

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Rafaela da Costa Coelho

**Comunicação e Linguagem na Creche e  
no Jardim de Infância: Alguns Desafios**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Rafaela da Costa Coelho

## **Comunicação e Linguagem na Creche e no Jardim de Infância: Alguns Desafios**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Fátima Vieira**

outubro de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Ao contrário, as cem existem.

A criança  
É feita de cem.  
A criança tem  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
as maravilhas de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.

Dizem-lhe:  
que as cem não existem  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem

- Loris Malaguzzi

## AGRADECIMENTOS

Durante a realização do projeto de intervenção pedagógica pude contar com o apoio de algumas pessoas que me ajudaram a ultrapassar muitas dificuldades, quer na minha formação quer a nível pessoal e às quais agradeço.

À docente orientadora Fátima Vieira que me acompanhou e me apoiou antes, durante e após esta e outras etapas da minha formação, com a sua experiência e dedicação.

Às educadoras cooperantes que me abriram as portas da sua sala e me apoiaram para que eu pudesse crescer a nível profissional e pessoal, contribuindo com a sua experiência e dedicação.

Às crianças de ambos os contextos pelo carinho, alegria e respeito com que me receberam e integraram e com quem eu aprendi.

Aos meus pais e ao meu irmão por me amarem incondicionalmente, por acreditarem em mim, por me ajudarem nos momentos de maior dificuldade e por celebrarem os meus momentos de alegria, satisfação e realização pessoal e académica.

Às minhas amigas pela amizade, pelo carinho, por acreditarem em mim e por me apoiarem quando todas passávamos pelo mesmo.

À Ana Oliveira e à Margarida Dias pela grande amizade que nos une e por todos os momentos importantes e não tão importantes em que me acompanharam.

À minha mãe que é a minha força.

Um enorme obrigada a todos

## RESUMO

O presente relatório expõe e analisa o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em contexto de jardim de infância e de creche no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pre Escolar. Este Projeto teve como finalidade promover a comunicação e a linguagem oral das crianças nos dois contextos e ampliar o interesse pela escrita, no Jardim de infância. Neste último contexto, a intervenção pedagógica desenvolvida conferiu à consciência fonológica um papel de relevo enquanto processo que opera a ligação entre a linguagem oral e a descoberta da escrita.

Baseado nestes propósitos, a intervenção procurou adequar-se à especificidade de ambos os contextos e neste sentido, foram desenhadas estratégias que fossem sensíveis às necessidades e interesses das crianças. A leitura de histórias e a criação de momentos de diálogo foram estratégias privilegiadas em Creche. Em Jardim de Infância, procurou-se criar momentos de conversação, incentivar as crianças a reflectirem sobre a linguagem oral através de tarefas de consciência silábica e fonémica, jogos de palavras, rimas, trava-línguas e adivinhas e da exploração de diversas formas de escrita.

A intervenção pedagógica desenvolvida em ambos os contextos permitiu identificar alguns ganhos na aprendizagem das crianças com destaque, na creche, para um evidente envolvimento das crianças nas situações de interação e de conversação entre pares e com os adultos e na crescente curiosidade em torno do meio envolvente. Em Jardim de Infância constatou-se uma maior sensibilidade das crianças quanto à estrutura sonora das palavras, uma atenção especial aos seus modos de expressão oral e escrita e uma evolução das suas competências neste domínio.

**Palavras-chave:** Comunicação; linguagem oral; linguagem escrita; consciência fonológica

## ABSTRACT

The present report exposes and analyses a pedagogical intervention project developed in kindergarten and Nursery in the sphere of Supervised Teaching Practice in Pre-School Education Master. This Project aimed to encourage children's communication and oral language in both contexts and increase the interest of written in Kindergarten. The pedagogical intervention that was developed in Kindergarten gave to phonological awareness a major role as a process that operates the connection between the oral language and writing discovery.

Based on these purposes, the intervention tried to adapt to the specificity of both contexts and in this sense, strategies that were sensitive to children's needs and interests were designed. Reading stories and creating dialogue moments were privileged strategies in Nursery. In Kindergarten we tried to encourage children to reflect, in a conscious way, about oral language through syllabic and phonemic awareness tasks, word games, rhymes, tongue twisters and riddles as well as through several writing forms exploration.

The pedagogical intervention developed on both contexts helped identify some earnings in children's learning, especially in Nursery, to an evident involvement of children in interaction and conversation situations among peers and with adults and growing curiosity about the environment. In Kindergarten we witnessed a greater sensitivity of children on the words sound structure, a special attention to their oral and written expression and their skills development in this area.

**Keywords:** Communication; oral language; written language; phonological awareness

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iv
<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	3
1. A génese da Linguagem.....	3
1.1. O que é a Linguagem? .....	3
1.2. A linguagem como forma de comunicação .....	4
1.2.1. A criança como multiplicadora de linguagens .....	6
1.3. A criança como exploradora de sentido .....	7
2. Promover a linguagem na Creche e no Jardim de Infância.....	9
2.1. O adulto como modelo no desenvolvimento da linguagem .....	9
2.2. A importância de promover tempos de comunicação .....	11
3. Consciência Fonológica e desenvolvimento da linguagem .....	12
3.1. O que é a consciência fonológica? .....	12
3.2. Formas de consciência fonológica: consciência silábica e consciência fonémica .....	14
3.3. A consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.....	15
<b>CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	18
5. Contexto de Jardim de Infância .....	18
5.1. Caraterização geral do contexto.....	18
5.2. Modelo Curricular High/Scope: a abordagem adotada em contexto de jardim de infância.....	18
5.3. Caraterização do grupo de crianças.....	19
5.4. Caraterização da organização do ambiente físico e da rotina diária .....	21
6. Contexto de Creche .....	23
6.1. Caraterização geral do contexto.....	23
6.2. A Pedagogia-em-Participação: a abordagem adotada em contexto de creche .....	23
6.3. Caraterização do grupo de crianças.....	24
6.4. Caraterização da organização do ambiente físico e da rotina diária .....	25
<b>CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	27

7. Dimensão investigativa do Projeto .....	27
8. Procedimentos de recolha de dados.....	28
9. Processo de intervenção pedagógica em Jardim de Infância .....	28
9.1. Delinear objetivos .....	28
9.2. Implementar estratégias.....	29
Atividade de identificação de sílabas iniciais comuns .....	29
Atividade <i>Vamos jogar às cartas!</i> .....	32
Atividade de leitura e exploração do travalínguas “Choramangas” .....	36
9.3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica no jardim de infância.....	38
10. Processo de intervenção pedagógica em Creche .....	41
10.1. Delinear objetivos .....	41
10.2. Implementar estratégias .....	41
Leitura e exploração da história “A que sabe a Lua?” .....	41
Conversa sobre “a lua!” .....	43
Representação da lua através do desenho.....	45
Leitura e exploração da história “Quem roubou a Lua?” .....	48
10.3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica em creche.....	50
<b>REFLEXÃO FINAL .....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>58</b>
Anexo A – Travalínguas “Choramangas” de João Manuel Ribeiro .....	59
Anexo B – História “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec .....	60
Anexo C – História “Quem roubou a Lua?” de Mario Catelli .....	61

## INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a concretização do presente trabalho resulta de um processo de intervenção pedagógica, realizada ao longo de um período de estágio em dois contextos distintos, um em Creche e outro em Jardim de Infância.

O tema do presente relatório debruça-se sobre o domínio da Linguagem Oral como um domínio que se desenvolve pela interação social e com um outro domínio em particular, o domínio da Linguagem Escrita. Tal como sublinham Post e Hohmann (2011)

quanto mais [bebés e crianças pequenas] são apoiados no respeito pelos seus desejos, melhores comunicadores se tornam. A posterior facilidade com a fala, a escuta, a leitura e a escrita tem as suas raízes nas parcerias precoces estabelecidas com pais e educadores compreensivos que gastam o seu tempo a falar com os bebés e a ouvi-los atentamente. (p.31)

Uma observação naturalista dos contextos de estágio permitiu identificar um conjunto de interesses e necessidades das crianças. Em creche foram observados interesses ao nível da comunicação e das interações entre pares e do gosto pela leitura de histórias. Em jardim de infância várias crianças evidenciavam algumas dificuldades ao nível da linguagem oral, no que à expressão e articulação de fonemas e sílabas diz respeito, e de uma forma geral todo o grupo manifestava um interesse evidente pela escrita.

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido num e noutra contexto pretendeu dar resposta aos interesses identificados, contribuir para atenuar as dificuldades observadas em especial no jardim de infância ao nível da linguagem oral e desafiar o emergente interesse pela linguagem escrita neste mesmo contexto.

De forma a conseguir alcançar estes objetivos, desenhou-se um conjunto de estratégias de intervenção pedagógica. A leitura e exploração de histórias e a criação de momentos de diálogo foram estratégias promovidas em contexto de creche e em jardim de infância desenvolveram-se jogos fonológicos, tarefas de consciência silábica e fonémica assim como o recurso a rimas, travalinguas e adivinhas.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) é importante que as crianças explorem os sons das palavras através do caráter lúdico da linguagem. Para tal,

as rimas, as lengalengas, as travalínguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. (...) Todas estas formas de expressão (...) facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua. (p.67)

O enfoque sobre a temática da consciência fonológica, ou seja, a promoção de uma reflexão consciente sobre a estrutura sonora das palavras, surge aqui como forma de apoiar as crianças a ultrapassar as dificuldades na verbalização de alguns fonemas e sílabas assim como contributo para a promoção do interesse observado pela escrita.

Este relato apresenta um cariz muito pessoal das experiências e situações por mim vivenciadas que me ajudaram a compreender um pouco mais acerca dos domínios da linguagem oral e escrita, do papel do educador no apoio ao seu desenvolvimento nas crianças e da importância de promover esse desenvolvimento desde idades precoces, ou seja, em que é que esse desenvolvimento beneficia a construção das aprendizagens futuras das crianças, quando iniciado desde cedo.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos: no primeiro faz-se um enquadramento teórico sobre o tema do projeto desenvolvido na intervenção pedagógica. Procura-se entender de que forma se processa o desenvolvimento da linguagem oral ao longo das diferentes etapas do crescimento da criança, que estratégias o educador pode adotar no sentido de promover esse desenvolvimento e como se caracteriza o papel da consciência fonológica enquanto processo necessário quer para o melhoramento da expressão e comunicação oral das crianças quer para a emergência da escrita. Num segundo capítulo, é apresentada a caracterização de ambos os contextos onde a intervenção foi desenvolvida para uma melhor compreensão da contextualização do projeto. Um último capítulo destina-se a descrever, fundamentar e avaliar o processo de intervenção pedagógica desenvolvido. Nele irão constar os objetivos do projeto, as estratégias desenvolvidas e uma análise sobre a intervenção e as aprendizagens construídas pelas crianças na creche e no jardim de infância.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. A génese da Linguagem

### 1.1. O que é a Linguagem?

Quando nos referimos à linguagem, é importante estabelecer uma noção sobre o que realmente se entende por esta capacidade do ser humano. A este propósito, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) dizem-nos que a linguagem é “a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.” (p.9).

Para Saussure (1992), “a linguagem serve o pensamento e só por ele existe.” (p.33), na medida em que ela se configura numa unidade complexa da qual faz parte a correspondência entre a realização física do pensamento, ou seja, o som e o próprio pensamento. Saussure (1992) toma como seu objeto de estudo a língua sendo que estabelece uma fronteira entre esta e a linguagem. Considerando a língua uma parte determinada e essencial da linguagem, ele explica-nos que “[A língua] é ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade.” (p.34).

A linguagem surge como uma faculdade genética, ou seja, o ser humano é geneticamente programado para adquirir a língua da comunidade em que se insere de uma forma espontânea e natural, sem a necessidade de uma aprendizagem formal. Tal não significa que o meio envolvente do aprendiz de falante não influencia a sua capacidade em adquirir a língua. Pelo contrário, esta capacidade só é possível se existirem trocas linguísticas nesse ambiente social em que o sujeito se integra (Horta, 2007; Sim-Sim, 1998; Vygotsky, 2007).

A linguagem caracteriza-se como sendo um sistema linguístico complexo, dinâmico e arbitrário de símbolos convencionados usados pelo Homem como forma de comunicar e pensar (A.S.H.A.<sup>1</sup>; Brown, 1965 como citado em Bee, 1996). Este sistema caracteriza-se pela composição de sons, palavras (ou gestos), a qual é governada por regras e princípios. Como a combinação particular de sons difere de uma língua para outra e como não existe uma relação direta entre a mensagem veiculada e os símbolos utilizados, estes dizem-se arbitrários; são convencionados porque representam o real e são partilhados por um determinado grupo social num contexto específico (Bee, 1996; Sim-Sim, 1998). Estas autoras referem ainda que a

---

<sup>1</sup> American Speech-Language-Hearing Association

linguagem é criativa uma vez que usamos variadas combinações de símbolos para conseguirmos comunicar o que pretendemos, e ainda “para traduzir e permitir o acesso à compreensão da mensagem.” (Teixeira, 1993, p.67).

Segundo Vygotsky (1987, como citado em Horta, 2007), a linguagem “(...) constitui-se como um processo humano altamente pessoal e, ao mesmo tempo, profundamente social.” (p.32) referindo ainda que ela se configura numa poderosa ferramenta de mediação utilizada, num primeiro momento, pelas crianças como forma de comunicar com os outros e, posteriormente, como forma de organizar o seu pensamento e construir aprendizagens acerca do mundo.

Assim sendo, a linguagem não se constitui, primeiramente, como algo que se aprende mas que se vai adquirindo e desenvolvendo naturalmente, por meio da influência do meio e da ação da criança neste, sendo as próprias tentativas de comunicar o que sente, o que pensa e o que experiencia, indicadores desse processo de envolvimento ativo e maturação da criança no meio que a envolve (Hohmann & Weikart, 2011).

## **1.2. A linguagem como forma de comunicação**

Referimos anteriormente que a principal função da linguagem é servir a comunicação entre indivíduos sendo uma das condições necessárias a nossa predisposição genética. Contudo, a genética por si só não possibilita ambos os processos da linguagem porque não se concebe um ser falante sem outro ser falante. Se assim fosse, não existiriam interações e, conseqüentemente, não existiriam trocas linguísticas que permitissem a ativação dessa faculdade genética pelo que se pode também considerar que, provavelmente, o ser humano não nasceria com essa capacidade se não houvesse a intenção ou necessidade de comunicar.

Para Lentin (1990), a linguagem oral é, em grande parte, utilizada na comunicação entre os homens. No entanto, refere que ela apenas representa uma parte da linguagem dado que “a comunicação é relação psicológica e social ao mesmo tempo que linguística, ela é portanto complexa e as suas manifestações apresentam uma variedade infinita.” (p.41).

Nesta linha de pensamento, Sim-Sim (1998) refere que a comunicação consiste num “processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p.21).

Desde o nascimento que as crianças desenvolvem mecanismos para comunicar com aqueles que estão à sua volta e fazem-no através do choro, numa primeira fase, para depois evoluir para guinchos, risos, gritos, ecolálias e expressões faciais (Hohmann & Weikart, 2011). De facto, a comunicação está presente desde que nascemos e é por ela que desenvolvemos competências de comunicação cada vez mais sofisticadas. Desde os gestos, expressões corporais e faciais, risos, choro até às primeiras produções orais, à construção de frases cada vez mais complexas, e mais tarde, à aquisição da linguagem escrita, que a criança comunica e se desenvolve como sujeito social. Horta (2007) como citado em Rebelo & Diniz (1989), refere que

São os primeiros anos de vida que se constituem como muito importantes para a criança aprender a falar e, conseqüentemente, a relacionar-se com os outros. Quando a criança começa a saber usar a linguagem para comunicar, fica detentora de um novo factor de desenvolvimento, pois através da linguagem adquire a experiência humana e social que irá influir poderosamente na sua formação mental. (p.31)

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) dizem-nos que “a aquisição [da linguagem] tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua.” (p.9). Acredita-se que a sua aquisição e o seu desenvolvimento se processa através da ação do próprio sujeito, isto é, sendo a criança um ser ativo e curioso, começa por se questionar e colocar hipóteses acerca do mundo que a rodeia (Silva, 2004), o que a leva a ter necessidade em comunicar e, conseqüentemente, a desenvolver a sua linguagem, tornando-a cada vez mais complexa.

A comunicação abrange muito mais do que a linguagem oral uma vez que continua a existir comunicação mesmo sem falar, senão vejamos: quando sentimos que um amigo está triste e lhe colocamos a mão no ombro mesmo sem proferir uma palavra, estamos a comunicar com ele, estamos a reconhecer o seu estado de espírito, colocando-nos em sintonia com ele (Lentin, 1990); quando nos confidenciam algo e abrimos a boca como forma de mostrar a nossa surpresa ao que nos foi dito.

Bebés e crianças pequenas fazem uso de outras formas de comunicação muito antes de utilizar a linguagem oral para se exprimirem. Contudo, à medida que a vão desenvolvendo, vão atribuindo-lhe um lugar de maior destaque nos seus atos comunicativos, uma vez que o contato vai sendo cada vez maior e mais complexificado. A sua necessidade de comunicar o que

pensam, o que sentem, o que aprendem, o que querem vai sendo cada vez maior e, por isso, têm a necessidade de encontrar formas mais eficazes de serem bem compreendidas. Por isso, vão começando a utilizar a linguagem oral para se fazerem compreender porque elas querem compreender e ser compreendidas (Hohmann & Weikart, 2011).

### **1.2.1. A criança como multiplicadora de linguagens**

No âmbito da comunicação, existem diferentes meios que a criança utiliza para se expressar, mas é necessário perceber que a comunicação não se esgota na linguagem e que a criança recorre a outras estratégias para se fazer compreender. Tal como os adultos que as rodeiam, é natural que as crianças atribuam significados a determinadas formas (movimento, linhas, sons) começando, desse modo, e segundo Dyson & Genishi (2002) “a usar os movimentos do jogo, as linhas do desenho e os sons da linguagem para representarem ou simbolizarem as pessoas, os objetos e os acontecimentos de que o seu mundo se compõe.” (p.269).

Podemos também evocar, neste âmbito, a perspetiva de Malaguzzi no que diz respeito à exploração das diferentes “linguagens” da criança, foco central da abordagem de Reggio Emilia, em que a exploração do ambiente e a expressão de si própria é encorajada através das variadas formas de expressão da criança como as palavras, o movimento, os desenhos, as pinturas, as montagens, a escultura, o teatro de sombras, as colagens, as dramatizações e a música. A abordagem de Reggio Emilia ajuda-nos a entender que as crianças pequenas recorrem às representações visuais como forma de registar as suas ideias, observações, recordações, sentimentos e muito mais. Essas representações podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas. Assim, através da perspetiva de Malaguzzi é possível compreender como a mente das crianças pode ser envolvida de diversas formas na busca de um entendimento mais profundo do mundo familiar à sua volta (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Neste sentido, referimo-nos às representações criativas como fontes ricas em significados produzidos pelas crianças. Não só ficamos a conhecer de que forma é que elas veem o seu mundo através da linguagem como também através das suas capacidades de representação, nomeadamente, através de atividades como o desenho, a interpretação de imagens e reproduções, o faz-de-conta, entre outras (Hohmann & Weikart, 2011).

É natural que as crianças sintam uma grande necessidade de substituir objetos e experiências vividas por símbolos que elas próprias criam. Este processo de criação fá-las compreender mais profundamente sobre as coisas reais que tentam representar e até permite a compreensão da natureza e significado dos próprios símbolos. As crianças retiram um enorme prazer e alegria ao fundir o seu pensamento com os seus sentimentos, movimentos e percepção na criação de um desenho ou de uma pintura, de uma reprodução ou num momento de faz-de-conta (Hohmann & Weikart, 2011). Além disso, e segundo Davis & Gardner (2002), os símbolos permitem com que as crianças partilhem os seus pensamentos mais privados com os outros.

De acordo com a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) as expressões, as tintas, os pincéis, são indispensáveis para as crianças visto que as ajudam a ver, a criar, a representar. Apoiam a criação de significados, estimulam a aprendizagem experiencial e originam a comunicação e a conversação.

Tal como a linguagem oral e escrita que utilizam símbolos arbitrários e convencionados e que, quando combinados, permitem a codificação e descodificação de uma mensagem, também o desenho representa um sistema de símbolos criados pela criança os quais são utilizados para descodificar as concetualizações construídas por ela a partir das suas experiências.

Tendo em conta a relação que existe entre os símbolos externos e os processos mentais da criança, Davis & Gardner (2002) concluem que “o nosso entendimento da expressão através de imagens visuais transformou-se a partir daí de uma visão de libertação inconsciente da emoção para uma visão de construção consciente do significado.” (p.433).

### **1.3. A criança como exploradora de sentido**

Na criança, a partir do momento em que surgem as primeiras palavras inicia-se o *período linguístico*. Segundo a definição linguística, citada por Rigolet (2000), uma palavra é “uma sequência de sons ou significantes associada ao conceito da coisa designada ou significado.” (p.56). Neste sentido, fala-se, então, da primeira palavra, quando o bebé começa a fazer a associação descrita.

Sabemos que as crianças compreendem muito antes de saber falar, contudo, há um momento no seu desenvolvimento linguístico em que elas começam a produzir cada vez mais sons e a articulá-los adequadamente conforme os padrões fónicos que ouvem na língua da sua comunidade (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

As suas primeiras palavras verdadeiras identificam pessoas, objetos ou situações vivenciadas e caracterizam-se por monossílabos ou sílabas reduplicadas emitidas pela criança ainda na fase da lalação. Nesta fase, surgem as ecolálias que “consistem na repetição em eco de produções ou parte de produções ouvidas.” (Sim-Sim, 1998, p.93), ou seja, a repetição das palavras pode surgir logo após as produções dos adultos ou então são repetições de palavras que os adultos referem ou que pedem constantemente à criança que reproduza (Lentin, 1990).

Sempre que o bebé aprende uma palavra nova, fá-lo em interação com o adulto, relacionando a sequênica fónica da palavra a um objeto ou situação específica que ocorre na presença da criança. Num primeiro momento, ela usa a palavra de uma forma restrita, ou seja, subgeneralizam-na utilizando-a apenas para o mesmo objeto ou situação. No entanto, à medida que a palavra vai interagindo em diversos contextos, a criança começa a separar o termo de um contexto específico e a palavra ganha a dimensão de uma representação para um certo referente. É natural que a criança, quando se encontra perante uma palavra desconhecida que representa um determinado conceito, recorra ao seu léxico para conseguir expressar o que pretende comunicar mesmo que, por vezes, seja inventado (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

As primeiras frases surgem como palavras isoladas que também podem ser acompanhadas por gestos. A criança encontra neste processo uma forma de se fazer entender ao combinar uma palavra com gestos, entoações, posturas. A estas junções de palavras e gestos, os linguistas denominaram de *holofrases*, que Rigolet (2000) define como “uma palavra-chave com sentido de uma frase.” (p.59), sendo que este período ocorre entre os nove e os quinze meses<sup>2</sup> (Bee, 1996; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Um pouco mais tarde, as palavras que surgiam isoladas ou acompanhadas por gestos, começam a surgir combinadas com outras palavras. Estas são organizadas na frase segundo uma ordem que começa a ser conhecida e entendida pelas crianças. Este período, que ocorre entre os quinze meses e os dois anos de idade, denomina-se por *período telegráfico*. As frases são curtas, com duas ou três palavras, e simples uma vez que “não existem artigos, preposições, verbos auxiliares, mas onde impera a ordem sequencial das palavras na frase” (Bee, 1996; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.20).

A partir daqui, a criança vai dando cada vez mais espaço à linguagem oral para comunicar com os outros. A evolução da linguagem da criança é consequência da quantidade de

---

<sup>2</sup> As referências a idades são descritas de uma forma aproximada. Estas diferenciam-se de obra para obra, o que significa que não existem idades padronizadas no processo de desenvolvimento da criança.

interações com os que a rodeiam bem como da qualidade dessas interações. Se a criança for exposta a variadas situações comunicacionais, terá, conseqüentemente, mais oportunidades para desenvolver a sua linguagem oral. Este fator não permite, por si só, esse desenvolvimento se não o relacionarmos com a qualidade das interações que se estabelecem entre criança-adulto uma vez que são elas que vão servir de modelo para a criança. É fundamental percebermos que não será por abusarmos de uma linguagem, “deformada, «simplificada», geralmente desprovida de determinantes e de articulações sintáticas, rica em sílabas dobradas” (Lentin, 1990, p.54) que a criança irá compreender o que se lhe pretende dizer. Se assim for, corre-se o risco de atrasar a evolução da criança assim como a sua compreensão da linguagem dos outros.

A qualidade das interações surge precisamente quando é feito o contrário, ou seja, quando pais e outros adultos falam com as crianças de uma forma natural, adaptada ao seu nível de desenvolvimento mas completa, sem abreviações ou infantilizada.

## **2. Promover a linguagem na Creche e no Jardim de Infância**

### **2.1. O adulto como modelo no desenvolvimento da linguagem**

No processo do desenvolvimento da linguagem, cabe ao adulto, como detentor de uma maior competência linguística, ajudar a criança a exprimir-se.

Para Hohmann & Weikart (2011) as trocas comunicacionais entre pares, ou entre crianças e adultos, tornam-se fundamentais para a evolução da complexidade da linguagem oral das crianças em detrimento de uma função corretora e repetitiva. Segundo estes autores, apesar do adulto utilizar uma linguagem mais complexa, este não deve intervir de uma forma corretiva no decorrer das conversas com as crianças nem mesmo no uso de certas palavras, na emergência de formas gramaticais ou nos sistemas de escrita realizados pela criança.

Assim sendo, pode fazê-lo por meio de um processo de imitação já que, para ajudarmos a criança, é necessário compreendermos se o que ela diz ou faz é mesmo aquilo que ela quer comunicar. A imitação é uma forma que o adulto encontra para poder revalidar ou anular a sua interpretação daquilo que a criança diz ou faz. Simultaneamente ele estará a produzir o modelo correto, evitando as ordens (“diz assim”) e ajudando a criança a perceber a troca de papéis nos atos comunicativos (Rigolet, 2000).

É importante que, além de modelar o que a criança produz num primeiro momento, se possam expandir essas imitações. Ela tentará imitar da melhor forma que sabe. No entanto, o adulto pode alargar as suas produções de forma a melhorá-las. Desta forma, a nossa produção parte da produção da criança que surge apenas com um aperfeiçoamento, contextualizando-a e tornando-a compreensível e, conseqüentemente, imitável (Rigolet, 2000).

Para Sim-Sim (1998), as reformulações (ou imitações) assim como as expansões funcionam como incentivo para o envolvimento linguístico da criança. Apesar de se questionar até que ponto estas reformulações e expansões beneficiam as produções das crianças, sabe-se, indubitavelmente, que a devolução de modelos corretos e alargados nos momentos de enunciação são essenciais para sintonizar o aprendiz de falante com o adulto linguisticamente competente.

Tal como Vygotsky, também Bruner (1994) refere que as interações sociais são o pano de fundo para a aprendizagem e para o desenvolvimento da linguagem. A estas interações sociais designou-as de *scaffolding* ou “andaimes”. Vasconcelos (1999, como citado em Horta, 2007) refere que este conceito tem sido utilizado “na psicologia do desenvolvimento da linha vygotskyana para indicar situações apoiadas pelos adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competência e saber.” (p.45).

Nas interações comunicativas entre adulto e criança, o adulto desempenha o papel de “andaime” interpelando-a, tornando claras as suas produções, expandindo essas produções e devolvendo-lhe modelos que ela coloca à prova. Esta função do adulto é decisiva no processo de desenvolvimento da linguagem da criança (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Tendo o adulto como modelo na forma como fala e se exprime, as crianças vão, por si próprias e aos poucos, construindo hipóteses sobre a linguagem do adulto de acordo com a sua competência linguística de momento.

Muitas vezes deparamo-nos com sobregeneralizações que são nada mais do que construções hipotéticas das crianças relativamente à linguagem do adulto. Frequentemente o aprendiz de falante aplica a regra que conhece a diferentes situações de exceção, como no caso de “eu fazi”, “cãos” ou “funiles”. Mesmo nunca tendo ouvido estas formas, este tipo de produções são prova da sua capacidade em extrair regras e de generalizar (Sim-Sim, 1998).

Torna-se fundamental o acompanhamento do adulto durante as fases de aquisição e desenvolvimento da linguagem já que estas só são possíveis através de interações significativas com outros falantes mais competentes linguisticamente que as escutam e as ajudam a

expressar-se. Não nos referimos apenas ao pais como adultos que servem de modelos para as crianças durante o seu percurso como aprendizes de falante, mas também aos educadores.

Como mencionam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) é fundamental “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças.” (p.66).

## **2.2. A importância de promover tempos de comunicação**

Em contextos de Creche e de Jardim de Infância torna-se fundamental promover tempos dedicados à comunicação, quer entre crianças e adultos quer entre pares. Os tempos de grupo podem e devem ser momentos privilegiados de interacção social e de comunicação de ideias, experiências, significados.

É importante que o adulto dê tempo e espaço para que a criança descubra e explore ativamente a sua linguagem, tanto quanto o deve fazer em todos os outros domínios do desenvolvimento. Isto porque a linguagem parte das crianças, ou seja, elas organizam e expressam os seus pensamentos nas suas próprias palavras. O educador deve “durante todo o dia, encorajar as crianças a falarem livremente na sua própria linguagem ou dialecto, a escreverem na sua própria maneira, e a lerem os seus escritos e os escritos de outros, na forma como vão surgindo.” (Maehr, 1991 como citado em Hohmann & Weikart, 2011, p.527).

De forma a facilitar a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar, o diálogo deve ser incentivado entre crianças e até mesmo entre outros adultos da instituição e da comunidade. Escutar a criança, valorizar os seus atos comunicativos e as suas interacções e a abertura ao diálogo constituem formas de promover o interesse em comunicar e, conseqüentemente, de desenvolver a linguagem oral (Ministério da Educação, 1997).

É neste clima de comunicação que a criança vai, gradualmente, dominando a linguagem, “alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação.” (Ministério da Educação, 1997, p.67).

Mesmo as conversas não verbais iniciadas por crianças pequenas devem ser incentivadas uma vez que, a partir delas, são capazes de exprimir os seus interesses, vontades e aquilo que sentem. Através das interacções sociais entre pares ou entre crianças e adultos, elas compreendem que a comunicação se faz por meio de um processo de dar-e-receber, que a

mesma é bem sucedida sem a necessidade de se recorrer às palavras e que as pessoas que lhes são significativas estão interessadas em ouvi-las (Post & Hohmann, 2011).

A leitura e exploração de histórias traduz-se, segundo Hohmann & Weikart (2011) numa forma de incentivo ao desenvolvimento da linguagem visto que “alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação.” (p.545). Além disso, permite às crianças experimentar e compreender a relação que existe entre a linguagem escrita e a linguagem oral e também a compreender como devem utilizar a linguagem para contar histórias. Não só se refere a leitura como um meio de desenvolvimento da linguagem oral e das competências comunicativas das crianças, mas também como forma de criar e estreitar laços emocionais e pessoais muito fortes com as próprias histórias e a leitura (Hohmann & Weikart, 2011). Tal como refere Oliveira-Formosinho & Andrade (2011), é através das conversas, dos livros, dos trava-línguas que se cultiva o prazer e o gosto pela língua.

Num estudo de Wells (1991) como citado em Mata (2008) refere-se que as histórias proporcionam pontos de partida para conversas que permitem relacionar os acontecimentos que ocorrem na história com as vivências das crianças ou que despertem curiosidade e vontade de explorar.

Assim sendo, a intencionalidade estará não só no incentivo do uso da linguagem para comunicar como também no estímulo do gosto pela comunicação, seja ela verbal ou não. Consequentemente, a criança irá dominar, progressivamente, a linguagem e adquirir formas cada vez mais sofisticadas de a utilizar.

### **3. Consciência Fonológica e desenvolvimento da linguagem**

#### **3.1. O que é a consciência fonológica?**

A partir do momento em que aprendem a falar, as crianças direcionam a sua atenção para o significado daquilo que dizem e que ouvem e não para o som das palavras. (Martins, 1996; Sim-Sim, 1998; Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Tal como referem Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) e Silva (2003), as situações de comunicação natural são aquelas onde a criança se centra no significado dos seus enunciados e nas quais ativa processos inconscientes de análise essenciais à perceção e compreensão do discurso. No entanto, o mesmo não é realizado relativamente às dimensões estruturais da língua (por exemplo, como os segmentos fonológicos e as estruturas sintáticas).

Este exercício de reflexão sobre as propriedades formais da língua é desenvolvido à medida que os conhecimentos infantis sobre a língua materna evoluem, a partir do momento em que as crianças começam a ser capazes de se distanciar da língua enquanto instrumento de comunicação e a pensar acerca das dimensões fonológicas ou sintáticas da mesma (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

De facto, as crianças vão, de forma gradual, percebendo e reconhecendo que as palavras se constituem por sons que podem ser alterados e manipulados, pelo que as suas capacidades em isolar uma palavra num contínuo de fala e de identificar as unidades fonológicas no interior da mesma são entendidas como a expressão da sua consciência fonológica. Deste modo, é possível definir a consciência fonológica como a capacidade para analisar, identificar e manipular conscientemente os elementos sonoros das palavras orais como as sílabas, unidades intrassilábicas (sons ou grupos de sons dentro das sílabas) e fonemas (unidade sonora mais pequena que não pode ser analisada em unidades mais pequenas e que permite diferenciar uma palavra de outra) (Freitas, Alves & Costa 2007; Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Silva, 2003; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Para Freitas, Alves & Costa (2007), a consciência fonológica manifesta-se, antes de se tornar explícita, a um nível implícito através do jogo espontâneo com os sons das palavras, refletindo a sensibilidade para o sistema de sons da língua. Explicitamente ela manifesta-se através da análise consciente desses sons e das estruturas em que se incluem.

Silva (2003) baseando-se em Liberman *et. al* (1974), Treiman (1992), Lundberg, Frost & Peterson (1988) Alegria & Morais (1989) reafirma que, enquanto a sensibilidade das crianças quanto às sílabas, rimas e fonemas iniciais se desenvolve de uma forma mais ou menos espontânea, a consciência explícita da estrutura fonética das palavras e a capacidade de manipulação dos segmentos sonoros necessitam de algum tipo de “instrução” orientada para o efeito.

A consciência fonológica evolui, portanto, no sentido da perceção de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos, ou seja, das palavras ou sílabas para os fonemas, e expressa-se em dois níveis de crescente complexidade – a consciência silábica e a consciência fonémica – cujo treino deverá seguir esta ordem, antes e durante a iniciação à leitura e escrita (Freitas, Alves & Costa, 2007; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

### **3.2. Formas de consciência fonológica: consciência silábica e consciência fonémica**

Como já referimos, e segundo Martins (1996), entende-se por consciência fonológica “a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas assim como a de as manipular de uma forma deliberada.” (p.78). No entanto, o desenvolvimento da consciência fonológica implica a aquisição de outras formas de consciência, reconhecendo-se a existência de pelo menos três formas de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004). Optamos neste trabalho por abordar a consciência silábica e a consciência fonémica que se relacionam de modo mais direto com o projecto de intervenção.

Assim, a consciência silábica consiste na capacidade de dividir as palavras em sílabas e o seu desenvolvimento precede o da consciência das outras unidades fonológicas. Qualquer criança cuja língua materna seja o Português é capaz de dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer o conceito. Além disso, esta consciência é também expressa pela criança nas suas tentativas de escrita uma vez que ela utiliza a sílaba como um instrumento que lhe permite pensar sobre a escrita (Freitas, Alves & Costa, 2007; Freitas & Santos, 2009; Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004).

Em alguns estudos realizados (Martins, 1996; Silva, 2003), refere-se que as crianças apresentam um maior sucesso em tarefas silábicas mas falham constantemente em tarefas fonémicas uma vez que os fonemas são coarticulados, isto é, não estão estabelecidas fronteiras explícitas entre os fonemas quando pronunciados dentro das palavras. O fonema apenas se diferencia devido aos fonemas que o antecedem ou procedem no contexto da palavra e, por isso, se torna complexa a percepção isolada de cada fonema (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Existem certas tarefas de consciência silábica em que as crianças apresentam um maior sucesso como nas tarefas de síntese silábica e de segmentação silábica contrariamente às tarefas de deteção de sílabas comuns e de manipulação onde apresentam maiores dificuldades devido a grandes exercícios de memória (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A consciência fonémica é, entre as outras, a que se desenvolve mais tardiamente pelo que são poucas as crianças que, à entrada na escola, a têm desenvolvida (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Existe uma reciprocidade entre esta capacidade de manipular explicitamente os sons da fala com o processo de aprendizagem de leitura, uma vez que este, por sua vez, também contribui para o desenvolvimento da consciência fonémica. Diz-se então que a consciência

fonémica e a aprendizagem da leitura e da escrita são mutuamente dependentes (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Nas tarefas de consciência fonémica, as unidades fonológicas tornam-se mais fáceis de identificar e manipular quando se encontram no início das palavras do que quando estão no meio (Rosner & Simon, 1971; Gombert, 1990; Mann, 1993 como citado em Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004). Quanto às propriedades acústicas das palavras, a criança identifica mais facilmente o fonema inicial de uma palavra se este for fricativo ao contrário do que acontece quando é oclusivo (Treiman & Baron, 1981; Content, Kolinsky, Morais & Bertelson, 1986 como citado em Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004).

Tal se deve ao facto de que, quando os fonemas são fricativos ([f], [v], [s], [z]) o seu som é mais constante no contexto de diferentes palavras do que quando são oclusivos ([p], [t], [k], [b], [d], [g]). A apreensão deste som depende especialmente da vogal que o segue (por exemplo, as propriedades acústicas de [g] são diferentes em *gato* e *gola* porque as propriedades do som [g] dependem da vogal que se lhe segue). Nestas tarefas, a deteção de fonemas iniciais comuns são, então, mais fáceis do que as tarefas de síntese, segmentação e manipulação fonémica visto que, nestas últimas, o sucesso só acontece maioritariamente nas crianças que já se encontram na escola e que já sabem ler um número relativamente elevado de palavras, além de que depende da aprendizagem da leitura (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

### **3.3. A consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita**

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental que as crianças desenvolvam conceitos acerca do código escrito enquanto sistema que representa unidades da linguagem oral. As letras representam, nos códigos alfabéticos, os sons da fala, o que possibilita, através de um número limitado de letras, fazer a representação escrita de todas as palavras de uma língua. Por consequência, o domínio do código alfabético exige, além da compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, a percepção de que essas unidades codificadas são os fonemas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

É importante que, desde cedo e através de estratégias adequadas e diversificadas, o educador ajude as crianças a perceber que a oralidade e a escrita são dois sistemas autónomos mas com relações entre si. Assim, ao trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita cria-se a consciência das particularidades de cada modo – o oral e o escrito – bem como das relações que estabelecem entre si (Freitas, Alves & Costa, 2007). Desta forma, a relação

que existe entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade das crianças à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Silva, 2003).

Podemos, então, partir do princípio de que existem aspetos da consciência fonológica que antecedem a aprendizagem da leitura e outros que se desenvolvem com esta aprendizagem (Sim-Sim, 1998).

Neste sentido, Martins (1996) revendo algumas das visões em torno desta questão identifica duas posições distintas. Enquanto que para uns a aprendizagem da leitura é o fator principal do desenvolvimento da consciência fonológica, não excluindo o facto de que é necessário algum tipo de análise fonológica para que essa aprendizagem também ocorra, outros defendem que a consciência fonológica se desenvolve antes da aprendizagem da leitura e que a mesma prediz o sucesso (ou não) dessa aprendizagem. Contudo, não colocam de parte a ideia de que a aprendizagem da leitura potencia o desenvolvimento da consciência fonológica.

De acordo com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), o facto das crianças demonstrarem mais facilidade na aprendizagem da leitura deve-se também ao seu nível de sucesso em tarefas de consciência silábica e fonémica. A realização de atividades em torno da consciência fonológica, durante os anos pré-escolares, facilita o processo formal da aprendizagem da leitura, existndo uma relação que se diz interativa e recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta perspetiva de relação recíproca é assente na ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança consiga compreender a lógica intrínseca ao processo de codificação da linguagem escrita e que a aquisição desta permite, por seu turno, aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas.

Também as produções de escrita inventada beneficiam o desenvolvimento da consciência fonológica (Adam, 1998; Treiman, 1998 como citado em Sim-Sim, Alves & Nunes, 2008) uma vez que conduzem a práticas de reflexão linguística com consequências na perceção dos segmentos orais das palavras. A relação entre a consciência fonológica e as tentativas de escrita das crianças reveste-se, segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), de uma natureza interativa visto que

as competências infantis de análise do oral vão influenciar a abordagem analítica das palavras no decurso das tentativas de escrita das crianças e, por sua vez,

o exercício de tentar escrever conduz ao treino de operações de análise das palavras.  
(p.54)

Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) apontam a necessidade de se explorar com as crianças a estrutura sonora das palavras, partindo de um trabalho lúdico sobre a linguagem. Neste contexto, as rimas, as lengalengas, os traválinguas e as adivinhas surgem como formas de expressão que facilitam a articulação e como meios de compreensão da língua.

Aos educadores cabe a responsabilidade de implementar estratégias pedagógicas específicas que permitam a reflexão, por parte das crianças, acerca dos segmentos sonoros das palavras, nomeadamente através das rimas, lengalengas, traválinguas e adivinhas, algo também muito apreciado pelas crianças (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

## CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### 5. Contexto de Jardim de Infância

#### 5.1. Caraterização geral do contexto

A intervenção em Jardim de Infância foi concretizada numa instituição da rede pública localizada no concelho de Braga, num meio rural e pequeno, afastado do centro da cidade, sendo que nela funcionavam, concomitantemente, o Jardim de Infância (JI) e a Escola Básica do 1º ciclo. Além destas valências, funcionava também, no mesmo edifício, as Atividades de Tempo Livre (ATL). Após o horário das atividades letivas e nas férias, as crianças das turmas do 1º ciclo assim como as do JI, dispunham destes serviços. A localização do JI na escola do 1.º Ciclo é recente, sendo que antes se situava no edifício onde estava sediada a Junta de Freguesia.

A equipa educativa do JI era formada pela educadora e por uma auxiliar de ação educativa cujas funções não se encontravam vinculadas somente à sala do JI como a toda a escola. Desta forma, a sua presença na sala não era constante.

#### 5.2. Modelo Curricular High/Scope: a abordagem adotada em contexto de jardim de infância

A abordagem *High/Scope* para a educação pré-escolar, originalmente desenvolvida por David Weikart, é uma proposta curricular orientada por cinco princípios básicos: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação (Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo Hohmann & Weikart (2011) aprendizagem da criança assenta na acção direta sobre os objectos, na interacção com as pessoas e as ideias envolvendo ainda a reflexão e a construção de significados sobre essas experiências. Este processo permite que as crianças construam conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, atribuindo-lhe sentido. Deste modo, a iniciativa pessoal rege a aprendizagem ativa uma vez que as crianças exploram porque assim o desejam, são curiosas por natureza e por isso colocam questões sobre o que as rodeia, resolvem os seus problemas através de estratégias que as próprias criam. Envolvem-se, portanto, em *experiências-chave*, ou seja, em “interações criativas e permanentes com pessoas,

materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5).

A interação adulto-criança é pautada por interações positivas; os adultos têm um papel preponderante no decorrer das atividades das crianças, apoiando, valorizando e estimulando as conversas e brincadeiras das crianças assim como as particularidades de cada uma.

Num contexto de aprendizagem ativa, atribui-se uma extrema importância à estruturação do espaço físico e à seleção de materiais adequados como forma de maximizar a construção das aprendizagens por parte das crianças. Assim, o espaço é organizado em áreas de interesse onde os materiais se encontram disponíveis para que elas possam utilizar na concretização das suas atividades, apoiando, assim, os seus interesses.

A rotina diária é uma forma de apoiar a aprendizagem ativa, permitindo que as crianças conheçam e controlem os diferentes momentos do dia. Na rotina inclui-se o processo planejar-fazer-rever no qual as crianças expressam as suas intenções e realizam os seus planos, colocam-nos em prática e refletem sobre o que fizeram. O tempo de pequenos grupos é um momento de exploração de novos materiais selecionados a partir das observações do educador e o tempo de grande grupo é um momento de aproximação às vivências em comunidade.

A avaliação da criança é baseada no trabalho em equipa, onde são reunidas informações suas a partir das observações, interações e dos registos diários acerca do que veem e ouvem quando a observam.

Hohmann e Weikart (2011) consideram que a abordagem High/Scope é eficaz porque “a estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para as relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa afecta determinantemente o desenvolvimento das crianças de idade pré-escolar e as suas realizações enquanto adultos.” (p.13).

### **5.3. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo de crianças com que tive a oportunidade de desenvolver o Projeto de Intervenção era constituído por dezoito crianças, das quais dez eram rapazes e oito eram raparigas. As idades das crianças variavam entre os três e os seis anos e na sua maioria pertenciam ao grupo desde o início do ano letivo à exceção de três crianças. Uma delas entrara no primeiro dia da semana de observação, pelo que ainda se encontrava num período de adaptação. Relativamente às outras duas, já se encontravam inseridas no grupo e a rotina era bem conhecida pelas mesmas.

De uma forma geral, o grupo demonstrava interesses diversificados. As crianças mostravam-se empenhadas nas atividades que eram desenvolvidas nos vários tempos da rotina educativa, eram bastante curiosas e evidenciavam boas competências de resolução de problemas, uma das prioridades educativas da educadora. No entanto, era um grupo que também se distraía com alguma facilidade. Estas situações aconteciam principalmente nos momentos de grande grupo em que as crianças brincavam com aquela que se encontrasse ao seu lado enquanto decorriam as atividades. Deste modo a fluidez das atividades era comprometida, visto que era necessário chamar a atenção das crianças para o que estava a ser desenvolvido. Estas situações verificavam-se pouco depois do início das atividades.

As crianças mostravam-se autónomas relativamente à rotina, sendo que, todos os dias, eram as próprias que realizavam o acolhimento, sem a intervenção do adulto. Além disso, procuravam resolver os seus problemas sem que fosse necessário o auxílio da educadora.

Uma das principais prioridades do projeto curricular de turma era envolver a família das crianças no seu dia a dia e no seu desenvolvimento através da leitura de histórias em casa e de discussões em que se envolviam outros familiares como os avós, tios, primos. Muitas vezes, incentivavam-se as crianças a questionar os familiares sobre os tópicos que estivessem a ser explorados.

Relativamente às competências de linguagem, eram um grupo comunicativo, falavam muito entre si e com os adultos, em vários momentos do dia. Como já foi referido, eram incentivadas a conversar e a partilhar ideias e experiências vividas dentro e fora da sala. Contudo, eram observáveis algumas dificuldades ao nível da linguagem oral, principalmente ao nível da articulação de alguns fonemas e sílabas como, por exemplo, nas palavras *televisão*, *professora*, *procurar* que diziam *tevisão* e *pofessora* ou *pocessora*, *pocurar*. Apresentavam um grande interesse pela linguagem escrita, pelo que já conheciam e escreviam a maior parte, senão todas as letras. A sua escrita era já muito próxima da alfabética e tinham já conhecimento de algumas convenções sobre a escrita.

O clima sócio afetivo no seio do grupo era muito positivo com baixo registo de situações de conflito e evidentes competências de interajuda e de cooperação nas situações de jogo e de trabalho. Inúmeras vezes as crianças mais velhas ajudavam as mais novas e em alguns momentos se evidenciava a troca de carinhos entre elas. Tinham facilidade em estabelecer interações e relações com os adultos pelo que não senti dificuldade em integrar-me no grupo.

#### 5.4. Caracterização da organização do ambiente físico e da rotina diária

A sala do pré-escolar era um **espaço** relativamente amplo, bem iluminado, organizado e arrumado. Encontrava-se dividido em várias áreas de interesse: a Área dos Jogos de Mesa, a Área da Casa, a Área da Biblioteca, a Área das Construções, a Área da Matemática, a Área da Expressão Plástica e a Área da Linguagem e Escrita. As áreas estavam bem definidas, os objetos e materiais encontravam-se visíveis e permitiam a autonomia das crianças na sua arrumação visto que todos estavam etiquetados. A organização da sala permitia a circulação das crianças, assim como a circulação de umas áreas para as outras. Contudo, em algumas delas, as atividades desenvolvidas eram condicionadas pelo espaço que as crianças tinham à disposição e que muitas vezes se tornava pequeno.

Existia uma grande diversidade de materiais pelo que as crianças tinham oportunidades de os explorar e utilizar para desenvolver as suas atividades. Tal facto possibilitava experiências de aprendizagem enriquecedoras, não só pela sua diversidade mas também por serem materiais do quotidiano familiar das crianças como, por exemplo, embalagens de sumo, de iogurte, de leite, garrafas de plástico, frascos de perfume, telefones, entre outros.

Nas paredes da sala existiam vários placards onde eram expostos os trabalhos realizados das crianças, o quadro de presenças, o quadro do tempo, além de outras informações, calendários e fotografias de atividades.

O espaço exterior apresentava uma área razoavelmente grande e incluía um campo polidesportivo que as crianças podiam utilizar, ainda que este se encontrasse separado do edifício. Possuía os baloiços, uma caixa de areia e espaço livre que potenciava as interações com as crianças que frequentavam o 1º ciclo. Existia ainda uma parte coberta de pequenas dimensões sem qualquer equipamento. Este espaço era utilizado quando o estado do tempo não permitia atividades/recreio em local descoberto.

A **rotina diária** do grupo incluía os seguintes segmentos temporais: acolhimento, ciclo de planear-fazer-rever, tempo de grande grupo, almoço, tempo de pequeno grupo e tempo de avaliação do dia. Esta sequência era estável, flexível e bem compreendida pelas crianças, uma vez que a sequência dos momentos estava bem presente na sua perceção do dia.

Durante o acolhimento as crianças entravam na sala e cada uma era responsável por registar a sua presença num quadro; elegia-se o responsável do dia, sendo que a ele cabia a função de realizar outras tarefas incluídas neste momento. Em grupo, as crianças cantavam e

falavam um pouco sobre algum assunto do seu interesse ou algo que tivessem vivenciado. Este momento era gerido essencialmente pelas crianças com o apoio da educadora.

Depois do acolhimento seguia-se o ciclo planejar-fazer-rever. No tempo de planejar os adultos escutavam as intenções das crianças e apoiavam a realização de planos de actividade. Este momento era concretizado em pequenos grupos e todas escutavam os planos dos seus pares. Eram utilizadas estratégias para tornar estes momentos mais dinâmicos e interessantes para as crianças.

O tempo de trabalho nas áreas era um momento em que as crianças executavam os planos elaborados anteriormente. Os adultos observavam e davam apoio à concretização desses planos participando de formas diversas nas atividades desenvolvidas pelas crianças.

Após o tempo de trabalho, seguia-se o tempo de rever. Era o momento em que as crianças recordavam e refletiam sobre o que tinham desenvolvido nas áreas. Aqui, o educador escutava atentamente o que as crianças partilhavam com ele e com grupo, de modo a perceber se as suas intenções tinham sido realizadas e se outras entretanto tinham sido desenvolvidas. As crianças, regressavam ao seu pequeno grupo, mostravam as suas construções, desenhos, pinturas, entre outros trabalhos, falando um pouco sobre eles, o que significavam ou o que representavam.

Os tempos de grande grupo eram momentos de partilha e de aproximação às vivências em comunidade. Cantavam-se canções, liam-se histórias, discutiam-se assuntos relacionados com as vivências das crianças ou conversava-se sobre a temática que estava a ser desenvolvida na sala ou naquele dia.

O tempo de pequeno grupo era um momento cujas atividades eram planeadas e orientadas pelo educador, com intencionalidades direcionadas para o desenvolvimento de determinadas competências e interligadas com atividades anteriores. Eram também momentos de exploração de materiais e de realização de experiências com os mesmos.

A avaliação do dia era concretizada no final do período da tarde. Neste momento, as crianças refletiam sobre o seu comportamento durante o dia.

## 6. Contexto de Creche

### 6.1. Caracterização geral do contexto

A Creche onde foi desenvolvido o projeto de intervenção pedagógica é uma Instituição Particular de Solidariedade Social situada no concelho de Guimarães. Relativamente à sua área envolvente, esta insere-se num espaço calmo, sem trânsito e perto de residências. As instalações são recentes (2009), têm uma arquitetura bastante agradável, simples e de dimensões consideráveis. O edifício é térreo, possui janelas de grandes dimensões e está rodeado de espaços verdes.

A instituição contava, no momento, com uma psicóloga e com um professor de Educação Física. A equipa pedagógica da sala de atividades era constituída pela educadora e por uma auxiliar de ação educativa.

### 6.2. A Pedagogia-em-Participação: a abordagem adotada em contexto de creche

A Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) é uma perspetiva pedagógica desenvolvida pela Associação Criança desde 1996 e concentra em si algumas características de outros modelos curriculares para a educação de infância.

Nesta abordagem, é desenvolvida uma pedagogia participativa, onde a criança é vista como colaboradora no âmbito do quotidiano educativo.

Os objetivos da Pedagogia-em-Participação passam por apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e por promover a construção da aprendizagem através de experiências significativas e constantes. A motivação da criança para a aprendizagem experiencial parte de uma ação pedagógica intencional baseada nos interesses da criança. O educador representa aqui um papel de relevo no que diz respeito à organização do ambiente e na escuta, observação e documentação de forma a expandir os interesses e conhecimentos da criança e do grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011)

A Pedagogia-em-Participação é entendida como uma forma de diálogo entre os saberes e as culturas dos adultos com as experiências, os saberes e as culturas das crianças. Desta forma, criam-se espaços e tempos pedagógicos onde as relações e interações são fundamentais para o desenvolvimento de atividades e projetos que permitam às crianças conhecer, viver, criar, dar sentido ao seu mundo.

Nesta abordagem definem-se eixos pedagógicos e áreas de aprendizagem que determinam a intencionalidade pedagógica e que organizam as suas dimensões orientando, assim, o trabalho do educador.

Existem quatro áreas de aprendizagem originadas pelo cruzamento dos eixos pedagógicos. Assim, as duas primeiras áreas – identidades e relações – incluem os eixos pedagógicos ser-estar e pertencer-participar. Estes promovem a construção de aprendizagens em torno do eu e do outro e para as aprendizagens acerca das relações, interações, laços, ligações. As restantes duas áreas de aprendizagem – experiências e significados – incluem os eixos pedagógicos “experimentar-comunicar” e “criar-narrar” que direcionam as aprendizagens para as diversas linguagens utilizadas pelas crianças como forma de comunicar e para criar e narrar as suas aprendizagens, atribuindo-lhes sentido

A documentação pedagógica encontra-se no centro da Pedagogia-em-Participação e constitui-se num processo de registo da aprendizagem quer das crianças quer dos profissionais e dos pais. A documentação é realizada pelos educadores em colaboração com as crianças porque, desta forma, ajuda-as a compreender as aprendizagens, a descobrir dificuldades e a motivar as crianças a ultrapassá-las (Azevedo & Oliveira Formosinho, 2008).

### **6.3. Caraterização do grupo de crianças**

O grupo era constituído por quinze crianças, sendo que sete eram raparigas e oito eram rapazes com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses.

Era um grupo que demonstrava bastante interesse pelas várias atividades que se desenvolviam ao longo do dia e que revelava grande curiosidade pelo que o rodeava. Era um grupo enérgico que muitas vezes desafiava a palavra do educador. Na semana dedicada à observação verificaram-se algumas dificuldades ao nível das atitudes e comportamentos, especialmente na hora das refeições. Nestes momentos, as crianças não conseguiam permanecer sentadas à mesa e contrariavam os adultos. No entanto, no início do estágio observaram-se melhorias no seu comportamento pelo que já permaneciam no seu lugar enquanto comiam.

As crianças não tiveram dificuldades em estabelecer contato comigo, eram crianças comunicativas, carinhosas, tanto com os adultos como com os colegas. Já conseguiam, em alguns momentos, reconhecer os sentimentos dos amigos, principalmente quando estavam a chorar, e gostavam de participar na arrumação dos cáteres e dos lençóis. Gostavam muito de

ouvir contar e ler histórias, de atividades no exterior e de fazer puzzles. Eram crianças exploradoras, demonstravam expressões de bem estar e de prazer.

Quanto às competências de linguagem, a maior parte das crianças produziam palavras ordenadas sintaticamente e morfologicamente nas frases incluindo artigos, pronomes e verbos flexionados “Olha, Olha ‘tá aqui a lua!”, “O meu pai disse que viu uma lua de dia!”, “Eu vi uma lua gande no paque da cidade”. As crianças participavam na comunicação bilateral com outras crianças e adultos, tomando turnos para falar, fazer gestos ou emitir sons. Compreendiam instruções mais complexas “Pega na tua roupa e leva para a sala.”, “Esqueceste-te dos teus sapatos. Vai buscá-los e coloca-os debaixo da tua cama.”.

#### **6.4. Caracterização da organização do ambiente físico e da rotina diária**

A sala era muito agradável, bem organizada, proporcionava um ambiente seguro e acolhedor para as crianças e possuía diversos materiais, na sua maioria, ao alcance das crianças. Era relativamente pequena, tendo em conta o número de crianças para o espaço de trabalho e de jogo. Permitia o acesso direto ao exterior e a oportunidade de usufruir das riquezas que o espaço exterior tinha para oferecer às crianças sempre que desejassem. Este espaço era bastante amplo, com zonas verdes, um parque com pavimento de borracha, baloiços, um escorrega e baloiços de mola.

Na sala existiam cinco áreas de interesse bem delimitadas: a Área da Biblioteca, a Área dos Blocos e das Construções, a Área da Casa, a Área dos Jogos e a Área das Artes. A sua delimitação era feita pelos tapetes ou pela utilização de mobiliário. Apesar de bem organizadas as áreas não eram amplas sobretudo a Área da Casa e a Área dos Blocos e das Construções pelo que as crianças desenvolviam as suas atividades fora das mesmas. Todos os móveis tinham o tamanho apropriado para as crianças e neles se guardavam os materiais e jogos. Estes encontravam devidamente etiquetados através de imagens, assim como todas as áreas. Além dos desenhos e pinturas das crianças, encontravam-se ainda expostas as regras da sala, fotografias de atividades realizadas, o Quadro das Presenças, O Quadro dos Aniversários e informações sobre a equipa pedagógica, as crianças, os familiares, a rotina diária e alguns avisos.

O espaço dos cuidados corporais situava-se fora da sala mas perto da mesma.

A **rotina diária** da sala seguia os princípios da *Pedagogia-em-Participação* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Um dos aspetos que melhor caracterizava a rotina da sala era

a flexibilidade visto que, muitas vezes, as crianças preferiam ir para o exterior, em vez de desenvolver alguma atividade que pudesse estar pensada/planeada. Ou seja, seguia muito pelos interesses das crianças sem, no entanto, perder a sua previsibilidade também fundamental para a compreensão do tempo e dos momentos que constituem o dia por parte das crianças. Elas pareciam compreender bem a sucessão dos momentos da rotina, visto que, por exemplo, após o momento de higiene que se seguia ao lanche da manhã, as crianças sabiam que tinham de se sentar na manta para iniciar alguma atividade ou mesmo após o almoço sabiam que tinham de se dirigir para o espaço dos cuidados corporais e, de seguida, para a sala onde dormiam.

A rotina diária integrava os seguintes momentos: Acolhimento, Lanche da Manhã, Tempo de Pequeno Grupo, Tempo de Escolha Livre, Tempo de Higiene, Almoço, Tempo de Higiene, Sesta, Tempo de Higiene, Lanche, Tempo de Higiene, Hora de...Momento Inter-Multicultural, Tempo de Higiene, Atividades de Escolha Livre/Tempo de Exterior.

Nos tempos de Pequeno Grupo, eram desenvolvidas atividades planeadas e orientadas pela educadora, essencialmente de exploração sensório-motora e exploração de materiais novos. No momento Inter-Multicultural, eram lidas histórias, exploravam-se instrumentos de música, cantavam-se canções, por vezes com recurso a um leitor de CD's.

## CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### 7. Dimensão investigativa do Projeto

O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido segundo um ciclo de observação, planeamento, ação e avaliação que lhe conferiu uma dimensão investigativa. Todos estes processos foram importantes e necessários para conseguir uma intervenção com intencionalidade pedagógica e com significado quer para as crianças quer para mim. Assim sendo, a intervenção pedagógica baseou-se na metodologia da investigação-ação.

A investigação-ação possibilita ao educador evoluir como profissional e como detentor de conhecimento na medida em que o apoia a lidar e a compreender os desafios e dificuldades da prática na procura refletida de soluções (Altrichter *et al.* 1996 como citado em Máximo-Esteves, 2008).

A partir de processos de observação, ação e reflexão o educador procura desenvolver e melhorar a sua ação pedagógica e avaliar os efeitos da mesma na aprendizagem das crianças e no contexto em que trabalha. Esta metodologia defende ainda a necessidade da articulação entre a teoria e a prática como forma do educador refletir sobre a sua prática à luz da teoria antes, durante e após a ação (Máximo-Esteves, 2008).

Torna-se fundamental que o educador adote atitudes positivas e confiantes de apoio aos interesses e necessidades das crianças e nas relações que estabelece com elas e com outros adultos, e atitudes favoráveis à mudança de forma a proporcionar novas e melhores oportunidades de aprendizagem para as crianças. Deste modo, o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em creche e em jardim de infância procurou integrar as componentes que caracterizam a metodologia de investigação-ação.

A observação foi um processo essencial para compreender as dinâmicas dos grupos, conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades, os espaços e as rotinas; foi ainda relevante para a identificação de um problema que pudesse ser alvo de intervenção e estudo e para ir registando os processos e as realizações das crianças no âmbito das atividades desenvolvidas ao longo do projeto. De facto, a observação foi um processo que me acompanhou durante toda a intervenção. Com base nos dados recolhidos através dela pude ir sustentando e adequando as propostas de intervenção de modo a proporcionar novas e melhores oportunidades de aprendizagem para as crianças. Após a identificação da problemática, procedi à recolha de informação teórica que sustentasse a intencionalidade da minha intervenção.

Posso afirmar que a planificação das atividades se baseou não só na observação das crianças mas também no estudo dos conceitos teóricos sobre a problemática do projeto, de forma de garantir a adequação pedagógica das atividades aos interesses e necessidades das crianças.

A avaliação procurou apoiar-se na reflexão sobre os dados de observação das atividades recolhidos através de registos efetuados durante e após a ação. Neste processo foi importante regressar aos conceitos teóricos para uma melhor compreensão acerca do que fora observado e registado, para corrigir erros e ultrapassar dificuldades.

Proporcionar ambientes estimulantes e desafiadores que valorizem os interesses das crianças e que permitam a construção de aprendizagens significativas e constantes para as mesmas é o objetivo principal de um educador que procura o seu aperfeiçoamento profissional. Envolver esta metodologia na prática profissional dos educadores é reconhecer sua importância para a melhoria dessa mesma prática.

## **8. Procedimentos de recolha de dados**

A concretização do projeto de intervenção pedagógica assim como o delineamento das atividades de exploração e desenvolvimento do tema escolhido, envolveu procedimentos de recolha de dados, maioritariamente formatos de observação direta tais como notas de campo, registos de incidentes críticos, registos em formato áudio e vídeo, fotografias, recolha e análise das produções das crianças e diálogos realizados com as educadoras cooperantes. Estes diálogos foram fundamentais para clarificar o significado dos processos e realizações das crianças no âmbito das interações e atividades desenvolvidas. Estes procedimentos foram parte integrante do ciclo de observação, planeamento, ação e avaliação que conferiu uma dimensão investigativa ao meu projeto de intervenção pedagógica.

## **9. Processo de intervenção pedagógica em Jardim de Infância**

### **9.1. Delinear objetivos**

Após ter identificado as necessidades e interesses das crianças e de, a partir destes, ter determinado o tema do projeto de intervenção pedagógica no contexto de jardim de infância, foi necessário delinear os objetivos que iriam orientar a minha prática. A identificação nalgumas

crianças de dificuldades de expressão verbal ao nível da articulação de certos fonemas ou sílabas, caracterizadas, essencialmente, como omissões, trocas ou substituições e a observação de um evidente interesse e curiosidade pela escrita, sustentou a definição dos seguintes objetivos de intervenção pedagógica:

- Estimular a comunicação e a expressão oral das crianças
- Fomentar o desenvolvimento da consciência fonológica
- Ampliar o interesse das crianças pela escrita envolvendo-as em atividades de exploração e descoberta da mesma

## **9.2. Implementar estratégias**

As estratégias de intervenção pedagógica desenvolvidas no jardim de infância foram pensadas de acordo com as necessidades do grupo e baseadas no objetivos delineados. Neste relatório apresenta-se uma seleção de atividades que são representativas de um conjunto mais vasto de estratégias de intervenção que sempre procuraram promover o envolvimento e a motivação das crianças assim como a construção de aprendizagens significativas.

### **Atividade de identificação de sílabas iniciais comuns**

De forma a criar momentos de aprendizagem que permitissem um exercício de reflexão e compreensão sobre a linguagem oral, os quais ajudassem também a atenuar algumas dificuldades identificadas neste domínio, foi planeada a atividade de identificação das sílabas iniciais comuns entre palavras diferentes. Com esta atividade pretendia promover a compreensão da organização dos sons nas palavras, incentivar a análise e reflexão consciente acerca da estrutura fonológica das palavras e promover a sensibilidade aos sons comuns em palavras diferentes.

Pensei em criar momentos de aprendizagem lúdicos que não só permitissem a reflexão sobre a oralidade mas também que favorecessem a emergência da abordagem à escrita, um dos interesses das crianças.

Esta atividade foi planeada para o tempo de pequeno grupo com as crianças de cinco anos. As atividades direcionadas para o desenvolvimento da consciência fonológica foram realizadas principalmente com este grupo pela preocupação da educadora em promover a capacidades das crianças a este nível mas também por perceber que eram estas as crianças

que mais se envolviam neste tipo de atividades. Como as crianças deste grupo ingressariam no primeiro ciclo no ano seguinte, considerei importante propor atividades de consciência silábica e consciência fonémica.

A consciência fonológica é um fator necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita e tanto a consciência silábica como a consciência fonémica devem ser estimuladas desde cedo, mesmo antes da criança utilizar o código alfabético (Freitas, Alves e Costa, 2007; Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

Esta atividade foi realizada em dois dias e consistiu em dois momentos de aprendizagem. Primeiro foi apresentado às crianças um conjunto de imagens<sup>3</sup> (animais e objetos), cujos nomes começavam pelas mesmas sílabas (ex.: “Cavalo” e “Capacete”; “Fada” e “Faca”). Como as imagens não possuíam o nome escrito, comecei por convidar as crianças a observar as imagens e a identificar o que estava representado. De seguida desafiei-as a descobrir por que sílabas começavam algumas dessas palavras e a fazer



**Fig.1** - As crianças realizam a divisão e representação silábica das palavras representadas pelas imagens.

a segmentação silábica das mesmas, enquanto ia escrevendo o nome dos animais ou objetos nas imagens respetivas. O facto de escrever as palavras no momento da atividade iria permitir com que as crianças vissem ser representados os sons que constituíam as palavras, através das letras correspondentes. Relativamente à segmentação das palavras, as crianças realizavam esta tarefa quase automaticamente, utilizando palmas e dizendo sempre o número de sílabas no final de cada divisão.

Após refletirem sobre a palavra dita oralmente, as crianças iam identificando palavras começadas pelas mesmas sílabas (“abelha”, “ananás”; “igreja”, “ilha”; “rato”, “raquete”) e mostravam conhecer várias letras nas palavras escritas, facto também observado durante outras atividades desenvolvidas em que as crianças gostavam de identificar as letras em diversos locais (cartazes, livros, trabalhos realizados e expostos, cartões dos nomes). Lancei então o desafio de procurarem identificar quais as palavras que se iniciavam pela mesma letra. As crianças

---

<sup>3</sup> No conjunto de imagens faziam parte elementos da história “O Ratinho marinheiro” de Luísa Ducla Soares, a qual vinha a ser explorada na sala.

identificaram com alguma facilidade os fonemas iniciais. Contudo, alguns tinham que ser



**Fig.2** - Muito atentamente, as crianças refletem sobre o som inicial de uma das palavras.

evidenciados e, em certos casos, repetidos como, por exemplo, o [k]. Neste identificavam a letra que o seguia (por exemplo na palavra “Capacete” identificavam primeiro o som [a]), pelo que as ajudava repetindo e evidenciando o som inicial.

A segunda parte da atividade consistiu

na realização do jogo de identificação das sílabas iniciais comuns, onde era distribuída

uma imagem para cada criança, oito no total, e à vez tinham de encontrar o seu par, ou seja, a palavra que começasse da mesma forma que aquela que possuíam. Com as imagens voltadas para cima, na mesa, as crianças olhavam para a sua imagem e para a dos colegas, procurando aquela que tinha a mesma sílaba inicial. Ao encontrarem o par, exclamavam o nome do colega e ambos juntavam as suas imagens. Durante a atividade notei que as crianças estavam atentas, envolvidas e mostravam o seu entusiasmo através da vontade de querer jogar mais vezes.

No dia seguinte, a mesma atividade foi realizada mas utilizando imagens diferentes e foram lançados às crianças novos desafios. A realização desta atividade foi uma proposta minha para responder ao interesse das crianças pelo jogo anterior e uma oportunidade para complexificar o mesmo.

Foram atribuídos alguns pares de imagens com a mesma sílaba inicial à exceção de uma imagem cuja sílaba não possuía par. O objetivo era que as crianças identificassem e descobrissem a palavra do animal ou objeto cuja sílaba inicial não era comum a outra palavra (por exemplo, no conjunto de palavras “Ananás”, “Abelha”, “Cavalo”, “Capacete”, “Vaca”, “Vaso”, “Rato”, as crianças teriam que identificar a palavra que não possuía a sílaba inicial comum a outra palavra). A estratégia que encontraram foi descobrir primeiro os pares e, por exclusão de partes, identificar aquela que não tinha par. Como eu escondi as imagens, não revelando, no início do jogo, que havia uma palavra sem par, quando as crianças descobriram, referiram, rindo-se e exclamando, que o G. não tinha par. De seguida, colocou-se apenas um par cujas palavras iniciavam da mesma forma sendo que as crianças teriam que encontrá-lo (por exemplo, no conjunto de palavras “Ilha”, “Rato”, “Cavalo”, “Vaca”, “Abelha”, “Sapato”, “Vaso”, as crianças teriam que identificar as palavras “Vaca” e “Vaso” que possuem a mesma sílaba

inicial). Posteriormente, colocaram-se dois pares de palavras com a mesma sílaba inicial que as crianças teriam que descobrir (por exemplo, no conjunto de palavras “Ilha”, “Rato”, “Cavalo”, “Vaca”, “Abelha”, “Capacete”, “Ananás” as crianças teriam que identificar as palavras que possuíam a mesma sílaba inicial). Foi interessante ver o envolvimento delas no jogo, o seu entusiasmo e a sua vontade em encontrar os pares quer neste jogo quer nos anteriores.

Todas estas alterações tinham o mesmo objetivo que defini no início desta atividade, tornando este momento de aprendizagem num momento de jogo lúdico. Durante a atividade, verifiquei que as crianças foram identificando mais facilmente as sílabas iniciais comuns, pelo que acredito que a realização desta atividade contribuiu para que elas conseguissem alcançar os objetivos definidos.

Poderia também ter optado por outras estratégias como, por exemplo, fazer um dominó com as sílabas das palavras sendo que, desta forma, as crianças estariam a fazer não só a identificação das sílabas mas também a brincar com as mesmas através da segmentação, supressão e síntese. Estas tarefas permitem analisar as competências das crianças no domínio da consciência fonológica, apoiando o seu desenvolvimento (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Podiam inclusive formar outras palavras, possibilitando que as crianças as explorassem e manipulassem e, assim, trabalhar todas aquelas dimensões (segmentação, supressão e síntese) em vez de basear apenas na deteção de sílabas comuns.

Esta atividade foi importante para perceber o desenvolvimento da consciência silábica das crianças a partir de tarefas de deteção de sílabas iniciais em palavras diferentes. Penso que o jogo desenvolvido foi interessante para as crianças uma vez que incentivou a reflexão acerca dos sons da fala e contribuiu para desenvolver a sua sensibilidade em relação a esses sons. De facto, as aprendizagens construídas pelas crianças foram em torno destes aspetos e foram observáveis no decorrer da atividade. Puderam mobilizar os conhecimentos que possuíam sobre as letras e ampliá-los no que respeita à sua relação com os sons que representam. Demonstraram sensibilidade quanto às sílabas iniciais comuns em palavras diferentes assim como aos fonemas iniciais, verificada pela crescente facilidade com que os identificavam.

### ***Atividade Vamos jogar às cartas!***

Esta proposta de intervenção surge no seguimento do interesse observado nas crianças pela escrita e da necessidade de desenvolver momentos de aprendizagem que apoiasse na ultrapassagem das dificuldades identificadas ao nível da articulação de sílabas e fonemas por

parte de algumas crianças. Com ela pretendia promover a reflexão sobre a estrutura sonora das palavras, fomentar a compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral e promover momentos de exploração da escrita.

Esta atividade pretendia levar a crianças a desenvolver a consciência de que as palavras se segmentam em sílabas e que estas, por sua vez, se segmentam em unidades mais pequenas – os fonemas.

A atividade foi planeada para o grupo dos cinco anos, de forma a observar a evolução neste grupo em particular sendo, portanto, desenvolvida, no tempo de pequeno grupo.

Esta atividade consistiu num jogo de cartas. Em cada carta, estava representada uma letra do alfabeto à exceção do K, do W e do Y visto não existirem palavras portuguesas que iniciem com estas letras. O baralho de cartas era colocado no centro da mesa. Primeiro, retirava uma carta aleatória do baralho e propunha uma palavra que começasse pela letra da carta. As crianças tinham,



**Fig.3** - Cartas com as letras do alfabeto

então, que identificar o som inicial da palavra, dizendo qual a letra que correspondia a esse som. As palavras que propus foram “macaco”, “pau”, “rato”, “faca”, “igreja”, “vaca”, “tia”, “olá” e “cão”. As palavras foram pensadas por mim e o motivo que me levou a recorrer a estas e não a outras prende-se, basicamente, com o facto de serem pequenas e cujos fonemas iniciais são diferenciados e mais fáceis de ser detetados, pelo menos na sua maioria, o que foi comprovado durante a atividade. As palavras não estavam escritas em lugar algum, pelo que as crianças teriam que fazer esse exercício apenas a partir da audição, sem qualquer suporte visual. Pelo que foi observado no decorrer da atividade, a maioria das crianças já possuía um bom conhecimento sobre grande parte dos sons das palavras e também dos grafemas que os representam como, por exemplo, nas palavras “Pau”, “Rato”, “Olá”, “Tia” em que as crianças identificaram mais facilmente os fonemas iniciais assim como representaram a maioria senão todos os sons destas palavras. No entanto, havia ainda alguma incerteza quanto ao som [k] (quer nesta quer em outras atividades) da palavra “cão” pelo que repetia devagar a palavra, evidenciando o som inicial.

Após as crianças referirem qual era a letra que correspondia ao fonema inicial da palavra dita, propus às crianças escrever numa folha de papel. Quando pensei nesta parte da atividade, a minha intenção era observar e tentar perceber quais as conceções das crianças acerca da escrita e observar as suas produções, de forma a perceber algumas características particulares, como se diferenciam umas produções das outras ou possíveis regularidades na escrita das crianças. A atividade iria permitir que se conhecesse as conceções construídas pelas crianças acerca da escrita e promover o desenvolvimento da consciência fonémica como fator importante para melhorar a expressão e a comunicação oral assim como para promover o interesse observado pela escrita. A evolução das conceitualizações das crianças sobre a escrita tem como causa o desenvolvimento da consciência fonológica na medida em que, como competência de reflexão sobre o oral, permite “estabelecer relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito, até chegar à escrita alfabética.” (Mata, 2008, p.43).

A atividade de identificação dos fonemas iniciais foi interessante para as crianças e tal foi visível pela atenção que demonstravam durante a mesma, o seu entusiasmo em ter que adivinhar a letra, levantavam-se da cadeira, diziam alto a resposta, respondiam umas por cima das outras, ficavam contentes quando davam uma resposta e, mesmo que não fosse a certa, não desistiam e continuavam a participar. A estratégia que encontraram para aqueles momentos

em que não sabiam o que escrever ou como escrever, foi copiar os colegas.

Nas suas produções, G., na maior parte das vezes, escrevia letras aleatórias e introduzia sempre, em todas as palavras, algumas letras do seu nome exatamente porque são aquelas que conhece melhor e que tem mais significado para ele.

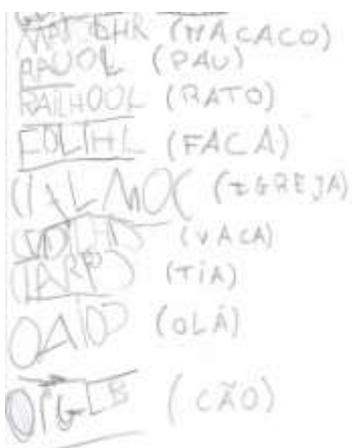


Fig.4 - Produção escrita do G.

Conhece outras letras mas que não se relacionavam com os sons das palavras ditas, sendo que, parece ainda não fazer bem a distinção de grande parte dos sons. O S.M. tinha muitas dificuldades em escrever qualquer palavra pelo que

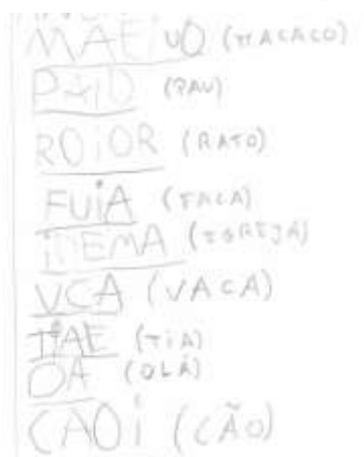


Fig.5 - Produção escrita do A.M.

copiava ou apenas escrevia a primeira letra que era dita em voz alta. Algumas vezes, quando uma palavra começava por uma consoante e de seguida uma vogal, principalmente o “A”, elas identificavam mais rapidamente e em primeiro lugar esta última. Foram capazes de identificar de forma rápida as letras das palavras que foram ditas. Constatei também que o que escreviam representava alguns dos sons que identificavam nas palavras como, por exemplo, para a palavra rato colocavam as letras R, T e U. Neste caso, é óbvia a identificação do som [u] no final da palavra *rato* representada pela letra que realmente corresponde a esse som apesar de, em certas palavras esse som ser representado pela letra “O”. O A.M. foi também uma das crianças que demonstrou reconhecer os sons das letras e escrevê-las, principalmente nas palavras “vaca”, “tia” e “cão”, uma vez que as escreveu com as letras corretas. Contudo, na primeira omitiu o primeiro A, na segunda acrescentou um E e na última acrescentou um I. Escreveu, na primeira palavra, todas as vogais, o que se depreende que estas são bem conhecidas por ele. Já o D. parece ter uma boa percepção de muitos dos sons que constituem as palavras ditas, assim como parece já conhecer muitas das letras que os representam, ainda que a sua escrita pareça se aproximar mais da escrita silábica. Por exemplo, na palavra “igreja” ele já parece ter identificado, além do som [i], o som [g] e [j] assim como os grafemas que os representam. No geral, penso que as crianças já não faziam tanto a relação entre o referencial da palavra e a quantidade de letras que são necessárias para a escrever visto que, em certas palavras pequenas utilizavam mais letras e em palavras maiores utilizavam menos letras. Ou seja, parece que já conseguiam fazer a relação entre alguns sons que conseguiam identificar e as letras que os representam. Além disso, variavam as letras nunca colocando iguais seguidas e para palavras diferentes também escreviam com letras diferentes. Assim sendo, elas aproximam-se da escrita alfabética uma vez que as crianças conseguiam identificar mais do que um fonema de uma sílaba e representá-los corretamente (Mata, 2008). Muitas vezes, quando escreviam, perguntavam-me o que é que tinham escrito pelo que lhes lia exatamente como o tinham feito. Em alguns momentos, eles riam-se porque não conseguia ler o que tinham escrito. Ou seja, este seu interesse em saber o que tinham escrito e a sua reação ao que foi lido é um claro indicador de que elas compreendem que o que se escreve pode ser lido, atendendo às suas concepções

MãE (M A C A C O)  
PAU (PAU)  
RT (RATO)  
FC (FACA)  
IGJ (IGREJA)  
VC (VACA)  
TIA (TIA)  
O A (OLÁ)  
CA (CÃO)

Fig.6 - Produção escrita do D.

pequenas utilizavam mais letras e em palavras maiores utilizavam menos letras. Ou seja, parece que já conseguiam fazer a relação entre alguns sons que conseguiam identificar e as letras que os representam. Além disso, variavam as letras nunca colocando iguais seguidas e para palavras diferentes também escreviam com letras diferentes. Assim sendo, elas aproximam-se da escrita alfabética uma vez que as crianças conseguiam identificar mais do que um fonema de uma sílaba e representá-los corretamente (Mata, 2008). Muitas vezes, quando escreviam, perguntavam-me o que é que tinham escrito pelo que lhes lia exatamente como o tinham feito. Em alguns momentos, eles riam-se porque não conseguia ler o que tinham escrito. Ou seja, este seu interesse em saber o que tinham escrito e a sua reação ao que foi lido é um claro indicador de que elas compreendem que o que se escreve pode ser lido, atendendo às suas concepções

sobre o que pode ou não ser lido. Ou seja, nestes casos, escrever muitas letras e todas diferentes sem que se repitam algumas seguidas parece ser, para elas, possível ler. A este respeito, Mata (2008) refere que as crianças têm a ideia de que não se escreve com uma ou duas letras e a preocupação de não colocar caracteres iguais seguidos e de variá-los dentro das suas possibilidades.

As cartas permaneceram na Área da Linguagem e da Escrita para que as crianças pudessem utilizá-las em atividades futuras, planeadas pela educadora ou desenvolvidas por iniciativas delas.

Partir dos nomes, palavras ou textos que tenham significado para as crianças seria outras estratégias passíveis de serem utilizadas para motivar as crianças para a atividade e envolvê-las neste processo de desenvolvimento das suas conceptualizações sobre a escrita.

#### **Atividade de leitura e exploração do travalínguas “Choramangas”**

Uma das atividades desenvolvidas no âmbito do meu projeto de intervenção consistiu na leitura e exploração do travalínguas “Choramangas”<sup>4</sup> do livro “Encrava Línguas” de João Manuel Ribeiro:

*Minga e chora*  
*Chora e minga*  
*O Choramangas*

*Manga e chora*  
*Chora e manga*  
*O Choramangas*

Com esta atividade pretendia promover a clareza na articulação dos sons das palavras, fomentar a compreensão do funcionamento da língua, através da reflexão sobre os sons que a compõem e estimular o gosto de brincar com as palavras e com os sons da língua.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar as rimas, os travalínguas, as lengalengas e as adivinhas são estratégias que podem ser trabalhadas no pré-escolar e que “facilitam a clareza de articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.” (Ministério da Educação, 1997, p.67). Também Horta (2007) refere que estas estratégias têm um papel fundamental no

---

<sup>4</sup> Ver Anexo A

desenvolvimento da consciência fonológica e que deve o educador proporcionar atividades que desenvolvam ao máximo as competências linguísticas orais das crianças.

Esta atividade foi desenvolvida em grande grupo e a minha escolha incidu sobre este traválinguas em particular devido à sua fácil compreensão e memorização e à sua estrutura, ou seja, como se dividia em duas estrofes podia dividir o grupo em dois sendo que uma parte dizia a primeira e a outra dizia a segunda, alternando. Assim, comecei por ler o traválinguas e após a segunda leitura em voz alta, algumas crianças começaram a tentar acompanhar-me, em voz baixa, durante o momento em que fazia a leitura. Depois perguntei às que se tinham mostrado mais interessadas em repetir, se



**Fig.7** - Atentamente, as crianças ouvem o traválinguas e, uma a uma, vão repetindo-o.

gostariam de o dizer em voz alta e sozinhas. Como não tinham ouvido o traválinguas muitas vezes necessitavam da minha ajuda e, por isso, voltei a lê-lo. Neste momento, já a maior parte me tentava acompanhar em voz alta. Pelo que observei, foi-lhes mais difícil dizer a segunda parte do traválinguas visto que repetiam a primeira parte (por exemplo, na parte “manga e chora, chora e manga” elas voltavam a dizer “minga e chora, chora e minga” ou então trocavam a ordem das palavras, por exemplo, em vez de “manga e chora” diziam “chora e manga”).

Desafiei depois as crianças a reproduzir o traválinguas e a gravar o que conseguiam dizer. Através da gravação, as crianças poderiam refletir sobre a forma como o diziam e as palavras que não diziam tão bem. Após a audição as crianças ouviam a sua gravação e eram desafiadas a dizer o que achavam que não tinham dito tão bem. Em grupo descobrimos que só sabíamos repetir bem a primeira parte do traválinguas. Também deu para perceber que trocavam muitas vezes as palavras “minga e chora, chora e minga” começando com “chora e minga, minga e chora”.

A M.F., que pouco falava quando se estava em grande grupo, estava sempre a repetir, em voz baixa, o traválinguas, quer fosse eu ou uma criança que estivesse a dizê-lo. Quando a desafiei a repeti-lo, ela conseguiu reproduzi-lo corretamente. Fiquei surpreendida, não só por o ter conseguido fazer mas sobretudo por ter demonstrado interesse em dizê-lo. De seguida, sugeri às crianças que o tentassem dizer depressa e devagar. Este desafio envolveu todo o grupo e tornou-se um momento lúdico que envolveu todo o grupo. Na exploração proposta, algumas

crianças não diziam uma palavra, outras diziam as últimas palavras porque seguiam as restantes e outras ainda conseguiam dizer todo o traválinguas num ou noutro ritmo. As crianças riam-se com as mudanças de ritmo, sendo notório o seu envolvimento na atividade, estavam participativas e atentas e com vontade em repetir o traválinguas.

Posteriormente, o grupo foi dividido em dois sendo que um deles dizia a primeira estrofe e o outro a segunda e depois trocavam. Nesta parte foi de novo visível o entusiasmo das crianças não só por estarem a funcionar em equipas mas sobretudo porque estavam a ter sucesso.

Penso que esta atividade foi muito interessante uma vez que, a partir de jogos, onde a linguagem foi explorada de forma lúdica, as crianças estiveram mais envolvidas na atividade, e a comunicação e expressão oral bem presentes e de forma significativa para elas. De facto, à medida que a atividade ia avançando e mesmo após a sua realização, observou-se que as crianças demonstraram uma certa preocupação em repetir as palavras que não diziam tão bem, corrigiam a ordem das palavras na frase ou voltavam a repetir a parte do traválinguas que consideravam não estar correta. Desta forma, penso que a atividade contribuiu para promover os objetivos definidos, caminhando para que os mesmos fossem alcançados.

### **9.3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica no jardim de infância**

Após a minha intervenção em cada contexto, torna-se fundamental proceder a uma análise reflexiva que me permita avaliar o que foi desenvolvido, que efeito teve a minha intervenção nas crianças e o que pude observar, principalmente no final do projeto. Estes parâmetros que me apoiam na avaliação do projeto e principalmente da minha intervenção são também fundamentais para o desenvolvimento de competências profissionais.

As atividades desenvolvidas por mim tiveram como base as necessidades e interesses identificados nas crianças assim como uma observação constante e refletida sobre as ações das crianças, o seu envolvimento nas atividades, os seus comportamentos, atitudes e expressões antes, durante e após as actividades desenvolvidas no âmbito do projeto. Desta forma, poderia compreender melhor que estratégias poderiam ser mais adequadas a um grupo ou a outro ou mesmo a todo o grupo, que tipo de apoio e de desafio adotar, que experiências de aprendizagem as crianças poderiam vir a desenvolver.

Num momento de balanço sobre o projecto de intervenção em jardim de infância penso que a intencionalidade de algumas atividades necessitava de ser clarificada e que poderia

explorar e aprofundar um pouco melhor as estratégias pedagógicas desenvolvidas. Apesar destas aspectos menos conseguidos registei algumas conquistas na aprendizagem nas crianças.

Penso que, de alguma forma, consegui apoiar a construção de aprendizagens e significados das crianças em torno da estrutura sonora das palavras, das competências reflexivas acerca da expressão e comunicação oral, além de ter proporcionado momentos de aprendizagem em torno do seu interesse pela escrita.

Posso, de certa forma, comprovar alguns resultados consequentes da minha intervenção, a partir do registo de evidências. Após uma visita à quinta pedagógica para ver a tosquia das ovelhas, as crianças, já na sala sentadas no tapete, conversavam um pouco umas com as outras sobre o que tinham visto e experienciado na parte da manhã. Falavam sobre a horta, as árvores de fruto e sobre os vários animais que tinham observado. Durante este momento, iniciado e controlado totalmente pelas crianças, o assunto da tosquia surgiu no seguimento do diálogo. Quando todos lembravam essa experiência, o S.P. (5 anos) disse, muito espontaneamente, “Tosquiar...tosquiar começa com um T.”

No início do estágio nunca tinha registado algo do género que fosse referido pelas crianças e de uma forma tão natural. Possuíam um bom conhecimento sobre as letras do alfabeto, facto observado durante outras atividades desenvolvidas em que as crianças gostavam de identificar as letras em diversos locais (cartazes, livros, trabalhos realizados e expostos, cartões dos nomes), porém não tinha registo de um processo de reflexão e associação das letras com o som que representam, realizado de uma forma espontânea. Uma das principais intenções das atividades desenvolvidas era precisamente que elas mobilizassem esse conhecimento que possuíam sobre as letras e tentassem relacioná-lo com os sons das letras nas palavras. Desta forma, e através da planificação de um conjunto de atividades centrado nas competências de reflexão sobre a oralidade, as crianças teriam mais oportunidades de desenvolvimento dessas capacidades e, conseqüentemente, poderiam ultrapassar algumas dificuldades identificadas no início do estágio, no que diz respeito à articulação de alguns fonemas e sílabas.

A este propósito refiro outra situação registada uma atividade desenvolvida por uma colega no âmbito do seu projeto. Nesta atividade procedeu-se à gravação das vozes das crianças para a realização de um teatro de fantoches. Foi uma atividade final, por isso, houve todo um percurso anterior que permitiu às crianças a construção de aprendizagens no domínio da linguagem oral e que possibilitou, posteriormente, a observação destes resultados.

Cada uma sabia a sua fala uma vez que a história era muito bem conhecida por elas e já a tinham explorado em outras atividades. Assim uma a uma ia fazendo a gravação das suas vozes sendo que, no final da mesma, a maioria das crianças pedia para ouvir o que tinham gravado. O A.M. (5 anos) era um dos meninos que apresentava algumas dificuldades em pronunciar o som [r], e quando o questionamos sobre a forma como tinha dito a sua fala, ele referiu que se tinha enganado. Ao perguntar-lhe onde achava que se tinha enganado, ele pensou, com a nossa ajuda, que seria a palavra “procurar” visto que constantemente dizia “pocurar<sup>5</sup>”. Repetindo-a devagar, voltou a fazer a gravação da sua voz sendo que no final, considerou que já a tinha dito bem. Nesta situação, mesmo que a criança não conseguisse proferir a palavra corretamente, penso que a sua atitude foi muito positiva uma vez que teve consciência de que alguma coisa não estava bem na sua expressão oral e conseguiu, com o nosso apoio, identificar a palavra que não dizia bem. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008),

à medida que progredem os conhecimentos infantis sobre a língua materna, as crianças começam também a tomar a língua como objeto de reflexão. (...) Estes comportamentos indiciam processos primitivos de distanciação em relação à língua enquanto instrumento comunicativo, começando as crianças a pensar sobre dimensões fonológicas ou sintáticas da língua. (p.48)

A atividade de leitura e exploração do travalinguas também ajudou neste processo de reflexão sobre a oralidade uma vez que este tipo de estratégias facilitam a articulação e ajudam na compreensão do funcionamento da língua (Ministério da Educação, 1997). Além disso, utilizou-se a gravação das vozes como forma das crianças poderem ouvir novamente o que tinham dito, refletindo sobre a sua expressão oral e identificando possíveis incorreções.

Mesmo que as dificuldades identificadas no início não fossem totalmente superadas, considero que a minha intervenção ajudou as crianças a refletir sobre a linguagem oral e a forma como se expressavam oralmente, fornecendo-lhes algumas ferramentas que as poderão ajudar a desenvolver-se neste domínio, numa fase posterior.

---

<sup>5</sup> Esta incorreção também foi identificada pela educadora pelo que, muitas vezes, ela devolvia-lhe o modelo correto, pedindo-lhe que repetisse.

## 10. Processo de intervenção pedagógica em Creche

### 10.1. Delinear objetivos

Em contexto de Creche, a linguagem encontra-se numa fase de grande desenvolvimento e as necessidades e interesses das crianças são muito distintas das crianças de Jardim de Infância. Neste contexto foi identificado um enorme interesse em ouvir histórias sendo que, muitas vezes eram as próprias crianças que desejavam contá-las aos outros. Nos momentos de transição os pedidos das crianças incidiam sobre a leitura de histórias assim como os momentos da hora do conto eram muito apreciados. A comunicação era também um ponto forte das crianças visto que interagiam muito bem com os seus pares mas também com outros adultos. Desta forma os objetivos delineados consistem em:

- Estimular o desenvolvimento da comunicação verbal.
- Ampliar o gosto por ouvir histórias.
- Criar oportunidades para conversar sobre interesses e experiências vividas.

### 10.2. Implementar estratégias

As estratégias desenvolvidas foram baseadas nos objetivos delineados para a intervenção pedagógica assim como nos interesses das crianças. Neste contexto, a planificação das atividades foi sensível à importância de envolver as crianças em situações de comunicação através de diversas formas e de estimular o gosto por comunicar sobre algo que lhes fosse significativo.

#### **Leitura e exploração da história “A que sabe a Lua?”**

A atividade de leitura e exploração da história “A que sabe a lua?”<sup>6</sup> partiu do interesse e vontade em ouvir e contar histórias demonstrado pelas crianças. Desta forma, considerei pertinente iniciar a minha intervenção com a leitura de uma história. Com esta atividade pretendia manter e ampliar o prazer em ouvir histórias, promover a exploração de imagens e promover a relação entre o texto e a imagem.

Segundo Hohmann & Weikart (2011) a leitura e exploração de histórias traduz-se numa forma de incentivo ao desenvolvimento da linguagem visto que “alarga a compreensão do uso e

---

<sup>6</sup> Ver Anexo B

da eficácia da linguagem como meio de comunicação.” (p.545). Além disso, o gosto pelas histórias e a exploração de imagens são formas através das quais as crianças aprendem a comunicar e a produzir significados acerca do mundo que as rodeia (Post & Hohmann, 2011).

O livro foi selecionado, em primeiro lugar, pela história em si. É muito agradável, divertido e de fácil compreensão, além de que integrava os animais como personagens de grande interesse para as crianças. Além disso, dava também um grande destaque para outro elemento – a lua. Possui uma interessante componente visual com ilustrações apelativas parecendo mesmo que possuem textura e que vão alimentando a vontade de continuar a sua leitura devido, também, ao animal que aparece na página anterior e que apenas fala na seguinte. Possui pouco texto sendo que, na sua maioria, são momentos repetitivos, ou seja, cada animal diz a mesma coisa ao animal que o segue e a lua realiza a mesma ação durante a intervenção de cada animal. Esta estrutura ajuda a que as crianças possam inferir sobre a ação que se segue ou a personagem que irá surgir, promovendo o seu envolvimento na história e, conseqüentemente, a sua atenção para a mesma.

A leitura do livro foi realizada no exterior. As crianças sentaram-se na relva e eu permanecia com livro escondido atrás das minhas costas para criar suspense e curiosidade e assim captar-lhes a atenção. Quando o mostrei, o primeiro aspeto que a L.C. notou na capa do livro, sem que eu tenha dito alguma coisa, foi a cabeça da girafa (apontando e dizendo “Uma gjafa!”) que se encontra num ponto muito mais pequeno que a imagem da lua que ocupa quase



**Fig.8** - No exterior, as crianças ouvem atentamente a história e fazem comentários ao que vão vendo e ouvindo.

a capa toda. Além do animal que aparecia, perguntei-lhes o que havia mais na capa sendo que algumas responderam “O sol!”.

Comecei a ler o livro e logo nas primeiras páginas aparece uma imagem da lua em ponto grande. Ao vê-la, as crianças começaram a apontar e a dizer, repetidamente, “É a lua!”, muito entusiasmadas. Durante a leitura, ia propondo às crianças que tentassem adivinhar o que viria a seguir, apontando para a imagem que aparecia no canto das páginas. As crianças estavam atentas à leitura e iam apontando e fazendo comentários sobre o que viam (“O elefante!”; “É a lua gande!”).

Este momento de leitura foi realizado novamente num outro dia, a pedido das crianças. A partir daqui, achei pertinente conhecer as ideias que elas possuíam sobre a lua, através de um momento de conversa, visto que tinham demonstrado um grande entusiasmo sempre que viam no livro. As suas concepções andavam em torno do tamanho, "É grande" "É pequenina", da forma "É uma bola", "Um círculo", da cor "Não! É amarela", "É branca", "Azul" do local onde se encontrava, ou seja, que era grande, um círculo ou uma bola, branca e que estava no céu. Penso que elas já tinham ideias muito concretas e reais sobre a lua mas pretendia observar como é que elas representavam essas ideias.

### **Conversa sobre "a lua!"**

Esta atividade surge no seguimento da anterior e foi pensada com a intenção de fomentar a comunicação e a expressão oral entre crianças, através da exploração de imagens reais da lua, um assunto que se estava a tornar num verdadeiro interesse das crianças.

Era ainda minha intenção observar as crianças para compreender o que já sabiam sobre a lua, que ideias eram capazes de expressar e como se envolviam num momento de comunicação com o suporte de imagens reais da lua. O gosto pela língua e pela comunicação cultiva-se com as conversas, com os livros, com a exploração de imagens. As crianças envolvem-se nestas atividades e aprendem a comunicar através de experiências de comunicação verbal, expressando oralmente as suas ideias, de comunicação não verbal, apontando, tocando, rindo, demonstrando expressões e comportamentos de exultação, prazer e bem-estar, e participando numa comunicação dar-e-receber, onde as crianças utilizam palavras para fazer perguntas esperando ouvir respostas, mantêm trocas verbais com os outros, esperando que cada um fale na sua vez. (Post & Hohmann, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Em contextos de educação de infância, os momentos de comunicação são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e cabe ao educador proporcionar esses momentos nos quais ele escuta atentamente as intervenções das crianças, valorizando-as. O educador deve dar espaço para o diálogo e para que cada criança fale, uma vez que "facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar." (Ministério da Educação, 1997, p.67).

Para iniciar a conversa sobre a lua coloquei as imagens reais da mesma na parede enquanto as crianças faziam a sua higiene. A intenção era que, quando voltassem à sala, se deparassem com elas e, assim, poder observar as reações e comentários delas em relação ao

que viam. O meu objetivo com esta estratégia era partir dessas reações e comentários para iniciar o diálogo.

Quando as crianças voltaram do momento de higiene e repararam nas imagens na parede, correram para elas, colocando as suas mãos em cima dizendo, repetidamente, “a lua!”. Num primeiro momento, apenas observei o que faziam e diziam sobre as imagens e esperei que fizessem esse reconhecimento do que viam. As crianças identificaram o que estava nas imagens “Olha, olha ‘tá aqui a lua!” “A lua tá no céu” “ E tá



**Fig.9** - Muito entusiasmadas, as crianças correm para as imagens, tocando nelas e exclamando “a lua!”



**Fig.10** - Imagens reais da lua. Para as crianças a da esquerda “É pequenina”, a do meio “É gande” e a da direita “É pequenina”.

momento e a conversa que estava a ser desenvolvida.

Os comentários da crianças foram-se estendendo para incluir a partilha de experiências vividas. “Eu vi uma lua gande no paque da cidade!”. Também partilhei com as crianças que tinha ouvido nas notícias no dia anterior que a lua tinha estado maior e mais brilhante por aqueles dias. Algumas crianças disseram que também tinham visto uma lua ao

longe” “ Tá no céu e não conseguimos ouvir” e fizeram comentários acerca dos atributos da lua em cada imagem (“Esta lua é gande!”, “Esta é pequenina!”, “Esta lua é azul”, “ É branca! Não! Esta é amarela!”, “A lua é uma bola”, “É um círculo”).

A L.A. pergunta “E a que sabe a lua?”, recordando a leitura da história “A que sabe a lua?” e estabelecendo a ligação entre esse



**Fig.11** – “Esta lua é amarela!” diz G.L.

longe. O diálogo prosseguiu agora em torno do que acontecia à lua de dia. A L.C. mencionou que ela “foge” quando está de dia, outras crianças que “ a lua só está lá fora”, “ não se vê na sala” e que a lua “não está da dia”.

Durante esta atividade as crianças realizaram várias experiências-chave: identificaram, nomearam e compararam atributos, reconheceram objetos através da imagem, falaram com outros sobre experiências com significado pessoal, desenvolveram interações e relações com as crianças e adultos. Ao nível da linguagem oral, constatou-se que as crianças recorriam maioritariamente às palavras para expressar as suas ideias. A construção de algumas frases simples também foi observada durante atividade.

Esta atividade contribuiu para a promoção e desenvolvimento de competências em torno dos eixos pedagógicos “experimental-comunicar” e “pertencer-participar”, definidos pela Pedagogia-em-Participação. As experiências que as crianças vivenciam são um veículo para a aprendizagem dos instrumentos culturais como a linguagem oral (Vygotsky, 1998 como citado em Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). O seu desenvolvimento é apoiado pela conversação e comunicação com os outros. Esta atividade contribuiu ainda para o desenvolvimento das relações e interações na medida em que promoveu a pertença e as vivências em comunidade, onde as crianças estabelecem relações entre si num mesmo grupo onde todos têm voz e participam (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

### **Representação da lua através do desenho**

Outra das atividades desenvolvidas foi a representação da lua em cartolina preta e giz branco. Esta atividade seguiu a necessidade de conhecer as ideias que as crianças tinham sobre a lua, assunto que vinha a ser explorado em outras atividades, recorrendo a outras formas de comunicação. Pretendia com esta atividade proporcionar experiências de representação e favorecer a construção de conhecimento sobre o tópico em exploração.

A razão pela qual escolhi utilizar a cartolina preta e o giz branco prende-se com o facto de se aproximar da realidade, isto é, a conjugação dos materiais daria ao desenho um aspeto mais parecido com as imagens mostradas.

A abordagem de Reggio Emilia ajuda-nos a entender que as crianças pequenas recorrem às representações visuais como forma de registar as suas ideias, observações, recordações, sentimentos e muito mais. Essas representações podem servir como base para hipóteses,

discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Assim, desafiei o F.M., a L.A. e a L.C. para representarem a lua a partir da observação de imagens reais. As crianças já tinham feito uma primeira representação da lua sem qualquer suporte de imagem. Este segundo momento de representação era apoiado na atividade anteriormente descrita e na observação de outras imagens reais da lua.

O facto de ter escolhido acompanhar a representação das três crianças mais velhas era para facilitar a minha compreensão sobre os seus progressos, dar mais atenção a pormenores e dialogar com cada um individualmente e com calma.

Assim, foram distribuídas três folhas de cartolina preta e giz branco para cada criança e colocada, em cima da mesa, as imagens reais da lua.



**Fig.12** - O F.M., muito envolvido, faz a representação da lua.

referem “Bola” e “É um círculo”.

O F.M. desenhou, na sua primeira representação, uma lua relativamente grande, e nesta fê-la ainda maior sem, no entanto, ter acrescentado outros pormenores. Durante a atividade, a L.C. e a L.A. interagem com o F.M. comentando o seu desenho (“É a lua grande”, “Aqui também ‘tá escuro”, apontando para a folha do F.M. e olhando para a imagem da lua). Relativamente à forma da lua, as crianças



**Fig.13** - Representação da lua pelo F.M. antes da exploração das imagens reais



**Fig.14** - Representação da lua pelo F.M. após a exploração das imagens reais

A L.A. desenhou uma lua maior do que da primeira vez, só que foi acrescentando mais círculos no seu interior. Enquanto desenhava dizia “São bolinhas! As bolinhas estão aqui” apontando para a imagem que tinha à sua frente. Nota-se, por isso, que a L.A. foi observadora ao acrescentar esses pormenores ao seu desenho, sendo que queria fazer sempre mais “bolinhas”.



**Fig.15** - A L.A. faz a representação da lua enquanto a L.C. vai comentando, ambas muito envolvidas.



**Fig.16** - Representação da lua pela L.A. antes da exploração das imagens reais.



**Fig.17** - Representação da lua pela L.A. após a exploração das imagens reais.

Relativamente à L.C., desta vez o desenho da lua foi muito maior do que o anterior em que fizera três círculos muito pequenos e dissera que existiam duas luas (uma delas estaria no mar, devido à história contada<sup>7</sup>) Enquanto desenhava dizia “É um avião!”, “É gande!”, “Tem bolinhas”.



**Fig.18** - A L.C., visivelmente envolvida e com uma expressão de entusiasmo, faz a representação da lua.

As suas representações eram muito maiores do que as primeiras que eram muito mais pequenas, incorporaram outros pormenores e foram mais participativos, apontando e comentando o que o outro estava a fazer.

<sup>7</sup> A história que vinha a ser explorada era “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec



**Fig.19** - Representação da lua pela L.C. antes da exploração das imagens reais.



**Fig.20** - Representação da lua pela L.C. antes da exploração das imagens reais.

Poderia ter aprofundado mais sobre este seu interesse, levar as crianças a explorar e a descobrir mais aspectos sobre a lua e a realizar outras atividades que permitissem o desenvolvimento da linguagem oral. Atividades que envolvessem a música, visto que elas também gostavam muito, algo realizado no exterior como a observação da lua no céu, utilizar as tecnologias como o computador para que pudessem ver vídeos, imagens, ou até mesmo algum filme que envolvesse a lua. Estas estratégias pedagógicas não foram desenvolvidas devido à limitação do tempo destinado para o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica em creche. A ideia de as desenvolver surgiu já no final quando verifiquei que as crianças se foram envolvendo cada vez mais nas atividades. Estas estratégias seriam, muito provavelmente, a continuidade do projeto de intervenção.

A minha intenção era desafiar as crianças a ter vontade de comunicar sobre este seu interesse e, conseqüentemente, a desenvolver a sua linguagem oral. Atribuí importância à leitura de histórias durante a minha intervenção, não só por ser um dos objetivos delineados mas também por ter estimulado as crianças a demonstrar vontade em querer comunicar sobre um assunto do seu interesse.

### **Leitura e exploração da história “Quem roubou a Lua?”**

A atividade de leitura e exploração da história “Quem roubou a lua?” de Mario Catelli surgiu no seguimento do interesse e vontade em ouvir e contar histórias demonstrado pelas crianças. Desta forma, tive em conta os objetivos definidos para a primeira atividade de leitura de forma a poder dar-lhes continuidade.

Escolhi este livro pela ligação que estabelece com a lua, ou seja, a forma como a história se desenvolve em torno do seu desaparecimento. Achei muito interessante tanto o texto como a

componente visual, elaborada a partir de colagens. O texto é breve mas em alguns momentos tive que adaptar algumas palavras ou repetir o que tinha lido numa linguagem mais simples para que as crianças compreendessem o que estava a ser lido.



**Fig.21** - As crianças comentam a capa do livro.

surgiu o momento em que a história dava a conhecer qual, afinal, era o animal da capa, o

protagonista da história. Imediatamente exclamaram “É o lobo!”, “São os lobos maus!”, imitando depois, e repetindo algumas vezes durante a história, o som que eles produzem.

Durante a leitura as crianças comentavam “A lua!”, “A que sabe a lua?”, “O lobito!”, “A lua ‘tava nas nuvens!”, “A lua fugiu e os lobos

ficaram tristes!”, “A lua foi embora!”, “A lua ‘tá na barriga!”, “‘Tá ali a lua!” apontavam e

imitavam alguns dos meus gestos (inspiração, as mãos na barriga como se doesse). No final, a L.A. referiu “E o Kipa já não tem a lua na barriga!” e a L.C., interagindo com a L.A. disse “E a lua já não tá na barriga pois não A.?”

Durante a leitura da história foi notável o interesse das crianças pelo que estavam a ouvir, as suas expressões eram de atenção, surpresa, prazer provocadas, quer pela história, quer pelas minhas expressões, gestos e voz. Segundo Mata (2006),

de modo a enriquecer a interacção da criança com a literatura, [o adulto] desenvolve uma partilha interactiva, levando a criança a participar antes, durante e



**Fig.22** - As crianças ouvem atentamente a história e interagem com a mesma.

depois da leitura, apoiando a criança a desenvolver o seu pensamento, usando o texto e as ilustrações como informação crítica, mais do que a recitar elementos. (p.90).

### **10.3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica em creche**

Após a minha intervenção em contexto de creche, torna-se fundamental realizar uma análise reflexiva sobre a intervenção de forma a poder avaliar o meu projeto e as oportunidades de aprendizagem que foram criadas para promover o desenvolvimento nas capacidades comunicativas das crianças.

Como o projeto foi adaptado aos interesses das crianças em contexto de creche visto que possuem características completamente diferentes das crianças do Jardim de Infância, as capacidades comunicativas e o gosto pela leitura de histórias foram os pontos centrais do projeto. Sendo estes os pontos fortes do grupo, penso que o projeto foi planeado para os ampliar e, conseqüentemente, para desenvolver o domínio da linguagem oral.

Penso que as atividades desenvolvidas foram ao encontro dos objetivos delineados para o projeto uma vez que a planificação das atividades teve sempre em conta esse aspeto. Apesar do tempo definido para a realização do projeto de intervenção pedagógica ter sido muito limitado, pude registar pequenos ganhos na aprendizagem das crianças.

Um facto evidente foi o enorme prazer que as crianças tiveram com a leitura das histórias selecionadas, principalmente com a primeira. Neste caso, as crianças pediam constantemente que a lesse e relembavam-se constantemente de alguns aspetos da história, invocando-os para os momentos de diálogo ou para muitos outros momentos, quer fossem planeados ou não. Mesmo durante a leitura de outras histórias, cujo tema central era a lua (tópico de interesse identificado nas crianças), as crianças referiam sempre o título da primeira história ouvida no âmbito do meu projeto. Penso que esta foi muito significativa para elas.

Outro aspeto observado foi que o gosto pela leitura de histórias, ajudou no envolvimento das crianças na história e a estimular os seus atos comunicativos como o apontar, a vocalização de palavras, de expressões de agrado, de surpresa, o pedir para ler novamente (Post e Hohmann, 2011). Além disso, verificou-se um bom envolvimento das crianças nos momentos de diálogo ao partilharem as suas experiências pessoais e ao contribuírem com as suas ideias para o grupo. Constatou-se uma certa vontade em descobrir mais sobre a lua, principalmente.

Relativamente às conceções das crianças acerca da lua verificou-se que, apesar de no início já serem muito próximas da realidade, no final do projeto de intervenção pedagógica essas conceções tornaram-se mais pormenorizadas. Construíram outras ideias sobre a cor da lua

sendo que algumas crianças referiram que era branca, outras diziam que era branca e preta e outras até que era cinzenta. Além disso, elas afirmaram que não era preta mas que tinha umas “coisas pretas”, devido às imagens reais colocadas na parede e que tantas vezes observaram. Achavam que a lua fugia do céu, desaparecia, porque não a viam lá durante o dia mas sabiam que aparecia à noite. Para elas a lua ia dormir e, por isso, é que fugia do céu e não a conseguimos ver. “Nós não podemos chegar a ela como os animais chegam na história porque está muito longe” e “a nossa lua não tem olhos nem boca como as que aparecem na história” foram ideias construídas por elas. Parece-me que elas reconheciam isso e faziam bem a distinção entre os desenhos e as imagens reais uma vez que, quando comparadas elas sabiam que “a nossa lua” não possuía as mesmas características que as ilustrações dos livros. Para elas a meia lua era pequenina porque “tá triste” e “quer a mãe” sendo que a lua cheia era a mãe. As imagens reais da lua foram deixadas na parede da sala para que as crianças pudessem observá-las e tocá-las, estimulando, a sua curiosidade e interesse sobre a lua e promovendo, em vários momentos da rotina, a vontade de falar sobre ela.

Tanto a leitura de histórias como a exploração de imagens ou a representação criativa, forneceram boas bases para que as crianças sentissem interesse em comunicar. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar (...) sendo necessário que o contexto (...) forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns.” (p.67). Também Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) consideram que a criação de espaços para o diálogo, o saber escutar e conversar com as crianças, estimulando a expressão oral e o desejo de comunicar, são estratégias que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e das competências comunicativas.

Apesar de já possuírem boas capacidades de comunicação, interagindo muito entre pares e com outros adultos, de se envolverem nas histórias e de as próprias gostarem de as contar aos colegas, penso que estes aspetos foram ampliados. As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção pedagógica focaram a interação verbal como forma de torná-las em comunicadoras mais fluentes e falantes mais competentes (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

## REFLEXÃO FINAL

Concluído e apresentado o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em dois contextos distintos – Jardim de Infância e Creche – torna-se importante refletir sobre o meu percurso.

Tendo em conta que ambos os grupos de crianças possuíam características muito diferentes assim como cada criança possui as suas particularidades e que cada contexto apresenta uma organização muito própria quer a nível do tempo e espaços pedagógicos, foi necessário adaptar-me a esta nova realidade. No entanto, considero que a minha adaptação foi bem sucedida devido, em grande parte, ao apoio dos profissionais que me acompanharam.

Durante todo o meu percurso fui observando e refletindo, não apenas sobre os interesses e necessidades das crianças ou sobre as estratégias desenvolvidas no âmbito do projeto mas também fui refletindo sobre a minha intervenção na participação e dinamização dos vários tempos da rotina. Deparei-me, por diversas vezes, com dificuldades que tentei ultrapassar e com isso pude construir muitas aprendizagens. Não apenas acerca do tema, uma vez que tive que fazer leituras a seu respeito, mas também acerca da minha postura e ação pedagógica, das atividades desenvolvidas, da minha interação com as crianças durante as mesmas, do seu significado para as crianças e das experiências de aprendizagem que permitiu desenvolver.

Na planificação das estratégias de intervenção encontrei algumas dificuldades visto que, apesar de saber os motivos por que pretendo desenvolver uma certa atividade com as crianças, num primeiro momento, foi difícil saber se os objetivos estabelecidos iam ao encontro dos que tinha delineado inicialmente para o meu projeto, pelo que me senti insegura relativamente a este aspeto. Penso que deveria ter-me apoiado muito mais nas experiências-chave do modelo curricular High/Scope e até ter recorrido a elas para tornar a minha intencionalidade muito mais clara. Deveria ter partido delas para desenvolver as atividades, uma vez que estão organizadas e pensadas para os educadores poderem orientar e fundamentar a sua prática pedagógica.

Uma das aprendizagens construídas ao longo deste período de estágio e sobre as quais também senti dificuldades prendem-se com os procedimentos utilizados na recolha de dados ao longo do desenvolvimento do projeto. Esses procedimentos basearam-se na observação participante não estruturada, com recurso a registos escritos e registos áudio, fotográfico e em vídeo. Além destes contei também com as notas retiradas sobre os diálogos realizados com as educadoras cooperantes que me ajudaram a compreender certas situações, a analisar a

adequação pedagógica das estratégias de intervenção utilizadas, assim como a entender certas características das crianças e do grupo. A observação é um processo complexo mas de grande importância para a clareza da intencionalidade educativa da nossa prática pedagógica. É fundamental para compreendermos as ações das crianças, as suas características, iniciativas, interesses, dificuldades e a forma como exploram e veem o mundo e, conseqüentemente, para podermos planejar um conjunto de estratégias que se adequem a estas características, que provoquem desafios, alarguem o leque de experiências das crianças e possibilitem a sua autonomia na construção das suas aprendizagens. As dificuldades encontravam-se, sobretudo, naquilo que pretendia observar e na leitura que posteriormente fazia do que tinha observado. Procurava sempre prestar atenção ao que pudesse estar a decorrer perto de mim e que considerasse importante registar ou então quando pretendia apoiar ou observar uma das crianças ou um pequeno grupo, os registos eram realizados perto delas para também não perder possíveis situações significativas. Por vezes tornava-se difícil dar atenção a tudo o que se passava na sala e acima de tudo, selecionar os momentos em que me devia focar.

Refletindo sobre a minha intervenção, existem diferentes estratégias que poderia ter utilizado de forma a maximizar as oportunidades de aprendizagem ou que fariam mais sentido para as crianças. Penso que a intencionalidade de algumas propostas de atividade necessitava de ser clarificada e melhor fundamentada. Em alguns casos, poderia ter optado por atividades um pouco mais interessantes, melhor contextualizadas e melhor articuladas. A problemática do projeto é, sem dúvida, complexa pelo que teria sido importante clarificar ideias, conceitos, e estratégias de intervenção a fim de conseguir alcançar os objetivos inicialmente definidos.

Com o desenvolvimento do projeto de intervenção pude construir aprendizagens sobre a forma como se desenvolve a linguagem oral das crianças, como comunicam e porque comunicam, de que forma o adulto deve apoiar o desenvolvimento das competências comunicativas e da expressão oral das crianças, qual o papel da consciência fonológica nesse desenvolvimento.

A gestão de ambos os grupos foi também uma das experiências mais difíceis visto que temos de gerir as diferentes personalidades e temperamentos das crianças que os compõem. Como a maior parte das atividades desenvolvidas no âmbito do meu projeto foram em grande grupo, estes momentos não foram dissociados de dificuldades. Apesar de contar com o apoio das educadoras, várias vezes foi difícil captar a atenção das crianças sobretudo nas atividades em grande grupo que envolveram diálogo talvez porque se estendiam por demasiado tempo.

Pude comprovar que a interação diária com as crianças baseada na observação e na escuta das crianças foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional. São as crianças que orientam a nossa prática e, conseqüentemente, que permitem desenvolver os nossos saberes em torno das diferentes dimensões pedagógicas em contextos de educação de infância.

A metodologia utilizada durante a minha intervenção, baseada na investigação-ação, permitiu com que desenvolvesse as minhas capacidades de observação e registo, planificação de atividades, reflexão e avaliação. Apesar de sentir dificuldades no desenvolvimento de competências profissionais a este nível, este ciclo constante foi fundamental para a minha compreensão da realidade profissional e para o desenvolvimento das minhas competências profissionais.

Foi bastante enriquecedor, quer a nível profissional como pessoal, ter acompanhado e desenvolvido um projeto em dois contextos completamente diferentes. Pude construir as minhas próprias aprendizagens e consolidar os meus conhecimentos, factos possíveis também pelo apoio de profissionais experientes e sensíveis que me apoiaram durante todo o meu percurso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*. (pp. 117-143). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Bee, H. (1996). *A Criança em Desenvolvimento* (7ª Ed.) (Trad.Bras.). Porto Alegre: Artemed.
- Bruner, J. (1994). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Davis, J. & Gardner, H. (2002). As Artes e a Educação de Infância: Um Retrato Cognitivo-Desenvolvimental da Criança como Artista. In B. Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 427-460). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dyson, A.H. & Genishi, C. (2002). Perspectivas das Crianças Enquanto Utilizadoras da Língua: a Língua e o Ensino da Língua na Educação de Infância. In B. Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 275-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M.J. & Santos, A.L. (2009). *Contar (histórias de) sílabas: Descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). Introdução. In M. Hohmann & D.P. Weikart. *Educar a Criança* (6ª Ed.). (pp. 1-16). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança* (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M.H. (2007). *A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar: que realidade?*. Algarve: Editorial Novembro.
- Lentin, L. (1990). *A Criança e a Linguagem Oral: Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* (2ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, M.A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Coleção Teses.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

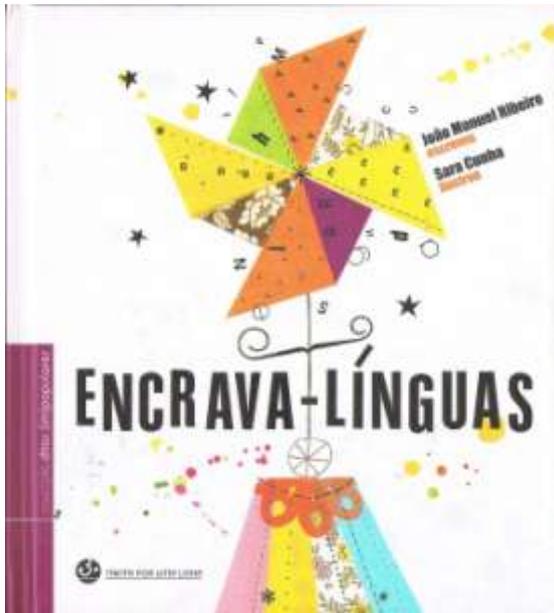
- Mata, L. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar? *In* A.P. Noronha; C. Machado; L. Almeida; M. Gonçalves; S. Martins & V. Ramalho (Org.). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança. *In* J. Oliveira-formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. *In* J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, C., Nunes, T. & Sim-Sim, I. (2004). A Relação entre a Consciência Fonológica e as Conceptualizações de Escrita em Crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, vol V, N° 1*.
- Rigolet, S.A. (2000). *Os Três P - Precoce, Progressivo, Positivo : Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Saussure, F. (1992). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, A.C. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *In* *Análise Psicológica*, 1, (XXII), 187-191.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Teixeira, M.M. (1993). Competências cognitivas e linguísticas na aprendizagem da leitura. *In* F. Sequeira (Org.) *Linguagem e Desenvolvimento* (pp. 65-78). Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.

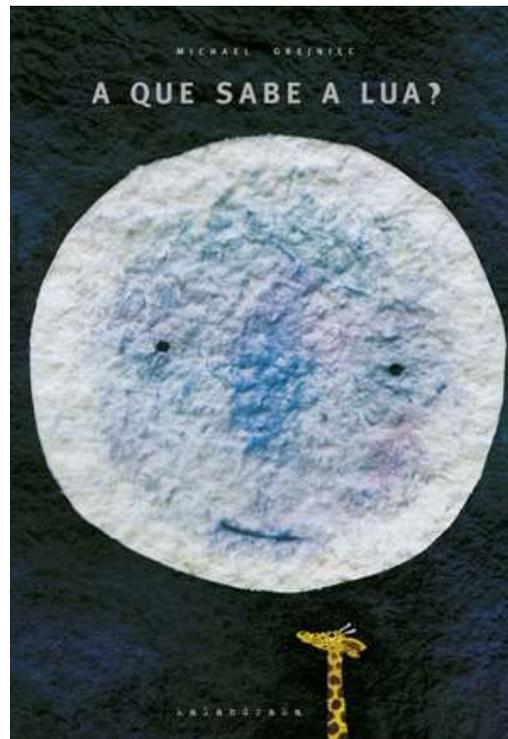
Vygotsky, L.S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.

# ANEXOS

Anexo A – Travalínguas “Choramangas” de João Manuel Ribeiro



Anexo B – História “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec



Anexo C – História “Quem roubou a Lua?” de Mario Catelli

