

Projecto educativo dos 3 P

Sylviane A. Rigolet

"A escrita é uma forma de vida, de destapar, de ir ao carvão.

É como modelar, como fazer um anel."

(P. Condessa, 19.9.99. *In Expresso*)

Introdução

Aos três anos de vida, muita coisa já está jogada em termos desenvolvimentais. Estes três primeiros anos de vida representam anos essenciais, fornecendo os alicerces sobre os quais toda a vida posterior do ser em desenvolvimento – aos diferentes níveis cognitivo, socioafectivo, linguístico, escolar e profissional – vai basear-se e estruturar-se. Não serão necessários muitos argumentos para aceitar a ideia de que a educação precoce ocupa um papel fundamental, cada vez mais reconhecido pelas nossas sociedades. Daí que urge reflectir sobre a formação de educadores de infância capazes de proporcionar às crianças uma preparação harmoniosa, global e eficaz para entrar de forma competente no terceiro milénio. Urge ainda proporcionar a ambos, adultos e crianças, uma forma de actuação capaz de enfrentar os novos desafios: desemprego, analfabetismo funcional crescente, famílias reconstruídas, emigração, colocação, a partir do terceiro mês de vida, em sistemas extrafamiliares de educação, longas horas fora de casa, etc.

Assim, este artigo propõe-se os seguintes OBJECTIVOS:

- Consciencializar qualquer um da sua CO-RESPONSABILIDADE no processo educativo global;

- Focar particularmente dois aspectos do desenvolvimento humano: o da COMUNICAÇÃO e o da LINGUAGEM, nas suas vertentes ORAL e ESCRITA;

- Reflectir sobre os vários aspectos implicados no tipo de intervenção que obedeça à FILOSOFIA dos três P;

- Mostrar como o "BILINGUALISMO" (linguagem oral e escrita desde a mais tenra idade) pode constituir uma real viragem educacional;

- Compreender para poder aplicar as ESTRATÉGIAS de COMUNICAÇÃO subjacentes a um processo educativo optimal;

- Demonstrar como um "canto" da sala do jardim-de-infância – aqui o da GARAGEM – pode evoluir segundo o modelo de intervenção proposto e respeitando os sucessivos níveis de desenvolvimento da criança;

- ...Com vista a aumentar as hipóteses de LUTA para a PREVENÇÃO do INSUCESSO ESCOLAR e do ANALFABETISMO FUNCIONAL!

I PARTE

Na primeira parte deste artigo, abordar-se-ão algumas estratégias que favoreçam uma comunicação aprazível, por isso capaz de fomentar uma aquisição plena de

competências sociais e linguísticas. Desde que uma criança entra na creche ou no jardim-de-infância, é essencial usar uma atitude global de ESCUTA: com sabedoria, amor, intuição, estando todos os nossos sentidos em alerta, sem engavetar os nossos conhecimentos das várias áreas de desenvolvimento em diversos compartimentos separados ou até mesmo estanques. Esta atitude de acolhimento total da pessoa única que se nos apresenta irá fomentar uma nova postura: colocar-se ao MESMO NÍVEL da criança. Este posicionamento representa uma tomada de consciência pluridimensional:

- Em primeiro lugar, implica um *colocar-se em frente à criança* de forma a poder entrar em contacto directo com ela, através da altura física, do olhar, do sorriso e da expressão facial.

€ 64

- Em segundo lugar, estar ao mesmo nível significa *adaptar as propostas* de actividades ao real nível de competência da criança: jogos que proponham um certo desafio sem "desesperar" a criança, livros adequados aos seus centros de interesse, temas de conversa que saibam despertar a sua curiosidade intelectual, projectos que lhe permitam co-construir saberes com os outros, valores que respeitem a sua moral e a sua estética nascentes, enfim, oferecer-lhe todo um conjunto variado de propostas dignas de motivá-la...

- Em terceiro lugar, esta "*démarche*" de ir ter com ela representa um esforço de adequação da linguagem, oral e escrita, que lhe oferecemos para que esta constitua um modelo favorecedor de crescimento optimal e harmonioso. Esta adequação da linguagem proposta à criança deve basear-se em profundos conhecimentos sobre aquisição e desenvolvimento.

- Finalmente, estar ao mesmo nível significa nunca perder de vista o *aspecto lúdico* da educação: sentir entusiasmo para poder transmitir este prazer fundamental da progressão, de descoberta em descoberta, ao longo do caminho da evolução individual, mas, no entanto, pertencendo a um grupo!

Poder-se-á então concluir que não se trata simplesmente de estar ao mesmo nível, mas sim de aceitar PÔR-SE AO MESMO NÍVEL e, de forma consciente, querer MANTER-SE ao nível da criança... e de CADA UMA DELAS!

Neste sentido, a questão da motivação deixa de ser pertinente visto que, para sentir-se motivada a intervir, a criança deve saber-se respeitada nas suas capacidades reais e individuais, ser reconhecida na sua necessidade de brincar e de descobrir novos mundos, ser valorizada nos pequenos sucessos do seu dia-a-dia, despreocupada de comparações, normalizações e corridas desenfreadas às formalizações curriculares.

Numa só palavra, poderíamos dizer que a motivação existe no momento em que há "COMPREENSÃO", ou melhor, "COM-PREENSÃO" plena da realidade efectiva de CADA CRIANÇA (Monteiro Costa; Rigolet, 1998).

Os aspectos abordados até agora fornecem as bases de uma comunicação capaz de despertar uma aquisição "suave" da LINGUAGEM. Por "suave" entendemos harmoniosa porque desenvolvendo-se num ambiente de verdadeiro intercâmbio de comunicações (a brincar com as palavras: com-única-acção: **com** o outro, de forma **única** porque individualizada na sua expressão, e sempre numa participação **activa!**) pessoais, onde cada interlocutor sente que toma parte efectiva de um DIÁLOGO verbal e/ou

não-verbal (Neves Rigolet, 1998).

Conjuntamente com as estratégias acima referidas que preparam o terreno para uma optimização da comunicação, existe todo um leque de **estratégias específicas** relativas a um pleno desenvolvimento da linguagem oral.

Saber tomar a sua vez no diálogo, por exemplo, exige uma competência que se irá desenvolver ao longo do tempo, mas que nasce, de forma ainda rudimentar, aos 4 meses de idade, com o nome de "**protoconversação**" para significar melhor o seu aspecto "experimental", à maneira de um tubo de ensaio preparando a criança para as grandes aventuras futuras!

Poder dar nome às coisas, sentimentos, acontecimentos que nos rodeiam fornece as chaves para entrar na semântica, este vasto mundo da aquisição e do desenvolvimento progressivo do vocabulário, tanto nos seus aspectos qualitativos como quantitativos. Seguindo uma evolução não só cronológica como cognitiva e socioafectiva, a criança **ver-se-á capaz de nomear substantivos, adjectivos, verbos e advérbios** – o que constitui as suas primeiras categorias semânticas, para, progressivamente, penetrar no não menos vasto mundo da morfossintaxe (Neves Rigolet; Cruz, 1997).

Mas, para que tal possa acontecer, o papel do adulto é fulcral: **dar nome correcto e específico** aos objectos que nos envolvem;

usar os gestos para facilitar a compreensão dos conceitos e a sua assimilação;

repetir vezes sem conta, usando para tal uma modulação de voz variada;

modelar, isto é, propor uma maneira

de exprimir os conceitos que seja para a criança um convite à correcção no modo de usar a linguagem;

incitar a produzir comportamentos verbais e não-verbais sem substituir a criança, dando-lhe só esta "parcela de ajuda", este pequeno "toque" que facilite de forma específica a actuação da criança: deixá-la agir até conseguir por si mesma sem desesperar, ajudando-a a "passar o calcanhar da sua meia", mas deixando-a enfiar o resto sozinha;

falar pausadamente de forma a permitir à criança discriminar o melhor possível a mensagem que lhe é dirigida, articulando com maior destaque (pelo ritmo mais lento e pelo tom de voz mais acentuado) as palavras compridas ou novas, ou ainda o que ela teve dificuldade em articular correctamente: tudo isso sem a obrigar a repetir, sem a corrigir no sentido de a interromper, o que poderia levá-la a perder o fio condutor da sua conversa;

evitar o uso abusivo de **perguntas**, particularmente as ditas de "fechadas" porque só podem ser respondidas por sim ou não;

tentar eliminar o mais possível o recurso (normalmente abusivo!) ao **imperativo**, substituindo as ordens pelos comentários a respeito do que está a acontecer: será uma atitude muito mais positiva, visto ser menos intrusiva;

relembrar-se que se aprende melhor quando se recebe **reforços positivos**;

criar um ambiente estruturado que favoreça uma certa ordem no procedimento das diferentes actuações ao longo do dia: deixar claro que qualquer acção tem início, meio e fim e que todos os processos são sequenciais.

Eis algumas das estratégias facilitadoras da aquisição e do desenvolvimento da linguagem oral. Como terá sido fácil ao leitor verificar, elas são simples, até parecem óbvias!

No entanto, embora não necessitem de meios sofisticados para serem aplicadas, o seu emprego consciente e constante com as diversas crianças com as quais lidamos implica uma reflexão diária, um autoconhecimento (grandemente ajudado pelo uso regular de uma câmara de filmar) apurado: aplicando pouco a pouco estas estratégias, o auto controlo necessário. No início tornar-se-á espontâneo para o grande benefício das crianças e do próprio adulto que, finalmente, irá sentir-se adequado, competente na individualização da sua intervenção e eficaz na sua adaptação constante e flexível às mudanças frequentes de situações a enfrentar (para uma explicação pormenorizada, cf. Neves Rigolet, 1998).

66

II PARTE

Na segunda parte deste artigo, tentaremos demonstrar como existe um paralelismo entre o desenvolvimento da cognição, o da linguagem oral e o da linguagem escrita, e que, brincando com um neologismo, decidimos chamar de "bilinguismo".

Poder-se-á constatar o quão próximos evoluem os domínios do desenho infantil e das etapas do brincar, duas formas específicas de expressão da criança, paralelas e complementares entre si e com a linguagem. Neste sentido, e porque acreditamos que noções científicas podem ser apresentadas também de forma lúdica, contaremos a história deste desenvolvimento, focando mais particularmente a nossa atenção sobre a evolução da linguagem escrita.

Os aspectos tratados serão constituídos pelos pontos seguintes:

1. O ACTO DE LER
2. LER JUNTOS
3. ESCREVER PARA DIZER-SE e LER PARA COMPREENDER(-SE)!
4. FAZER UM LIVRO
5. DINAMIZAR UM ESPAÇO

1. No ACTO DE LER, focar-se-ão os 3 seguintes aspectos:

- a) da leitura do mundo à leitura das letras;
- b) a propósito de uma selecção criteriosa de livros;
- c) acompanhando a espiral evolutiva CIF.

a) Passar da leitura do mundo envolvente à leitura das letras constitui o princípio de uma longa caminhada... que serpenteia um abecedário filosófico subjacente, onde cada letra, tal como as pedrinhas do pequeno herói "pequeno polegar", constitui um marco fundamental.

ERA UMA VEZ um bebé, abrindo os olhos sobre o mundo circundante. Fadas boas ajudaram-no a descobrir um Vasto território a explorar, repleto de coisas Variadas.

Mal sabia ele que esta "maravilhosa caça ao tesouro" conduzi-lo-ia de forma Vitalícia à recolha de pepitas de ouro de Valor Universal.

No grande Teatro da Vida, Ternurentas, estas levam o nosso aventureiro a desfrutar de *Tantas* fases:

Na 1.^a fase, descobriu os **Objectos Tridimensionais, de Tamanho Real**: o rosto da sua mãe, a voz do seu pai, o rir do seu irmão e a suavidade do pêlo do seu ursinho de peluche.

Na 2.^a fase, a sua mana fê-lo penetrar no seu **Mundo Miniatura**: pratinhos e copinhos, coelhinhos e

cachorrinhos que não ferrem...

Na 3.^a fase, uma prima trouxe **Fotografias a Cores** das suas últimas férias... então, o nosso explorador riu-se quando se reconheceu na praia.

Na 4.^a fase, a avó fez-lhe uma surpresa: recordou tempos de Outrora, folheando com ele um álbum de **Fotos a Preto e Branco**.

Chegado a esta altura do seu jogo de pista, em verdadeiro herói que não se desnorreia nem por nada, de um passo firme, decidiu escolher observar as **Imagens** do livro da sua irmã: cores reais, traços nítidos, representações claras, temas vivenciados... lá penetrou ele de novo na selva das **Cenas Conhecidas da Grande Aventura da sua Vida**...

A bolsinha pendurada no seu cinto, ao lado da bússola, já tilintara de pepitas de ouro recolhidas no caminho.

O nosso menino ia ganhando força e conhecimento. Mas precisou descansar, fazer uma pausa e reflectir; tinha visto e ouvido tantas coisas, no entanto desejava ir mais além: queria **Ramificar** o seu saber; das **Raízes** do seu ser, sentia crescer a necessidade de passar do **Rudimentar** (fundamental) ao **Raro** e descobrir que isso se chamava **SONHAR**.

Tinha então nas mãos um livro, cujas **Ilustrações** nada de linear apresentavam: deixavam uma grande margem à Imaginação, descolavam do real e permitiam uma **Interpretação Simbólica**...

Quando deu por si, o nosso herói tinha à sua frente um tesouro: com o seu **Coração Sincero e Sereno**, levantou a tampa e descobriu uma pepita gigante, rectangular, em forma de livro. Acariciou a superfície e deixou-se invadir pela sensação

de bem-estar que já tinha experimentado a cada vez que metia uma pepita na sua bolsinha...

De repente, quando quis fechar a tampa, descobriu uma outra pepita, oval, e uma outra, redonda, e uma outra ainda... tais raios de sol que lhe aqueciam a alma e lhe acariciavam o corpo...

... e descobriu então que a **Grande Aventura da Leitura** mal tinha começado!

Para chegar ao tesouro, este **MAPA** lhe será muito útil. Lance-se com o nosso herói na Grande Aventura:

1) OBJECTOS REAIS TRIDIMENSIONAIS;

2) OBJECTOS MINIATURAS;

3) FOTOS COLORIDAS com temas e perspectivas fáceis de entender (= pertencentes às vivências próximas dos "heróis-leitores", e só progressivamente mais afastadas da sua realidade);

4) FOTOS A PRETO E BRANCO (seguindo o mesmo padrão desenvolvimental do que no ponto anterior);

5) ILUSTRAÇÕES PRÓXIMAS das **CENAS** da **VIDA REAL**;

6) AFASTAMENTO progressivo das **ILUSTRAÇÕES** do real (= fotos e/ou desenhos cada vez mais "poéticos");

7) LEITURA de **FRASES** portadoras de **SIGNIFICADO CONCRETO** (= tipo "legendas óbvias");

8) LEITURA de **PALAVRAS** (cada vez mais afastadas do concreto, do ilustrado ou da mera legenda);

9) LEITURA de **LETRAS** e **CÓDIGOS ABSTRACTOS** (= notas musicais, braille, símbolos específicos etc.).

b) **Quando** se é pequeno, muito pequeno, sente-se prazer em identificar qualquer herói dos livros como sendo "EU", mesmo se eu sou uma menina e o herói um rapaz. O cachorro, pelas mesmas "propriedades intrínsecas", passa a ser o cão da casa, e a avó, a minha avó Ângela; o meu pai, mesmo sem bigodes, é mesmo meu, e a minha mãe, embora loira no livro, continua a ser minha!

Quando se cresce mais um pouco, identificando-nos como ser sexuado, afirmando claramente a nossa personalidade, e que até gaguejamos um pouco (não se assustem, é fisiológico!), tornamo-nos ávidos de conhecer **como** funcionamos, nós e as coisas à nossa volta, **porquê** é que há lágrimas quando choramos, **quantos** dentes se mostram quando sorrimos e **se** os outros meninos e meninas do mundo vivem igual a nós!

≠ 68

Quando se começa a achar que o mundo à nossa volta se tornou pequeno, e quando se sofreu das primeiras (... mas não últimas!) limitações do nosso "poder" sobre este mesmo mundo (do corpo ao pensamento, da vida à morte), então chegou a altura de sonhar, expandindo-se, ultrapassando as dificuldades, tentando encontrar soluções (ou parcelas delas), **apropriando-se a experiência dos antepassados** ou **imaginando-se** todo poderosos...

Daí que as nuvens se animam e o vento nos obedece, o sol esconde-se para brincar connosco e a chuva cai para oferecer-nos um arco-íris se lhe cantarmos uma canção de embalar e fazer chorar.

Se, então, acordarmos adultos, dir-se-á que somos poeta ou irrealista!

c) **S e g u i r e s t e DESENVOLVIMENTO** significa:

- Respeitar as 3 grandes fases da:

CONFIRMAÇÃO INFORMAÇÃO IMAGINAÇÃO

- Seleccionar livros e materiais escritos que melhor as representam;

- Saber que cada fase encontra-se subdividida, progredindo do mais simples ao mais complexo (do básico ao elaborado);

- Reconhecer que este desenvolvimento não se prende com idade cronológica, mas sim com níveis de desenvolvimento encadeados uns nos outros;

- Descrever cada subfase como correspondendo a perguntas fundamentais que o ser em desenvolvimento, a criança, se coloca e nos faz.

Assim, na **CONFIRMAÇÃO** (globalmente **do nascimento aos 3 anos** de idade), a criança quer saber:

i)

QUEM está à sua volta?

O QUE É que compõe o seu mundo?

ONDE pôr os pés e dirigir os seus passos?



Considerados **Isoladamente** pessoas objectos soltos e acções.

ii)

QUEM está à sua volta?

O QUE É que compõe o seu mundo?

ONDE pôr os pés e dirigir os seus passos?



Pessoas
Objectos
acções

da:
↓
Considerados *em pequenas sequências* com início de capacidade para reconhecer o princípio, o meio e o fim.

iais am;
a-se nais (do
Quando chega à fase da **INFORMAÇÃO**, a criança quer satisfazer uma curiosidade crescente (3 - 5 anos, mais marcada, embora perdure ao longo da vida):

i)
mas **PORQUÊ? PORQUÊ? PORQUÊ?**

COMO funciona?

QUANDO chega?

↓
* descobre a relação de causa e efeito

* interessa-se não só pela forma mas pelo conteúdo

* liga ao processo e ao resultado

* começa a estruturar o tempo e o espaço

ii)
PORQUÊ? então?

COMO?

QUANDO?

↓
* vai descobrindo que nem os adultos tem respostas para tudo

* apercebe-se rapidamente que de uma resposta nasce/m outra/s pergunta/s

* e que assim o questionamento nunca tem fim.

Perguntas mais complexas surgem então, assim como a necessidade de aprofundar em vários sentidos, saindo do *hic et nunc*, limitado, e de compreender que, para

abranger o passado e o futuro, é preciso apurar o conhecimento do aqui e do agora.

Chega-se então à **IMAGINAÇÃO**, a **PESSOAL** e a **POPULAR**. Imaginar ser outro, ser diferente:

QUAL DELES...?

SE fosse...?

QUANTOS daria para...?

SERÁ QUE os outros...?

DE ONDE, POR ONDE, ATÉ ONDE chegarei...?

COMO viveria **SE**...?

Os limites do tempo e do espaço vencidos, a experiência antiga feita nossa através dos contos de fada, a sabedoria de outrora ainda válida, e o sonho para extrapolar soluções, e o sonho simplesmente para sonhar...

... já que "os livros, espelhos inesgotáveis de infinito", se tornaram assim os nossos fiéis companheiros! (T. GERSÃO, 99, entrevista na rádio).

£ 69

Assim, a selecção de livros adequados aos níveis desenvolvimentais respectivos a cada fase e subfase corresponderá ao cruzamento das características descritas na "caça ao tesouro" (isto é, 7 capacidades evolutivas de leitura) com os 6 anéis da espiral evolutiva (da Confirmação, Informação e Imaginação).

Então, Linguagem e Ilustração serão condizentes, Simples, Simultâneas e Simbólicas.

Manifestarão Qualidade e Quantidade adequadas e responderão aos Questionamentos naturais das crianças.

Serão sobretudo Identificativas, Informativas, Inventivas, para corresponder aos princípios Fundamentais de **FAMILIARIDADE**, **FUNCIONALIDADE** e **FLEXIBILIDADE**.

Porque os livros e a leitura deveriam sempre ser:

ATRATIVOS, ADEQUADOS, ABRANGENTES, ANIMADOS e "AREJADOS",

como os 5 dedos de uma mão ou os 5 sentidos que vão nos levar a...

2. ... LER JUNTOS

- com os mais velhos que irão iniciar-nos nesta grande aventura da vida;
- e formando pares de leitores/interlocutores, presentes ou ausentes (os autores), próximos ou distantes.

LER JUNTOS implica ESTRATÉGIAS:

**DIVERSIFICADAS
DIÁRIAS
DINÂMICAS
DIVERTIDAS**

LER JUNTOS implica ainda um **MATERIAL** seleccionado e uma **MÍMICA** facilitadora da compreensão (cf. Rigoleto, 2000).

€ 70

E, porque compreender claramente implica **MEMORIZAR** bem, este processo deve pressupor uma **MUDANÇA** de atitudes...

...que nos faça profundamente sentir que é imprescindível:

3. **ESCREVER** para **DIZER(-SE)** e **LER** para **COMPREENDER(-SE)**!

QUEM escreve ?



TODOS

QUANDO se escreve ?



O MAIS POSSÍVEL

ONDE se escreve ?



POR TODO O LADO

COMO se escreve ?



Da GARATUJA à LETRA

PORQUÊ se escreve ?



Para servir QUALQUER PROPÓSITO

QUEM lê ?



CADA UM DE NÓS

QUANDO se lê ?



DESDE SEMPRE

ONDE se lê ?



EM QUALQUER SÍTIO

COMO se lê ?



Segundo o SEU NÍVEL de DESENVOLVIMENTO

PORQUÊ é que se lê ?



Para DIZER-SE

A **CIF** reencontra-se no desenho infantil. Ao representar a figura humana, a criança desenha-se a ela própria, primeiro de forma rudimentar e, a seguir, de forma muito pormenorizada. Isto é, este desenho representa uma forma de identificação possível.

Pouco a pouco, a criança irá representar a sua família, o meio envolvente, dando informações sobre o seu vivido, quer se trate de um vivido mais diário (animais familiares, casa, amigos, carro ...), quer se trate de um vivido mais excepcional, representando uma cena ocasional, um acontecimento pontual (aniversário, festa de Natal,

viagem de barco, férias...).

Progressivamente, para além de confirmar as suas vivências e de informar o leitor sobre o que ela lê do mundo à sua volta, a criança irá representar planos, esquemas, sequências de jogo, percursos (tipo gincana), etc. O que quer dizer que a criança, nesta altura, sente necessidade em representar funções, sequências de acções, regras, mais abstractas, esquematizando e planificando toda uma série de *informações* que queira transmitir ou simplesmente organizar para memorizar mais facilmente.

Finalmente, dominando uma certa leitura do mundo, a criança pode permitir-se extrapolar para outras dimensões, não se limitando à realidade envolvente mas criando novas realidades condizentes com as suas fantasias e sonhos.

4. FAZER UM LIVRO

Fácil será constatar uma grande discrepância ao nível do mercado do livro. De facto, nesta última década, assistiu-se a uma forte influência vinda do estrangeiro e que estimulou o mercado nacional para um investimento nesta fonte de cultura. No entanto, a grande maioria dos livros encontra-se ao nível da informação. Os livros representam, com um cuidado particular na sua apresentação, todo o tipo de conhecimentos pelos quais se possam interessar as crianças. Existem vários tipos de materiais, de interações possíveis com o livro, de tamanhos, de temas e de tratamentos das noções abordadas. De referir o crescente envolvimento das novas tecnologias e do interesse que despertam.

De notar e louvar que uma percentagem elevada deste material soube manter o aspecto lúdico na sua abordagem das questões aí tratadas, embora transmitisse

noções científicas.

Quanto aos livros com toda a espécie de literatura favorecedora da imaginação (sagas, histórias de aventura, poesia, bandas desenhadas, etc.), particularmente a dos contos de fadas, pode-se verificar uma recrudescência do seu interesse na população infantil e na comunidade educativa. Lindíssimas reedições deste tipo de obras povoam felizmente as prateleiras das livrarias. Encontrar-se-á ainda disponível no mercado uma revista crítica, a *Malasartes*, de grande qualidade e de crucial importância para garantir ao público ligado à educação uma selecção de obras de reconhecido valor, tradicional ou mais recentemente editadas em Portugal e na Galiza vizinha.

Mas continua a existir uma certa lacuna ao nível da edição de livros para os mais pequenos. Podemos apontar duas ordens de factores para justificar tal facto. Em primeiro lugar, torna-se mais fácil e mais barato para as editoras publicarem obras editadas noutros países, limitando-se então a traduzir pura e simplesmente o seu conteúdo escrito sem nenhuma preocupação de adaptação à realidade nacional. É por esta razão que os seus heróis se deitam às sete da tarde por exemplo, ou que comem salsichas com bacon ao pequeno-almoço!

Em segundo lugar, os livros que descrevemos como pertencentes à fase da confirmação e pela sua definição intrínseca, devem ser o mais possível individualizados, contextualizados e ricos em estimulação dos cinco sentidos; daí que o seu custo de produção se torne excessivamente elevado para a maioria das editoras. De acrescentar ainda que as preocupações prioritárias ao nível da educação situam-se mais no âmbito do pré-escolar e não tanto no da creche. Obviamente, não nos cabe aqui reactivar as quezílias entre

os Ministérios...!

Por todos estes argumentos, os livros de confirmação das vivências das crianças e dos seus respectivos contextos socioculturais devem nascer das mãos dos adultos que lhes são próximos. Tentaremos a seguir ilustrar esta progressão na selecção dos livros, mais especificamente aplicando-a a uma área comumente presente nos jardins-de-infância.

5. DINAMIZAR UM ESPAÇO

Um dos "cantos" frequentes nas salas do jardim-de-infância é o da "garagem". Infelizmente, esta área, na maioria das vezes, apresentar-se-á da mesma forma, quer a sala se destine aos 3, aos 4 ou aos 5 anos: um prédio-garagem, de um ou vários andares, com rampas e lugares de estacionamento; umas bombas de gasolina e alguns carros, em estado duvidoso de conservação, marcas indefinidas e tamanhos que, às vezes, nem sequer cabem nos lugares previstos para o seu estacionamento (aparcamento)! Já imaginamos agora alguns sorrisos comprometidos, ou já podemos adivinhar algumas desculpas esfarrapadas do tipo: "mas gostam tanto deste canto, especialmente os rapazes", "não há dinheiro para substituí-la", "já estava assim quando aqui cheguei", etc.

Não se trata, de facto, de mudar por mudar. Trata-se, isso sim, de moldar a concepção desta área da garagem conforme o desenvolvimento das crianças às quais se destina, seguindo assim os seus reais centros de interesse, acompanhando as suas capacidades cognitivas, permitindo um brincar a cada passo mais evoluído até ao jogo simbólico cooperativo e complexo... sendo então um verdadeiro "motor" (permitam-nos este jogo de palavras!) do progresso do grupo em questão e de cada um dos seus

membros em particular.

Para que este progresso se torne possível e ao alcance de todos, crianças e educadores, urge reflectirmos sobre as várias áreas do desenvolvimento da criança, encontrando assim um compromisso adaptável a cada realidade em causa, mas alicerçado por um forte conhecimento teórico. Vamos ver, ao longo deste exemplo, que se torna igualmente óbvia a necessidade de observar a realidade concreta de cada uma das crianças da sala para podermos adaptar não só o espaço e o material, mas também as propostas lúdicas que melhor saibam ir ao encontro dos centros de interesse e dos tipos de actividades que as crianças manifestam.

Como já o dissemos, por volta do 4.º mês, o bebé estabelece um diálogo embora sem falar com o adulto com o qual se relaciona. E acontece ainda que o bebé dirige a sua mão (frequentemente a que funcionará mais tarde como a mão predominante em termos de lateralidade) para os objectos que o rodeiam, tentando levá-los à boca para os conhecer. Este bebé ainda não sabe explorar o mundo nem de forma muito profunda, nem sistemática: facilmente ele se cansa do objecto que segura na mão ou que passou de uma mão para a outra, largando-o e pegando num outro, que esteja ao seu alcance. Daí que surjam duas necessidades ao nível do material que possamos pôr ao seu dispor:

- uma de qualidade do material apresentado, no sentido da sua segurança, peso, tamanho, que devem permitir e facilitar esta nova aprendizagem da preensão e da coordenação motora progressiva;
- uma outra, relativa à diversidade deste mesmo material, já que as actividades de exploração do bebé são de curta duração; qualidade

implicando também estética (convém, desde o mais cedo possível, formar o gosto pelas coisas belas). Se calhar, torna-se preferível menos "coisas" (do tipo "loja dos trezentos"!), mas objectos pluridimensionais e polifacetados... Mais ainda do que um material diversificado e seguro, o bebé precisa de toda a nossa atenção para desenvolver as suas capacidades exploratórias e motoras. Neste sentido, brincar sozinho não chega: é necessária a presença atenta, carinhosa e falante do adulto que o saiba ajudar a exercer novas actividades sobre objectos já conhecidos.

Sabemos igualmente que, ao nível da linguagem oral, o bebé precisa de ouvir, repetidas vezes, os nomes destes objectos, assim como os das acções que opera sobre eles (abanar, chupar, atirar, largar, pegar, segurar, virar, observar...); precisa ainda de ouvir os adjectivos qualificativos relativos às suas características (macio, leve, redondo, brilhante, colorido, sonoro...) e a forma de exprimir os sentimentos que despertam nele, sentimentos legíveis através das suas mímicas faciais (gostar, detestar, ter medo, querer mais, manifestar o desejo de saber, admirar-se...).

Sabemos ainda que, ao nível da linguagem escrita, a criança muito pequena só lê bem os objectos tridimensionais (desde as caras dos seus interlocutores aos espaços envolventes e às coisas que o rodeiam), tal como o descrevemos na primeira parte deste artigo.

Apoiados nestes conhecimentos, escolheremos brinquedos em pano ou em plástico pela sua leveza, ou ainda em madeirã (polido, ao natural ou pintado com tinta não tóxica) pela sua naturalidade elementar, para representar, se assim o queremos, os primeiros elementos desta garagem: os "popós". De

associar, sempre e já desde esta altura, livros que falem de carros e que respeitem os critérios de selecção para favorecer o grau máximo de legibilidade.

Já tivemos oportunidade de apreciar cadeiras de bebés, onde ficam sentados a partir dos seus 6 meses para comer por exemplo, que têm um volante... Colocadas noutra posição, as cadeiras baloçam como barcos no chão-mar; posicionadas da terceira forma possível, andam sobre rodas accionadas pelo "motor" dos pezinhos das crianças!

Mal o bebé se torna capaz de gatinhar, o que significa que pode ficar sentado sem problemas de equilíbrio, seria conveniente colocar ao seu dispor, como vimos fazer na creche Sta. Maria do Porto, os três meios de transporte mais usuais e mais visíveis: o carro, o avião e o barco.

Cada um foi executado em madeira, de um tamanho que permitia simultaneamente a duas crianças sentarem-se no interior de cada um deles; estes três veículos estavam colocados no chão da sala decorado com elementos alusivos ao meio habitual onde circulavam: papel celofane azul com peixinhos coloridos colados por cima para representar as ondas do mar, linha descontínua pintada em branco num papel preto para significar a estrada, e um papel cenário com tinta aguarela azul-claro com nuvens esbranquiçadas ilustrando o ar do céu. Quanto ao fundo da sala, as suas paredes e os *mobiles* pendurados davam continuidade à decoração condizente com cada meio de transporte: uma paisagem citadina alusiva às estradas; uma outra, com vários barcos, ao mar e ainda uns passarinhos a voarem no céu!

Relativamente a cada meio de transporte representado, ele permitia vários tipos de explorações

motoras e estimulantes dos cinco sentidos: buzinas produzindo sons diferentes, guiadores que rodavam, luzes que acendiam, pneus de borracha com jantas de alumínio a brilharem, velas de pano a oscilarem e bancos de madeira, de tecido ou de pele...

Preciso será ainda valorizar todo um trabalho específico que a educadora operava acerca destes meios de transporte visando alcançar um conhecimento mais aprofundado destes conceitos. Por essa razão, ela realizava todo um trabalho paralelo de estimulação da linguagem oral e escrita, ensinando canções sobre os transportes representados, contando histórias, lendo livros, explorando fotos de álbuns, pedindo aos pais fotos dos meios de transporte usados em suas casas, fomentando o prazer de ouvir lengalengas e poesias curtas, mimando gestos simples e específicos para facilitarem a sua compreensão, assimilação e memorização. Mais ainda: os painéis decorativos das paredes tinham sido fruto de trabalhos colectivos realizados pelas crianças, a quantidade de elementos decorativos servia para uma iniciação à matemática, as culinárias como a gelatina ou o bolo ganharam formas de veículos...

Neste sentido, alertamos para a necessidade de praticarmos, junto das crianças da mais tenra idade, uma intervenção pedagógica coerente, lógica e funcional, e sempre muito lúdica e aprazível para todos os intervenientes.

Depois das posições deitada, sentada e de gatas, surge naturalmente por volta do fim do primeiro ano de vida, a posição erguida: depois de palrar, o bebé estará pronto a andar e a falar. Daí que se tornam particularmente dignos de interesse os brinquedos para puxar: distraem a criança dos seus medos de se lançar à aventura,

empurrando-a a ir buscá-los ou a precedê-los. Paralelamente, e segura da sua relativa autonomia conquistada "de fresco", a criança desta idade descobre o prazer de ficar a fazer um jogo de encaixe, com peças de diferentes texturas, formas, pesos, cores e tamanhos. Neste sentido, convém fornecer-lhe jogos cujo tema tenha significado para ela, isto é, em conformidade com as suas experiências diárias.

Alerta-se aqui o leitor para a confusão de temas presentes no mesmo jogo em certo tipo de material pseudodidáctico à venda no mercado (por exemplo, frutos com objectos para adultos como os relógios, macacos com gatos, casas com selva...). De alertar ainda para a invasão, no comércio de grandes superfícies ou não especializado, de jogos com motivos alusivos aos desenhos animados ou a séries televisivas na moda da altura. Estes materiais não são dignos de entrar no jardim-de-infância visto já invadirem os programas infantis e as casas das crianças sobre as mais diversas formas: dos peluches aos bordados das roupas, da animação infantil às músicas gravadas, do material escolar aos vídeos (alguns deles até apresentados nos próprios jardins durante os tempos sem a presença das educadoras), o *marketing* comercial produzindo os seus potentíssimos efeitos no dia-a-dia das crianças e dos graúdos... Voltamos aqui a focar a importância de materiais de qualidade, próximos afectivamente das crianças e dignos de permanecerem de forma transgeracional. O que tem um real e fundamental valor formativo não passa facilmente de moda; enquanto que as "modinhas em voga" não perduram mais do que o tempo de uma estação na maior parte do tempo!

Se o material fornecido tiver um pleno significado para a criança compreender melhor a vida à sua

volta e se tornar capaz de se inteirar dela, então os veículos que sirvam de encaixe, para esfregar no chão ou puxar, como os camiões, os comboios, os autocarros, as carrinhas ou as motas poderão suscitar a curiosidade destas crianças entre os 12 e os 24 meses aproximadamente. Desta forma, a sua atenção e a sua concentração se tornarão progressivamente cada vez maiores.

Como as suas vivências durante este segundo ano de vida se tornaram mais abrangentes, convém alargar este estágio de confirmação e favorecer uma leitura mais ampla do seu meio. A criança desta fase, regra geral, já não fica limitada a uma casa (a sua ou a da sua ama, por exemplo), mas sai à rua, passeia, vai aos avós, ao infantário, à praia, em casa de amigos, de férias... Por isso, o adulto que a educa tem de usar estratégias que a ajudem a "ler" este mundo infinito de descobertas e a exprimir o que sente, a nomear o que vê, escuta, toca e cheira.

Nesta altura, a criança entenderá melhor o que representam as miniaturas, já que começa a fazer jogo simbólico a partir dos 18 meses, tornando-se assim capaz de usar um objecto em vez de outro, descobrindo que pode significar algo de forma simbólica: como no caso da miniatura, ela sabe fazer abstracção do tamanho para encontrar o real significado do objecto. A criança deste nível de desenvolvimento gosta de construir torres, de alinhar peças, de empilhar, de encaixar e esconder para destapar de seguida...

Por isso, convirá, com ela, construir estradas, pontes, aldeias, onde poderão integrar-se naturalmente os meios de transporte previamente observados no ambiente envolvente. Então, a aldeia fará parte integrante desta aldeia ou cidade. Pouco a pouco, a criança

manifestará um interesse crescente para efectuar visitas de estudo.

Quando os encarregados de educação inscrevem os seus educandos no jardim-de-infância, eles preenchem uma ficha de inscrição com dados pessoais e familiares. Este ficheiro servirá de recurso importante para conhecer as respectivas profissões dos membros das famílias destas crianças. Deste modo, será fácil para a educadora encontrar um pai ou uma mãe trabalhando numa garagem. Daí a organizar uma visita de estudo é só um passo que permitirá à turma descobrir inúmeros aspectos até então desconhecidos sobre este "mundo" da garagem. As suas profissões, os seus sons, os seus cheiros característicos serão objecto de uma exploração pela turma.

Mas para garantir uma óptima eficácia da visita, convém prepará-la cuidadosamente com todo o grupo de crianças; durante a visita guiada, será bom registar fotograficamente e/ou fonicamente (e porque não até filmicamente pela câmara de vídeo!) os espaços visitados, as pessoas encontradas, as peças necessárias nas várias oficinas...; finalmente, de regresso à sala, o grupo efectuará o registo das descobertas assim realizadas através da criação de um ficheiro de imagens, de um livro interactivo (cf. Rigolet, 2000).

De notar que este tipo de trabalho pode coincidir com os respectivos projectos pedagógico e lúdico... O que importa é uma coerência de actuação: não se elabora um projecto, um ficheiro de imagens, uma entrevista de inscrição, uma visita de estudo, etc... de forma "engavetada", estanque, desligando-a de todo um conjunto de áreas concomitantes de intervenção. Como sabemos que a criança é um todo, todas as áreas desenvolvimentais têm de ser

consideradas como complementares (embora possamos constatar que o seu estudo ainda se efectue separando as diversas actuações por áreas!). Linguagem oral e linguagem escrita, comunicação e socioafectividade, psicologia e motricidade formam em cada indivíduo um todo coerente e coeso, único e seguindo um ritmo próprio de crescimento; daí a necessidade de individualizar a assistência prestada a cada turma - donde nasce uma dinâmica particular e nunca idêntica à do ano anterior - e a cada criança de forma individual e adaptada.

Conseguir realizar esta harmonia intra-individual constitui um desafio que merece ser relevado por cada educador que pretende uma real inserção de cada criança na sociedade.

Integrar esta criança como cidadão responsável passa ainda por estabelecer a ponte entre a sua família e o contexto educacional pré-escolar.

Quando a criança atinge os 4 anos, ela apercebe-se das diferenças interindividuais e precisa de um guia sensível que a conduza à sua aceitação. Cada diferença será considerada como um enriquecimento digno de ser explorado em e pelo grupo; daí que surja a necessidade de observar as semelhanças, de analisar as distinções e de estabelecer comparações saudáveis que, aliás, a criança desta idade começa espontaneamente a tecer.

Ela gosta ainda de aprofundar os seus conhecimentos desta/s realidade/s ambiental/ais e espera, da parte dos seus interlocutores adultos, respostas científicas que satisfaçam o seu grau de curiosidade progressivamente maior. Ela questiona os processos, compara os procedimentos, quer entender os funcionamentos das

coisas... e da vida, este espantoso mistério infindável!

Retomando a nossa exploração progressiva e co-construída da garagem, a criança pertencente a esta fase tão "charneira" do desenvolvimento (não somente em linguagem oral onde ela passa da parataxe à hipotaxe), sente crescer nela a transição entre a criancinha e a menina/o menino mais velho/a, nesta "sala dos médios".

Por esta razão, o educador assumirá a responsabilidade de levá-la a comparar mais cientificamente, a analisar mais finamente, a observar mais objectivamente as realidades à sua volta, informando-se primeiro para poder transmitir-lhe informações correctas, o menos subjectivas ou evasivas possível, o que irá contribuir para fomentar nela um espírito de investigação e de crítica construtiva.

No nosso exemplo, poderá:

- desenhar a planta da garagem visitada, organizando a distribuição das áreas distintas,
- sequenciando o trabalho conforme a progressão real que seguiu o percurso da visita,
- registando de forma lógica o conteúdo apreendido,
- estabelecendo comparações pormenorizadas entre as zonas então representadas,
- retrabalhando a expressão oral das crianças, fornecendo um vocabulário apropriado,
- constituindo um glossário de palavras específicas,
- fomentando a aquisição da linguagem escrita pela produção de legendas adequadas a cada situação reportada nas fotos,

- criando um ficheiro de imagens com índice remissivo, de forma lúdica e rica de aprendizagens multifacetadas...

... enfim, dinamizando um verdadeiro projecto lúdico-pedagógico sobre a garagem, utilizando como outros recursos:

os histogramas,

a divisão de tarefas,

a leitura de livros sobre o assunto em questão,

a representação gráfica individual ou em grande grupo...

Poderá elaborar, para além da planta com um certo grau de complexidade, uma comparação entre a garagem visitada e os diferentes tipos de garagens existentes na cidade ou no local de inserção do jardim-de-infância; a comparação poderá igualmente estender-se a outros países, outros povos, outros hábitos, outras profissões... com outros veículos, outras funções, etc.

E, suavemente, o leitor que acompanhou o nosso raciocínio terá facilmente chegado à conclusão de que este tipo de exploração (melhor dizendo, "explorações"!), deste único tema da garagem, nos levou até aos 5 anos, numa turma de crianças exigentes em termos de qualidade de respostas que lhes são fornecidas!

Como quem não quer a coisa, terá ficado claro que não se trata aqui "só de brincar a esfregar *popós* pelo chão", mas de explorar vivências de forma progressiva e aprofundada.

A consciência do multiculturalismo tão importante aos 5 anos, o trabalho sobre o raciocínio lógico-matemático (como a noção de sequencialização, de orientação no

tempo e no espaço, a lateralização, a faculdade de comparação...), a participação activa de cada membro do grupo em função das suas capacidades e o desenvolvimento maximizado das suas potencialidades únicas, o estabelecimento de uma ponte de valorização mútua família-escola, a participação alternada na construção de saberes dinâmicos, complexos e funcionais, o espírito de solidariedade, de interajuda na obtenção de conhecimentos e na partilha de vivências ricas de amizade e prazer na relação... formam alguns dos pontos que merecem ser abordados num projecto aparentemente tão banal como o do canto da garagem.

Em conclusão

Fácil será deduzir que a matemática, os valores, a motricidade, a lateralização, a linguagem oral, a expressão escrita, a motivação, a concentração, a autonomia, o espírito crítico construtivo necessário à investigação, o respeito pela diferença complementar... pertencem a um conjunto imprescindível a qualquer desenvolvimento que se quer harmonioso. Assim sendo, cada indivíduo sentir-se-á capaz de desenvolver as suas potencialidades e o educador nunca poderá sofrer do desgaste provindo de uma rotina exasperante...!

Assim sendo, a filosofia encorpar-se-á **PRECOCEMENTE, PROGRESSIVAMENTE e POSITIVAMENTE!**

Referências bibliográficas

MONTEIRO COSTA, Isabel; RIGOLET, Sylviane A. (1998), "VOE" in Miranda Correia, Luís; Serrano, Ana Maria (orgs.), *Envolvimento parental em intervenção precoce - das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*, col. Educação Especial, nº 2, Porto, Porto Editora, cap. VII.

NEVES RIGOLET, Sylviane A. (1998), *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem. Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*, Porto, Porto Editora.

NEVES RIGOLET, Sylviane A. (1997), *Leitura do mundo, leitura de livros. Da estimulação precoce da linguagem escrita*, col. Educação Básica, nº 8, Porto, Porto Editora.

NEVES RIGOLET, Sylviane A.; CRUZ, Orlanda (1997), "Análise descritiva da aquisição de alguns aspectos linguísticos em crianças de idade pré-escolar" in *Teorias sobre desenvolvimento*, São Paulo, Ed. Memnon, Ano VI, nº 31, pp. 31-40.

RIGOLET, Sylviane A. (2000), *Os três P - Precoce, Progressivo e Positivo. Comunicação e linguagem para uma plena expressão*, col. Educação Especial, nº 5, Porto, Porto Editora.