desenvolvimento da linguagem e a complexidade dos significados que as crianças produzem através da linguagem têm fundamentos biopsicológicos e genéticos, como é colocado em relevo pelas perspetivas inatistas (nomeadamente as perspetivas ligadas ao linguista Noam Chomsky). Todavia, estes não atuam de forma isolada, estão dependentes de um mecanismo social e devem ser estimulados, podendo a escassez do seu estímulo provocar a ausência de evolução linguística (Bruner, 1986, referido por Pereira, 2014). Ou seja, a quantidade e qualidade da estimulação linguística influenciam e determinam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem da criança (Vygotsky, 1962).

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, defendido por Vygotsky (1978), revolucionou a conceção do ensino, uma vez que este psicólogo propõe que a aprendizagem não se encontra condicionada apenas por fatores psicogenéticos (pré-requisitos e maturação), mas reconhece o papel da dimensão social, da interação na aprendizagem das crianças. Este conceito permite compreender as capacidades intelectuais da criança, sendo que esta apresenta um desenvolvimento real, mas também,

um desenvolvimento potencial, composto por competências que ainda estão numa fase de amadurecimento. No entanto, estas só conseguem ser desenvolvidas no trabalho com interlocutores (adultos ou pares) mais competentes (em interação com os quais a criança recebe apoio e é guiada no processo de desenvolvimento). Vygotsky (1978) perspetiva a aprendizagem como um processo social, enfatizando o diálogo e os díspares papéis que a linguagem desempenha ao longo da educação e do desenvolvimento cognitivo, defendendo, assim, a utilização de variadas estratégias que façam progredir a criança e o seu nível de desenvolvimento real, por meio da prossecução do desenvolvimento potencial.

A linguagem é utilizada como ferramenta social, dependendo, em grande parte, do contexto restrito com que a criança está relacionada. A forma como o adulto interpreta e responde à ação da criança (vocal ou gestual) cria um sinal simbólico com valor comunicativo, contribuindo também para a adaptação da criança à língua “natural” e para a interação com o ambiente social (Wells, 1994, apoiando-se nos estudos de Halliday, 1973, 1975, 1978, 1984, 1985, 1988, 1990 e de Vygotsky, 1930, 1934, 1978, 1981).

A teoria linguística sistémico-funcional, fundada pelo linguista Michael Halliday, encara a aquisição e desenvolvimento da linguagem como um processo contínuo e dependente do seu uso, nomeadamente da interpretação e receção das experiências sociais, das experiências do indivíduo e, também, da aprendizagem dos recursos semióticos que estão disponíveis para o sujeito. A criança, desde o seu nascimento, interage simbolicamente, de forma a relacionar-se com os outros e a ser interpelada por eles, interpretando experiências e organizando os significados, sendo estes aumentados pelos estímulos exteriores (Halliday, 1993).

Uma vez que linguagem oral desempenha um papel vital na aprendizagem e na vida das crianças durante a primeira infância, este linguista apresenta sete funções da linguagem oral, que pretendem explicar a forma como a criança usa a linguagem em contextos específicos, com fins distintos (Halliday, 1993).

Essas funções são: i) a função instrumental – “eu quero” – satisfação de necessidades materiais; ii) regulamentar – “façam o que eu digo” – afeta o comportamento, sentimentos ou atitudes dos outros; inclui a linguagem de regras e instruções; iii) interacional – “eu e tu” – relativa ao convívio com os outros, inclusão ou exclusão; iv) pessoal – “aqui vou

eu” – expressa sentimentos individuais e pessoais, torna pública a sua individualidade; v) heurística – “diz-me porquê” – usa a linguagem para explorar o seu ambiente, permite aprender sobre factos; vi) imaginativa – “vamos fingir” – ligada à criação de histórias, jogos e novos mundos, ao jogo linguístico, incluindo poemas, rimas e adivinhas; e vii) representativa – “eu tenho algo para te dizer” – comunicação de informações; transferência de uma mensagem com referência específica aos procedimentos, pessoas, objetos, qualidades, estados e ligações do mundo real em redor da criança (Halliday, 2003).

As funções apresentadas não são hierárquicas ou sequenciais, embora a instrumental seja, normalmente, a primeira a ser observada e a representacional a última a desenvolver-se. As duas funções essenciais para o sucesso na escola são a pessoal e a heurística, mas a capacidade de operar nestas funções deve ser aprendida, pois não acontece de forma automática (Wells, 1994).

As funções apresentadas são a base da linguagem adulta, permitindo à criança uma aprendizagem da noção de género (textual), facultando a compreensão dos padrões ou modelos comuns ativados no uso linguagem e possibilitando a perceção do potencial da linguagem em relação à diversidade de objetivos que permite alcançar (Halliday, 2003).

Andrade (2008) apresenta o Estudo da American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (s.d.), que sistematiza as várias etapas do desenvolvimento, separando a linguagem recetiva (compreensão) da linguagem expressiva (produção, expressão oral ou fala). Assim, para a ASHA (s.d.), no que respeita à linguagem recetiva, a criança dos dois aos três anos identifica e compreende opostos, segue instruções e compreende palavras novas. Em relação à linguagem expressiva, a criança usa frases com duas e três palavras de conteúdo para falar sobre um assunto e para pedir coisas. Apresenta uma expressão verbal oral compreensível para os familiares, pede ou direciona a sua atenção para objetos, identificando-os, questiona, utilizando a palavra “porquê?” e pode gaguejar em palavras ou sons.

A ASHA (s.d.) defende que, em relação à linguagem recetiva, a criança dos três aos quatro anos responde quando é chamada a partir de outra divisão e compreende as palavras das cores vermelho, azul e verde, as palavras de algumas figuras geométricas, como o círculo e o quadrado e ainda, as palavras para os membros da família (irmão, avó e tia). No que

se refere à linguagem expressiva, a criança expressa-se oralmente sobre atividades realizadas em casa ou na escola e, por vezes, já utiliza o plural. As pessoas que não são do seu meio conseguem compreender o que a criança produz.

A partir dos três anos de idade, a criança demonstra alguma sensibilidade no que concerne à linguagem realizada por si, mas também, à linguagem dos adultos e crianças mais novas, avaliando e julgando as realizações destes (Barbeiro, 2000).

Ao alcançar os quatro anos de idade, a maior parte das crianças domina o essencial da sua língua materna. Em relação ao sistema fonológico, apesar de persistirem dificuldades para algumas crianças, na articulação de alguns sons (como as laterais e a vibrante simples, em Português), muitas crianças já controlam a variedade de sons que constituem o sistema da língua, em relação à sua produção física e à sua percepção. Conseguem organizar os sons em palavras e perceber a sequência de palavras para formar uma ideia com lógica numa frase (Carvalho & Conboy, 2013).

O desenvolvimento do ato comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo, sendo que a criança se torna cada vez mais ativa no processo de comunicação, uma vez que as suas formas de comunicar são cada vez mais complexas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Perturbações da comunicação

O desenvolvimento da linguagem e da capacidade de comunicação não é uniforme. Nesse processo, algumas crianças apresentam maiores dificuldades de progressão e, por vezes, ocorrem perturbações ou problemas. Existem várias definições e terminologias para os problemas relacionados com a comunicação, incluindo a linguagem. As diferenças entre as definições estão relacionadas com os díspares autores, épocas, áreas de intervenção e contextos culturais. Assim, optámos por adotar a terminologia de *perturbações da comunicação* (PC) em detrimento de outras existentes, pois é esta que é apresentada no Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais - American Psychiatric Association (DSM-V), 2014, utilizado de forma consensual pela comunidade científica, de forma alargada.

Quando, neste estudo, forem referidas as perturbações da comunicação, estão, potencialmente, a ser incluídas a perturbação da linguagem, a perturbação do som da fala, a perturbação da comunicação social (pragmática) e a perturbação da comunicação não especificada. Exclui-se, no entanto, a perturbação da fluência de início na infância (gaguez), uma vez que esta não esteve em foco no presente estudo, por não ser observada no contexto da investigação.

A DSM-V (2014) nomeia como critérios de diagnóstico referentes à perturbação da linguagem: i) dificuldades consistentes na aquisição e uso da linguagem transversal aos sistemas convencionais existentes como consequência de défices na compreensão ou produção que incluem vocabulário reduzido, estruturação frásica limitada e lacunas no discurso; ii) capacidades linguísticas abaixo do esperado para a idade, comprometendo a comunicação, a participação social, o rendimento escolar ou o exercício ocupacional, quer de forma individual quer em outras esferas; iii) sintomas que têm o seu começo no início do desenvolvimento; iv) dificuldades que não são resultado de deficiência auditiva ou outra deficiência sensorial, disfunção motora ou outra explicação médica ou neurológica, bem como incapacidade intelectual ou atraso do desenvolvimento.

Em relação às perturbações do som da fala, os critérios de diagnóstico são: i) dificuldade na produção do som da fala que influencia a compreensibilidade da fala ou impede a comunicação verbal das mensagens; ii) limitações na comunicação efetiva intervindo na participação social, cumprimento académico, prática ocupacional, quer de forma individual quer em outras esferas; iii) sintomas que têm o seu começo no início do desenvolvimento; iv) dificuldades que não são consequência de condições congénitas ou adquiridas como a paralisia cerebral, fenda palatina, surdez ou perda auditiva, lesão cerebral traumática ou outra explicação médica ou neurológica (DSM-V, 2014).

No que concerne aos critérios de diagnóstico da perturbação da comunicação social – pragmática, registam-se i) constantes dificuldades no uso social de comunicação verbal e não-verbal manifestadas por todos os seguintes itens: uso de comunicação deficitária em contextos sociais, estando a comunicação adequada ao contexto social (ex.: cumprimentar; partilhar informação); incapacidade para mudar a comunicação de forma a ir ao encontro do contexto e necessidades do ouvinte (ex.: falar de forma diferente na sala de aula e no recreio; falar de forma diferente com uma criança e com um adulto) e

evitar o uso de linguagem demasiado formal; dificuldade em seguir regras para conversação e contar histórias, tais como, substituir-se na conversação, reformular quando não compreendido, conseguir usar sinais verbais e não-verbais de maneira a regular a interação; dificuldade em compreender o que não é explicitamente referido (ex.: realização de inferências) e significados da linguagem não literais ou ambíguos (ex.: humor, metáforas; expressões idiomáticas); ii) défices que originam limitações funcionais na comunicação, participação social, relacionamentos sociais, cumprimento académico, prática ocupacional, quer de forma individual quer em outras esferas; iii) sintomas que têm o seu começo no início do desenvolvimento, mas os défices podem não se exteriorizar totalmente até à comunicação social superar as capacidades reduzidas; os sintomas não são atribuíveis a outra explicação médica ou neurológica ou a reduzidas capacidades no domínio da estrutura de palavra e gramática. Não são explicados por perturbações do espectro do autismo, perturbação do desenvolvimento intelectual, atraso do desenvolvimento ou outra perturbação mental (DSM-V, 2014).

A perturbação da comunicação não especificada aplica-se a situações nas quais os sintomas característicos de perturbação da comunicação causam limitações ou limitações sociais, bem como noutras áreas do funcionamento, todavia, não cumprem os critérios completos para perturbação da comunicação ou qualquer outra perturbação da categoria diagnóstica das perturbações do neurodesenvolvimento. Esta perturbação é utilizada quando a informação existente não é suficiente para a realização de um diagnóstico mais específico (DSM-V, 2014).

A intervenção em crianças com PC

No âmbito da educação especial, para que a educação seja, efetivamente, para todos, reuniram-se em Salamanca, numa conferência mundial organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a Unesco, de 7 a 10 de junho de 1994, cerca de 300 intervenientes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais. Nessa conferência, definiu-se a urgência de garantir a educação das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular. Além disso, ainda foram aclamados os direitos das crianças e os governos foram encorajados a conceder maior prioridade às crianças com necessidades educativas especiais pelo meio de medidas de política (UNESCO, 1994).

Atualmente, em Portugal assiste-se à concretização do decreto-lei n.º 3, 2008, de 7 de janeiro, como forma de responder e colocar em prática o que foi definido na conferência de Salamanca, de se conseguir o apoio dos vários profissionais, agentes familiares e da comunidade científica para o sucesso de todas as crianças e jovens que anteriormente eram excluídos no ensino regular (Decreto-Lei n.3/2008).

A educação inclusiva, modelo que se encontra em crescimento na nossa sociedade, visa a educação conjunta de todos os alunos; ativa a construção de saberes em lugar da transmissão; promove o igual acesso e sucesso e a cooperação entre alunos, docentes e as equipas multidisciplinares de cada instituição. Este modelo defende a valorização das diferenças dos alunos (heterogeneidade) e a utilização de novos recursos que permitam cada aluno alcançar o sucesso (Rodrigues, 2007).

A ação educativa do educador tem de ser assente na diferenciação e no respeito pelas características individuais ao nível cognitivo, linguístico e sociocultural da criança. Cabe ao educador conseguir estimular todas as crianças de acordo com os seus gostos, necessidades e maiores aptidões (Grave-Resendes & Soares, 2002).

No que concerne às crianças com perturbações da comunicação, em contexto pré-escolar, que constituem os sujeitos estudados ao longo desta investigação, o objetivo é a promoção de uma qualidade educativa que *a posteriori* se traduza em sucesso, como refere a UNESCO (1994). Deste modo, torna-se imperativa a utilização de uma pedagogia centrada na criança, capaz de compreender e atender às diferentes necessidades de cada uma. É importante salientar que crianças com e sem perturbações da comunicação produzem e recontam histórias, no entanto, apresentam aptidões díspares. No que respeita às narrativas orais das crianças com ou sem perturbações da comunicação, a estrutura da história não difere (princípio, meio e fim). Em relação ao uso dos tempos verbais (presente, passado e futuro), os verbos conjugados no passado podem ser utilizados em menor escala pelas crianças que apresentam perturbações de linguagem (Miilher & Ávila, 2006).

Para além disso, as crianças com perturbações da comunicação focam-se sobretudo nas estruturas macronarrativas, não desenvolvendo as estruturas micronarrativas (Miilher & Ávila, 2006).

Histórias e interação no jardim-de-infância

A importância das histórias

O desenvolvimento de competências linguísticas é influenciado por fatores internos e externos à criança. Por isso, é fundamental a existência de ambientes ricos e diversificados linguisticamente onde a criança possa interagir de forma ativa e dinâmica (Halliday, 1993).

Halliday (1993) sistematizou diversas funções, como apresentado anteriormente. Essas funções estão ligadas aos contextos de utilização da linguagem na vida cotidiana da criança. Algumas das utilizações encontram-se diretamente ligadas à satisfação de necessidades imediatas, fisiológicas ou relacionais, da criança. Contudo, outras, acontecendo no cotidiano da criança, permitem alargar os horizontes de desenvolvimento para além da realidade imediata desse cotidiano. É o caso das histórias.

A prática de contar e ouvir histórias é umas das tradições que perduraram ao longo dos tempos e que ainda se mantém viva. Esta prática surgiu da necessidade do ser humano comunicar, partilhar emoções, vivências e sentimentos com o seu grupo de pertença. Apesar das constantes modificações e avanços tecnológicos na sociedade, o universo das histórias não perdeu a sua importância (Magalhães, 2008), uma vez que as histórias oferecem a possibilidade de se conseguir observar o mundo com maior amplitude e permitem à criança conhecer-se a si própria, assim como aos outros, preparando-se para a sua formação humana (Ramos, 2003, referido através de Otte & Kovács, s.d.).

A leitura de histórias à criança torna-se a primeira etapa para a leitura, uma vez que incita o desejo da criança ler sozinha, permitindo-lhe estabelecer associações entre a experiência dos outros e a sua (Morais, 1997). Desta forma, as histórias estão a possibilitar que a criança experimente diferentes mundos, imaginando outras possibilidades e perspetivas, que tenha acesso a novas pessoas e lugares diferentes das do seu mundo e, ainda, que efetue a reflexão relativamente a situações que acontecem na vida através de dilemas morais sobre a natureza humana (Rose & Martin, 2012).

O conto das histórias permite à criança desenvolver um esquema narrativo, compreendendo que estes textos contêm princípio, meio e fim (Zanotto, 2003). A

estrutura da história contada, as questões apresentadas, os comentários incutidos e os resumos adequados auxiliam e ensinam a interpretar factos e atos, a ordenar e a conservar a informação, a elaborar cenários e esquemas mentais (Morais, 1997). Ouvir ler histórias possibilita, ainda, o contacto com a linguagem escrita padrão, sendo este realizado de forma oral, a que a criança tem acesso, contribuindo para a familiarização da criança com as características da linguagem escrita, assim como para aumentar o seu vocabulário (Zanotto, 2003). Para além de desenvolver a sua criatividade, auxilia a criança a enfrentar os seus medos e expectativas, uma vez que, ao vivenciar diversas emoções através das personagens, esclarece as suas próprias angústias e ainda constrói novas aprendizagens, pois uma história pode apresentar lugares, épocas ou formas de agir que, para a criança, são novos ou diferentes (Abramovich, 1997; Zanotto, 2003).

A presença do conto de histórias aparece como ponto essencial na formação de uma criança, promovendo a construção de um leitor crítico e consciente do seu papel enquanto cidadão, uma vez que, de forma gradual, compreende o mundo real (Lippi & Fink, 2012).

A investigação de Mata (2008) advoga que é indiscutível a importância do conto de histórias, devendo esta ser uma atividade frequente no jardim-de-infância, pois permite diferentes interações e partilhas, conceções e experiências. Em conformidade, Mata (2008) refere que o conto de histórias: i) proporciona oportunidades para ouvir ler de forma fluente, facilitando o acesso à mensagem textual e a sua compreensão e despertando o interesse e a vontade de participar na atividade; ii) faculta modelos de leitores envolvidos, pois um educador que goste de ler e consiga transmitir esse prazer às crianças contribui para o desenvolvimento de “pequenos leitores envolvidos”; iii) amplia experiências; iv) desenvolve a curiosidade pelos livros, uma vez que a exploração que antecede a atividade de contar a história e a que é realizada na sua sequência estimulam a curiosidade pela diversidade existente e observada; v) desenvolve “comportamentos de leitor” porque a criança primeiramente observa e, numa fase posterior, imita os comportamentos observados enquanto era realizada a leitura; vi) sustenta o desenvolvimento de conceitos referentes à escrita.

É, assim, de registar que a leitura de histórias é muito mais do que o cumprimento de uma rotina estereotipada e pouco rica em estímulos. Ela pode-se tornar uma atividade agradável, rica em estímulos, reflexões e partilhas (Mata, 2008).

Com base em Morais (1997), Carvalho e Tomé (2014) enfatizam que ler constitui uma atividade complexa. Como explicitam,

(...) implica a conjugação coordenada de competências específicas gerais (atenção, memória, conhecimentos gerais) e de competências específicas no tratamento da informação escrita (a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, identificando a sua forma ortográfica e associando-a ao seu significado e pronúncia (Carvalho & Tomé, 2014: 244-245).

Tem-se observado uma crescente evolução e uma mudança de postura perante a participação das crianças muito jovens na atividade de leitura, contrariando a postura anterior, na qual era destacado o conceito de prontidão para a mesma, como condição ou pré-requisito para a criança ser chamada a relacionar-se cognitivamente com a leitura (Morais, 1997; Viana, Sucena, Ribeiro & Cadime, 2014). Depois da segunda metade do século XX, acredita-se que os conhecimentos e as competências de literacia apresentadas pelas crianças, aquando da entrada para a escolaridade básica, são fortemente influenciados pelas experiências vivenciadas pela criança, no contexto da família e no contexto do jardim-de-infância (Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006; Miilher & Ávila, 2006).

A leitura de histórias desde idades precoces promove competências fundamentais na criança no domínio cognitivo, linguístico e afetivo, apetrechando-a, ainda, de competências facilitadoras da leitura e da escrita. Portanto, o livro deve, desde logo, ser valorizado no contexto familiar, sendo preciso existir também comportamentos positivos e modeladores em relação à leitura (Morais, 1997; Carvalho & Tomé, 2014).

Assim, no que respeita ao domínio cognitivo, a leitura em interação realizada de forma precoce, permite a aquisição de conhecimentos que se encontram além da conversação diária. Em torno do domínio linguístico, manifesta um conjunto de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada, possibilitando à criança aumentar o seu repertório de palavras e desenvolver estruturas de frases e de textos. É, igualmente, através do domínio afetivo, pela voz dos seus modelos e familiares, repleta de entoação e de significados, que a criança descobre o universo da leitura (Morais, 1997).

Assim, a forma como a interação entre o leitor e a criança é estabelecida influencia e potencia a aquisição das competências que a leitura de histórias permite. Nem todas as interações estabelecidas entre adultos e crianças são igualmente significativas. Destacam-se as que permitem às crianças construir aprendizagens sobre outros contextos, relacionando-os com a sua experiência pessoal (Williams, 2001), o que é destacado por Pereira (2014).

O leitor deve realizar uma leitura com pausas, utilizar uma entoação eficaz, mudar a amplitude da sua voz, diferenciar a carga emocional nas histórias contadas, realizar alterações no ritmo apresentado e envolver os alunos na leitura (Rose & Martin, 2012).

Como defende Pereira (2014:1), “(...) a leitura de textos é um processo de construção de significados que implica o uso de linguagens especializadas”.

Assim, a leitura de histórias a crianças não-leitoras é a prática mais comum de iniciação, pois oferece uma linguagem especializada, sendo realizado, em simultâneo, um estímulo linguístico especializado. A componente mais importante na leitura de histórias à criança, segundo a autora, é a orientação das crianças, para que estas deem significado à linguagem que ouvem ler, podendo, assim, concomitantemente, agir linguisticamente de forma especializada (Pereira, 2014).

Conto e reconto de histórias

Conto

A atividade de contar e ouvir histórias mobiliza a linguagem, em diversos níveis, contribuindo para o desenvolvimento da mesma, na criança (Eaton, Collins & Lewis, 1999, referido por Motta, Enumo, Rodrigues & Leite, 2006). O contacto com palavras difíceis presentes nas histórias permite a aquisição de um novo vocabulário, facultando à criança o conhecimento de um vocabulário amplo, que vai para além da sua experiência do quotidiano. O conto de histórias que inclui exposições repetidas a novas palavras alarga a aprendizagem e fornece outros contextos onde estas são utilizadas (Vadasy & Sanders, 2014).

As narrativas infantis, ao exporem para as crianças uma cadeia principal de eventos e apresentarem discursos descritivos, relatam o que acontece, contextualizam, fornecem

informações sobre os personagens, o cenário e justificam os acontecimentos, garantindo, assim, a coerência e o entendimento das histórias por parte da criança (Motta *et al.*, 2006).

O conto de histórias infantis é um dos mais antigos da sociedade, surge a partir da necessidade de transmitir algo a alguém, permitindo, desta forma, a passagem de tradições entre gerações e de histórias repletas de imaginação (Magalhães, 2008). Assim, torna-se relevante salientar a importância dos vários contextos existentes na vida da criança. A família, durante os primeiros anos da criança, perante o contacto com o livro, na manutenção desta rotina, criando e facilitando experiências agradáveis durante a leitura partilhada de histórias, torna-se um elemento ativo no desenvolvimento literário da criança (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012).

Por seu turno, o jardim-de-infância deve sensibilizar e auxiliar cada criança, criando uma sensibilidade narrativa, oferecendo à criança mitos, contos e histórias convencionais da sua cultura (Smith, Bordini & Sperb, 2008). As experiências valorizadas, a qualidade e a forma de como estas são desenvolvidas dependem de cultura para cultura, de comunidade para comunidade e de família para família, assim o jardim-de-infância, deve valorizar a diversidade existente perante o grupo de crianças e valorizá-la (Mata, 1999).

O ato de contar histórias, ato de leitura tridimensional, é um momento único e intenso, existente entre o livro, o educador e a criança (Rigolet, 2009). O conto de histórias, designado de leitura em voz alta, aparece organizado em três momentos distintos: pré-leitura; leitura e pós-leitura (Ramos & Silva, 2014).

A pré-leitura assume-se pela apresentação do livro, construção de expectativas e captação da atenção e interesse da criança. Durante o momento de pré-leitura, deve existir uma conversa inicial, onde sejam esclarecidas as palavras difíceis com sinónimos, facilitando, assim, a compreensão durante a leitura da história (Zanotto, 2003)

Ainda durante a pré-leitura, deve ser apresentado à criança o nome do autor e o título do livro. Caso o autor seja desconhecido ou pertença à cultura popular, este aspeto deve ser explicitado à criança. Saber quem foi o mentor da história que vai escutar faz parte do conhecimento e da relação com as histórias. É importante saber quem escreve, assim como criar uma proximidade com o escritor e com o livro (Abramovich, 1997).

No decorrer da leitura da história, a sequência narrativa é exposta, podendo ser facultadas pequenas orientações, questões ou diálogos centrais que permitam e facilitem a compreensão dos elementos centrais, durante o conto da mesma. Deve existir uma intervenção equilibrada e ajustada por parte do educador para que a sequência narrativa não seja quebrada (Ramos & Silva, 2014).

As interrupções durante o contar devem ser tratadas com muito cuidado. Na verdade, as interrupções não são propriamente interferências: “o que a criança procura, ao interromper para perguntar ou para relacionar uma passagem da história a algo que ela vivenciou, é um sentido para o texto, muito importante para o desenvolvimento da compreensão” (Zanotto, 2003: 4).

Durante a leitura de uma história, pais e educadores contam uma história à criança, utilizando como auxiliares as ilustrações presentes no livro. Caso a criança goste da história, estes leem o livro várias vezes (Rose, 2012).

Torna-se necessária a utilização da voz em vários registos no que respeita à sua tonalidade e à sua altura durante a leitura. O educador deve estar num local onde todas as crianças tenham acesso visual e a leitura deve ser realizada de forma literal, sendo importante ler da maneira como o texto está apresentado nos livros (Zanotto, 2003).

A pós-leitura pode apresentar uma releitura, durante a qual são solicitadas intervenções e comentários das crianças, por meio dos quais o educador pretende reforçar e sistematizar a compreensão da história (Ramos & Silva, 2014). Pode também existir uma conversa no final da leitura da história, onde sejam permitidas perguntas e comentários sobre a história por parte da criança (Zanotto, 2003).

As histórias podem ser contadas através de vários materiais e podem ser realizadas várias atividades após o conto da mesma. No entanto, antes de apresentar a história ao grupo de crianças, esta deve ser previamente lida pelo educador, para que as crianças estejam familiarizadas com a mesma, conhecendo, assim, o assunto e o texto que vai ser apresentado (Zanotto, 2003). Rigolet (2009) advoga que, durante a preparação, o educador planeia pormenorizadamente a sua leitura, focando os aspetos textuais; organiza o espaço e tempo da leitura em função do grupo de crianças, de forma a poder viver a sua leitura e a partilhá-la com cada criança.

Reconto

A capacidade de narrar eventos é uma das capacidades mais significativas, demonstradas pela criança no que diz respeito à linguagem oral. Através do encadeamento de palavras e da percepção dos eventos temporais, a criança consegue relatar experiências por ela vivenciadas (Artoni, 2001, referido por Miilher & Ávila, 2006). Com o avançar do tempo, a criança consegue relatar experiências vivenciadas e recontar histórias, como afirmam Brockmeier e Harré (2003) e Shiro (2003), mencionados por Miilher e Ávila (2006).

O reconto prevê a compreensão, a recordação e o reconhecimento de um texto lido, podendo ser utilizado como instrumento de avaliação da leitura. Portanto, torna-se necessário a existência de um modelo mental com elementos descritos no texto e reconhecidos pela criança, além dos elementos apresentados implicitamente no texto (Salles, Parente, Alexandre, Xavier & Fernandes, 2001).

O ato de narrar é um ato universal da mente humana, emergindo, de forma natural, por volta dos três-quatro anos de idade (Pereira, 2014). Portanto, a criança, ao recontar, compreende as ações e intenções, enquanto ser humano num contexto físico e sociocultural. Organiza-se no tempo, espaço e causalidade, compreende dimensões normativas (regras e exceções) e proporções psicológicas da experiência (Smith, Bordini & Sperb, 2008). Assim, “(...) as histórias devem ser lidas, produzidas, analisadas, discutidas, para que as crianças entendam seus mecanismos e sintam seus usos, fazendo delas um instrumento da mente para a construção de significado” (Smith, Bordini, & Sperb, 2008:182).

Torna-se, por conseguinte, relevante que, durante o processo do reconto, haja orientação do educador para que a criança consiga ter em atenção os elementos importantes. O educador deve auxiliar este momento, questionando a criança sobre o cenário, os personagens, os eventos iniciais, intermédios e finais. Caso observe que a criança não consegue realizar o reconto de forma autónoma, o educador pode iniciar o reconto com a criança e pedir que esta o continue (Zanotto, 2003).

É de sublinhar um aspeto para que Parente, Capuano e Nespoulous (1999), referidos por Salles *et al.* (2001), chamam a atenção, ressaltando que a atividade de recontar uma história solicita capacidades da memória a curto prazo (capacidade para reter informação

num período de tempo, sensível a interferências) mas também da memória episódica (armazenamento de eventos particulares ocorridos num local e tempo específicos).

O ato de recontar histórias, para além de avaliar a compreensão da leitura (Salles *et al.*, 2001), permite avaliar a criança em alguns aspetos do seu desenvolvimento linguístico (Zanotto, 2003). De facto, a maneira como a criança se expressa e a fluência apresentada, bem como a complexidade da estrutura das frases utilizadas ao contar uma história, são indicadores próximos do educador, durante o reconto realizado pela criança (Zanotto, 2003).

Papel dos diferentes intervenientes

Educador de infância

Como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto, anexo n.1), “no âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância (...) favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos”.

O educador de infância, ao conversar com a criança, promove interações significativas, num ambiente linguisticamente estimulante, ao mesmo tempo que desempenha o papel de “andaime” ou apoio (defendido por Bruner, 1975). A interação existente entre o educador e a criança torna-se uma fonte de estímulos inesgotáveis, sendo relevante que o educador tenha consciência do seu papel, enquanto modelo: produz algumas palavras pela primeira vez para a criança, sedimenta regras de estrutura e uso da língua (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Martins e Niza (1998) defendem que, quando no jardim-de-infância se regista a oralidade das crianças, se potenciam os processos de interação entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Portanto, cabe ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto e, posteriormente, favorecer o aparecimento do código escrito (Ministério da Educação, 1997).

A tarefa de contar histórias e não apenas de disponibilizar as histórias, atribuindo à criança uma participação ativa é complexa e difícil de concretizar por diversas razões. Existem fatores estruturais, relacionados com a rotina escolar, que condicionam ou restringem o

espaço para as narrativas das crianças; os educadores, com frequência, não têm consciência da importância da narrativa das crianças e não aproveitam a rotina existente para integrar o próprio discurso das crianças. Por vezes, a liberdade no discurso das crianças é condicionada pelo educador que age em nome da existência de uma “fala correta” (Smith, Bordini & Sperb, 2008).

O educador constitui, no contexto de jardim-de-infância, o intermediário e o potencializador de situações onde estejam presentes a linguagem oral e a linguagem escrita, devendo estabelecer pontes entre estas duas formas de comunicação e expressão. Quando realiza leituras para as crianças, tendo como base uma história, uma poesia, uma peça de teatro ou uma notícia de jornal, está a dar-lhes a conhecer modelos ou bases formais da escrita. Mas, quando lê a mensagem que uma criança lhe ditou previamente ou regista as vivências de uma criança a partir de uma saída ao exterior, está a fazer com que as crianças contactem com bases informais e que tomem consciência que estas podem ser expressas e registadas por meio da linguagem escrita (Horta, 2007).

Deste modo, o educador deve orientar e desafiar as crianças para que estas desenvolvam competências para o seu crescimento linguístico, que inclua também o contacto e a descoberta da linguagem escrita (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Pode-se, por conseguinte, afirmar que a leitura de histórias é uma atividade facilitadora da relação entre educador e educando, uma vez que estas permitem que a criança e o educador revelem o seu inconsciente, favorecendo o autoconhecimento dos dois, de forma conjunta. Para além disso, a maneira como o educador encara o ato de contar uma história é transmitida para a criança. Esta sente quando existe prazer ou quando o mesmo é inexistente (Radino, 2003, referido por Magalhães, 2008).

O estudo de Bettelheim (1980), mencionado por Magalhães (2008), defende a existência de cumplicidade entre o adulto que conta a história e a criança que a escuta, para que ambos possam partilhar experiências vivenciadas, uma vez que as histórias carregam significados e representações associadas ao contexto de cada criança. Desta forma, só quando existe convivência entre ambos é que é possível a partilha.

A criança

Para Otte e Kovács (s.d.), o caminho para a leitura começa na infância, uma vez que é desde a primeira infância que a criança regista no seu inconsciente o que acontece ao seu redor. Assim, quanto mais precoce for o contacto com os livros e maior a percepção do prazer que a leitura provoca, maior é a probabilidade da criança, espontaneamente, gostar de livros. Também, o estudo de Ministério da Educação (1997: 70) afirma que “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”.

A criança só consegue compreender a tarefa da leitura, quando lhe é concedida a oportunidade de a vivenciar (o que é feito em conjunto com o outro que tem acesso ao código escrito) e também de refletir, quer sobre as suas finalidades, quer sobre os seus critérios e convenções implícitas. Todavia, o envolvimento com a leitura é díspar de criança para criança, pois depende das solicitações e oportunidades existentes, bem como das atitudes desenvolvidas, a partir das situações vivenciadas (Mata, 2008).

As histórias recontadas e inventadas pelas crianças, para além de lhes permitirem abordar o texto narrativo, suscitam o desejo de aprender a ler. As crianças, ao interpretarem imagens, gravuras de um livro, inventarem legendas e ao organizarem sequências estão a realizar a sua “leitura” (Ministério da Educação, 1997). Desde cedo, é imperativo o contato direto e diversificado das crianças com alguém que lê, pois é através da observação dos outros e das imitações realizadas ao brincar que as crianças compreendem o ato de ler (Mata, 2008), no qual podem participar por meio da interação com outro (leitor).

Torna-se importante salientar que crianças com e sem perturbações da comunicação produzem e recontam histórias, no entanto, apresentam aptidões díspares. No que respeita às narrativas orais das crianças com ou sem perturbações da comunicação, a estrutura da história não difere (princípio, meio e fim). Em relação ao uso dos tempos verbais (presente, passado e futuro), os verbos conjugados no passado podem ser utilizados em menor escala pelas crianças que apresentam perturbações de linguagem (Miilher & Ávila, 2006).

Para além disso, as crianças com perturbações da comunicação apresentam sobretudo estruturas macronarrativas, ao invés de estruturas micronarrativas (Miilher & Ávila, 2006).

A Pedagogia Genológica

Linhas orientadoras e de ação da pedagogia genológica

A presença de histórias (e também de outros géneros textuais) torna-se um dos elementos essenciais para o desenvolvimento da linguagem e comunicação, como já referido anteriormente. Ao longo das secções anteriores foi, também, realçado o papel do educador de infância e das crianças, aquando das diferentes estratégias utilizadas em torno das histórias.

A existência de perturbações da comunicação que se manifestam em crianças através da conduta social e linguística requer do educador que elabore atividades inclusivas e dinâmicas para que todas as crianças consigam alcançar as competências exigidas para cada faixa etária e se sintam parte integrante do grupo. Como deixámos expresso na Introdução, no último ano, tomámos contacto com a pedagogia genológica, uma pedagogia que vem ao encontro dos desafios referidos, pelo que nos propusemos integrar na nossa ação, numa sala com crianças com perturbações da comunicação, algumas das estratégias e atividades que esta perspetiva propõe.

A pedagogia genológica surge na chamada Escola de Sydney, nos anos 80, através de Jim Martin. Este linguísta coordena um programa para ensinar as crianças do primeiro ciclo do interior da região de Sydney, designadamente crianças que manifestavam um baixo nível de sucesso académico, a escrever na escola textos de vários géneros, ligados às diferentes disciplinas: narrativas, procedimentos, relatórios, explicações e exposições. O programa alarga-se a todos os níveis de ensino e dirige-se a todo o grupo de alunos da sala de aula, procurando que todos os alunos tenham sucesso (Rose, 2006, 2012).

A pedagogia genológica pretende democratizar os resultados do sistema de ensino. Partiu da observação de como as escolas melhoravam, por um lado, e restringiam, por outro, as oportunidades dos diferentes grupos de alunos. Pesquisou os diferentes tipos de texto (tarefas de leitura e escrita) que as escolas pretendem que os alunos dominem e, através

de estratégias de apoio, explicitação e colocação de desafios em novos níveis de elaboração, procura que a generalidade dos alunos alcance o sucesso na realização das tarefas (Rose, 2012).

Pretende-se com a pedagogia genológica contrariar os círculos de inclusão e exclusão existentes nas salas de atividades, onde os professores estão dependentes das respostas de um pequeno grupo de alunos (melhores alunos e mais envolvidos). O restante grupo é composto por alunos que demonstram algum envolvimento (alunos médios) e alunos que raramente participam, designados de alunos fracos (Rose, 2012).

Para anular os círculos apresentados anteriormente, cabe ao professor utilizar estratégias que preparem o aluno para a realização das tarefas, designadamente, no caso do ensino básico e posterior, das tarefas de leitura e de escrita, em que assenta grande parte da aprendizagem escolar. Para isso, procura dar ferramentas que antecedam a atividade e níveis de apoio que sejam utilizados como "andaimos" (retomando a proposta de J. Bruner).

A pedagogia genológica toma como referência três fases intrínsecas à condução da tarefa de aprendizagem na interação com o professor: *foco* (ou seja, a indicação do que vai estar em causa na tarefa) , *tarefa* (ou seja, a resposta ser dada ou ação a realizar pelo aluno) e *avaliação* (o retorno apreciativo ou avaliativo, dado pelo professor em relação ao desempenho do aluno na realização da tarefa) (Rose, 2012). Em relação a estas, defende a introdução de uma fase prévia de *preparação* que permita ao aluno realizar a tarefa com sucesso.

Ao incluir uma preparação prévia para a tarefa ou atividade, o professor está a preparar todos alunos para a concretização destas com êxito, e não apenas dos alunos que, normalmente, já apresentam níveis elevados de desempenho. No caso das atividades de aprendizagem de leitura e de escrita, a preparação prévia permite à generalidade dos alunos participarem ativamente e de forma positiva, vendo o seu contributo valorizado (Rose, 2012).

Com a preparação o professor capacita o aluno para compreender a natureza da tarefa de aprendizagem através de elementos explícitos e construídos conjuntamente pelo professor e pelo grupo de alunos, a título de exemplo podem ser referidos a ativação de

conhecimentos e vivências já detidos pelos alunos, a explicação de termos e conceitos, anteriormente desconhecidos, que serão essenciais para a compreensão do texto, ou a apresentação inicial do que vai passar-se no texto, para que, quando este for lido, o aluno possa realizar a confirmação do que lhe foi dito, na preparação, em vez de tentar, em muitos casos, com sucesso limitado, abstrair ou reconstruir, por si só, um significado geral (Rose, 2012, Rose & Martin, 2012).

Para além da *preparação*, Rose (2012) e Rose e Martin (2012) introduzem também uma outra fase, no final, a da *elaboração*, após a avaliação. A fase de *preparação* destina-se a construir um patamar, comum a todos, em que possa assentar a aprendizagem, reforçada pelo sucesso alcançado na tarefa. A fase de *elaboração* destina-se a alargar e aprofundar a aprendizagem. Este alargamento e aprofundamento podem ser realizados pelo professor, detentor de conhecimentos mais vastos, mas também pode receber o contributo dos alunos, por meio da ativação das suas vivências, colocadas em relação com os aspetos em foco na aprendizagem. É uma fase em que os alunos habitualmente com um nível de desempenho mais elevado podem trazer os seus contributos para a aprendizagem do grupo. Fazendo-o mostram frequentemente aos restantes como ativar vivências relacionadas e outras aprendizagens com a que se encontra em foco. As atividades de aprendizagem apresentam-se, assim, organizadas em cinco etapas: preparação, foco, tarefa, avaliação e elaboração. O professor ao planificar tem em conta as cinco etapas e o que é necessário preparar para que os alunos em diferentes níveis sejam capazes de realizar a tarefa. Ao promover a realização das tarefas com êxito, o professor evidencia esse êxito em relação aos alunos, reforçando a sua prática com elogios, consolidando e promovendo as conquistas dos alunos e a imagem que constroem de si próprios enquanto aprendentes (Rose, 2012).

As tarefas de aprendizagem relacionadas com a leitura apresentam-se distribuídas de igual forma para todo o grupo e promovem a inclusão, a participação alargada, estando envolvidas numa sequência de atividades anteriormente planificadas pelo professor, tendo em conta o interesse e necessidades do grupo de alunos, como referem Rose e Martin (2012).

Pedagogia genológica e ação pedagógica no jardim-de-infância

A pedagogia genológica ou abordagem baseada em género (textual) tem como base o papel transversal da língua na aprendizagem do currículo. A língua, nas suas vertentes de compreensão e de produção, constitui um instrumento fundamental para o acesso ao conhecimento e para a capacidade da sua expressão por parte do próprio aluno. Desenvolver o domínio desse instrumento constitui um meio crucial para superar as desigualdades de resultados de aprendizagem existentes entre os alunos. Para promover esse desenvolvimento, os pedagogos da Escola de Sydney, para além de proporem a ativação das fases anteriormente indicadas (da preparação à elaboração) estabelecem uma forte ligação entre a leitura de textos pertencentes a diferentes géneros textuais, cujo domínio é mobilizado e requerido pela escola, e a sua escrita. Esta ligação entre a leitura e a escrita e o próprio facto de a pedagogia genológica reconhecer e atribuir um papel fundamental à linguagem escrita (nas vertentes de leitura e produção escrita) para a aprendizagem escolar fizeram com que a pedagogia se tenha desenvolvido sobretudo a partir da escolarização e aprendizagem formal da leitura e escrita.

No entanto, alguns aspetos permitem fundamentar que o trabalho segundo a perspetiva genológica, com a adaptação de estratégias e atividades, possa ser iniciado antes, ou seja, antecipado para o trabalho a desenvolver do jardim-de-infância: i) desde logo, os textos de diferentes géneros, desde as histórias a textos factuais também estão e podem estar presentes no trabalho desenvolvido na educação pré-escolar; a aprendizagem sobre os géneros pode, por conseguinte, começar a ser construída desde esse nível educativo; ii) o facto de a criança ainda não saber ler não impede o acesso ao texto escrito, uma vez que o educador pode ser o mediador (leitor e escriba), entre o a criança e o texto, proporcionando aprendizagens que constituirão a base para o desenvolvimento por meio da leitura e escrita autónomas; iii) os formatos de interação propostos pela pedagogia genológica, em que a preparação e apoio, a elaboração, a valorização do contributo das crianças detêm um papel crucial, não são específicos de níveis de desenvolvimento mais avançados, mas inspiram-se, pelo contrário, na interação entre mãe-criança ou adulto criança, característica da primeira infância (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012); iv) o contacto e o conhecimento dos diferentes géneros textuais com que as crianças se apresentam no jardim-de-infância são já diferenciados, em função do meio familiar, e uma das funções atribuídas à educação pré-escolar é precisamente proporcionar à

generalidade das crianças o contacto com a linguagem escrita, de uma forma alargada a todos as crianças; v) os princípios de inclusão, de apoio para o sucesso, de procura de sucesso alargado para a realização das tarefas podem ser aplicados no contexto das atividades do jardim-de-infância, designadamente no contexto das atividades ligadas aos textos.

Deste modo, existem estratégias propostas por esta pedagogia que podem ser aplicadas em contexto de jardim-de-infância, possibilitando a criação de salas de atividades inclusivas, onde o sucesso das crianças seja alargado e sustentado pelo grupo de pares e ainda pelo educador.

O jardim-de-infância tem um importante papel devido ao desenvolvimento que proporciona à criança, assente quer em recursos materiais, quer na interação com um novo adulto, o educador. No domínio linguístico, o contexto do jardim-de-infância estimula o contacto com livros e textos, de diferentes níveis de dificuldade e variados géneros e potencia o papel das interações educador-aluno, em ligação a esses livros e textos (Ying Guo, Sawyer, Justice & Kaderavek, 2013). O educador interage com o grupo de crianças para apoiar o seu desenvolvimento, alargar e modelar o seu vocabulário. Através de conversas de grande grupo e atividades com questionamento aberto, o educador consegue modelar e envolver a criança, dando-lhe andaimes no seu pensamento, linguagem e habilidades de alfabetização (Ying Guo *et al.*, 2013).

A abordagem socioconstrutivista de Vygotsky e o conceito de "andaima" (*scaffolding*) defendido por Bruner reforçam a importância da leitura das histórias em interação. Para ambos, o desenvolvimento da linguagem é encarado como um processo que é apoiado na orientação e em procedimentos colaborativos de compreensão compartilhada, participação conjunta e modelos entre pares e adultos. Para além do que já foi mencionado, a leitura de histórias é encarada como um contexto natural e com uma rotina previsível no jardim-de-infância (Liboiron & Soto, 2006, referindo Rogoff, 1990).

Como referido, a pedagogia genológica elaborou as suas propostas, a partir do envolvimento de criança e adulto encontrado na leitura entre pais e filhos. Rose (2012) descreve a leitura realizada em interação entre mãe e filha, salientando a orientação facultada pela mãe à filha (para que esta reconheça o que acontece no livro, esteja atenta), preparando e antecipando o significado da história. Assim, durante os primeiros anos de

vida de uma criança, em contexto de jardim-de-infância, o educador precisa de adotar uma prática pedagógica onde prepare a criança para a leitura, recorrendo ao reforço e à realização de atividades com uma sequência estabelecida, focando a interação e as tarefas de aprendizagem (Rose, 2006, 2012).

Este modelo defende a preparação da criança para a realização de atividades realizadas com textos, através da existência de uma sequência integrada em atividades, onde as atividades da leitura e da escrita aparecem num contexto com significado, de que uma das componentes essenciais é o acesso à sua compreensão e à capacidade de reutilizar esses recursos semióticos, ainda que de forma apoiada (Rose, 2012).

Durante a preparação para a atividade de aprendizagem, o educador descobre o que cada criança sabe sobre o tema em foco, aborda o tema e alarga o mesmo, utilizando para isso a informação existente no texto. Desta forma, insere termos técnicos, estende e amplia o conhecimento de cada criança. São realizadas várias atividades para desenvolver o conhecimento do grupo de crianças, tarefas de resolução de problemas, chuva de ideias e pesquisa orientada (Rose & Martin, 2012).

A leitura de histórias, atividade partilhada e com significado, deve proporcionar prazer à criança. O educador promove o diálogo entre o grupo de crianças sobre as ilustrações, os elementos importantes presentes no livro e foca o que acontece em cada etapa da história (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012).

Por norma, as histórias infantis são o género textual que as crianças primeiro aprendem a ler e a escrever, uma vez que o contacto com estas é maior. No entanto, a leitura de textos factuais pode ser, precocemente, introduzida. O educador pode escolher uma atividade ou temática versátil, que permita ser utilizada várias vezes. Esta tem que ser do interesse do grupo de crianças e conter palavras que sejam possíveis de utilizar com o grupo. Durante a realização da atividade, torna-se importante a utilização do mesmo vocabulário em cada etapa. Relativamente aos textos factuais, cujo objetivo sociocomunicativo é informar, estes podem consistir em explicações, em descrições ou caracterizações ou na apresentação de procedimentos a realizar (Rose, 2012). São géneros textuais muito relevantes na vida escolar, ligada à aprendizagem em diferentes áreas do saber.

Como preparação para a aprendizagem escolar e como forma de construir a compreensão das crianças em relação ao mundo que as rodeia, torna-se relevante a leitura e o trabalho com estes textos, de géneros para além das histórias, logo no contexto de jardim-de-infância.

O educador deve oferecer ao grupo de crianças uma variedade de textos e formas de escrita, para que as crianças consigam apreender diferentes tipos e para que compreendam os diversos usos e objetivos sociocomunicativos associados a diferentes géneros de textos. A leitura conjunta e a procura de informações em livros, dicionários e enciclopédias permite que o grupo tenha consciência da diversidade de funções alcançáveis por meio da leitura (Ministério da Educação, 1997).

A leitura de textos factuais possibilita que a criança tenha acesso a conhecimento, permitindo-a relacionar, clarificar noções e factos, descrever e explicar fenómenos e seres, relacionando-os com as suas experiências pessoais (Pereira, 2014).

Retomando a explicitação dos princípios orientadores da pedagogia genológica, adaptando-os à ação no jardim-de-infância, damos ênfase ao lugar atribuído pela pedagogia ao reforço positivo. Ao longo das atividades e respetivas tarefas, quando uma criança apresenta um contributo, na sequência da preparação conduzida pelo educador, este elogia-a, reforçando o que foi aprendido e o sucesso alcançado, tornando esse sucesso alcançado de forma apoiada um fator de novos sucessos que conduzirão, no futuro, a cada vez maior autonomia (Rose, 2012).

Nos níveis em que já estão presentes a leitura e a escrita por parte da própria criança, de acordo com as propostas do programa Ler para Aprender (*Reading to Learn*), formulado por Rose (2012), às atividades de leitura (leitura parágrafo a parágrafo e leitura pormenorizada) seguem-se atividades de reescrita e de escrita conjunta ou individual, autónoma. No caso do jardim-de-infância, as tarefas podem incluir o reconto oral e o educador pode desempenhar funções de apoio à escrita, funcionando como escriba das propostas das crianças.

O educador funciona como um andaime para a criança. Ao prepará-la, está a abrir o campo necessário para a criança ser bem-sucedida na concretização da tarefa e posteriormente, na elaboração, onde aumenta as suas competências, relacionando-as com

o contexto de cada criança e mobilizando os seus contributos (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012).

3. METODOLOGIA

Ao longo do presente capítulo, pretende-se descrever os métodos de investigação utilizados ao longo do estudo, para responder às questões de investigação e alcançar os objetivos a que nos propusemos.

Como deixámos expresso no capítulo de Introdução, o problema do presente estudo prende-se com a observação por parte da educadora/observadora da existência de um fosso existente entre as crianças sem e com perturbações da comunicação aquando da participação, interação e compreensão quando eram utilizadas as ferramentas que habitualmente são utilizadas pelos educadores para avaliar o impacto dos momentos de leitura de histórias (o reconto, as conversas informais no final da leitura, assim como as perguntas e comentários da criança). Considerando os resultados obtidos com a pedagogia genológica, através de práticas com crianças que já se encontram na escolaridade básica ou em níveis mais avançados (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012), tomámos como fulcro da nossa investigação a adaptação de princípios orientadores e estratégias propostos pela pedagogia genológica ao contexto de jardim-de-infância, no contexto de uma sala inclusiva, no sentido de, desta forma, proporcionar o sucesso de uma forma alargada a todas as crianças.

Deste problema, decorrem as questões de investigação e os objetivos apresentados no capítulo inicial. As questões e objetivos que emergem para esta investigação estão relacionadas com a inclusão, a conceção de estratégias para potencializar a participação das crianças com perturbações da comunicação e desenvolver as suas competências de compreensão associada à leitura, tendo-se tomado a pedagogia genológica, como orientação para a conceção dessas estratégias.

Investigação-ação

Para responder às questões de investigação e alcançar os objetivos estabelecidos, considerando que a investigação decorre no contexto de prática educativa da investigadora e pretende dar resposta a um problema encontrado nesse contexto, adotámos a perspetiva metodológica da investigação-ação.

A investigação-ação é uma metodologia dinâmica que pode ser realizada em três categorias distintas. Utilizámos ao longo do estudo a investigação-ação crítica ou emancipadora que “intervém na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam melhorias” (Sousa & Baptista, 2011: 66).

Torna-se pertinente salientar que para a efetivação desta metodologia existem quatro fases indispensáveis: i) identificar o problema; ii) arquitetar o plano de ação; iii) sugerir um plano de ação; iv) refletir, analisar e agregar os resultados (Sousa & Baptista, 2011).

Assim, o propósito desta metodologia de investigação é encontrar soluções para problemas de carácter prático, utilizando um método científico (Carmo & Ferreira, 1998). Qualquer ato de investigação tem na sua base paradigmas para observar, analisar e resolver a complexidade do mundo real de forma díspar. A investigação-ação, perspectiva teórica, promove a dinâmica social, aproximando-a da realidade, da prática, da participação e reflexão crítica, tendo como intenção a mudança (Coutinho, 2013).

Recorremos a uma pesquisa de intervenção para podermos aplicar conhecimentos científicos num contexto prático, que permitissem observar e analisar alterações provocadas de forma reflexiva na prática pedagógica, em relação ao trabalho com textos (designadamente textos narrativos, mas também eventualmente textos de outros géneros), no contexto desenvolvemos a nossa ação, com o propósito de encontrar estratégias que permitam dar resposta ao problema dos círculos de exclusão em relação a crianças com perturbações da comunicação. A procura dessas estratégias levou-nos a contrastar duas metodologias diferentes.

Considerando o lugar que a interação com o educador ocupa na pedagogia genológica e a finalidade de colocar o sucesso ao alcance de todas as crianças, propusemo-nos adaptar as estratégias genológicas ao contexto de jardim-de-infância, tendo também em vista, de forma específica, a sua aplicação a crianças com necessidades educativas especiais.

Contextualização do Estudo

O jardim-de-infância "O Dominó"

O presente estudo decorreu numa das salas do jardim-de-infância “O Dominó”, instituição particular, localizada na freguesia de Pousos, Leiria.

A Instituição tem três salas de creche (sala rosa – berçário – com dez crianças, sala salmão – 1-2 anos – com dez crianças e sala verde – 2-3 anos - com quinze crianças), tem duas salas de jardim-de-infância (sala azul – 3-4 anos - com dezassete crianças e sala arco-íris – 4-5-6 anos – com vinte crianças). A investigação decorreu na sala azul – 3-4 anos).

A escolha do contexto do estudo deveu-se ao facto de a investigadora ser a educadora da sala. Este facto permitiu observar e analisar o grupo de crianças de forma contínua, havendo ainda a vantagem de conhecer as crianças participantes há bastante tempo, o que facilitou a interação e a interpretação dos elementos observados. A inserção num paradigma de investigação-ação coloca em relevo a procura de respostas e de vias de melhoramento para problemas detetados na ação pedagógica. É sob este prisma que deve ser perspectivada a investigação realizada.

Participantes

As amostras não probabilísticas são as mais utilizadas em contexto de investigação-ação, uma vez que envolvem a escolha de práticas, ocorrências e pessoas ligadas à própria ação do investigador, no sentido da procura de melhorias para essa ação. Neste estudo, foi delimitada uma amostra intencional (Burgess, 1997). A amostra intencional representa a população em estudo e requer o conhecimento da população e do subgrupo estudado (Dias, 2009).

A amostra foi intencional, na medida em que as crianças escolhidas para o estudo possuíam os critérios anteriormente estabelecidos pela educadora: um grupo de pré-escolar, incluindo no mesmo crianças com necessidades educativas especiais, o que permitia a existência de um grupo de referência, as restantes crianças da sala, possibilitando o contraste com o grupo com necessidades educativas especiais –

perturbações da comunicação; permitia ainda ativar o conhecimento prévio e contínuo dos participantes.

É de salientar que, durante o presente estudo foram tomadas precauções para que o anonimato dos participantes fosse conseguido, sendo utilizados, nomes fictícios para todas as crianças.

A amostra refere-se ao número total de crianças que frequenta a sala azul da sala de jardim-de-infância d' "O Dominó". Recorreu-se a esta amostra, uma vez que o número total de crianças do grupo permitia observar os comportamentos evidenciados durante as duas fases de atuação (conto habitual de histórias vs. inclusão de propostas da pedagogia genológica).

Para caracterizar o grupo de crianças, recorreu-se à anamnese das crianças, às fichas de inscrição e ao projeto curricular do grupo da sala azul, designado por "*Minha Terra, minhas Tradições!*" do ano letivo decorrente.

O grupo de crianças já frequentava a instituição, na sua maioria, desde o berçário. Apenas duas crianças ingressaram pela primeira vez na instituição, no ano letivo em que decorreu o estudo (2014-2015). No entanto, estas já tinham frequentado outra creche anteriormente. O grupo é constituído por dezassete crianças: dez do sexo feminino e sete do sexo masculino. Durante o início do estudo, oito crianças ainda tinham dois anos, tendo completado três anos até ao mês de novembro. No final das intervenções, todas as crianças tinham três anos, com a exceção de uma criança que já tinha quatro anos de idade.

Em relação ao agregado familiar do grupo de crianças, todas as crianças pertencem a uma família nuclear: oito crianças são filhos únicos, oito crianças são os filhos mais novos do casal e uma criança é o filho mais velho do casal.

Os adultos que compõem o agregado familiar das crianças trabalham, essencialmente, em atividades relacionadas com o setor secundário e terciário, atividades relacionadas com a educação e medicina. Para além disso, a maioria das crianças que constituem o grupo habita em Leiria, Pousos e Marrazes (ver tabela 1, apêndice 1, onde é apresentada a caracterização individual das crianças).

O grupo de crianças apresenta bastantes diferenças no que concerne ao domínio da linguagem oral (compreensão; produção; articulação). Assim, torna-se crucial evidenciar e descrever as disparidades existentes, para que a existência de uma prática educativa individualizada se concretize e responda, de forma precoce, às necessidades de cada criança, diferenciando cada elemento do grupo, e atendendo, dessa forma, às necessidades educativas especiais de algumas crianças.

No que ao domínio linguístico diz respeito, onze crianças do presente grupo apresentam competências que correspondem ao que é esperado para esta faixa etária. Contudo, em relação às restantes seis observam-se dificuldades ou mesmo disfunções em relação a esse domínio. As dificuldades apresentadas são distintas, originando, também, um desempenho distinto por parte de cada criança. As crianças em causa — que constituem o grupo considerado neste estudo como tendo perturbações da comunicação — são: a Lara, a Inês Maria, a Sara, o Bruno, o Rui e o Pedro. Uma vez que estas crianças estão em foco neste estudo, apresentamos de seguida uma caracterização específica de cada uma delas.

A Lara é uma criança que revela alguma dificuldade em manter a atenção na reunião, ao escutar uma história, ao ouvir a explicação de uma atividade e, depois, na concretização da mesma.

Esta criança necessita de atenção individual para realizar algumas das atividades livres presentes nas diferentes áreas, sendo necessário existir contacto ocular enquanto o adulto conversa com ela. Ainda não revela capacidade para acompanhar uma atividade do início ao fim, sem a ajuda do adulto, pois dispersa o seu olhar e atenção.

Assim, existe um trabalho continuado com a Lara desde o ano transato: questões mais fechadas durante o período da reunião, manutenção da atenção da criança e permanência da criança junto do adulto durante as atividades de grande-médio grupo, existindo, conseqüentemente, um acompanhamento mais particularizado. Além disso, são promovidas atividades individuais, a fim de estimular o desenvolvimento da criança e responder aos seus interesses.

A Lara apresenta-se no período das frases simples, sendo que apresenta dificuldades em organizar as palavras numa frase. Além disso, ainda revela muitas dificuldades na

articulação do seu discurso (produção de sons), sendo a maior parte deste indecifrável. Assim, presencia-se a omissão inconsciente do som [k] pelo [t], como quando pronuncia “tadeira” em vez de “cadeira”; a omissão consistente do som [r], quando no lugar de “vassoura” refere “vassoua”; ligeira interposição do som [s], como “saco” por “ssaco” e alteração inconsciente dos sons [l] e [ʎ].

No que diretamente se relaciona com o domínio da linguagem, é relevante sublinhar que a Lara foi avaliada na consulta externa de pediatria (Hospital Santo André – Centro Hospitalar de Leiria) e, internamente, na instituição que frequenta. Encontra-se a ser acompanhada por uma terapeuta da fala, de uma instituição particular, que se desloca à instituição semanalmente para realizar sessões de sessenta minutos.

A Inês Maria participa ocasionalmente no momento do conto, apesar das histórias fazerem parte das suas atividades de eleição. Esta criança, durante a rotina diária, elege a área da biblioteca para brincar, fazendo, de forma individual ou em pequenos grupos, recontos de histórias presentes nesta área. Para além disso, explora as histórias, acrescentando vivências suas. No entanto, quando existem momentos de avaliação da história em grande grupo sugeridos pela educadora, esta deita-se no chão, fingindo ignorar o que a rodeia, conversando sozinha. Por vezes, provoca o riso do grupo de pares, ao invés de participar convenientemente.

Esta criança já se apresenta no período das frases complexas, mas ainda privilegia a estrutura de forma simples. As palavras combinadas são as essenciais para a elaboração do seu discurso, contudo, já introduz palavras organizadas e diferentes ideias numa só frase para referir um ou mais pensamentos.

A Inês Maria revela muitas dificuldades na articulação do seu discurso (produção de sons), sendo a maior parte deste incompreensível. Assim, assiste-se à substituição, omissão e distorção de alguns sons. Por acréscimo, a Inês apresenta uma discrepância significativa entre a compreensão e a expressão verbal. Durante a sua comunicação utiliza muitos gestos e balança-se de forma espontânea para ajudar a sua comunicação.

Por fim e também no domínio da linguagem, a Inês Maria foi avaliada na consulta externa de pediatria (Hospital Santo André – Centro Hospitalar de Leiria) e aguarda a marcação das sessões para iniciar o acompanhamento da terapia da fala.

A Sara mostra-se capaz de usar a linguagem como instrumento de comunicação, conseguindo, por isso, formar um pequeno diálogo, por meio de palavras com o grupo de crianças e adultos. Esta criança ainda não apresenta um discurso elaborado (período das frases simples), pois recorre à utilização de poucas palavras para referir o que quer. Não gosta que a questionem em grande grupo para falar sobre uma temática, pois é uma criança que gosta de se sentir segura antes de agir (medo de falhar perante os outros). Por vezes, quando não consegue responder, chora e recorre ao colo do adulto como auxílio. Ao longo do ano transato e do ano que está a decorrer têm existido estratégias para que esta se sinta mais confiante (ex.: reforço positivo por parte de todos os elementos do grupo).

A Sara, por vezes, apresenta-se distraída ou abstraída com alguma ideia ou pensamento, o que conduz o seu discurso para elementos familiares, apesar de pouco perceptível. Apresenta dificuldade em realizar o contacto ocular, evitando-o. Apesar de, por vezes, parecer estar atenta, a verdade é que quando questionada já não se recorda do que foi referido. É de mencionar ainda que raramente inicia diálogos e que, quando lhe é colocada uma questão, responde de forma curta e rápida.

No que concerne à dificuldade de articulação de sons, apresenta o alongamento do som [s], como “sapo” por “ssapo”, e ainda a omissão do som [r].

A Sara foi avaliada na consulta externa de pediatria (Hospital Santo André – Centro Hospitalar de Leiria) e aguarda a consulta da terapia da fala.

O Bruno, que ainda se encontra no período dos enunciados de duas palavras (período linguístico), revela alguma dificuldade na capacidade de produção de linguagem. Assim, durante o dia-a-dia, esta criança prefere responder ao grupo de pares e aos adultos recorrendo à linguagem não-verbal e, durante as atividades planificadas, utiliza uma postura passiva e observadora.

Quando a educadora solicita a sua intervenção, o Bruno, na maioria das vezes, prefere esperar que outra criança o ajude e, sempre que participa, fala muito baixo, não conseguindo ouvir o que está a tentar expressar, em algumas ocasiões. Por diversas vezes, não é perceptível, revelando dificuldades na articulação das palavras enunciadas. Para além

disso, não questiona o adulto de forma espontânea e evita responder a questões. Durante o seu discurso utiliza apenas palavras simples e não faz pedidos.

A pedido da educadora, esta criança foi avaliada pela psicomotricista no sentido de se avaliar a sua tonicidade muscular. Todavia, ainda existem outras avaliações que estão a ser realizadas, como a avaliação da terapeuta da fala, de forma a se poder avaliar, em paralelo, as suas competências linguísticas.

O Pedro também foi avaliado pela psicomotricista, no entanto, a educadora e a equipa que acompanha esta criança considerou pertinente esperar pelo mês de Maio para o voltar a avaliar, uma vez que os encarregados de educação não reagiram com tranquilidade à possibilidade de uma intervenção precoce nas diferentes áreas (linguística e motora).

Esta criança, no que à linguagem diz respeito, apresenta um discurso desorganizado e recorre sempre à utilização de temáticas familiares para conversar, repetindo ao longo do dia a mesma ideia/assunto para conversar com o adulto e crianças (campo lexical bastante reduzido). O Pedro apresenta-se no período das frases simples, embora as suas frases sejam confusas e não respeitem as regras de sintaxe. No que à articulação propriamente dita diz respeito, esta criança revela algumas dificuldades na produção de algumas palavras, omitindo variados sons como [l]; [r]; [ʎ].

Enquanto brinca com o grupo de pares, consegue acompanhar algumas crianças nas brincadeiras. No entanto, existem áreas que não procura, excluindo-as da sua rotina (área da biblioteca e da expressão plástica). Quando a educadora lhe sugere que frequente uma destas áreas, reage negativamente, sentando-se no chão e colocando a cabeça para baixo. Só quando tem o acompanhamento total do adulto é que o Pedro demonstra algum prazer por uma destas áreas. Na área da biblioteca, não folheia os livros sem ser vigiado. O reconto é uma atividade que o Pedro não consegue acompanhar, nem de forma individual, sendo que esta se torna demasiado complexa para o mesmo.

Durante as atividades de grande grupo que envolvam o conto de histórias ou conversas grupais, o Pedro prefere provocar o riso das restantes crianças. Caso não o consiga, tenta irritar a criança que esteja perto dele, chamando a atenção de adultos e crianças. Assim, destabiliza, retarda ou modifica a atividade.

O Rui ingressou na instituição este ano letivo, estando ainda em processo de adaptação. No entanto, é uma criança que revela algumas dificuldades em articular o seu discurso, substituindo, omitindo e distorcendo sons. A generalidade do discurso do Rui não é perceptível, sendo que, como refúgio, utiliza no seu discurso temáticas do seu interesse, apresentando somente um tópico exclusivo.

O Rui adquiriu a linguagem mais tarde, sendo que durante esse processo de aquisição utilizava os gestos quando necessitava de comunicar ou isolava-se. As suas intervenções são mais demoradas.

No que concerne às estratégias utilizadas, a educadora tem procurado conversar individualmente com o Rui para conhecer, de forma mais pormenorizada, esta criança. O Rui é uma criança que não demonstra gosto pelo conto de histórias e não procura a área da biblioteca sem o reforço da educadora.

Para terminar, é de salientar que o Rui se encontra em processo de avaliação, por parte de uma Terapeuta da Fala, de uma instituição privada.

De uma forma geral, no que diz respeito à participação e compreensão do grupo de crianças com perturbações da comunicação face às atividades relacionadas com as histórias, este, por norma, só intervém quando solicitado, sendo que algumas crianças revelam dificuldades e ficam ansiosas quando a educadora coloca uma questão, preferindo, por isso, não intervir.

Durante a avaliação de uma história, existe uma grande discrepância entre o grupo de crianças com perturbações da comunicação e o grupo de referência, pois o grupo de referência ostenta interesse e participa, revelando ter compreendido a história com as respostas dadas. Por sua vez, o grupo com perturbações da comunicação revela dificuldades de memória ou de participação e apresenta um discurso e uma conversa limitada.

Assumindo a metodologia de investigação-ação, fui também uma participante nesta investigação, enquanto educadora e investigadora. Entre os elementos para a minha (auto)caracterização, selecionaria os aspetos a seguir explicitados. Sou educadora de infância, desde o ano de 2008, tendo exercido funções no contexto de creche e jardim-de-

infância. Estive dois anos e sete meses numa outra instituição privada onde exerci o cargo de educadora de infância, tendo sido responsável pela sala do berçário (função exercida concomitantemente). Aí cooperei na orientação de alunos estagiários de cursos tecnológicos e do ensino superior, bem como na elaboração de projetos curriculares de grupo e na realização de propostas de ação de formação para o pessoal docente, não docente e encarregados de educação da instituição. Estou desde maio de 2011 no jardim-de-infância “O Dominó”, onde exerço funções de educadora de infância. Nesta instituição, tenho continuado a estar envolvida na orientação de alunos estagiários de cursos tecnológicos e do ensino superior, bem como na elaboração de projetos curriculares de grupo. Em ambas as instituições, quando estive em contexto de creche, utilizei a metodologia de "high scope" para auxiliar as crianças na construção de saberes. Em contexto de jardim-de-infância, nos primeiros anos de atividade tentei recorrer, de forma saliente, à metodologia de “movimento da escola moderna”. No entanto, deparei-me com dificuldades na consecução dos objetivos por parte das crianças com necessidades educativas especiais quando privilegiava estratégias que salientavam a autonomia. Tomei consciência de que estas crianças necessitam de um nível elevado de orientação. Este foi também um dos fatores que me levou à procura de estratégias complementares e inovadores que pudessem dar resposta aos perfis destas crianças.

No que respeita às crianças desta sala, sou a respetiva educadora, desde que tinham um ano de idade, com exceção das duas que entraram posteriormente. Para além da ação na sala, acompanho-as também nas atividades extracurriculares que são oferecidas pela instituição (ténis, informática, apoio com a psicóloga, aula de música, expressão motora).

O meu horário é das 9:00 até às 13:00, regressando à instituição às 15:00 até às 18:00 horas. Estou presente na maior parte do dia das crianças, exceto quando as crianças estão a fazer o repouso diário.

Para além de mim, está também presente na sala uma auxiliar de ação educativa que acompanha as crianças desde as 10:00 até às 15:00 horas e das 16:00 até às 19:00 horas. No entanto, a auxiliar nem sempre esteve presente durante as atividades, uma vez que, por vezes, tinha de se ausentar para colmatar ausências de outras funcionárias ou outras situações inesperadas.

A auxiliar acompanha o grupo desde maio do ano letivo transato.

Estratégias pedagógicas e procedimentos

O estudo apresentado decorreu durante seis meses, desde o mês de setembro de 2014 até o mês de março de 2015. Este período foi marcado pela adoção de dois tipos de estratégias diferentes, que foram objeto de observação e registo, procurando o estudo observar a existência de contrastes quanto aos resultados pedagógicos obtidos. Numa primeira fase, a educadora/investigadora deu continuidade às práticas habituais que seguia no trabalho com as histórias. Na segunda fase, a educadora/investigadora introduziu na sua prática estratégias e atividades inspiradas nas propostas da pedagogia genológica.

Primeira fase: estratégias habituais

Na primeira fase, que decorreu entre setembro e novembro, a educadora dinamizou um conjunto de atividades baseada na leitura/conto de histórias, organizadas em seis sessões, cada uma desenvolvida em torno de uma história diferente.

As histórias trabalhadas nesta fase foram as seguintes:

- 1.^a sessão (19 de setembro, 2014): “Oh, João! Foste tu, porcalhão?”;
- 2.^a sessão (26 de setembro, 2014): “Leonardo, o monstro terrível”;
- 2.^a sessão (30 de setembro, 2014): “Barriguinha”;
- 4.^a sessão (13 de outubro, 2014): “O casamento da gata”;
- 5.^a sessão (21 de novembro, 2014): “A Ofélia é uma despassarada”;
- 6.^a sessão (24 de novembro, 2014): “Não tem graça!”.

A educadora seguiu as estratégias que habitualmente adotava. Em conjunto com o grupo de crianças, combinava as regras do conto da história (as crianças não falavam durante o conto e as intervenções só poderiam surgir após a sua audição, através da solicitação da educadora ou então, por questionamento das crianças, colocando o dedo no ar). Além destas intervenções, quando foram realizados recontos, estes foram combinados anteriormente em grande grupo (ver as planificações apresentadas nos anexos 1, 3, 5, 7, 9,11). Conto inicial da história, audição por parte das crianças, seguidos de questões de

compreensão por parte da educadora ou de perguntas por parte das crianças em relação ao escutado, e eventualmente de reconto por parte destas, eram, assim, os traços marcantes da estratégia habitual. A entrada no conto da história era feita de forma relativamente rápida, havendo alguma exploração de elementos paratextuais constantes da capa (título, autor, ilustrador, imagem), numa fase breve de pré-leitura, e passando-se à leitura/conto/audição da história.

Segunda fase: estratégias genológicas

Numa segunda fase, realizada, igualmente, em seis sessões, que decorreram entre janeiro e março, incluíram-se propostas da pedagogia genológica. De entre as propostas da pedagogia genológica, segundo o programa *Reading to Learn* (Rose, 2012), adotaram-se as atividades que não pressupõem a capacidade de leitura e escrita autónomas por parte das crianças, apresentando a possibilidade de a leitura e escrita serem realizadas pela educadora/professora. Assim, integraram-se na intervenção as seguintes atividades: a preparação para a leitura, a leitura propriamente dita, a colocação em foco de determinados aspetos textuais, questões de avaliação da compreensão ou atividade de reconto, a (re)escrita conjunta de novos textos tomando o texto trabalhado como texto modelo ou texto mentor.

Para além das histórias (narrativas e relatos), considerando a diversidade de géneros para cuja aprendizagem a pedagogia genológica alerta, foi introduzido também o trabalho com textos pertencentes ao género de textos factuais, neste caso relatórios descritivos (ver as ilustrações 1, 2, 3 do apêndice 4, onde são apresentados os textos construídos pelas crianças, tendo a educadora com escriba).

Os textos trabalhados na segunda fase foram os seguintes:

7.^a sessão (5 de janeiro, 2015): “Ovelhinha dá-me lâ!”;

8.^a sessão (19 de janeiro, 2015): “Beijinhos Beijinhos”;

9.^a sessão (9 de fevereiro, 2015): “A cigarra e a formiga”;

10.^a sessão (23 de fevereiro, 2015): Texto factual – “O que é um peixe”;

11.^a sessão (25-26 de fevereiro, 2015): Texto factual – pesquisa e escrita conjunta da definição de urso pardo;

12.^a sessão (2 de março, 2015): Texto factual – “Para que servem os ecopontos?”.

Anteriormente à mudança de estratégias, numa primeira sessão, a educadora explicou ao grande grupo as mudanças que iriam ocorrer durante o conto das histórias e a abordagem a novos géneros textuais. Face às estratégias anteriormente seguidas, a atividade de preparação para a leitura ganhou um alcance muito mais alargado. Para além dos elementos já referidos, (título; escritor/a; ilustrador/a; imagem), era adotada a estratégia de antecipação de elementos que as crianças iriam encontrar na história: personagens; enredo; palavras previsivelmente desconhecidas; possíveis enunciados colocados em relevo no texto por se repetirem. A educadora começava por preparar o grupo de crianças apresentando a história de forma resumida e focando esses elementos cruciais. Ao longo da apresentação, utilizava como suporte visual as ilustrações da história ou imagens reais do que referia, recorrendo a imagens plastificadas que eram previamente preparadas e fixadas numa fita de velcro, o que permitia o acesso visual das crianças. Posteriormente, as crianças aprofundavam a sua preparação para a compreensão, através de uma atividade por meio da qual exploravam contextos e contactavam com os materiais ou outros elementos referidos na história ou texto. Podia ainda ser realizada uma atividade de registo de palavras novas, num dicionário construído na sala.

Após as atividades de preparação, a educadora lia a história (ou outro texto) para as crianças. Essa leitura era feita por blocos e ia remetendo para os aspetos que haviam sido tratados durante a preparação.

No fim da leitura, as crianças recontavam a história ou reescreviam novos textos com a ajuda da educadora, que orientava as intervenções e servia de escriba, tendo o texto original como referência ou modelo. Durante a escrita de novos textos do mesmo género mas com um novo tema/campo, eram realizadas pesquisas, tendo o texto inicial como texto mentor (ver as planificações nos anexos 13, 15, 17, 19, 21, 23).

Justifica-se esclarecer que o aprofundamento do conhecimento por parte da educadora em relação às propostas específicas da pedagogia genológica foi realizado fundamentalmente após a primeira fase. Na verdade, após o contacto com a perspectiva

geral, remeteu-se intencionalmente o aprofundamento quanto à adaptação de estratégias para a educação pré-escolar para um momento posterior, a fim de evitar que houvesse uma antecipação precoce dessas estratégias ou um afastamento artificial de estratégias próximas que eventualmente já se realizassem. A escolha e adaptação das estratégias vieram a ocorrer no final de dezembro e princípio de janeiro.

As crianças presentes em cada sessão, da 1.^a e da 2.^a fase, são indicadas na tabela 2 (apêndice 2).

Recolha de dados

A recolha de dados é realizada de acordo com um plano previamente definido e a informação é obtida junto dos participantes com o auxílio dos instrumentos de recolha escolhidos (Fortin, 2009).

Para a recolha de dados, utilizaram-se como instrumentos as gravações (áudio e vídeo), a observação participante e o diário de bordo. A opção por estes três instrumentos de recolha de dados prendeu-se com o facto de a investigadora se repartir também pela função de educadora, pelo que achámos conveniente ter a possibilidade de rever/recordar a sua ação e a participação das crianças, tendo como fonte não apenas a sua memória e perspectiva. De qualquer modo, essa perspectiva e a reflexão que lhe está associada são importantes pelo que procedemos ao seu registo sistemático por meio de notas de observação (notas de campo) e da redação do diário de bordo.

A triangulação destes instrumentos permite complementar dados e enriquecer a recolha, tornando-a mais viável, objetiva e rigorosa.

Gravações

Ao longo das doze sessões foi utilizada uma câmara fotográfica para obter filmagens das atividades realizadas. A câmara estava montada num tripé e direcionada para o grupo de crianças, conseguindo-se, de forma rigorosa, visualizar as expressões faciais e corporais das crianças, bem como assistir aos diálogos existentes, que, por vezes, só após análise das gravações é que era possível de aferir. Para a realização dos registos, obtivemos as autorizações quer da instituição quer dos encarregados de educação.

Apesar de terem sido filmados, não se observou alteração dos padrões de comportamento dos investigados, pois o grupo de crianças é filmado com frequência durante as atividades realizadas.

Observação participante

Apesar de termos recorrido às gravações e ao diário de bordo, a concretização deste estudo continua a ter um pilar fundamental na observação participante. A técnica de observação permite ao investigador registar e documentar atividades, comportamentos e características baseando-se no que observa e ouve, requisito fundamental em ciências da educação (Coutinho, 2013).

A dimensão do envolvimento do observador refere-se à participação do investigador no contexto que está a ser analisado. Neste estudo em concreto, o observador é também um elemento do grupo, tendo características distintas, uma vez que é o educador de infância e os observados são as crianças. Sendo assim, é um elemento interno ao grupo estudado, atuando como membro do grupo que observa, sendo o responsável pela condução das atividades e dirigindo a observação para a procura de respostas às questões de investigação colocadas. A procura de melhorias para a ação pedagógica e articulação com os outros instrumentos de recolha de dados permitem-lhe observar sem perder a credibilidade de que necessita enquanto investigador social e observador participante (Coutinho, 2013).

Assim, de forma imediata, a educadora consegue observar e analisar o impacto dos dois modos de atuação implementados por ela, através das expressões faciais e corporais, do interesse demonstrado e da participação do grupo de referência e também do grupo com perturbações da comunicação.

Acrescente-se que a observação direta aparece como uma das únicas técnicas de investigação social que alcança os comportamentos no momento em que eles se concretizam, sem a intervenção de um documento ou de um testemunho (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Diário de bordo

O investigador durante todo o processo é também um instrumento de recolha de dados, registando e refletindo sobre o que está a ser estudado. Pode fazê-lo por meio do diário de bordo, também designado por diário de campo. O diário de bordo pode ser muito abrangente, na medida em que apresenta: reflexões sobre as temáticas que estão a ser desenvolvidas; referências aos procedimentos e estratégias utilizadas no estudo; comentários referentes à relação com sujeitos particulares existentes; problemas que carecem de reflexão/análise; comentários referentes a preocupações relacionais entre os valores do investigador e as responsabilidades relacionadas com a sua profissão; apresenta pressupostos, ideologias previamente estruturadas e ruturas com as crenças iniciais aquando da recolha de dados e pontos de clarificação onde esclarece dados que anteriormente foram mal registados (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao longo do período em que decorreram as doze sessões, foi redigido um diário de bordo, no qual foram registadas as atividades e, em relação com elas, reflexões por parte do investigador. O diário apresenta as observações e reflexões que desencadeiam sobre o papel e postura da educadora perante determinadas situações, mas também inclui descrições sobre o desempenho das crianças com perturbações da comunicação e das restantes crianças (grupo de referência).

A realização do diário de bordo, para além de levar a educadora a ter consciência de todo o processo realizado, auxilia-a a refletir sobre elementos da sua própria intervenção profissional, o que lhe permite identificar lacunas de que toma consciência durante a implementação de um projeto. Desta forma, os registos ajudam a educadora a ter uma maior consciência dos vários elementos que a rodeiam, no momento e também *a posteriori*, podendo alterar situações, no que está ao seu alcance. Tornam-se, assim, um elemento importante de avaliação e reflexão contínuas (anexos 2,4,6,8,10,12,14,16,18,20,22,24).

Tratamento e análise de dados

Transcrições

Os registos das gravações das doze sessões foram objeto de transcrição, a fim de que estes dados pudessem ser analisados, com base em indicadores quantitativos, para além de poderem mostrar a interação e o discurso ocorridos. Optou-se por realizar uma transcrição globalmente ortográfica, com adaptação da ortografia nalguns casos para indicar realizações específicas das crianças.

Análise estatística

Para comparar os resultados dos dois grupos e das duas abordagens em termos de estratégias, efetuou-se a análise estatística, com base em indicadores quantitativos, designadamente: o número de palavras expressas pelos intervenientes, o número de intervenções ou falas dos participantes, o número de sequências de participação/aprendizagem, correspondentes a sequências de falas focadas num aspeto ou tópico em aprendizagem/avaliação, podendo estar centradas numa criança ou num grupo de crianças (incluindo o grande grupo) ou na educadora. As sequências de participação/aprendizagem serão ainda analisadas tendo em conta se foram realizadas autonomamente, por iniciativa das crianças, ou se foram solicitadas; serão ainda analisadas numa perspetiva de sucesso ou insucesso, considerando se o que é expresso ou respondido pela criança revela compreensão da história/texto ou da atividade.

O primeiro passo de tratamento dos dados consistiu em transpor as transcrições das gravações das doze sessões para um ficheiro Excel, separando as diversas intervenções e associando cada uma à sessão em causa e ao locutor/participante. De seguida, procedeu-se à análise considerando o sucesso ou insucesso da participação, quando estavam em causa sequências suscetíveis de avaliação quanto à aprendizagem.

Para verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos (grupo de referência vs. grupo de crianças com perturbações da comunicação) e entre os resultados obtidos nas duas fases, recorreu-se à análise estatística por meio do teste *t*, com recurso ao programa SPSS, versão 21. Efetuou-se esta análise, apesar das limitações da amostra, ou seja, apesar de o número de participantes ser reduzido, sobretudo quando considerados

os elementos de cada grupo, e apesar de se tratar de uma amostra por conveniência, correspondente ao grupo da sala em que a educadora/investigadora exerce a sua atividade. A intenção foi verificar se, apesar dessas limitações os resultados apontam para tendências ou contrastes entre os grupos e entre as estratégias aplicadas ou se apontam para a tomada em linha de conta igualmente de outros aspetos, com base na complexidade e diversidade interna dos grupos constituídos entre os participantes. A revelação de diferenças significativas, apesar dessas limitações, designadamente quanto à dimensão dos grupos, fará ressaltar os contrastes. A observação de diferenças, sem que sejam consideradas significativas, remeterá para o desenvolvimento do estudo, a fim de que as limitações possam ser ultrapassadas e a significância dos contrastes verificada com maior alcance. O facto de eventuais diferenças não serem consideradas estatisticamente significativas reforça o cuidado no sentido de não se tomar o contraste aparente nos resultados como generalizável aos grupos, com base nos resultados obtidos no estudo.

Para além de a dimensão da amostra ser, à partida, reduzida, em algumas sessões, nem todas as crianças estiveram presentes, como se observa na tabela 2 (apêndice 2).

A decisão de incluir indicadores quantitativos e análise estatística para comparar os dois grupos, surgiu para que fossem apresentadas, de uma forma clara e objetiva, os resultados da participação e do sucesso das crianças, tendo em conta os dois tipos de estratégias, complementando a interpretação advinda da observação e da interpretação da educadora/investigadora participante.

Análise de conteúdo

Os registos realizados no diário de bordo cuja redação por parte da educadora/investigadora foi acompanhando as doze sessões foi objeto de análise de conteúdo. A observação participante reflete-se no diário de bordo, que apresenta reflexões sobre cada sessão, mas também sobre os desempenhos específicos das crianças com perturbações da comunicação.

No que diz respeito à análise dos dados recolhida no diário de bordo, recorreu-se às grelhas de análise de conteúdo, organizadas por categorias/temas de análise que relacionavam os enunciados do diário com a referência a alguns temas em foco, na perspectiva da educadora (autora do diário), a saber: as atitudes e comportamento das

crianças; a compreensão evidenciada ou não em relação aos textos; o problema dos círculos de inclusão/exclusão. Desta forma, foram lidos os registos do diário de bordo, onde se identificaram os participantes e os grupos a que estes pertenciam (grupo de referência, designado de Ref. e grupo com perturbações da comunicação, designado de PC). De seguida, procurou-se identificar a ocorrência nos enunciados dos temas colocados em foco, realizando-se a sua interpretação, tendo em conta o contexto das sessões e as estratégias aplicadas (grelhas presentes no apêndice 5).

4. RESULTADOS

Ao longo do presente capítulo, iremos apresentar os resultados, tendo em conta a análise realizada. Apresentaremos, primeiramente, os dados referentes à análise estatística relativa à participação e, de seguida, os dados referentes à análise de conteúdo do diário de bordo.

Participação

No quadro 1, são apresentados os resultados relativos aos indicadores de participação (número de palavras, número de intervenções e número de sequências focadas na aprendizagem), para cada uma das fases.

Quadro 1. Indicadores de participação

	Fase 1			Fase 2		
	Palavras	Interv.	Seq.	Palavras	Interv.	Seq.
	Grupos (médias)					
Ref.	150,5	35,0	11,5	353,8	98,3	40,4
PC	115,7	30,3	5,7	297,3	94,3	35,2
	Educadora e Crianças (totais)					
Ed	8555	553	17	29496	1847	15
Cr.	116	38	7	507	270	114
Ed.+Cr.	393	38	16	118	51	26
TOTAL	10730	1210	200	34647	3852	810

A observação dos valores médios dos dois grupos apresentados no quadro mostra que o grupo de referência (Ref.) apresenta tendencialmente valores superiores aos do grupo com perturbações da comunicação (PC). Contudo, os contrastes não são considerados significativos, tendo em conta os valores do teste t ($t_{(15)} = 0,363$, $p=0,720$ e $t_{(15)} = 0,442$, $p=0,665$ para o número de palavras da 1.^a e da 2.^a fase, respetivamente; $t_{(15)} = 0,220$, $p=0,829$ e $t_{(15)} = 0,115$, $p=0,910$ para o número de intervenções da 1.^a e da 2.^a fase, respetivamente; e $t_{(15)} = 1,511$, $p=0,158$ e $t_{(15)} = 0,543$, $p=0,596$ para o número de sequências da 1.^a e da 2.^a fase, respetivamente).

A ausência de valores de contraste estatisticamente significativos pode dever-se à dimensão da amostra e também ao facto de os valores de desvio padrão dentro de cada grupo serem muito elevados (por exemplo, em relação ao grupo de referência e ao número de palavras, na 1.^a fase, o valor de desvio padrão é de 212,7; em relação ao grupo PC, o valor de desvio padrão é de 122,9). Na verdade, mesmo no grupo de referência, há desníveis muito acentuados – tenha-se em conta, por exemplo, que neste grupo há duas crianças que, na primeira fase, não chegam sequer a participar (como se pode observar na tabela 3, incluída no apêndice 3, que discrimina os resultados individuais de cada criança). Os círculos de inclusão/exclusão, deste modo, não afetam apenas as crianças com perturbações da comunicação.

O que os valores apresentados tornam evidente é que, da 1.^a para a 2.^a fase, existe um reforço acentuado da participação verbal dos elementos de qualquer dos grupos. Na segunda fase, desaparecem os casos de não participação. Os contrastes entre os indicadores da 1.^a e da 2.^a fase mostram-se significativos para qualquer dos grupos (resultados do teste *t* de valores emparelhados, para o grupo de referência, para palavras, intervenções e sequências, respetivamente: $t_{(10)}=-2,657$, $p=0,024$, $t_{(10)}=-3,341$, $p=0,007$, $t_{(10)}=-4,754$, $p=0,001$; para o grupo PC, respetivamente para os mesmos indicadores: $t_{(5)}=-2,681$, $p=0,044$, $t_{(5)}=-3,803$, $p=0,014$, $t_{(5)}=-6,545$, $p=0,001$).

Por conseguinte, o grupo de crianças com PC acompanha e é envolvido no alargamento da participação verbal ocorrida em relação aos textos trabalhados. Esse alargamento passa a envolver outras crianças que habitualmente são muito pouco participativas (como também se pode observar na tabela 3, apresentada no apêndice 3).

A segunda parte do quadro mostra o papel que a educadora detém na sustentação e condução da participação verbal. A sua participação também aumenta imenso, mas tal não é feito à custa da participação das crianças, antes é realizada no sentido de também a promover. Note-se o aumento acentuado de casos em que a participação tem como locutores todo o grupo, de forma generalizada, revelada pelos casos de intervenções desse grupo e dos casos em que a sequência relativa à aprendizagem é igualmente focada e tem a correspondência por parte de todo o grupo.

Um aspeto colocado em foco no quadro 2 é respeitante à iniciativa da participação: se por iniciativa da criança (autónoma) se solicitada. Os resultados apresentados referem-se às sequências de intervenções focadas na aprendizagem.

Quadro 2. Participação autónoma vs. solicitada (sequências)

	Fase 1		Fase 2	
	Autónoma	Solicitada.	Autónoma	Solicitada
Ref.	4,1	7,6	15,6	24,7
PC	2,8	2,8	11,8	23,3

A consideração dos resultados sob a perspetiva da iniciativa para a participação (autónoma ou solicitada pela educadora) continua a mostrar em qualquer das categorias um perfil semelhante ao encontrado anteriormente: valores superiores no grupo de referência e um acentuado aumento na 2.^a, quer quando a participação é da iniciativa da criança, quer quando dá resposta a alguma solicitação da educadora. A aplicação do teste *t*, mesmo tendo em conta a dimensão diminuta da amostra, não revela contrastes estatisticamente significativos ente os grupos ($t_{(15)}=-0,630$, $p=0,538$ e $t_{(15)}=-0,699$, $p=0,495$, para a participação autónoma, na 1.^a e 2.^a fases, respetivamente; $t_{(15)}=-0,630$, $p=0,538$ e $t_{(15)}=-0,699$, $p=0,495$, para a participação autónoma, na 1.^a e 2.^a fases, respetivamente; $t_{(15)}=-1,836$, $p=0,092$ e $t_{(15)}=-0,178$, $p=0,861$, para a participação solicitada, na 1.^a e 2.^a fases, respetivamente). Tenha-se em conta que os valores de desvio padrão continuam a ser elevados dentro de cada grupo ($dp= 4,5$ e $12,5$, para o grupo de referência e $dp=2,8$ e $11,8$, para o grupo PC, na participação autónoma, respetivamente na 1.^a e 2.^a fases; $dp= 7,6$ e $24,7$, para o grupo de referência e $dp=2,8$ e $23,3$, para o grupo PC, na participação solicitada, respetivamente na 1.^a e 2.^a fases).

A interpretação global é, assim, que o acentuado reforço das intervenções trazido pelas estratégias genológicas, entre a primeira para a segunda fase, não se traduz num efeito negativo de "deixar para trás" as crianças com PC. Nas estratégias postas em prática, estas acompanham e reforçam também a sua participação. Na verdade, existe mesmo num caso uma clara diminuição do fosso entre os dois grupos: é o caso da participação solicitada, que, na 1.^a fase, apresenta uma diferença de valores entre 7,6 e 2,8, respetivamente para os grupos de referência e com PC, e que na 2.^a fase apresenta valores elevados e muito próximos entre os dois grupos: 24,7 e 23,3, respetivamente – a diferença que correspondia

a 63% reduziu-se para apenas 6%. Embora não atinja o limiar de significância de 0,05 (95%), o contraste é quase significativo, atingindo o limiar de 0,1 (90%). A dimensão reduzida da amostra, aliada aos valores de desvio padrão podem estar na origem de limitações para se alcançar o limiar de significância.

Perspetiva de sucesso

Até agora, apresentámos os resultados sem ter em conta a dimensão do sucesso, ou seja, a correção e pertinência das intervenções tendo em conta a perspetiva da compreensão leitora. No quadro 3, apresentam-se os resultados sob essa perspetiva.

Quadro 3. Participação sucesso vs. insucesso (sequências)

		Fase 1			Fase 2		
		Total	Parcial	Insucesso	Total	Parcial	Insucesso
Ref.	média	5,7	6,6	6,3	33,5	4,4	2,7
	% média	26,2%	31,9%	41,9%	81,2%	10,9%	7,9%
PC	média	1,8	7,0	3,3	28,8	4,8	1,5
	% média	14,9%	58,1%	27%	81,7%	14,3%	4,1%

Os valores apresentados no quadro 3 mostram para a 1.^a fase um panorama marcado por um nível de sucesso bastante limitado, nos dois grupos. Em média percentual, o sucesso total alcançado corresponde apenas a 26,2%, no grupo de referência, e a 14,9% no grupo PC. O grupo de referência apresenta uma percentagem elevada de respostas marcadas pelo insucesso (41,9%), enquanto o grupo PC alcança em muitas intervenções apenas um sucesso parcial. Insucesso e sucesso parcial dominam largamente as intervenções na 1.^a fase, em qualquer dos grupos.

Na 2.^a fase, o panorama altera-se substancialmente: os resultados dos dois grupos passam a ser marcados pelo sucesso total, com valores próximos (81,2% para o grupo de referência e 81,7% para o grupo PC). Os casos de sucesso apenas parcial e, sobretudo, de insucesso, reduzem-se substancialmente. A preparação e o apoio, preconizados pelas propostas genológicas refletem-se nos resultados alcançados: não só passa a existir um nível muito mais elevado de participação, como esta é marcada pelo sucesso, de uma forma bastante alargada. O grupo com PC acompanha a evolução positiva que é manifestada pelo grupo de referência.

Desta forma, o sucesso observado ao longo das sessões, onde a evolução apresentada pelos dois grupos de crianças é bastante alargada e acentuada pode ser observada de forma individual (ver tabela 5, apresentada no apêndice 3).

Análise dos registos do diário de bordo

As grelhas de análise de conteúdo apresentam-se divididas por sessões, para serem de mais fácil leitura, no entanto, neste capítulo, são analisadas de forma global, tendo em conta as categorias/temas anteriormente definidos (anexos 25 a 36). Ao longo do texto, iremos articulando os aspetos qualitativos relativos às categorias ou temas, com aspetos quantitativos, quando esses aspetos se tornem relevantes para apreender a força de subcategorias por meio das quais se manifestam.

Atitudes e comportamento

As atitudes e o comportamento constituem um dos aspetos em foco no diário de bordo. Numa análise geral, foram observadas duas posições antagónicas: atitude positiva e atitude negativa em relação às atividades realizadas.

Em relação às primeiras seis sessões, no que diz respeito às atitudes e comportamentos, encontram-se no diário de bordo um conjunto equilibrado de apreciações positivas e de apreciações negativas por parte da educadora. Ocorre um total de trinta e três referências positivas (*"ao contrário da semana passada, o grupo cumpriu as regras até ao final, sendo, também, esta a minha intenção"*. – sessão 2) e de trinta e uma negativas (*"No final do conto da história, o grupo demonstrou estar bastante agitado, querendo falar todos ao mesmo tempo"*. – sessão 4). Em relação aos dois grupos, emerge no discurso da educadora um desequilíbrio quanto às referências negativas respeitantes às crianças de cada um deles: enquanto o grupo de referência recolhe cinco ocorrências negativas, o grupo PC apresenta vinte e seis episódios negativos. Todavia, as atitudes e comportamentos positivos são semelhantes, o grupo de referência evidencia dezassete ocorrências positivas e o grupo PC dezasseis.

Na vertente positiva, a educadora caracteriza os elementos do grupo como entusiasmados (*"A título de exceção aparece a Sara que participou com entusiasmo desde o início até ao fim do reconto. Esta criança apresentou um tom de voz alto e participou sem ser*

solicitada o que não é comum na criança”. – sessão 2); interessados e atentos (“*No decorrer da história, as crianças mantiveram o interesse e atenção, respeitando as regras iniciais, conseguindo-se repetir a lengalenga inicial, no final*”. – sessão 3). Mostraram-se ainda, recetivos (“*O grupo de crianças recebeu de forma assertiva as orientações dadas por mim (...)*”. – sessão 2); dinâmicos (“*A Joana, (criança modelo), realizou o reconto quase de forma autónoma*”. – sessão 5); empenhados (“*Quando não se recordava de uma das palavras substituí-a por outras, como: “coisa” em troca de “bolota*”. – sessão 5). Verificou-se que as crianças encontravam estratégias para contornar as dificuldades, como a (“*(...) estratégia a colocação da voz (voz baixa) para não serem evidenciadas as suas dificuldades*”. – sessão 5).

No que respeita à vertente negativa, os participantes mostraram-se desinteressados (“*Bruno durante as questões apresentadas não participou (...)*”. – sessão 2); desatentos (“*(...) assim como a Lara que apresentou uma postura rígida durante a maior parte do tempo*”. – sessão 3), (“*Durante o reconto, a Inês preferiu ver e interpretar as ilustrações «ela não conseguiu atravessar!»*”. – sessão 5); incapazes de respeitar as regras (“*No entanto, enquanto isso acontecia, o restante grupo, falava, levantava-se e provocavam-se uns aos outros*”. – sessão 4).

As crianças com PC apresentam mais incidências negativas, ostentando maiores dificuldades e indiferença face às atividades, apresentando um número de vinte seis referências negativas nos registos do diário de bordo (“*No entanto, durante o conto, tentou falar sobre temáticas que envolviam a mãe e a avó e em que nada tinham a ver com o assunto abordado, tendo por isso uma intervenção completamente descontextualizada*”. – sessão 1), em comparação com as cinco referências apresentadas pelas crianças do grupo de referência.

Durante as restantes sessões, desde a sétima até à décima segunda, dedicadas às propostas genológicas, torna-se evidente pela leitura dos registos e reflexões do diário de bordo, que existiu uma mudança bastante significativa quanto à postura apresentada e ao comportamento durante as atividades. Registam-se setenta e uma referências positivas referentes às atitudes e comportamento e uma negativa. Para além disso, a referência aos grupos, nestas sessões, não se encontra tão dividida e a referência faz-se frequentemente ao grupo de crianças na sua totalidade, uma vez que o fosso encontrado diminui

drasticamente e ao longo do diário já não existe necessidade de abordar o grupo de crianças com PC de forma isolada, o grupo de crianças é encarado como um todo.

As crianças, de uma forma geral, revelaram interesse e iniciativa durante as suas intervenções, como é ilustrado pela afirmação seguinte: (*“De seguida, o grupo sentou-se na mesa e iniciou a tarefa que estava planificada. Esteve a contactar com os objetos referidos na história: as crianças observaram, mexeram e cheiraram lã”*. – sessão 7). Para além disso, demonstraram estar motivados (*“Ao longo deste desafio foi bastante motivador e enriquecedor observar as crianças que, normalmente não participam”*. – sessão 7); entusiasmados (*“Durante a atividade de exploração dos elementos presentes no texto, foi notório o envolvimento do grupo e o entusiasmo do mesmo”*. – sessão 10); atentos e envolvidos (*“Durante as leituras, o grupo mostrou-se atento, observando o que era mencionado e inicialmente, escutando com atenção, para posteriormente intervir com certezas”*. – sessão 9); desinibidos (*“Durante os recontos tornou-se evidente que existiu à-vontade perante o grupo”*. – sessão 9); curiosos (*“Enquanto observavam o peixe, as crianças questionavam-me sobre as barbatanas e sobre as escamas, pedindo-me orientação na observação”*. – sessão 10) e autónomos (*“Tanto um como o outro demonstraram estar à vontade, ter memória do processo e das palavras adquiridas, não necessitando de muita ajuda da minha parte”*. – sessão 7).

A única atitude e comportamento negativos perante a apresentação dos contos/textos factuais revela apatia e desinteresse por parte de uma criança PC (*“Todas as crianças participaram, com a exceção da Lara (criança com perturbações da comunicação), revelando rigidez muscular e distração”*. – sessão 10).

Compreensão

Relativamente à compreensão, foram analisados os registos da educadora no diário de bordo, procurando-se a referência a compreensão ou incompreensão das crianças, reveladas no trabalho com os textos.

Em relação às seis sessões iniciais, a educadora faz referência à compreensão dos textos por parte das crianças reveladas nas tarefas desenvolvidas. De um modo geral, os registos apontam para a existência um fosso entre os dois grupos quanto à ocorrência de situações

que revelam incompreensão. O grupo de crianças com PC manifesta maiores dificuldades de compreensão.

Nos registos relativos às primeiras sessões, encontram-se vinte e cinco referências a situações de compreensão e vinte e três referências a situações de incompreensão. A referência a compreensão por parte do grupo de referência ocorre por catorze vezes, (*“No decorrer da história, as crianças mantiveram o interesse e atenção, respeitando as regras iniciais, conseguindo-se repetir a lengalenga inicial, no final”*. – sessão 3). No caso das crianças do grupo com PC, as referências à compreensão ocorrem onze vezes, resultado observado através das crianças tomadas de forma individual (*“Todavia, a Sara demonstrou ter compreendido a sequência dos acontecimentos evidenciados na história”*. – sessão 2).

No que se refere à incompreensão, os registos apresentados apontam para um fosso: enquanto para o grupo em geral, se encontram duas referências a situações de incompreensão (*“Durante o reconto da história é verificável que o grupo de crianças consegue compreender a temática subjacente à história, o enredo e o desfecho”*. – sessão 2), as crianças do grupo com PC motivam vinte e uma apreciações de incompreensão, quer individualmente, quer tomadas como grupo (*“Continuando a ser evidente que as crianças que manifestam dificuldades na linguagem preferem não participar na conversa”*. – sessão 3).

Em relação às sessões da 2.^a fase, ocorre uma alteração no discurso da educadora que é de assinalar: as crianças do grupo de referência e do grupo com PC são frequentemente referidas em conjunto, não se assinalando diferenças.

O grupo é encarado como um todo, apresentando quarenta e duas referências positivas em relação à compreensão.

As crianças evidenciaram compreender o que era pretendido por meio das atividades, demonstrando: facilidade em realizar a tarefa (*“Elas cheiraram, tocaram e a até tiveram a ousadia de mencionar o que sentiam, quando contactavam com a lã”*. – sessão 7); facilidade e aquisição de novo léxico (*“(…) o grupo de crianças, e com bastante incidência sobre as crianças com perturbações da linguagem, apresentaram sinónimos, demonstrando ter compreendido e alargado o seu campo lexical”*. – sessão 7); apreensão

da história e os seus elementos (“(...) *as crianças já me acompanhavam durante a apresentação, sem se atropelarem umas às outras*”. – sessão 7); respostas adequadas perante um estímulo (“*Quando pronunciava algo agradável, sorriam e quando mencionava alguma atitude menos positiva, repreendiam com uma expressão de condenação*”. – sessão 9) e participação na escrita de um novo texto, de acordo com o pretendido (“*Enquanto realizávamos a construção do texto, as crianças participaram ativamente no mesmo, sendo necessário dirigir o foco*”. – sessão 10).

Pode-se então constatar que, a partir da sétima até à décima segunda sessão, os grupos funcionam largamente e são encarados como um só, e as crianças conseguem um maior sucesso na compreensão, demonstram compreender e ter facilidade na concretização das tarefas.

Inclusão/Exclusão

Como ficou expresso no capítulo introdutório, a existência de círculos de inclusão/exclusão marcou a formulação do problema. No diário de bordo, os registos assinalam esse problema.

Nas sessões da 1.^a fase, emergem nos registos, mais frequentemente, referências a situações em que a inclusão se faz em relação a um número restrito de crianças. Por exemplo, foram registadas posturas de exclusão através da prevalência de respostas por parte das mesmas crianças, que têm a capacidade de tomar essa iniciativa (“*Inicialmente, não foquei as crianças que iriam responder, todavia a Ana e a Joana tomam a posição de responder de forma autónoma e automática não deixando o restante grupo participar*”. – sessão 2).

A procura de inclusão já esteve presente na 1.^a fase, por meio de estratégias como: aprendizagem de palavras desconhecidas através de exemplos e repetição da palavra por parte de todo o grupo (“(...) *durante esta sessão, tenha explicado o significado das palavras «despassarada» e «carvalho», dando exemplos do dia-a-dia do grupo e reforçando no fim, ao solicitar a todo o grupo para pronunciar a palavras «despassarada»*”. – sessão 5); aprendizagem apoiada no grupo de referência, uma criança do grupo de referência serviu de modelo, apoiando a aprendizagem de outra criança do grupo com PC (“*A primeira criança que fez o reconto foi a Joana, a criança*

que me pediu para contar a história, servindo também de modelo para a criança que fez o segundo relato (...)” – sessão 5).

Nas sessões da 2.^a fase, as estratégias promotoras da inclusão foram reforçadas com base nas propostas da pedagogia genológica. A referência a essas ganha relevo nos registos do diário de bordo, incluindo: apresentação da educadora como modelo, andaime e mediadora da aprendizagem (“*Após a apresentação destes elementos, solicitei ao grupo que produzissem comigo o enunciado e assim o fizemos, várias vezes*” – sessão 7); barreiras linguísticas retiradas através da preparação (“*Durante a apresentação da história preparei as crianças, apresentando o campo lexical que iam encontrar posteriormente na narrativa com repetições*” – sessão 7); partilha entre pares e com a educadora (“*Elas cheiraram, tocaram e a até tiveram a ousadia de mencionar o que sentiam, quando contactavam com a lã*” – sessão 7) e utilização de elementos do dia-a-dia das crianças para comunicarem (“*As participações do grupo aparecem de forma ativa, sendo apoiadas, então nas observações e nos contextos por elas vivenciados. Torna-se fundamental referir como o entusiasmo do grupo é transmitido de forma oral, sendo notório a atenção e participação dos diferentes elementos*” – sessão 8).

A presença de elementos que permitiram a inclusão aconteceram, também, por intermédio de: previsão dos acontecimentos e a repetição realizada por parte da educadora para auxiliar o grupo (“*(...) vão adquirindo certezas com desenrolar do dia, sendo as surpresas anuladas e isto dá-lhes segurança. Assim, apresentam-se mais seguros e confiantes quando participam, tornando estes momentos mais ricos*” – sessão 9); utilização de linguagem não-verbal (“*Ao longo da manhã, as crianças acompanhavam a leitura com gestos, imitando-me com expressões faciais*” – sessão 9); reforço positivo (“*Inicialmente, o educador fez o reforço positivo, dizendo «Boa», sugerindo ao grupo de pares para «bater uma salva de palmas»*” – sessão 12).

O reforço deste tipo de estratégias leva ao registo no diário de bordo da observação que remete para o atenuar das diferenças entre os grupos (“*Torna-se evidente que, as diferenças entre as crianças com perturbações na comunicação e as restantes não são, agora, observáveis*” – sessão 9).

Os círculos de inclusão/exclusão evoluíram no sentido do alargamento da inclusão, refletindo as alterações das atividades, da postura do grupo de crianças e da educadora. A

partir da sétima sessão, tornou-se evidente o reflexo da preparação prévia, o auxílio e o apoio por parte da educadora e entre pares o que contribuiu significativamente para o sucesso de todos.

5. CONCLUSÃO

Respostas às questões de investigação

Com base nos resultados obtidos, iremos apresentar as respostas que eles permitem elaborar para as perguntas de investigação que orientaram o nosso estudo, no sentido de encontrar contributos para ultrapassar o problema que o motivou, perspetivando-as também à luz do que foi expresso no enquadramento teórico.

A educadora pode e deve colocar em prática uma pedagogia que vá ao encontro das necessidades do grupo de crianças, de forma a abranger todos com a sua ação, colmatando assim as diferenças individuais existentes e ajudando as crianças com necessidades educativas especiais, no caso em particular deste estudo crianças com PC. Deste modo, ajudá-las-á a sentirem-se parte integrante do grupo, no estudo particular nos momentos de atividades relacionadas com o domínio sociocomunicativo.

Como constatámos com a elaboração desta investigação, a pedagogia genológica oferece-nos estratégias inclusivas, que têm vindo a ser desenvolvidas em contexto de 1.º ciclo e níveis escolares mais avançados (Rose, 2012; Rose & Martin), mas que podem ser adaptadas ao contexto do jardim-de-infância.

Foi possível observar que, com a adoção das estratégias da pedagogia genológica, o grupo de crianças começou a ganhar confiança para participar e, deste modo, ir construindo as suas aprendizagens juntamente com os colegas. Os receios que existiam habitualmente desapareceram. Através dessas estratégias, a educadora de infância promoveu a interação com o adulto e entre pares, consciente do seu papel de *scaffolding* (Bruner, 1975).

Para além disso, tornou-se evidente que as melhorias apresentadas no que respeita à compreensão e participação foram bastante benéficas para o grupo com PC, mas também, para o restante grupo, podendo-se mesmo afirmar, face aos resultados obtidos, que a melhoria foi evidente para a generalidade das crianças.

As estratégias e as atividades foram pensadas numa lógica dinâmica e inclusiva para que todas as crianças conseguissem alcançar as competências exigidas para a sua faixa etária e se sentissem parte do grupo, para que o fosso existente entre os dois grupos diminuísse.

Deste modo, o círculo de inclusão alargou-se. O ponto fulcral da pedagogia que emergiu foi a preparação de todas as crianças para a realização das tarefas associadas à leitura dos textos pertencentes a vários géneros textuais. Nessa preparação, o apoio da educadora foi primordial, mas implicou também as crianças que apresentavam maior nível de desenvolvimento de competências. Desse modo, forneceram-se as ferramentas linguísticas e os modelos de participação que permitiram às crianças com PC também alcançar o sucesso nas suas respostas e intervenções (desfocando as questões de produção, designadamente de articulação, que ainda estão em curso de ser ultrapassadas).

Com o começo das sessões onde foi oferecido o suporte e o apoio, verificou-se que os círculos de exclusão, que eram bastante marcados, desapareceram ou tornaram-se bastante reduzidos com a aplicação das novas estratégias, colocando em destaque o alargamento dos círculos de inclusão, onde todas as crianças tinham vontade de participar e interagir sem receios ou angústias.

Retomando a pergunta de partida, tendo como referência os dados recolhidos através da observação participante, gravações e diário de bordo, posso concluir que as estratégias propostas pela pedagogia genológica aumentam a compreensão e a participação das crianças com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos com perturbações da comunicação em contexto de jardim-de-infância, diminuindo o fosso existente entre o desempenho das crianças. Ao longo da intervenção pedagógica, onde recorri à utilização das estratégias da pedagogia genológica, foi evidente um aumento bastante marcado no que respeita à participação das crianças com perturbações da comunicação. A participação tornou-se possível, uma vez, que as atividades eram apoiadas e realizadas com uma sequência conhecida por todo o grupo de crianças. Para além disso, as possíveis barreiras foram anuladas, uma vez que, conjuntamente construíamos saberes e apoiávamo-nos para a construção do conhecimento (educador e grupo de pares) que depois era mobilizado nas tarefas associadas à leitura ou à (re)escrita conjunta de textos.

Os resultados projetam-se positivamente nas respostas às questões de investigação específicas apontando vias metodológicas, reforçando o papel do educador no atenuar das diferenças quanto ao desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e literárias, com que as crianças chegam à sala e apontando o potencial das estratégias aplicadas num nível etário precoce. Como pode o educador promover uma pedagogia

equitativa face à diversidade das crianças presentes na sala de jardim-de-infância? O trabalho com um grupo alargado de crianças coloca o desafio de as incluir todas nas atividades e tarefas e de lhes proporcionar meios para o sucesso na aprendizagem. A resposta dada no âmbito deste estudo vai no sentido de assegurar a preparação para a aprendizagem a partir do nível de desempenho que manifesta maiores dificuldades, a fim de essa preparação abranger todos. Pode o educador reduzir o fosso existente entre as crianças, aumentando a compreensão e a participação das crianças com perturbações da comunicação face ao restante grupo? Os resultados sustentam uma resposta positiva, tendo excedido as minhas expectativas iniciais e tendo-se manifestado logo a partir da mudança de estratégias, nas primeiras sessões da segunda fase. Podemos interrogar-nos acerca do tempo que ainda vai levar a conquista de autonomia, que outras crianças já manifestam. O que é importante salientar é que o processo foi colocado em marcha e que o sucesso pode alimentar novos sucesso pelo reforço da confiança, em vez de se ver crescer a distância em relação aos companheiros. Quais são os contributos da pedagogia genológica no contexto pré-escolar da sala dos três-quatro anos? A adaptação das estratégias propostas por esta pedagogia mostrou-se ser viável, mobilizando o que é comum à leitura (autónoma) e à audição de histórias lidas pelo educador-adulto e valorizando o papel do educador, enquanto detentor de competências (de leitura e escrita) que pode colocar ao serviço do grupo, fazendo crescer nas crianças o desejo de as conquistar para ter acesso às funções que permitem alcançar. Para além disso, a valorização pela pedagogia genológica do trabalho com a diversidade de géneros textuais pode preparar o caminho para o papel que, no horizonte de dois a três anos, a aprendizagem escolar irá atribuir a essa diversidade de géneros, ligados às diferentes áreas do currículo. Se as crianças já estiverem familiarizadas com as características e com as funções desses géneros, podem aliar o poder de saber ler e escrever, que irão conquistar, potenciando os conhecimentos relativos a esses textos, que já foram construindo e vivenciando ao longo da educação pré-escolar.

Considerações finais

O jardim-de-infância e os agentes que participam no desenvolvimento sociocomunicativo das crianças, designadamente das crianças com necessidades educativas especiais, são desafiados, hoje em dia, cada vez mais, pela perspetiva inclusiva Assim, cabe-nos a nós,

educadores, procurar corresponder a esse desafio, alterando a nossa prática educativa, de forma consciente e adequá-la à realidade multifacetada existente em cada sala, procurando proporcionar o sucesso educativo, de forma mais alargada possível. Só desta forma, estamos a possibilitar a inclusão e, concomitantemente o sucesso de todas as crianças durante a concretização das atividades e a promoção do êxito aos seus olhos e dos seus pares.

Durante este ano letivo, tive como missão, associada ao desenvolvimento deste projeto de investigação, adequar as estratégias implementadas por mim, de forma a conseguir alcançar a inclusão de todo o grupo de crianças, designadamente as crianças com necessidades educativas especiais, mais especificamente crianças com perturbações da comunicação, integradas na sala.

O alcance da ação desenvolvida tinha como ambição maior a promoção de competências de crianças com necessidades educativas especiais, no domínio das perturbações da comunicação. Com base nos resultados apresentados e também na minha perspetiva, enquanto participante envolvida, considero que consegui criar condições para que as diferentes necessidades fossem respondidas de forma equitativa, promovendo o sucesso de todo o grupo de crianças através da utilização de estratégias da pedagogia genológica.

Ao longo dos seis meses de atuação, tornaram-se visíveis as mudanças que decorreram no grande grupo: as crianças com PC melhoraram as suas atitudes e comportamento, evidenciando confiança e à-vontade durante as participações após a introdução da pedagogia genológica.

Deixando-me desafiar pela procura de inovação, no sentido de obter respostas para o problema que me conduziu à realização deste projeto, utilizei duas metodologias e comparei os resultados obtidos em cada fase, podendo constatar que as diferenças encontradas foram colossais. Partindo da prática habitual do conto de histórias e da avaliação através do questionamento e do reconto observei um fosso existente entre as crianças que não tinham e tinham PC. Na segunda fase, por meio da inovação trazida pela utilização de estratégias de pedagogia genológica, todo grupo evidenciou melhorias bastante significativas e positivas, tendo o grupo com PC acompanhado essa evolução. Este grupo participou sem receios e o fosso que anteriormente eu apreendia quanto à sua participação nas atividades e tarefas desapareceu.

As estratégias utilizadas disponibilizaram recursos de forma igual para todos, permitindo uma aprendizagem e um desenvolvimento baseado na colaboração entre pares e dando-me o papel de proporcionar o apoio (*scaffolding*) para que os tinham mais dificuldades pudessem também alcançar o sucesso.

Os círculos de exclusão que anteriormente existiam, com a utilização da metodologia que habitualmente seguia, rapidamente desapareceram ao serem introduzidas as propostas genológicas, tendo-se tornado evidente o aumento dos círculos de inclusão na sala de atividades. Neste sentido, a partilha e o auxílio entre os pares mais competentes; a diversidade das atividades e a orientação da educadora auxiliou para que todos tivessem um desempenho mais adequado.

Limitações do estudo

A pesquisa realizada, por ser uma investigação-ação, terá sempre de ser observada tendo em conta o contexto em que foi realizada, uma vez que cada fenómeno social é único e não nunca se repete na sua totalidade. É de salientar que o objetivo da investigação foi mudar atitudes e comportamentos no momento em que a mesma decorreu, não tendo como objetivo que os seus resultados sejam tomados como válidos ou generalizáveis à multiplicidade de contextos existentes.

Ao realizar a investigação, deparei-me com algumas dificuldades: o principal obstáculo prendeu-se com o tempo disponível para a realização da investigação, uma vez que foi realizada conjuntamente com a minha atividade profissional. Senti-me, por vezes, a necessitar de mais tempo para investigar e analisar de forma mais meticulosa o que realizava, no entanto, o tempo não o permitia. A construção dos materiais necessários foi outra dificuldade, uma vez que essa elaboração é bastante morosa e os materiais são dispendiosos (materiais utilizados para a implementação das estratégias da pedagogia genológica). Outra dificuldade encontrada deveu-se a fatores relacionados com a dinâmica da instituição, que, por vezes, me obrigava a alterar a planificação do dia para outro dia (refiro-me a fatores como a escassez de recursos humanos; a necessidade de reposição de atividades extracurriculares).

Contributos do estudo

O estudo confirmou que as estratégias da pedagogia genológica constituem um contributo para a inclusão da diversidade de crianças presentes na sala e que apresentam maiores dificuldades de participação e de aprendizagem, tal como tem sido mostrado em relação a outros níveis do sistema educativo (Rose & Martin, 2012; Barbeiro, Gamboa & Barbeiro, 2014; Gouveia 2014). O estudo mostrou que algumas das estratégias propostas por esta perspetiva pedagógica podem ser adotadas desde cedo, mesmo quando as crianças ainda dominam a leitura e escrita ou ainda não se encontram a realizar a sua aprendizagem formal, ou seja, no nível correspondente à educação de infância.

Essas estratégias dão às crianças as ferramentas necessárias para a sua participação e sucesso durante o desenrolar das atividades, incluindo crianças com necessidades educativas especiais, neste caso, crianças com perturbações da comunicação. Tornou-se visível ainda, que o impacto foi positivo, numa grande escala, trazendo benefícios para todo o grupo de crianças.

Em suma, com a utilização da pedagogia genológica foi possível envolver todas as crianças, promover competências sociocomunicativas e de compreensão associada à leitura.

Torna-se assim, relevante a utilização de uma metodologia que chegue a todas as crianças e as auxilie no seu desenvolvimento, construindo um jardim-de-infância inclusivo. As estratégias propostas pela pedagogia genológica constituem um contributo para alcançar essa finalidade.

Futuras investigações

O processo de investigação em relação à problemática definida e em relação às potencialidades das estratégias genológicas não se encontra encerrado. No decorrer da investigação, iam surgindo outras possibilidades para o seu desenvolvimento. Desde logo, foi colocada a possibilidade de realizar a investigação com outras amostras, alargando assim, a população estudada para podermos observar o impacto da pedagogia genológica junto de outros grupos de crianças de jardim-de-infância com crianças com necessidades educativas especiais.

Por outro lado, os dados recolhidos, designadamente as transcrições das gravações das sessões, abrem a possibilidade de se realizar a sua análise de uma forma mais específica, no que diz respeito, por exemplo, à interação ocorrida e à linguagem manifestada pelas crianças, quer de um modo geral, quer especificamente das crianças com perturbações da comunicação.

Dados já alguns passos na aplicação e investigação desta metodologia no contexto português (Avelar, 2008; Costa, 2012; Gouveia, 2014; Barbeiro *et al.*, 2014), este estudo constitui também um incentivo para que essa divulgação e aplicação continuem, incluindo o nível da educação de infância, acompanhadas da componente de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (1997). Por uma arte de contar histórias. *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores, 47-57.
- American Speech-Language-Hearing Association. (s.d.). *How does your child hear and talk?*, retirado de <http://www.asha.org/public/speech/development/chart/>, em 11/01/2015.
- Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: Análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Avelar, A. (2008). *Géneros e registos do discurso no ensino de línguas: Proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto*. Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Barbeiro, L. (2000). *Com a linguagem: do lado dos sons*. Leiria: Legenda.
- Barbeiro, L., Gamboa, M.^a J. e Barbeiro, C. (2014). Potencialidades e desafios da pedagogia genológica no início da construção de ser professor. In Carvalho, M., Loureiro, A. e Ferreira, C. (Org.). *Atas do XII congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação*, 2270-2279, Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.[ISBN 978-989-704-188-4].
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language*, 2, 1-20.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno – Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carvalho, C. e Conboy, J. (2013). Desenvolvimento cognitivo e da linguagem. In Veiga, F. (Coord.). *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação – Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 67-120.
- Carvalho, A. e Tomé M. (2014). O desafio de formar leitores competentes. In Viana, F., Ribeiro, I. e Baptista, A. (Coord.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, 237-276.
- Costa, C. (2012). *Diálogo entre a linguística e a pedagogia: A voz dos docentes e o seu conhecimento genológico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. 2.ª edição. Famalicão: Almedina.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. e Azevedo, H. (2012). A leitura de história – Qualidade das interações entre pais e filhos. *Diversidades*. Funchal, julho-setembro, 16-19.
- Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação – A lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: Psicossoma.
- Esteves, S. (2005). A relação precoce como “motor” do desenvolvimento da linguagem. *Cadernos de educação de infância*. abril-junho.
- Fortin, M. (2009). *O processo da investigação: Da concepção à realização*. 5.ª edição. Loures: Lusociência.
- Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gouveia, M. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In. Silva, W., Santos, J. e Melo, M. (Eds.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. São Paulo: Pontes, 203-231.
- Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5, 93- 116.

- Halliday, M. (2003). *The language of early childhood*. London: Continuum.
- Horta, M. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: Que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M. e Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *In actas do 6.º encontro nacional (4.º internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Liboiron, N. e Soto, G. (2006). Shared storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of scaffolding practices. *Child language teaching and therapy*, 22,1, 69-95.
- Lippi, E. e Fink, A. (2012). A arte de contar histórias: Perspetivas teóricas e práticas. *Revista eletrónica de extensão da URI*. Vivências, v.8, n.14, maio, 20-31.
- Magalhães, O. (2008). “Era uma vez...” na educação infantil: o papel das histórias no desenvolvimento da criança. *São Paulo: Faculdade Ítalo-Brasileira*, retirado de http://www.cepetin.com.br/pdf/era_uma_vez_na_educacao_infantil.pdf, em 07/01/2015.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise psicológica*, 1. (XVII), 65-77.
- Miilher, L. e Ávila, C. (2006). Variáveis linguísticas e de narrativas no distúrbio da linguagem oral e escrita. *Pró-fono revista de atualização científica*, Barueri (SP), v.18, n. 2, maio-agosto, 177-188.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.

- Motta, A., Enumo, S., Rodrigues, M. e Leite, L. (2006). Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação em psicologia*, 10 (1), 157-167.
- Niza, I. e Alves Martins, M. (1998). Entrar no mundo da escrita. In Niza, I. (Coord.). *Criar o gosto pela escrita. formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica, 21-74.
- Otte, M. e Kovács, A. (s.d.). A Magia de Contar Histórias. *Instituto Catarinense de Pós-Graduação*, retirado de <http://www.icpg.com.br>><http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>, em 02/01/2015.
- Pereira, Í. (2014). Para um entendimento da complexidade d(aprendizagem)a leitura. In Viana, F., Ribeiro, I. e Baptista, A. (Coord.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, 93-120.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais – Trajectos*. 5.ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. e Silva, S. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In Viana, F., Ribeiro, I. e Baptista, A. (Coord.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, 149-174.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora, 94-125.
- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In Rodrigues, D. (Coord.). *Investigação em educação inclusiva*. Volume 2. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 11-22.
- Rose, D. (2006). Reading genre: a new wave of analysis. *Linguistics and the human sciences*, 2,1, 1-14.
- Rose, D. e Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.

- Rose, D. (2012). *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVDs*. Sydney: Reading to Learn.
- Salles, J., Parente, M., Alexandre, B., Xavier, C. e Fernandes, J. (2001). Recontar de histórias por crianças: instrumentos de avaliação da compreensão de leitura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.36, n.3, setembro, 529-535.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, V., Bordini, G. e Sperb, T. (2008). Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 22 (2), 181-190.
- Sousa, M. e Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. 4.^a edição. Lisboa: Pactor.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e o enquadramento da acção – Na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vadasy, P. e Sanders, E. (2014). Incremental learning of difficult words in story contexts: the role of spelling and pronouncing new vocabular. *Springer, part of springer science+business media*, 28, 371–394.
- Viana, F., Sucena, A., Ribeiro, I. e Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In Viana, F., Ribeiro, I. e Baptista, A. (Coord.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, 15-32.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wells, G. (1994). Commentary - The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a “language-based theory of learning”. *Linguistics and education*, 6, 41-90.
- Ying Guo, Sawyer, B., Justice, L., e Kaderavek, J. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education. *Journal of early intervention*, v. 35, 1, 40-60.
- Zanotto, M. (2003). Recontar histórias – Atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares. *Revista do professor*, Porto Alegre, n.74, abril-junho, 5-9.

Legislação e Regulamentação consultada

- Diário da República (2001). Decreto-Lei n.241/2001 de 30 de Agosto, Anexo n.º1. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, publicado no diário da república – I série – A.
- Decreto-Lei n.3/2008 de 7 de Janeiro, Ministério da Educação, retirado de, http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1530&fileName=decreto_lei_3_2008.pdf, em 18/06/2015.

Documentos da Instituição “O Dominó”

- Projeto Curricular de Jardim-de-Infância: Sala Azul e Sala Arco-Íris 2014/2015.
- Fichas de inscrição das crianças da sala azul.

Livros utilizados durante as sessões

- *Eu quero saber – O meio ambiente*. (2007). Lisboa: Texto Editores.

- *Eu quero saber – As plantas e os animais.* (2008). Lisboa: Texto Editores
- Dufresne, D. e Hennig, A. (2005). *A Ofélia é uma despassarada!* Lisboa: Zero a Oito.
- Martins, I. (2010). *Ovelhinha dá-me lã.* Matosinhos: Kalandraka.
- Mandine, S. (2009). *Beijinhos beijinhos.* Lisboa: Editorial Presença.
- Oom, A. (2005). *A cigarra e a formiga.* Lisboa: Zero a Oito.
- Roberts, D. (2004). *Oh, João! Foste tu, porcalhão?* Lisboa: Dinalivro.
- Smallman, S. (2006). *Barriguinha.* Lisboa: Minutos de Leitura.
- Soares, L. (2010). *O casamento da gata.*(10.^aed.). Lisboa: Terramar
- Willems, M. (2010). *Leonardo, o monstro terrível.* Lisboa: Orfeu Negro.
- Willis, J. (2010). *Não tem graça!* Porto: Civilização Editora.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Caracterização das crianças

Tabela 1 – Caracterização das crianças (anamnese)

Grupos	Nomes (fictícios)	Idade (referência a 31 de dezembro de 2014)	Ingresso na instituição	Assiduidade	Estrutura Familiar Existência de irmãos
Grupo de Referência	Ana	3 anos e 11 meses	2011-2012	Falta quando necessário	Nuclear; tem 1 irmã mais velha
	Carlota Sousa	3 anos e 2 meses	2011-2012	Falta quando necessário	Nuclear; filha única.
	Célia Marta	3 anos e 1 mês	2011-2012	Falta com regularidade	Nuclear; filha única.
	Igor	3 anos e 8 meses	2011-2012	Presente todos os dias	Nuclear; filho único.
	Joana Leonor	3 anos e 5 meses	2011-2012	Presente todos os dias	Nuclear; tem um irmão mais velho.
	Mara Anabela	3 anos e 4 meses	2011-2012	Falta com regularidade	Nuclear; tem uma irmã mais velha.
	Margarina Joana	3 anos e 7 meses	2014-2015	Presente todos os dias	Nuclear; filha única.
	Martim	3 anos e 5 meses	2011-2012	Falta quando necessário	Nuclear; tem uma irmã mais nova.
	Nuno	3 anos e 2 meses	2011-2012	Falta com regularidade	Nuclear; filho único
	Sandro Alves	3 anos e 8 meses	2011-2012	Presente todos os dias	Nuclear, filho único.
Tânia	3 anos e 8 meses	2011-2012	Falta quando necessário	Nuclear, tem uma irmã mais velha.	
Grupo PC	Bruno (PC)	3 anos e 1 mês	2011-2012	Presente todos os dias	Nuclear, tem uma irmã mais velha.
	Inês Maria (PC)	3 anos e 1 mês	2011-2012	Falta quando necessário	Nuclear, tem uma irmã mais velha.
	Lara (PC)	3 anos e 7 meses	2011-2012	Presente todos os dias	Nuclear, tem dois irmãos mais velhos.
	Pedro (PC)	3 anos e 2 meses	2011-2012	Falta quando necessário	Nuclear, filho único.
	Rui (PC)	3 anos e 2 meses	2014-2015	Falta quando necessário	Nuclear, tem dois irmãos mais velhos.
	Sara (PC)	3 anos e 2 meses	2011-2012	Falta com regularidade	Nuclear, filha única.

APÊNDICE 2 – Presenças nas sessões

Tabela 2 – Presença das crianças nas diferentes sessões

		Sessões																							
Grupos	Crianças	Fase 1												Fase 2											
		1. ^a		2. ^a		3. ^a		4. ^a		5. ^a		6. ^a		7. ^a		8. ^a		9. ^a		10. ^a		11. ^a		12. ^a	
		P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F
Grupo de Referência	Ana	×		×		×		×		×			×		×		×		×			×		×	
	Carlota Sousa	×		×			×	×		×		×		×		×			×	×		×		×	
	Célia Marta	×		×		×		×			×		×		×		×		×		×		×		×
	Igor	×		×		×		×		×		×		×		×		×		×		×		×	
	Joana Leonor	×		×		×		×		×			×		×		×		×		×		×		×
	Mara Anabela	×			×	×		×			×		×		×			×	×		×		×		×
	Margarina Joana	×		×		×		×		×		×		×		×		×		×		×		×	
	Martim	×			×	×		×		×		×		×		×		×		×		×		×	
	Nuno	×			×	×		×			×	×			×		×		×	×			×	×	
	Sandro Alves	×		×		×		×		×		×		×		×		×		×		×		×	
Tânia	×			×	×		×		×		×		×		×		×		×		×		×		
Grupo PC	Bruno (PC)	×		×		×		×		×		×		×		×			×	×		×		×	
	Inês Maria (PC)	×		×		×		×		×		×		×		×		×		×		×		×	
	Lara (PC)	×		×		×		×		×		×		×		×		×		×		×		×	
	Pedro (PC)	×			×	×		×		×		×		×		×		×		×		×		×	
	Rui (PC)	×		×		×		×		×			×		×		×			×	×		×		×
	Sara (PC)	×		×		×		×			×		×		×		×		×		×		×		×

APÊNDICE 3 – Indicadores relativos à participação

Tabela 3 – Indicadores de participação: palavras, intervenções e sequências

Grupos	Crianças	Fase 1			Fase 2		
		Palavras	Interv.	Seq.	Palavras	Interv.	Seq.
Grupo de Referência	Ana	359	72	28	342	106	53
	Carlota Sousa	50	16	7	176	39	24
	Célia Marta	12	1	2	26	8	3
	Igor	76	26	8	438	130	55
	Joana Leonor	700	163	38	604	187	85
	Mara Anabela	0	0	0	92	30	18
	Margarina Joana	179	40	19	955	257	88
	Martim	191	41	11	625	153	56
	Nuno	0	0	0	134	38	18
	Sandro Alves	74	19	10	423	109	28
	Tânia	14	7	3	77	24	16
	Subtotal	1655	385	126	3892	1081	444
média	150,5	35,0	11,5	353,8	98,3	40,4	
Grupo PC	Bruno (PC)	101	57	5	265	86	31
	Inês Maria (PC)	362	68	10	361	100	38
	Lara (PC)	47	15	6	250	87	34
	Pedro (PC)	72	18	2	562	158	53
	Rui (PC)	35	10	5	142	54	24
	Sara (PC)	77	14	6	204	81	31
	Subtotal	694	182	34	1784	566	211
	média	115,7	30,3	5,7	297,3	94,3	35,2
TOTAL	2349	567	160	5676	1647	655	
média	138,2	33,4	9,4	333,9	96,9	38,5	

Tabela 4. Participação autónoma vs. solicitada (sequências) relativa a cada criança.

Grupos	Crianças	Fase 1		Fase 2	
		Autónoma	Solicitada.	Autónoma	Solicitada
Grupo de Referência	Ana	5	23	18	35
	Carlota Sousa	1	6	14	10
	Célia Marta	0	2	1	2
	Igor	6	5	20	35
	Joana Leonor	14	24	38	47
	Mara Anabela	0	0	6	12
	Margarida Joana	9	10	24	64
	Martim	6	5	34	22
	Nuno	0	0	5	13
	Sandro Alves	4	6	9	19
	Tânia	0	3	3	13
	Subtotal	45	84	172	272
	média	4,1	7,6	15,6	24,7
Grupo PC	Bruno (PC)	0	5	8	23
	Inês Maria (PC)	5	5	13	25
	Lara (PC)	4	2	9	25
	Pedro (PC)	0	2	23	30
	Rui (PC)	4	1	9	15
	Sara (PC)	4	2	9	22
		Subtotal	17	17	71
	média	2,8	2,8	11,8	23,3
	TOTAL	62	101	243	412
	média	3,6	5,9	14,3	24,2

Tabela 5. Participação: sucesso vs. insucesso (sequências)

Grupos	Crianças	N.º %	Fase 1			Fase 2		
			Total	Parcial	Insucesso	Total	Parcial	Insucesso
Grupo de Referência	Ana	N.º %	21 70%	6 20%	3 10%	50 89,3%	3 5,4%	3 5,4%
	Carlota Sousa	N.º %	5 55,6%	2 22,2%	2 22,2%	22 91,7%	1 4,2%	1 4,2%
	Célia Marta	N.º %	1 33,3	1 33,2%	1 33,3%	2 66,7%	1 33,2%	0 0%
	Igor	N.º %	5 20,8%	16 66,7%	3 12,5%	41 74,5%	12 21,8%	2 3,6%
	Joana Leonor	N.º %	15 30%	16 32%	19 38%	72 84,7%	9 10,6%	4 4,7%
	Mara Anabela	N.º %	0 0%	2 40%	3 60%	13 72,2%	2 11,1%	3 16,7%
	Margarina Joana	N.º %	10 27,8%	15 41,7%	11 30,6%	74 84,1%	10 11,4%	4 4,5%
	Martim	N.º %	1 4%	12 48%	12 48%	43 76,8%	9 16,1%	4 7,1%
	Nuno	N.º %	0 0%	0 0%	3 100%	15 83,3%	0 0%	3 16,7%
	Sandro Alves	N.º %	4 26,7%	1 6,7%	10 66,7%	23 82,1%	0 0%	5 17,9%
	Tânia	N.º %	1 20%	2 40%	2 40%	14 87,5%	1 6,3%	1 6,3%
	Subtotal média	N.º %	63 5,7	73 6,6	69 6,3	369 33,5	48 4,4	30 2,7
	Grupo PC	Bruno (PC)	N.º %	1 11,1%	6 66,7%	2 22,2%	27 87,1%	3 9,7%
Inês Maria (PC)		N.º %	1 8,3%	5 41,7%	6 50%	34 89,5%	2 5,3%	2 5,3%
Lara (PC)		N.º %	3 17,6%	9 52,9%	5 29,4%	25 73,5%	6 17,6%	3 8,8%
Pedro (PC)		N.º %	1 8,3%	9 75%	2 16,7%	43 81,1%	8 15,1%	2 3,8%
Rui (PC)		N.º %	2 16,7%	8 66,7%	2 16,7%	18 75%	6 25%	0 0%
Sara (PC)		N.º %	3 27,3%	5 45,5%	3 27,3%	26 83,9%	4 12,9%	1 3,2%
Subtotal média			11 1,8	42 7	20 3,3	173 28,8	29 4,8	9 1,5
TOTAL média			74 4,4	115 6,8	89 5,2	542 31,9	77 4,5	39 2,3

APÊNDICE 4 – Textos produzidos com as crianças

Ilustração 1. – Texto relativo ao peixe

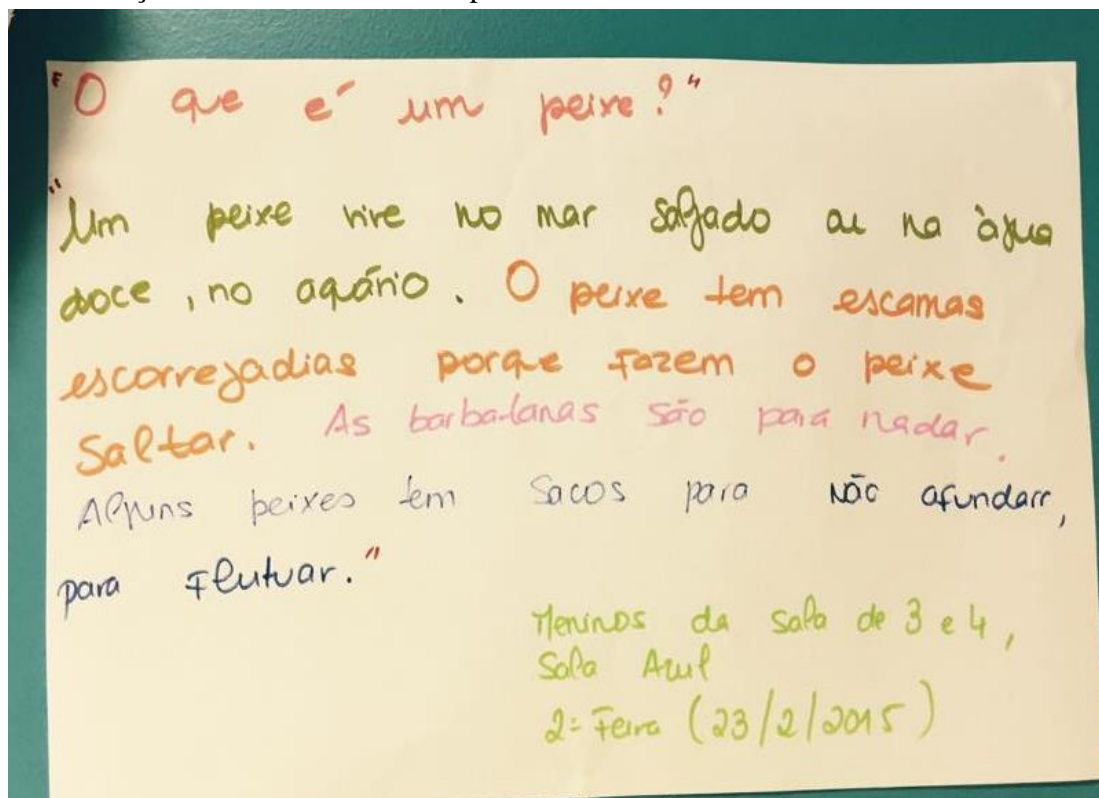


Ilustração 2. – Texto relativo ao urso pardo.

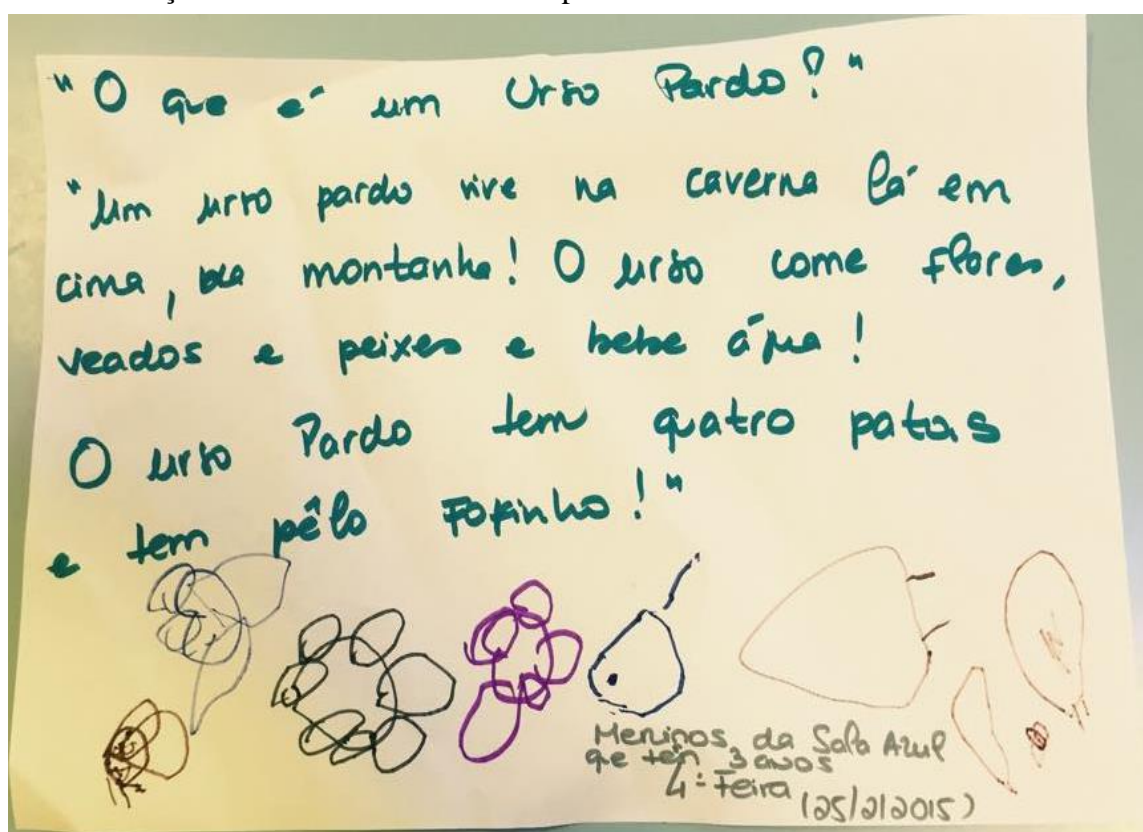
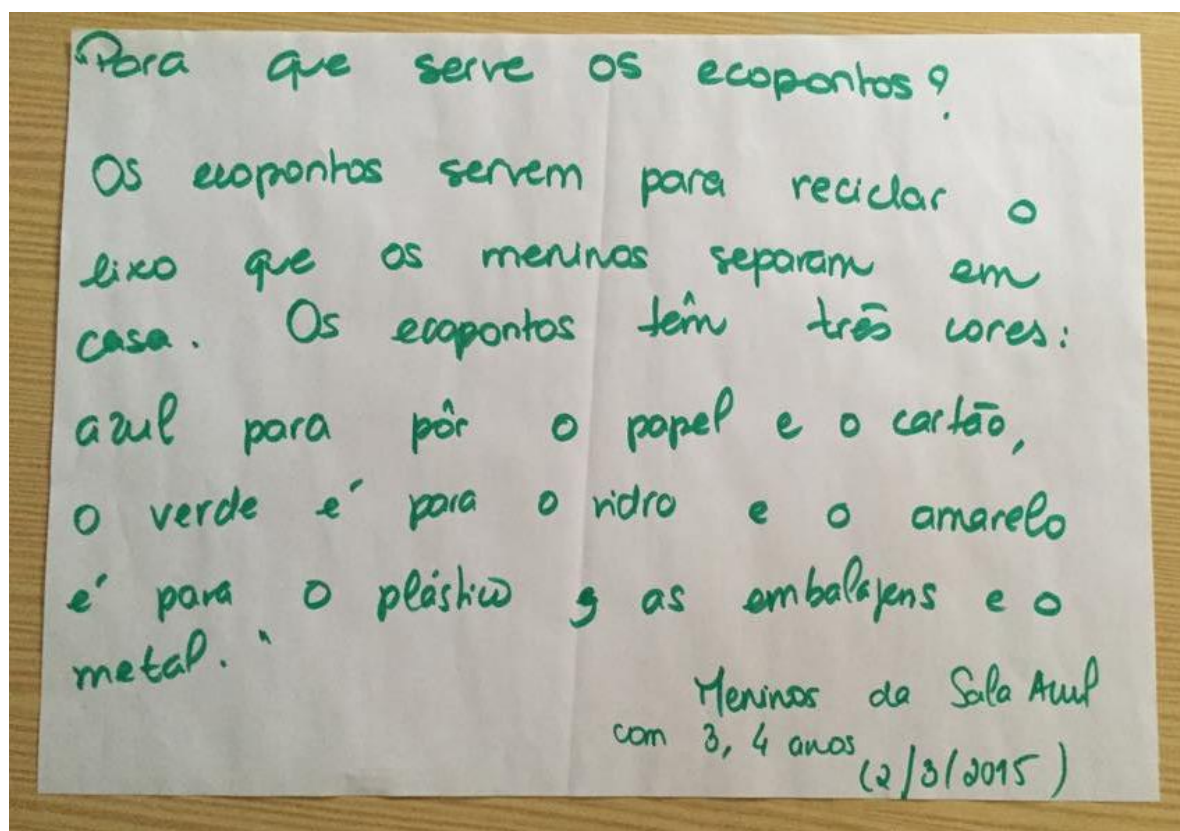


Ilustração 3. – Texto relativo aos ecopontos.



APÊNDICE 5 – Grelhas de análise de conteúdo do diário de bordo das sessões

— 1.ª Sessão: História “Oh, João! Foste tu, porcalhão?”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e comportamento		Compreensão		Inclusão/exclusão	
				Geral	Específico -	Geral	Específico	Geral	Específico
"Ao longo do conto da história, deixei as crianças participarem, algumas vezes, apesar de no início, durante o relembrar das regras ter dito que não o podiam fazer."	1	Educadora		Positivo					
"Durante o conto da história, uma das crianças com dificuldades na linguagem, (a Lara) falou do seu irmão, transpondo a realidade da história para a que existe em sua casa."	1	Lara	PC	Positivo		Compreende			
"Focou então, o que o seu irmão faz com a boca, imitando o som dos “puns”. "	1	Lara	PC	Positivo		Compreende			
"Assim, esta criança mostrou estar a compreender e estar com atenção à história."	1	Lara	PC	Positivo	Entusiasmo	Compreende	Referência a elementos familiares		
"No fim da história, quando questiono a Sara, esta também revela compreender o final da história."	1	Sara	PC	Positivo		Compreende			
"No entanto, durante o conto, tentou falar sobre temáticas que envolviam a mãe e a avó e em que nada tinham a ver com o assunto abordado, tendo por isso uma intervenção completamente descontextualizada."	1	Sara	PC	Negativo		Não compreende	Não revela conseguir concentrar-se e encontrar um elo de ligação com a história		

— 2.^a Sessão: História “Leonardo, o monstro terrível”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e comportamento		Compreensão		Inclusão/exclusão	
				Geral	Específico	Geral	Específico	Geral	Específico
"O Rui, a Sara e o Bruno participam ativamente (...)."	2	Gcrianças PC	PC	Positivo	Interesse				
"(...) contudo, a Lara e a Inês apenas escutaram o grupo."	2	Gcrianças PC	PC	Negativo	Desinteresse				
"A expressão facial da Lara mantém-se praticamente inalterável, a sua boca fica aberta e o olhar não se centra no adulto nem no grupo de pares. Durante algum tempo, ainda brinca com os seus dedos."	2	Lara	PC	Negativo	Desinteresse				
"O grupo de crianças recebeu de forma assertiva as orientações dadas por mim (...)."	2	Gcrianças	REF	Positivo	Recetivo				
"Somente o Igor questionou a presença das mesmas, quando folhee a história da primeira para a segunda página (...)."	2	Igor	REF	Negativo	Desatenção	Não compreende	Incompreensão das regras definidas		
"(...) e a Joana no fim da história."	2	Joana	REF	Negativo	Desatenção	Não compreende	Incompreensão das regras definidas		
"Ao contrário da semana passada, o grupo cumpriu as regras até ao final, sendo, também, esta a minha intenção."	2	Gcrianças	REF	Positivo	Interesse	Compreende	Compreensão das regras e realização das mesmas		

" (...)as crianças com mais dificuldades cognitivo-linguísticas revelaram dificuldades na análise após o conto. "	2	Gcrianças PC	PC	Negativo	Dificuldade	Não compreende			
"A título de exceção aparece a Sara que participou com entusiasmo desde o início até ao fim do relato. Esta criança apresentou um tom de voz alto e participou sem ser solicitada o que não é comum na criança. "	2	Sara	PC	Positivo	Entusiasmo	Compreende			
"Inicialmente, não foquei as crianças que iriam responder, todavia a Ana e a Joana tomam a posição de responder de forma autónoma e automática não deixando o restante grupo participar. "	2	Ana e Joana	REF	Positivo	Entusiasmo	Compreende	Exclusão		Existência das mesmas crianças durante as questões apresentadas para responder
"Apesar da Sara se vir a revelar um membro bastante ativo durante a conversa, inicialmente não o estava a ser. Portanto, questionei-a: "O Leonardo queria ser quem?". "	2	Sara	PC	Negativo	Desinteresse	Não compreende			
"A criança respondeu-me que o Leonardo queria ser um "monstro com uns dentes maus". Assim, esta criança construiu uma pequena frase para responder à questão colocada."	2	Sara	PC	Positivo	Receptivo	Compreende			
"Esta criança não utilizou palavras precisas, substituindo estas pelas que utiliza no seu quotidiano. Algumas palavras não foram perceptíveis. "	2	Sara	PC	Positivo		Compreende	Apoio a palavras do seu quotidiano para responder		

"Todavia, a Sara demonstrou ter compreendido a sequência dos acontecimentos evidenciados na história."	2	Sara	PC	Positivo	Interesse	Compreende			
"O Bruno durante as questões apresentadas não participou (...)."	2	Bruno	PC	Negativo	Desinteresse	Não compreende			
" (...) e quando solicitei a sua intervenção com uma questão direta, ("Ele não conseguia assustar quem?"), esta criança falseou a sua participação, pronunciando o início de uma palavra, repetidamente."	2	Bruno	PC	Negativo	Desinteresse	Não compreende			
"Durante o resto da conversa, o Bruno brincou com os braços da Sara (...)."	2	Bruno	PC	Negativo	Desinteresse	Não compreende			
"A concentração do Rui durante o conto da história não foi linear (...)."	2	Rui	PC	Negativo	Oscilações na receptividade	Não compreende			
" (...) existiram momentos em que o seu olhar se focou no adulto, mostrando estar atendo, contudo, no início e no fim da história a criança olhou em seu redor e para o grupo tentando compreender o solicitado."	2	Rui	PC	Negativo	Desinteresse	Não compreende	Desatenção		
"Durante o momento do reconto, o Rui rodou a cabeça para ambos os lados, olhando em seu redor, para além disso, brincou com a sua face."	2	Rui	PC	Negativo	Desinteresse	Não compreende	Desatenção		

" (...)a Inês apresentou-se bastante interessada e atenta durante o conto da história (...)"	2	Inês	PC	Positivo	Entusiasmo e interesse	Compreende			
"Inicialmente, colocou-se para a frente a fim de escutar a história e posteriormente, colocou-se para trás, não revelando qualquer interesse na análise da mesma."	2	Inês	PC	Negativo	Desinteresse	Compreende			
"A Lara durante o conto e reconto da história revelou não conseguir focar o seu olhar e atenção no adulto, tentando por vezes interagir com as crianças que estavam perto dela."	2	Lara	PC	Negativo	Desinteresse	Não compreende	Desatenção		
"Quando lhe pedi para intervir, ela recorreu somente imagens, ignorando a pergunta "Qual foi a ideia do Leonardo?". A Lara respondeu que o Leonardo "abre a boca" pois foi o que observou na imagem."	2	Lara	PC	Negativo	Desatenção	Não compreende			
"Durante o reconto da história é verificável que o grupo de crianças consegue compreender a temática subjacente à história, o enredo e o desfecho."	2	Gcrianças	REF	Positivo	Aprendizagem de novos conceitos	Compreende		Exclusão	Existência de dinâmicas desiguais: grupo de crianças que acompanha de forma motivada e grupo de crianças que não revela interesse e compreensão

— 3.^a Sessão: História “Barriguinha”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e Comportamento		Compreensão		Inclusão/Exclusão	
				Geral	Específico	Geral	Específico	Geral	Específico
"O grupo de crianças mostrou-se bastante recetivo, acatando as regras definidas e exibindo ao longo do conto, involuntariamente, expressões faciais indicadoras de interesse e motivação para continuar e descobrir o desfecho da história (sorriso; contacto visual constante com a educadora/contadora)."	3	Gcrianças	REF	Positivo	Interesse e entusiasmo	Compreende			
"Com a exceção de duas crianças que apresentaram oscilações no seu comportamento."	3	Rui e Lara	PC	Negativo	Desinteresse	Não compreende			
"O Rui durante o conto da história brincou com as suas mãos e com os seus pés (...)"	3	Rui	PC	Negativo	Desinteresse	Não compreende			
" (...) assim como a Lara que apresentou uma postura rígida durante a maior parte do tempo."	3	Lara	PC	Negativo	Desatenção	Não compreende			
"No entanto, o olhar da Lara foca a educadora, mostrando sinais de atenção."	3	Lara	PC	Positivo	Recetivo				
"No decorrer da história, as crianças mantiveram o interesse e atenção, respeitando as regras iniciais, conseguindo-se repetir a lengalenga inicial, no final."	3	Gcrianças	REF	Positivo	Interesse e atenção	Compreende			

"No entanto, é observável que existem crianças que se deixam arrastar pelas outras e não compreendem o porquê de colocarem o dedo no ar, (...)."	3	Gcrianças	REF					Exclusão	Imitação do grupo de pares sem um objetivo
" (...) como é o caso da Inês que coloca o dedo para cima após perceber que o restante grupo está a ter exatamente o mesmo comportamento, levando-a a levantar a sua mão, enquanto observa o movimento que realiza. Quando é solicitada a participar, fica perdida sem saber o que responder."	3	Inês	PC	Negativo	Desatenção	Não compreende		Exclusão	Imitação do grupo de pares sem um objetivo
"Continuando a ser evidente que as crianças que manifestam dificuldades na linguagem preferem não participar na conversa."	3	Gcrianças PC	PC	Negativo		Não compreende		Exclusão	
"Pode-se mesmo constatar a existência da participação de um pequeno grupo que se evidencia em relação a todo o resto."	3	Gcrianças PC	PC	Negativo				Exclusão	Inexistência de participação das crianças PC/ grupo de referência participante

— 4.^a Sessão: História “O casamento da gata”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e Comportamento		Compreensão		Inclusão/Exclusão	
				Geral	Específico	Geral	Específico	Geral	Específico
"Durante o conto da história, as crianças mostraram-se bastante receptivas, interessadas, acatando as regras definidas, inicialmente. As crianças não se mexiam muito durante o conto, e olhavam fixamente para o que estava a ser apresentado."	4	Gcrianças	REF	Positivo	Entusiasmo e interesse e atenção				
"Demonstravam acompanhar a história, pois por vezes davam continuidade às repetições apresentadas na história."	4	Gcrianças	REF	Positivo	Interesse e entusiasmo	Compreende	Repetição com elementos da história		
"No final do conto da história, o grupo demonstrou estar bastante agitado, querendo falar todos ao mesmo tempo."	4	Gcrianças	REF	Negativo	Desinteresse e agitação				
"Foi um longo período de tempo, um momento em que a maioria das crianças se levantou, saltou e gritou, não respeitando as regras para conversarmos sobre a história apresentada."	4	Gcrianças	REF	Negativo	Desinteresse e agitação				
" (...) as crianças com dificuldades na linguagem não tiveram oportunidade de participar nesta sessão, apesar de, ainda ter chamado o Bruno e ter tentado que ele falasse e participasse."	4	Bruno	PC	Negativo	Desinteresse	Não compreende			
"No entanto, enquanto isso acontecia, o restante grupo, falava, levantava-se e provocavam-se uns aos outros."	4	Gcrianças	REF	Negativo	Desrespeito				

— 5.ª Sessão: História “A Ofélia é uma despassarada!”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e Comportamento		Compreensão		Inclusão/Exclusão	
				Geral	Específico	Geral	Específico	Geral	Específico
"Durante a leitura desta história consenti que algumas crianças fizessem pequenos comentários sobre a história, principalmente as crianças que apresentam dificuldades na linguagem e normalmente não o fazem (Inês Maria)."	5	Educadora						Inclusão	
" (...) durante esta sessão, tenha explicado o significado das palavras “despassarada” e “carvalho”, dando exemplos do dia-a-dia do grupo e reforçando no fim, ao solicitar a todo o grupo para pronunciar a palavras “despassarada”."	5	Educadora						Inclusão	Reforço de palavras desconhecidas através de exemplos
"A primeira criança que fez o reconto, foi a Joana, a criança que me pediu para contar a história, servindo também de modelo para a criança que fez o segundo reconto (...)."	5	Educadora						Inclusão	Criança do grupo de referência como modelo para crianças PC
"A Joana, (criança modelo), realizou o reconto quase de forma autónoma."	5	Joana	REF	Positivo	Dinâmica	Compreende			
"Quando não se recordava de uma das palavras substituía por outras, como: “coisa” em troca de “bolota”."	5	Joana	REF	Positivo	Empenho	Compreende			
"Durante o reconto utilizou diversos tipos de discurso para conseguir recriar o diálogo entre as personagens da história:	5	Joana	REF	Positivo	Entusiasmo e dinâmica	Compreende			

discurso direto e discurso indireto."									
"Para além disso, recordou a sequência apresentada, referindo quando não encontrava uma das páginas que eu tinha lido "olha, eu não consigo encontrar aquilo que tu contaste!". "	5	Joana	REF	Positivo	Empenho	Compreende			
"A Joana teve o meu auxílio com pequenas perguntas, ajudando a construir a sequência da história."	5	Joana	REF	Positivo	Dinâmica				
"A Inês (criança que apresenta dificuldades na linguagem) apresenta dificuldades na produção da linguagem e na memória (...)"	5	Inês	PC	Positivo					
" (...) estratégia a colocação da voz (voz baixa) para não serem evidenciadas as suas dificuldades."	5	Inês	PC	Positivo	Contorno das suas dificuldades				
"Muitas das vezes, não consigo compreender o que a Inês está a dizer, no entanto, por vezes é notório que esta criança se recorda de algumas partes da história e em outras partes não se relembra, referindo "não sei"."	5	Inês	PC	Positivo	Empenho	Compreende			
"Durante o relato, a Inês preferiu ver e interpretar as ilustrações «ela não conseguiu atravessar!»."	5	Inês	PC	Negativo	Agitação e nervosismo	Não compreende	Refere aos pormenores das ilustrações como refúgio		
" (...) falar das suas vivências pessoais, "mas eu também tenho avelãs lá em casa!"	5	Inês	PC	Negativo	Agitação e nervosismo	Não compreende			

— 6.^a Sessão: História “Não tem graça!”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e Comportamento		Compreensão		Inclusão/Exclusão	
				Geral	Específico	Geral	Específico	Geral	Específico
"Ao longo do conto da história deixei que as crianças participassem, pontualmente, fazendo pequenas questões e observações referentes à página que estava a ser narrada por mim."	6	Educadora						Inclusão	
" (...) existiram crianças que sentiram a necessidade de o fazer, por constatarem a presença de elementos do seu quotidiano, afetivamente próximos deles."	6	Gcrianças	REF	Positivo	Entusiasmo e interesse e atenção	Compreende			
"O Pedro (criança que apresenta dificuldades na linguagem) participou algumas vezes, utilizando uma ou duas palavras."	6	Pedro	PC	Positivo	Interesse	Compreende			
"Quando não permitia a participação do grupo, esta criança divagava com maior frequência."	6	Pedro	PC	Negativo	Desatenção				
"Considero o conto um momento, onde seja possível existir pequenas intervenções permitindo-lhes estar mais atentos, pois comentam e conseguem esclarecer algumas dúvidas que lhes permitem compreender melhor as ações da história que se seguem."	6	Gcrianças	REF	Positivo	Entusiasmo e interesse e atenção	Compreende			
"(...) cabe-me a mim arranjar ferramentas para que todos tenham acesso a todas as histórias apresentadas e se a participação pontual for uma das ferramentas, então terá que ser o caminho."	6	Educadora						Inclusão	Realização de estratégias que promovam o acesso de todas as crianças

"A primeira criança que fez o relato, foi a Ana por ser uma criança que apresenta bastantes competências sociais e linguísticas, servindo de modelo."	6	Ana	REF	Positivo	Empenho e entusiasmo				
"A criança que fez o segundo relato foi o Bruno (criança que apresenta dificuldades na linguagem)."	6	Bruno	PC					Inclusão	
"O Bruno (criança que apresenta dificuldades na linguagem) demonstrou bastantes dificuldades iniciais por estar exposto ao grupo, mas que foram rapidamente ultrapassadas."	6	Bruno	PC	Negativo	Agitação e nervosismo				
" (...) apresentou dificuldades na produção da linguagem e na memória, sendo que esta criança espera o auxílio do adulto, na produção quase total da frase para dizer somente a parte final."	6	Bruno	PC	Negativo	Apatia	Não compreende	Dificuldades na memorização da sequência		
" (...) recordava de algumas partes da história, mas a maioria da história foi relembada e compreendida com as ilustrações e comigo."	6	Bruno	PC	Positivo	Reforço com a educadora	Não Compreende	Dificuldades na memorização da sequência		

— 7.ª Sessão: História “Ovelhinha dá-me lã”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e Comportamento		Compreensão		Inclusão / Exclusão	
				Geral	Específico	Geral	Específico	Geral	Específico
"Após a apresentação destes elementos, solicitei ao grupo que produzissem comigo o enunciado e assim o fizemos, várias vezes."	7	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse	Compreende		Inclusão	Educadora apresenta-se como modelo e mediadora
"Durante a apresentação da história preparei as crianças, apresentando o campo lexical que iam encontrar posteriormente na narrativa com repetições."	7	Educadora						Inclusão	As barreiras linguísticas foram retiradas através da preparação
"Gradualmente, o grupo demonstrava maior interesse e participação."	7	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse	Compreende		Inclusão	
"A maioria das crianças, durante os recontos (apresentação) realizados durante a parte da manhã produzia por iniciativa própria o enunciado que acompanhava a história, demonstrando agrado e motivação para continuar."	7	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse e iniciativa	Compreende			
"De seguida, o grupo sentou-se na mesa e iniciou a tarefa que estava planificada. Esteve a contactar com os objetos referidos na história: as crianças observaram, mexeram e cheiraram lã."	7	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse e iniciativa	Compreende		Inclusão	
"Ao longo deste desafio foi bastante motivador e enriquecedor observar as crianças que, normalmente não participam."	7	GcriançasPC	PC	Positivo	Motivação	Compreende		Inclusão	
"Elas cheiraram, tocaram e a até tiveram a ousadia de mencionar o que sentiam, quando contactavam com a lã."	7	GcriançasPC	PC	Positivo	Motivação e interesse	Compreende	Facilidade em realizar a tarefa	Inclusão	Partilha entre pares e educadora

"O Pedro referiu que a lã era "quentinha" (...)"	7	Pedro	PC	Positivo	Interesse	Compreende	Facilidade em realizar a tarefa	Inclusão	Partilha entre pares e educadora
" (...) o Bruno deitou-se por completo na lã (...)."	7	Bruno	PC	Positivo	Entusiasmo	Compreende	Facilidade em realizar a tarefa	Inclusão	Partilha entre pares e educadora
" (...) a Inês referiu que a lã era "fofinha" (...)."	7	Inês	PC	Positivo	Interesse e iniciativa	Compreende	Facilidade em realizar a tarefa	Inclusão	Partilha entre pares e educadora
" (...) e o Rui, muito indignado, alertou-me para o facto de ainda não ter cheirado (...)"	7	Rui	PC	Positivo	Interesse	Compreende		Inclusão	Partilha entre pares e educadora
"A Lara, apesar de demonstrar dificuldades em exprimir o que sentiu ao contactar com a lã, quando foi questionada, ao mexer nesta, tocava e afastava a cara, sorrindo, repetindo a ação (expressão não-verbal)."	7	Lara	PC	Positivo	Motivação	Compreende	Facilidade em realizar a tarefa	Inclusão	Partilha entre pares e educadora
" (...) o grupo de crianças, e com bastante incidência sobre as crianças com perturbações da linguagem, apresentaram sinónimos, demonstrando ter compreendido e alargado o seu campo lexical."	7	GcriançasPC	PC	Positivo	Entusiasmo	Compreende	Facilidade e aquisição de novo léxico	Inclusão	
"A Sara demonstrou estar atenta à atividade e com vontade de participar, referindo o conceito de tosquia sem dificuldade."	7	Sara	PC	Positivo	Motivação e interesse	Compreende	Aquisição de novo léxico		
" (...) as crianças já me acompanhavam durante a apresentação, sem se atropelarem umas às outras."	7	Gcrianças	Total	Positivo	Motivação e iniciativa	Compreende	Compreensão da história e dos seus elementos	Inclusão	

<p>"Durante o reconto, a Margarida Joana que supostamente serviria de modelo ao Pedro (criança com perturbações da linguagem), não apresentou diferenças na sua apresentação. Tanto um como o outro demonstraram estar à vontade, ter memória do processo e das palavras adquiridas, não necessitando de muita ajuda da minha parte."</p>	7	Margarida Joana e Pedro PC	PC	Positivo	Autonomia	Compreende	Compreensão da história e dos seus elementos	Inclusão	Uma criança do grupo de referência serve de modelo, apoiando a aprendizagem de outra do grupo com PC
---	---	----------------------------	----	----------	-----------	------------	--	----------	--

— 8.^a Sessão: História “Beijinhos, beijinhos”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e Comportamento		Compreensão		Inclusão / Exclusão	
				Geral	Específico	Geral	Específico	Geral	Específico
"Com o decorrer das leituras, o grupo partilhou gargalhadas, apresentou sinónimos para as palavras por mim referidas (...)."	8	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse, motivação e envolvimento	Compreende			
"As participações do grupo aparecem de forma ativa, sendo apoiadas, então nas observações e nos contextos por elas vivenciados. Torna-se fundamental referir como o entusiasmo do grupo é transmitido de forma oral, sendo notório a atenção e participação dos diferentes elementos."	8	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse, motivação e envolvimento	Compreende	Compreensão, referência e apoio a elementos do quotidiano presentes na história	Inclusão	As crianças facilmente recorrem a elementos do seu dia-a-dia para comunicarem
"De seguida, o grupo sentou-se na mesa e iniciou a tarefa que estava planificada, estando, assim a experienciar situações referidas na história: tocar em algodão, mexer num cato, tapar a cara com almofadas, saborear um rebuçado e observar várias imagens do grupo de crianças com chocolate, contacto com água na cara."	8	Gcrianças	Total	Positivo	Motivação e interesse	Compreende	Facilidade em compreender e realizar uma tarefa	Inclusão	Partilha entre pares e educadora
"Ao longo deste desafio, as crianças de forma conjunta, promoveram competências sensoriais e perceptivas, uma vez que contactaram de forma ativa com os materiais, envolvendo-se ativamente na tarefa."	8	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse, motivação e envolvimento	Compreende		Inclusão	Aprendizagem entre o grupo de pares

"O grupo participou, compartilhou, trocou opiniões e ajudaram-se uns aos outros. Por vezes, as crianças, ao observarem os objetos mostravam aos colegas e explicavam aos seus pares o significado do que era observado. Assim, a aprendizagem foi conjunta."	8	Gr crianças	Total	Positivo	Interesse, motivação e envolvimento	Compreende		Inclusão	Aprendizagem entre o grupo de pares
" Foi notório o acompanhamento das crianças em alguns excertos da história, revelando conhecer a mesma (memória, compreensão e atenção)."	8	Gr crianças	Total	Positivo		Compreende	Facilidade na compreensão, memorização e atenção	Inclusão	
" (...) as surpresas foram sendo afastadas, tirando assim, as barreiras e conseguindo que as crianças participassem e se sentissem confiantes para interagirem."	8	Educadora						Inclusão	
"A apresentação da Lara foi para mim uma surpresa, uma vez que, esta criança, por norma não se expõe ao grupo, não falando mesmo quando eu ou o restante grupo a auxilia. Desta vez, esta criança não hesitou em levantar-se, ainda que de forma bastante ajudada, fez o relato."	8	Lara	PC	Positivo	Entusiasmo e envolvimento	Compreende			
"Para além disso, o reforço positivo foi uma constante ao longo de todo o relato, realizado por mim e pelo restante grupo de crianças."	8	Educadora						Inclusão	

"As perguntas realizadas à Lara foram diretas e fechadas, contendo o máximo de informação possível, para que a criança me desse apenas uma resposta, sendo esta curta e objetiva."	8	Educadora						Inclusão	
--	---	-----------	--	--	--	--	--	----------	--

— 9.^a Sessão: História “A cigarra e a formiga”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e Comportamento		Compreensão		Inclusão / Exclusão	
				Geral	Específico	Geral	Específico	Geral	Específico
"Durante as leituras, o grupo mostrou-se atento, observando o que era mencionado e inicialmente, escutando com atenção, para posteriormente intervir com certezas."	9	Gcrianças	Total	Positivo	Atenção e envolvimento				
"(...) vão adquirindo certezas com desenrolar do dia, sendo as surpresas anuladas e isto dá-lhes segurança. Assim, apresentam-se mais seguros e confiantes quando participam, tornando estes momentos mais ricos."	9	Gcrianças	Total	Positivo	Motivação e interesse			Inclusão	A previsão dos acontecimentos e a repetição auxiliam todo o grupo
"Ao longo da manhã, as crianças acompanhavam a leitura com gestos, imitando-me com expressões faciais."	9	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse, motivação e envolvimento	Compreende		Inclusão	Utilização de linguagem não-verbal
"Quando pronunciava algo agradável, sorriam e quando mencionava alguma atitude menos positiva, repreendiam com uma expressão de condenação."	9	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse, motivação e envolvimento	Compreende	Resposta à educadora perante um estímulo	Inclusão	
"Para além disso, quando eram realizadas questões de compreensão, as crianças respondiam em coro."	9	Gcrianças	Total	Positivo	Atenção	Compreende	Compreensão de novo léxico		

"Torna-se evidente que, as diferenças entre as crianças com perturbações na comunicação e as restantes não são, agora, observáveis. "	9	Gcrianças	Total	Positivo	Envolvimento			Inclusão	Inexistência de diferenças entre os grupos
"Existem crianças que, apesar de não terem perturbações na comunicação, apresentavam desinteresse pelas histórias e, durante as participações, permaneciam caladas. Agora são comunicativos, mostrando-se ansiosos por participar (...)."	9	Gcrianças	Total	Positivo	Motivação e envolvimento	Compreende		Inclusão	
"Para encontrar as palavras/expressões, comecei por chamar as crianças com perturbações na comunicação. Para lhes dar segurança, chamei também um par mais competente, caso fosse necessário."	9	Gcrianças	Total					Inclusão	Aprendizagem apoiada no grupo de pares
"No fim, existiu sempre palmas, reforçando assim, o esforço das crianças e apoiando as tarefas com o elogio."	9	Gcrianças	Total	Positivo					
"Tal como na semana anterior, ao longo do dia, as surpresas foram sendo afastadas, tirando assim, as barreiras e conseguindo que as crianças participassem e se sentissem confiantes para interagirem."	9	Educadora						Inclusão	
"Durante os recontos tornou-se evidente que existiu à vontade perante o grupo."	9	Gcrianças	Total	Positivo	Desinibição				

"As crianças mostraram lembrar-se dos elementos cruciais da história."	9	Gcrianças	Total	Positivo		Compreende	Memorização da história e dos elementos da mesma		
"O reforço positivo foi uma constante ao longo de todos os recontos realizados, quer tenham sido feitos por mim ou pelo restante grupo de crianças, e as crianças mostraram-se confiantes, com vontade de continuar a partilhar os saberes adquiridos."	9	Educadora e Gcrianças	Total	Positivo				Inclusão	Reforço positivo pelo grupo de pares

— 10.^a Sessão: Texto factual “O que é um peixe?”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e Comportamento		Compreensão		Inclusão / Exclusão	
				Geral	Específico	Geral	Específico	Geral	Específico
" (...) o grupo de crianças esteve a tocar em escamas, a provar água do garrafão e água com sal e ainda, observou um peixe, trazido por uma criança."	10	Gcrianças	Total	Positivo	Motivação e envolvimento				
" (...) o grupo de crianças rescreveu o texto lido pelo educador, de forma conjunta, ao mesmo tempo que o educador o registava."	10	Educadora e Gcrianças	Total	Positivo	Envolvimento	Compreende			
" (...) construiu o “Dicionário de palavras” onde colocou as palavras/citações e respetivos sinónimos e imagens correspondentes, encontradas em conjunto, depois da análise do texto."	10	Educadora e Gcrianças	Total	Positivo	Atenção e interesse	Compreende	Apresentação de sinónimos		
" (...) as crianças produziram oralmente a palavra “enciclopédia” de forma segmentada."	10	Gcrianças	Total	Positivo	Envolvimento e iniciativa	Compreende			
"Todas as crianças participaram, com a exceção da Lara (criança com perturbações da comunicação), revelando rigidez muscular e distração."	10	Lara	PC	Negativo	Apatia e desinteresse	Não compreende	Distração		

"Enquanto preparava o grupo de crianças, mencionei os elementos presentes no texto, apresentei o texto com uma linguagem mais simples e referi as palavras difíceis que iriam aparecer, posteriormente."	10	Educadora						Inclusão	Eliminação de barreiras
"Em grande grupo, produzimos as palavras difíceis: "enciclopédia"; "barbatanas"; " escamas". "	10	Educadora e Gcrianças	Total	Positivo				Inclusão	Eliminação de barreiras
"Durante a atividade de exploração dos elementos presentes no texto, foi notório o envolvimento do grupo e o entusiasmo do mesmo."	10	Gcrianças	Total	Positivo	Entusiasmo e envolvimento	Compreende			
"As crianças, por vezes, atropelavam-se umas às outras, pois queriam partilhar vivências, responder, evidenciar conhecimentos adquiridos."	10	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse e envolvimento	Compreende			
"Todavia, apoiavam-se uns aos outros, explicando e reforçando os conceitos utilizados durante o manuseamento das escamas, da prova da água e da observação dos peixes."	10	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse	Compreende		Inclusão	Aprendizagem apoiada no grupo de pares
"É observável a inexistência de diferenças perante as crianças com perturbações da comunicação e o restante grupo."	10	Gcrianças	Total					Inclusão	Não existem diferenças nos grupos: referência e PC
"Todos, perante o desafio encontram formas para demonstrar que estão a participar ativamente, revelando atenção e motivação."	10	Gcrianças	Total	Positivo	Motivação e interesse	Compreende		Inclusão	Não existem diferenças nos grupos: referência e PC

"Apresentaram, assim, diferentes posturas corporais, gestos, partilhas com o colega que está sentado ao lado ou expondo para o grupo."	10	Gcrianças	Total	Positivo	Envolvimento	Compreende		Inclusão	Aprendizagem apoiada no grupo de pares
"Enquanto observavam o peixe, as crianças questionavam-me sobre as barbatanas e sobre as escamas, pedindo-me orientação na observação."	10	Gcrianças	Total	Positivo	Curiosidade				
" (...) demonstrou compreender e ter alargado o léxico que foi posteriormente apresentado no texto."	10	Gcrianças	Total	Positivo	Motivação	Compreende	Compreensão de novo léxico		
"Continuada a leitura do texto foi visível que as crianças conseguiram acompanhar toda a sequência das ações, completando as ideias deste."	10	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse e envolvimento	Compreende			
"O fosso era inexistente, uma vez que, o grupo participava na sua maioria e, quando não pronunciavam as palavras, faziam os gestos."	10	Gcrianças	Total	Positivo				Inclusão	Não existem diferenças nos grupos: referência e PC
"Enquanto realizávamos a construção do texto, as crianças participaram ativamente no mesmo, sendo necessário dirigir o foco."	10	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse e motivação	Compreende	Compreensão do texto		
"(...) deixando as crianças com perturbações na comunicação interagir sem receios (...)."	10	Educadora						Inclusão	Aprendizagem apoiada pela educadora
"Estas foram bem-sucedidas, apesar de demonstrarem algum receio inicial, com o continuar, revelaram à vontade."	10	Gcrianças PC	PC	Positivo	Envolvimento	Compreende		Inclusão	Aprendizagem apoiada pela educadora

— 11.^a Sessão: Escrita conjunta a partir do texto factual “O que é um peixe?”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e Comportamento		- Compreensão		Inclusão / Exclusão	
				Geral	Específico	Geral	Específico	Geral	Específico
" (...) o grupo de crianças pesquisou sobre o urso pardo, para que, posteriormente escrevesse, um texto sobre o mesmo (...)."	11	Gcrianças	Total	Positivo	Envolvimento				
"Nas pesquisas realizadas em pequenos grupos, dividi as crianças com perturbações da comunicação pelos três grupos existentes, colocando duas em cada grupo de seis (sendo que existiu um grupo de cinco elementos) fazendo-o de forma propositada, para que fossem apoiadas pelas restantes crianças."	11	Educadora						Inclusão	Aprendizagem no grupo de pares
"O empenho foi notório e evidente."	11	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse e empenho	Compreende			
"Torna-se necessário evidenciar que não existiu diferença entre as crianças com perturbações da comunicação e as restantes, tanto na segunda pesquisa como na terceira pesquisa."	11	Gcrianças	Total	Positivo	Envolvimento	Compreende		Inclusão	Não existem diferenças nos grupos: referência e PC
"Durante a apresentação dos textos elaborados, as crianças acompanharam sem dificuldade o texto escrito e lembraram com bastante facilidade a pesquisa feita."	11	Gcrianças	Total	Positivo	Interesse e empenho e envolvimento	Compreende		Inclusão	
"(...) cada vez mais se torna evidente que o fosso que existia, há uns meses atrás aquando os contos das histórias, não existe mais."	11	Gcrianças	Total	Positivo				Inclusão	Não existem diferenças nos grupos: referência e PC

"O grupo apoia-se, constrói o conhecimento, ajuda-se e as diferenças individuais são utilizadas como ferramenta e não como barreira."	11	Granças	Total	Positivo					
---	----	---------	-------	----------	--	--	--	--	--

— 12.^a Sessão: Texto factual: “Para que servem os ecopontos?”

Extrato	Sessão	Participantes	Grupo	Atitudes e Comportamento		Compreensão		Inclusão / Exclusão	
				Geral	Específico	Geral	Específico	Geral	Específico
"O grupo de crianças ficou a observar-me, sem respostas para partilhar comigo, até que a Margarida disse: “Não são baldes, são caixotes do lixo!”"	12	Gcrianças	Total	Positivo	Motivação	Compreende			
"O Martim acrescentou: “O azul é para os papéis que não usamos!”."	12	Martim	Total	Positivo	Entusiasmo	Compreende			
"A Margarida disse: “O amarelo é para o leite! Só para as caixas vazias!”"	12	Margarida	Total	Positivo	Entusiasmo	Compreende			
"Assim, conseguimos compreender que aqueles eram uns caixotes especiais, pois permitiam que alguns materiais que costumamos pôr no lixo, possam ser utilizados de novo, ou seja, reutilizados ou reciclados."	12	Educadora e Gcrianças	Total	Positivo	Entusiasmo	Compreende			
"Realizámos pequenos grupos de cinco elementos, sendo que um grupo de cada vez, foi fazer a pesquisa sobre a utilidade de cada ecoponto, através da página do Google."	12	Educadora e Gcrianças	Total						
"Posteriormente, escrevi as informações que cada grupo obteve com a pesquisa e fez-se o registo escrito, ilustrado com imagens retiradas da internet, assim como com desenhos das próprias crianças."	12	Educadora e Gcrianças	Total						

"Os grupos apresentaram as respectivas pesquisas ao grande grupo (...)."	12	Gcrianças	Total	Positivo		Compreende			
" (...) e colocaram a imagem selecionada pelo mesmo para colar no ecoponto, como forma de o identificar, bem como as palavras referentes a cada um."	12	Gcrianças	Total						
"Posteriormente, fomos observar no caixote do lixo da sala quais os materiais que tínhamos e que poderíamos separar nos ecopontos."	12	Educadora e Gcrianças	Total	Positivo	Entusiasmo e envolvimento	Compreende			
"(...) o grupo de crianças recontou o texto lido pelo educador, de forma conjunta, ao mesmo tempo que o educador o registava."	12	Gcrianças	Total	Positivo	Entusiasmo	Compreende			
" (...) “Dicionário de palavras” onde colocou as palavras/citações e respectivos sinónimos e imagens correspondentes, encontradas em conjunto, depois da análise do texto."	12	Gcrianças	Total	Positivo	Envolvimento	Compreende			
"Em grande grupo, produzimos as palavras difíceis: “enciclopédia”; “barbatanas”; “ escamas”. "	12	Educadora e Gcrianças	Total	Positivo	Envolvimento e entusiasmo	Compreende		Inclusão	Educadora como reforço e orientadora
"No final da apresentação do texto, o grupo realizava, de forma partilhada e em coro, os elementos presentes na definição, apoiando-se uns aos outros."	12	Gcrianças	Total	Positivo	Empenho	Compreende		Inclusão	Aprendizagem entre o grupo de pares
"Durante a atividade de exploração dos elementos presentes no texto, as crianças com os objetos na mão dirigiram-se sem dificuldade aos ecopontos correspondentes aos seus materiais."	12	Gcrianças	Total	Positivo	Entusiasmo, motivação e envolvimento	Compreende		Inclusão	

"Mostravam-se contentes pelo sucesso dos colegas, por estes conseguirem sem hesitações acertar no ecoponto."	12	Gcrianças	Total	Positivo	Entusiasmo, motivação e envolvimento	Compreende		Inclusão	Reforço positivo grupo de pares
"Inicialmente, o educador fez o reforço positivo, dizendo "Boa", sugerindo ao grupo de pares para "bater uma salva de palmas"."	12	Educadora						Inclusão	Reforço positivo entre pares
"A partir da primeira vez que é solicitado o reforço às crianças, estas começam a fazê-lo por iniciativa própria."	12	Gcrianças	Total	Positivo				Inclusão	Reforço positivo entre pares
"Ao longo da atividade não existem diferenças de participação e desempenho, no que respeita à concretização da atividade e, mais uma vez, as questões articulatórias não são impedimento à participação, interesse e motivação das crianças com perturbação da comunicação."	12	Gcrianças	Total	Positivo				Inclusão	Não existem diferenças nos grupos: referência e PC
"Enquanto realizávamos a construção do texto, as crianças participaram na elaboração do mesmo, apresentando a sequência lógica das ações de forma correta (...)"	12	Gcrianças	Total	Positivo	Empenho	Compreende			
" (...) existindo por vezes dificuldade em focar apenas uma criança."	12	Gcrianças	Total	Positivo	Motivação e interesse	Compreende			
"A maioria do grupo estava interessado em participar, tornando difícil a gestão das participações."	12	Gcrianças	Total	Positivo	Motivação, empenho e interesse	Compreende			

ANEXOS (em CD)