

A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO MOTOR DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

MARIANA MENDES NUNES

Provas destinada à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Fevereiro de 2025

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

**A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO MOTOR DE DESENVOLVIMENTO
DA LINGUAGEM ORAL**

Autora: Mariana Mendes Nunes

Orientador: Professora Doutora Sandrina Esteves

Fevereiro de 2025

“A linguagem e a comunicação são elementos essenciais do nosso desenvolvimento enquanto seres humanos e representam os fundamentos para um processo de aprendizagem que dura toda uma vida”

(Pieterse, 2008, p.10)

Agradecimentos

A elaboração deste relatório de conclusão de mestrado representou, inquestionavelmente, o desafio mais significativo durante toda a minha trajetória académica. Este percurso e a superação deste desafio não teriam sido viáveis sem o apoio incondicional dos meus.

Ao meu pai, que já não está entre nós, por ser a força necessária para nunca desistir deste sonho que, no fundo, era um bocadinho nosso.

À minha mãe e irmão, por estarem sempre presentes e por nunca me deixarem ir abaixo, mesmo nos momentos mais delicados. Pelo amor incondicional e paciência que tiveram ao longo destes anos.

À minha família por acreditar sempre que seria possível.

Ao meu namorado por todo o carinho, apoio e força para nunca desistir.

À Raquel pela amizade e apoio durante estes últimos anos, sem ela esta jornada não teria sido a mesma.

À Marta, ao Miguel e aos meus amigos mais próximos, pela amizade, apoio e por terem sempre uma palavra de incentivo.

À Inês por ter sido uma peça fundamental para o término deste relatório, através do seu apoio e incentivo para que nunca desistisse.

À Bruna, ao Augusto e a todos os colegas que me acompanharam ao longo destes últimos anos, o caminho com eles tornou-se menos complicado.

A todos os docentes do ISEC Lisboa, que me acompanharam e me ajudaram a evoluir para me tornar uma melhor profissional da área, através do seu conhecimento.

Por fim, às minhas amigas de trabalho, Margarida e Mariana, pela amizade.

Esta caminhada não teria sido possível sem o apoio e contribuição de todos vocês. Obrigada do fundo do meu coração.

Resumo

A literatura para a infância desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral, proporcionando às crianças oportunidades ricas de interação com a língua. Através da leitura de histórias, as crianças não só expandem o seu vocabulário, como também desenvolvem competências fonológicas essenciais. A estrutura rimada das histórias infantis, em particular, contribui para o reforço da consciência fonológica. Assim, o presente estudo pretende compreender de que forma é que a literatura para a infância pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral.

O presente Relatório Final, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, intitulado “A Literatura para a infância como motor de desenvolvimento da linguagem oral”, aborda as fragilidades que algumas crianças revelaram ao identificar rimas, segmentar palavras e compreender o tamanho das palavras. Esperando-se que ao serem promovidas tais competências, se ampliem igualmente, as oportunidades de desenvolvimento linguístico e social neste contexto de educação pré-escolar.

Metodologicamente, o estudo baseou-se no paradigma interpretativo com abordagem qualitativa, num grupo de vinte crianças participantes com cinco anos de idade. Utilizou-se a investigação-ação, com sete sessões de intervenção que integram a leitura de histórias infantis, escolhidas pela sua estrutura rimada e pela adequação ao grupo.

Para a recolha de dados, foram utilizadas diversas estratégias, como a observação direta, notas de campo, fotografias e conversas informais, que permitiram uma análise detalhada das interações e aprendizagens das crianças.

Os resultados demonstraram uma evolução no desenvolvimento da linguagem oral no grupo de crianças, com destaque na identificação de rimas e na segmentação das palavras. Adicionalmente observou-se nas crianças um maior entusiasmo pela leitura e uma melhoria nas interações sociais durante as atividades.

Palavras-chave: Literatura para a Infância, Educação Pré-Escolar, Linguagem Oral, Consciência Fonológica.

Abstract

Children's literature plays a fundamental role in the development of oral language, providing children with rich opportunities for interaction with language. Through story reading, children not only expand their vocabulary but also develop essential phonological skills. The rhymed structure of children's stories, in particular, contributes to strengthening phonological awareness. Thus, this study aims to understand how children's literature can contribute to the development of oral language.

This Final Report, prepared as part of the Master's in Preschool Education and titled "Children's Literature as a Driver of Oral Language Development", addresses the difficulties some children have demonstrated in identifying rhymes, segmenting words, and understanding word length. It is expected that by promoting these skills, linguistic and social development opportunities will also be expanded within the preschool education context.

Methodologically, the study was based on an interpretative paradigm with a qualitative approach, involving a group of twenty for five years old. Action research was used, with seven intervention sessions incorporating the reading of children's stories selected for their rhymed structure and suitability for the group.

Various strategies were used for data collection, such as direct observation, field notes, photographs, and informal conversations, allowing for a detailed analysis of children's interactions and learning.

The results showed progress in the development of oral language among the children, particularly in their ability to identify rhymes and segment words. Additionally, an increased enthusiasm for reading and improved social interactions during activities were observed among the children.

Keywords: *Children's Literature, Pre-School, Oral Language, Phonological Awareness.*

Índice

Introdução	7
Capítulo I - Revisão da literatura	9
1.1. Aquisição da linguagem.....	9
1.2. Desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância.....	10
1.3. A literatura para a infância	13
1.3.1. A importância da leitura de histórias na educação pré-escolar.....	14
1.3.2. O contributo da literatura para a infância na educação pré-escolar	15
1.4. O papel do/a educador/a de infância na promoção da literatura para a infância	16
1.5. Contributos da literatura para a infância no desenvolvimento da consciência fonológica 18	
1.6. A promoção da consciência fonológica	19
Capítulo II – Problematização e Metodologia.....	21
2.1. Problematização, objetivos e questões de investigação	21
2.2. Paradigma.....	22
2.3. Metodologia do estudo.....	23
2.4. Proposta de intervenção	23
2.5. Participantes	26
2.6. Instrumentos de recolha de dados	26
2.7. Procedimentos	27
Capítulo III - Análise e Discussão dos Resultados.....	28
Considerações Finais.....	44
Referências Bibliográficas	46
Anexos.....	50
Anexo A. Planificações das Atividades	50
1ª Sessão.....	50
2ª Sessão.....	51
3ª Sessão.....	52
4ª Sessão.....	53
5ª Sessão.....	54
6ª Sessão.....	55
7ª Sessão.....	56

Índice de Tabelas

Tabela 1. Proposta de intervenção	25
Tabela 2. Notas de campo, sessão 1	30
Tabela 3. Notas de campo, sessão 6	31
Tabela 4. Curiosidades do projeto	35

Índice de Figuras

Figura 1. Materiais da 1ª sessão	30
Figura 2. 2ª sessão - jogo divisão silábica.....	31
Figura 3. 3ª sessão - personagens e exemplo de tamanho das palavras	33
Figura 4. 4ª sessão - as personagens rimam com	36
Figura 5. 5ª sessão - ordem cronológica da história	37
Figura 6. 6ª sessão - os livros rimados	38

Introdução

A literatura para a infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, traduzindo-se num forte motor para o desenvolvimento da linguagem oral. De acordo com Barreto, Silva e Melo (2010), o contacto com histórias, além de estimular a imaginação e a criatividade, favorece competências específicas de aprendizagem, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem oral. No contexto da educação pré-escolar, estas práticas contribuem significativamente para a formação de bases sólidas na comunicação e na linguagem, competências cruciais para a interação social e para o sucesso educativo.

A linguagem oral é fundamental para a comunicação, permitindo-nos expressar sentimentos e emoções. No entanto, o processo de adquirir e desenvolver a linguagem envolve muito mais do que apenas aprender novas palavras, produzir todos os sons da língua ou aplicar as regras gramaticais. Trata-se de um processo complexo no qual a criança, através da interação com o ambiente, constrói e ajusta a sua língua materna, de modo a comunicar e aprender sobre o mundo (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

Neste sentido, o presente estudo visa compreender de que forma é que a literatura para a infância pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral. Para tal, implementou-se um conjunto de atividades baseadas na exploração de histórias rimadas, integradas numa prática designada de Hora Rimada. Esta abordagem tem como objetivo explorar de forma lúdica aspetos da consciência fonológica, como a identificação e produção de rimas, a segmentação silábica e o reconhecimento do tamanho das palavras, promovendo simultaneamente o diálogo e a colaboração entre as crianças.

A investigação proposta neste relatório baseia-se no paradigma interpretativo e utiliza uma abordagem qualitativa, centrada na observação e na análise de interações entre as crianças no contexto educativo. Para orientar o estudo, formulou-se a seguinte questão de investigação: de que forma a literatura para a infância pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo ao nível da consciência fonológica?

No que diz respeito à estrutura, este relatório considera: Capítulo I. Revisão da literatura – em que se fundamenta uma problemática no contexto da educação pré-escolar; Capítulo II. Problematização e metodologia – em que se identifica e se define a problemática a investigar, o paradigma, a metodologia, os participantes, os instrumentos

de recolha de dados e os procedimentos efetuados; Capítulo III. Análise e discussão dos resultados – em que se descrevem e analisam as atividades, apresentando, analisando-se e discutindo-se os resultados do estudo, de forma problematizada; Capítulo IV. Considerações finais – em que se apresenta uma sinopse dos contributos das componentes interpretativas, reflexivas e investigativas; por fim as referências bibliográficas e os anexos utilizados que sustentam este estudo.

Capítulo I - Revisão da literatura

1.1. Aquisição da linguagem

O desenvolvimento das crianças começa desde o seu nascimento e progride ao longo da vida. À medida que as crianças crescem, as suas habilidades e aprendizagens expandem-se igualmente, permitindo-lhes, assim, aplicar os conhecimentos adquiridos em diversas situações. Por consequência, as crianças acabam por desenvolver em simultâneo os “três pilares” essenciais, a linguagem, a comunicação e o conhecimento, que as definem como seres sociais e interativos. (Sim-Sim et al., 2008).

Neste sentido, o processo de aquisição da linguagem constitui uma jornada complexa e gradual de extrema relevância no contexto educativo, conforme delineado por Gonçalves et al. (2011): “A partir do momento em que a criança nasce, é exposta a enunciados de fala de uma dada comunidade linguística e inicia o processo de aquisição da(s) língua(s) dessa comunidade, com o objetivo de comunicar com os seus membros.” (p.7). Este processo desencadeia o desenvolvimento linguístico infantil, refletindo as modificações que decorrem da concentração do conhecimento linguístico que a criança adquiriu.

Conforme indicado por Gonçalves et al. (2011), a aquisição da linguagem segue padrões universais que são comuns a todas as crianças, independentemente da sua língua materna. Inicialmente, a criança desenvolve habilidades de vocalização, como falar, exercitando os órgãos responsáveis pela produção de sons; em seguida, avança para a fase em que emite palavras isoladas, a fase holofrástica; por último, inicia-se o surgimento das primeiras estruturas sintáticas na sua comunicação verbal.

Neste contexto, de acordo com Gonçalves et al. (2011), as estruturas linguísticas adquiridas pelas crianças tornam-se gradualmente mais complexas, apresentando variações nos padrões de desenvolvimento linguístico, o que contribui para a diversidade observada entre elas. Contudo, embora os padrões de aprendizagem sejam considerados universais, é importante destacar que as crianças não seguem ritmos de aprendizagem e desenvolvimento idênticos. Essa variação é influenciada pelo facto de os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento entre as crianças não serem os mesmos, condições essas que podem ser influenciadas por fatores intrínsecos e também por elementos externos como o contexto familiar e social.

Por outro lado, de acordo com Hohmann & Weikart (1995), “A linguagem é constituída por um processo interativo, e não por uma capacidade inata” (p.526), visto que as crianças não têm habilidades linguísticas quando nascem e apenas as desenvolvem como resposta à necessidade de comunicarem com os outros. Os mesmos autores (1995) definem a linguagem como um processo dinâmico e interativo no qual ocorre uma troca de ideias não só entre crianças, como também entre crianças e adultos.

Em concordância, Sim-Sim et al. (2008) afirmam que a aquisição da linguagem transcende simplesmente a incorporação de vocabulário novo e a habilidade de articular todos os fonemas da língua. Em vez disso, é caracterizada por um desenvolvimento gradual no qual a criança, por meio da interação social, adquire a sua língua materna e utiliza-a como meio de comunicação.

Sim- Sim et al. (2008), indicam que o desenvolvimento da linguagem corresponde “às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante” (p.13). Deste modo, destaca-se a relevância que o desenvolvimento da linguagem assume na educação pré-escolar, por ser um período em que a criança se apropria e utiliza de forma contínua a língua. Por isso, o processo de desenvolvimento ocorre de forma holística, visto que as crianças adquirem simultaneamente os diferentes elementos da linguagem: “função, forma e significado” (p.13).

Conseqüentemente, de acordo com as considerações de Freitas et al. (2007), a linguagem é concebida como uma habilidade inata que se desenvolve progressivamente ao longo do tempo, atravessando diversas etapas de aquisição, tais como a familiarização com os sons da língua materna, a emissão das primeiras palavras e, posteriormente, a construção de frases. Durante essas etapas, a compreensão por parte da criança precede a sua produção linguística, visto que a criança primeiro compreende os elementos linguísticos antes de começar a utilizá-los ativamente.

1.2. Desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância

A linguagem oral é uma ferramenta essencial para a criança se comunicar com o meio que a rodeia. Este processo transcende a aquisição inicial da linguagem, englobando o aperfeiçoamento contínuo de competências como a articulação, o vocabulário, a fluência,

e a estruturação do discurso. Segundo Sim-Sim et al. (2008), o desenvolvimento da linguagem oral decorre de interações sociais significativas, nas quais as crianças aprendem a adaptar a sua expressão oral ao contexto e às necessidades comunicativas.

À medida que as crianças crescem, o ambiente educativo torna-se um espaço determinante para o progresso das suas competências linguísticas. De acordo com Silva et al. (2016), práticas pedagógicas ricas em estímulos linguísticos, como a leitura de histórias e as interações em grupo, proporcionam às crianças um contacto constante com novos vocábulos, estruturas gramaticais mais complexas e padrões sonoros que facilitam o desenvolvimento da oralidade. A leitura partilhada, por exemplo, desempenha um papel crucial ao estimular a escuta e a memória auditiva, enquanto encoraja a reprodução de padrões linguísticos e a expressão de ideias (Santos, 2010). Durante estas atividades, é importante que o/a educador/a crie momentos de interação que incentivem as crianças a prever desfechos, levantar questões e partilhar os seus pensamentos, promovendo a sua participação ativa e aumentando a confiança na comunicação oral.

Além da leitura, outras práticas pedagógicas que também são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral, são os jogos de linguagem, como trava-línguas, lengalengas e rimas. Segundo Freitas et al. (2007), estas atividades ajudam as crianças a refletir sobre sons da língua, promovendo a capacidade de as identificar e manipular conscientemente, o que constitui uma base essencial para aprendizagens futuras, como a leitura e a escrita. Paralelamente, atividades que envolvem dramatizações e jogos simbólicos permitem que as crianças explorem diferentes papéis e contextos comunicativos, ajudando-as a estruturar o discurso e a adaptar a linguagem ao seu interlocutor. Mata (2008) sublinha que estas práticas, além de estimularem a criatividade, proporcionam um ambiente seguro para a experimentação linguística, promovendo o desenvolvimento da oralidade de forma natural e envolvente.

Portanto, o desenvolvimento da linguagem oral não é apenas resultado de processos naturais, mas também de práticas pedagógicas estruturadas que incentivam a exploração e o aperfeiçoamento da oralidade. Freitas (2003) destaca que um ambiente educativo intencional e enriquecedor é indispensável para que as crianças desenvolvam competências necessárias à comunicação eficaz e às aprendizagens futuras, permitindo-lhes enfrentar os desafios subsequentes do seu percurso educativo.

Conforme observado por Sim-Sim et al. (2008), no início da vida, a criança expressa-se por meio de sons, emitindo esta variedade através do choro, do riso, do palreio e da lalação. Segundo as autoras (2008), a criança desenvolve naturalmente a capacidade de distinguir os sons da fala, culminando mais tarde no reconhecimento da voz materna (p.14). O choro é a primeira manifestação sonora da criança e está associado às suas manifestações de desconforto, enquanto o riso indica bem-estar. Em seguida, a criança começa a falar, produzindo, além do riso, algumas gargalhadas, evidenciando uma intenção comunicativa.

Após essa fase, ocorre o período da lalação, em que a criança passa a produzir sílabas repetidamente, processo que se estende até cerca dos dez meses de idade. Segundo Sim-Sim et al. (2008), as constantes produções sonoras durante esse período são denominadas como desenvolvimento fonológico. Durante este período, a criança reduz a quantidade de sons variados e começa a emitir sílabas simples e duplas, como “ba” e “baba”. Essas produções iniciais já têm significado para a criança, que utiliza as mesmas sílabas para referir-se a diferentes objetos, como a fralda e a chucha.

Normalmente, a partir de um ano de vida, as crianças começam a expressar as suas primeiras palavras, uma vez que as suas primeiras manifestações linguísticas estão relacionadas com os objetos e com as pessoas com as quais interage diariamente. De acordo com Cole e Cole (2001), essas primeiras palavras revelam a capacidade emergente da criança para interagir com o mundo que a rodeia.

Nas fases iniciais do desenvolvimento linguístico, a criança associa o significado de uma única palavra a uma frase completa, um período conhecido como holofrástico. Mais tarde, a criança percebe que é possível combinar duas palavras independentes em uma única expressão. A partir desse ponto, a expansão do vocabulário ocorre de forma frequente e consistente, à medida que a criança explora o seu ambiente e adquire um repertório de palavras cada vez mais amplo. Consequentemente, de acordo com Sim-Sim (1998), “aos dois anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos, e aos três anos e meio triplica a produção dos dois anos e meio” (p.127).

Após a fase em que a criança emite enunciados compostos por duas palavras, demonstra habilidade para combinar três ou mais palavras. Isso é sucedido por um

período de rápida e eficaz assimilação das regras de organização da estrutura frásica da língua materna, durante o qual as regras gramaticais são assimiladas e generalizadas.

Conforme mencionado por Rigolet (2000, p.84), a partir dos três anos de vida, a criança começa a utilizar os artigos definidos, começando com o masculino e feminino do singular e posteriormente, passando para o masculino e feminino do plural. Nesta fase, também começam a surgir algumas preposições e conjunções, tais como “e”, “mas”, “depois”, entre outras.

A criança com o passar do tempo, demonstra uma melhoria progressiva na expressão verbal, manifestando frases mais elaboradas e extensas, existindo uma inclinação natural para abordar temas relacionados aos seus contextos vivenciados. Segundo Lopes (2006), a interação com pares e adultos proporciona a aprendizagem de novas palavras, bem como o aperfeiçoamento da organização sintática. Aos cinco anos, a maioria das crianças já compreende e utiliza frases compostas, recorrendo a conectores lógicos e temporais.

No contexto educativo, estas características tornam evidente a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a linguagem oral, através de atividades que promovam a escuta ativa, o diálogo e a experimentação linguística. A literatura para a infância surge, assim, como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da linguagem, permitindo que as crianças ampliem o vocabulário e desenvolvam a consciência fonológica, preparando-as para os desafios da aprendizagem formal (Mata, 2008).

1.3. A literatura para a infância

A literatura para a infância é uma ferramenta determinante para o desenvolvimento das crianças. Para Almeida (2002) é através das histórias que as crianças se tornam mais criativas e aumentam o seu vocabulário, tornando-o mais diferenciado.

Segundo Morgado e Pires (2010), a literatura para a infância desempenha o papel de transmissora de conhecimento, devendo ser integrada aos processos individuais e subjetivos das crianças em diferentes contextos, o seu propósito consiste em “revelar a complexidade, a ambiguidade e a subjetividade no centro das aprendizagens” (p.82).

É indiscutível que a literatura para a infância desempenha um papel significativo no desenvolvimento da criança, pois os livros representam uma porta de entrada para a

exploração do mundo, estimulando assim a sua imaginação. Além de proporcionar o prazer de ouvir histórias, os livros são instrumentos primordiais na aquisição da linguagem, na transmissão de valores e emoções, e na ampliação do conhecimento das crianças. Portanto, conforme mencionado por Mendes (2015), é da responsabilidade dos adultos e educadores/as fomentar o interesse das crianças pela leitura, disponibilizando uma variedade de obras, tais como “informativos, enciclopédias, clássicos da leitura infantil universal, contos tradicionais, álbuns, livros-objeto, livros pop-up, livros de pano, livros de grande qualidade estética e literária, livros sem texto, livros de banda desenhada, (...)” (p.144).

Conforme argumenta Marchão (2013), o acesso ao “livro é um direito da criança” (p.25) e a sua “interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho do educador é apoiá-la nessa descoberta” (p.31).

1.3.1. A importância da leitura de histórias na educação pré-escolar

Frey e Bibiano (2020) defendem que é fundamental que as crianças sejam expostas à leitura desde cedo, uma vez que são notórias as habilidades demonstradas em relação à comunicação e expressão quando ingressarem na escola. Nesse sentido, é de suma importância garantir que as crianças tenham acesso a livros para explorarem, manusearem e realizarem leituras de imagens, a fim de estimular o seu potencial criativo e imaginativo.

Segundo Santos (2010), a leitura de histórias é uma prática importante no dia-a-dia das crianças do pré-escolar, que contribui tanto para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como para “a criação de hábitos de leitura” (p.14). Isso ocorre porque, mesmo sem saber ler, a criança “desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (p.13).

De acordo com Lopes (2006), a participação em atividades com a leitura de narrativas, o relato das mesmas, discussões em grupos amplos e a partilha de vivências proporciona às crianças a oportunidade de expandir o vocabulário, aprimorar as habilidades de comunicação e impulsionar o interesse pelos livros e ainda, o interesse pelo conhecimento que contêm. Só desta forma, se torna possível verificar o verdadeiro impacto no processo de desenvolvimento e aprendizagem humanos.

Da mesma forma, Mata (2008) afirma que, desde cedo, as crianças começam a observar as características distintivas da leitura de histórias e, posteriormente, tendem a imitar os comportamentos dos adultos, o que contribui para a compreensão do ato de ler. No entanto, tais comportamentos, só se manifestam “se as crianças tiverem contactos diretos, diversificados e sistemáticos com situações em que observam ou interagem com alguém que lê” (p.67).

Morrow e Temlock-Fields (2004) defendem que a leitura em voz alta estimula a imaginação das crianças, fornece informações e incentiva a reflexão quer sobre si próprias, quer sobre os outros. Ouvir histórias não só abre novos mundos para a criança, como também influencia positivamente as habilidades de desenvolvimento da literacia.

1.3.2. O contributo da literatura para a infância na educação pré-escolar

De acordo com Frey e Bibiano (2020), a literatura desempenha um papel fundamental na aquisição de conhecimento, no entretenimento, na transmissão de informações e na interação social. Tais atividades são consideradas essenciais durante o processo de leitura, portanto os indivíduos não se podem tornar leitores proficientes sem estabelecerem um contacto direto e pessoal com os livros.

Martins e Arce (2007) defendem também que é importante proporcionar às crianças um acesso precoce à literatura por meio do contacto com os livros. Esse contacto não só introduz as crianças ao mundo das letras e da escrita, mas também as incentiva a explorar a linguagem oral, a estimular a imaginação e a criar narrativas a partir da observação de imagens. Essas práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, preparando as crianças para se tornarem leitores proficientes e produtores de textos no futuro.

Estudos recentes reforçam a importância de intervenções estruturadas no desenvolvimento da consciência fonológica, particularmente através de práticas baseadas em literatura para a infância. O relatório “*Phonological Awareness Lessons Research Study: Kindergarten, 2022-2023*” analisou o impacto de um programa que utilizou atividades intencionais focadas em rimas e padrões sonoros para promover competências fonológicas em crianças de pré-escolar nos Estados Unidos. Este programa mostrou resultados significativos, como a redução do número de crianças que estavam abaixo do

nível esperado de competências fonológicas e um aumento substancial no número de crianças que atingiram ou superaram os padrões esperados para a faixa etária.

As intervenções incluíram atividades como discriminação de sons, segmentação de fonemas e fluência fonémica, utilizando estratégias alinhadas com o uso de rimas, evidenciando o papel central destas práticas no fortalecimento da memória fonológica e na preparação para a leitura. Os resultados, medidos por indicadores estatísticos fortes (Cohen's $d = 0.84$), demonstraram que programas estruturados, semelhantes aos usados na literatura para a infância, são eficazes para melhorar as competências linguísticas iniciais e criar bases sólidas para a alfabetização futura. (Schchter & Lynch, 2023)

1.4. O papel do/a educador/a de infância na promoção da literatura para a infância

Segundo Silva et al. (2012), a maioria das crianças demonstra habilidades para relatar histórias e compreender aquelas que são narradas, lidas ou dramatizadas. Portanto, é imperativo que o/a educador/a aproveite essa competência infantil e mobilize a literatura para a infância como base para o desenvolvimento da habilidade de leitura entre as crianças (p.43).

De acordo com Mendes e Veloso (2016), os livros que se destacam pela qualidade literária e estética desempenham um papel fundamental “para potenciar aprendizagens significativas, devendo o/a educador/a agir pedagogicamente e de forma responsiva às necessidades e aos interesses das crianças” (p.117). Também Mata (2008), refere que o/a educador/a desempenha um papel crucial na promoção do livro e da prática da leitura, uma vez que representa uma figura de referência para as crianças. Portanto, uma das intenções educativas essenciais do/a educador/a deve ser incentivar a leitura e facilitar o contacto das crianças com uma variedade de livros, enquanto partilha “as suas estratégias de leitura” (p.65).

Neste processo, o papel do/a educador/a é central. Como refere Mata (2008), o/a educador/a deve criar oportunidades intencionais e diversificadas que promovam o uso da linguagem oral, adaptando as práticas às necessidades do grupo. Para Silva et al. (2016), esta mediação inclui a utilização de estratégias que estimulem a interação e a participação ativa, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades iguais de

desenvolver as suas competências linguísticas. A escuta ativa por parte do/a educador/a, aliada à capacidade de criar um ambiente rico em estímulos linguísticos, torna-se essencial para a evolução da linguagem oral.

O desenvolvimento da linguagem oral ocorre de forma gradual, à medida que as crianças interagem com o ambiente que as rodeia. Neste processo, as experiências proporcionadas por educadores/as e cuidadores têm um papel determinante. Sousa (2015) também destaca a importância da linguagem na educação pré-escolar, argumentando que é “pela linguagem que organizamos a experiência; é pela linguagem que partilhamos com outros o que pensamos; é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos; é através da língua que ensinamos e aprendemos” (p.40).

Mata (2008), também declara que as interações “contextualizadas, significativas e informais promovem não só a valorização da leitura, tendo o livro e a leitura de histórias um papel fundamental” (p.65). Para Bataus e Giroto (2013), é crucial que o/a educador/a encare a literatura para a infância como um instrumento capaz de despertar emoções, proporcionar prazer ou entretenimento e, principalmente, moldar a compreensão do mundo por parte da criança. A atitude adotada pelo/a educador/a desempenha, portanto, um papel fundamental nesse processo, uma vez que é por meio dela que as crianças iniciam, ou não, a sua interação com a leitura.

Consequentemente, Balça & Leal (2014) referem que é crucial que o/a educador/a assuma o papel de facilitador no processo de desenvolvimento da habilidade de leitura durante os primeiros anos de vida da criança. Além disso e, segundo os mesmos autores (2014), o/a educador/a desempenha um papel significativo ao apresentar um livro às crianças, uma vez que é o primeiro recetor. Cabe ao/a educador/a encontrar estratégias e abordagens adequadas para a leitura, garantindo que a mensagem seja transmitida de forma clara. Isso inclui a cuidadosa reflexão na escolha dos livros a serem partilhados.

Balça e Leal (2014) argumentam que o papel do/a educador/a não se limita apenas a cultivar o prazer pela leitura na criança, mas também a conscientizá-la sobre a importância e os propósitos da atividade de leitura. Isso implica integrar de forma coordenada e divertida todas as áreas de conteúdo, facilitando e promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura.

1.5. Contributos da literatura para a infância no desenvolvimento da consciência fonológica

A Consciência Fonológica é uma competência ampla que abrange diversos mecanismos que possibilitam a identificação e a manipulação de partes da linguagem oral, como palavras, as sílabas, os sons e as rimas. Diversos estudos afirmam que a consciência fonológica e a aquisição da escrita se destacam pela relevância no contexto educativo em que se trabalha o som, aproveitando as capacidades individuais de cada criança ao desenvolver a fala, levando-as a pensar sobre palavras e sons (Bradly & Bryant, 1983; Rego & Bryant, 1993), cit. in Mota & Santos (2009).

De tal forma, esta competência é a capacidade de reconhecer e manipular os sons individuais (fonemas) em palavras, sendo considerada uma componente fundamental do desenvolvimento da alfabetização. Está intrinsecamente relacionada com a compreensão da relação entre as letras e os sons na leitura e na escrita. Segundo Silva et al., (2016), “as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística”. Rios (2013) menciona que o interesse das crianças por rimas, aproximadamente a partir dos três anos e meio de idade, é um dos sinais de que começaram a refletir sobre a fonologia da língua.

A literatura para a infância desempenha um papel essencial nesse processo, oferecendo às crianças um contacto rico com padrões sonoros e rítmicos que promovem a atenção aos sons da língua. Histórias rimadas, lengalengas e canções criam um ambiente de aprendizagem onde as crianças podem explorar a relação entre os sons e as palavras de forma natural e lúdica. Estas práticas ajudam-nas a identificar rimas, segmentar palavras em sílabas e manipular fonemas, competências fundamentais para a alfabetização (Freitas et al., 2007)

O papel do/a educador/a no desenvolvimento da consciência fonológica é crucial, especialmente durante os primeiros anos de vida da criança. Morais (1997) acredita que, ao ouvir uma história várias vezes, as crianças já a conhecem, o que lhes permite desfrutar das palavras e prestar atenção aos seus sons. Estas interações promovem a compreensão de que as palavras possuem não apenas significados, mas também sons que são partilhados por muitas outras palavras.

Desta forma, a literatura para a infância afirma-se como um contributo essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica, consolidando as bases necessárias para a leitura e a escrita, enquanto promove o entusiasmo e a interação das crianças com a linguagem de forma lúdica e significativa.

1.6. A promoção da consciência fonológica

Correia (2010) refere que é importante que “o treino da consciência fonológica seja gradual e, para isso, torna-se necessário apresentar diversas etapas de acordo com uma ordem em que se vá aumentando o grau de complexidade” (p.120). Apoiando essa ideia, Freitas et al. (2007) sugerem que devemos começar pela aprendizagem da consciência silábica, já que todas as crianças a possuem naturalmente antes de entrar na escola. A consciência intrassilábica e a consciência fonémica devem ser desenvolvidas no ambiente escolar, antes e durante o processo de aprendizagem do código alfabético.

Freitas et al. (2007) afirmam que é através de atividades de discriminação auditiva, rimas infantis e contos rimados que as crianças começam a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e a analisar a língua nos seus elementos sonoros. De acordo com Viana (2006), o treino da consciência fonológica é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, a implementação de estratégias que promovam essa capacidade é indispensável na educação pré-escolar. Freitas et al. (2007) destacam que atividades que promovam a escuta, a atenção auditiva, a percepção e a manipulação de sons são essenciais para a aquisição da consciência fonológica. Os mesmos autores (2007), ressaltam ainda a importância do/a educador/a envolver nas suas práticas e rotinas diárias atividades lúdicas que exercitem esta capacidade.

Entre as estratégias e atividades que promovem a consciência fonológica, destacam-se as seguintes:

- **Jogos de rimas:** Atividades que envolvam a identificação e criação de rimas ajudam as crianças a perceber padrões sonoros nas palavras. Por exemplo, pedir às crianças para completar uma frase com uma palavra que rime é uma forma lúdica e eficaz de trabalhar a consciência de rima (Freitas et al, 2007).
- **Segmentação silábica:** Atividades como bater palmas para cada sílaba de uma palavra facilitam a compreensão de que as palavras podem ser divididas

em partes menores. Esta prática é importante para o desenvolvimento da consciência silábica, o primeiro nível da consciência fonológica (Correia, 2010).

- Manipulação de fonemas: Exercícios que envolvam a substituição de sons e palavras, como trocar o som inicial de “pato” por “gato”, ajudam a desenvolver a consciência fonémica, um nível mais avançado da consciência fonológica (Viana, 2006).
- Histórias rimadas e lengalengas: A leitura de contos rimados ou a recitação de lengalengas tradicionais permite às crianças explorar os sons da língua de forma divertida e significativa, enquanto enriquecem o seu vocabulário (Silva et al., 2016).
- Trava-línguas: Este tipo de atividades é útil para trabalhar a articulação de sons e promover a atenção auditiva. Além disso, desafia as crianças a repetir palavras e frases com sons semelhantes, reforçando a discriminação fonológica (Freitas et al., 2007).
- Jogos de palavras: Atividades como “qual é a palavra que começa com o som...?” ou “que palavra sobra se tirarmos o som inicial de...?” ajudam as crianças a identificar e manipular fonemas, promovendo a consciência fonémica (Morais, 1997).

Estas estratégias não só promovem a consciência fonológica, como também tornam o processo de aprendizagem mais atrativo e motivador para as crianças. Cabe ao/a educador/a integrar estas práticas de forma consistente nas atividades pedagógicas, adaptando-as às necessidades e interesses de cada grupo. Desta forma, assegura-se que a aquisição da leitura e da escrita ocorra de forma gradual e consolidada, com bases sólidas na consciência fonológica.

Capítulo II – Problematização e Metodologia

2.1. Problematização, objetivos e questões de investigação

Considerando que a escola é um ambiente onde emergem “incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas, que surgem da ação humana, importa interpretar esse ambiente, com vontade acrescida de o mudar” (Coutinho et al, 2009, p.356). Destaca-se, portanto, a “importância primordial de se possuir uma atitude questionante e reflexiva para se realizar investigação” (Ponte, 2002, p.11).

Uma investigação que surge da identificação de um problema de interesse, requer a formulação de uma questão clara e objetiva. Através dessa questão, o investigador tem como objetivo encontrar respostas que aprimorem a situação existente. Para Reis (2022), o problema de investigação designa “um interesse de um assunto, sobre o qual se procuram respostas, no sentido de melhorar uma situação que já existe.” (p.67).

Desta forma com o contacto, com a vivência e com a observação do grupo de crianças em contexto de pré-escolar destacou-se o interesse do grupo por histórias. Tal como se pode observar na presente nota de campo:

Nota de campo 1, dia 21 de maio de 2024

Mariana: “O que mais gostam de fazer aqui na sala?”

C.R.: “Eu gosto de ouvir as histórias que a L. (educadora) conta.”

G.: “Ontem a L. contou uma história com palavras muito engraçadas.”

Educadora L.: “Ah pois foi, foi a dos Animais e o rolo perdido. É uma história sobre rimas.”

E.: “Gosto de brincar na casinha.”

S.V.: “Eu gosto de fazer letras. Até já sei escrever o meu nome.”

C.A.: “Eu gosto de ouvir as histórias da L. e de brincar no recreio.”

O grupo para além de revelar gosto e interesse por histórias, também revelou interesse pela identificação de rimas, tal como se pode observar na seguinte nota de campo:

Nota de campo 2, dia 24 de maio de 2024

As crianças estavam a brincar livremente pelas áreas da sala, quando o C.A se dirigiu a mim e disse:

C.A.: “Mariana sabes que eu já sei uma rima com o meu nome.”

L.U.: “Eu também já sei muitas rimas.”

M.R.: “O meu pai chama-se Ricardo e rima com baralho.”

K.: “Pois é, carro rima com pato.”

Mariana: “De certeza? O que são rimas?”

C.A.: “Rima é assim: Caio papagaio.”

Desta forma, destacaram-se as fragilidades reveladas relativamente ao conceito de rima e à sua posterior identificação. Assim, surgiu a problemática do estudo, que enforma o tema e o título do presente relatório: “A literatura para a infância como motor no desenvolvimento da linguagem oral”. A problemática identificada sustenta-se na seguinte questão de investigação: de que forma a literatura para a infância pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo ao nível da consciência fonológica?, apoiada no seguinte objetivo geral: “compreender de que forma é que a literatura para a infância pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral”, que por sua vez se sustenta nos seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver estratégias de promoção do desenvolvimento da linguagem oral;
- Promover, através da leitura de histórias, a capacidade de escutar, compreender, interpretar e comunicar das crianças;
- Conhecer as capacidades das crianças para identificar e produzir rimas;
- Identificar as capacidades das crianças para efetuar segmentação e contagem silábica de palavras;
- Compreender o conhecimento das crianças para identificar palavras maiores, médias e menores.

2.2. Paradigma

O presente estudo insere-se no paradigma interpretativo com uma abordagem qualitativa, uma vez que se pretende perceber de que forma é que a literatura para a infância pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem.

O paradigma interpretativo examina “a compreensão de complexas inter-relações entre tudo o que existe” (Pardal & Lopes, 2011, p.23). Assim, os investigadores devem manter imparcialidade para entender os acontecimentos e interpretá-los adequadamente,

através da recolha de dados e das respostas das crianças, de modo a identificar os conhecimentos adquiridos.

2.3. Metodologia do estudo

A presente investigação baseia-se na metodologia qualitativa. Para Baptista e Sousa (2014), esta metodologia concentra-se na perceção dos problemas e na análise dos comportamentos sociais de uma amostra, além da sua dimensão e resultados.

Baptista e Sousa (2014) referem que “a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação, pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem, permitindo ainda a participação de todos os implicados.” (p.57).

Cardoso (2014) afirma que a investigação-ação é uma metodologia vantajosa e reconhecida por auxiliar os educadores/professores nas suas práticas educativas, permitindo-lhes melhorar e refletir sobre essas práticas. Como suportam Pardal e Lopes (2011), “o investigador não é parte passiva neste processo” (p.26).

Desta forma, a partir da presente investigação pretende-se que através das atividades planeadas na proposta de intervenção, a literatura para a infância promova o desenvolvimento da linguagem oral, aprofundando-se, assim, o conceito de rima, a identificação de rimas, a segmentação e contagem silábica das palavras, o reconhecimento do tamanho das palavras e ainda, a escuta atenta de histórias.

2.4. Proposta de intervenção

Com a finalidade de dar resposta ao objetivo geral e respetivos objetivos específicos do estudo, foi delineada a proposta de intervenção que se apresenta abaixo, para um grupo de crianças com cinco anos de idade, estruturada em sete sessões. Estas foram organizadas a partir de histórias infantis, escolhidas por terem uma linguagem simples, pela presença de elementos repetitivos e rítmicos, contadas em versos e com lengalengas. As sessões foram organizadas de forma progressiva, de modo a promover um envolvimento gradual. Neste planeamento, para além de ter sido tomada em conta a

promoção e a estimulação do desenvolvimento de diferentes competências das crianças, também foi garantida a diversidade de estratégias e dinâmicas, para que as crianças se mantivessem interessadas, envolvidas e entusiasmadas ao longo das sete sessões. Para tal, é de realçar que cada atividade se encontrou dividida em três tarefas:

Tabela 1. Proposta de intervenção

Sessões	Tarefas	Componente	Aprendizagens a promover	Duração	Data	Nº de crianças que participaram	Avaliação
1ª À descoberta de rimas	1ª tarefa: Conversa no tapete		<ul style="list-style-type: none"> - Escutar, em silêncio a música; - Comunicar sobre o tema; - Identificar e associar as imagens que rimam; - Descobrir novas palavras que rimem. 	45 minutos	28/05/2024	20	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças identificam e associam as imagens que rimam; - As crianças descobrem novas palavras que rimem.
	2ª tarefa: Música “Gosto de rimar”						
	3ª tarefa: Exploração do conceito de rima						
2ª À descoberta das sílabas	1ª tarefa: Leitura da história a <i>Casa da Mosca Fosca</i>	Comunicação Oral Consciência Linguística - Consciência fonológica	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar a história; - Comunicar sobre a história; - Efetuar a contagem silábica das palavras; - Segmentar e associar as palavras ao respetivo algarismo; - Identificar e desenhar a personagem com mais e com menos sílabas. 	2 horas	31/05/2024	20	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças efetuam a contagem silábica das palavras; - As crianças segmentam e associam as palavras ao respetivo algarismo; - As crianças identificam e desenham a personagem com mais e menos sílabas.
	2ª tarefa: Jogo de divisão silábica						
	3ª tarefa: Desenho das personagens com mais e menos sílabas						
3ª À descoberta do tamanho das palavras	1ª tarefa: Leitura da história <i>Corre, corre cabacinha</i>	Comunicação Oral Consciência Linguística - Consciência da palavra	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar a história; - Comunicar sobre a história; - Reconhecer as palavras maiores, médias e menores; - Efetuar a contagem silábica das palavras - Identificar o número de sílabas das palavras; - Identificar a extensão da palavra ao tamanho do objeto. 	1 hora	04/06/2024	20	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças reconhecem as palavras maiores, médias e menores; - As crianças efetuam a contagem silábica das palavras; - As crianças identificam o número de sílabas das palavras; - As crianças identificam a extensão da palavra ao tamanho do objeto.
	2ª tarefa: O tamanho das palavras						
	3ª tarefa: O meu nome é...						

4ª À descoberta das rimas do Olharapo	1ª tarefa: Leitura da história <i>Olharapo</i>	Comunicação Oral Consciência Linguística - Consciência fonológica	- Escutar a história; - Comunicar sobre a história; - Identificar e associar as palavras que rimam; - Descobrir e apontar novas palavras que rimam; - Ilustrar a palavra escolhida.	1 hora	07/06/2024	20	- As crianças identificam e associam as palavras que rimam; - As crianças descobrem e apontam novas palavras que rimam; - As crianças ilustram a palavra escolhida.
	2ª tarefa: O desenho das rimas						
	3ª tarefa: As personagens rimam com...						
5ª Vamos dramatizar	1ª tarefa: Leitura da história <i>O Leão que temos cá dentro</i>	Comunicação Oral - Produção oral	- Escutar a história; - Comunicar sobre a história; - Organizar as imagens por ordem cronológica; - Dinamizar a história.	2 horas	11/06/2024	15	- As crianças organizam as imagens por ordem cronológica; - As crianças dinamizam a história.
	2ª tarefa: Ordem cronológica da história						
	3ª tarefa: Dramatização da história						
6ª À descoberta dos livros que rimam	1ª tarefa: O que é uma rima?	Comunicação Oral Consciência Linguística - Consciência da palavra - Consciência fonológica	- Comunicar sobre as histórias; - Identificar o número de sílabas das palavras; - Identificar o número de palavras; - Identificar rimas; - Ilustrar a capa do livro.	1 hora	14/06/2024	20	- As crianças identificam o número de sílabas das palavras; - As crianças identificam o número de palavras; - As crianças identificam rimas; - As crianças ilustram a capa do livro.
	2ª tarefa: Os livros rimados						
	3ª tarefa: Análise dos livros						
7ª Vamos construir o livro das rimas	1ª tarefa: As personagens dos livros	Comunicação Oral Consciência Linguística - Consciência fonológica	- Comunicar sobre a história; - Segmentar as palavras, atribuindo uma bolinha de papel crepe, a cada sílaba; - Identificar rimas; - Ilustrar as personagens de cada livro; - Efetuar a contagem silábica das palavras.	1 hora	18/06/2024	16	- As crianças segmentam as palavras; - As crianças identificam rimas; - As crianças ilustram as personagens de cada livro; - As crianças efetuam a contagem silábica das palavras
	2ª tarefa: As rimas das personagens						
	3ª tarefa: Apresentação final dos livros						

2.5. Participantes

Consideram-se como participantes as crianças do grupo com as quais se desenvolveu este estudo.

Trata-se de um grupo constituído por vinte crianças, com cinco anos de idade. Salientam-se as características físicas, que permitem a identificação de dois subconjuntos distintos no grupo: o das meninas, com seis crianças e o dos meninos com catorze crianças. Nesta fase do desenvolvimento, as crianças encontram-se num período de rápida evolução da linguagem oral.

De acordo com estudos sobre o desenvolvimento infantil, nesta idade verifica-se uma maior autonomia na comunicação verbal, um aumento significativo do vocabulário e uma crescente capacidade para compreender e produzir enunciados mais estruturados (Freitas et al., 2007).

Ao nível da linguagem, verificou-se que o grupo apresenta uma boa capacidade de expressão oral no dia a dia, demonstrando interesse em comunicar e partilhar ideias. A maioria das crianças utiliza frases completas e estruturadas, embora se observem algumas fragilidades em áreas específicas.

Relativamente ao conhecimento de literatura para a infância, constatou-se que a maioria das crianças está familiarizada com contos tradicionais e narrativas simples, revelando entusiasmo e curiosidade durante os momentos de leitura.

As crianças participantes deste estudo frequentavam um contexto de educação pré-escolar, no qual lhes eram proporcionadas experiências de aprendizagem diversificadas, incluindo momentos de exploração da literatura para a infância. O grupo apresenta diferentes níveis de desenvolvimento linguístico, permitindo uma análise das diferentes progressões ao longo do estudo.

A realização das atividades baseadas na literatura para a infância possibilitou uma observação detalhada da relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da linguagem oral, fornecendo um enquadramento representativo do impacto destas práticas no contexto da educação pré-escolar.

Para concluir considera-se que é um grupo bem-disposto, feliz, afetivo, autónomo, participativo, interessado, curioso e agitado.

2.6. Instrumentos de recolha de dados

Durante a investigação, o investigador deve angariar informações sobre a sua própria ação, com o objetivo de refletir sobre a mesma, de maneira mais objetiva. Por esta razão, espera-se que o investigador adote um “olhar sistemático e intencional” (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al., 2009, p.373), que lhe permita analisar e refletir sobre a realidade observada. Para tal, Latorre (2003) propõe o uso de um conjunto de técnicas e instrumentos: “técnicas baseadas na observação”, “técnicas baseadas na conversação” e “análise de documentos” (idem, p.373).

Deste modo, e para proceder ao levantamento de dados, a presente investigação incorporará a técnica de observação, utilizando os seguintes instrumentos: notas de campo e fotografias.

Neste sentido, a observação permite ao investigador um contacto direto com a realidade e posteriormente, uma maior perceção dos aspetos que surgem no contexto investigado (Máximo-Esteves, 2008). Igualmente, Tomás (2011) afirma que uma investigação participativa utiliza métodos e técnicas que permitem conhecer uma determinada realidade e transformá-la.

As conversas informais são também uma outra forma de recolher informação. Em concordância, Swain e King (2022) afirmam que essas conversas facilitam a comunicação, pois ambos os participantes desta interação estão envolvidos, sem distrações. Os mesmos autores (2022) também destacam que esse tipo de conversa é um método flexível, proporcionando mais oportunidades para a análise de dados.

2.7. Procedimentos

A intervenção foi realizada de maio a junho, durante quatro semanas, com um total de sete sessões, envolvendo a investigadora, a equipa educativa de sala e um grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade. Para esta investigação, a educadora da sala disponibilizou duas manhãs por semana, para que a investigadora concretizasse a proposta de intervenção apresentada acima.

Capítulo III - Análise e Discussão dos Resultados

Esta investigação teve como propósito desenvolver a linguagem oral através da literatura para a infância. No decorrer deste estudo, e após a intervenção com o grupo de crianças, todas as atividades realizadas foram avaliadas e analisadas de forma detalhada.

Reis (2022) refere a análise de dados como procedimento essencial numa investigação, na qual o investigador organiza, avalia e compreende toda a informação recolhida. Desta forma, durante todo o período de investigação, foram realizados registos, como notas de campo e fotografias que permitiram uma análise detalhada das reflexões realizadas após as sessões com as crianças.

Conforme mencionado anteriormente neste relatório, foram desenvolvidas atividades centradas na consciência fonológica, como rimas, segmentação de palavras e o seu tamanho, distribuídas em sete sessões. Estas atividades permitiram observar as mudanças nas capacidades linguísticas das crianças, para tal recorreu-se à exploração de quatro histórias infantis. A literatura para a infância, de acordo com Silva et al. (2016), desempenha um papel importante na promoção da consciência fonológica, uma vez que as histórias rimadas e os jogos linguísticos proporcionam oportunidades valiosas para a exploração da estrutura da linguagem oral.

Nas atividades relacionadas com as rimas, pretendia-se que as crianças comunicassem sobre rimas, descobrissem novas palavras que rimassem, identificassem rimas e associassem imagens que rimassem. Logo, de acordo com Alves e Costa (2007), as crianças começam a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e a analisar a língua nos seus elementos sonoros, através de atividades com rimas.

Desta forma, **na primeira sessão**, *À descoberta de rimas*, na **primeira tarefa** começou por se falar sobre o conceito de rima. No tapete, cada criança apresentou a sua definição de rima, tal como é possível observar na tabela seguinte, segundo as notas de campo recolhidas:

Tabela 2. Notas de campo, sessão 1

O que é uma rima?	
C.R.	“Uma rima é com tubarão e feijão.”
G.	“Tem de acabar tipo, se acabar em [ão], a outra palavra também tem de acabar em [ão].”
L.O.	“Não sei.”
S.A.	“João, balão.”
H.	“Tem de acabar com o mesmo som.”
C.A.	“As palavras acabam iguais.”
E.	“As rimas têm de acabar com o mesmo som.”
S.V.	“Não sei.”
M.T.	“Cavalo rima com Paulo.”
L.U.	“Tem de acabar com o mesmo som.”
L.A.	“Não sei.”
M.S.	“Eu não sei rimas.”
S.M.	“As rimas têm de acabar com o mesmo som.”
D.I.	“Não sei nenhuma.”
F.	“Não sei.”
C.L.	“É quando as palavras acabam com sons iguais.”
S.C.	“Quando eu digo bebé e chulé, estou a dizer uma rima.”
M.R.	“Não sei.”
D.C	“Rimas é quando o som que acaba é igual.”
K.	“Não sei rimas.”

Neste momento da atividade, doze crianças conseguiram responder corretamente à pergunta, ou então deram um exemplo de rima correta. Apenas oito crianças, não conseguiram responder.

De seguida, **na segunda tarefa**, foi colocada a música “Gosto de rimar”. Quando a música terminou, as crianças foram convidadas a identificar as rimas existentes na música. Foi possível observar que poucas crianças conseguiram identificar rimas. No entanto, as crianças que conseguiram identificar as rimas presentes na música, também apontaram outras rimas que não estavam presentes na música.

Na **terceira tarefa**, exploração do conceito de rima, foram apresentadas as seguintes imagens de feltro: toupeira, joaninha, cogumelo, borboleta, crocodilo, sapo e caracol. De seguida foram distribuídos um cartão por criança. Em cada cartão estava

Na **segunda tarefa**, jogo de divisão silábica, após ter sido concretizada a interpretação da história (identificação das personagens, das rimas). As crianças foram convidadas a dividir silabicamente o nome de cada personagem. Para isso, foi dada e exemplificada a estratégia de bater palmas consoante as sílabas. Esta estratégia ajudou algumas crianças a conseguirem atribuir o algarismo às sílabas das palavras. Para que conseguissem associar o número de sílabas ao algarismo, foram dispostos no chão algarismo de feltro de um a sete. De seguida, foram distribuídas uma das personagens da história a cada criança, que posteriormente à contagem silábica com palmas teria que associar e colocar à frente do algarismo correspondente. Apenas oito crianças conseguiram associar a personagem da história ao algarismo, sem dificuldade. As restantes doze crianças necessitaram da ajuda do grupo e da equipa educativa.

Nota de campo 4, dia 31 de maio de 2024

Mariana: “M.T é a tua vez! Precisas de ajuda?”

M.T: “Esperem um bocadinho que eu vou ajudar com as palmas: ES.CA.RA.VE.LHO.

Mariana: “Boa, quantas palmas bateste?”

M.T: “Uma, duas, três, quatro, cinco.”

Mariana: “Então vais por o escaravelho à frente de que número?”

M.T: “No número cinco.”



Figura 2. 2ª sessão - jogo divisão silábica

Na **terceira tarefa**, *desenho das personagens*, as crianças sentaram-se nas mesas e foi distribuída uma folha A4 com uma linha a fazer a sua divisão. Foi pedido às crianças que do lado esquerdo da folha desenhassem a personagem com o maior número de sílabas (ES.CA.RA.VE.LHO) e do lado direito, a personagem com menor número de sílabas (SA.PO; MOS.CA; UR.SO; LO.BO). Apenas duas das crianças antes de iniciarem o desenho

solicitaram apoio, revelando dificuldade em associar a personagem com mais sílabas. Estas crianças identificaram a raposa, como a personagem com mais sílabas, tendo-lhes sido sugerida a estratégia das palmas.

Nota de campo 5, dia 31 de maio de 2024

Mariana: “A. e K. vamos contar juntos!”

Mariana, A. e K.: “ES.CA.RA.VE.LHO.”

Mariana: “Quantas sílabas?”

A.: “cinco.”

Mariana: “E raposa?”

Mariana, A. e K.: “RA.PO.SA.”

Mariana: “Quantas sílabas?”

K.: “três.”

A.: “Ah! Escaravelho tem mais duas sílabas que Raposa.”

Tal como é possível observar na nota de campo acima, o apoio e o reforço do adulto a estas duas crianças na identificação da personagem com mais sílabas, contribui para que compreendessem que as palavras são compostas por unidades sonoras, conforme é descrito por Silva et al. (2016).

Na **terceira sessão**, *À descoberta do tamanho das palavras*, na **primeira tarefa**, o grupo começou por observar a capa do livro e foram colocadas as seguintes questões, tal como é possível observar na seguinte nota de campo e a história foi lida.

Nota de campo 6, dia 04 de junho de 2024

Mariana: “Conseguem dizer-me o que veem na capa deste livro?”

M.A.: “Uma abóbora com pernas!”

T.P.: “Na casa da minha avó também há abóboras”

Mariana: “Muito bem, na verdade e apesar de ser muito parecida com uma abóbora, não se chama abóbora. Chama-se cabaça e é prima da abóbora. O título desta história é *Corre, corre cabacinha*.”

Na **segunda tarefa**, *o tamanho das palavras*, surgiu após ter sido concretizada, a leitura e interpretação da história, bem como a identificação do tamanho das palavras do título. As crianças foram convidadas a explorar a relação entre as dimensões dos objetos e o tamanho das palavras. Para isso, foram apresentadas três imagens da história (cabacinha, cabaça e cabação), legendadas com os respetivos nomes. De seguida,

explicou-se às crianças que as palavras pequenas possuem uma a duas sílabas, as médias têm duas a três sílabas e as grandes possuem quatro a mais sílabas. Foram usados exemplos para reforçar esta relação, tais como: “A lagartinha é um animal pequeno, no entanto a palavra por ter quatro sílabas é uma palavra grande”. As crianças foram incentivadas a associar os nomes às respectivas categorias de tamanho, utilizando as imagens apresentadas. Foi observado que doze crianças conseguiram classificar corretamente as palavras nas categorias de tamanho, enquanto oito crianças necessitaram de orientação adicional para compreender o conceito.



Figura 3. 3ª sessão - personagens e exemplo de tamanho das palavras

Na **terceira tarefa**, *o meu nome é...*, cada criança escreveu o seu nome numa folha e dividiu-o silabicamente. Para a divisão silábica do próprio nome, as crianças foram convidadas a utilizar a estratégia das palmas, tal como no jogo das sílabas (na segunda tarefa da segunda sessão). De seguida, cada criança após identificar o tamanho do seu nome, categorizou-o: palavra grande, média ou pequena. Com base no número de sílabas do seu nome, foi solicitado às crianças que desenhassem um objeto à escolha com o mesmo número de sílabas. Cinco crianças, depois de escreverem o seu nome, solicitaram o apoio da equipa educativa para dividi-lo silabicamente. Neste momento, estas cinco crianças também demonstraram alguma dificuldade em arranjar e/ou escolher um objeto que tivesse o mesmo número de sílabas. As restantes quinze crianças compreenderam a relação entre os nomes e os objetos, não revelando quaisquer dificuldades na divisão silábica, na categorização do tamanho da palavra e ainda demonstraram criatividade na escolha dos objetos que desenharam, tal como se pode observar na seguinte nota de campo.

Mariana: “C.R., quantas sílabas tem o teu nome?”

C.R.: “Três, desenhei uma banana, porque também tem três sílabas.”

Mariana: “A. quantas sílabas tem o teu nome?”

A.: “Eu pensava que tinha uma, mas afinal tem duas.”

Mariana: “Sim, muito bem! O teu nome tem duas sílabas. O que desenhaste?”

A.: “Desenhei um bolo.”

Mariana: “Vês! Muito bem.”

Na **quarta sessão**, *À descoberta das rimas do Olharapo*, na **primeira tarefa**, *leitura da história o Olharapo*, o grupo começou por observar a capa do livro, e foram colocadas algumas questões às crianças: qual é o título do livro?, o que vêm na capa? o que acham que fala este livro?. Após as crianças partilharem as suas ideias e responderem às questões colocadas, foi contada a história, tendo sido promovida a interação e a participação do grupo. Concluída a leitura, foram lançadas outras questões às crianças sobre quais as personagens do livro e quais as palavras que rimavam. No geral, ou seja, treze crianças conseguiram identificar as personagens principais da história e apontar as palavras que rimavam. No entanto, apenas sete crianças necessitaram do apoio do grupo para nomear as palavras que rimavam com os nomes das personagens. A nota de campo que se segue ilustra os resultados do grupo nesta tarefa.

Nota de campo 8, dia 07 de junho de 2024

Mariana: “Quem é que se lembra de uma palavra que rime com Samuel?”

C.R.: “Papel!”

Mariana: “Muito bem, e com macaco?”

T.I.: “Pneu?”

Mariana: “Pneu não rima com macaco. Acham que o som do fim é igual?”

M.T.: “Não! Macaco rima com saco.”

Mariana: “Boa, isso mesmo! Agora, e com Zé?”

A.: “Chapéu!”

Mariana: “Chapéu não rima com Zé. Vamos tentar outra vez.”

C.R.: “Café”

Mariana: “Muito bem!”

Na **segunda tarefa**, *os desenhos das rimas*, cada criança escolheu uma das quatro personagens da história (Samuel, macaco, Zé e agente) e apontou uma palavra que rimasse com a personagem escolhida. Com a escolha da personagem, as crianças foram agrupadas em quatro pequenos grupos. Em pequenos grupos e distribuídas em diferentes

mesas, foram distribuídas uma folha A4 por criança. Nesse momento, em cada grupo, as crianças comunicaram, partilharam e apoiaram-se umas às outras na identificação de palavras que rimassem com o nome da personagem, sem que tentassem repetir as rimas. Posteriormente, cada criança na folha distribuída desenhou a palavra que identificou.

No entanto, seis crianças apresentaram dificuldade em encontrar palavras que rimassem, mas com a ajuda das restantes crianças do seu grupo, conseguiram descobrir e apontar palavras, sem as repetir, tal como é possível observar na nota de campo que se apresenta em baixo.

Nota de campo 9, dia 07 de junho de 2024

C.R.: “F. não tens nenhuma palavra que rime com Samuel?”

F.: “Não! Eu queria desenhar igual a ti, o papel.”

Mariana: “Já descobriram todas as palavras para desenharem meninos?”

C.R.: “Eu ia desenhar papel, mas o F. também quer esse objeto. Não faz mal, anel também rima com Samuel.”

Mariana: “Boa, isso mesmo! Conseguiram arranjar mais palavras.”

M.T.: “Mariana, não consigo arranjar nenhuma palavra que rime com agente.”

Mariana: “Aqui no grupo do agente que palavras já descobriram?”

C.A.: “eu descobri dente, também temos serpente e pente.”

Mariana: “Boa! Conseguem ajudar a M.T. a descobrir outra?”

C.A.: “Sim, sim! Detergente.”

Mariana: “Muito bem meninos.”

Na **terceira tarefa**, as *personagens rimam com ...*, as crianças sentaram-se em círculo no tapete, e as imagens das personagens da história foram dispostas no centro. De seguida, os desenhos realizados por cada criança na tarefa anterior foram recolhidos e posteriormente, distribuídos de forma aleatória para que cada grupo não ficasse com nenhum desenho da rima da sua personagem.

Logo depois, cada criança apresentou ao grande grupo o desenho, tendo que fazer corresponder as rimas entre o objeto desenhado e a personagem da história. E assim, colocar o desenho ao lado da respetiva imagem da personagem no centro do tapete. Ao longo desta tarefa, observou-se que algumas crianças realizaram associações corretas de imediato, enquanto outras precisaram de ajuda na identificação e perceção gráfica de cada desenho, aspeto que se ultrapassou com a explicitação dos próprios autores dos desenhos.

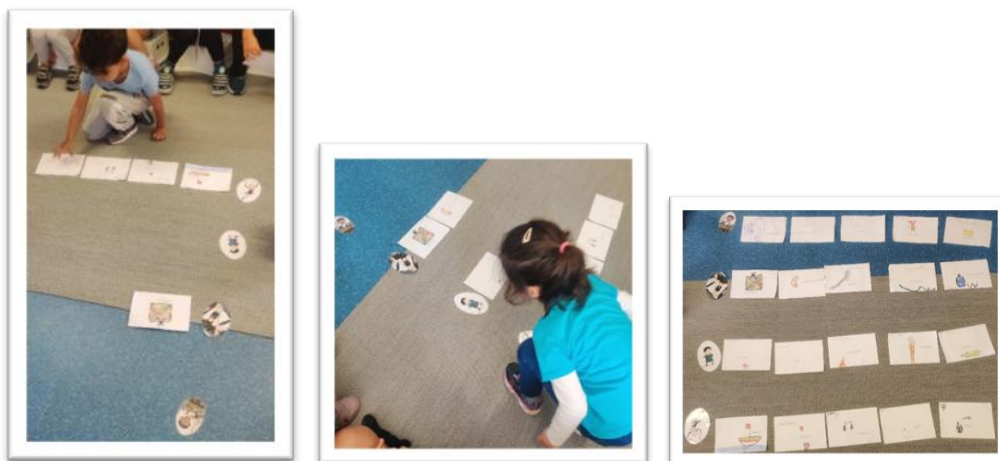


Figura 4. 4ª sessão - as personagens rimam com ...

Na **quinta sessão**, *Vamos dramatizar*, na **primeira tarefa**, o grupo observou a capa do livro e à semelhança das sessões anteriores, foram colocadas questões às crianças para estimular a curiosidade, o interesse e a interação.

Nota de campo 10, dia 07 de junho de 2024

C.R: “A história de hoje vai ter rimas como a da mosca fosca? Vai ser mais outra história com rimas?”

Após as crianças partilharem as suas observações e opiniões, a história foi lida e durante a leitura foram feitas pausas estratégicas para incentivar as crianças a refletir sobre os acontecimentos e as emoções das personagens. No final da história, as crianças foram convidadas a responder a mais questões: quais são as personagens da história?, como começou a história? e se o rato tinha medo do leão?. As crianças conseguiram responder com facilidade às questões colocadas, revelando envolvimento e escuta atenta.

Na **segunda tarefa**, *ordem cronológica da história*, foram apresentadas dez imagens que representavam diferentes momentos da história e em grande grupo, as crianças organizaram cronologicamente os diferentes momentos da narrativa. Durante esta tarefa, a maioria das crianças, treze, mostraram facilidade em identificar os momentos-chave, enquanto as restantes duas precisaram de orientação para relacionar as imagens com os acontecimentos da história. Esta tarefa promoveu não só a cooperação entre pares, bem como a capacidade de interpretação, comunicação e reconto da história.

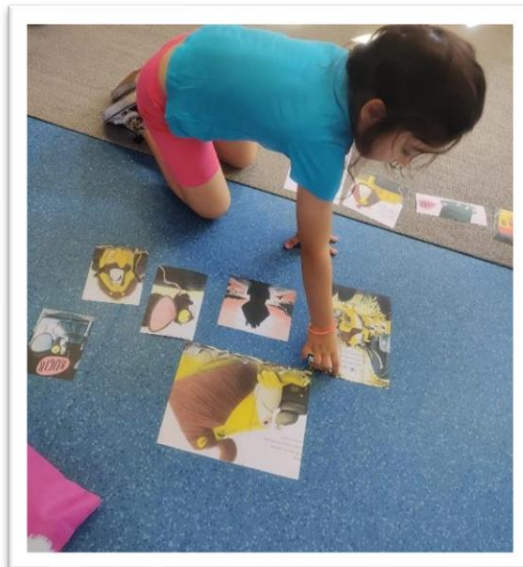


Figura 5. 5ª sessão - ordem cronológica da história

Na **terceira tarefa**, *dramatização da história*, as crianças foram divididas em dez pequenos grupos, correspondendo cada grupo a um momento da história. Cada grupo recebeu uma parte da história e teve de preparar uma pequena dramatização desse momento. As crianças criaram diálogos e interagiram entre si para representar os acontecimentos da história. Depois de preparadas e ensaiadas as dramatizações, cada grupo procedeu à sua apresentação. Foi possível observar que as crianças passaram a usar mais vocabulário e a articular com mais facilidade as palavras, mostrando evolução tanto na comunicação oral, como na compreensão da estrutura da língua. Mas também, foi notório o envolvimento, a felicidade e a criatividade que cada grupo revelou na sua dramatização.

Na **sexta sessão**, *À descoberta dos livros que rimam*, na **primeira tarefa**, as crianças foram convidadas a partilhar as suas ideias e a apresentar de forma espontânea o seu conceito de rima. Durante este momento, registaram-se as respostas das crianças. Este registo permitiu não só a comparação com os registos realizados na primeira tarefa da primeira sessão, mas também teve como principal objetivo identificar e perceber as diferenças na compreensão do conceito de rima, bem como a evolução das crianças ao longo das sessões, tal como é possível observar nas seguintes tabelas.

Primeira sessão (28 de maio de 2024): O que é uma rima?	
C.R.	"Uma rima é com tubarão e feijão."
G.	"Tem de acabar tipo, se acabar em [ão], a outra palavra também tem de acabar em [ão]."
L.O.	"Não sei."
S.A.	"João, balão."
H.	"Tem de acabar com o mesmo som."
C.A.	"As palavras acabam iguais."
E.	"As rimas têm de acabar com o mesmo som."
S.V.	"Não sei."
M.T.	"Cavalo rima com Paulo."
L.U.	"Tem de acabar com o mesmo som."
L.A.	"Não sei."
M.S.	"Eu não sei rimas."
S.M.	"As rimas têm de acabar com o mesmo som."
D.I.	"Não sei nenhuma."
F.	"Não sei."
C.L.	"É quando as palavras acabam com sons iguais."
S.C.	"Quando eu digo bebê e chulé, estou a dizer uma rima."
MR.	"Não sei."
D.C.	"Rimas é quando o som que acaba é igual."
K.	"Não sei rimas."

Sexta sessão (14 de junho de 2024): O que é uma rima?	
C.R.	"Uma rima é quando o som final é igual nas palavras."
G.	"Tem de acabar com o mesmo som, quando é [ão], a outra palavra também tem de acabar em [ão]."
L.O.	"As rimas acabam com o mesmo som, leão rima com mão."
S.A.	"Por exemplo macaco rima com saco porque terminam com o mesmo som."
H.	"Quando acabam com o mesmo som."
C.A.	"São as palavras que acabam iguais, como sapo e guardanapo."
E.	"As rimas acabam com o mesmo som."
S.V.	"As palavras acabam com o mesmo som, como nas histórias que ouvimos."
M.T.	"Normalmente as rimas acabam com o som igual."
L.U.	"Tem de acabar com o mesmo som."
L.A.	"No livro da mosca, urso rima com concurso."
M.S.	"As rimas acabam com o som igual."
S.M.	"As rimas acabam com um som igual, como Samuel e pincel."
D.I.	"Quando as palavras acabam da mesma maneira."
F.	"Mosca fosca é uma rima porque o som é igual."
C.L.	"As palavras acabam com o mesmo som."
S.C.	"Quando o último som se repete na outra palavra."
MR.	"No livro do Olharapo, o Samuel rima com anel."
D.C.	"É quando o som que acaba é igual na outra palavra."
K.	"O fim das palavras tem o mesmo som."

Na **segunda tarefa**, *os livros rimados*, as crianças foram convidadas a escolher o livro que mais gostaram, de todos os apresentados nas sessões. Com base nessa escolha, as crianças foram organizadas em quatro pequenos grupos. Em cada grupo foi distribuída uma folha A4, para que as crianças desenhassem a capa do livro escolhido e copiassem o respetivo título.



Figura 6. 6ª sessão - os livros rimados

Na **terceira tarefa**, *análise dos livros*, os quatro grupos de crianças foram convidados a analisar os títulos dos livros respondendo às seguintes questões: “quantas palavras tem cada título?”, “quantas sílabas tem cada título?” e “qual o título que tem rima?”. À resposta a esta última questão, dezassete crianças responderam *A Casa da Mosca Fosca*, porque mosca rima com fosca. Apenas três crianças responderam *Corre corre, cabacinha*, porque corre rima com cabacinha.

Nota de campo 11, dia 14 de junho de 2024

Mariana: “Quantas palavras tem o título do vosso livro?”

K.: “Três.”

Mariana: “E quantas sílabas tem o título?”

K., C.A. e A.: “COR.RE, COR.RE, CA.BA.CI.NHA... oito sílabas!”

Mariana: “E o título tem rimas?”

T.I.: “Sim, corre rima com cabacinha.”

Mariana: “De certeza?! Será que essas palavras rimam? Lembrem-se que as palavras para rimarem têm que terminar com o mesmo som. T.I. pensa lá melhor em todos os títulos e tenta ver qual deles tem palavras a terminar com o mesmo som?”

C.R.: “A Casa da Mosca Fosca!”

T.I.: “Ah pois é, o C.R, tem razão! Eu enganei-me, estava um bocadinho distraído.”

Mariana: “Boa, então agora que estás mais atento, lembras-te de alguma rima deste livro?”

T.I.: “Sim: sapo rima com larapo.”

Como se pode observar na nota de campo apresentada anteriormente, a análise dos títulos dos livros, não só reforçou e clarificou o conceito e significado de rima, de palavras e de sílabas, como também promoveu a comunicação oral, a concentração, a atenção aos detalhes textuais e ao trabalho em equipa, conforme descrito por Silva et al. (2016).

Na **sétima sessão**, *vamos construir o livro das rimas*, na **primeira tarefa**, as crianças foram organizadas segundo os grupos da sessão anterior, mantendo a escolha do livro. Os grupos organizaram-se nas mesas e desenharam as personagens principais (uma personagem por folha A4) dos seus livros (escolhidos na sessão anterior: *O leão que temos cá dentro*, *O olharapo*, *A casa da mosca fosca* e *Corre, corre cabacinha*).

Na **segunda tarefa**, *as rimas das personagens*, as crianças exploraram o número de sílabas e as rimas das personagens desenhadas. Após a conclusão dos desenhos das personagens, foi solicitado a cada grupo que colasse bolas de papel crepe, representando a contagem silábica e o número de sílabas do nome de cada uma das personagens. De

seguida, cada grupo foi desafiado a identificar e representar, através de desenhos ou palavras, pelo menos duas palavras ou objetos que rimassem com os nomes das personagens.

Na **terceira tarefa**, *apresentação final dos livros*, os grupos organizaram as folhas dos desenhos das personagens e com a ajuda e apoio da equipa educativa foram criados quatro separadores, correspondentes a cada um dos livros. Por fim, as crianças sentadas no tapete assistiram à apresentação do separador construído por cada grupo. Durante as apresentações de cada grupo, as crianças foram convidadas a explicitar as representações gráficas das personagens que fizeram.

Nota de campo 12, dia 14 de junho de 2024

Mariana: “Agora que já todos os grupos terminaram os desenhos das personagens, o que acham de construirmos o nosso livro?”

Todos: “Boaaaaa!”

Mariana: “Então vamos começar: grupo 1, quantas folhas têm?”

K.: “Temos oito folhas mais a capa.”

Mariana: “Oito folhas, então quer dizer que o vosso livro tem quantas personagens?”

H.: “Oito personagens: a mosca, o sapo, a raposa, o escaravelho, o urso, o lobo, o morcego e a coruja.”

Mariana: “Muito bem, que desenhos tão giros! Vamos para o grupo dois. Quantas folhas têm?”

Os separadores continuaram a ser construídos iniciando na respetiva capa, seguida da organização dos desenhos de todas as personagens por grupos.

Com a conclusão das apresentações e posterior construção do livro, observou-se uma evolução muito positiva no grupo no que se refere não só ao conceito de rima, à identificação das sílabas, mas também à colaboração e trabalho em grupo, no sentido crítico, na criatividade e nas próprias representações gráficas. Que sobretudo, nesta tarefa foram notórios os detalhes e pormenores na representação de cada personagem.

Nota de campo 12, dia 14 de junho de 2024

Mariana: “Agora que terminámos as nossas atividades sobre os livros, as rimas e as sílabas, gostava que me dissessem qual foi a atividade que mais ou menos gostaram de fazer comigo e porquê?”

S.V.: “Eu gostei mais dos desenhos todos que fizemos.”

Mariana: “Ok, dos desenhos e porquê?”

S.V.: “Porque descobrimos muitas rimas.”

G.: “Eu gostei mais de colar as bolas de papel crepe.”

Mariana: “Então e porque colámos bolas de papel crepe?”

L.U.: “Para sabermos o número de sílabas.”

Mariana: “Isso mesmo para fazermos a contagem silábica.”

C.R.: “Eu gostei de saber que o meu nome é maior do que o do C.A.”

C.A.: “Sim, o teu nome é maior mas eu é que sou mais alto do que tu.”

Mariana: “É verdade, também descobrimos que o número de sílabas das palavras não tem a ver com tamanho real e verdadeiro das pessoas ou dos objetos. Mais alguém quer dizer qual a atividade que mais ou menos gostou e porquê?”

D.I.: “Eu não gostei de não encontrar rimas para as minhas personagens.”

H.: “Pois foi, também vimos que é mais fácil encontrar rimas para algumas palavras.”

A presente nota de campo reflete a avaliação das atividades na perspetiva do grupo de crianças. Com base nesta avaliação torna-se importante destacar que as atividades desenvolvidas ao longo das sessões, neste contexto de educação pré-escolar acabaram não só por refletir as opiniões das crianças, mas também acabaram por resultar num conjunto de curiosidades sobre este projeto, tal como se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 4. Curiosidades do projeto

Curiosidades sobre o projeto
Existem palavras para as quais é mais fácil encontrar rimas, por ter sons mais fáceis.
Não é por eu ser maior que o meu nome vai ter mais letras
É mais fácil fazer a divisão silábica de palavras mais pequenas
As histórias com rimas são mais engraçadas que as outras porque fazem rir

Apresentadas as curiosidades do projeto, assume-se que ao longo das sessões e com a diversidade de atividades, tarefas e estratégias implementadas, as crianças conseguiram chegar a determinadas conclusões, que num primeiro momento desconheciam a sua existência e possibilidade, como podemos observar na tabela 4. A título de exemplo destaca-se a primeira curiosidade, em que as crianças referiram a dificuldade em arranjar rimas para qualquer palavra. Sendo que no início das sessões, as crianças inventaram palavras que não existiam só para que conseguissem rimar com determinada palavra, tal como se pode observar na seguinte nota de campo.

Nota de campo 13, dia 24 de maio de 2024

G.: “Coco rima com boco”

Educadora L.: “E o que é boco G.? Será que essa palavra existe?”

C.R.: “Eu acho que não.”

M.A.: “Eu não sei.”

G.: “Eu também não conheço, mas rima.”

Outra das conclusões a que as crianças chegaram prende-se com a relação que as palavras estabelecem com o seu respetivo tamanho. No fundo, com a terceira sessão, as crianças conseguiram compreender que o número de sílabas das palavras não define o tamanho real dos objetos ou pessoas. Para esta compreensão, na terceira sessão foi estabelecida a relação entre a cabaça, a cabacinha e o cabação, mostrando que a palavra com mais sílabas correspondia à imagem menor.

Relativamente à contagem silábica, as crianças consideraram mais fácil em palavras com menos sílabas, do que em palavras com mais sílabas. Talvez, por ser mais simples e concreto as pequenas contagens para este grupo, tendo em conta o conceito e sentido de número já adquirido.

No que se refere às histórias escolhidas e apresentadas ao grupo é possível verificar que foram uma opção viável. Não só por terem sido assumidas pelo grupo, logo de início como as da sua preferência (tal como se pode observar na nota de campo 1), mas também por terem oferecido a multiplicidade de aprendizagens planeadas e delineadas nos objetivos específicos do estudo.

Excerto da nota de campo 1, dia 21 de maio de 2024

C.R.: “Eu gosto de ouvir as histórias que a L. (educadora) conta.”

G.: “Ontem a L. contou uma história com palavras muito engraçadas.”

Educadora L.: “Ah pois foi, foi a dos Animais e o rolo perdido. É uma história sobre rimas.”

A análise dos resultados permitiu verificar que a exploração de histórias rimadas teve um impacto positivo no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Tal como referido por Freitas et al. (2007), a repetição rítmica das rimas potencia o desenvolvimento da consciência fonológica, tornando o processo de aprendizagem mais natural e significativo.

Ao longo das sessões verificou-se que as crianças que inicialmente apresentavam fragilidades na identificação de rimas foram gradualmente demonstrando maior

facilidade nesta tarefa. Esta evolução confirma a importância da literatura para a infância enquanto ferramenta no desenvolvimento da consciência fonológica, conforme defendido por Silva et al. (2016), que destacam que a repetição de padrões sonoros nas histórias infantis potencia a percepção e manipulação dos sons da língua.

Além disso, os resultados indicam que as crianças demonstraram mais envolvimento nas atividades, quando estas partiam de uma abordagem mais interativa, como a exploração conjunta de rimas. Viana (2006) corrobora com esta observação, quando defende que a reflexão sobre os sons e a oralidade deve ser integrada em práticas pedagógicas que promovam a participação ativa das crianças.

Relativamente à segmentação silábica, os resultados evidenciaram que as crianças inicialmente tinham fragilidades em dividir palavras em sílabas, mas, com a progressão das atividades, foram demonstrando maior facilidade nesta tarefa. Estes resultados corroboram os estudos de Correia (2010), que destaca a importância de trabalhar a consciência silábica de forma estruturada e progressiva, garantindo que as crianças compreendam que as palavras são compostas por unidades menores. Além disso, Freitas et al. (2007) referem que a segmentação silábica deve ser estimulada através de atividades lúdicas, algo que se verificou ser eficaz na presente investigação.

Além da evolução na consciência fonológica, observou-se uma melhoria significativa nas interações sociais das crianças. A literatura para a infância não só contribuiu para o desenvolvimento linguístico, mas também fomentou a comunicação entre pares, promovendo momentos de partilha e colaboração. Estes resultados vão ao encontro do que Mendes e Veloso (2016) apontam sobre a leitura partilhada, destacando que a literatura para a infância não só contribui para o desenvolvimento linguístico, como também fortalece as competências comunicativas e sociais das crianças.

Em suma, os resultados obtidos confirmam a relevância da literatura para a infância, especialmente das histórias rimas, como estratégia para estimular a linguagem oral e a consciência fonológica em contexto de educação pré-escolar. Tal como sugerido por Morais (1997), o contacto frequente com a estrutura sonora das palavras contribui para uma melhor percepção dos elementos fonológicos da língua.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo investigar o papel da literatura para a infância no desenvolvimento da linguagem oral, com ênfase na consciência fonológica, em crianças de cinco e seis anos de idade. Ao longo da investigação, procurou-se compreender de que forma é que a literatura para a infância pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para promover habilidades linguísticas, nomeadamente através do uso de rimas, segmentação silábica e reconhecimento do tamanho das palavras.

Os resultados obtidos confirmam a importância da literatura para a infância no desenvolvimento da linguagem oral, especialmente quando trabalhado de forma intencional e estruturada. Através da leitura de histórias com rimas e a realização de atividades focadas na consciência fonológica, verificou-se que as crianças mostraram uma evolução significativa nas suas capacidades de identificação de rimas e segmentação de palavras. A observação das interações entre as crianças, assim como as conversas informais permitiram identificar uma evolução positiva no que se refere ao interesse pela literatura, contribuindo para o reforço de todo o processo de aprendizagem.

Ao longo das sete sessões de intervenção, foi possível observar que, embora algumas crianças inicialmente apresentassem dificuldades em compreender o conceito de rima, a sua capacidade de identificar e associar palavras com sons semelhantes foi evoluindo progressivamente. As atividades lúdicas e a exploração de histórias com rimas, como as que foram abordadas, proporcionaram um ambiente favorável à aprendizagem, facilitando a compreensão dos conceitos explorados. O uso de recursos visuais e os jogos de palavras também se revelaram eficazes, confirmando a hipótese de que a literatura para a infância é uma estratégia enriquecedora e uma mais-valia para o desenvolvimento da linguagem oral.

Adicionalmente, este estudo revelou que a intervenção precoce e o uso regular de literatura para a infância podem ter um impacto positivo no desenvolvimento da linguagem das crianças, não só ao nível da comunicação oral, mas também na sua capacidade cooperativa e de partilha de ideias. As crianças mostraram-se cada vez mais entusiasmadas com as histórias e participaram ativamente nas atividades propostas, o que reflete o potencial educativo da literatura no contexto da educação pré-escolar.

Ao longo deste estudo, foram consideradas questões éticas fundamentais para garantir a integridade da investigação e o respeito pelos participantes. Em primeiro lugar, foi assegurado o consentimento informado aos encarregados de educação das crianças envolvidas, explicando-lhes os procedimentos e objetivos do estudo. As questões de privacidade e confidencialidade foram respeitadas, garantindo que a identidade das crianças fosse protegida e que os dados recolhidos fossem utilizados exclusivamente para os fins da investigação.

A natureza lúdica das atividades foi sempre adaptada à idade e às capacidades das crianças, garantindo um ambiente seguro e adequado ao seu desenvolvimento. O bem-estar das crianças foi uma prioridade, e todo o planeamento das sessões teve como foco a criação de um espaço onde as crianças pudessem explorar e aprender de forma tranquila e envolvente, sem qualquer tipo de pressão.

Apesar dos resultados positivos, reconhece-se que o estudo teve algumas limitações, nomeadamente o curto período de intervenção e o tamanho reduzido da amostra. Seria interessante, em estudos futuros, prolongar a intervenção por um período maior e aplicar as atividades a um grupo mais diversificado de crianças. Além disso, poderia ser aprofundada a exploração de outros géneros literários, como as lengalengas e os trava-línguas, para uma análise mais abrangente das suas contribuições no desenvolvimento linguístico.

Conclui-se, portanto, que a literatura para a infância, quando integrada de forma estruturada e intencional nas práticas pedagógicas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral. Este trabalho contribui assim para a reflexão sobre a importância de utilizar a leitura e a narração de histórias como estratégias promotoras de competências linguísticas nas crianças em idade pré-escolar, preparando-as para futuras etapas do seu percurso escolar.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.
- Balça, A., & Leal, E. (2014). A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 10.
- Baptista, C. & Sousa, M. (2014). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Pactor.
- Barreto, L., Silva, N., Melo, S. (2010). A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil.
- Bataus, V., & Giroto, C. G. G. S. (2013). Leitura literária em sala de aula: a prática colaborativa no ensino de estratégias de leitura. *Revista Profissão Docente*, 13(27), 45–56.
- Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconómico. *Psicologia e Reflexão Crítica*, 13(1).
- Cardoso, O. P. A. (2014) *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Universidade de Coimbra.
- Cole, M.; Cole, S. (2001). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. ARTMED Editora.
- Correia, S. (2010). Consciência fonológica: Dados sobre consciência fonémica, intrassilábica e silábica. In A. M. Brito, F. Silva, & M. F. Xavier (Eds.), *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 115-125). Associação Portuguesa Linguística.
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.
- Freitas, G. C. M. (2003). Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, 38(2), 155-170.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação.

- Frey, P. & Bibiano, K. (2020). A literatura infantil como chave para o desenvolvimento da leitura. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Ministério da Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. ASA Editores.
- Marchão, A. (2013). *O lugar dos livros no jardim de infância*. Revista Aprender, 25-34.
- Martins, L. M., & Arce, A. (2007). A educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos. In: A. Arce & L. M. Martins (Orgs), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar*. Alínea.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: Fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 17(35), 140-150.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: Contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27, 115–132.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*. Edições Colibri.
- Morrow, L., & Temlock-Fields, J. (2004). Use of literature in the home and at school. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 83-115). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Mota, M., & Santos, A. (2009). O papel da consciência fonológica na leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 207-212.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal.
- Pieterse, M. (2008). *Conversas de bebé: Ajude o seu filho a desenvolver a capacidade de comunicação desde o nascimento*. Livros Horizonte.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.
- Reis, F. (2022). *Investigação científica e trabalhos académicos: Guia prático* (2ªed.). Edições Sílabo.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P. Precoce, progressivo, positivo: Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto Editora.
- Rios, C. (2013). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. (2ª ed.). PsicoSoma.
- Santos, M. M. (2010). Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - Um projeto de intervenção. Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Schechter, R. L., & Lynch, A. D. (2023). *Phonological Awareness Lessons Research Study: Kindergarten, 2022-2023, Final Report*. LXD Research.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, C. V. da, Martins, M., & Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Ministério da Educação.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.

Swain, J., & King, B. (2022). Using informal conversations in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-9.

Tomás, C. A. (2011). Participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In M. Mager et al. (Eds.), *Práticas com crianças, jovens e adolescentes: pensamentos decantados* (pp. 251-272). EDUEM

Viana, F. L. P. (2006). *As rimas e a consciência fonológica. Promovendo a competência leitora*. Lisboa

Anexos

Anexo A. Planificações das Atividades

1ª Sessão

Áreas curriculares / Domínios e subdomínios	Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Componente	Comunicação Oral Consciência Linguística - Consciência fonológica
Aprendizagens a promover	- Escutar, em silêncio a música; - Comunicar sobre o tema; - Identificar e associar as imagens que rimam; - Descobrir novas palavras que rimem.
Organização do grupo	O grupo irá estar sentado no tapete em círculo, exceto no momento da música, para conseguirem conversar e visualizar as imagens. No momento da música, as crianças deverão sentar-se ao pé do quadro digital, para conseguirem visualizar o videoclip da música.
Materiais para a atividade	- Papel; - Caneta; - Coluna; - Computador; - Quadro digital; - Imagens.
Seqüência da atividade	1ª Tarefa: Conversa no tapete A tarefa irá iniciar-se com uma conversa no tapete sobre o que são rimas e qual a perceção das crianças sobre o conceito. Irei estar a registar através de notas o que as crianças vão dizendo sobre o tema. 2ª Tarefa: Música “Gosto de rimar” Após a conversa inicial sobre o conceito, irei apresentar a música “Gosto de rimar” de Alda Casqueira Fernandes, assim as crianças irão familiarizar-se com palavras que terminam com o mesmo som, para que no final da música consigam identificar e apontar algumas das rimas da música. 3ª Tarefa: Exploração do conceito de rima

	Na terceira tarefa desta atividade, irei explorar alguns exemplos de rimas, através de algumas imagens, as crianças vão poder participar e, identificar e corresponder as imagens que rimam. De seguida cada criança irá ter de dizer uma palavra que rime com o seu nome.
Anexos	Rimas da música: Chimpanzé – Boné; Boné – José; José – Bebê; Bebê – Chulé; Avião – Feijão; Feijão – Irmão; Irmão – João; João – Chorão; Sonhar – Falar; Falar – Sentar; Sentar - Espreguiçar; Espreguiçar – Cantar; Joana – Pestana; Pestana – Semana; Semana – Ana; Ana – Banana; Pincel – Anel; Anel- Papel; Papel – Manel; Manel – Pastel.

2ª Sessão

Áreas curriculares / Domínios e subdomínios	Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Componente	Comunicação Oral Consciência Linguística - Consciência fonológica
Aprendizagens a promover	- Escutar a história; - Comunicar sobre a história; - Efetuar a contagem silábica das palavras; - Segmentar e associar as palavras ao respetivo algarismo; - Identificar e desenhar a personagem com mais e com menos sílabas.
Organização do grupo	O grupo irá estar sentado no tapete em círculo, exceto no momento do desenho, para conseguirem visualizar a história. No momento do desenho, as crianças deverão sentar-se nas mesas.
Materiais para a atividade	- Livro “A Casa da Mosca Fosca”; - Algarismos em feltro; - Imagens das personagens - Folhas de papel A4; - Lápis de cor; - Canetas de feltro.
Sequência da atividade	1ª Tarefa: Leitura da história “A Casa da Mosca Fosca” Irei iniciar a tarefa a mostrar a capa do livro e a fazer algumas perguntas às crianças: - O que veem na capa deste livro? - Como acham que é o título desta história? - Já conhecem esta história? De seguida, irei contar a história e ao mesmo tempo, irei interagindo com as crianças. Após a leitura, colocarei as seguintes questões ao grupo de crianças: - Quais são as personagens da história? - Lembram-se de palavras que rimam? Se sim, quais? Qual a ordem dos animais na história? Qual é o animal que aparece em primeiro?

	<p style="text-align: center;">2ª Tarefa: Jogo de divisão silábica</p> <p>Após a leitura da história e identificação das personagens, as crianças irão dividir silabicamente o nome de cada personagem. Existirão uns algarismos de um a sete em feltro para que as crianças associem o algarismo ao número de sílabas. Desta forma, os números serão dispostos na parede e as crianças terão de colocar a imagem das personagens por baixo do algarismo correspondente.</p> <p style="text-align: center;">3ª Tarefa: Desenho das personagens (+/- sílabas)</p> <p>Na terceira tarefa desta atividade, as crianças irão desenhar numa folha A4 dividida ao meio, do lado esquerdo da folha a personagem com mais sílabas e do lado direito, a personagem com menos sílabas.</p>
--	--

3ª Sessão

Áreas curriculares / Domínios e subdomínios	Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Componente	Comunicação Oral Consciência Linguística - Consciência da palavra
Aprendizagens a promover	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar a história; - Comunicar sobre a história; - Reconhecer as palavras maiores, médias e menores; - Efetuar a contagem silábica das palavras; - Identificar o número de sílabas das palavras; - Identificar a extensão da palavra ao tamanho do objeto.
Organização do grupo	<p>O grupo irá estar sentado no tapete em círculo, exceto na última tarefa, para conseguir visualizar a história e as imagens do tamanho das palavras.</p> <p>No momento do desenho, as crianças deverão sentar-se nas mesas.</p>
Materiais para a atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “<i>Corre, corre cabacinha</i>”; - Imagens das cabaças (grande, média e pequena); Imagens de outros objetos; - Folhas de papel; - Lápis de cor; - Canetas de feltro.
	<p>1ª Tarefa: Leitura da história “<i>Corre, corre cabacinha</i>”</p> <p>Iniciarei a tarefa a mostrar a capa do livro, colocando as seguintes questões às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que veem na capa deste livro? - Como acham que é o título desta história? - Já conhecem esta história?

Sequência da atividade	<p>De seguida, irei contar a história e ao mesmo tempo, irei interagindo com as crianças. Após a leitura, colocarei as seguintes questões ao grupo de crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais são as personagens da história? - Lembram-se de palavras que rimam? Se sim, quais? - Qual é a ordem em que aparecem os animais? - No título do livro existem três palavras, são grandes, médias ou pequenas? - A palavra “cabacinha”, é uma palavra grande, média ou pequena? <p style="text-align: center;">2ª Tarefa: O tamanho das palavras</p> <p>Após a leitura da história e identificação do tamanho de algumas palavras, irei mostrar três imagens da história (cabacinha, cabaça e cabação) legendadas com os respetivos nomes. De seguida, irei apresentar às crianças a seguinte relação: as palavras pequenas têm uma a duas sílabas, as palavras médias têm duas a três sílabas e as palavras grandes têm quatro ou mais sílabas. Desta forma, e com a apresentação de diversas imagens, explicarei às crianças que os tamanhos/dimensões dos objetos podem ser grandes, mas os seus nomes podem ser pequenos, tal como “a lagartinha é um animal pequeno, no entanto a palavra por ter quatro sílabas é uma palavra grande, o mesmo acontece com a cabacinha” ou ao contrário, “o cabação é um legume grande, no entanto a palavra é considerada média por ter três sílabas.”</p> <p style="text-align: center;">3ª Tarefa: O meu nome é...</p> <p>Na terceira tarefa desta atividade, as crianças irão escrever numa folha o seu nome, identificando se é uma palavra grande, média ou pequena, através da sua divisão silábica. Posteriormente, pedirei às crianças que desenhem um objeto à escolha com o mesmo número de sílabas do seu próprio nome.</p> <p>Ex: Se a criança se chamar João, terá de desenhar por exemplo um rato. Se a criança se chamar Margarida, terá de desenhar por exemplo uma borboleta.</p> <p>Por fim, pedirei às crianças que se sentem no tapete e apresentem ao grupo o objeto que desenharam, identificando o número de sílabas quer do seu nome, quer do objeto escolhido.</p>
-------------------------------	--

4ª Sessão

Áreas curriculares / Domínios e subdomínios	Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Componente	Comunicação Oral Consciência Linguística - Consciência fonológica
Aprendizagens a promover	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar a história; - Comunicar sobre a história; - Identificar e associar as palavras que rimam; - Descobrir e apontar novas palavras que rimem; - Ilustrar a palavra escolhida.

Organização do grupo	O grupo irá estar sentado no tapete em círculo, exceto na segunda tarefa, para conseguir visualizar a história, as imagens e os desenhos. No momento do desenho, as crianças deverão sentar-se nas mesas.
Materiais para a atividade	- Livro “ <i>Olharapo</i> ”; - Imagens das personagens; Folhas de papel A5; - Canetas de feltro; - Lápis de cor.
Seqüência da atividade	<p>1ª Tarefa: Leitura da história “<i>Olharapo</i>” Irei iniciar a tarefa a mostrar a capa do livro, colocando as seguintes questões às crianças: - O que veem na capa deste livro? - Como acham que é o título desta história? - Já conhecem esta história?</p> <p>De seguida, irei contar a história e ao mesmo tempo, irei interagindo com as crianças. Após a leitura, colocarei as seguintes questões ao grupo de crianças: - Quais são as personagens da história? - Quais são as palavras que rimam?</p> <p>2ª Tarefa: Desenho das rimas Após a leitura da história, as crianças irão escolher uma das 4 personagens da história (Samuel, macaco, Zé e agente) e terão de identificar uma palavra que rime com as personagens. De seguida, numa folha A5, as crianças irão desenhar o objeto escolhido, que rime respetivamente com a personagem da história. Cada criança terá de encontrar e identificar mais palavras/objetos do dia a dia que rimem com a personagem escolhida, para além da que desenharam.</p> <p>3ª Tarefa: As personagens rimam com... Na terceira tarefa desta atividade, as crianças serão dispostas em círculo no tapete e eu irei afixar na parede as imagens das personagens da história. De seguida, irei distribuir de forma aleatória os desenhos realizados na tarefa anterior. Cada criança terá de apresentar ao grupo o desenho que lhe foi distribuído, identificando o nome do objeto desenhado e com que personagem rima. Por último, a criança terá de afixar na parede o desenho por baixo da respetiva personagem.</p>

5ª Sessão

Áreas curriculares / Domínios e subdomínios	Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Componente	Comunicação Oral - Produção Oral
Aprendizagens a promover	- Escutar a história; - Comunicar sobre a história;

	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar as imagens por ordem cronológica; - Dinamizar a história.
Organização do grupo	<p>O grupo irá estar sentado no tapete em círculo para conseguir visualizar a história e as imagens. No momento da dinamização, cada grupo irá estar a treinar livremente na sala, para de seguida, as crianças apresentarem a dinamização às outras salas.</p>
Materiais para a atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “<i>O leão que temos cá dentro</i>”; - Imagens da história e das personagens;
Sequência da atividade	<p>1ª Tarefa: Leitura da história “<i>O leão que temos cá dentro</i>” Iniciarei a tarefa a mostrar a capa do livro, colocando as seguintes questões às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que veem na capa deste livro? - Como acham que é o título desta história? - Já conhecem esta história? <p>De seguida, irei contar a história e ao mesmo tempo, irei interagindo com as crianças. Após a leitura, colocarei as seguintes questões ao grupo de crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais são as personagens da história? - Ainda se lembram como começava a história? - O rato tinha medo do leão? Se sim, porquê? <p>2ª Tarefa: Ordem cronológica da história Após a leitura da história, irei mostrar às crianças dez imagens que representam diferentes momentos da história. As crianças em grupo deverão organizar as imagens por ordem cronológica.</p> <p>3ª Tarefa: Dramatização da história Na terceira tarefa desta atividade, as crianças irão ser divididas em dez grupos, de modo que cada grupo dinamize um momento da história. De seguida, cada grupo deverá dinamizar o respetivo momento da história, conseguindo criar e estabelecer diálogos entre as personagens.</p>

6ª Sessão

Áreas curriculares / Domínios e subdomínios	<p>Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>
Componente	<p>Comunicação Oral Consciência Linguística - Consciência da palavra - Consciência fonológica</p>
Aprendizagens a promover	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar sobre as histórias; - Identificar o número de sílabas das palavras;

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o número de palavras; - Identificar rimas; - Ilustrar a capa do livro.
Organização do grupo	<p>O grupo irá estar sentado no tapete em círculo, exceto na segunda tarefa, para conseguir visualizar a história e as imagens do tamanho das palavras.</p> <p>No momento do desenho, as crianças deverão sentar-se nas mesas.</p>
Materiais para a atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “Corre, corre cabacinha”; - Livro “O Olharapo”; - Livro “Corre, corre cabacinha”; - Livro “O leão que temos cá dentro”; - Folhas de papel; - Lápis de feltro; - Canetas de feltro.
Sequência da atividade	<p>1ª Tarefa: O que é uma rima?</p> <p>A tarefa irá iniciar com a pergunta “o que é uma rima?”, irei tirar registos do que as crianças dizem. Através deste registo e do primeiro registo realizado na primeira atividade, conseguirei verificar e apontar as diferenças na aquisição do conceito de rima pelas crianças.</p> <p>2ª Tarefa: Os livros rimados</p> <p>Após a conversa sobre o conceito de rima, as crianças deverão escolher o livro que mais gostaram, de modo a criarem quatro grupos, de acordo com os livros. Posteriormente as crianças, divididas em grupos, irão desenhar a capa do livro e copiar o respetivo título.</p> <p>3ª Tarefa: Análise dos livros</p> <p>Na terceira tarefa desta atividade, as crianças irão analisar os livros. Para tal, irei colocar as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quantas palavras tem cada título? - Quantas sílabas tem cada título? - Qual o título que tem rima?

7ª Sessão

Áreas curriculares / Domínios e subdomínios	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Componente	<p>Comunicação Oral</p> <p>Consciência Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência fonológica
Aprendizagens a promover	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar sobre a história; - Segmentar as palavras, atribuindo uma bolinha de papel crepe, a cada sílaba; - Identificar rimas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustrar as personagens de cada livro; - Efetuar a contagem silábica das palavras;
Organização do grupo	<p>As crianças irão estar divididas nas mesas pelos grupos.</p> <p>Durante a apresentação dos livros, as crianças irão estar sentadas em meia-lua no tapete, e o grupo que estiver a apresentar irá estar à frente, de modo que todas consigam ver a apresentação.</p>
Materiais para a atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “<i>Corre, corre cabacinha</i>”; - Livro “<i>O Olharapo</i>”; - Livro “<i>Corre, corre cabacinha</i>”; - Livro “<i>O leão que temos cá dentro</i>”; - Folhas de papel; - Lápis de feltro; - Canetas de feltro; - Folhas de papel crepe; - Cola batom.
Sequência da atividade	<p>1ª Tarefa: As personagens dos livros</p> <p>A tarefa irá iniciar-se comigo a organizar as crianças de acordo com os grupos da atividade anterior e, pedir a cada grupo que desenhe as personagens do livro escolhido.</p> <p>2ª Tarefa: As rimas das personagens</p> <p>Depois das crianças desenharem as personagens, irei pedir a cada grupo que colem bolas de papel crepe consoante as sílabas de cada personagem. E posteriormente, representem pelo menos duas palavras/objetos que rimem com as personagens.</p> <p>3ª Tarefa: Apresentação final dos livros</p> <p>Na terceira tarefa, os grupos irão organizar os desenhos anteriores, construindo assim, o separador de um livro. Depois de cada grupo organizar o seu separador, irei compilar todos os separadores construídos com argolas, formando assim um livro com quatro separadores. No final, cada grupo a partir do livro compilado deverá apresentar o separador construído.</p>

Primeira sessão (28 de maio de 2024)- O que é uma rima?	
C.R.	“Uma rima é com tubarão e feijão.”
G.	“Tem de acabar tipo, se acabar em [ão], a outra palavra também tem de acabar em [ão].”
L.O.	“Não sei.”
S.A.	“João, balão.”
H.	“Tem de acabar com o mesmo som.”
C.A.	“As palavras acabam iguais.”
E.	“As rimas têm de acabar com o mesmo som.”
S.V.	“Não sei.”
M.T.	“Cavalo rima com Paulo.”
L.U.	“Tem de acabar com o mesmo som.”
L.A.	“Não sei.”
M.S.	“Eu não sei rimas.”
S.M.	“As rimas têm de acabar com o mesmo som.”
D.I.	“Não sei nenhuma.”
F.	“Não sei.”
C.L.	“É quando as palavras acabam com sons iguais.”
S.C.	“Quando eu digo bebé e chulé, estou a dizer uma rima.”
M.R.	“Não sei.”
D.C.	“Rimas é quando o som que acaba é igual.”
K.	“Não sei rimas.”

Anexo B. Tabelas de registo do conceito de rima

Sexta sessão (14 de junho de 2024)- O que é uma rima?	
C.R.	“Uma rima é quando o som final é igual nas palavras.”
G.	“Tem de acabar com o mesmo som, quando é [ão], a outra palavra também tem de acabar em [ão].”
L.O.	“As rimas acabam com o mesmo som, leão rima com mão.”
S.A.	“Por exemplo macaco rima com saco porque terminam com o mesmo som.”
H.	“Quando acabam com o mesmo som.”
C.A.	“São as palavras que acabam iguais, como sapo e guardanapo.”
E.	“As rimas acabam com o mesmo som.”
S.V.	“As palavras acabam com o mesmo som, como nas histórias que ouvimos.”
M.T.	“Normalmente as rimas acabam com o som igual.”
L.U.	“Tem de acabar com o mesmo som.”
L.A.	“No livro da mosca, urso rima com concurso.”
M.S.	“As rimas acabam com o som igual.”
S.M.	“As rimas acabam com um som igual, como Samuel e pincel.”
D.I.	“Quando as palavras acabam da mesma maneira.”
F.	“Mosca fosca é uma rima porque o som é igual.”
C.L.	“As palavras acabam com o mesmo som.”
S.C.	“Quando o último som se repete na outra palavra.”
M.R.	“No livro do Olharapo, o Samuel rima com anel.”
D.C.	“É quando o som que acaba é igual na outra palavra.”
K.	“O fim das palavras tem o mesmo som.”