



Pim Pam CLum

Programa de Promoção de Competências de Linguagem

TEXTOS: © Tiago Rodrigues | © Catarina Mangas

REVISÃO: Paula Cristina Ferreira

DESIGN LOGÓTIPO: fredericomartins.pt

COMPOSIÇÕES MUSICAIS: © Tiago Rodrigues

VOZ: Mariana Baltazar

GUITARRA: Pedro Ferreira

PICTOGRAMAS: www.arasaac.org

IMAGENS: Pixbay | PXhere | Tiago Rodrigues | Catarina Mangas

COORDENAÇÃO DA EDIÇÃO: © Alfarroba

DESIGN: Alfarroba

IMPRESSÃO E ACABAMENTO: PORTUGAL

ISBN: 978-989-9197-30-5

DEPÓSITO LEGAL: 537 680/24

DATA DA 1.ª EDIÇÃO: Maio de 2021

DATA DA 2.ª EDIÇÃO: Setembro de 2021

DATA DA 3.ª EDIÇÃO: Outubro de 2024

uma edição da Alfarroba

e-mail: geral@alfarroba.com.pt



www.alfarroba.com.pt



 ARASAAC

Preâmbulo

A obra *Pim Pam Clum – Programa de Promoção de Competências de Linguagem* foi cuidadosamente desenvolvida de acordo com a Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) promovendo, desta forma, a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo.

Os autores do programa, com formação especializada nas áreas das Ciências da Educação e da Terapia da Fala, apresentam um enquadramento conceptual atualizado, que integra o conhecimento científico destas duas áreas.

O Programa constitui, assim, uma ferramenta essencial para o trabalho colaborativo entre terapeutas da fala e educadores de infância na Educação Pré-Escolar, junto de crianças com desenvolvimento típico e de crianças em risco de apresentarem dificuldades linguísticas. É, por isso, um recurso pedagógico fundamental e útil a considerar na prevenção de perturbações da linguagem, podendo ser implementado em contexto de Intervenção Precoce.

Os autores consideram diversos fatores que têm sido apontados como preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (por exemplo, o vocabulário, o conhecimento de letras, a consciência fonológica e a consciência morfossintática).

Este material de estimulação encontra-se organizado em 10 sessões temáticas (cada uma com três atividades), onde são descritos os objetivos específicos inerentes a cada uma. São também apresentadas as estratégias promotoras do desenvolvimento das diferentes competências, bem como os respetivos procedimentos a adotar. O Programa disponibiliza ainda um conjunto de recursos (ilustrações, pictogramas) e sugestões de materiais (fantoques, miniaturas para o jogo simbólico) que possibilitam a implementação imediata do mesmo, permitindo o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais através de atividades lúdicas.

Este Programa contempla ainda a relação entre a música e a linguagem, uma vez que estas áreas ativam mecanismos neuronais comuns.

Sendo conhecida a influência da música no desenvolvimento linguístico, considera-se uma grande mais-valia a inclusão da componente musical neste Programa.

Sabendo que o contexto de jardim-de-infância é um local privilegiado para a promoção de competências linguísticas, esta obra constitui um recurso essencial para os profissionais que trabalham com crianças em idade pré-escolar.

Deve também salientar-se que o Programa foi previamente validado, no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Comunicação Acessível, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, o que se traduz numa vantagem adicional do ponto de vista metodológico. Numa primeira fase, foi realizada a validação de conteúdo do Programa com um painel de peritos. Posteriormente, foi conduzido um estudo que permitiu analisar os efeitos da implementação do Programa a um grupo de crianças com desenvolvimento típico e que frequentavam os dois últimos anos da Educação Pré-Escolar.

Em síntese, o Programa de Promoção de Competências de Linguagem é uma ferramenta útil e validada que possibilita a estimulação da linguagem e da literacia no contexto das medidas universais, prestadas a todas as crianças, visando a prevenção de perturbações e do insucesso escolar.

Prof. Doutora Marisa Lousada

Contextualização

A Linguagem é uma faculdade humana que permite a comunicação com diversos interlocutores. Surge precocemente e desenvolve-se, de uma forma exponencial, nos primeiros anos de vida. Para tal, é importante que o meio envolvente seja estimulante e permita a troca de experiências com os demais interlocutores.

Antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é esperado que as crianças possuam determinados níveis de conhecimento, que permitam a progressão nas aprendizagens escolares sendo, portanto, a idade pré-escolar um marco no desenvolvimento infantil, não só para a estimulação, mas também para a identificação de comportamentos desviantes. Com o intuito de evitar complicações futuras, cabe aos profissionais que lidam com estas crianças referenciar e prevenir as perturbações da linguagem.

Em Portugal, não existem muitas referências relativas a ações de prevenção de perturbações da linguagem para a população infantil, nem se verifica uma política de intervenção generalizada nesta área, embora se reconheça que a aplicação de um programa estruturado pode promover as competências das crianças, sendo uma ótima estratégia de Intervenção Precoce em contexto pré-escolar (Haley *et al.*, 2016). Uma abordagem precoce favorece o desenvolvimento da literacia. Através da realização de atividades de conversação sobre conceitos, da associação entre grafema-fonema e da relação entre a escrita e a leitura de histórias (Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2012).

Neste sentido, foi desenvolvido um trabalho de investigação no âmbito da dissertação do Mestrado em Comunicação Acessível (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria), em que foi construído, aplicado e validado um Programa que teve o propósito de estimular as competências de linguagem de crianças que se encontram a frequentar os dois últimos anos da Educação Pré-Escolar. Este instrumento teve em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016), seguindo linhas de

base bibliográficas de referência nas áreas da educação e saúde.

O livro apresenta detalhadamente o Programa de Promoção de Competências de Linguagem (PPCL), destinado a crianças com 5-6 anos de idade, incluindo diversos materiais manipuláveis. Este instrumento de intervenção pedagógica/clínica fica, assim, ao dispor de educadores de infância, terapeutas da fala, psicólogos e outros profissionais que trabalhem a nível da intervenção precoce na Educação Pré-Escolar, que pretendam contribuir para a melhoria da literacia oral e escrita das crianças e para a prevenção de eventuais perturbações de linguagem.

I. Enquadramento Teórico

1. Desenvolvimento Infantil da Comunicação e Linguagem

O termo *Desenvolvimento Infantil* (DI) é complexo, na medida em que, logo desde os primeiros anos de vida, o indivíduo desenvolve capacidades e funções físicas, cognitivas e psicossociais, que se vão complexificando e expandindo (Oliveira, Costa, Rebolledo, Pimenta & Lemos, 2012a; Skarżyński & Piotrowska, 2012; Zeppone, Volpon & Ciampo, 2012; Souza & Veríssimo, 2015). Nas últimas décadas, foram várias as perspetivas e os autores que se debruçaram sobre o estudo do desenvolvimento humano e, particularmente, sobre o DI: destacam-se nomes como Freud (perspetiva psicanalítica), Skinner (teoria de aprendizagem), Maslow (teoria de autorrealização), Piaget (teoria dos estágios cognitivos) e Vygotsky (teoria sociocultural), como referem Papalia, Olds e Feldman (2006).

Atualmente, sabe-se que nenhuma das perspetivas teóricas supracitadas dão resposta a todos os aspetos do desenvolvimento humano, embora tenham contribuído para uma visão mais ampla e holística sobre o desenvolvimento da criança (Papalia *et al.*, 2006) – o cruzamento das diferentes teorias permite afirmar que o Desenvolvimento Infantil está dependente de fatores biológicos, cognitivos e psicossociais (Puyuelo, 2007; Zeppone *et al.*, 2012), decorrendo em interação com o meio (Dourado, Carvalho & Lemos, 2015; Passaglio, Souza, Souza, Scopel & Lemos, 2015), uma vez que é necessária a estimulação de competências e a captação de normas e padrões (Lima, 2009).

Uma das competências humanas que se desenvolve precocemente é a comunicação – as habilidades comunicativas surgem mesmo antes da produção das primeiras palavras, através das relações interpessoais que a criança estabelece no meio (Campos, *et al.*, 2014; Ferreira, Silva & Queiroga, 2014; ASHA, 2017). Com efeito, esta já nasce biologicamente preparada para comunicar (Bragança, Alves & Lemos, 2014)

e, à medida que estabelece as primeiras trocas comunicativas com outros interlocutores (principalmente com os adultos), vai maturando e descobrindo a funcionalidade da fala, da escrita e/ou dos gestos (Sim-Sim, 1998; Lee, 2008; Goulart & Chiari, 2012; Cancino, 2013; Silva *et al.*, 2014). Neste sentido, a comunicação é uma capacidade inata do ser humano (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) e é impossível não comunicar (Cancino, 2013; Horta, 2016).

Indo ao encontro do *Modelo de Bronfenbrenner*, o ambiente envolvente da criança (família, escola e comunidade) assume um papel crucial no seu desenvolvimento global (Sousa *et al.*, 2015). A partilha de experiências com diferentes interlocutores é, portanto, preponderante para o enriquecimento linguístico das crianças (Sim-Sim, 1998; Bragança *et al.*, 2014; Toni & Hecaveí, 2014). Consequentemente, as características dos parceiros comunicativos, principalmente dos cuidadores, assumem um papel de relevo no Desenvolvimento Infantil (Souza & Veríssimo, 2015) e, desta feita, o contexto sociocultural modela a comunicação da criança (Toni & Hecaveí, 2014; Lee & Pring, 2016). Os cuidadores devem motivar a criança a comunicar, para que ela compreenda o processo recíproco dos turnos de conversação (Sim-Sim *et al.*, 2008; Toni & Hecaveí, 2014). Neste âmbito, Meneses, Miyazaki e Pais-Ribeiro (2009) ressaltam que a qualidade da comunicação entre a criança e o adulto tem uma estreita relação com a qualidade de vida, sendo um processo de enriquecimento mútuo (Sim-Sim *et al.*, 2008; Stephan, 2017).

Em contraponto, um *input* linguístico pobre inibe o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, desencadeando consequências a nível da comunicação (Morais, Carvalho & Magalhães, 2016). Fatores como a escolaridade dos pais, o acesso a materiais lúdicos, a frequência de jardins de infância e, principalmente, a qualidade dos estímulos (intelectuais e culturais) assumem um papel preponderante no desenvolvimento da comunicação infantil (Passaglio *et al.*, 2015; Asmussen, Feinstein, Martin & Chowdry, 2016).

Conforme já foi referido anteriormente, a comunicação é uma das primeiras competências a desenvolver-se – esta implica a exploração da linguagem, pelo que a *comunicação* e a *linguagem*, apesar de serem conceitos diferentes, estão sempre interrelacionados (Rombert, 2013).

A ASHA define o termo *Linguagem* da seguinte forma: “Language is a complex and dynamic system of conventional symbols that is used in various modes for thought and communication” (ASHA, 1982, s.p.). Trata-se, portanto, de um sistema de trocas de informação (Scopel, Souza & Lemos, 2012), sendo a principal forma de comunicação humana (Horta, 2016). Portanto, a *linguagem*, enquanto sistema complexo de símbolos arbitrários (sons, sinais e palavras) (Lima, 2009), está inteiramente relacionada com o pensamento humano, uma vez que é através dela que o pensamento é estruturado e codificado, mediante regras específicas (Scopel *et al.*, 2012; Carlino, Prette & Abramides, 2013).

Enquanto veículo de comunicação, a *linguagem* é o primeiro instrumento de socialização das crianças, permitindo trocas sociais entre diferentes interlocutores (Ferreira *et al.*, 2014; Dourado *et al.*, 2015). A comunicação paraverbal, que inclui ações como gestos finos (apontar) ou mímica facial (choro e riso), surge antes dos intercâmbios vocais e manifesta-se como a primeira forma de linguagem (Rigolet, 2006; Rombert, 2013). A criança conhece e domina gradualmente as regras das distintas dimensões da linguagem: a forma (fonologia, morfologia e sintaxe), o conteúdo (semântica) e o uso da língua (pragmática) (Sim-Sim, 1998; Guimarães, Cruz-Santos & Almeida, 2012; Rombert, 2013).

Para o desenvolvimento harmonioso das competências linguísticas (orais e escritas), o ambiente escolar assume um papel de relevo, pois trata-se do local onde as crianças se relacionam com pares de faixas etárias muito próximas (Lee, 2008; Rogers, Nulty, Betancourt & DeThorne, 2015). Logo, “(...) é importante que as escolas ofereçam às crianças condições que favoreçam e estimulem a linguagem, bem como o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, emocional e socioambiental” (Silva *et al.*, 2014, p. 1972).

Sabe-se que a linguagem oral, mais especificamente a *fala*, é desenvolvida de forma espontânea, mediante o contexto e a estimulação do meio (Sim-Sim, 1998; Lima, 2009; Rombert, 2013), no entanto a linguagem escrita já implica um ensino formal (Sim-Sim, 2010; Alves, 2013). Ou seja, por um lado *ler* implica o domínio de um código, enquanto *escrever* exige a junção de letras, de acordo com regras apreendidas (Viana, Cruz & Cadime, 2014a). Ambas as competências linguísticas estão inteiramente relacionadas com o termo *literacia emergente*.

1.1. Promoção da Literacia Emergente

As crianças começam a aprender a sua língua desde a nascença (Verzolla, Isotani & Perissinoto, 2012) e vão conhecendo e desenvolvendo a linguagem no meio onde estão inseridas (Roth, Paul & Pierotti, 2006; Rombert, 2013). Portanto, o meio assume um papel preponderante para a aquisição de competências linguísticas, tanto a nível oral (fala), como escrito (que inclui a leitura e escrita) (Sim-Sim, 1998; Roth *et al.*, 2006; Cavalcante & Mandrá, 2010). É neste seguimento que surge o termo *Literacia Emergente* (bem como outros termos que lhe são inerentes).

Num dos projetos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – *Emergent Literacy in Early Childhood Education* – dirigido pelo *Golda Meir Mount Carmel International Training Center* (MCTC, 1993), há uma vasta elucidação sobre o termo *literacia*, estando este inteiramente relacionado com o processo de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. Mais do que isso, a *literacia* é considerada pela UNESCO como um direito humano fundamental ao desenvolvimento social da humanidade (MCTC, 1993).

Whitehurst e Lonigan (1998), autores que se destacam no estudo da Literacia Emergente, afirmam que a *literacia* estabelece um elo entre a linguagem oral e a linguagem escrita, uma vez que é nos diferentes contextos infantis que a criança estabelece as primeiras relações com a escrita (Roth *et al.*, 2006; Horta, 2016). Segundo Santos (2016), as crianças já estão preparadas para aprender, mesmo antes de iniciar o ensino formal, através do contacto com diferentes tipos de estímulo; neste seguimento, uma criança integrada num contexto estimulante apresenta mais competências que outra criança inserida num ambiente pouco estimulante em termos linguísticos (Lowry, 2014a).

Portanto, de forma sumária, a Literacia Emergente é um processo dinâmico em desenvolvimento (Lowry, 2014a), que engloba todos os conhecimentos, competências, atitudes e contextos que são desenvolvidos ao longo da infância e que, por sua vez, se assumem como precursores do desenvolvimento da linguagem escrita, antes da aprendizagem convencional (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). O contacto com diferentes formas impressas permite à criança a interiorização de regras e expansão de competências

pré-leitoras, indispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita (Viana *et al.*, 2014b).

Neste âmbito, surgem três termos indissociáveis da Literacia Emergente: a linguagem oral, o conhecimento sobre as convenções do impresso e a consciência fonológica (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan *et al.*, 2000; Lowry, 2015b).

O ato de ler não se define só pela pronúncia de palavras (descodificação) – implica ter acesso ao significado da(s) palavra(s) lida(s) e, desta forma, a compreensão do material escrito está dependente do desenvolvimento da linguagem oral da criança, no domínio compreensivo e expressivo (Viana, 2002; Horta, 2016). Portanto, para que as crianças estabeleçam a relação entre a fala e a escrita, é importante um bom desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente a nível do vocabulário (Whitehurst & Lonigan, 1998; Bowne, Yoshikawa & Snow, 2016). Viana *et al.* (2014a) afirmam ainda que, através da compreensão leitora e decifração do conteúdo impresso, a criança expande o seu campo lexical. Com efeito, a leitura contribui, não só, para a formação da criança, mas também para o desenvolvimento das competências de linguagem escrita (Mangas & Ferreira, 2014).

Relativamente à escrita, antes da criança desenvolver a capacidade de escrever ou identificar letras, necessita de desenvolver a discriminação visual e auditiva, o esquema corporal, a coordenação motora e a lateralidade (Sim-Sim, 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998; Viana, Ribeiro & Barrera, 2017). Primeiramente, a criança começa por distinguir um desenho do código escrito e, progressivamente, vai configurando o traço, ao ponto de fazer corresponder os sinais gráficos ao número de sílabas que constituem as palavras (Viana *et al.*, 2014). É nesta fase, principalmente após os cinco anos de idade, que a criança começa a desenvolver a associação entre o grafema e o fonema (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Como se percebe, para que ocorra a iniciação à literacia, é necessário o cruzamento da linguagem oral com a componente gráfica, modelo defendido por Whitehurst e Lonigan (1998) como “*Inside out & Outside in*”: são necessárias habilidades internas, tais como a consciência fonológica e o conhecimento de letras, e as habilidades externas, como o conhecimento conceitual (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ou seja, o “*inside out*” diz respeito ao conhecimento das regras de leitura e escrita, isto é,