

Março 2021

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

---

# Da Comunicação à Expressão Oral: O Educador de Infância como Impulsionador da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Contexto de Creche

---

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

**DE**

Sara Faria da Costa

**ORIENTAÇÃO**

Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira



PAULA  
FRASSINETTI



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Da Comunicação à Expressão oral: O Educador de Infância  
como Impulsionador da Aquisição e Desenvolvimento da  
Linguagem em Contexto de Creche**

Elaborado por Sara Faria da Costa

Sob orientação da Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Porto, Março de 2021

“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**

Não podia concluir este percurso sem manifestar o meu reconhecimento a todos aqueles que fizeram parte dele: os que me encorajaram com palavras de carinho e amizade, os que contribuíram com sugestões e saberes e, ainda, aqueles que simplesmente estiveram ao meu lado.

Um agradecimento muito especial aos meus pais, a quem devo todo este percurso. Por terem sido sempre os primeiros a acreditar em mim e por me incentivarem a recomeçar. Sou muito grata por me terem dado esta oportunidade, por acreditarem em mim e por me terem transmitido sempre muita força para a conclusão desta etapa tão importante da minha vida.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Luísa Ferreira, a quem agradeço por todo o acompanhamento, disponibilidade e apoio ao longo deste percurso. Obrigada por tudo o que me ensinou!

À ESEPF e a todos os colaboradores docentes e não docentes de excelência que dela fazem parte, uma palavra de apreço por contribuírem para o meu crescimento enquanto profissional de educação.

À minha madrinha, que é uma das pessoas mais importantes da minha vida e a quem recorro sempre. Agradeço a disponibilidade, o facto de vibrar a cada conquista minha, ter sempre as palavras certas e o seu apoio incondicional!

Ao meu João, para quem todas as palavras serão sempre poucas, agradeço por ser sempre a serenidade no meio do meu desassossego. Por acreditar sempre em mim, por me transmitir força, tranquilidade e compreensão.

À Nani e à Flávia, por terem estado ao meu lado do início ao fim, pela força que sempre me transmitiram e por me terem apoiado em todo este percurso. Agradeço a amizade e o apoio.

À Dra. Mónica, que me ajudou a reencontrar o meu caminho sempre que me perdi.

Às minhas educadoras cooperantes (e equipas educativas) com quem tanto aprendi e cresci enquanto pessoa e profissional.

Aos meus familiares e amigos que me apoiam incondicionalmente.

Às minhas crianças, que foram (e serão sempre) o melhor de tudo.

**Muito obrigada!**

## Resumo

O presente relatório é produto de uma investigação sobre o papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças.

Com o objetivo de sermos impulsionadores deste processo, implementamos o projeto numa sala de 1 ano (12/24 meses), numa instituição de carácter privado. Embora a temática em análise já fosse do nosso interesse, o contexto de creche fez com que este aumentasse ainda mais.

De modo a atingir os objetivos a que nos propusemos, delineamos uma intervenção educativa, entre Outubro de 2020 e Janeiro de 2021, durante a qual planificamos, dinamizamos e avaliamos em contexto de creche, um conjunto de intervenções que tinham como objetivo principal promover e estimular a comunicação e a linguagem.

De facto, acreditamos que o papel do educador de infância é fundamental no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças. E, ao longo deste estudo, demonstraremos que as diferentes intervenções educativas (com recurso a diferentes estratégias), motivam as crianças e, conseqüentemente, fazem com que se envolvam cada vez mais no processo. Quando são estimulados, demonstram uma vontade cada vez maior de querer comunicar e mais tarde, de falar.

Assim sendo, através dos resultados obtidos, e comparando-os com as respostas das entrevistas também realizadas a três educadoras de infância, confirmamos que o papel do educador de infância é absolutamente fulcral.

**Palavras-chave:** Comunicação; Linguagem; Creche; Educador de Infância; Estratégias

## **Abstract**

This report is the outcome of an investigation about the role of the preschool teacher in the process of children's language acquisition and development.

Aiming to be a driving force in this process, we implemented the project in a one-year-old classroom (12/24 months), in a private institution. Although the theme under analysis was already of our interest, the nursery context increased it even more.

In order to achieve the goals, we set ourselves, we designed an educational intervention between October 2020 and January 2021, during which we planned, developed and assessed a set of interventions, with the main purpose of promoting and stimulating communication and language.

In fact, we believe that the role of the preschool teacher is fundamental in the process of children's language acquisition and development. And, throughout this study, we will prove that the different educational interventions (using different strategies), motivate children and, so, make them get more and more involved in the process. When they are stimulated, they show a growing desire to communicate and later, to speak.

Therefore, through the results obtained, and comparing them to the answers of the interviews also carried out with three preschool teachers, we confirm that the role of the preschool teacher is absolutely important.

**Keywords:** Communication; Language; Nursery; preschool teacher; Strategies

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Comunicação e Linguagem .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Da comunicação à aquisição da linguagem.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. O Processo de Aquisição e o Desenvolvimento da Linguagem Oral</b>	<b>6</b>
<b>1.3. Das primeiras palavras até à linguagem completa .....</b>	<b>10</b>
<b>1.4. As Dimensões e os Domínios da Linguagem: Consciência</b>	
<b>Linguística .....</b>	<b>15</b>
<b>1.5. A Linguagem Oral.....</b>	<b>18</b>
<b>1.6. A Linguagem Oral nas Orientações Curriculares para a Educação</b>	
<b>Pré-escolar .....</b>	<b>19</b>
<b>1.7. O Papel do Educador de Infância no processo de aquisição e</b>	
<b>Desenvolvimento da Linguagem das Crianças.....</b>	<b>20</b>
<b>Parte II – Enquadramento Metodológico.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1. Contextualização da Investigação .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2. Objetivos da Investigação.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3. Metodologia.....</b>	<b>28</b>
<b>2.4. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados.....</b>	<b>30</b>
<b>Parte III – Caracterização do Contexto, dos Intervenientes e da</b>	
<b>Intervenção Educativa .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1. Caracterização do Contexto .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2. Caracterização dos Intervenientes .....</b>	<b>36</b>
<b>3.3. Características Gerais das Crianças na Faixa Etária dos 12 aos 24</b>	
<b>meses.....</b>	<b>38</b>
<b>3.4. Características Linguísticas da Faixa Etária dos 12 aos 24 meses</b>	

<b>3.5. Análise da Grelha de Avaliação da Linguagem Oral Aplicada ao Grupo de Crianças .....</b>	<b>41</b>
<b>3.6. Descrição da Intervenção Educativa em Creche .....</b>	<b>43</b>
<b>3.6.1. Momentos de Acolhimento e de Transição.....</b>	<b>44</b>
<b>3.6.1.2. Dispositivo de Diferenciação Pedagógica .....</b>	<b>45</b>
<b>3.6.3. “O Sr. Crock está cheio de fome!” .....</b>	<b>49</b>
<b>3.6.4. “O que comem os animais?” .....</b>	<b>50</b>
<b>3.6.5. “Cucu, onde está?” .....</b>	<b>53</b>
<b>3.6.6. “O Ouriço Ploc Ploc” .....</b>	<b>54</b>
<b>3.6.7. “O Urso e a Abelha Gigante” .....</b>	<b>56</b>
<b>3.6.8. “Os três Porquinhos” .....</b>	<b>57</b>
<b>3.6.9. Sacos Sensoriais .....</b>	<b>59</b>
<b>3.6.10. O esquema corporal .....</b>	<b>61</b>
<b>3.6.11. Identificar as partes do corpo ao som das músicas .....</b>	<b>63</b>
<b>3.6.12. “As imagens vamos observar para as lengalengas cantarolar!” .....</b>	<b>64</b>
<b><i>Parte IV – Apresentação e Discussão dos Resultados .....</i></b>	<b>67</b>
<b><i>Considerações Finais .....</i></b>	<b>75</b>
<b><i>Prospetivas da Investigação.....</i></b>	<b>78</b>
<b><i>Referências Bibliográficas .....</i></b>	<b>80</b>
<b><i>Apêndices.....</i></b>	<b>85</b>
<b>Apêndice I.....</b>	<b>85</b>
<b>Apêndice II.....</b>	<b>87</b>
<b>Apêndice III.....</b>	<b>89</b>
<b>Apêndice IV .....</b>	<b>90</b>
<b>Apêndice V .....</b>	<b>92</b>
<b>Apêndice VI .....</b>	<b>93</b>
<b>Apêndice VII .....</b>	<b>95</b>
<b>Apêndice VIII .....</b>	<b>97</b>



<b>Apêndice IX .....</b>	<b>98</b>
<b>Apêndice X .....</b>	<b>100</b>
<b>Apêndice XI .....</b>	<b>105</b>
<b>Apêndice XII .....</b>	<b>107</b>
<b>Análise de Conteúdo da Entrevista A .....</b>	<b>107</b>
<b>Análise de Conteúdo da Entrevista B .....</b>	<b>111</b>
<b>Análise de Conteúdo da Entrevista C .....</b>	<b>115</b>
<b>Apêndice XVIII .....</b>	<b>119</b>
<b>Apêndice XIV .....</b>	<b>120</b>
<b>Apêndice XV .....</b>	<b>121</b>
<b>Apêndice XVI.....</b>	<b>121</b>
<b>Apêndice XVII.....</b>	<b>122</b>
<b>Apêndice XVIII .....</b>	<b>122</b>

## Índice de Tabelas

**Tabela 1:** Características principais dos Estilos de Comunicação dos Bebés. (Fonte: Rombert, 2013, p. 41).

**Tabela 2:** As teorias explicativas da aquisição da linguagem. (Fonte: Sim- Sim, 1998)

**Tabela 3:** O Desenvolvimento da Linguagem dos 0 aos 6 anos. (Fontes: Andrade, 2008; Rombert, 2013)

**Tabela 4:** As dimensões da Consciência Linguística (Fontes: Sim-Sim, 1998.; Silva, I. & Marques, L. & Mata, L & Rosa, 2016.)

**Tabela 5:** Sinais de Alerta na Linguagem Compreensiva e expressiva. Fonte: Rombert, 2013)

**Tabela 6:** Datas de Aplicação das Grelhas de Avaliação da Linguagem Oral

**Tabela 7:** Identificação Pessoal e Profissional da Amostra

**Tabela 8:** Concepções sobre o papel do educador no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem

**Tabela 9:** Momentos, Atividades e Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da linguagem

## Índice de Figuras

**Figuras 1 e 2:** Livro – Dispositivo de Diferenciação Pedagógica

**Figura 3:** Dedoches

**Figuras 4 e 5:** Dinamização da Atividade em grande grupo

**Figura 6:** Dinamização da Atividade Individualmente

**Figuras 7 e 8:** Dinamização da Atividade Individual

**Figuras 9 e 10:** Dramatização da História em Grande Grupo

**Figuras 11 e 12:** Crianças a dar erva à vaca

**Figura 13:** Narração da História em Grande Grupo

**Figura 14:** AN a colorir a imagem da castanha

**Figuras 15 e 16:** Dramatização da História “O Urso e a Abelha Gigante”

**Figuras 17 e 18:** Teatro de sombras

**Figuras 19 e 20:** Jogo de Associação “Os três porquinhos”

**Figuras 21 e 22:** Exploração dos Sacos Sensoriais

**Figuras 23 e 24:** Identificação dos animais e das suas sombras

**Figuras 25 e 26:** Dinamização da História “Pedrinho, onde estás?”

**Figuras 27 e 28:** Identificação das partes do corpo

**Figura 29:** Lengalenga “Pimpão Era um Cão”

## **Índice de Abreviaturas**

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## Introdução

O presente relatório de investigação foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este tema - o educador de infância como impulsionador da aquisição e desenvolvimento da linguagem - foi escolhido, essencialmente, pela experiência no contexto de estágio em jardim de infância, onde surgiu o interesse de compreender como é que, enquanto futuras educadoras de infância, poderíamos intervir em grupos em que as crianças demonstravam dificuldades na expressão oral. O interesse e curiosidade aumentaram ainda mais quando se iniciou o estágio em contexto de creche, durante o qual percebemos que temos um papel crucial. É essencial referir que surgiu uma vontade imensa de promover e estimular a aquisição e o desenvolvimento da linguagem no grupo de crianças pois, por terem idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, se encontravam em fases distintas do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Assim sendo, este é produto de uma investigação, cujo objetivo principal é responder às duas questões que a nortearam:

- 1) Qual é o papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças?
- 2) Que estratégias pode o educador de infância utilizar para promover e estimular a aquisição e desenvolvimento da linguagem?

Para concretização da mesma, adotamos uma abordagem de natureza qualitativa associada à estratégia metodológica de investigação-ação.

Este documento encontra-se organizado em quatro partes distintas, sendo que cada uma se encontra subdividida.

Posto isto, na parte I, encontra-se o enquadramento teórico, no qual apresentamos os conceitos de comunicação e linguagem, seguindo-se o subcapítulo “da comunicação à aquisição da linguagem”, bem como o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Ainda nesta parte, falamos sobre o percurso entre as primeiras palavras e a linguagem completa, as dimensões e os domínios da linguagem, a linguagem oral e a linguagem oral nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Por fim, abordamos o

papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças.

A parte II integra o enquadramento metodológico, onde se descreve a contextualização e os objetivos da investigação, a metodologia adotada e os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados.

A parte III engloba a caracterização do contexto e dos intervenientes da investigação. Além disso, contém uma breve caracterização da faixa etária dos 12 aos 24 meses, bem como uma apresentação das características linguísticas da mesma. Encerra-se esta parte com uma descrição detalhada da intervenção educativa em creche.

A parte IV agrega a apresentação e discussão dos resultados obtidos na investigação.

Por último, apresentamos as nossas considerações finais relativamente a todo o processo de investigação, bem como as prospetivas investigativas, expomos as referências bibliográficas e elencamos todos os apêndices mencionados ao longo do documento.

## Parte I – Enquadramento Teórico

### 1. Comunicação e Linguagem

A aquisição da linguagem, embora seja um processo complexo, é uma das concretizações mais notáveis nos primeiros anos de vida do ser humano. Todavia, antes de adquirir a linguagem, todos os indivíduos comunicam de diferentes formas, quer através do choro, quer através de expressões faciais e corporais. Torna-se então essencial distinguir estes dois conceitos.

Como referem Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança.” (p. 29). Sim-Sim (1998) definiu comunicação como “o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.” (p. 305) Esta autora afirma ainda que “A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: acção ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contém uma mensagem que é percebida pelos pares a que pertencemos.” (p. 52)

Já na perspetiva de Rombert (2017), “Comunicar é um processo de troca de informação entre dois ou mais parceiros, que envolve planear, transmitir e compreender uma mensagem, mas que não depende da linguagem.” (p. 19). Conforme a mesma autora, “Comunicar vai para além das palavras, mímica ou gestos; acima de tudo é uma forma de exprimir afectos.” (p. 20)

Na opinião de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a linguagem “é a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.” (p.9). Sim-Sim (1998), referiu ainda que “A linguagem, como comunicação verbal, é um sistema complexo de símbolos e regras de organização e uso desses símbolos, utilizada por todos os seres humanos para comunicarem entre si, organizarem o pensamento e armazenarem informação.” (p. 38).

Na mesma perspetiva, Lima (2000) adianta que “A característica fundamental do ser humano, pela qual se diferencia dos outros animais ditos

«inferiores», reside na utilização de um código – linguagem humana – que resulta da aprendizagem de um modelo convencional, previamente utilizado pelo contexto social no qual se encontra imerso, permitindo representar, expressar e comunicar ideias e/ou sentimentos.” (p. 17)

Na ótica de Chomsky (1957), a linguagem é um conjunto finito ou infinito de orações, já na de Luria (1977), é um sistema de códigos com a ajuda dos quais se designam os objetos, as ações, as qualidades e relações entre os mesmos.

Por sua vez, Bronckart (1977) definiu linguagem como a faculdade que se invoca para explicar o que todos os homens falam entre si. Sim-Sim (1998), por seu lado, afirma que “A linguagem serve para comunicar, mas não se esgota na comunicação; por sua vez, a comunicação não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos.” (p. 21)

Em síntese, a comunicação é um processo de troca de informação através de gestos ou expressões faciais e/ou corporais. Ou seja, a comunicação não implica a linguagem oral. Por sua vez, a linguagem é considerada a principal forma de comunicação dos seres humanos e consiste num conjunto de símbolos, que combinados, tornam possível a troca de uma mensagem. Importa ainda definir fala, uma vez que esta é “a produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons” (Sim-Sim, 1998, p. 24). A fala é, então, a vertente oral da linguagem, a que chamamos de linguagem oral.

## **1.1. Da comunicação à aquisição da linguagem**

A comunicação e a linguagem são, como já referimos, conceitos distintos, no entanto, relacionam-se. Antes de desenvolver a linguagem e, posteriormente, a fala, a criança começa por comunicar. Pois, tal como refere Rombert (2013), “Uma criança pode comunicar sem ter adquirido linguagem ou fala” (p. 34).

Os bebés comunicam desde o momento em que se encontram na barriga da mãe, quando se mexem, reagindo aos sons exteriores. A partir do momento em que nascem, os bebés transmitem diversas mensagens, quer através do choro, quer através de outros sons, expressões faciais e/ou corporais, que são decodificadas e compreendidas pelos progenitores. Quando o interlocutor decodifica bem as mensagens, a comunicação é bem estabelecida, sendo que,

nestes casos, o bebé não precisa de dizer que tem fome para a mãe o alimentar. Todos os bebés sabem comunicar de forma natural a partir do momento em que nascem, seja através do choro, expressões faciais ou corporais. Como refere Brazelton (2011), todos bebés nascem predispostos para estabelecer contacto e comunicar com o mundo. Contudo, como seres únicos e individuais, cada bebé tem a sua forma de comunicar.

Na ótica de Rombert (2013), os bebés têm diferentes estilos de comunicação, que podem facilitar ou dificultar a comunicação com o outro. “O estilo de comunicação de cada um depende da sua personalidade, do contexto que o envolve e da forma como cada um responde a esse contexto.” (Rombert, 2013, p. 41). Assim sendo, dentro dos estilos definidos pela autora encontram-se: o estilo de comunicação sociável/ extrovertido; o estilo de comunicação passivo; o estilo de comunicação inibido; e o estilo de comunicação introvertido/fechado. Importa referir que a mesma criança pode apresentar características comunicativas de vários estilos, ainda que um deles se sobressaia sempre mais.

Apresentamos de seguida, numa tabela, as características principais de cada estilo de comunicação, enunciadas por Rombert (2013):

<b>Sociável/ Extrovertido</b>	<b>Passivo</b>	<b>Inibido</b>	<b>Introvertido/ Fechado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia a interação com o outro de forma rápida e espontânea.</li> <li>- Responde facilmente aos pedidos do outro.</li> <li>- Procura o outro para comunicar.</li> <li>- Comunica para se relacionar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raramente inicia a interação.</li> <li>- Não responde a pedidos com facilidade, nomeadamente quando não conhece bem o outro.</li> <li>- Demonstra pouco interesse em comunicar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem dificuldade em iniciar a interação.</li> <li>- Precisa de tempo para dar resposta.</li> <li>- Comunica mais com o olhar e gestos e menos com os sons.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não procura o outro.</li> <li>- Prefere brincar sozinho.</li> <li>- Dificilmente responde aos pedidos do outro.</li> </ul>

**Tabela 1:** Características principais dos Estilos de Comunicação dos Bebés. (Fonte: Rombert, 2013, p. 41).



Através destes estilos de comunicação, podemos conhecer melhor os bebês, os seus gostos e interesses, pela forma como respondem em vários contextos.

O estilo de comunicação do bebê pode ou não facilitar a interação social, contudo, após conhecermos o estilo comunicativo do bebê que temos, devemos incentivá-lo a comunicar para que possa brincar e explorar o mundo que o rodeia. Uma boa estimulação na comunicação, seja ela através de gestos ou expressões faciais/corporais, é um fator de sucesso no desenvolvimento da linguagem oral pois ajuda, desde cedo, os bebês a saberem expressar-se. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que “Nos primeiros anos de vida, o adulto desempenha o papel mais importante nesta interação, cabendo-lhe a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação. Desta forma, estão criadas as condições para que o bebê possa desenvolver as suas capacidades comunicativas e adquirir competências linguísticas que lhe permitam dominar com eficiência a língua materna.” (p. 29)

Neste sentido, a criança vai desenvolvendo uma série de interações com quem a rodeia, começando por comunicar de diversas formas.

## **1.2. O Processo de Aquisição e o Desenvolvimento da Linguagem Oral**

Todos os bebês são capazes de comunicar não verbalmente, cada um com o seu estilo, até começarem a adquirir e desenvolver a sua língua. E, como sabemos, por se tratar de um percurso complexo, “A aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 44).

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem inicia-se “num contexto restrito, atingindo-se níveis consideráveis de mestria nos primeiros anos de vida; o alargamento do grupo social, com a entrada na escola e a exposição a contextos mais alargados, favorece o enriquecimento linguístico da criança e proporciona-lhe o confronto com formas e usos específicos dos grupos a que vai tendo acesso.” (Sim-Sim, 1998, p. 30).

Quanto mais experiências a criança tiver, maior vai ser a sua facilidade em falar, pois “A linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir

falar e falando.” (Sim-Sim, 1998, p.33). Trata-se de um percurso em construção, que se cria na interação com os outros. Neste sentido, a linguagem não se adquire numa única vez, é uma competência que se desenvolve durante toda a vida. O desenvolvimento da linguagem é um processo muito complexo e gradual, diferente e específico para cada indivíduo. Mas, apesar de todos serem diferentes, este desenvolvimento deve ocorrer dentro de limites do que é esperado.

Porém, “Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida (...) Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11).

Este processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, apesar de complexo, é relativamente rápido. Por esse motivo, suscitou muita curiosidade, pelo que diversos autores, nomeadamente Watson (1913), Chomsky (1965) e Piaget (1987), analisaram, estudaram e tentaram explicá-lo. Assim sendo, conceberam três teorias explicativas da aquisição da linguagem: a perspectiva behaviorista, a abordagem inatista ou inatismo linguístico e o primado da cognição (abordagem cognitivista).

No que diz respeito à Teoria Behaviorista, Skinner foi um dos vanguardistas na investigação da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Este autor acredita que os comportamentos humanos, incluindo a linguagem, são aprendidos ou condicionados. Nesta linha, a aprendizagem é considerada o centro da teoria behaviorista, assim, “(...) o desenvolvimento da linguagem é visto como o resultado de um conjunto sistematizado de aprendizagens.” (Sim-Sim, 1998, p.298).

De acordo com esta teoria, “O papel do meio, particularmente o dos pais, é julgado determinante na estabilização do comportamento linguístico da criança, o que significa que o desenvolvimento da linguagem depende exclusivamente de variáveis ambientais, sendo determinado pela prática ou exercício e não pela programação genética.” (Sim-Sim, 1998, p. 299). Logo, esta

teoria defende que são os estímulos do meio envolvente que condicionam a aprendizagem e o crescimento linguístico. Os behavioristas defendem que o desenvolvimento da linguagem se deve à imitação e ao reforço, valorizando sempre a influência do meio envolvente.

No que respeita ao inatismo linguístico ou teoria inatista, segundo Sim-Sim (1998), “(...) a criança chega a este mundo com uma predisposição inata (programação genética) para adquirir a linguagem, materializada na capacidade para extrair regras gramaticais do que ouve.” (p. 94). Para os defensores desta teoria, a aquisição da linguagem explica-se através de uma capacidade específica que é geneticamente determinada. Chomsky (1978) foi pioneiro nesta teoria e defendia que o ser humano possuía, desde a nascença, capacidades para adquirir a linguagem.

No que concerne ao primado da cognição ou teoria cognitivista, esta tem Piaget como principal mentor. Assim sendo, a essência de todo o desenvolvimento é o desenvolvimento cognitivo, pois, “A linguagem, para os cognitivistas, faz parte desta organização cognitiva, o mesmo é dizer que o nível de desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento das estruturas cognitivas.” Piaget defendia que a linguagem é adquirida pela criança ao longo do seu processo de desenvolvimento no que respeita aos estádios de desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, definiu quatro estádios de desenvolvimento:

- O estádio Sensório-Motor, que corresponde aos primeiros dois anos de vida, em que a criança se manifesta apenas através do choro e de gestos;
- O estádio Pré-operatório, entre os dois e os sete anos de idade. Neste estádio as crianças já são capazes de utilizar palavras, passando para frases e terminando com frases simples, mas já bem formadas. Nesta fase há um aumento no conhecimento de sons linguísticos;
- O estádio das Operações Concretas, que ocorre entre os sete e os onze anos, no qual as crianças já são capazes de utilizar frases complexas, coordenadas e subordinadas. Nesta fase, já utilizam a voz passiva e iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita.
- O estádio das Operações Formais, que ocorre a partir dos 11 anos, as crianças/adolescentes já são capazes de dominar a leitura e a escrita.

Na perspectiva deste autor, o desenvolvimento da linguagem está sempre dependente do desenvolvimento dos estádios cognitivos, assim sendo, os defensores da teoria cognitivista afirmam que a aquisição da linguagem acompanha as capacidades cognitivas.

De seguida, apresentamos uma tabela onde sintetizamos as principais ideias de cada uma das abordagens:

<b>Abordagem Behaviorista</b>	<b>Abordagem Inatista</b>	<b>Abordagem Cognitivista</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Watson (1913) e Skinner (1957) foram os teóricos com maior influência.</li> <li>- Pode chamar-se também de teoria comportamentalista, porque defendem que a aprendizagem é um comportamento como resultado de associações entre estímulos e respostas.</li> <li>- Skinner designa o processo da aquisição da linguagem como comportamento verbal.</li> <li>- O desenvolvimento da linguagem resulta do processo de associação estímulo-resposta-reforço, onde o meio exerce um papel fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chomsky (1965) foi quem propôs esta abordagem.</li> <li>- Defende que o desenvolvimento da linguagem acontece devido a programações genéticas.</li> <li>- As crianças nascem com um mecanismo inato para a aquisição da linguagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Piaget (1987) foi o principal mentor.</li> <li>- Não recusam nem a influência do meio, nem a existência de um mecanismo de aquisição da linguagem.</li> <li>- A essência é o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da linguagem depende da evolução cognitiva (Sim-Sim, 1998, p. 303).</li> </ul>

**Tabela 2:** As teorias explicativas da aquisição da linguagem. (Fonte: Sim- Sim, 1998)

Sintetizando as três teorias, verifica-se que os behavioristas consideram que “a linguagem é um comportamento verbal, aprendido por imitação e reforço, cabendo, portanto, ao meio um papel decisivo; outros – os inatistas – defendem que a capacidade para a linguagem é geneticamente herdada e que a criança, munida dessa capacidade, reconstrói a língua da comunidade em que cresce; para outros – os cognitivistas – a linguagem é um instrumento do pensamento e, por isso, o desenvolvimento linguístico está dependente do desenvolvimento cognitivo.” (Sim-Sim, 1998, p. 333).

Na ótica de Castro & Gomes (2000) são três as condições para dominar a língua: primeiro, é um processo longo que necessita de tempo e em que cada individuo tem o seu próprio ritmo; segundo, há diferenças entre as crianças, tanto quanto ao ritmo de aquisição, quanto à proficiência relativa dos variados aspetos da linguagem e, por último, a facilidade que se aplica apenas à linguagem falada. Estas três condições têm um pressuposto comum: a linguagem é complexa e multifacetada.

Por seu lado, Pieterse (2008), considera que o desenvolvimento da linguagem ocorre por diversos motivos, dos quais se destacam a importância de: estabelecer contacto com o outro; receber e transmitir informações importante; lidar com o significado e compreensão das coisas de forma interativa; ensinar e aprender; desenvolver o espírito crítico; organizar e formular os pensamentos de forma lógica; e expressar sentimentos, pensamentos e emoções.

Em suma, e como salienta Andrade (2008), o processo de desenvolvimento da linguagem é “um dos aspetos de uma interação mais complexa onde se entrecruzam as dimensões do desenvolvimento físico, sensorial e perceptivo, do desenvolvimento cognitivo, inteligência, aprendizagem, memória ou do desenvolvimento psicossocial.” (p. 17)

### **1.3. Das primeiras palavras até à linguagem completa**

Apesar de cada criança ter o seu próprio ritmo, as crianças que apresentam um desenvolvimento normal ou típico, adquirem a linguagem aproximadamente na mesma idade.

Na perspectiva de Bouton (1975), “Na criança normal, que não apresenta nenhum dos problemas patológicos estudados pelos especialistas, a aquisição da linguagem desenvolve-se segundo um plano cuja regularidade impressiona. É esta criança que é necessário conhecer para compreender a ontogénese da linguagem. Esta parece realizar-se ao longo de três etapas essenciais, cujos limites intermédios são relativamente arbitrários, mas cuja sucessão se impõe do ponto de vista cronológico: 1.º a pré-linguagem (até aos 12 ou 13 meses, por vezes 18 meses); 2.º a “primeira linguagem” (de 1 ano, 1 ano e meio até aos 2 anos aproximadamente); 3.º a linguagem (a partir dos 3 anos). Se esta ordem é por natureza constante, o ritmo de progressão varia consideravelmente de indivíduo para indivíduo. Deve igualmente assinalar-se que o desenvolvimento verbal da criança repousa no conjunto do seu desenvolvimento sensório-motor e cognitivo.”

Por outro lado, Rigolet (2000) revela que o desenvolvimento da linguagem se divide apenas em duas fases: o período pré-linguístico e o período linguístico. O período pré-linguístico ocorre normalmente no primeiro ano de vida, fase em que as crianças começam a rir, a chorar e a falar. “O 1.º ano de vida é de uma importância fundamental para todo o desenvolvimento socioafectivo do bebé; ele deverá criar autoconfiança nas suas competências comunicativas e fornecer-lhe bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso” (Rigolet, 2006, p. 34). No que diz respeito ao período linguístico, este inicia-se quando as crianças pronunciam as primeiras palavras isoladas.

Na mesma linha de pensamento, Rombert (2017) distingue a fase pré-linguística e a fase linguística como as principais fases do desenvolvimento da linguagem. Sendo que “a fase pré-linguística persiste até ao primeiro ano de vida, período crucial para o desenvolvimento da linguagem, no qual se estabelecem as bases de comunicação entre o bebé e os outros que o rodeiam.” (Rombert, 2017, p. 32). Quando surgem as primeiras palavras, dá-se o início da fase linguística, em que “a criança começa a usar enunciados de uma palavra, faz combinações de palavras, frases simples e complexas.” (Rombert, 2017, p. 32)

Como sabemos, “A primeira palavra produzida pela criança marca um momento significativo na vida dos que a rodeiam.” (Sim-Sim, 1998), sendo que

“A primeira palavra é seguida por mais e mais palavras.” (Dougherty, 2005, citado por Rombert, 2017)).

A partir do momento em que pronuncia a primeira palavra, a criança desenvolve a linguagem de dia para dia. Até aos 12 meses, normalmente, surge a primeira palavra. Entre os 12 e os 18 meses, os bebés já utilizam uma palavra para designar uma frase (holófrase), por exemplo, diz “água” quando quer dizer “quero beber água”. Nesta fase já compreende o “sim” e o “não” e é capaz de responder a pedidos simples (exemplo: “dá-me a bola”) e já imitam o que ouvem e veem, nomeadamente palavras e expressões.

Entre os 18 e os 24 meses, a criança usa novas palavras e conhece novos nomes, nomeadamente as partes do corpo. Nesta fase começa a combinar duas palavras. De acordo com Rombert (2013), “Durante o segundo ano de vida acontece um verdadeiro “boom linguístico”, um aumento de vocabulário, no qual a criança passa de cinquenta para uma média de trezentas palavras, sendo capaz de aprender cerca de oito palavras por semana. E daí para a frente não para de falar e de desenvolver vocabulário.” (p. 57) Assim sendo, entre os 2 e os 3 anos, já sabe dizer o seu nome, sexo, idade e já produz palavras de duas ou mais sílabas. Neste momento fala sozinha enquanto brinca, contudo nem sempre as palavras são ditas de modo perceptível. Normalmente apenas as pessoas mais próximas têm facilidade em entender.

Com 3 – 4 anos a criança já é considerada uma faladora competente, pois “usa bastante vocabulário, faz frases de três a quatro palavras e participa nas conversas. (...) parece que compreende tudo o que lhe dizemos e já fala tudo!” (Rombert, 2013, p. 58). Nesta fase é capaz de iniciar e manter diálogos e conta histórias. Pode gaguejar, por vezes, por ter muita informação e não a conseguir organizar para falar (Rombert, 2013).

Entre os 4 e os 5 anos usa a linguagem para se dirigir aos outros, como por exemplo para cumprimentar ou pedir favores. Nesta fase já utiliza frases mais complexas e é capaz de falar sobre eventos passados e futuros. Entre os 5 e os 6 anos acontece a chamada fase de consolidação, onde a criança melhora o discurso, a dicção, o uso das palavras e das frases. Aqui “gosta de poesia, rimas e de contar anedotas. Participa em discussões de grupo e faz comentários relativos ao tema da conversa.” (Rombert, 2013, p. 59).

A partir dos 6 anos, a criança tem uma linguagem completa “a nível compreensivo e expressivo, articula todos os sons da língua e tem maior ritmo e entoação quando fala” (Rombert, 2013, p. 59.).

<b>Idade</b>	<b>Linguagem Compreensiva</b>	<b>Linguagem Expressiva</b>
<b>0 - 12 meses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reage aos sons.</li> <li>- Reconhece a voz dos progenitores.</li> <li>- Acalma-se com vozes familiares.</li> <li>- Identifica familiares, objetos.</li> <li>- Compreende ordens simples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produz sons</li> <li>- Repete sons, sílabas ou palavras.</li> <li>- Expressa alegria e tristeza</li> <li>- Surgem as primeiras palavras.</li> </ul>
<b>12 - 18 meses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomes de pessoas, objetos e alimentos que conhece.</li> <li>- Verbos relacionados com a sua rotina diária.</li> <li>- “Sim” e “Não”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 30 a 40 palavras.</li> <li>- Sons de animais.</li> <li>- Repete palavras.</li> </ul>
<b>18 - 24 meses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em média 300 palavras.</li> <li>- Perguntas simples.</li> <li>- Conhece as partes do corpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 50 palavras.</li> <li>- 2 palavras juntas.</li> <li>- Pronuncia o nome de objetos que conhece.</li> </ul>
<b>2 – 3 anos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 900 palavras.</li> <li>- Perguntas simples.</li> <li>- Adjetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 500 palavras.</li> <li>- Muito vocabulário.</li> <li>- Nome e idade.</li> <li>- Perguntas simples.</li> </ul>
<b>3 – 4 anos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1500 a 2000 palavras.</li> <li>- Perguntas mais complexas.</li> <li>- Noções de espaço e tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 800 palavras.</li> <li>- Nome completo.</li> <li>- Acontecimentos do dia-a-dia.</li> <li>- Conta pequenas histórias.</li> <li>- Repete rimas.</li> </ul>



<p style="text-align: center;"><b>4 – 5 anos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2000 a 2800 palavras.</li> <li>- Ordens mais complexas.</li> <li>- Noções de espaço e tempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1500 a 2000 palavras.</li> <li>- Frases completas.</li> <li>- Cumprimenta e pede desculpa.</li> <li>- Ações do passado e futuro.</li>   <li>- Características dos objetos.</li> <li>- Questiona o significado das palavras que não conhece.</li> <li>- Faz rimas.</li> <li>- É capaz de falar sobre os seus sentimentos.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">➤ <b>6 anos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem interesse em aprender.</li> <li>- Compreende o mundo que a rodeia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz discursos usando uma linguagem abstrata.</li> <li>- Aprende a ler e a escrever.</li> </ul>

**Tabela 3:** O Desenvolvimento da Linguagem dos 0 aos 6 anos. (Fontes: Andrade, 2008; Rombert, 2013)

De acordo com a tabela, é possível verificar que as crianças desenvolvem a sua linguagem rapidamente, sendo que vão adquirindo diversas e novas conquistas em curtos espaços de tempo.

Importa referir que o processo de desenvolvimento acontece nas duas vertentes: a compreensão e a expressão. Ferreira (et al, 2019) referem que “A Compreensão Oral (Reconhecimento) implica processos de reconhecer (sons e palavras), de selecionar (palavras relevantes-nome, verbo, palavra-chave); interpretar (compreender o conteúdo do discurso); antecipar (prever o que se vai dizer a partir daquilo que já foi dito); inferir (saber extrair informação do contexto comunicativo, interpretar os códigos não verbais...); reter (com recurso à memória de curto e longo prazo e utilizando os diferentes tipos de memória).” E que “a Expressão Oral (Produção) pressupõe outro tipo de processos em que se fala para aprender e para participar/interagir.” (Ferreira et al, 2019, p.8).

Contudo, para que estas capacidades se desenvolvam, as crianças necessitam de oportunidades e de estímulos. Devemos assim, incentivá-las desde cedo a saber escutar e ter interesse em comunicar. A partir dos 3 anos,

as crianças já começam a ter mais consciência sobre o conhecimento da sua língua, pelo que a partir desse momento já se podem trabalhar as dimensões da mesma.

#### **1.4. As Dimensões e os Domínios da Linguagem: Consciência Linguística**

A consciência linguística é, segundo Duarte (2008), “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização.” (p. 18)

Na perspetiva de Rombert (2013) a linguagem apresenta três grandes dimensões: a forma (como se diz), o conteúdo (o que se diz) e o uso (onde se diz). Dentro de cada uma destas dimensões encontram-se os cinco domínios da linguagem, entre eles, a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. Os três primeiros domínios dizem respeito à forma, a semântica relaciona-se com o conteúdo e a pragmática com o uso.

“A fonologia refere-se aos sons da língua (fonemas) que formam as palavras.” (Rombert, 2013, p. 60). Já a morfologia “refere-se à forma como a palavra é constituída (morfemas). Os morfemas são partículas pequenas, que podem ser, por exemplo, um prefixo ou um sufixo...refere-se ainda à concordância do género, do número ou verbal (...)” (Rombert, 2013, p. 62). Por seu lado, a sintaxe “diz respeito às regras que determinam como as palavras se devem ordenar para citar frases corretas.” (Rombert, 2013, p. 62). A semântica relaciona-se com o significado das frases, das palavras e do discurso. Por fim, a pragmática “refere-se ao uso da linguagem em contexto social. É a linguagem que usamos socialmente para comunicar e para nos relacionarmos com os outros.” (Rombert, 2013, p. 66).

De acordo com Sim-Sim (1998), as crianças aprendem a linguagem segundo uma ordem específica, que é a seguinte: a fonologia (quando começam a emitir sons básicos); a morfologia (na fase que combinam os sons para formar palavras); a sintaxe (forma como as palavras são combinadas) e a pragmática (forma como utilizam a linguagem).

A consciência linguística na educação pré-escolar divide-se em três dimensões: a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática.

De acordo com as OCEPE (2016), “A consciência fonológica refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (silabas, unidades intrassilábicas e fonemas).” (p.64) Normalmente, as crianças do jardim de infância conseguem identificar e manipular as sílabas com facilidade. Na mesma linha, Sim-Sim (1998) define a consciência fonológica como “(...) o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Em contraste com as atividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de, voluntariamente, prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado.”. Assim sendo, a consciência fonológica desenvolve-se através da audição de diferentes sons, por isso, quanto mais cedo as crianças estiverem expostas a diversas experiências, melhor desenvolverão a sua consciência fonológica. Para Bryant e Bradley (1985, citados por Lopes, 2004), a consciência fonológica pode ser entendida “como um conjunto de habilidades que vão desde a simples perceção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até à segmentação e manipulação de sílabas e fonemas”. (p. 241) Na perspetiva de Mata (2008) a consciência fonológica “é um termo mais inclusivo que engloba não só a consciência de unidades sonoras mais alargadas, como as sílabas e as rimas, como também a consciência dos fonemas” (p. 43).

Já a consciência da palavra “refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase.” (OCEPE, 2016, P. 64). Neste caso, as crianças são capazes de contar quantas palavras constituem uma frase ou ainda substituir palavras. “A consciência do que é uma palavra implica, por um lado, a capacidade para segmentar uma frase e identificar o número de palavras que a compõem e, por outro, a compreensão de que as palavras são etiquetas fónicas arbitrárias (ou seja, são sequências de sons que nomeiam algo, mas que não constituem a própria “coisa”). (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 61). De acordo com Rios (2011), este tipo de consciência remete para a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras. Com este tipo de

consciência, as crianças conseguem entender que uma palavra faz parte de uma frase ou de um discurso.

Por outro lado, a consciência sintática “prende-se com a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras.” (OCEPE, 20016, p. 65). Na consciência sintática as crianças devem ser capazes de identificar se as frases estão corretas ou erradas e corrigi-las, explicando ainda as razões da correção. “O fulcro da consciência sintática reside na capacidade para julgar gramaticalmente uma frase, corrigindo-a (se for caso disso) e justificando a correção.” (Sim-Sim, 1998, p. 241).

“A consciência sintática é a capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 63).

No que respeita à evolução da consciência linguística nas crianças é de referir que, entre os 3 e os 5 anos estas apresentam indicadores de sensibilidade aos sons da língua, à consciência semântica e à aceitabilidade sintática. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 245).

Expomos, de seguida, uma tabela que sintetiza as principais características de cada uma das dimensões:

<b>Consciência Fonológica</b>	<b>Consciência da Palavra</b>	<b>Consciência Sintática</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e manipular sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas;</li> <li>- Identificar o número de sílabas de uma palavra;</li> <li>- Auto- corrigir o discurso no decorrer da produção;</li> <li>- Descobrir uma palavra através de um conjunto de sílabas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as diferentes palavras que constituem uma frase;</li> <li>- Contar o número de palavras de uma frase;</li> <li>- Substituir ou suprimir palavras numa frase;</li> <li>- Formular novas frases;</li> <li>- Pedir esclarecimento sobre novas palavras;</li> <li>- Criar novas palavras com intenção humorística;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar frases incoerentes e incorretas;</li> <li>- Corrigir as frases construindo-as de forma correta e explicar as razões da correção;</li> </ul>

- Ter prazer nos jogos de palavras e na utilização de rimas;		
--	--	--

**Tabela 4:** As dimensões da Consciência Linguística (Fontes: Sim-Sim, 1998.; Silva, I. & Marques, L. & Mata, L & Rosa, 2016.)

Segundo Adams, Foorman, Lundberg & Beeler (1998), a consciência fonológica pode ser desenvolvida através do ensino e pode auxiliar significativamente o ensino da leitura e da escrita. Por este motivo, Adams (1990) revela que o nível da consciência fonológica à entrada da escolaridade revela-se o mais importante determinante no sucesso da aprendizagem da leitura ou do fracasso dessa aprendizagem. Assim, é de salientar a importância do ensino da consciência fonológica desde muito cedo. E, uma vez que se relaciona com os sons, é possível e crucial, que seja bem trabalhada logo em contexto de creche.

A consciência fonológica está implicitamente ligada à linguagem oral e, por isso, consideramos fundamental aprofundar esse conceito no próximo tópico.

## 1.5. A Linguagem Oral

A Linguagem Oral é a modalidade oral do sistema linguístico, aquilo a que chamamos fala. A aprendizagem da mesma é fundamental para a criança comunicar com os outros, o que faz com que seja também um estímulo cognitivo, que a auxilia na aprendizagem e a desenvolver o seu pensamento.

É importante referir que a comunicação verbal é universal, sendo, por isso, fácil que as crianças consigam adquirir a língua da sua comunidade, uma vez que ouvem falar essa língua. Assim, “Na sequência da universalidade qualquer criança adquire a língua da comunidade a que pertence, basta para tal que a ela seja exposta, isto é, que ouça falar à sua volta e que lhe falem. A aquisição (natural e espontânea) da linguagem é uma capacidade da espécie humana, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social.” (Sim-Sim, 1998, p. 23). Apesar de existirem diversas línguas, a grande maioria delas partilha traços idênticos, ou seja, traços universais.

A linguagem oral é fundamental no desenvolvimento das crianças uma vez que é através dela que comunicam com os pares, transmitindo assim os seus sentimentos e emoções. De acordo com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), quando exercita a linguagem, a criança apropria-se de um conjunto de regras e de conceitos que lhe permitem melhorar a sua comunicação e adequá-la aos diferentes contextos da sua vida.

Na perspetiva de Rigolet (2000), a linguagem oral é uma das capacidades mais importantes que o ser humano adquire, uma vez que é através dela que comunica com os outros e expressa as suas ideias, emoções e sentimentos. Esta autora refere que a aquisição da linguagem é tão importante quanto o gatinhar e o caminhar na infância.

A Linguagem oral tem uma importância crucial na vida do ser humano e é, por isso, fundamental que seja trabalhada em contexto de creche e educação pré-escolar. Por esse motivo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar abordam-na num subcapítulo.

## **1.6. A Linguagem Oral nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**

O desenvolvimento da linguagem estrutura-se em função dos contactos e das interações que as crianças vivenciam, que são essenciais para a troca de informação e compreensão da mesma. É de salientar que todas as áreas de conteúdo presentes na Educação Pré-Escolar contribuem, cada uma à sua maneira, para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.”

Como já referimos, “O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar.” (OCEPE, 2016, p. 60). Isto porque na faixa etária em que frequentam a educação pré-escolar, as crianças estão numa fase de grande desenvolvimento a todos os níveis. É nesta fase que os educadores devem proporcionar às crianças condições que as auxiliem a desenvolver a linguagem. “Qualquer que seja o domínio do português oral com

que as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com os outros adultos.” (OCEPE, 2016, p.61). Por este motivo, o papel do educador de infância é fundamental, uma vez que deve proporcionar diversos tipos de interações, fazendo com que as crianças consigam desenvolver, de forma progressiva, a sua linguagem.

Neste documento refere-se ainda que é muito importante que os educadores questionem as crianças e que reformulem aquilo que elas dizem, contribuindo assim para uma expansão do vocabulário. Os educadores devem sempre escutar ativamente as crianças de modo a que estas se sintam confortáveis a comunicar com ele e com os grupos em que estão inseridos e devem fomentar os diálogos para que as crianças alarguem o seu leque de vocabulário e melhorem a forma como se exprimem.

É ainda importante referir que o desenvolvimento da linguagem oral, que inclui a utilização de um vocabulário mais alargado e mais complexo, a compreensão das perguntas colocadas e as conversas, devem acontecer de forma mais natural possível, uma vez que é um processo bastante complexo.

Em suma, verifica-se que o papel do educador de infância no processo de desenvolvimento da linguagem das crianças é essencial, pois nesta faixa etária pode proceder à estimulação, proporcionando-lhes experiências que potenciem o seu desenvolvimento.

Aprofundamos, de seguida, a importância do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças.

## **1.7. O Papel do Educador de Infância no processo de aquisição e Desenvolvimento da Linguagem das Crianças**

Ainda que não sejam de frequência obrigatória, a creche e a educação pré-escolar são etapas muito importantes no processo educativo das crianças, uma vez que é onde adquirem e desenvolvem múltiplas competências, nomeadamente a da linguagem. Nos dias de hoje, é nestas instituições que passam a maior parte do seu tempo, pois os pais e os restantes familiares encontram-se a trabalhar. Assim sendo, cabe aos educadores de infância,

promover o máximo de aprendizagens na rotina das crianças, para que possam desenvolver-se a todos os níveis.

Neste ponto focar-nos-emos apenas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, ainda que este esteja sempre ligado a todos os outros domínios, uma vez que, na ótica de Lopes (2006), “Estimular e desenvolver a linguagem é pois, em larga medida, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido.”

Portanto, a partir do momento em que frequentam a creche, as crianças devem ser expostas a diversos desafios, que façam com que estas desenvolvam diariamente a sua linguagem compreensiva e mais tarde, a expressiva. De acordo com Sim-Sim (1997), é na educação pré-escolar que as crianças devem aprender a “saber ouvir” e a “saber expressar-se”, pelo que o educador de infância, deve inculcar nelas a importância de prestar atenção ao que é dito, bem como, ajudá-las a saber expressar-se de forma cada vez mais clara. Deste modo, o educador de infância assume um papel determinante na aquisição e desenvolvimento da linguagem das suas crianças, devendo, por isso proporcionar momentos em que estas possam desenvolver as suas capacidades globais e principalmente linguísticas.

Na perspetiva de Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), é fundamental que o educador nunca se esqueça da maneira como deve falar e de como se deve exprimir, tendo sempre em conta de que é um modelo para as crianças. É, por isso, crucial que possua um amplo conhecimento linguístico, ainda que deva utilizar uma linguagem simples e clara. Além disso, “A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a crianças”. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27), porém as interações com as outras crianças também são extremamente importantes. Por esse motivo, cabe ao educador fomentar esse tipo de interações.

A promoção de atividades lúdicas e diálogos aumenta as capacidades de compreensão e expressão oral das crianças, bem como o aumento do vocabulário pois, como referem Test, Cunningham e Lee (2010) é através do diálogo com os adultos que as crianças desenvolvem competências de linguagem oral. Além disso, “A responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre



ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e linguístico.” (Sim- Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 33).

Neste sentido, cabe aos educadores de infância proporcionar, com regularidade, atividades e desafios que sejam enriquecedoras e motivadoras para as crianças, para que assim consigam desenvolver as suas capacidades. Devem ainda desafiar as crianças a refletir sobre a língua, como os jogos fonológicos, as adivinhas e os provérbios, sem esquecer de incluir rimas e sílabas. Além disso, devem promover a reflexão do significado das palavras e da estrutura das frases, bem como, incentivar o debate desde cedo.

Antes de ingressar no 1º ciclo do ensino básico, as crianças devem desenvolver as suas capacidades no geral e a comunicação oral, em particular. Daí a importância do trabalho dos educadores de infância, pois, as crianças devem adquirir um bom domínio da linguagem oral, pois só assim terão sucesso nas novas aprendizagens e sentir-se-ão motivados para a aprendizagem da linguagem escrita.

Para proporcionarem diferentes atividades às crianças, é necessário que sejam profissionais observadores e reflexivos, para que consigam entender quais as necessidades e interesses das mesmas. Além disso, devem estar bastante atentos, uma vez que podem detetar algum tipo de dificuldades nas crianças, recomendando uma intervenção adicional antes que exista um agravamento das situações. Por este motivo, tal como referem Castro & Gomes (2000), o educador desempenha um papel crucial na deteção precoce de dificuldades, uma vez que está em contacto diário e próximo com as crianças. Além de ser um modelo de referência para as crianças, o educador deve desempenhar um papel fundamental na deteção precoce de qualquer problema. A identificação precoce de dificuldades na linguagem e a sua sinalização é crucial para que as crianças possam ser avaliadas por especialistas, como por exemplo terapeutas da fala. Para que isto seja possível, é importante que os educadores de infância tenham formação, competências para tal e sobretudo sejam observadores e atentos. Além das dificuldades, destaca-se a importância de o educador reconhecer as potencialidades das crianças para avaliar o seu desenvolvimento. Para tal deve criar interações comunicativas com as mesmas

pois, “As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27).

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) sugerem-nos diversos exemplos de atitudes que os educadores devem assumir na sua prática, de modo a promover o desenvolvimento da linguagem das crianças, entre elas:

- Criar momentos de conversa a dois (educador-criança);
- Falar com a criança quando se brinca ou trabalha com ela;
- Captar a atenção da criança;
- Escutar atentamente a criança e dar-lhe o tempo necessário para terminar de falar;
- Responder sempre que a criança colocar questões;
- Falar de forma clara e sem pressas;
- Utilizar exemplos para explicar o significado de palavras novas;
- Brincar com a linguagem através de canções, rimas e outras atividades em grupo;
- Contar histórias e conversar sobre elas;
- Colocar questões abertas às crianças;
- Devolver à criança de forma correta as palavras que foram mal pronunciadas.

Também Rombert (2013), enunciou algumas estratégias específicas que se podem utilizar:

- Conversar com as crianças diariamente;
- Promover um ambiente linguístico rico, usando frases simples;
- Dar espaço e tempo para a criança falar;
- Ensinar palavras novas nos contextos próprios;
- Incentivar a criança a recontar histórias e acontecimentos;
- Falar do presente, do passado e do futuro;
- Não utilizar o maternalês;
- Ajudar a criança a perceber que cada um fala na sua vez e que não se deve interromper;
- Falar com a criança sobre um tema do seu interesse para que não perca o interesse e consiga assim aprender a ter uma conversa do início ao fim.

- Pedir que faça pequenos recados no dia-a-dia para que a criança aprenda a falar socialmente.
- Elogiar a criança sempre que for pertinente.

Assim sendo, é imprescindível que o educador nunca se esqueça da forma como fala e se exprime, tendo a consciência de que é um modelo para a criança. Sim-Sim (1998) refere ainda que os educadores devem incentivar as crianças para que estas desenvolvam a linguagem sendo que “o objetivo primordial do sistema educativo é permitir e encorajar cada criança a usar a língua com o máximo de eficácia, quando fala, ouve falar, escreve e lê” (p. 31).

Além de utilizar diversas estratégias que promovam o desenvolvimento da linguagem, os educadores de infância devem também estar atentos às dificuldades que as crianças possam ter.

Em primeiro lugar, é necessário que entenda que as dificuldades se podem relacionar com a linguagem compreensiva ou com a linguagem expressiva. Sendo que “A compreensão verbal diz respeito ao que a criança entende e assimila da informação que recebeu, e a expressão verbal refere-se ao que a criança expressa ou diz e a forma como o transmite.” (Rombert, 2013, p. 69). Para isso, os educadores devem estar atentos a alguns sinais de alerta:

<b>Sinais de Alerta na Linguagem Compreensiva</b>	<b>Sinais de Alerta na Linguagem Expressiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não responder ao nome;</li> <li>➤ A criança não olhar quando falamos com ela;</li> <li>➤ Não prestar atenção a histórias;</li> <li>➤ Parecer estar atenta ao que lhe dizem, mas esquecer o que tem de fazer;</li> <li>➤ Não responder a perguntas ou pedidos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O facto de a criança não iniciar diálogos;</li> <li>➤ Responder de forma curta e rápida a questões;</li> <li>➤ Generalizar nomes de objetos até tarde;</li> <li>➤ Não apresentar uma sequência de ideias no seu discurso;</li> <li>➤ Dificuldade em dizer o nome de pessoas ou de objetos\,</li> <li>➤ Dificuldade em formar frases.</li> </ul>

<p>➤ Preferir atividades físicas do que atividades sociais e de conversação.</p>	
--	--

**Tabela 5:** Sinais de Alerta na Linguagem Compreensiva e expressiva. Fonte: Rombert, 2013)

Em segundo lugar, deve perceber de que forma pode ajudar a colmatar estas dificuldades das crianças. No que diz respeito às dificuldades na linguagem compreensiva, o educador pode ajudar falando pausadamente com a criança e utilizando uma linguagem simples e clara. Além disso, pode utilizar imagens ou gestos como complemento ao seu discurso. Neste caso, a repetição é fundamental e deve sempre perguntar à criança se entendeu o que lhe foi dito. Caso contrário, poderá tentar explicar de outra forma. Relativamente às dificuldades na linguagem expressiva, deve ser utilizada uma linguagem simples, clara e correta. Quando não entende o que a criança diz, deve pedir-lhe que reformule e que use palavras gestos ou imagens. No caso da linguagem expressiva é muito importante desafiar a criança a recontar histórias, ajudando-a sempre que necessário.

Tal como referimos, o educador de infância desempenha um papel crucial na deteção precoce de dificuldades relacionadas com a linguagem e, a partir daí, pode utilizar algumas estratégias para promovê-la. Contudo, nos casos mais graves, quando as dificuldades persistem, ou as crianças não respondem de forma favorável à intervenção em sala, o educador deve recomendar uma intervenção adicional. E, só se o educador estiver atento aos sinais de alerta é que é possível fazer um rastreio precoce e, “Só desta forma podemos intervir o mais atempadamente possível, permitindo que a criança possa desenvolver uma linguagem adequada à sua faixa etária.” (Rombert, 2013, p. 71). Desta forma, educadores, pais e terapeutas, todos em conjunto, poderão contribuir para um desenvolvimento adequado da linguagem da criança. Deve, por isso, existir um trabalho cooperativo entre todos.

Importa salientar que devemos ser um modelo linguístico para as nossas crianças. Isto é, falar de forma adequada, uma vez que nesta fase as crianças observam-nos muito, vêm-nos como um exemplo e começam a agir por imitação.

Portanto, devemos estimulá-las tanto quanto possível, utilizando um vocabulário sempre adequado (frases simples, bem construídas e bem pronunciadas).

Depois, é fundamental realizar uma avaliação individual e do grupo, para que possamos perceber quais são as potencialidades e as dificuldades do mesmo. Devem ser aplicadas grelhas de observação, refletir sobre as mesmas e retirar as nossas próprias conclusões, para que possamos perceber então o que podemos fazer para ajudar as crianças a superar as dificuldades e/ou para progredirem ainda mais nas suas competências linguísticas.

Ainda que todas as crianças sejam diferentes, a utilização destas grelhas também nos permite perceber se as crianças se encontram num desenvolvimento dentro dos parâmetros estabelecidos. Caso detetemos algum sinal de alarme, há a possibilidade da realização da intervenção precoce, o que é um fator de sucesso. Para que tal aconteça, o preenchimento de grelhas deve ser feito com alguma regularidade pois, principalmente em contexto de creche, as crianças evoluem de forma muito célere. De seguida, devemos planificar atividades tendo em conta as necessidades e os interesses do grupo, para que assim possamos desenvolver a comunicação oral do mesmo. Assim sendo, devemos tentar desafiar o grupo para que este desenvolva a sua linguagem de forma mais adequada possível, tendo em conta que cada criança tem o seu ritmo e que as estratégias podem necessitar de alterações.

Por fim, devemos integrar instrumentos de avaliação percebendo que avaliar a aprendizagem é diferente de avaliar para a aprendizagem. Isto é, devemos avaliar para promover a aprendizagem, para planear novas atividades que fomentem o desenvolvimento das crianças.

Depois de contextualizarmos a temática em estudo tendo em conta a teoria, passaremos à parte metodológica desta investigação.

## **Parte II – Enquadramento Metodológico**

### **2.1. Contextualização da Investigação**

A linguagem é uma das aquisições mais importantes que fazemos ao longo da vida, sendo através dela que podemos explorar o mundo que nos rodeia. Utilizando a linguagem podemos comunicar e interagir com os outros e é essencial que o saibamos fazer. Para isso, esta deve ser uma competência trabalhada desde muito cedo. Para que se possam evitar consequências, é crucial que qualquer ameaça ao desenvolvimento normal da linguagem seja identificada, avaliada e corrigida. Assim sendo, os profissionais de educação, nomeadamente os educadores de infância, tornam-se não só responsáveis pela deteção precoce de algum problema, mas também, pela promoção de um bom desenvolvimento da linguagem das crianças.

O interesse por esta temática surgiu no contexto de estágio em jardim de infância, onde uma grande parte das crianças demonstrava diversas dificuldades na linguagem oral. Por esse motivo, sentimos a necessidade de ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades e, por isso, o desejo de perceber como é que o podíamos fazer. Contudo, com a chegada da pandemia da Covid19, o estágio foi interrompido, pelo que não foi possível continuar a investigação.

Todavia, a Prática de Ensino Supervisionada em Creche iniciou-se e, se o processo de desenvolvimento da linguagem era um tema do interesse da estagiária, assim que iniciou este contexto, o interesse aumentou. De facto, em contexto de creche, nomeadamente na sala dos 12 aos 24 meses, as crianças estão todas em fases muito distintas. Na nossa ótica, é muito interessante observar e contribuir para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem pois, nesta fase, tudo é uma conquista – quando verbalizam a primeira palavra, quando comunicam através de gestos, quando começam a participar, utilizando a linguagem expressiva e quando estreiam a interação com os seus pares.

Neste sentido, surgiu a vontade de promover e estimular a linguagem oral neste grupo em específico através da intervenção. Deste modo, no ponto seguinte listamos os nossos objetivos com a implementação do estudo.

## **2.2. Objetivos da Investigação**

Antes de darmos início a uma investigação, é necessário definirmos três tópicos essenciais: o quê, onde e quando vamos investigar. Segundo Quivy & Campenhoudt (2018), uma investigação é “por definição, algo que se procura, é um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (p. 31). Ou seja, investigar significa procurar respostas para questões, de forma a construir conhecimentos.

Neste contexto, as questões que nortearam esta investigação foram as seguintes:

- 1) Qual é o papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças?
- 2) Que estratégias pode o educador de infância utilizar para promover e estimular a aquisição e desenvolvimento da linguagem?

Assim sendo, o grande objetivo da concretização deste estudo é encontrar uma resposta a estas questões.

Para a concretização da investigação, apresentou-se um leque de intervenções centralizadas nos interesses de um grupo de 13 crianças, de uma sala de 1 ano (12 – 24 meses), numa instituição de ensino particular.

Elencados os nossos objetivos, passaremos, então, a uma breve explicação acerca da metodologia utilizada.

## **2.3. Metodologia**

Numa investigação, a escolha da metodologia a utilizar é fundamental, uma vez que tem de estar em sintonia com o tema e os objetivos definidos. Como escreveu Coutinho (2011), “A investigação trata-se de um processo cognitivo e flexível que explica fenómenos sociais. Através da investigação refletimos e problematizamos os problemas da prática” (p. 4).

Para esta investigação escolhemos uma metodologia de natureza qualitativa que, segundo Zabalza (1994), “... baseia-se fundamentalmente em interpretações ou, pelo menos, recorre frequentemente a elas para dar sentido aos dados e às informações” (p. 22). Para que este tipo de investigação tenha

sucesso, é esperado que o investigador cumpra as suas funções de “...recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas e repensar e analisar acontecimentos” (Campos, 2001, p. 22). Segundo Vilelas (2009), o método qualitativo visa criar “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e por isso a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.” (p. 105)

Bogdan & Biklen (1994) referem que existem 5 características essenciais numa investigação qualitativa:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal de recolha de dados.
2. Os dados recolhidos são descritivos, sendo em forma de palavras ou imagens em vez de números.
3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados.
4. A análise dos dados é feita de forma indutiva pelos investigadores.
5. Os investigadores interessam-se pelo ponto de vista dos participantes.

Bogdan & Biklen (1994) julgam que o método qualitativo é o mais adequado para o trabalho de investigação em educação, pois manifesta mais interesse no processo do que no produto, sendo a recolha de dados feita no ambiente natural.

Para a elaboração deste relatório, utilizamos especificamente a estratégia metodológica de investigação-ação que, de acordo com Arends (1995), “é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem da sala de aula” (p. 80). Já na ótica de Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação trata-se de “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p.82). Latorre (2003) vai ao encontro dos autores anteriores afirmando que “la investigación- acción se puede considerar como um término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23).



Bogdan & Biklen (1994), defendem também que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (p. 292). De acordo com os mesmos autores, esta estratégia metodológica “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação.”

Deste modo, podemos afirmar que a investigação-ação é uma metodologia dinâmica, interativa e aberta aos emergentes e necessários reajustes, tal como nos diz Máximo-Esteves (2008), e, por isso, contribui para a melhoria do desempenho profissional do investigador e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens das crianças. Assim sendo, esta metodologia deve contribuir para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objetivo de a melhorar, pois, tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), ser um profissional reflexivo “é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação”. (p. 78)

Em síntese, a investigação-ação é uma metodologia na qual o investigador planifica e se envolve no estudo, observando o processo e refletindo sobre o mesmo. E também é colaborativa, no sentido em que podem participar diversos intervenientes.

Por fim, no último subponto deste capítulo, elencamos os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados no decorrer da presente investigação.

## **2.4. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados**

Na conceção de Morgado (2012), o objetivo de qualquer investigação é encontrar respostas para as questões que deram origem à mesma e, para tal, é necessário fazer recolha e análise de dados. Na ótica do autor, a recolha de dados é um fator essencial pois, o êxito e qualidade da investigação dependem dela.

Segundo o mesmo autor (2012), os instrumentos e técnicas de recolha de dados são recursos fundamentais pois “... deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação. Devem por isso, ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma mais completa possível, todas as informações inerentes ao(s) fenómeno(s) em estudo.” (p. 71).

Assim sendo, cabe a cada investigador definir que instrumentos e técnicas melhor se adaptam ao estudo que está a realizar.

Neste estudo qualitativo em concreto, uma das técnicas de recolha de dados privilegiada foi a observação, que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, p. 25). O tipo de observação utilizado foi participante, que, de acordo com Amado (2014) “exige do observador a capacidade e a disposição anímica para ‘participar’ intensamente na vida dos observados” (p. 168) e, na perspetiva de Coutinho et al (2009), é uma estratégia bastante utilizada por educadores e investigadores, uma vez que consiste numa observação direta.

Para registo das observações, foram utilizadas algumas técnicas de recolha de informação, tais como: registos de observação (Descrições diárias e amostragem de acontecimentos), grelhas de observação, registos fotográficos, de vídeo e de áudio, que foram posteriormente transcritos para uma ficha de registo de áudio e de vídeo. Estes registos foram realizados sempre que a investigadora achou pertinente.

De seguida, escolhemos a intervenção educativa, com a dinamização de diversas atividades. Assim sendo, é pertinente citar as palavras de Safty (1993 cit in Estrela & Ferreira, 2001), que defende que “O professor eficaz organiza e apresenta um material pedagógico interessante e variado; planifica em função do tempo, tanto do seu como do da turma; integra um sistema de regras que faz respeitar de forma coerente; a aula e as diretivas são claras e precisas; cria uma atmosfera positiva e calorosa; estabelecido o acordo quanto à prioridade dos objetivos escolares, a aprendizagem ocupa uma proporção preponderante do tempo de aula; verifica e guia a aprendizagem dos alunos; mantém um sistema de avaliação contínua dos alunos.” (p. 74) Posto isto, foram dinamizadas diversas atividades com o objetivo de desenvolver a linguagem do grupo de crianças.

Por fim, utilizamos a entrevista, que, de acordo com Máximo-Esteves (2008), “é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde.” (p. 93). E o objetivo das mesmas, é “conhecer o ponto de vista do outro” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93) sobre o papel do educador de infância no processo de aquisição e

desenvolvimento da linguagem das crianças. Marconi & Lakatos (2002) referem ainda que a entrevista “(...) é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” (p. 195)

Neste caso específico, foram realizadas 3 entrevistas: às duas educadoras cooperantes e a outra educadora do contexto de creche da instituição de estágio. Estas entrevistas foram de carácter semiestruturado, pois foi contruído “um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador.” (Máximo-Esteves, 2008, p.96). Além das questões que pretendem traçar o perfil pessoal e profissional das entrevistadas, foram colocadas questões abertas acerca do tema da investigação. Segundo Sousa & Batista (2011), as questões abertas podem ter vantagens e desvantagens. Para ambas, as questões abertas “proporcionam uma grande riqueza de detalhes”, “permitem uma maior espontaneidade” e “facilitam a resposta ao entrevistado” (Sousa & Batista, 2011, p. 82). No entanto, o facto de “as respostas poderem ter demasiados detalhes irrelevantes” (Sousa & Batista, 2011, p. 82), é uma desvantagem. O facto de serem entrevistas semiestruturadas permite que haja o conjunto de questões previamente pensadas, contudo, também é possível incluir questões não planeadas ao longo das mesmas.

Terminado o nosso enquadramento metodológico, passamos para a parte III deste estudo, em que caracterizamos o seu contexto, os intervenientes e ainda apresentamos a nossa intervenção educativa.

## **Parte III – Caracterização do Contexto, dos Intervenientes e da Intervenção Educativa**

### **3.1. Caracterização do Contexto**

A instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em Creche é de carácter privado e situa-se no concelho da Maia.

A existência do colégio encontra-se devidamente reconhecida a nível ministerial e concelhio, na sua capacidade de gestão educativa, financeira e organizacional, em regime de autonomia pedagógica.” (Projeto Educativo, 2015-2019, p. 6). A direção do Colégio é constituída por dois diretores pedagógicos que assumem também a direção administrativa e financeira. No projeto educativo mais atual (2015-2019), verifica-se que integram o colégio cerca de 950 alunos, distribuídos por todas as valências existentes.

Ao nível da descrição do meio envolvente, de acordo com o Projeto Educativo, “No concelho da Maia, foram criadas infraestruturas inovadoras para o desenvolvimento educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental.” (Projeto Educativo 2015-2019, p. 10). O concelho da Maia tem vindo a aumentar também o seu leque de oferta desportiva e cultural e dispõe de um vasto leque de locais para as diversas faixas etárias, entre eles, um Estádio, uma Biblioteca, centros comerciais, um museu, um parque zoológico, um Conservatório de Música, Complexos de Piscinas e ainda um estabelecimento de ensino superior particular. É de salientar que o município da Maia se encontra na linha da frente no que respeita a política ambiental, uma vez que criou o Ecocentro da Folgosa, o Complexo de Educação Ambiental da Quinta da Gruta e o Parque de Avioso.

Do ponto de vista socioeconómico, o concelho da Maia tem vindo a evoluir no que diz respeito aos setores de atividade. O parque empresarial da Maia teve também um aumento significativo e existe ainda uma vasta zona industrial. O concelho da Maia apresenta também uma reduzida taxa de analfabetismo.

O Colégio está inserido num terreno com cerca de 12.300 m, dos quais 8.800m<sup>2</sup> são zonas exteriores destinadas a jardins e equipamentos desportivos e de lazer, sendo constituído por três polos entre si: o polo I destinado às

valências de Creche e Pré-escolar, o polo II que abrange todo o Ensino Básico (1o, 2o e 3o CEB) e o polo III onde funciona o Ensino Secundário.

No polo I, inaugurado a 13 de Outubro de 2001, insere-se então o contexto de estágio, as salas de berçário e 1 ano. Neste contexto existe já uma variada oferta de enriquecimento curricular que engloba diversas áreas, entre elas, a expressão motora, a expressão dramática, dança, música e inglês. Como é possível verificar no site oficial da instituição, nas salas de berçário e 1 ano a oferta educativa contempla as seguintes atividades: hora do conto, movelab: educação física, música e jogo dramático, atividades de língua inglesa, atividades de exploração no exterior e exploração sensorial no senselab. Além disso, são planificadas atividades de forma refletida e flexível que permitem o desenvolvimento das competências motoras, expressivas e linguísticas das crianças.

Analisando os objetivos presentes nos documentos da instituição, como o Projeto Educativo 2015- 2019, é um colégio de olhos postos no futuro, na comunidade educativa e de ideias presentes na Escola Nova, capaz de criar compromissos para formar cidadãos. Considera-se um colégio de valores centrado na autonomia e participação do aluno “criando um modelo organizacional misto, designando-o de Modelo Colegial Formal, de forma a dotar o Colégio de uma estrutura mentora de uma nova estratégia: da participação, da liberdade, da responsabilidade e da autonomia.” (Projeto Educativo, 2015-2019, p. 29). A instituição proporciona ainda a participação ativa da família de forma contínua, integrando-a em diversas atividades de cariz educativo no colégio. Além disso, no caso da creche e pré-escolar, diariamente, colocam as famílias a par do que os seus educandos realizam no colégio, utilizando a plataforma ChildDiary.

O colégio “assume-se como uma escola em permanente construção; uma escola Nova capaz de criar compromissos, pelos quais cada indivíduo consiga desenvolver um projeto claro de vida, que o ajude na sua formação enquanto Pessoa, com a missão de potenciar a transformação de cada aluno num Cidadão participativo, crítico e consciente. Nesta comunidade educativa todos os agentes são protagonistas, num clima de liberdade de expressão, autodisciplina e confiança, num espaço de troca, respeito mútuo, cooperação e partilha.” (Projeto Educativo, 2015-2019, pp. 3 e 4).

Focalizando no contexto de creche, é possível afirmar que a creche do colégio “encara cada criança como um ser único. Uma equipa pedagógica especializada acompanha a criança proporcionando o desenvolvimento de diversas competências. Existe um trabalho individualizado, uma vez que cada bebé tem o seu ritmo, deste modo, a equipa pedagógica encontra-se em permanente atualização de acordo com as mais recentes tendências de educação.”

Além do projeto educativo, o colégio também tem um projeto curricular que “pressupõe a operacionalização do projeto educativo de uma forma dinâmica permitindo assim uma constante adaptação às necessidades sentidas com vista a uma melhoria da qualidade de todos os serviços prestados.” (Projeto Educativo 2015-2019, p. 95).

O colégio possui ainda um Plano Anual de Atividades que contempla, numa perspetiva integrada e abrangente, atividades que devem estar ao serviço da consecução dos objetivos consagrados no projeto educativo. (Projeto Educativo 2015-2019, p. 95). Este plano contém todas as datas festivas comemoradas no colégio.

Fruí ainda um Regulamento Interno que “define as normas que regem o funcionamento harmonioso da comunidade educativa e tem como referência os pressupostos contemplados no projeto educativo e nos documentos legais.” (Projeto Educativo 2015-2019, p. 96).

Devido à Pandemia que atinge o nosso país neste momento, o colégio dispõe também de um Plano de Contingência que é seguido com rigor por funcionários e alunos. Na última versão consultada (Setembro de 2020) podemos encontrar as medidas de prevenção e redução do risco de transmissão, o plano de higienização, a área de isolamento e as reações a cumprir em caso de suspeitas de infeção. Além disso, contém ainda as entidades que devem ser contactadas em caso de necessidade e todos os passos que devem ser cumpridos. No que à Creche diz respeito, as regras de higienização são cumpridas com rigor, havendo todos os cuidados de limpeza e desinfeção de superfícies e objetos.

Nos dias de hoje, privilegiam-se as reuniões por videochamada, as crianças têm diferentes portas de entradas e saídas, utilizam-se equipamentos

de proteção individual e os espaços são preferencialmente arejados de forma natural.

Todos estes documentos, além de auxiliarem os trabalhadores do colégio, mantêm as famílias informadas.

Apresentado o contexto onde se realizou a investigação, passamos ao próximo tópico, onde descrevemos os intervenientes da mesma.

### **3.2. Caracterização dos Intervenientes**

O grupo da sala de 1 ano é constituído por 13 crianças, sendo que 6 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Deste grupo de crianças, cinco já estão juntas desde o berçário nesta instituição.

A criança mais nova do grupo tem 11 meses, sendo que completa os 12 meses no próximo mês de Novembro, já a mais velha completa 24 meses em Fevereiro. Podemos então afirmar que se trata de um grupo heterogéneo, uma vez que nestas idades, a diferença de meses equivale a grandes diferenças no desenvolvimento das crianças. Desta forma, além de heterogéneo no que diz respeito às idades, é também um grupo heterogéneo ao nível do desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico, pois apesar das diferentes idades, importa referir que cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento e aprendizagem.

No que diz respeito à linguagem compreensiva, podemos dizer que a maioria das crianças compreende verbos das ações da rotina diária (sentar, brincar, dormir, comer), identifica partes do corpo, compreende perguntas e pedidos simples. Adoram ouvir histórias, rimas, canções e sons de animais. No que concerne à linguagem expressiva, algumas crianças já vocalizam para chamar a atenção, repetindo sons e sílabas, outras repetem e verbalizam algumas palavras. Normalmente utilizam a holófrase, contudo há um elemento do grupo que já é capaz de combinar 2 ou 3 palavras. Outras crianças ainda não verbalizam palavras, apenas emitem sons.

Relativamente ao domínio motor, verifica-se que apenas três crianças se encontram em processo de aquisição da marcha, uma das crianças adquiriu esta competência há pouco tempo e tem, por isso, ainda algumas dificuldades. Os restantes elementos do grupo são autónomos no que respeita a este domínio.

Nos momentos de dança verifica-se que a maior parte já se movimenta ao ritmo da música com bastante agrado.

No que respeita à motricidade fina, todas as crianças são capazes de agarrar e segurar em objetos com diferentes tamanhos ou espessuras, com mais ou menos facilidade.

Passando para a área de formação pessoal podemos afirmar que todas as crianças estão adaptadas ao contexto, à equipa pedagógica, às rotinas e ao grupo. Contudo, se numa fase inicial observávamos o grupo a brincar de forma mais individual, neste momento observamos alguns elementos em conflito na hora de brincar, tirando objetos uns aos outros e mostrando sons e gestos de desagrado.

De um modo geral todos participam com curiosidade e atenção nas atividades propostas pelos adultos e as evoluções na participação têm sido bastante significativas. Relativamente à hora do sono, este é considerado um grupo com bastante autorregulação uma vez que sem ajuda do adulto conseguem adormecer, mantendo-se cada um no seu catre. No que à rotina das refeições diz respeito, apesar de ainda se sujarem e de entornarem o que está na colher, muitas das crianças já são autónomas, contudo, outras ainda precisam da ajuda do adulto para segurar na colher.

Este grupo adora explorar todos os objetos que encontra, têm necessidade de tocar e de colocar tudo na boca.

Apenas uma criança do sexo feminino está em processo de desfralde, contudo, mais algumas crianças já vão à sanita em momentos de higiene para se ambientarem ao espaço e objeto.

Verifica-se que conforme os dias vão passando, as crianças, cada uma ao seu ritmo, vão adquirindo diversas competências e demonstrando evolução nas diversas áreas.

Convém referir que na hora da sesta, algumas das crianças utilizam chupeta, um boneco ou um cobertor, o chamado objeto de transição entre os contextos escola e família.

Passando para a caracterização sociofamiliar deste grupo, importa referir que foram consultados os processos das crianças. Este contém diversos separadores, entre eles: a ficha de anamnese, o contrato de prestação de



serviços de creche, contactos de emergência, boletim de vacinas e declarações médicas e registos de avaliação.

Iniciando pela área de residência, de 13 crianças, 8 vivem na cidade da Maia, 1 em Paços de Ferreira, 1 em Santo Tirso, 1 em Vila Nova de Gaia, 1 na Trofa e 1 em Matosinhos. Todas as crianças vivem com os pais e 6 das crianças têm 1 irmão, sendo que as restantes são filhas únicas.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, estes são na maioria licenciados, apenas 3 não são licenciados e 1 não possui informação. Alguns pais são colaboradores do Colégio, com a função de professores e uma auxiliar de ação educativa.

Todos os pais são de nacionalidade portuguesa, exceto a mãe do A, que é de nacionalidade russa e a mãe da M, que é dinamarquesa. Verifica-se que todos são pais bastante interessados no percurso educativo dos filhos, ainda que em contexto de pandemia, sendo que vão interagindo através da plataforma ChildDiary e através da troca de emails. Geralmente quem leva as crianças à instituição são os pais e/ou os avós.

Em suma, importa referir que nos primeiros dois anos de vida o crescimento do bebé/criança é mais acentuado do que em qualquer outro período, por esse motivo, a caracterização do grupo pode sofrer alterações a qualquer momento.

Embora estas sejam as características do nosso público-alvo, enquanto educadoras de infância, devemos conhecer as características gerais das faixas etárias com as quais trabalhamos. Por esse motivo, apresentamo-las no ponto seguinte.

### **3.3. Características Gerais das Crianças na Faixa Etária dos 12 aos 24 meses**

As crianças dos 0 aos 3 anos encontram-se na fase da primeira infância.

De acordo com Piaget, as crianças na faixa etária dos 12 aos 24 meses (1 ano), encontram-se no estágio sensório-motor, que decorre entre o nascimento e os 2 anos de idade e caracteriza-se pela interação da criança com o meio através dos sentidos, uma vez que, com a ausência da linguagem, a

criança tem que se limitar às ações. Segundo Rappaport et al. (1981), a criança nesta faixa etária "...não tem consciência do seu mundo exterior e interior, sendo que uma das funções da inteligência será, portanto, a diferenciação entre os objetos externos e o próprio corpo. Este estágio representa "a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança; a formação dos esquemas sensório-motores irá permitir ao bebê a organização inicial dos estímulos ambientais, permitindo que, ao final do período, ele tenha condições de lidar, embora de modo rudimentar, com a maioria das situações que lhe são apresentadas." (p.66).

Nesta idade, acontece, na maioria dos casos, a aquisição da linguagem, um sistema simbólico fundamental. De acordo com Bee (1977), citando Vygotsky (1962), "... quando a fala começa a servir o intelecto e os pensamentos começam a ser falados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: a repentina curiosidade ativa da criança no que diz respeito às palavras, suas perguntas sobre todas as coisas novas, e o rápido aumento... resultante no seu vocabulário (p.43)". O momento em que adquirem a linguagem é um marco fundamental no desenvolvimento das crianças uma vez que além de ser um meio de comunicação com os outros, a linguagem habilita-as organizarem e expressarem os seus pensamentos, sentimentos e emoções. Na perspectiva de Rego (1997), "o domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança principalmente no seu modo de se relacionar com o meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar" (p.32).

Tal como afirma Freud, as crianças desde o nascimento até aos 12/18 meses encontram-se na fase oral, passando depois para o estágio anal, que decorre entre os 12/18 e os 24/36 meses. Na fase oral a zona erógena é a boca e lábios, pelo que a criança obtém o prazer ao levar objetos à boca. Já a fase anal recai na zona anal sendo que a criança obtém prazer na estimulação do ânus nomeadamente ao reter e expulsar as suas fezes. O controlo da defecação pode gerar simultaneamente sentimentos de prazer e de dor. É nesta fase que normalmente se educa as crianças para a higiene, fazendo o desfralde. O desfralde é um marco importante no desenvolvimento da criança.

Relativamente ao desenvolvimento emocional, de acordo com Erikson, as crianças até aos 18 meses encontram-se no estágio da Confiança Básica versus

Desconfiança Básica , em que começam a formar relacionamentos mais íntimos e surge o sentimento de confiança ou desconfiança sobre as pessoas e os objetos em seu redor. Já entre os 18 meses e os 36 meses, as crianças encontram-se no estágio da autonomia versus vergonha e dúvida. Nesta fase de autonomia, acontece o desfralde e o desenvolvimento de linguagem. Começa a obedecer a regras, mas também sabe dizer não.

Em suma, entre os 12 e os 24 meses as crianças desenvolvem-se rapidamente nos mais variados domínios. Porém, ainda que os diversos domínios se interliguem, o nosso enfoque neste estudo é o domínio da linguagem. Deste modo, no ponto seguinte, focamo-nos nas características linguísticas da faixa etária em estudo.

### **3.4. Características Linguísticas da Faixa Etária dos 12 aos 24 meses**

O 2º ano de vida, segundo Rigolet (2006), divide-se em duas fases distintas do ponto de vista linguístico, sendo que cada uma tem a duração de 6 meses. Neste sentido, dos 12 aos 18 meses ocorre a fase da holófrase, isto é, “...de uma única palavra, que, como é produzida em contexto funcional, adquire vários significados segundo as variantes da sua utilização.” (Rigolet, 2006, p. 74). Ainda dos 12 aos 18 meses ocorre a fase do jargão, ou seja, “Numa frase (determinada pela entoação e entendida só no contexto) existe uma palavra que pode ter vários significados.” Dos 18 aos 24 meses, as crianças já produzem pequenos enunciados, ainda que “... maioritariamente compostos por substantivos, alguns verbos, raros advérbios e adjetivos...” (Rigolet, 2006, p. 74).

Os 18 meses são considerados uma etapa muito importante uma vez que as crianças começam a vivenciar a fase simbólica. Segundo Rigolet (2006), começam a observar todos os movimentos do adulto e a perceber que determinados objetos têm uma função própria, por exemplo a colher serve para comer. Ainda na perspetiva da mesma autora, aos 18 meses a criança pode fazer uma pausa, ou seja, pode haver uma fase em que não fala “ou que fala muito pouco, mas que interiormente está a captar novos vocábulos, que mais tarde irá aplicar.” (Rigolet, 2006, p. 75). Posto isto, a partir dos 19 meses há uma explosão no vocabulário das crianças, sendo que surgem muitas palavras novas

por dia e, normalmente, são abordados temas relacionados ao dia-a-dia, rotinas e animais.

Dos 18 aos 20 meses a criança já tem um vocabulário bastante mais rico e começa a utilizar duas palavras para transmitir uma ideia – “diz primeiro uma palavra, faz uma pequena pausa e diz a segunda palavra”. (Rigolet, 2006, p. 76).

Dos 20 aos 22 meses, quando sente que já é compreendida, começa a juntar mais palavras sem efetuar a pausa.

Por fim, dos 22 aos 24 meses, “dá-se um aumento rápido do enunciado de duas palavras ao de três palavras e então a ordem da frase adulta é, finalmente, respeitada: sujeito, verbo e complemento direto.” (Rigolet, 2006, p. 76).

Resumindo, e de acordo com Rombert (2013), “Durante o segundo ano de vida acontece um verdadeiro “boom linguístico”, um aumento de vocabulário, no qual a criança passa de cinquenta para uma média de trezentas palavras, sendo capaz de aprender cerca de oito palavras por semana. E daí para a frente não para de falar e de desenvolver vocabulário.” (p. 57)

Por fim, de forma a percebermos as potencialidades e necessidades do nosso grupo, aplicamos uma grelha de Avaliação da Linguagem (apêndice I), da qual resultou uma análise, como podemos verificar no próximo tópico.

### **3.5. Análise da Grelha de Avaliação da Linguagem Oral Aplicada ao Grupo de Crianças**

<b>Datas de Aplicação das Grelhas de Avaliação da Linguagem Oral</b>
21, 22 e 23 de Outubro de 2020
2 e 3 de Dezembro de 2020
13 de Janeiro de 2021

**Tabela 6:** Datas de Aplicação das Grelhas de Avaliação da Linguagem Oral

Na primeira aplicação da grelha de avaliação da linguagem oral, em Outubro de 2020, constatou-se que 5 das crianças não eram capazes de identificar os colegas do grupo. Comparativamente, nas grelhas de avaliação

aplicadas em Dezembro e Janeiro, todas as crianças já eram capazes de reconhecer e identificar os colegas.

Quanto aos adultos da sala, todas as crianças demonstraram reconhecê-las desde o momento da primeira aplicação da grelha, exceto AL que não conseguia distinguir as auxiliares de ação educativa. Contudo, em dezembro já era capaz de o fazer.

No que respeita aos objetos do dia-a-dia, a chupeta era já reconhecida por todas as crianças no mês de outubro. Relativamente a outros objetos, como cadeira, mesa, sapatos, brinquedo, algumas crianças apenas começaram a reconhecer mais tarde. Sendo que todas as crianças observadas em janeiro já eram capazes de o fazer.

No que concerne ao facto de sorrir e de reagir a expressões faciais, todas as crianças demonstraram ser bastante sorridentes, contudo, devido à utilização da máscara, sentimos que tinham muitas dificuldades em perceber as nossas expressões faciais e, conseqüentemente, de reagir às mesmas.

Em outubro, apenas uma criança era capaz de utilizar palavras e gestos para fazer pedidos, contudo, em janeiro, muitas crianças já eram capazes de o fazer. Por outro lado, algumas crianças já eram capazes de seguir e de executar orientações simples (exemplo: dá a chupeta). Já em Janeiro, quase todas as crianças eram capazes de seguir orientações simples.

Relativamente à atenção quando os adultos falam ou contam histórias, no momento da primeira aplicação da grelha, algumas crianças ainda não tinham adquirido essa capacidade, pois dispersavam-se muito facilmente. Contudo, com o passar do tempo, percebemos que foram sendo, cada vez mais, capazes de prestar atenção durante períodos de tempo mais longos.

Nas primeiras semanas de estágio verificamos que apenas uma criança repetia as palavras ditas pelo adulto e duas repetiam os sons. Porém, muito rapidamente, cada criança começou a imitar os sons dos animais e também a balbuciar. Na última avaliação verificamos que a maior parte das crianças já era capaz de repetir sons e algumas crianças já repetiam palavras.

No que concerne às partes do corpo, numa primeira avaliação, denotamos que as crianças não eram capazes de apontar para as mesmas. Começaram por identificar os pés, quando incentivamos a tirar os sapatos na hora da sesta. Mais tarde, quando dinamizamos atividades estruturadas sobre o

esquema corporal, as crianças começaram a identificar e a apontar para as partes do corpo.

No que diz respeito aos objetos presentes no dia-a-dia das crianças, verificamos que inicialmente as crianças não eram capazes de apontar, excetuando a F. Contudo, rapidamente verificamos que algumas crianças começaram a ser capazes de o fazer.

Quando observamos o grupo a brincar pela primeira vez, verificamos que era cada um por si, não havia interação entre os diversos elementos. Todavia, pouco tempo depois iniciaram os primeiros conflitos, de tirarem os brinquedos das mãos uns dos outros e de interagirem uns com os outros, quer verbalizando, quer reproduzindo sons específicos.

De acordo com a observação realizada, verificou-se uma grande evolução no processo de desenvolvimento da linguagem do grupo.

Por conseguinte, consideramos essencial realizar uma avaliação individual e do grupo, com recurso a grelhas de observação, pois permitem-nos perceber quais são as potencialidades e dificuldades do grupo em geral e de cada criança em específico. A aplicação regular das mesmas permite-nos perceber se as crianças progrediram e ainda, detetar alguns sinais de alarme, caso as crianças não se encontrem a fazer uma evolução dentro dos parâmetros estabelecidos.

A aplicação desta tabela foi o ponto de partida para a nossa intervenção educativa, que descrevemos no subponto seguinte.

### **3.6. Descrição da Intervenção Educativa em Creche**

Tendo em conta as características do contexto e do grupo de crianças em estudo, bem como as características gerais e linguísticas da faixa etária em questão, foram dinamizadas diversas intervenções. Salientamos que as mesmas faziam parte da planificação semanal realizada pela estagiária e educadora cooperante, surgindo assim, dos temas trabalhados na sala. Estas assentaram em objetivos específicos, tendo em conta as experiências chave HighScope e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Importa ainda salientar que os interesses e necessidades das crianças foram sempre tidos em consideração.

No mês de Outubro, como já referenciamos, foi preenchida uma grelha de avaliação diagnóstica da Linguagem Oral (Apêndice I). A mesma, foi preenchida nos meses seguintes, para que fosse possível registar a evolução das crianças. A partir da segunda semana de estágio, foram então dinamizadas atividades que promoviam o desenvolvimento da linguagem das crianças:

### **3.6.1. Momentos de Acolhimento e de Transição**

Os momentos de acolhimento e de transição foram sempre aproveitados pela estagiária para trabalhar o domínio da comunicação e linguagem. Desde a segunda semana de estágio que a mesma ficou responsável pela dinamização destes momentos.

Assim sendo, todas as manhãs, no momento de acolhimento/ bons dias, com todas as crianças sentadas em roda, a estagiária começava por contar 1,2,3 em português, inglês, francês e alemão (acompanhado de gestos), tal como a educadora fazia até então. De seguida, seguia-se a “hora de cantar”, que começava com a canção dos “bons dias”, à qual se seguiam algumas canções infantis portuguesas. Nestes momentos, a estagiária pretendia que as crianças acompanhassem as canções, comunicando cada uma à sua maneira (verbal ou não verbalmente). Além disso, pretendia dar a conhecer um leque de músicas variado, sendo que foi, ao longo do estágio, introduzindo novas canções. Os momentos de transição eram também aproveitados para cantar e contar histórias com recurso a diferentes estratégias:

- Som;
- Vídeo;
- Cartões com imagens;
- Livros;
- Fantoques;
- Dedoches;
- Jogos;
- Dispositivo de diferenciação pedagógica.

No próximo ponto exibimos e descrevemos o nosso dispositivo de diferenciação pedagógica.

### 3.6.1.2. Dispositivo de Diferenciação Pedagógica

No sentido de enriquecer os momentos de acolhimento e de transição, criamos um dispositivo de diferenciação pedagógica, tendo em conta que as crianças adoravam “a hora de cantar” e associando o grande interesse do grupo pelos animais. Assim sendo, contruímos um livro com imagens de animais, em que cada animal correspondia a uma música. Sempre que o livro era utilizado, as crianças eram desafiadas a verbalizar o nome do animal, reproduzir o som do mesmo (ou realizar o gesto) e por fim, cantar a música em grande grupo.



**Figuras 1 e 2:** Livro – Dispositivo de Diferenciação Pedagógica

Além disso, construímos dedoches que também foram utilizados nestes momentos, quer para cantar, quer para contar pequenas histórias.



**Figura 3:** Dedoches



### 3.6.2. Exploração do Cesto das Frutas e dos Cartões com Imagens

<p><b>Nome da Atividade</b></p>	<p>Exploração do Cesto das Frutas e dos Cartões com Imagens</p>
<p><b>Estratégia Utilizada</b></p>	<p>Cesto com frutas de plástico e saco de pano com cartões</p>
<p><b>Experiências Chave High-Scope</b></p>	<p><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar verbalmente e não verbalmente.</li> <li>-Apreciar histórias, lengalengas e canções.</li> </ul>
<p><b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</b></p>	<p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> </ul>
	<p>Para chamar a atenção do grupo, a estagiária começará por dizer ao mesmo que tem uma surpresa Cesto com frutas de plástico e um saco com cartões que contém imagens).</p> <p>Vai causar suspense ao espreitar para o cesto que contem as frutas de plástico e depois para o saco que tem os cartões escondidos.</p> <p>Após esse momento, retirará um objeto do cesto e vai descrevê-lo através de uma rima.</p> <p>Seguidamente retira do saco o cartão com a imagem correspondente. Frisará as suas ideias, assegurando-se que as crianças</p>

<p style="text-align: center;"><b>Operacionalização da Atividade</b></p>	<p>percebem que se trata da mesma coisa. Fará o mesmo com todas as frutas.</p> <p>Enquanto isto, a estagiária tentará que as crianças interajam verbalmente dizendo por exemplo “ba” para que as crianças digam “nana”. Ou ainda que comuniquem não verbalmente, apontando para os objetos/imagens.</p> <p>Por fim, vão explorar o cesto das frutas de forma livre, mas com a supervisão da estagiária.</p> <p>No seguimento desta atividade, e de forma individual, as crianças farão a associação entre a imagem e o objeto. A estagiária fornecerá um objeto e eles terão que colocar no cartão com a imagem correspondente. (Repetindo sempre o nome da fruta correspondente)</p> <p>Contudo, depois destes momentos de grande grupo, a estagiária irá trabalhar de forma individualizada realizando jogos de associação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar apenas 2 objetos e pedir que a criança coloque um deles no cesto.</li> <li>- Apresentar 2 objetos e pedir que a criança agarre num deles.</li> </ul> <p>(Objetivo: verificar se as crianças associam o nome ao objeto correspondente).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Instrumentos de Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos de Observação.</li> <li>- Grelha de Observação (Apêndice II)</li> </ul>



**Figuras 4 e 5:** Dinamização da Atividade em grande grupo



**Figura 6:** Dinamização da Atividade Individualmente

### 3.6.3. “O Sr. Crock está cheio de fome!”

<p><b>Nome da Atividade</b></p>	<p>“O Sr. Crock está cheio de fome”</p>
<p><b>Estratégia Utilizada</b></p>	<p>Fantoches e cesto de frutas</p>
<p><b>Experiências Chave High-Scope</b></p>	<p><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir e responder;</li> <li>- Comunicar não verbalmente;</li> <li>- Participar na comunicação dar-e-receber;</li> <li>- Comunicar verbalmente;</li> <li>-Apreciar histórias, lengalengas e canções.</li> </ul>
<p><b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</b></p>	<p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> </ul>
<p><b>Operacionalização da Atividade</b></p>	<p>Com recurso a um fantoche (crocodilo) e ao cesto das frutas utilizado na atividade anterior, a estagiária contará ao grupo uma história que se baseará no seguinte: o Sr. Crock está cheio de fome e vai procurar alimentos, sendo que, o que este encontra, é o cesto das frutas. Aí, o Sr. Crock irá identificar e cheirar todas as frutas. No final, e como está cheio de fome, vai pedir para que as crianças o alimentem.</p> <p>Assim, cada uma na sua vez, as crianças irão alimentar o Sr. Crock. Sendo que terão que escolher entre 2 ou 3 opções e colocar a opção correta na boca do Sr. Crock.</p>

<b>Instrumentos de Avaliação</b>	- Grelha de Avaliação (Apêndice III)
----------------------------------	--------------------------------------



**Figuras 7 e 8:** Dinamização da Atividade Individual

#### 3.6.4. “O que comem os animais?”

<b>Nome da Atividade</b>	“O que comem os animais?”
<b>Estratégia Utilizada</b>	Fantoches (construídos com caixas de cartão), erva, cenoura, bolotas e milho.
<b>Experiências Chave High-Scope</b>	<u>Comunicação e Linguagem:</u> - Ouvir e responder; - Comunicar não verbalmente;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar na comunicação dar-e-receber;</li> <li>- Comunicar verbalmente;</li> <li>-Apreciar histórias, lengalengas e canções.</li> </ul>
<p><b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</b></p>	<p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> </ul>
<p><b>Operacionalização da Atividade</b></p>	<p>A estagiária fará uma pequena dramatização com suporte de fantoches (construídos com caixas de leite), onde demonstrará o som que cada animal faz, bem como o que cada um come.</p> <p>No final, as crianças terão oportunidade de “dar de comer aos animais”, sendo que o objetivo é que consigam associar pelo menos um alimento a um animal. E ainda terão a oportunidade de cheirar e tocar outros alimentos. (erva, milho, bolotas e cenoura).</p> <p>Numa fase seguinte da atividade, a estagiária questionará qual é o som que cada animal faz. (o objetivo é perceber quem é que já reproduz (e quais) os sons dos animais)</p>
<p><b>Instrumentos de Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos de Observação.</li> <li>- Grelha de Observação (Apêndice IV)</li> </ul>





**Figuras 9 e 10:** Dramatização da História em Grande Grupo



**Figuras 11 e 12:** Crianças a dar erva à vaca

### 3.6.5. “Cucu, onde está?”

<p><b>Nome da Atividade</b></p>	<p>“Cucu, onde está?”</p>
<p><b>Estratégia Utilizada</b></p>	<p>Livro</p>
<p><b>Experiências Chave High-Scope</b></p>	<p><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir e responder;</li> <li>- Comunicar não verbalmente;</li> <li>- Participar na comunicação dar-e-receber;</li> <li>- Comunicar verbalmente;</li> <li>-Apreciar histórias, lengalengas e canções.</li> </ul>
<p><b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</b></p>	<p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> </ul>
<p><b>Operacionalização da Atividade</b></p>	<p>A estagiária irá narrar a história “Cucu, onde está?” para o grande grupo. Trata-se de uma história interativa, onde os animais estão escondidos atrás de algum objeto (exemplo: porta, cama e armário) e o objetivo é causar suspense nas crianças, até que descubram onde está o animal pretendido. Desta forma, começarão a apreender também algum vocabulário.</p> <p>De seguida, a estagiária questionará o grupo onde está cada elemento do mesmo, para perceber se as crianças já reconhecem os seus pares.</p>



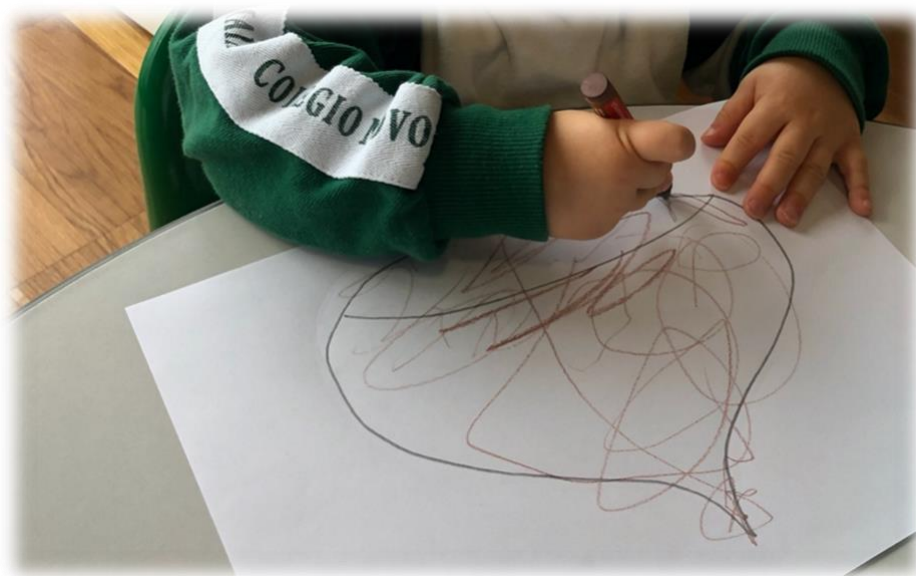
	Por fim, todas as crianças poderão explorar o livro.
<b>Instrumentos de Avaliação</b>	- Grelha de Observação (Apêndice V)



**Figura 13: Narração da História em Grande Grupo**  
**3.6.6. “O Ouriço Ploc Ploc”**

<b>Nome da Atividade</b>	“O Ouriço Ploc Ploc”
<b>Estratégia Utilizada</b>	Vídeo
<b>Experiências Chave High-Scope</b>	<u>Comunicação e Linguagem:</u> - Ouvir e responder; - Comunicar não verbalmente; - Participar na comunicação dar-e-receber; - Comunicar verbalmente; - Apreciar histórias, lengalengas e canções.

<p><b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</b></p>	<p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> </ul>
<p><b>Operacionalização da Atividade</b></p>	<p>No dia de S. Martinho, a estagiária irá passar um vídeo com a canção “O ouriço ploc ploc” alusiva ao dia. A intenção é repeti-la algumas vezes fazendo os gestos com o objetivo de as crianças a ficarem a conhecer e imitarem alguns gestos.</p> <p>De seguida, as crianças serão desafiadas a identificar uma castanha e um ouriço, bem como a colori-los.</p>
<p><b>Instrumentos de Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos de Observação.</li> <li>- Tabela de Observação (Apêndice VI).</li> </ul>



**Figura 14:** AN a colorir a imagem da castanha

### 3.6.7. “O Urso e a Abelha Gigante”

<b>Nome da Atividade</b>	“O Urso e a Abelha Gigante”
<b>Estratégia Utilizada</b>	Dramatização
<b>Experiências Chave High-Scope</b>	<p><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir e responder;</li> <li>- Comunicar não verbalmente;</li> <li>- Participar na comunicação dar-e-receber;</li> <li>- Comunicar verbalmente;</li> <li>-Apreciar histórias, lengalengas e canções.</li> </ul>
<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</b>	<p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> </ul>
<b>Operacionalização da Atividade</b>	<p>A estagiária e a educadora, em conjunto, dramatizarão uma história intitulada “O Urso e a Abelha”, sendo que a estagiária se vestirá de urso e a educadora será a abelha gigante. As duas terão uma interação onde falam sobre os alimentos que comem (mel) e os sons que cada um faz. O objetivo é que as crianças reproduzam, no final, os sons aprendidos, reconheçam as personagens principais e aprendam a verbalizar as palavras “urso” e “abelha”.</p>
<b>Instrumentos de Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos de observação.</li> <li>- Tabela de Observação. (Apêndice VII)</li> </ul>



**Figuras 15 e 16:** Dramatização da História “O Urso e a Abelha Gigante”

### 3.6.8. “Os três Porquinhos”

<b>Nome da Atividade</b>	“Os Três Porquinhos”
<b>Estratégia Utilizada</b>	Teatro de Sombras
<b>Experiências Chave High-Scope</b>	<p><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir e responder;</li> <li>- Comunicar não verbalmente;</li> <li>- Participar na comunicação dar-e-receber;</li> <li>- Comunicar verbalmente;</li> <li>-Apreciar histórias, lengalengas e canções.</li> </ul>
<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</b>	<p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> </ul>

<p><b>Operacionalização da Atividade</b></p>	<p>A estagiária realizará um teatro de sombras da história “os três porquinhos”. Para terminar, será cantada a canção “Quem tem medo do lobo mau”. Após o teatro, as crianças terão oportunidade de manusear os fantoches e verem as suas sombras de perto. No final, em grande grupo vamos reproduzir o som do lobo mau e cantar a música do mesmo. Para terminar, as crianças serão desafiadas a fazer um jogo de associação entre os porquinhos e as suas respetivas casas, através das cores.</p>
<p><b>Instrumentos de Avaliação</b></p>	<p>- Tabela de Observação. (Apêndice VIII)</p>



**Figuras 17 e 18: Teatro de sombras**



**Figuras 19 e 20:** Jogo de Associação “Os três porquinhos”

### 3.6.9. Sacos Sensoriais

<p><b>Nome da Atividade</b></p>	<p>“Sacos Sensoriais”</p>
<p><b>Estratégia Utilizada</b></p>	<p>Sacos de plástico com imagens escondidas</p>
<p><b>Experiências Chave High-Scope</b></p>	<p><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir e responder;</li> <li>- Comunicar não verbalmente;</li> <li>- Participar na comunicação dar-e-receber;</li> <li>- Comunicar verbalmente;</li> <li>-Apreciar histórias, lengalengas e canções.</li> </ul>
<p><b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</b></p>	<p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> </ul>



<p style="text-align: center;"><b>Operacionalização da Atividade</b></p>	<p>A estagiária apresentará uma caixa surpresa, que contem sacos sensoriais. Em grande grupo, todas as crianças poderão ver e explorar os mesmos. Contudo, depois da pequena apresentação em grande grupo, as crianças poderão explorar os sacos sensoriais de forma livre, ainda que supervisionadas pelo adulto. Nestes sacos estarão imagens de animais escondidas. O objetivo é que as crianças, ao explorar os sacos, as encontrem e descubram quais são os animais, verbalizem o seu nome e/ou o som que estes reproduzem.</p> <p>Após esta exploração, de forma individual, as crianças serão desafiadas a fazer um jogo de associação entre as imagens dos animais e as suas sombras. Neste momento, serão também incentivadas a reproduzir os sons dos animais e/ou a verbalizar os seus nomes.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Instrumentos de Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos de observação.</li> <li>- Tabela de Observação. (Apêndice IX)</li> </ul>



**Figuras 21 e 22: Exploração dos Sacos Sensoriais**



**Figuras 23 e 24:** Identificação dos animais e das suas sombras

### 3.6.10. O esquema corporal

<p><b>Nome da Atividade</b></p>	<p>“Pedrinho, onde estás?”</p>
<p><b>Estratégia Utilizada</b></p>	<p>Estendal das Histórias</p>
<p><b>Experiências Chave High-Scope</b></p>	<p><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir e responder;</li> <li>- Comunicar não verbalmente;</li> <li>- Participar na comunicação dar-e-receber;</li> <li>- Comunicar verbalmente;</li> <li>-Apreciar histórias, lengalengas e canções.</li> </ul>
<p><b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</b></p>	<p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> </ul>



<p><b>Operacionalização da Atividade</b></p>	<p>Antes de contar a história, a estagiária esconder-se-á atrás de um móvel e, com a colaboração da educadora cooperante, irá mostrar as partes do corpo. Isto é, a educadora irá pedir que a estagiária mostre partes do corpo (exemplo: sara, onde está o teu pé?) e a ideia é que só se veja a parte do corpo.</p> <p>No final, contará a história “Pedrinho, onde estás?” com a técnica do estendal das histórias.</p> <p>Por fim, as crianças serão desafiadas a identificar as partes do corpo de diversas formas (imagens, boneco e nelas próprias).</p>
<p><b>Instrumentos de Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos de observação.</li> <li>- Grelha de Observação. (Apêndice X)</li> </ul>



**Figuras 25 e 26:** Dinamização da História “Pedrinho, onde estás?”



**Figuras 27 e 28:** Identificação das partes do corpo

### 3.6.11. Identificar as partes do corpo ao som das músicas

<p><b>Nome da Atividade</b></p>	<p>“Identificar as partes do corpo e associar através de gestos ao som das músicas”</p>
<p><b>Estratégia Utilizada</b></p>	<p>Coluna de som</p>
<p><b>Experiências Chave High-Scope</b></p>	<p><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir e responder;</li> <li>- Comunicar não verbalmente;</li> <li>- Participar na comunicação dar-e-receber;</li> <li>- Comunicar verbalmente;</li> <li>-Apreciar histórias, lengalengas e canções.</li> </ul>
<p><b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</b></p>	<p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> </ul>

<p><b>Operacionalização da Atividade</b></p>	<p>Durante a semana em que o tema é o esquema corporal, A estagiária irá cantar, com suporte de som, duas músicas relacionadas com o tema do corpo humano. O objetivo é que as crianças assimilem os conhecimentos, imitando os gestos e, associando assim, a palavra à parte do corpo correspondente. As músicas escolhidas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “O corpo”, de Ricardo Reis Pinto</li> <li>- “Bater as palmas” de Ricardo Reis Pinto</li> <li>- Eu mexo um dedo.</li> </ul>
<p><b>Instrumentos de Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos de observação.</li> <li>- Tabela de Observação.</li> </ul>

### 3.6.12. “As imagens vamos observar para as lengalengas cantarolar!”

<p><b>Nome da Atividade</b></p>	<p>“As imagens vamos observar para as lengalengas cantarolar!”</p>
<p><b>Estratégia Utilizada</b></p>	<p>Texto com imagens e realização de gestos ao longo da canção</p>
<p><b>Experiências Chave High-Scope</b></p>	<p><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir e responder;</li> <li>- Comunicar não verbalmente;</li> <li>- Participar na comunicação dar-e-receber;</li> <li>- Comunicar verbalmente;</li> <li>-Apreciar histórias, lengalengas e canções.</li> </ul>
	<p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.</li> </ul>

<p><b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</b></p>	<p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p>
<p><b>Operacionalização da Atividade</b></p>	<p>Ao longo desta semana serão apresentadas quatro lengalengas ao grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pelo muro acima;</li> <li>- Tenho um macaquinho,</li> <li>- Pimpão era um cão.</li> </ul> <p>As duas primeiras serão cantadas e associadas a gestos. O objetivo é que as crianças realizem os gestos e tentem verbalizar algumas palavras.</p> <p>A seguinte será “lida” com recurso a um texto com imagens, onde as crianças têm de verbalizar as palavras correspondentes às imagens.</p>
<p><b>Instrumentos de Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos de observação.</li> <li>- Tabela de Observação. (Apêndice XI)</li> </ul>

PIMPÃO ERA UM



QUE GOSTAVA DE



ERA MUITO



E FAZIA ão ão!

**Figura 29:** Lengalenga “Pimpão Era um Cão”

Apresentada a nossa intervenção educativa, entraremos na última parte deste estudo, que diz respeito à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

## Parte IV – Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo iremos analisar e discutir os dados obtidos, com base na análise das informações recolhidas ao longo de todo o percurso investigativo. Pois, tal como refere Amado (2014), “a análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los.” (p. 299) Ludke & André (1986) acrescentam ainda que “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa”. (p. 45)

Segundo Bogdan & Biklen (1994), “A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...), com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. (p. 205). Assim sendo, a análise e apresentação dos dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese (...), descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Deste modo, em primeiro lugar, debruçar-nos-emos sobre a análise de conteúdos das entrevistas (Apêndice XII). Na perspetiva de Morgado (2012), “a análise de conteúdo é hoje um dos procedimentos mais utilizados na investigação empírica no campo das ciências humanas e sociais e, conseqüentemente, no campo da educação. Na verdade, com mais ou menos hesitações de carácter epistemológico e metodológico, é rara a investigação que, de forma direta ou indireta, não faça uso dela” (p. 102). Como se pode verificar nos apêndices, esta análise trata-se de uma sintetização da informação que foi recolhida através das entrevistas realizadas.

Como já referimos, foram efetuadas 3 entrevistas semiestruturadas. As mesmas estavam divididas em 5 dimensões, entre elas: identificação pessoal e profissional, concepções sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, intervenção educativa, prejuízos das normas impostas devido à Covid19 na linguagem das crianças e, por fim, dados complementares.

Para apresentação dos principais dados da amostra, construímos uma tabela, que expomos de seguida:

	<b>Entrevistada A</b>	<b>Entrevistada B</b>	<b>Entrevistada C</b>
<b>Idade</b>	54 anos	35 anos	32 anos
<b>Habilitações Literárias</b>	Licenciatura	Mestrado	Mestrado
<b>Tempo de serviço</b>	22 anos	12 anos	7 anos
<b>Anos de trabalho em contexto de creche</b>	19 anos	3 anos	Apenas este ano letivo

**Tabela 7:** Identificação Pessoal e Profissional da Amostra

Atentando a tabela, concluímos que as três entrevistadas têm já um tempo de serviço considerável, contudo, apenas a entrevistada A tem mais experiência em contexto de creche e as entrevistadas A e B têm mais experiência em contexto de pré-escolar.

Relativamente às suas conceções sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, todas concordam com o facto de o educador de infância ter um papel fundamental no mesmo.

Quando questionadas sobre o papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças, as entrevistadas foram contundentes:

<b>Entrevistada A</b>	<b>Entrevistada B</b>	<b>Entrevistada C</b>
<p>“É extremamente importante”</p> <p>“O nosso papel é o de criar estratégias, uma série de atividades bem planificadas, que levem as crianças a ganhar vontade de querer falar”.</p>	<p>“O educador deve apostar em dinâmicas que aperfeiçoam e potenciem o desenvolvimento da linguagem expressiva e compreensiva da criança”</p>	<p>“O educador tem um papel primordial”</p> <p>“É visto como um modelo para a crianças”</p>

**Tabela 8:** Conceções sobre o papel do educador no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem

As entrevistadas complementaram a ideia que já havíamos sustentado na parte teórica, de que o papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças é muito importante, uma vez que este é um modelo para as mesmas. Através destas respostas, associadas à teoria apresentada no capítulo I, encontramos a resposta a uma das questões orientadoras desta investigação: “Qual é o papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças?” Nas questões e respetivas respostas seguintes, complementa-se a ideia do papel do educador de infância neste processo.

No que diz respeito à eficácia e importância das atividades, quer individualmente, como em pequeno e grande grupo, a entrevistada A referiu que “todas são importantes” e que “cabe ao educador ver o tipo de necessidades de cada criança”, pois o que “muitas vezes funciona para umas crianças, para outras não”. Esta considera muito importante que as crianças saibam estar em grande grupo, apesar de referir que todos os tipos de trabalho devem ser utilizados. Em concordância com o parecer acima descrito, a entrevistada B, afirmou que “todos os momentos são importantes e trazem estímulos diferentes”, acrescentando ainda que deve existir “por parte do educador, um equilíbrio saudável e um olhar atento e consciente perante a diversificação destes momentos”. Além disso, rematou que “a importância está, justamente no tempo de qualidade que o educador desenvolve nesta diversidade de momentos e, por conseguinte, nas estratégias em que aposta”. Por outro lado, a entrevistada C, refere que “as interações em pequeno grupo são mais eficazes”, embora concorde que “todos os momentos são importantes”. Concluímos assim que cada tipo de atividade tem as suas vantagens e que todas devem ser utilizadas no trabalho com crianças, tendo em conta as suas necessidades e especificidades.

Passando para a dimensão da intervenção educativa, as educadoras foram questionadas acerca dos momentos em que promovem o desenvolvimento da linguagem e quais são os tipos de atividades que dinamizam, bem como as estratégias que utilizam quando as crianças demonstram dificuldades. Elencamos os excertos mais importantes das suas respostas na tabela abaixo:



	<b>Educadora A</b>	<b>Educadora B</b>	<b>Educadora C</b>
<b>Momentos</b>	“Durante toda a rotina diária”	“desde o início do dia até ao final” “o ambiente educativo deve ser muito rico numa comunicação consciente” “o diálogo constante”	“Acolhimentos” “Momentos de rotina diária” “Atividades estruturadas”
<b>Atividades</b>	“Os bons dias” “A marcação das presenças” “Utilizo muito as canções”	“atividades desafiadoras para que estas se sintam motivadas e interessadas na sua realização” “Jogos de linguagem, histórias, exploração de imagens, trava-línguas, canções”	“Diálogos de grande grupo” “Canções” “Lengalengas” “Trava-línguas” “Histórias”.
<b>Estratégias</b>	“Uma das estratégias é deixar que a criança tenha o seu tempo” “nós observarmos” “Deixar a criança brincar e tentar mais tarde” “Respeitar a criança acima de tudo”	“devemos ter muito presente que todas as crianças têm o seu ritmo” “É importante uma observação atenta, cuidada e uma intervenção diferenciada” “Destaco a intervenção precoce (...) que	“Aproximo-me da criança” “Desenvolvo um trabalho mais individualizado. Por exemplo: repetição de sílabas, jogos de sons e brincadeiras com mímica e sons.”

	“Mudar a forma como nos expressamos”	pode ser um contributo essencial para que a criança ultrapasse algumas fragilidades e inseguranças.”	
--	--------------------------------------	--	--

**Tabela 9:** Momentos, Atividades e Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da linguagem

Analisando a tabela, podemos, uma vez mais, comparar as respostas das entrevistadas com a nossa parte teórica, uma vez que, fica bem claro que todos os momentos devem ser aproveitados pelos educadores de infância para desenvolver a linguagem das crianças, que as atividades devem ser desafiadoras para motivar as crianças, que devemos atender às especificidades e ritmos de cada uma e sobretudo, devemos ter sempre um olhar muito atento.

Uma vez que vivemos tempos diferentes, as educadoras de infância entrevistadas também foram questionadas acerca dos prejuízos e diferenças que a utilização da máscara pode provocar no processo de desenvolvimento da linguagem da criança. Todas demonstraram que os prejuízos da utilização da mesma são já evidentes, através das suas respostas. A entrevistada A referiu que a utilização da máscara “é altamente prejudicial”, pois “as crianças precisam de ver a nossa articulação”. Acrescentou ainda que se verifica que “as crianças estão mais apáticas, porque não conseguem entender as nossas expressões”. Quando abordada com esta questão, a entrevistada B mencionou que “a sua utilização condiciona vários fatores que na interação diária com as crianças são essenciais”. A mesma, revela que “a expressão facial acabou por ficar mais dificultada” e que “as crianças fazem um esforço maior de compreensão nos momentos de diálogo”. Por sua vez, a entrevistada C afirmou que as crianças “nem sempre percebem as instruções”, “não conseguem ler os lábios e isso acaba por prejudicar a passagem da mensagem.

No que concerne à dimensão dos dados complementares, as entrevistadas não quiseram acrescentar informação.

A entrevistada A foi educadora cooperante da estagiária/ investigadora em contexto de creche/estudo. Por esse motivo, a sua entrevista integrou 2 questões distintas das restantes. Uma diz respeito à caracterização do grupo de crianças no que toca ao desenvolvimento da linguagem e a outra é sobre benefícios da utilização da língua gestual para bebés no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Relativamente à questão sobre os benefícios da língua gestual para bebés, a educadora declarou que “é uma forma de comunicar antes de ser capaz de falar”, em que “as crianças comunicam de forma natural”. A mesma referiu que quando as crianças “começam a utilizar a palavra associada ao gesto e quando se sentem seguros” deixam de utilizar o gesto, pois já conseguem verbalizar. Contudo, a entrevistada ressalva que “não podemos nunca deixar de falar. Sempre que utilizamos gestos, temos de estar a falar”.

Quanto à caracterização do grupo em relação ao desenvolvimento da linguagem, a educadora cooperante afirmou que “temos uma discrepância muito grande da criança mais velha para a criança mais nova” e que “temos crianças com capacidade de verbalizar uma frase e cantar uma canção” e “outras que apenas dizem “olá” e “tá””. Revela ainda que “Nota-se uma disparidade muito grande no número de palavras que são capazes de dizer”. Em concordância com a educadora, também a estagiária referiu este aspeto quando analisou a grelha de observação que utilizou.

No que concerne à grelha de observação, comparando a primeira (correspondente ao mês de outubro de 2020) e a última (correspondente ao mês de Janeiro de 2021), verifica-se que as crianças se encontram, de facto em patamares diferentes no processo de desenvolvimento da linguagem, embora se tenha verificado melhorias em muitos casos. Eis alguns exemplos:

No dia 9 de Outubro de 2020, foi realizado um Registo de Observação – Amostragem de Acontecimentos (apêndice XIII), onde verificamos que a F era capaz de cumprir ordens simples. Já no dia 9 de Dezembro, numa descrição diária (em apêndice XIV), constatamos que a F já era capaz de responder a perguntas simples. Em Janeiro, verificamos que a mesma criança tinha capacidade de verbalizar tudo o que lhe era pedido.

Por outro lado, a MC, no início do mês de Outubro, ainda não cumpria ordens simples e não era capaz de verbalizar, apenas reproduzia alguns sons.

Contudo, conforme podemos verificar no registo de observação – descrição diária (em apêndice XV), a criança verbalizou pela primeira vez a palavra “olá”. Nesse mesmo dia, verificou-se que a criança já percebia ordens simples como “senta” e “dá”. Em Novembro, a MC começou a imitar, pela primeira vez, alguns gestos da canção “doidas, doidas andam as galinhas” e “eu mexo um dedo”. Em Dezembro, a criança já era capaz de reproduzir sons de animais, tais como: vaca, cão e gato. Além disso, já identificava os animais em imagens, embora ainda não verbalizasse.

A LD, em Outubro, ainda não verbalizava. Porém, já comunicava através de gestos. Nomeadamente, na hora das canções, a criança acompanhava-as com os gestos, como se pode verificar no registo de observação no apêndice XVII. Em dezembro, a criança já era capaz de reproduzir o som de todos os animais pedidos pelo adulto (registo de observação em apêndice). E em Janeiro, já era capaz de verbalizar algumas palavras e responder a perguntas simples, como constatamos nos registos de observação anexados (apêndice XVIII).

O facto de utilizar a grelha de observação e avaliação, permitiu que percebêssemos o que era necessário trabalhar com o grupo, E, dessa forma, surgiu um leque de atividades, que foram apresentadas no capítulo 3.

Estas atividades pretendiam desafiar alguns elementos do grupo a passar da comunicação à expressão oral e outros, a desenvolver já a sua linguagem. Assim sendo, consideramos que os objetivos específicos foram cumpridos, uma vez que, através das grelhas de observação de cada atividade (em apêndice), verificamos que as crianças, com o passar do tempo, foram adquirindo muitas habilidades no que ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem diz respeito.

Com a colocação destas atividades em prática, percebemos que, de facto, nesta faixa etária as crianças necessitam de muito estímulo e motivação para desenvolver a sua linguagem e que, algumas atividades funcionam melhor que outras. Por exemplo, neste grupo em específico, as canções sempre foram uma excelente forma de trabalhar a comunicação e linguagem. Observamos, através das mesmas, muitas evoluções nas crianças, que participavam muito, quer inicialmente fazendo os gestos, quer mais tarde quando já eram capazes de verbalizar, como podemos verificar nos registos de observação em apêndice (apêndices XVI e XVII). Por outro lado, verificamos que, associando os

interesses das crianças às suas necessidades, as atividades se tornaram mais desafiadoras. O grupo mostrou-se sempre bastante participativo e obtivemos bons resultados no final, nomeadamente, a participação cada vez mais ativa dos elementos do grupo e o aumento notório de vocabulário.

Deste modo, terminamos a apresentação e discussão dos resultados da investigação. Concluindo que a aplicação das entrevistas foi muito importante, pois reforçou muitas das considerações teóricas descritas no documento. Além disso, permitiram responder às questões que nortearam o estudo. Complementarmente, percebemos que as entrevistadas consideram o papel do educador extremamente importante no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e que estes devem ser os grandes impulsionadores no mesmo. Relativamente às grelhas de observação e de avaliação das atividades, concluímos que, a sua utilização nos permite perceber quais são as potencialidades e dificuldades linguísticas das crianças no momento, podendo assim agir tendo em conta as mesmas nas intervenções seguintes. Quanto ao leque de intervenções realizadas no grupo de crianças, consideramos que todas produziram efeitos no que diz respeito ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem do grupo. Sentimos que foram estimulantes, pois até as crianças que ainda não verbalizavam, demonstravam sinais comunicativos, como por exemplo sorrisos que manifestavam a alegria e vontade de continuar no diálogo/ atividade. Ao longo das intervenções, constatamos que as crianças demonstravam uma maior intencionalidade nas suas comunicações e começavam a ter vontade e prazer de interagir. A par disto, reconhecemos que o facto de redigir registos de observação diários é essencial para que as potencialidades e dificuldades das crianças fiquem registadas e as possamos consultar e principalmente, para que haja uma avaliação sistemática uma vez que nestas faixas etárias o desenvolvimento da criança típica é muito célere.

Assim sendo, passamos ao próximo tópico, onde serão apresentadas as considerações finais da investigação.

## Considerações Finais

A concretização desta investigação proporcionou-nos a oportunidade de aprofundar a importância do papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças, quer através da sustentação teórica, quer através da recolha e análise dos dados.

As crianças são seres únicos que se encontram em constante desenvolvimento e crescimento e, cabe-nos a nós, enquanto educadores de infância, proporcionar-lhes qualidade educativa no seu dia-a-dia, quer na creche quer no jardim de infância, para que beneficiem de um desenvolvimento integral e saudável.

Como nos diz Horta (2007), “São os primeiros anos de vida que se constituem como muito importantes para a criança aprender a falar e, conseqüentemente, a relacionar-se com os outros. Quando a criança começa a saber usar a linguagem para comunicar, fica detentora de um novo factor de desenvolvimento, pois através da linguagem adquire a experiência humana e social que irá influir poderosamente na sua formação mental.” (p. 31) Assim sendo, cabe aos educadores de infância estimular as várias dimensões inerentes ao desenvolvimento da criança.

Tal como refere Sim - Sim (1998), o ambiente no qual as crianças se desenvolvem é crucial, pela oportunidade de experiências e enriquecimento linguístico. Um ambiente comunicativo e linguístico estimulante faz com que as crianças tenham mais experiências de interação e descubram o prazer de comunicar, o que facilitará o seu processo de socialização, pois, tal como afirmam Hohmann & Weikart (2011), “somos seres sociais e a linguagem permite-nos estabelecer relações com os outros”. (p. 526). Segundo estes autores, “a função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre pessoas” (p. 524).

É fundamental um desenvolvimento adequado das competências linguísticas das crianças, por esse motivo, o papel de quem as rodeia, é estimulá-las e oferecer-lhes oportunidades, para que o processo ocorra de forma gradual e significativa, uma vez que “a linguagem é constituída por um processo interativo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 526).

Enquanto futuras profissionais de educação, procuramos perceber qual o papel do educador de infância e que estratégias é que este/a pode mobilizar para potenciar a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças de forma adequada. Para tal, recorreremos à observação, à intervenção educativa e a 3 entrevistas a profissionais da área.

Através da pesquisa teórica, da prática em contexto de creche e das entrevistas realizadas, acreditamos ter respondido aos nossos objetivos. Posto isto, concluímos que o papel dos educadores de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é: o de motivar e estimular as crianças, fazendo com que tenham vontade e prazer de interagir; proporcionar o maior número de interações; oferecer um ambiente estimulante; criar estratégias que respondam às necessidades e interesses das mesmas; é ser um observador atento; saber escutar; saber falar, tendo em conta que é um modelo linguístico para as crianças. Concluindo, é extremamente importante que todos os momentos sejam aproveitados para estimular a linguagem das crianças, pois “sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (OCEPE, 2016, p. 60).

Ao longo do relatório foram também descritas diversas estratégias que os educadores de infância podem utilizar, quer com base em autores, quer através da experiência das educadoras de infância entrevistadas, bem como da nossa intervenção educativa. Destacamos a exploração de imagens/objetos, histórias, as canções e as lengalengas, que foram utilizadas no contexto da investigação.

É ainda fundamental referir que o educador deve oferecer tempo e momentos de qualidade às crianças; proporcionar atividades desafiadoras tendo sempre em conta que cada uma tem o seu ritmo. No fundo, o educador de infância deve criar as condições necessárias para que as crianças aprendam. Deste modo, é fulcral uma intervenção diferenciada, onde a escuta ativa, a motivação e o incentivo devem estar sempre presentes. O contexto de creche envolve todo um trabalho, pois as crianças mais pequeninas aprendem através da imitação, da observação, repetição e da experimentação. O educador, que trabalha neste contexto, deve ter muito presente que trabalhar com grupos etários tão novos implica muita energia, muita repetição e sobretudo muita

calma. Contudo, a recompensa é sempre ainda maior. Vibramos a cada conquista das crianças, como se fosse nossa.

Para concluir este relatório, apresentamos, no próximo tópico, as nossas perspectivas de investigação.



## Prospetivas da Investigação

Terminada a presente investigação, consideramos pertinente mencionar alguns tópicos que podem ser ainda investigados dentro desta temática.

Em primeiro lugar, este estudo poderia ser implementado durante todo o ano letivo. Dessa forma, obteríamos diferentes resultados, pois teríamos muito mais tempo para intervir e o intervalo de tempo era maior para se verificar o desenvolvimento das crianças.

Em segundo lugar, consideramos que podia ser feito o mesmo estudo em dois grupos distintos da mesma faixa etária, para termos um maior número de crianças em estudo. Além disso, achamos que poderia haver uma continuidade da investigação no ano letivo seguinte, ou seja, no grupo dos 24 aos 36 meses. Pois, dessa forma, aumentávamos o nosso conhecimento da prática em contexto de creche e era possível acompanhar o chamado “boom” da linguagem.

Além disso, também seria interessante seguir o mesmo grupo até aos 5 anos e acompanhar todo o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças.

Seria ainda adequado realizar mais entrevistas a educadoras de infância, com o objetivo de recolher outros pontos de vista e, conseqüentemente, mais informação acerca da temática. Poderíamos ainda trabalhar em cooperação com terapeutas da fala, para perceber de que modo é que se pode trabalhar em conjunto para ajudar as crianças com dificuldades na comunicação, linguagem e fala.

No nosso ponto de vista, poderíamos ainda trabalhar em cooperação com as famílias e perceber de que modo é que a cooperação com as mesmas pode beneficiar o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças. Nomeadamente no momento pandémico que atravessamos, o papel dos pais pode ser ainda mais fundamental pois, se nas instituições utilizamos máscaras, os pais são os principais responsáveis por realizarem e demonstrarem às crianças a correta articulação das palavras, por exemplo.

Para finalizar, poderíamos investir na criação de ferramentas digitais em Português/ Expressão e Comunicação - ferramentas essas que fossem verdadeiramente motivadoras e desafiantes para as crianças e que, sobretudo, fizessem com que estas aprendessem a comunicar corretamente. E uma vez

que entramos neste tema, podíamos ainda investigar os prejuízos que, o facto de as crianças visualizarem tantos vídeos em português do Brasil, terão no futuro linguístico das mesmas.

## Referências Bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: The new phonics in context*. Oxford: Heinemann.
- Adams, M. J., Foorman, B. R. Lundber, I. & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore: Brooks.
- Aires, L., (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Andrade, F., (2008). *Perturbações da linguagem na criança: análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Comissão Editorial.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bee, H. (1977). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bouton, C. P. (1975). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Motores Editora.
- Brazelton, T.B.; NUGENT, J.K. (2011). *The Neonatal Behavioral Assessment Scale*. 4.ed. London: Mac Keith Press.
- Bronckart, J. P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000) – *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chomsky, N. (1965). *Syntactic structures*. La haya: Mounton. (Trad. Cast. Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI, 1974.)
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 455-479
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

Estrela, A. & Ferreira, J. (org.). (2001). *Investigação em educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa/FPCEUL.

Ferreira, A., L., Silva, C., V., Matos, J., C., Couto, J., M., Martins, M. (2019). *Métodos Fundamentais do Ensino: Português*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Ministério da Educação.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Watson, J. (1924). *Behaviorism*. Nueva York: Norton.

Lakatos & Marconi (2002) *Fundamentos da Metodologia Científica*, (2a edição). São Paulo: Editorial Presença.

LaTorre, A (2003). *La investigacio-accion. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona

Lima, R. (2000). *Linguagem infantil: da normalidade à patologia*. Braga:

APPACDM.

Lopes, F. (2004). O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. Campinas: Revista psicologia escolar e educacional.

Lopes, J., Miguéis, G., Dias, J., Russo, A., Barata, A., Lopes, T. & Damião, F. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim de infância*. Porto: Asa Editores

Lüdke M. e André M. E. D. A (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária LDTA: São Paulo

Luria, A. (1977) *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.

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 Acção*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J.C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De facto editores.

Oliveira-Formosinho, J. F. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, A Visão panorâmica da Investigação-Acção (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em- Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em- Participação* (pp. 9-63) Porto: Porto Editora

Paivio, A., Begg, I. (1981). *Psychology of Language*. Prentice-Hall Inc.

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança* (11ª ed.) São Paulo: McGraw-Hill

Piaget, J. (1989). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Fontes Editora.

Piaget, J., & Chomsky, N. (1987). *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. Porto: Edições 70.

Pieterse, M. (2008). *Conversas de Bebê: Ajude o seu filho a desenvolver a capacidade de comunicação desde o nascimento*. Lisboa: Livros Horizonte.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.

Rappaport, R; Fiori, C; Herzberg (1981). *Psicologia do desenvolvimento, Vol.1 e Vol.2, teorias do desenvolvimento, conceitos fundamentais*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Rego, T. C. (1997). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (4ªedição). Petrópolis: Vozes.

Rigolet, S. A. (2000). *Os três P- Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma plena expressão*. Porto Editora.

Rigolet, S. A. (2006). Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. 2o edição revista e ampliada. Porto: Porto Editora.

Rombert, J. (2013). *O Gato Comeu-te a Língua? Lisboa: a Esfera dos livros*

Rombert, J. (2017). A Linguagem Mágica dos Bebés. Lisboa: a Esfera dos Livros.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desenvolvimento. Lisboa: Ministério da Educação

Sim-Sim, I. (1997). A língua materna na educação básica – competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa. Reflexão participada.

Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da linguagem. Universidade Aberta. Lisboa.

Sim-Sim, I.; Silva, A. C.; Nunes, C. (2008) Linguagem e Comunicação no Jardim de -infância. Textos para educadores de infância. Lisboa. Ministério da Educação.

Sousa, M., Baptista, C. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha. Lisboa: Pactor.

Test, J. E., Cunnigham, D. D., & Lee, A. C. (2010). Talking with young children: How teachers Encourage Learning. *Dimensions of Childhood*, pp. 3-14

Vigotski, L. (2005). *Pensamento e Linguagem* São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Vilelas, J. (2009). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora

## **Documentos Oficiais:**

### OCEPE:

Silva, I., Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

### Documentos Institucionais:

Plano Anual de Atividades 2020- 2021

Plano de Contingência (Setembro de 2020)

Projeto Educativo 2015 – 2019

Regulamento Interno

# Apêndices

## Apêndice I

### Grelha de Avaliação Diagnóstica da Linguagem Oral – Sala 1 ano

Data da Observação:

INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO	IDENTIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS														Observações
	AL	AN	AF	D	F	JP	LD	LG	MC	M	S	R	L		
Reconhece os colegas da sala															
Reconhece os adultos da sala															
Reconhece objetos do seu dia-a-dia (Chupeta, cadeira, mesa, brinquedo, sapatos)															
Reage a expressões faciais															
Sorri															

Usa palavras ou gestos para pedir alguma coisa															
Segue orientações simples (dá, põe, pega)															
Executa ordens simples															
Está atento quando o adulto fala ou conta histórias															
Repete sons que ouve															
Repete palavras ditas pelo adulto															
Balucia															
<b>Aponta:</b> Para as partes do corpo - Cabeça															



- Olhos																			
- Nariz																			
- Boca																			
- Orelhas																			
- Pé																			
- Mão																			
<b>Aponta para objetos presentes no seu dia-a-dia:</b>																			
- Sapatos																			
- Cadeira																			
- Mesa																			
- Colher																			
-Prato																			
- Chão																			
Fala sozinha/o enquanto brinca																			

Interage com os colegas quando brinca (mostra objetos ou fala)																			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Legenda:** E.A. – Em Aquisição A- Adquirido NA- Não Adquirido NO- Não Observado

OBSERVAÇÕES:

**Legenda:** Grelha de Avaliação da Linguagem Oral aplicada no contexto de Estágio.

## Apêndice II

### Grelha de Avaliação da Atividade

Data: 21 de outubro de 2020

Indicadores	AF	AL	AN	D	F	JP	LD	LG	MA	MC	S	R	L
Associar 1 fruto à imagem correspondente.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Agarrar o fruto pedido pelo adulto.	EA	EA	A	A	A	A	A	EA	A	EA	A	EA	EA
Verbalizar o nome de 1 fruto.	NA	NA	A	EA	A	EA	EA	NA	EA	NA	EA	NA	NA

**Legenda:** EA – Em Aquisição A- Adquirido NA- Não Adquirido NO- Não Observado

Observações: Durante toda a atividade denotou-se o interesse e atenção do grupo. Todos foram capazes de identificar pelo menos 1 fruto. Apenas o AN e a F foram capazes de verbalizar corretamente o nome dos frutos. Contudo, o D, tentou verbalizar. (Registo de Observação).

**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 21 de Outubro de 2020

**Nome da Criança:** D

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** Durante a atividade dinamizada pela estagiária, em grande grupo, quando esta tirou a banana do cesto e disse: “esta eu sei... é a ba...”, prontamente o D verbalizou “nhanha”. E a estagiária confirmou “banana”.

**Comentário:** A estagiária observou que o D. já é capaz de associar o objeto ao seu nome e de verbalizá-lo, ainda que de forma impercetível. Para a criança, o processo de desenvolvimento da linguagem é fundamental.

## Apêndice III

<b>Grelha de Avaliação da Atividade</b> <b>Data:</b> 23 de Outubro de 2020
---

Indicadores	AF	AL	AN	D	F	JP	LD	LG	MA	MC	S	R	L
Identificar o fruto pedido pelo adulto	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Colocar o fruto solicitado na boca do fantoche.	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	EA
Verbalizar pelo menos o nome de um fruto.	NA	NA	A	EA	A	EA	EA	NA	EA	NA	EA	NA	NA

**Legenda:** EA – Em Aquisição A- Adquirido NA- Não Adquirido NO- Não Observado

Observações: Todos estiveram com muita atenção. O D. tentou verbalizar em diversos momentos, ainda que fosse impercetível. Todos foram capazes de “dar de comer ao Sr. Crock”, contudo, quem demonstrou alguma dificuldade foram a AL, A MC e o L.

## Apêndice IV

<b>Grelha de Avaliação da Atividade</b> <b>Data:</b> 28 de Outubro de 2020
---

Indicadores	AF	AL	AN	D	F	JP	LD	LG	MA	MC	S	R	L
Associar pelo menos um alimento a um animal.	EA	NA	A	A	A	A	A	A	A	EA	EA	EA	NA
Reproduzir o som de pelo menos 2 animais.	NA	NA	A	A	A	A	A	EA	A	EA	A	A	NA

**Legenda:** EA – Em Aquisição A- Adquirido NA- Não Adquirido NO- Não Observado

Observações: Embora tenha sido capaz de associar o animal ao alimento, após escutar a história, a LD não quis tocar nos alimentos.

**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 28 de Outubro de 2020

**Nome da Criança:** F

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** Ao longo da dramatização, a F ia interagindo, verbalizando o nome dos animais. No final, foi capaz de reproduzir o som dos mesmos.

**Comentário:** Verifica-se que a F já é capaz de verbalizar o nome dos animais, demonstrando um desenvolvimento na sua linguagem. Além disso, já é capaz de associar o som ao animal correspondente, bem como de reproduzi-lo.

## Apêndice V

<b>Grelha de Avaliação da Atividade</b> <b>Data:</b> 29 de Outubro de 2020
---

Indicadores	AF	AL	AN	D	F	JP	LD	LG	MA	MC	S	R	L
Escutar a história com atenção	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Interagir com o adulto ao longo da história (descobrir onde estão os animais)	NA	NA	A	A	A	EA	EA	EA	A	NA	EA	NA	NA
Reconhecer os seus pares	EA	EA	A	A	A	A	A	EA	A	EA	EA	EA	EA

**Legenda:** EA – Em Aquisição A- Adquirido NA- Não Adquirido NO- Não Observado

Observações: Embora ainda não verbalizem todos os nomes, algumas crianças já são capazes de identificar os seus pares, quer apontando, quer olhando.

## Apêndice VI

<b>Grelha de Avaliação da Atividade</b> <b>Data: 11 de Novembro de 2020</b>
--

Indicadores	AF	AL	AN	D	F	JP	LD	LG	MA	MC	S	R	L
Imitar os gestos feitos pela estagiária	NA	EA	A	A	A	EA	A	EA	A	EA	EA	EA	NA
Identificar a castanha e o ouriço	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Verbalizar partes da música	NA	NA	EA	EA	A	NA	EA	NA	EA	NA	NA	NA	NA

**Legenda:** EA – Em Aquisição A- Adquirido NA- Não Adquirido NO- Não Observado

Observações: O AF e o L não imitaram nenhum dos gestos realizados ao longo da música, em nenhuma parte do dia. As crianças que se encontram EA, imitaram alguns gestos e as que adquiriram imitaram todos os gestos feitos pela estagiária.

Todos foram capazes de identificar a castanha e o ouriço. Quem tentou verbalizar partes da música foram: AN , D, F, LD e MA.



**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 11 de Novembro de 2020

**Nome da Criança:** F

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** Todas as vezes que ouvimos e cantamos a música, a F verbalizou diversas palavras da mesma, como “ploc ploc” “caiu” “castanha” “duas, três”.

**Comentário:** Verifica-se que a F já é capaz de acompanhar as músicas, verbalizando palavras que fazem parte da mesma. Além disso, imitou os gestos realizados pela estagiária.

**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 11 de Novembro de 2020

**Nome da Criança:** AN

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** enquanto cantamos a música, o AN acenava com a cabeça e tentava verbalizar algumas palavras, ainda que de forma impercetível.

**Comentário:** Verifica-se que a criança já é capaz de participar e interagir nas dinâmicas de grupo. A criança demonstra estar a desenvolver a sua linguagem expressiva.

## Apêndice VII

### Grelha de Avaliação da Atividade

Data: 12 de Novembro de 2020

Indicadores	AF	AL	AN	D	F	JP	LD	LG	MA	MC	S	R	L
Identificar o “urso” e a “abelha”	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	NO	A
Pronunciar a palavra “urso”	NA	NA	EA	EA	EA	NA	EA	NA	EA	EA	NA	NO	NA
Imitar o som do urso	EA	NA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	NA	EA	NO	NA
Verbalizar a palavra “abelha”	NA	NA	EA	EA	A	NA	EA	NA	EA	NA	NA	NO	NA
Reproduzir o som da abelha	NA	NA	A	A	A	A	A	EA	A	NA	EA	NO	NA

**Legenda:** EA – Em Aquisição A- Adquirido NA- Não Adquirido NO- Não Observado

Observações: todos estiveram com interesse na dramatização e interagiram com a estagiária sempre que solicitado, à exceção do R que não esteve presente. Inicialmente, alguns elementos (MC, S, LD) demonstraram receio devido ao fato de urso, contudo, rapidamente se habituaram.

**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 12 de Novembro de 2020

**Nome da Criança:** F

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** Ao observar a dramatização, a F pronunciou “uxo” (urso) e “beia” (abelha).

**Comentário:** Verifica-se que aumentou o seu vocabulário, reconhece e identifica os diferentes animais.

**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 12 de Novembro de 2020

**Nome da Criança:** MC

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** A MC, sendo a criança mais nova do grupo e, tendo começado há pouco tempo a participar por iniciativa própria, identificou os 2 animais com facilidade e ainda tentou reproduzir os sons.

**Comentário:** Denota-se que a MC começa a envolver-se cada vez mais nas dinâmicas de grupo e que consegue com facilidade identificar os animais. Além disso, começa a tentar expressar-se, tentando reproduzir sons.

## Apêndice VIII

### Grelha de Avaliação da Atividade

Data: 2 de Dezembro de 2020

Indicadores	AF	AL	AN	D	F	JP	LD	LG	MA	MC	S	R	L
Reproduzir o som do lobo	NA	NA	A	A	A	NO	A	A	A	NA	EA	NA	NA
Identificar o número de porquinhos	NA	NA	A	A	A	NO	A	EA	A	NA	EA	EA	NA
Agarrar o elemento pedido pelo adulto	A	EA	A	A	A	NO	A	A	A	EA	EA	EA	NA
Associar os porquinhos às respetivas casas pela cor	EA	EA	A	A	A	NO	A	EA	A	NA	EA	NA	NA

**Legenda:** EA – Em Aquisição A- Adquirido NA- Não Adquirido NO- Não Observado

Observações: Crianças EA, contavam a partir do momento em que a estagiária dizia “um”.

No jogo de associação, algumas crianças tiveram dificuldades em associar. Umas conseguiram com a repetição e outras não.

## Apêndice IX

### Grelha de Avaliação da Atividade

Data: 4 de Dezembro de 2020

Indicadores	AF	AL	AN	D	F	JP	LD	LG	MA	MC	S	R	L
Identificar todos os animais	A	EA	A	NO	A	NO	NO	A	A	EA	A	A	EA
Reproduzir os sons dos animais	EA	EA	A	NO	A	NO	NO	A	A	EA	A	A	EA
Verbalizar o nome dos animais	NA	NA	EA	NO	A	NO	NO	EA	EA	NA	EA	NA	NA
Associar os animais às imagens das suas sombras	EA	EA	A	NO	A	NO	NO	A	A	NA	A	A	EA

**Legenda:** EA – Em Aquisição A- Adquirido NA- Não Adquirido NO- Não Observado

Observações: faltaram 3 crianças (NO). Apenas a F verbalizou o nome de todos os animais.

Relativamente ao jogo dos animais com as sombras, o An demonstrou perceber de imediato o jogo e colocou todos os animais nas sombras corretas. A F também foi capaz de colocar todos os animais nas sombras, ainda que necessitasse de mais tempo para observar. O L, a MC e a AL precisaram de mais incentivo e ajuda do adulto.

**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 4 de Dezembro de 2020

**Nome da Criança:** AN e F

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** No jogo de associação entre as imagens dos animais e as suas próprias sombras, o AN e a F foram capazes de associar todas as sombras aos animais.

**Comentário:** Verifica-se que as crianças já são capazes de associar os animais às suas sombras e, além disso, de verbalizar o nome dos mesmos.

**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 4 de Dezembro de 2020

**Nome da Criança:** LG, MA e S

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** Após perceberem qual era a intenção do jogo, as crianças conseguem associar com facilidade as imagens às sombras.

## Apêndice X

### Grelha de Avaliação da Atividade

Data: 13 de Janeiro de 2021

Indicadores	AF	AL	AN	D	F	JP	LD	LG	MA	MC	S	R	L
Identificar as partes do corpo no boneco	EA	NO	NO	NO	A	A	A	NO	NO	EA	NO	A	NO
Reconhecer as partes do corpo em si próprio	EA	NO	NO	NO	A	A	A	NO	NO	EA	NO	A	NO
Verbalizar o nome de pelo menos 1 parte do corpo	NA	NO	NO	NO	A	EA	A	NO	NO	NA	NO	NA	NO

**Legenda:** EA – Em Aquisição A- Adquirido NA- Não Adquirido NO- Não Observado

Observações: faltaram 7 crianças. Foi, por isso, possível, trabalhar de forma mais individualizada com cada criança.

**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 13 de Janeiro de 2021

**Nome da Criança:** JP

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** Após contar a história, a estagiária pediu que as crianças identificassem as diferentes partes do corpo nas imagens e em si próprias.

**Comentário:** O JP foi capaz de identificar as partes do corpo nas imagens, contudo demonstrou algum receio em apontar para as partes do corpo. Quando a estagiária o fez, e o incentivou, começou a ganhar confiança e identificou-as.

**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 13 de Janeiro de 2021

**Nome da Criança:** F

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** No momento de trabalho individual, a F demonstrou conhecer todas as partes do corpo pedidas, apontando para si própria e para as imagens.

**Comentário:** Denota-se que a F está muito desenvolvida e assimila toda a informação dada pelo adulto.



**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 13 de Janeiro de 2021

**Nome da Criança:** LD

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** No momento de trabalho individual, a LD verbalizou “pé” e “mão”.

**Comentário:** Verifica-se que a LD está a desenvolver a sua linguagem expressiva. Apesar de não verbalizar as restantes, foi capaz de as identificar todas.

**Ficha de Registo de Áudio e Vídeo**

<b>Nome da Criança</b>	F.
<b>Idade</b>	1 ano

<b>Data da Gravação</b>	13 de Janeiro de 2021
<b>Descrição da Situação</b>	<p>No momento individual com a F, a estagiária questionou-a:</p> <p>E: Kika, os teus pés?  (a criança não verbalizou, mas apontou e mexeu nos pés com as duas mãos)</p> <p>E: Boa, e as mãos?  (A criança observou-as e agarrou uma mão com a outra, mas não verbalizou.)</p> <p>E: A tua cabeça onde está?  C: Aqui (levando as duas mãos à cabeça).</p> <p>E: Boa, e os olhos?  (não verbalizou, mas apontou com os dois dedos indicadores)</p> <p>E: muito bem, e a boca?  C: Aqui (apontando)</p> <p>E: Boa. E o nariz?  C: Aqui (apontando com o dedo indicador)</p> <p>E: muito bem!</p>

<b>Observações</b>	Verifica-se que a F. foi capaz de reconhecer em si própria todas as partes do corpo solicitadas pela estagiária.

## Apêndice XI

### Grelha de Avaliação da Atividade

Data: 14 de Janeiro de 2021

Indicadores	AF	AL	AN	D	F	JP	LD	LG	MA	MC	S	R	L
Realizar os gestos	EA	NO	NO	NO	A	A	A	NO	NO	EA	NO	A	NO
Verbalizar palavras da lengalenga cantada	NA	NO	NO	NO	A	EA	A	NO	NO	NA	NO	EA	NO
Verbalizar a palavra correspondente à imagem	NA	NO	NO	NO	A	EA	A	NO	NO	NA	NO	EA	NO

**Legenda:** EA – Em Aquisição A- Adquirido NA- Não Adquirido NO- Não Observado

**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 14 de Janeiro de 2021

**Nome da Criança:** LD

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** A estagiária apresentou algumas lengalengas com suporte de imagem e texto, a LD demonstrou ser capaz de acompanhar a lógica e disse algumas palavras da mesma como “cão”, “formiga”, “mão”.

**Comentário:** A LD revela estar a desenvolver a sua linguagem, demonstrando cada vez mais à vontade em interagir e a fazê-lo de forma cada vez mais perceptível.

**Registo de observação – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 14 de Janeiro de 2021

**Nome da Criança:** jp

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** o jp realizou todos os gestos feitos pela estagiária e também tentou verbalizar.

**Comentário:** a criança já é capaz de se envolver cada vez mais nas atividades e já tenta verbalizar algumas palavras, verificando-se assim que está a passar da comunicação à expressão oral.

## Apêndice XII

### Análise de Conteúdo da Entrevista A

Dimensão 1: Dados da Amostra
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Idade: 54 anos</li><li>2. Habilitações literárias: Licenciatura</li><li>3. Tempo de serviço: 22 anos</li><li>4. Anos de trabalho na instituição: 19</li><li>5. Anos de trabalho em contexto de creche: 19</li></ol>

Dimensão 2: Concepções sobre o Desenvolvimento da Linguagem
---

Nº da Pergunta	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
6.	Caracterização do grupo	Caracterização do grupo em relação ao desenvolvimento da linguagem.	<i>Temos uma discrepância muito grande da criança mais velha para a criança mais nova (...)</i> <i>Temos crianças com capacidade de verbalizar uma frase e cantar uma canção (...)</i> <i>e outras que apenas dizem “olá” e “tá” (...)</i> <i>Nota-se uma disparidade muito grande no número de palavras que são capazes de dizer (...)</i>

7.	O educador de infância e o desenvolvimento da linguagem	O papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.	<p><i>É extremamente importante (...)</i></p> <p><i>Requer muito trabalho (...)</i></p> <p><i>Temos que criar toda uma envolvimento (...)</i></p> <p><i>O nosso papel é o de criar estratégias, uma série de atividades bem planificadas, que levem as crianças a ganhar vontade e querer falar.</i></p>
8.	Eficácia das Atividades	As atividades e a importância das mesmas em grande grupo, pequeno grupo e individualmente.	<p><i>Todas tem um papel importante (...)</i></p> <p><i>O que muitas vezes funciona para umas crianças, para outras não (...)</i></p> <p><i>Cabe ao educador ver o tipo de necessidades de cada criança (...)</i></p> <p><i>Criar estratégias para colmatar lacunas (...)</i></p> <p><i>Deve haver trabalho individual, em pequeno grupo e em grande grupo, mas considero muito importante que as crianças saibam estar em grande grupo.</i></p>

### Dimensão 3: Intervenção Educativa

Nº da Pergunta	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
9.	Promoção do desenvolvimento da linguagem	Momentos de promoção do desenvolvimento da linguagem.	<i>Durante toda a rotina diária</i>
10.	Dinamização de Atividades	Tipo de atividades dinamizadas para promover o desenvolvimento da linguagem.	<p><i>Os bons dias (...)</i></p> <p><i>A marcação das presenças (...)</i></p> <p><i>Utilizo os momentos de rotina diária para conversar (...)</i></p> <p><i>Todas as semanas há atividades sobre esse domínio (...)</i></p> <p><i>Utilizo muito as canções, que é muito motivador e é utilizada a língua gestual para bebés.</i></p>
11.	Estratégias	Estratégias mobilizadas quando as crianças demonstram dificuldades em expressar-se.	<p><i>Uma das estratégias é deixar que a criança tenha o seu tempo (...)</i></p> <p><i>nós observarmos (...)</i></p> <p><i>Deixar a criança brincar e tentar mais tarde (...)</i></p> <p><i>Respeitar a criança acima de tudo (...)</i></p> <p><i>Mudar a forma como nos expressamos (...)</i></p>



12.	Língua Gestual para Bebés	Os benefícios da língua gestual para bebés no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.	<p><i>As crianças comunicam de forma natural (...)</i></p> <p><i>É uma forma de comunicar antes de ser capaz de falar (...)</i></p> <p><i>Começam a usar a palavra associada ao gesto e quando se sentem seguros, já não utilizam gestos, pois já conseguem verbalizar (...)</i></p> <p><i>Não podemos nunca deixar de falar. Sempre que utilizamos gestos, temos de estar a falar.</i></p>
-----	---------------------------	---	---

**Dimensão 4: Covid19**

<b>Nº da Pergunta</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>
13.	Utilização da Máscara	Prejuízos e diferenças que a utilização da máscara pode provocar no processo desenvolvimento da linguagem da criança.	<p><i>É altamente prejudicial (...)</i></p> <p><i>As crianças precisam de ver a nossa articulação (...)</i></p> <p><i>As crianças estão mais apáticas porque não conseguem entender as nossas expressões.</i></p>

### **Dimensão 5: Dados Complementares**

<b>Nº da Pergunta</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>14.</b>	Outros Aspetos	Aspetos não mencionados no decorrer da entrevista.	Sem dados.

### **Análise de Conteúdo da Entrevista B**

#### **Dimensão 1: Dados da Amostra**

- 1.** Idade: 35 anos
- 2.** Habilitações literárias: Licenciatura em Educação de Infância  
Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Educação Especial
- 3.** Tempo de serviço: 12 anos
- 4.** Anos de trabalho na instituição: 6
- 5.** Anos de trabalho em contexto de creche: 3 anos

## Dimensão 2: Concepções sobre o Desenvolvimento da Linguagem

Nº da Pergunta	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
6.	Promoção do desenvolvimento da linguagem.	Promoção do desenvolvimento da linguagem em contexto de creche.	<p><i>Ambiente altamente estimulador (...)</i></p> <p><i>pautar a ação educativa por estratégias que criem ambientes educativos enriquecidos por uma comunicação oral constante, um discurso claro, um tom de voz tranquilizador (...)</i></p> <p><i>apostar em atividades e dinâmicas que estimulem o contacto com conceitos do código oral (...)</i></p> <p><i>o desenvolvimento da linguagem oral da criança encontra-se dependente das interações que lhe são proporcionadas (...)</i></p>
7.	O educador de infância e o desenvolvimento da linguagem.	O papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.	<p><i>O educador deve apostar em dinâmicas que aperfeiçoam e potenciem o desenvolvimento da linguagem expressiva e compreensiva da criança (...)</i></p> <p><i>Respeitando o ritmo de cada uma, olhando-as de um modo individualizado e atuando de forma consciente com base na</i></p>

			<i>observação que realiza diariamente (...)</i>
<b>8.</b>	Eficácia das Atividades	As atividades e a importância das mesmas em grande grupo, pequeno grupo e individualmente.	<p><i>todos os momentos são importantes e trazem estímulos diferentes (...)</i></p> <p><i>A importância está, justamente, no tempo de qualidade que o educador desenvolve nesta diversidade de momentos e por conseguinte nas estratégias em que aposta (...)</i></p> <p><i>deverá existir, por parte do educador, um equilíbrio saudável e um olhar atento e consciente perante a diversificação destes momentos.</i></p>

### Dimensão 3: Intervenção Educativa

<b>Nº da Pergunta</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>9.</b>	Promoção do desenvolvimento da linguagem	Momentos de promoção do desenvolvimento da linguagem.	<p><i>desde o início do dia até ao final (...)</i></p> <p><i>o ambiente educativo deve ser muito rico numa comunicação consciente (...)</i></p> <p><i>o diálogo constante é rico em estímulos (...)</i></p>

10.	Dinamização de Atividades	Tipo de atividades dinamizadas para promover o desenvolvimento da linguagem.	<p><i>atividades desafiadoras para que estas se sintam motivadas e interessadas na sua realização (...)</i></p> <p><i>Dialogar em grande grupo/criar momentos em pequeno grupo e comunicar com as crianças de forma individual (...)</i></p> <p><i>Jogos de linguagem, histórias, exploração de imagens, trava-línguas, canções (...)</i></p>
11.	Estratégias	Estratégias mobilizadas quando as crianças demonstram dificuldades em expressar-se.	<p><i>devemos ter muito presentes que todas as crianças têm o seu ritmo (...)</i></p> <p><i>É importante uma observação atenta, cuidada e uma intervenção diferenciada (...)</i></p> <p><i>Destaco a intervenção precoce (...) que pode ser um contributo essencial para que a criança ultrapasse algumas fragilidades e inseguranças.</i></p>

**Dimensão 4: Covid19**

Nº da Pergunta	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
12.	Utilização da Máscara	Prejuízos e diferenças que a utilização da máscara pode	<p><i>a sua utilização condiciona vários fatores que na interação diária com as crianças são essenciais (...)</i></p>

		provocar no processo desenvolvimento da linguagem da criança.	<i>a expressão facial acabou por ficar mais dificultada (...) as crianças fazem um esforço maior de compreensão nos momentos de contacto direto/diálogo (...)</i>
--	--	---	---

### Dimensão 5: Dados Complementares

Nº da Pergunta	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
13.	Outros Aspetos	Aspetos não mencionados no decorrer da entrevista.	Sem dados.

## Análise de Conteúdo da Entrevista C

### Dimensão 1: Dados da Amostra

1. Idade: 32 anos
2. Habilitações literárias: Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB
3. Tempo de serviço: 7 anos
4. Anos de trabalho na instituição: 6 anos
5. Anos de trabalho em contexto de creche: apenas este ano letivo

## Dimensão 2: Concepções sobre o Desenvolvimento da Linguagem

Nº da Pergunta	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
6.	Promoção do desenvolvimento da linguagem.	A importância da promoção do desenvolvimento da linguagem em contexto de creche.	<i>A linguagem é um dos eixos estruturais do desenvolvimento da criança. Nesse sentido é uma preocupação para nós, enquanto educadores, estimular diariamente esta área.</i>
7.	O educador de infância e o desenvolvimento da linguagem.	O papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.	<i>O educador tem um papel primordial (...) É visto como um modelo para a crianças.</i>
8.	Eficácia das Atividades	As atividades e a importância das mesmas em grande grupo, pequeno grupo e individualmente.	<i>Todos os momentos são importantes (...) Mas as interações em pequeno grupo são mais eficazes.</i>

### Dimensão 3: Intervenção Educativa

<b>Nº da Pergunta</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>9.</b>	Promoção do desenvolvimento da linguagem	Momentos de promoção do desenvolvimento da linguagem.	<i>Acolhimentos (...)</i> <i>Momentos de rotina diária (...)</i> <i>Atividades estruturadas.</i>
<b>10.</b>	Dinamização de Atividades	Tipo de atividades dinamizadas para promover o desenvolvimento da linguagem.	<i>Diálogos de grande grupo (...)</i> <i>Canções (...)</i> <i>Lengalengas (...)</i> <i>Trava-línguas (...)</i> <i>Histórias.</i>
<b>11.</b>	Estratégias	Estratégias mobilizadas quando as crianças demonstram dificuldades em expressar-se.	<i>Aproximo-me da criança (...)</i> <i>Desenvolvo um trabalho mais individualizado (...)</i> <i>Por exemplo: repetição de sílabas, jogos de sons e brincadeiras com mimica e sons.</i>



#### Dimensão 4: Covid19

<b>Nº da Pergunta</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>12.</b>	Utilização da Máscara	Prejuízos e diferenças que a utilização da máscara pode provocar no processo desenvolvimento da linguagem da criança.	<i>As crianças nem sempre percebem as instruções (...) Não conseguem ler os lábios e isso acaba por prejudicar a passagem da mensagem.</i>

#### Dimensão 5: Dados Complementares

<b>Nº da Pergunta</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>13.</b>	Outros Aspetos	Aspetos não mencionados no decorrer da entrevista.	Sem dados.

## Apêndice XVIII

### **Registo de Observação nº 6 – Amostragem de Acontecimentos**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 9 de Outubro de 2020

**Nome da Criança:** F

**Idade:** 1 ano

**Objetivo da observação:** Seguir ordens simples

**Tempo de Observação:** Aproximadamente 5 minutos

**Antecedente:** A educadora pediu às crianças que arrumassem a sala para de seguida se sentarem nos barcos de forma a darem início ao acolhimento (imagens de barcos colocadas no chão de forma a que as crianças saibam onde se sentar).

**Comportamento:** A F. foi imediatamente arrumar o camião com que estava a brincar.

**Consequente:** Sentou-se no seu lugar (em cima do barco) para a realização do acolhimento.

**Comentário:** A F. foi capaz de cumprir as ordens dadas pela educadora.

## Apêndice XIV

### Registo de observação nº 1 – Descrição Diária

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 9 de Dezembro de 2020

**Nome da Criança:** F

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** Quando a estagiária entrou na sala de manhã, a F verbalizou “Sara”.

**Comentário:** Verifica-se que a criança já reconhece a estagiária e além disso já é capaz de verbalizar o seu nome.

### Registo de observação nº 2 – Descrição Diária

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 9 de Dezembro de 2020

**Nome da Criança:** F

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** Enquanto brincava na sala, a criança agarrou um prato e dirigiu-se à estagiária. Nesse momento, a estagiária questionou “de que cor é o prato?”, ao que a F respondeu: “cô rosa”.

**Comentário:** Denota-se que a criança já reconhece, associa e verbaliza a cor “cor de rosa”. Além disso, já é capaz de responder a perguntas simples.

## Apêndice XV

### **Registo de observação nº 8 – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 28 de Outubro de 2020

**Nome da Criança:** MC

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** Enquanto brincava, a MC começou a verbalizar a palavra “olá”. Até então ainda não tinha reproduzido nenhuma palavra, apenas sons.

**Comentário:** A estagiária considera que a MC tem desenvolvido a sua linguagem expressiva e compreensiva, pois também percebe indicações simples como “senta”, “dá”.

## Apêndice XVI

### **Registo de observação nº 2 – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 12 de Novembro de 2020

**Nome da Criança:** MC

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** Num momento de transição, a estagiária cantou algumas canções acompanhadas de gestos. No momento em que cantou a canção “doidas, doidas andam as galinhas”, a MC imitou, pela primeira vez, alguns gestos.

**Comentário:** A MC tem desenvolvido de forma crescente nesta última semana.

## Apêndice XVII

### **Registo de observação nº 2 – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 21 de Outubro de 2020

**Nome da Criança:** LD

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** No acolhimento a estagiária cantou diversas canções acompanhadas de gestos.

**Comentário:** Verificou-se que a LD, embora ainda não verbalize, estava bastante participativa. Movimentava-se ao som das canções e ainda realizava/imitava os gestos feitos pela estagiária.

## Apêndice XVIII

### **Registo de observação nº 8 – Descrição Diária**

**Observadora:** Estagiária Sara

**Data:** 14 de Janeiro de 2021

**Nome da Criança:** LD

**Idade:** 1 ano

**Descrição:** A estagiária apresentou algumas lengalengas com suporte de imagem e texto, a LD demonstrou ser capaz de acompanhar a lógica e disse algumas palavras da mesma como “cão”, “formiga”, “mão”.

**Comentário:** A LD revela estar a desenvolver a sua linguagem, demonstrando cada vez mais à vontade em interagir e a fazê-lo de forma cada vez mais perceptível.