

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRECHE

Percursos Possíveis

VANESSA ALEXANDRA GOMES NUNES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
docência em Educação Pré-Escolar

Junho de 2020

Versão Definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação, Mestrado em Educação Pré-Escolar

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

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRECHE

Percursos Possíveis

Autora: Vanessa Alexandra Gomes Nunes

Orientador: Professora Doutora Sandrina Esteves

Junho de 2020

Agradecimentos

A realização deste relatório final de mestrado foi sem dúvida o maior desafio ao longo de todo o meu percurso académico. Este mesmo percurso e este grande desafio não teriam sido possíveis sem o apoio incondicional de inúmeras pessoas importantes na minha vida.

Gostaria de dedicar este relatório final, a minha conquista de realizar o meu maior sonho à minha família, pais, José e Maria Nunes; à minha irmã, Tatiana Nunes; ao meu cunhado, Ricardo Maia; à minha sobrinha, Leonor Maia; à minha avó, Maria Teixeira; e ao meu namorado, André Pereira por todo o apoio incondicional ao longo de todo este percurso.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, Maria Nunes e José Nunes por todo o apoio e por me ajudarem a realizar este sonho de ser educadora de infância.

Em segundo lugar quero agradecer à minha irmã, Tatiana Nunes, por toda a ajuda, por todo o apoio, incentivo e por fazer sempre parte do meu crescimento pessoal e profissional. Ao meu cunhado, Ricardo Maia e avó, Maria Teixeira por acreditarem sempre em mim e nunca me terem deixado desistir.

Em quarto lugar quero agradecer à minha sobrinha, Leonor Maia, por indiretamente, me ter ajudado muito durante todo o processo de realização prática deste relatório.

Em quinto lugar quero agradecer ao meu namorado, André Pereira por todo o companheirismo e apoio incondicional ao longo do meu percurso académico.

Quero deixar o meu maior agradecimento à Professora Doutora Sandrina Esteves, minha orientadora, por toda a amizade, apoio e acompanhamento, por toda a paciência em me ajudar e por todas as contribuições para que eu pudesse superar os obstáculos com que me cruzei. Muito obrigada pelo seu excelente trabalho, enquanto minha orientadora, mas sobretudo pelo excelente e valioso contributo enquanto professora para o estudo da linguagem em Educação Pré-Escolar. Foi sem dúvida a grande impulsionadora para a decisão do meu tema para a elaboração deste relatório final, por toda a dedicação e forma de cativar durante as suas aulas.

Quero também agradecer...

Aos meus amigos, Bruna Teixeira, Raquel Nunes, Patrícia Manso, Pedro Oliveira, Mónica Lopes, Cristina Costa, Vasco Afonso e à princesa Leonor Afonso por celebrarem as minhas vitórias como se fossem as vossas.

À minha orientadora de estágio, Tânia Geitoso e respetivas auxiliares de ação educativa, Cláudia Pereira e Cecília Morgado por todo o apoio e ajuda no crescimento profissional e ao grupo da sala dos passarinhos por serem os protagonistas do meu estudo.

A toda a minha família por todo o apoio e por acreditarem em mim desde o início.

Às minhas colegas de trabalho, Bruna, Carolina, Joana, Mónica, Sofia, Tânia e Teresa por me apoiarem e por serem as minhas companheiras no mundo maravilhoso que é a educação de infância. Por fim à Marília Pereira pela grande oportunidade que me deu e pela confiança.

Resumo

A aquisição da linguagem da criança na primeira infância processa-se primeiramente pela audição e familiarização com a mesma e só posteriormente pela sua produção oral (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

O presente relatório espelha um estudo e uma investigação-ação no âmbito da importância do desenvolvimento da linguagem em creche. Com este estudo foi possível analisar os comportamentos de crianças, numa faixa etária entre os 12 e os 24 meses de idade, no âmbito de atividades com incidência no desenvolvimento da linguagem em creche. Como tal, assumiram-se alguns aspetos que poderiam ser encarados como percursos possíveis para desenvolver a linguagem, nomeadamente a exploração de canções, o contar histórias, a nomeação de objetos e a realização de dinâmicas onde a criança possa cumprir instruções dadas.

O estudo contou com uma amostra de 14 crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses de idade, de uma sala de 1 ano de idade, de uma Associação Particular de Assistência e Pessoa Coletiva de Solidariedade Social do tipo Associativo e sem fins lucrativos, localizada numa área cuja população apresenta um nível económico médio/baixo. Para este estudo foi realizada uma investigação-ação e usada uma metodologia qualitativa, apoiada em checklists como instrumento de recolha de dados.

Após a elaboração do estudo foi possível chegar a alguns resultados que nos mostram que, de facto, recorrendo a percursos como exploração de canções, o contar histórias, a nomeação de objetos e a realização de dinâmicas de interação comunicacional, é possível observar uma notória evolução no desenvolvimento da linguagem, nomeadamente ao cantarem as palavras finais de canções, ao responderem corretamente a instruções dadas e ao nomearem objetos e pessoas.

Palavras-Chave

Linguagem; língua materna; creche; estratégias.

Abstract

The acquisition of the child's language in early childhood takes place first by hearing and becoming familiar with it and only later by its oral production (Sim-Sim, Silva and Nunes, 2008).

The present report mirrors a study and an action research on the importance of language development in daycare. With this study it was possible to analyze the behaviors of children, in an age range between 12 and 24 months of age, within the scope of activities with an impact on language development in daycare centers. As such, some aspects were assumed that could be seen as possible paths to develop language, namely the exploration of songs, storytelling, the naming of objects and the realization of dynamics where the child can follow instructions.

The study included a sample of 14 children, aged between 12 and 24 months of age, from a 1-year-old room, from a Private Assistance and Social Solidarity Collective Association of the associative and non-profit type, located in an area whose population has a medium / low economic level. For this study, an action investigation was carried out and a qualitative methodology was used, supported by checklists as a data collection instrument.

After the elaboration of the study, it was possible to arrive at some results that show us that, in fact, using paths such as exploring songs, telling stories, naming objects and performing communication interaction dynamics, it is possible to observe a notable evolution in language development, namely when singing the final words of songs, responding correctly to instructions given and naming objects and people.

Keywords

Language; mother tongue; nursery; strategies.

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento teórico	3
1.1. Linguagem.....	4
1.2. Aquisição e desenvolvimento linguístico na primeira infância	5
1.3. O papel do educador e da família no desenvolvimento da linguagem na primeira infância.....	8
1.4. Importância da promoção da linguagem em creche.....	12
1.5. Estratégias de desenvolvimento e promoção da linguagem em creche	13
2. Problematização e metodologia	19
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação.....	20
2.2. Abordagem metodológica	20
2.3. Paradigma.....	24
2.4. Investigação-ação	24
2.5. Proposta de intervenção	25
2.6. Participantes	27
2.7. Instrumentos de recolha de dados	28
3. Análise e discussão dos resultados.....	30
4. Considerações finais.....	39
5. Referências bibliográficas.....	43
6. Anexos.....	48

Índice de anexos

Anexos

Planificações

Checklists

Registos fotográficos

Grelha de comparação de
resultados

Introdução

O presente relatório foi proposto no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Educação e Ciências.

Este trabalho pretende ir ao encontro da importância do desenvolvimento da linguagem na primeira infância, focando, também, aspetos como a importância do papel do educador, bem como da família na aquisição da linguagem nas crianças com idades compreendidas entre os 0 meses e os 3 anos de vida. Neste trabalho também se encontram destacados os possíveis percursos de trabalhos com as crianças no âmbito da linguagem a nível da creche.

Para tal, foi desenvolvida uma investigação-ação com incidência na importância do desenvolvimento da linguagem em creche. Esta investigação permitiu fazer algumas observações e considerações que vão ao encontro do que é defendido por inúmeros autores que destacam a importância da aquisição da língua materna e do seu desenvolvimento a nível da primeira infância.

É um trabalho que se encontra dividido em quatro partes. Numa primeira parte é feito um enquadramento teórico onde são focados aspetos cruciais, nomeadamente o conceito de linguagem, aquisição e desenvolvimento linguístico na primeira infância, o papel do educador e da família no desenvolvimento da linguagem na primeira infância, a importância da promoção da linguagem em creche e as possíveis estratégias de desenvolvimento e promoção da linguagem em creche, centrando-se nas questões da intenção comunicativa e na importância da sua promoção.

Seguidamente, numa segunda parte, é apresentada a problematização e metodologia de investigação, que se encontra dividida em seis grandes subtópicos: problema, objetivos e questões de investigação; abordagem metodológica; paradigma, com incidência na investigação-ação; design do estudo e proposta de intervenção; participantes/amostra e instrumentos de recolha de dados. Ainda nesta segunda parte, quando falamos do problema, objetivos e questões de investigação deste estudo enquadra-se uma primeira abordagem do que é o tema fulcral, sendo ele a importância da linguagem na primeira infância. Seguidamente surge a abordagem metodológica referente aos métodos utilizados para a realização de toda a investigação presente neste relatório. Apresenta-se de seguida o paradigma onde é descrito o objetivo primordial do presente estudo, incidindo no trabalho

de investigação-ação que foi realizado. No que diz respeito ao design do estudo e proposta de intervenção, trata-se de uma abordagem qualitativa com base em checklists utilizadas durante a investigação-ação e onde se destacam as atividades estipuladas e planeadas para a recolha dos dados observados. Neste subtópico também é explícito que para a execução da investigação-ação foram criadas 13 atividades, também elas respetivamente nomeadas. Estas 13 atividades foram implementadas, recorrendo a uma intervenção nas mesmas para que fosse possível recolher observações que pudessem dar resposta ao presente estudo. Quanto aos participantes no estudo trata-se de um grupo de crianças entre os 12 e os 24 meses de idade, sendo apresentada nesta segunda parte uma breve caracterização do mesmo. A concluir esta segunda fase do trabalho são apresentados os instrumentos de recolha de dados, abordando noções básicas de observação naturalista, observação direta, notas de campo e checklists.

Posteriormente, numa terceira fase, surge a análise e discussão de resultados, onde constam todas as observações obtidas durante o trabalho de investigação-ação, através da execução das propostas de intervenção, sendo realçadas as observações das reações maioritárias das crianças em cada atividade e em cada ponto avaliativo estabelecido na checklist. Nesta terceira fase encontra-se também uma ligação entre o que é pretendido que as crianças nesta fase adquiram e o que, de facto, foi possível observar durante a implementação de atividades para que pudessem adquirir e desenvolver a linguagem.

Por fim, numa quarta e última fase, são apresentadas as considerações finais deste relatório, mencionando, também, tudo o que este trabalho trouxe para um maior crescimento pessoal e sobretudo profissional.

1.Enquadramento teórico

1.1. Linguagem

Linguagem - lin.gua.gem:
“Expressão do pensamento pela palavra, pela escrita ou por meio de sinais.” (“linguagem”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013)

Definir o conceito de linguagem é uma tarefa complexa, dado constituir-se como objeto de estudo por parte de inúmeros autores das mais variadas áreas académicas, com diferentes objetivos e contextos de estudo. Poderemos, entre tantas outras opções, olhar para o conceito de linguagem e relacioná-lo com a importância da constituição do sujeito enquanto ser na sociedade. Segundo o estudo de Vygotsky (1996) (citado em Pivatto e Silva, 2014), é abordado precisamente este aspeto quando salienta que as redes de interação entre crianças e adultos são um fator determinante para o desenvolvimento humano e da linguagem nas crianças.

Esta noção leva-nos também a pensar na importância da definição da linguagem enquanto modo de pensamento, ou seja, o ser humano pensa através da linguagem e expressa os seus pensamentos através da mesma (Kristeva, 1980; Chomsky, 1978 in Vaz, 2011; Piaget, s.d., in Vaz, 2011) “A linguagem é simultaneamente o único modo de ser do pensamento, a sua realidade e a sua realização.” (Kristeva, 1980, p. 16 e 17). Qual é, então, a primeira função da linguagem: a de produzir um pensamento ou a de comunicar esse pensamento? Esta questão acaba por perder o seu fundamento, uma vez que a linguagem é tudo isso simultaneamente, sendo que uma dessas funções não pode existir sem a outra.

Rebelo (1993) refere que a linguagem é apresentada numa estrutura que se pode dividir em três grandes áreas, a linguagem verbal, oral ou falada, a linguagem escrita e a linguagem corporal e interna. Esta mesma linguagem, de acordo com afirmações de Cruz (2007) (citado em Ferreira, 2018), encontra-se organizada por hierarquias de sistemas, ou seja, existe o primeiro sistema simbólico, onde se encontra a linguagem corporal e a linguagem auditiva e falada e o segundo sistema simbólico, onde se encontra a linguagem visual e escrita.

É então possível caracterizar o desenvolvimento da linguagem como um processo complexo, onde estão implicados os fonemas, as palavras e as frases em todos os discursos produzidos por qualquer ser humano (Cruz, 2007; Rebelo, 1993).

Considerando a linguagem como um veículo muito importante de comunicação, foquemo-nos na linguagem oral e no que defendem Pivatto e Silva (2014) quando apresentam no

artigo “O Papel da Oralidade sob a perspectiva Vygotskiana: Breve revisão teórica e apresentação de iniciativas para a valorização da oralidade” uma perspectiva sobre a importância da oralidade, de acordo com Vygotski (1996) (citado em Pivatto e Silva, 2014). Para os autores, a oralidade é um meio de linguagem, não desvalorizando a linguagem escrita, também muito importante. A oralidade está presente desde os tempos do homem primitivo de onde são originárias palavras provenientes de experiências vividas no quotidiano e que possibilitam a linguagem e a comunicação oral com os indivíduos que nos rodeiam. Este veículo da linguagem possibilita o pensamento e permite o contacto direto com a linguagem que se ouve e, desta forma, é possível organizar-se o pensamento e torná-lo articulado e claro através da comunicação oral.

Olhando para a evolução do pensamento e da oralidade, com base na perspectiva Vygotskiana (1996) (citado em Pivatto e Silva, 2014), encontramos três grandes momentos: a etapa pré-oralidade do pensamento, a etapa pré-intelectual da oralidade e a oralidade intelectual e o pensamento verbal.

Na etapa pré-oralidade do pensamento, a criança resolve o problema através da ação prática, sem intenção e desprovida de oralidade. Na etapa pré-intelectual da oralidade, a criança usa a linguagem emocional, por meio de interações sociais, adquirindo e transformando a língua. Numa última etapa, oralidade intelectual e o pensamento verbal, a criança já comunica através de palavras o que pensa, nomeia objetos, pessoas e animais.

De facto, verifica-se que a oralidade apresenta um papel de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem infantil, desde o nascimento.

Não há assim dúvida de que os bebés nascem biologicamente predispostos para adquirir a linguagem, o que lhes permite desde logo a comunicação e o contacto direto com o meio onde estão inseridos.

No entanto, é de salientar a importância das experiências linguísticas a que possam ser expostas, como forma de potenciar uma linguagem mais rica.

1.2. Aquisição e desenvolvimento linguístico na primeira infância

De acordo com Diniz e Rebelo (1993), os primeiros anos de vida da criança são anos decisivos para a evolução das aprendizagens, quer a nível do andar e do falar, como do

relacionamento com os pares. Assim, indo ao encontro do que defende Sim-Sim et al (2008), à medida que, nesta fase, a criança adquire a sua língua materna, ela serve-se da mesma para a comunicação e aprendizagem do mundo que a rodeia.

A aquisição da linguagem da criança na primeira infância processa-se primeiramente pela audição e familiarização com a mesma e só posteriormente com a sua produção oral.

Papalia, Olds e Feldman (1975, p.251/6) afirmam que:

O sinónimo de bebé – infante – deriva do latim e significa “que ainda não fala”. Antes de os bebés pronunciarem as suas primeiras palavras, produzem sons denominados como discurso pré-linguístico, sons esses que são ricos em expressão emocional. Começando com o choro e depois contendo o arrulhar e o tagarelar, o alcance de carácter emocional aumenta regularmente, à medida que os bebés progredem para a imitação ocidental e depois para a imitação deliberada. Antes de os bebés serem capazes de expressar ideias em palavras, os pais tornam-se sintonizados aos sentimentos das crianças através de sons que eles produzem.

Toda e qualquer criança, primeiramente, adquire a linguagem, ou seja, a sua língua materna, através da escuta e da comunicação, desde o ventre da sua mãe, onde tem um primeiro contacto, auditivo. Esta é chamada a primeira experiência de comunicação com o mundo: “A linguagem dos adultos dá à criança a oportunidade de seguir esse modelo” (Brazelton, 2009, p.223)

Desde o nascimento que se estabelece comunicação, primeiramente através de sons, choro, gestos corporais, expressões faciais e só após a aquisição da compreensão do que ouve, a criança começa a produzir a fala.

A importância de estimular a criança a nível da linguagem prende-se com o facto da mesma comunicar desde o momento em que responde, dando pontapés na barriga da mãe, aos sons que são familiares. Posteriormente comunica através do choro de forma inata e à medida que existe variação de ritmo, duração e intensidade, juntam-se expressões faciais e corporais que tornam a comunicação intencional, começando aqui a desenvolver-se a linguagem. A criança produz sons (vogais), risos e guinchos e passa, posteriormente, à fase do palreio, à repetição de sons e sílabas, balbucio e finalmente à comunicação intencional com a comunidade.

Segundo Vygotsky (1996) o bebé tem as suas primeiras reações de comunicação entre o

primeiro e o terceiro mês de vida. É nesta fase que a base de comunicação de qualquer bebê se centra no choro, palração e lalação. Estes factos são também defendidos por Guidetti e Nicoladis (2008) e Papoušiel (2007) (citado em Braz-Aquino, Oliveira e Salomão, 2016) quando dizem que as crianças utilizam os gestos e movimentos corporais muito antes de produzirem qualquer som, embora quando feita a transição de um para o outro surjam os primeiros enunciados associados à comunicação.

Só após esta primeira fase de vida do bebê, onde choram, palreiam, produzem as primeiras lalações e posteriormente conseguem produzir as primeiras palavras, denominado de estágio sensório-motor é que as crianças começam a segunda fase da linguagem, onde aplicam sintaxes básicas e onde começam a produzir e a aprender a produzir corretamente (Sim-Sim, 1998) (citado em Gil, 2015).

De acordo com Rigolet (2006), dos 12 aos 18 meses a criança encontra-se na fase da holófrase, produzindo apenas uma palavra. Começa, posteriormente, a produzir pequenos enunciados. Também nesta fase, segundo Hasley (2011), as crianças compreendem mais palavras do que aquelas que conseguem pronunciar, respondendo a instruções simples (“sim, não”) e conseguindo reconhecer objetos quando apontado ou indicado.

“Aos 18 meses, o seu filho poderá utilizar entre seis e vinte palavras e adquirir mais a um ritmo acelerado” (Halsey, 2011, p.155) indo ao encontro, também, da teoria de Brazelton (2009), quando diz que “Muito poucas palavras se conseguem entender, mas já está em formação a base para a sua futura linguagem” (Brazelton, 2009, p.175).

Assim que a criança atinge os 19 meses, surge uma “explosão” do desenvolvimento, ao começar a produzir diversas palavras novas, que até então adquiriu através da audição. (Rigolet, 2006) Durante o período de desenvolvimento que ocorre entre o 20º e o 24º meses de idade, onde a criança começa a produzir mais do que uma palavra seguida, ou seja, inicia a fase de construção de frases simples, ela desenvolve o seu vocabulário e ganha confiança, passando a ser possível a percepção daquilo que fala.

Nesta primeira fase do estágio sensório-motor, o papel do adulto torna-se fulcral na vida de qualquer criança, pois é este que permite um bom desenvolvimento e aquisição da comunicação, linguagem e conhecimento do mundo. Desde que a criança desenvolve a sua língua materna, ganha competências que lhe permitem comunicar. Esta aquisição e competências para a comunicação só são possíveis através da interação com o adulto que é visto como um modelo de comunicação.

1.3. O papel do educador e da família no desenvolvimento da linguagem na primeira infância

Importa neste âmbito refletir sobre o papel dos educadores, um dos grupos de adultos que, tal como a família, tem um dos papéis mais importantes no que toca à estimulação da linguagem, através da comunicação que estabelece com a criança. De acordo com alguns estudos, nomeadamente os de Braz-Aquino, et al. (2016), destaca-se que as conversas entre educadores e crianças são pensadas estrategicamente de forma a garantir qualidade nas interações, recorrendo-se para tal a questões abertas, permitindo, assim mais do que uma resposta por parte da criança. O papel do educador é o de representar um modelo para as crianças, visto que é uma figura presente na vida das mesmas. Assim as crianças podem apoiar-se nesta mesma figura como um par que ajuda na aquisição e desenvolvimento da sua língua materna (Braz-Aquino, et al., 2016).

Tal como defendem os autores Papalia, et al. (2001), as crianças adquirem a linguagem através da aprendizagem comum, ou seja, através da experiência, assim como através da observação do mundo que as rodeia, bem como do que ouvem na sua rotina diária, quer em casa, quer na escola.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) defendem precisamente que a linguagem começa a ser desenvolvida desde a primeira infância, sendo por isso fundamental que seja trabalhada e desenvolvida na interação entre os adultos e as crianças.

“De acordo com Salomão (2012), alguns aspetos da fala dirigida às crianças atuam como facilitadores da comunicação, tais como: atenção conjunta, sintonia, feedback, reformulações, pedidos de esclarecimento e diretividade, embora este último deva ser visto com alguma ressalva.” (Braz-Aquino, et al., 2016, p. 459)

Também Mariotto (2009) corrobora as ideias de Braz-Aquino, et al. (2016), com base em Salomão (2012), ao referir que o papel do educador durante as brincadeiras das crianças é um processo fundamental para um bom desenvolvimento da linguagem, pois é através de momentos lúdicos que as crianças conseguem aprender e adquirir diversos conceitos para o seu desenvolvimento enquanto ser na sociedade (Braz-Aquino, et al., 2016).

Também Tuleski, Chaves e Barroco (2012) referem que falar e comunicar com as crianças, descrevendo factos, objetos, vivências e elogios ajuda numa proximidade com o mundo que as rodeia, tornando possível um conhecimento do mesmo (Tuleski, et al., 2012 in Braz-Aquino, et al., 2016).

Por sua vez, Gil (2015) refere que é dever do adulto selecionar o fundamental da mensagem que quer transmitir às crianças e fazer com que lhe chegue a informação necessária e básica para o enriquecimento da sua comunicação oral.

É deste modo que se percebe que o papel do educador ocupa um lugar muito importante para o desenvolvimento da linguagem e, ao estudar-se a linguagem das crianças entre 1 e os 3 anos de idade em contexto de creche, se percebe a importância da educação de infância no desenvolvimento da linguagem durante as brincadeiras das crianças, bem como momentos de comunicação entre o grupo e os adultos vistos como modelo.

De acordo com Gil (2015), o jardim de infância tem, assim, como grande responsabilidade proporcionar às crianças um ambiente linguístico estimulante. Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) é defendido que a aquisição e domínio da linguagem é um dos principais objetivos no decorrer da educação pré-escolar da criança, sendo também tarefa do educador proporcionar momentos e criar as condições necessárias para que possa desenvolver com as crianças situações práticas, didáticas e momentos de interação onde trabalhe o domínio da linguagem, indo pois ao encontro do que Sim-Sim, et al. (2008) defendem, ou seja, que os momentos de comunicação e desenvolvimento da linguagem devem ser naturais e espontâneos de forma a promover o desenvolvimento verbal de cada criança.

É neste sentido que Gil (2015) enumera a importância da criação de interações de comunicação diária, onde exista um estímulo permanente de comunicação, ou seja, comunicação entre educador-criança, criança-educador e criança-criança.

Também Sim-Sim, et al. (2008) referem que o papel do adulto é fundamental em todo o processo do desenvolvimento da fala na criança. Assim, podemos admitir que o desenvolvimento da linguagem só acontece após vivências e influências por parte de um ou mais adultos que estimulam e desafiam a criança.

Durante a primeira infância, numa fase entre os 12 e os 24 meses, Rigolet (2006) sugere que os educadores devem propor às crianças um modelo linguístico simples e fácil de imitar, evitando os diminutivos comuns durante a comunicação com as crianças nesta fase de desenvolvimento. Um educador deve ter atenção ao propor aprendizagens de novas palavras, sendo que deve sempre começar com palavras que estejam presentes na vida quotidiana da criança: “De nada serve conhecer a palavra “girafa” se a de “gato” não é conhecida antes porque pertence ao contexto de vida – ou seja, de experimentação direta – da criança” (Rigolet, 2006, p.78).

Por outro lado, tal como já abordado, também a família assume um papel crucial no que toca

ao desenvolvimento da língua materna das crianças. Existem claramente vantagens da participação dos pais na vida escolar dos filhos, contudo é notório que nem sempre tal acontece em todas as famílias e escolas.

Segundo Marques (2001, p.12) (citado em Abreu, 2016):

não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos.

Como já referido anteriormente é durante os primeiros anos de vida da criança que esta está habilitada para adquirir e desenvolver a linguagem. Cabe, não só ao educador, como também às respetivas famílias promover momentos e atividades que permitam desenvolver a língua materna nas crianças. Tamis-leMonda, Rodriguez (2009, p.5) dizem que:

Há evidências indiscutíveis da importância do desenvolvimento inicial da linguagem e da aprendizagem da criança para suas condições de prontidão, envolvimento e desempenho escolar no futuro. A experiência em casa tem importância crucial para a etapa inicial de desenvolvimento da linguagem e de aprendizagem. Em especial, há três aspectos do ambiente de letramento na família que favorecem esses processos: atividades de aprendizagem, tais como leitura cotidiana; qualidade das habilidades parentais, como responsividade; e materiais de aprendizagem, como brinquedos e livros adequados para a idade da criança.

Tal como os educadores, os pais em particular, exercem uma grande influência sobre os seus filhos ao lhes fornecerem ferramentas para um desenvolvimento da linguagem, através de momentos lúdicos e interações do dia a dia. Estarão, assim, a ajudar no trabalho exercido pelos educadores com as crianças. Como em tudo o que se trabalha com as crianças é aqui, também, necessária uma envolvimento e interação entre a escola e a família. Esta ideia é defendida por Ostermann e Schnack (2010, p.299), quando se referem a Borges e Salomão:

Borges e Salomão (2003) discutem a importância da interação social no processo de aquisição da linguagem, argumentando pelo não dualismo natureza-ambiente como fatores mutuamente excludentes nesse processo. As autoras também discorrem sobre as possibilidades de posicionamento do sujeito que a interação verbal acaba por instaurar para crianças e adultos, posicionamentos esses que podem ser de alguém que faz um convite a outra pessoa, dá uma ordem, responde (assentindo ou não) a esta ordem, entre outros.

Desta forma, e para que a criança desenvolva a sua linguagem é muito importante que exista uma grande interação social, e a par do trabalho dos educadores haja um trabalho feito em casa por parte das famílias. Estas deverão comunicar frequentemente com as crianças, de forma correta e permitindo durante a comunicação uma interação, tal como descrevem os autores acima, através de indicações e ordens que a criança cumpra ou às quais responda, criando, assim, uma interação linguística.

Pinheiro, Araújo e Vilhena (2015, p.3/4) defendem que:

Com base em uma detalhada descrição do desenvolvimento da linguagem da criança, McGuinness (2004) criou um programa inovador para ensinar aos pais como estimular a linguagem de seus filhos desde o nascimento, de forma que no futuro eles possam ser bons leitores. Esse trabalho oferece insights fascinantes sobre a linguagem das crianças e também sabiamente aconselha os pais sobre como maximizar as interações com seus filhos, agindo como uma força positiva no desenvolvimento da linguagem desde o nascimento.

De acordo com Pinheiro, et al. (2015), baseados na ideia de McGuinness (2004) deverá existir uma estimulação da linguagem por parte dos pais desde o nascimento para que, posteriormente, possam vir a ser dominantes da sua língua materna. Deve, então, existir um trabalho por parte dos pais e das famílias com as crianças, para que estas possam enriquecer o seu vocabulário e as suas competências comunicativas.

Este deve ser um trabalho cooperativo entre as famílias e a escola, pois só assim poderemos conseguir melhores resultados por parte das crianças desde a primeira infância, visto que é

nesta fase que estão aptas para adquirir toda a informação necessária para o desenvolvimento da sua língua materna.

1.4. Importância da promoção da linguagem em creche

O desenvolvimento da linguagem em creche é uma mais valia para as crianças, sendo que desde primeira infância a criança já se encontra capaz para iniciar um desenvolvimento linguístico, começando por ouvir e captar o mundo que a rodeia, para posteriormente, quando se sentir preparada e suficientemente segura, iniciar a produção oral de palavra. Esta ideia é defendida por Garrison et al (1979, p.426) (citado em Silva, 2014) quando dizem que:

A ideia de Friedrich Froebel, para a criação de “kindergardens” surgiu porque este “acreditava na continuidade da vida da criança e em que a capacidade de uma criança podia desenvolver-se melhor por meio de suas próprias atividades baseadas na direção inteligente de seus interesses

Silva (2014) afirma que é no ambiente educativo, neste caso, numa primeira infância, na creche, que a criança inicia um desenvolvimento por meio de atividades que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, indo ao encontro de autores como Froebel e Garrison (1979) (citado em Silva, 2014).

Silva (2014) afirma também que “o ambiente fornece os estímulos, a criança fornece as respostas, e durante a sua produção linguística estas são recompensadas pelos adultos, e tais recompensas fomentam o aumento do repertório linguístico do jovem falante (Silva, 2014, p.10)”. A creche surge, assim, como um ambiente rico em estímulos, onde a criança pode receber respostas que a ajudarão a ser um falante ativo, sendo este o primeiro ambiente educativo, diferente de casa.

Correia (2013) afirma que “a existência de um ambiente estimulante e parceiros comunicativos capazes são requisitos fundamentais para um desenvolvimento comunicativo e linguístico apropriado” (Correia, 2013, p.1).

Para que possa existir um bom desenvolvimento linguístico em creche, e de forma a cativar as crianças, poderá partir-se da brincadeira e das atividades lúdicas onde explorem o seu

corpo e comecem por adquirir e, posteriormente, a verbalizar novas palavras (Piaget in Vygostky, 2001 (citado em Baiona, 2013) A linguagem é, muitas vezes, um jogo que permite às crianças comunicarem entre si e conhecer o mundo que as rodeia, bem como a elas próprias, ideia defendida por Delmine e Vermeulen (2001) (citado em Baiona, 2013 p.10) quando dizem que:

A linguagem, para além das suas funções cognitiva e simbólica, acompanha toda a actividade da criança (...) é sobretudo um meio de comunicação social que permite à criança objectivar a sua própria pessoa e o universo ambiente

A linguagem em creche poderá, então, ser potenciada através de momentos lúdicos.

1.5. Estratégias de desenvolvimento e promoção da linguagem em creche

A oralidade representa um papel de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem infantil, desde o nascimento, como já referido. No entanto, é de salientar a importância de trabalhar a oralidade no quadro da Educação Infantil, como referido por Pivatto e Silva (2014, p.119) dizem que:

Os responsáveis pela criança e as instituições de Educação Infantil podem proporcionar momentos distintos de uso da fala e escuta, nos quais as crianças possam participar, como: folhear livros e revistas, ouvir e contar histórias, fazer relatos de suas vivências, brincar de faz de conta, dar um recado, explicar uma regra, ouvir uma orientação para o desenvolvimento de uma atividade, participar de uma peça de teatro ou cantar uma música.

Gil (2015) refere que cabe ao educador implementar estratégias diversificadas de interação com o grupo de crianças, como por exemplo, cantar canções, conversar sobre vivências do quotidiano, concordando, assim com Sim-Sim e Nunes (2008) quando dizem que as vivências do quotidiano devem ser aproveitadas para conversar com as crianças, tal como

Gil (2015) “A linguagem oral e o modo como as crianças comunicam é um dos domínios principais para o desenvolvimento integral das crianças, influenciando outras áreas e domínios.” (Gil, 2015, p. 37)

De acordo com este autor, devem ser implementadas estratégias diversificadas com o grupo. Também Halsey (2011) refere que atividades, por exemplo, que envolvam a música, melhoram a aprendizagem das crianças a nível da comunicação, “Ao ouvir e dançar ao som de diferentes canções, o seu filho fica a conhecer sequências, palavras e rimas.” (Halsey, 2011, p.144) Desta forma, é nos possível estabelecer uma relação entre e ideia de Halsey (2011) relativamente à área da música com a ideia de Gil (2015) quando refere que a comunicação das crianças vai interferir com outras áreas e domínios presentes na vida das mesmas.

Na verdade é importante trabalhar a linguagem oral de cada criança, pois vai ser este o fio condutor para conseguir desenvolver-se nas outras diversas áreas e domínios a trabalhar durante toda a sua infância e vida adulta.

O trabalho da linguagem oral não deve ser, portanto, descurado em nenhum momento. Será que em todas as atividades desenvolvidas com as crianças o educador é capaz de potenciar este aspeto? A leitura de inúmeras obras de autores como Sim-Sim, et al. (2008), Gil (2015), Silva (2014), entre outros autores mencionados neste relatório, disso nos dão evidências, mesmo nos aspetos aparentemente mais simples como a utilização dos diferentes espaços e áreas da sala. Como de acordo com o Ministério da Educação (1997, p.37) como referido em Gil (2015) a:

(...) organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

O educador deve organizar o espaço e os materiais de forma a conseguir proporcionar um lugar e momentos enriquecedores para cada criança, em momentos de brincadeira livre, em momentos de conversa de tapete e em momentos de atividades orientadas e com um objetivo delineado. Sendo que todas e quaisquer dinâmicas realizadas com o grupo devem ser conduzidas, tendo por base a importância de desenvolver os domínios das crianças, nomeadamente o domínio da aquisição da linguagem.

Gil (2015) afirma ainda que é possível concluir que as atividades dinamizadas pelo educador devem sempre ter por base a conversa e o diálogo com a criança. Através deste diálogo a criança irá adquirir conhecimentos sobre a língua e conseguirá produzir e recolher informação e conteúdos que virão a ser úteis para a sua aquisição de linguagem. Assim, em qualquer atividade a criança desenvolve a sua língua materna, através do contacto com o adulto ou com um par, através de brincadeiras livres, de canções, de histórias, de uma conversa de tapete, ou seja, através de qualquer ação em que esteja envolvida a criança e um par, neste caso um par conhecedor da língua materna da criança.

Um outra estratégia frequentemente defendida pelos autores como potenciadora do desenvolvimento da linguagem em creche é a que recorre a atividades com a envolvimento de livro, recorrendo sobretudo ao estímulo da comunicação, tal como afirma Halsey (2011), quando diz que “através da inclusão de livros na rotina diária ”as crianças adquirem competências com a escuta de “vozes diferentes, gestos, expressões e efeitos sonoros” (Halsey, 2011, p.183)

Também Monteiro (2016) afirma que as histórias são instrumentos que fazem parte da infância das crianças, tanto como as brincadeiras, visto que estas permitem que as crianças viajem no mundo imaginário. Indo ao encontro ao que afirma Traça (1992) (citado em Monteiro, 2016) “esta constitui um meio eficaz para as por em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária” (Traça, 1992, referido em Monteiro, 2016, p. 21))

Ao introduzirmos a leitura de histórias em âmbito de creche, tal permitirá às crianças criarem hábitos de leitura e gosto pela mesma. Nesta primeira fase é muito importante que as leituras das histórias sejam feitas de forma criativa, lúdica e cativante, suscitando a curiosidade dos mais pequenos e que, desta forma, começam a ganhar gosto pela leitura.

Monteiro (2016) afirma que atividades que englobem a leitura de histórias potenciam o desenvolvimento da linguagem, indo ao encontro do que defende Fernandes (2007) quando afirma que “estrutura da língua escrita, (...) a organização do material impresso, (...) [desenvolvem] o vocabulário, capacidades de (...) atenção e concentração e [melhoram também a sua capacidade de interação] com os adultos e pares” (Fernandes, 2007, referido em Monteiro, 2016, p.21)

Rodrigues (2009, p.99) afirma que:

(...) se a aprendizagem acontece através da interacção, na relação com os objectos físicos, entre o pensamento e a experiência, entre o adulto e a criança e, entre a criança e os seus iguais, num processo integrado com o mundo do qual a criança faz parte (...)

Também Eichmann (2014, p.40) diz que:

(...) então é importante que o adulto considere a importância da aprendizagem ativa e da interação social, pois a criança encontra-se num processo de desenvolvimento e de construção do Eu, conquistando a sua autonomia e, por isso, há necessidade de implementar rotinas, para que a criança se possa autocontrolar e pré-antever, confortando-a dando-lhe certa segurança.

No que respeita às questões de intenção comunicativa relativas à importância da promoção da linguagem em creche de acordo com o estudo de Baiona (2013), tal como já referido, compreende-se que é através da brincadeira e das atividades lúdicas que as crianças exploram e adquirem e novas palavras para que, futuramente as possam aplicar na comunicação oral. (Piaget in Vygostky, 2001 (citado em Baiona, 2013).

Em creche, umas das muitas formas lúdicas de trabalhar a linguagem é através da música, onde a criança expressa o que ouve e comunica utilizando o seu corpo ao som da música. Esta ideia é defendida por Hohmann e Weikart (2009) (citado em Baiona, 2013, p.10):

A música é um importante aspeto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem. Através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros.

Numa primeira fase do período linguístico, como já referido anteriormente, durante a holófrase (12 aos 18 meses), de acordo com o estudo de Baiona (2013), como nesta fase as crianças já compreendem tudo o que ouvem, iniciando a fase de produção. Assim que iniciada a exploração musical com estas crianças elas já conseguem imitar e começar a cantar

a fase final das canções, e posteriormente, aos 24 meses a criança começa a cantar versos soltos. (Sousa, 2003 (citado em Baiona, 2013)

Também Sim-Sim, et al. (2008) (citado em Silva, 2014, p.16) afirma que:

O desenvolvimento individual da linguagem envolve vários parâmetros linguísticos: aprendizagem do sistema de sons, da sintaxe e do vocabulário. Considera-se então que o desenvolvimento da linguagem se processa de modo holístico, ou seja, os seus diferentes componentes são apreendidos simultaneamente.

Desta forma podemos concluir que a aquisição da linguagem em creche é uma mais valia para as crianças, podendo ser explorada das mais variadas formas, como defendido por autores como Sousa (2003), Hohmann e Weikart (2009), Halsey (2011) e Monteiro (2016) quando referem estratégias como a exploração de livros e de canções. E, também muito importante, como defende Gil (2015) o veículo fundamental para a base de uma boa aquisição da linguagem em creche o diálogo com as crianças, nomeadamente entre o educador e a criança, bem como os pares que rodeiam a criança em ambiente de creche. As estratégias a serem implementadas em creche de forma a estimular a linguagem oral devem ser previamente pensadas e planeadas pelo educador, focando-se sempre no que irá cativar mais o grupo e de que forma poderá chegar até ele mantendo um diálogo claro e recorrendo, primeiramente, a vocabulário presente na vida quotidiana das crianças.

Tal como Diniz e Rebelo (1993) defendem que os primeiros anos de vida da criança são anos decisivos para a evolução das aprendizagens e, tendo em conta a teoria de autores Papalia, et al. (2001) quando afirmam que as crianças adquirem a linguagem através da aprendizagem comum, ou seja, através das vivências da vida quotidiana, podemos estabelecer uma relação consistente e destacar a importância de comunicar com as crianças sobre aspetos e vivências da vida quotidiana. Assim, o papel do educador prende-se com a comunicação exaustiva com as crianças, começando pela nomeação de objetos presentes na vida das crianças e em ações observadas pelas mesmas.

De acordo com Salomão (2011) (citado em Braz-Aquino, et al., 2016) um aspeto que facilita a comunicação com as crianças são os pedidos de esclarecimento e diretividade. Desta forma, consideramos pertinente, de acordo com Braz-Aquino, et al. (2016) que um dos veículos complementares a estratégias como a exploração de livros e canções são as indicações e instruções dirigidas às crianças que as levam a estabelecer uma relação entre

determinado objeto e respetiva ação associada ao manuseamento do mesmo, por exemplo quando pedimos a uma criança que encontre um carrinho. Posteriormente e, só após a criança ser capaz de reconhecer e nomear objetos comuns do quotidiano, estabelecer uma relação com o objeto e uma ação, nomeadamente quando pedimos à criança para entregar o carrinho que encontrou ao adulto.

As indicações e instruções dirigidas às crianças permitem às mesmas um contacto direto com a linguagem e adquirir competências linguísticas na construção frásica, fazendo uma relação com um nome e uma ação.

2. Problematização e metodologia

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

Este relatório final tem como tema a importância do desenvolvimento da linguagem na primeira infância e o seu principal objetivo passa por uma reflexão acerca da importância do desenvolvimento da linguagem em âmbito de creche, nomeadamente numa faixa etária entre os 12 e os 24 meses de idade.

De forma a alcançar este objetivo do estudo e de forma a dar resposta às necessidades do grupo de crianças ao nível da linguagem surgiram as seguintes questões de investigação:

1. De que forma é importante o desenvolvimento da linguagem em creche?
2. Quais as possíveis estratégias a implementar de forma a desenvolver a linguagem?
3. Que desenvolvimento é possível observar nas produções linguísticas das crianças?

2.2. Abordagem metodológica

O presente relatório final surgiu no âmbito da unidade curricular Relatório Final, como conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Tem como tema a importância do desenvolvimento da língua materna na primeira infância, sendo que o presente estudo foi realizado durante o período de estágio com um grupo entre os 12 e os 24 meses de idade.

Para a elaboração deste estudo criou-se uma investigação com incidência na importância de desenvolver atividades e estratégias no âmbito da linguagem oral com crianças em idade de creche, de forma a promover, assim, um bom desenvolvimento da língua materna.

Investigar em educação é a ação que um professor deve desenvolver a fim de compreender novos conhecimentos e a forma como foram produzidos, de modo a ficar atualizado e ter uma maior capacidade de resposta. (Pacheco, 1995)

Uma investigação procura encontrar soluções e responder a perguntas, seguindo um processo característico:

- Projeto de pesquisa, onde se estabelece o problema;
- Amostragem, onde é feita a seleção dos dados em estudo;
- Recolha de dados, onde é feita a seleção dos métodos de investigação para solucionar o problema;
- Análise de dados, onde é realizada a interpretação dos dados recolhidos;
- Resultados, onde são registados todos os resultados do estudo.

Toda e qualquer investigação tem na sua base questões. Estas questões devem seguir uma sequência, de forma a estruturar o problema base. Primeiramente deve ser especificada a área de interesse, deve ser delimitado o problema (ponto inicial da investigação, onde surge a origem do estudo), devem ser definidos os objetivos que se pretendem alcançar, devem ser formuladas questões gerais e específicas e, por fim, devem ser definidos os conceitos-chave, de forma a selecionar os conceitos a serem trabalhados. (Blaxter, 2001, Burgess, 1993).

Pacheco (1995, p.9) afirma que:

A investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflete e problematiza o processo de ensino- aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras.

A investigação educativa, tal como refere Pacheco (1995), é uma atividade que ajuda na compreensão de fenómenos educativos, na melhoria do processo ensino-aprendizagem e permite a identificação e criação de novas ideias para um melhor ensino.

Verifica-se que a investigação ação apresenta algumas características fulcrais, sendo elas: desenvolver-se com base numa sequência, funcionar através do planeamento, da observação, da reflexão e da avaliação, exigir um envolvimento e uma participação de todos os envolvidos, a investigação-ação encontra respostas aos problemas propostos e permitir a intervenção em comunidade, criando mudanças e melhorias nos meios inseridos. (Barros, 2009, Caetano, 2004, Esteves, 2008 e Noffke, 2009, (citado em Baião, 2015)

De acordo com Máximo-Esteves (2008) através da investigação-ação estabelecemos uma ligação com o conhecimento teórico inicial da investigação e a necessidade da sua prática e da mesma colocada em ação, o que vai na linha de Sanches (2005, p. 131) quando diz que:

A investigação-ação, com a sua componente reflexiva e actuante, em função de situações concretas e objetivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola (Hopkins, 1985), da educação (Ainscow, 2000) e a vida das pessoas (Bogdan e Biklen, 1994), é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um (Carta do Luxemburgo, 1996)

Neste sentido, é possível verificar-se que se assume como uma mais valia a utilização da investigação-ação, pois só assim se torna possível avaliar a evolução e importância de trabalhar a linguagem em âmbito de creche, nomeadamente com crianças entre os 12 e os 24 meses de idade, com base em estratégias promotoras da mesma e da envolvimento do educador.

De forma a realizar esta avaliação e trabalhar a linguagem em creche a investigação-ação conta com um conjunto de propostas que vão ao encontro do que defende Salomão (2012) referido em Braz-Aquino, et al. (2016), nomeadamente quando enumera que a fala dirigida às crianças é um veículo facilitador da comunicação, criando, assim, pedidos de esclarecimento e diretivas em inúmeras propostas implantadas durante toda a investigação-ação. Também Rigolet (2006) chama a atenção para a importância de propostas com um modelo linguístico simples e fácil de imitar, quer em atividades de canções, quer em atividades lúdicas ou momentos de histórias, procurando sempre recorrer a uma comunicação com base naquilo que está presente na vida quotidiana das crianças (Rigolet, 2006).

Para a elaboração do presente estudo, foram postos em prática, durante o decorrer da investigação-ação, possíveis percursos a desenvolver com um grupo na primeira infância. Neste caso, sendo um grupo entre os 12 e os 24 meses de vida que, na sua grande maioria, não produzia qualquer palavra, foram elaboradas sequências que seguem aquilo que é defendido por autores como Rigolet (2006), nomeadamente, no que diz respeito à

importância de um bom desenvolvimento e aquisição da comunicação, através daquilo que a criança ouve, para, posteriormente, ser capaz de começar a produzir a linguagem oral, podendo comunicar com os pares.

Primeiramente foram planeadas dinâmicas de forma a corresponder a uma boa prática educativa. De acordo com Silva et al. (2016, p.15)

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.

Neste planeamento recorreu-se a uma tabela que facilitasse uma leitura clara daquelas que foram as áreas de conteúdo, os respetivos domínios subjacentes, as competências e as estratégias utilizadas durante toda a intervenção com o grupo, bem como a avaliação e instrumentos de avaliação utilizados durante a mesma. Ao planear as dinâmicas que viriam a ser estudadas foi fundamental ter em conta que estas teriam incidência ao nível da linguagem.

“O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (Silva, et al, 2016, pg.8)

Tendo em conta a teoria de Silva, et al. (2016) todas as dinâmicas desenvolvidas com as crianças proporcionam, a vários níveis, o bom desenvolvimento das mesmas. Este desenvolvimento é um direito de todas as crianças, assegurando, assim, uma boa educação e um bom desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social e linguístico.

“Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades.” (Unicef, 1989, 1990, 2019 art 28, p.23)

É importante refletir sobre estes fundamentos e realçar, de facto, a importância o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, motor e linguístico de uma criança, bem

como a importância do trabalho desenvolvido por parte de um profissional na área da Educação de Infância com um grupo de crianças em contexto de creche e pré-escolar.

2.3. Paradigma

O presente estudo enquadra-se num paradigma interpretativo, uma vez que o que se procura é compreender se a prática de alguns percursos em creche são potenciadores de um bom desenvolvimento da linguagem.

Corroborando do que diz Aires (2015), que um paradigma interpretativo é caracterizado como um conjunto de crenças que sustentam a ação, permitindo ao investigador formular questões e interpretar os problemas do seu estudo, procurou-se dar resposta às questões apresentadas seguindo uma metodologia de investigação-ação.

2.4. Investigação-ação

O recurso à investigação-ação surge como uma escolha que pudesse conduzir a uma interpretação da possibilidade de existência de uma relação positiva em trabalhar o desenvolvimento da linguagem em idade de creche.

Esta investigação-ação teve como objetivo fulcral interpretar as várias dinâmicas possíveis a serem trabalhadas em creche, ao nível da linguagem, bem como o papel colaborativo do educador na aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança.

A investigação-ação, de acordo com Pacheco (1995), é uma atividade que ajuda a compreender e a melhorar o processo ensino-aprendizagem, permitindo identificar e criar novas ideias que sustentem as práticas. Desta forma é possível estabelecer possíveis percursos a serem implementados em creche, de forma a promover a linguagem nas crianças. De acordo com Sanches (2005), a investigação-ação reflete e atua de forma a melhorar a qualidade da educação.

2.5. Proposta de intervenção

Para a realização desta investigação-ação foram colocadas em prática 13 atividades no âmbito do Domínio do desenvolvimento da linguagem oral.

Estas 13 atividades tiveram incidência em fatores importantes para o desenvolvimento da língua materna em creche, nomeadamente atividades como: contar histórias, cantar canções, nomear objetos e seguir instruções simples e complexas. Estas atividades foram avaliadas e analisadas seguindo um modelo de investigação qualitativa, onde o objetivo é compreender as perspetivas das crianças sobre determinado tema.

De acordo com Craveiro (2007, p.203), uma investigação qualitativa, compreende-se por investigações que:

(...) privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

O estudo presente neste relatório final conta com um estudo qualitativo com base nas tarefas respeitantes a cada atividade desenvolvida com o grupo. O objetivo central das atividades era perceber a importância de trabalhar em âmbito de creche o desenvolvimento da língua materna, nomeadamente com foco em atividades de contar histórias, cantar canções, nomear e responder a pedidos de esclarecimento e diretividade para que as crianças pudessem ter contacto com objetos e rotinas do dia a dia e, desta forma, enriquecer o seu vocabulário.

Assim, foram planeadas 13 atividades a desenvolver com o grupo:

- A primeira atividade (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 1) contou com a implementação de um mapa das presenças (Ver anexos – 6.3. Registo Fotográficos, fig. 1), com o objetivo de levar as crianças a serem capazes de se reconhecerem a

elas e aos pares, nomeado os respetivos nomes e sendo capazes de saber quem estava presente ou não na escola.

- A segunda atividade (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 2) contou com a exploração de uma caixa de música (Ver anexos – 6.3. Registos Fotográficos, fig. 2, 3, 4, 5 e 6), sendo uma caixa com uma ranhura onde cada criança poderia tirar um cd e nomear o que estava na imagem, associando à canção pretendida, para, posteriormente, em grupo, cantarmos essa mesma canção.
- A terceira atividade (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 3) contou com uma história sobre animais com o objetivo de as crianças serem capazes de nomear o animal e o seu respetivo som.
- A quarta atividade (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 4) que consistiu no contar da história *A aranha e eu* com recurso a imagens das diferentes partes do corpo de um bebé, tendo como objetivo a nomeação e reconhecimento destas mesmas partes do corpo (Ver anexos – 6.3. Registos Fotográficos, fig. 8, 9 e 10).
- A quinta atividade (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 5) decorreu com recurso à nomeação e indicações simples de objetos do quotidiano.
- A sexta atividade (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 6) funcionou com recurso à história *A lagartinha muito comilona* permitindo às crianças enriquecer o seu vocabulário e nomear diferentes peças de fruta.
- A sétima atividade (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 7) foi com recurso à nomeação e indicações simples de objetos do quotidiano, nomeadamente alimentos.
- A oitava atividade (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 8) consistiu no reconhecimento e nomeação dos diferentes membros da família próxima através de uma fotografia em família.
- A nona atividade (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 9) contou com a nomeação de peças de roupa e da respetiva associação às partes do corpo de uma boneca (Ver anexos – 6.3. Registos Fotográficos, fig. 7).
- A décima atividade (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 10) contou com a história “adivinha o quanto eu gosto de ti” permitindo ao grupo enriquecer o seu vocabulário.
- A décima primeira (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 11) atividade funcionou recurso à nomeação e cumprimento de instruções simples e complexas de objetos do quotidiano, nomeadamente colocar um determinado objeto num determinado local.

- A décima segunda (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 12) atividade consistiu na nomeação e respetiva associação de cores à ranhura (Ver anexos – 6.3. Registos Fotográficos 11, 12 e 13).
- A décima terceira (ver anexos - 6.1. Planificação atividade 13) atividade consistiu na nomeação e respetiva associação de animais em imagem real e boneco (Ver anexos – 6.3. Registos Fotográficos 14).

2.6. Participantes

O presente estudo foi realizado numa Associação Particular de Assistência e Pessoa Coletiva de Solidariedade Social do tipo Associativo e sem fins lucrativos, inserida em Vialonga, nomeadamente numa área com uma população oriunda de uma classe média/baixa, e de acordo com a educadora cooperante, com base nos processos das crianças, foi passada a informação no que diz respeito aos conhecimentos académicos da população mencionada. As atividades foram dinamizadas numa sala com 14 crianças de idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses de idade, sendo cinco crianças do sexo masculino e nove crianças do sexo feminino.

Face à presente data de elaboração desta caracterização, todas as crianças já tinham como adquirida a marcha e todas as crianças revelavam autonomia para a dinamização de algumas atividades e momentos de brincadeira livre.

A grande maioria das crianças do grupo ainda utiliza a palavra isolada para comunicar, quer com o adulto, quer com os pares.

No geral, era um grupo muito bem-disposto, autónomo, curioso, atento e participativo.

A grande maioria das crianças manifestava um gosto significativo pela música, quer fosse no ouvir, no cantar ou no dançar, o que facilitou a implementação da caixa de música.

O grupo revelava, todavia, algumas fragilidades ao nível da interação e partilha, o que era visível durante a rotina diária do grupo, demonstrando dificuldades em partilhar os brinquedos, fazendo birras e, em algumas circunstâncias, batendo nos colegas. Este comportamento deve-se muito, também, ao facto de ainda não comunicarem verbalmente e expressarem os seus sentimentos, agrados e desagradados com expressões corporais. Este grupo também demonstrava alguns constrangimentos com a presença de um adulto estranho

na sala, nomeadamente com a minha chegada à sala, bem como com a professora da atividade extracurricular.

2.7. Instrumentos de recolha de dados

Procedeu-se ao uso da observação naturalista, que, segundo Estrela (1994), com base em Landshere (1979), considera a observação naturalista uma observação dos comportamentos das pessoas, inseridas numa sociedade, em momentos do seu quotidiano.

Trata-se de uma observação naturalista participante visto que existiu uma envolvimento durante a investigação-ação.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995,2005) “A observação participante de tipo etnológico consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva (Quivy, Campenhoudt, 1995, 2005, p.23).

Numa segunda fase, passou-se de uma observação participante para uma intervenção, onde surgiu a oportunidade de interagir com as crianças e participar no desenvolvimento de todas as atividades educativas, neste caso, atividades no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral.

Através da observação direta do grupo foi possível compreender e conhecer melhor o grupo. Houve uma atenção detalhada em todas as dinâmicas e experiências vivenciadas pelas crianças na escola. Esta fase também permitiu que se criassem laços com o grupo, transmitindo-lhes confiança, tal como defendido por Silva et al. (2016, p.28) ao referir:

As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança é assim mediadora entre a escola e a família.

Durante a realização das atividades foi feita uma avaliação com recurso a checklists, construídas com base nas utilizadas pela educadora cooperante e completada com alguns

aspectos relevantes considerados pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o que permitiu compreender as facilidades e as fragilidades de todas as crianças do grupo, individualmente. Estas checklists foram criadas, primeiramente com uma seleção de aspectos relevantes das checklists utilizadas pela educadora cooperante e, complementadas com aspectos que vão ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Após a reconstrução de uma checklist focada no domínio da Linguagem foram tidos em conta aspectos devidamente fundamentados com autores como Halsey (2011) quando defende a música como uma ferramenta fundamental para a aquisição da língua materna.

O recurso a um instrumento como a checklist permite ao educador avaliar a criança numa determinada ação, nomeadamente no sentido de perceber se já adquiriu ou não certa competência. Esta é considerada por muitos autores, ligados à área da educação, uma ferramenta imprescindível em creche e pré-escolar.

No caso particular do presente estudo, as checklists utilizadas tentaram aferir as competências que a criança deve revelar a nível do desenvolvimento da linguagem e comunicação oral.

3. Análise e discussão dos resultados

Durante a realização do presente estudo, e após a intervenção com o grupo de crianças, foram avaliadas e analisadas tematicamente todas as atividades realizadas.

Tal como já referido neste relatório, foram realizadas atividades com incidência na música, exploração de histórias e atividades com recurso a instruções simples e, posteriormente, complexas. Nas atividades que envolviam a música, pretendia-se que a criança cantasse a palavra final de cada frase musical e mimasse canções. Ao se realizarem estas atividades era pretendido que a criança, através da música, enriquecesse o seu vocabulário e repetisse o que o adulto diz, cantando partes das canções. Desta forma, a criança está a adquirir vocabulário e a desenvolver a sua expressão oral, indo ao encontro da teoria de Halsey (2011) quando defende que a música é uma mais valia para a comunicação. Ora, durante toda a intervenção foram implementadas atividades com a envolvência da música porque se acredita que “os benefícios da música no desenvolvimento do seu filho são evidentes na forma como ele se expressa e comunica com os outros” (Halsey, 2011, p.157) Desta forma, a caixa de música foi das primeiras atividades a ser desenvolvida com o grupo e explorada consecutivamente ao longo de todo o estudo, de forma a ir ao encontro do que defende Halsey (2011) quando apoia a relação direta entre a música e a comunicação oral. Esta atividade, atividade 2 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 2), tinha como objetivo que as crianças nomeassem as imagens representadas nos cds e as associassem às canções cantadas em grupo. Após a realização da mesma e após a respetiva análise foi possível constatar que todas as crianças, que estiveram presentes na realização desta atividade (12) permaneceram atentas e compreenderam instruções simples, uma maioria, ou seja, nove crianças, mimam canções. Ainda assim, a maioria, nove crianças, não foi capaz de repetir as palavras que os adultos dizem e sete não cantaram a palavra final de cada canção. Também foi possível observar que existe uma igualdade no número de crianças que reconhece objetos simples do quotidiano (seis crianças) e as crianças que não o são capazes de o fazer (seis crianças), nomeadamente no reconhecimento de objetos comuns do seu quotidiano, incluindo bebés, bolas, carrinhos, telefone, banana, maçã, batata, entre outros.

Com efeito, durante a fase entre os 19 e os 24 meses, segundo Halsey (2011), quanto mais conversarmos com as crianças mais estas vão comunicar, pois manter uma conversa com a criança contribui para que esta receba informação e posteriormente a coloque em prática. Isto foi também algo que foi tido em conta durante toda a intervenção, quando se solicitava à criança que realizasse determinadas ações a partir de instruções simples como por exemplo, “vai buscar a bola” e “onde está o carro? Vai buscá-lo”. Ações e pedidos desta natureza foram avaliados durante várias atividades, nomeadamente durante o momento do tapete e a

atividade do mapa das presenças, atividade 1 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 1), cujo objetivo era as crianças reconhecerem-se a si mesmas, aos pares e aos adultos da sala, através da marcação das presenças com recurso a fotografias. Após a realização desta atividade foi possível constatar que a maioria das crianças (10) permaneceram atentas à verbalização do adulto, seis crianças compreenderam instruções simples, oito crianças compreenderam frases relacionadas com o quotidiano, responderam a uma pergunta simples com recurso a uma ou duas palavras, repetiram o que o adulto diz e nove crianças reconhecem os adultos da sala. Para que fosse possível compreender se a criança, de facto, era capaz de responder a perguntas simples e se era capaz de reconhecer ou não os pares e adultos, era pedido à criança que identificasse o colega, verificasse se o colega estava presente e onde estava. Todavia, a maioria das crianças, ou seja, seis crianças, não foram capazes de pronunciar o seu primeiro nome, levando-nos à verificação da necessidade de continuar a trabalhar neste sentido. Tal situação vai ao encontro de Brazelton (2009), quando diz que com 1 ano de idade “a criança revela já um certo entendimento daquilo que ouve. Se lhe pedirmos para ir buscar um brinquedo ou uma fralda, ela mostra que sabe o que lhe estamos a pedir” (Brazelton, 2009, p.174). Esta noção foi aplicada em algumas atividades com recurso a instruções simples, pedindo determinados objetos em sala.

Sendo este um grupo com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, foi possível realizar atividades com o intuito de levar a criança a produzir cada vez mais palavras, partindo da fase inicial, onde a criança compreende mais palavras do que as que produz (Halsey, 2011), para uma fase onde a criança, aos 2 anos de idade, já consegue responder a instruções mais complexas, “se lhe pedirmos “vai buscar um brinquedo à outra sala, trá-lo aqui e põe-no em cima da cadeira”, ela demonstrará uma clara compreensão destas três sequências” (Brazelton, 2009, p.219). Esta ideia foi estruturadora de uma das atividades desenvolvidas com recurso ao uso de instruções simples e complexas, “Compreende instruções simples e complexas (ex.: dá cá, vai levar o boneco à Maria, “vai buscar... põe na mesa, dá à...”. Nesta atividade, e após a criança ser capaz de responder a indicações simples como “vai buscar a boneca”, passou-se à implementação de instruções complexas “vai buscar a boneca e põe na cadeira”. Todas estas noções foram avaliadas em atividades como a Atividade 5 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 5), que tinha como objetivo nomear e responder a instruções simples relacionadas com objetos do quotidiano. Posteriormente foi possível constatar que a maioria das crianças (10) compreendem instruções simples, sendo capazes de ir buscar os objetos pretendidos, todas as crianças que estiveram presentes na realização desta atividade (11) compreendem frases do quotidiano, reconhecem objetos

simples que lhe apontem, sete crianças responderam a perguntas simples com uma ou duas palavras e repetiram o que o adulto diz. Esta evolução da repetição do que o adulto diz, levou-nos a estabelecer uma relação entre o início do estudo, existindo uma notória melhoria neste ponto, verificando-se a importância da comunicação constante com o grupo, de forma lúdica, levando-os à repetição de novo vocabulário e, conseqüentemente, à aquisição da linguagem. Nesta atividade todas as crianças (11) reconheceram objetos simples do quotidiano, respondendo positivamente à atividade visto que, aqui se pretendia que as crianças reconhecessem objetos simples como bolas, carros, bonecos, bebês e telefones. Também na Atividade 7 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 7) tinha como objetivo nomear e responder a instruções simples relacionadas com alimentos presentes no quotidiano das crianças. Aqui foi possível constatar que a maioria das crianças, neste caso, seis crianças, foram capazes de produzir palavras para responder ao que o adulto pedia e eram capazes de ir buscar o alimento indicado. Contudo, metade do grupo (quatro crianças) mostrava-se predisposto à repetição do nome do objeto, sendo que a outra metade não. Tendo em conta que, como nos diz a literatura, a criança adquire a linguagem através da audição e da repetição consecutiva de palavras e momentos, este grupo mostra-se dividido na capacidade de reproduzir o que o adulto diz. Esta atividade, atividade 7, pretendia compreender se as crianças eram capazes de reconhecer alimentos presentes no seu dia a dia. Após a exploração de atividades direcionadas para as instruções simples e, após as crianças responderem de forma positiva, foi realizada a Atividade 11 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 11) , que tinha como objetivo nomear e responder a instruções simples e complexas relativamente a objetos do quotidiano. Desta forma foi possível constatar que a maioria das crianças foi capaz de realizar com sucesso a dinâmica, sendo que 11 crianças foram capazes de reconhecer o nome de objetos e objetos que lhe apontem. Contudo, uma vez mais, tal como na atividade anterior, metade do grupo (seis crianças) realizava a repetição do que o adulto dizia, produzindo o nome dos objetos e a outra metade não o foi capaz de fazer. Isto leva-nos a retirar a ideia de que é importante continuar a trabalhar neste sentido e incentivar a criança a repetir palavras para que as possa começar a produzir espontaneamente. Nesta atividade era pretendido que a criança já tivesse adquirido o reconhecimento de objetos simples, abordados na atividade 5 e que, agora, fosse capaz de os identificar e colocar no local indicado pelo adulto, como por exemplo, em cima da mesa, na cadeira...

Continuando com a preocupação de trabalhar com as crianças a comunicação e a compreensão de diretrizes, foram desenvolvidas atividades com o grupo com incidência na nomeação de objetos do quotidiano, nomes de familiares e dos seus pares... Este percurso

foi possível ser avaliado em atividades como a Atividade 8 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 8), que tinha como objetivo a nomeação dos elementos da família e deles próprios através do recurso de uma fotografia em família. Aqui foi possível constatar que todas as crianças que estiveram presentes na realização desta atividade (13), embora algumas não repetissem o seu nome quando o adulto o pronunciasse, quando apontada a fotografia, foram capazes de produzir o seu primeiro nome. Esta ação leva-nos a perceber a evolução desde a primeira atividade, o mapa das presenças, onde as crianças não eram capazes de produzir o seu próprio nome. Sendo que a atividade do mapa das presenças era uma atividade realizada todos os dias, aqui, já era possível verificar a importância de trabalhar a linguagem em creche e proporcionar momentos e percursos possíveis para a aquisição da linguagem. Na Atividade 9 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 9), que tinha como objetivo a nomeação de peças de roupa alusivas ao inverno e respetiva associação às partes do corpo, nomeadamente casaco, sapatos, camisola, calças, foi possível constatar que a maioria das crianças foi capaz de realizar o que era pretendido, ou seja, colocar determinada peça de roupa na respetiva parte do corpo, ainda que a maioria das crianças (seis crianças) não fosse capaz de reconhecer sozinhas objetos que lhe fossem apontados, neste caso peças de roupa alusivas ao inverno, nem produzir oralmente o nome das mesmas. Por fim, nas atividades 12 e 13, sendo que a Atividade 12 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 12) tinha como objetivo nomear e associar as cores, foi possível constatar que a todas as crianças (14) compreendiam o que era pretendido, levando o respetivo pauzinho até às ranhuras, contudo de forma errada, visto que a maioria das crianças (12) não foi capaz de reconhecer e identificar as cores, inclusive nove não foram capazes de as associar de forma correta. Na Atividade 13 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 13) que tinha como objetivo nomear e associar os animais (brinquedos) às respetivas imagens reais, foi possível constatar que todas as crianças, que estiveram presentes nesta atividade (11), compreendem instruções simples. Esta compreensão deve-se ao facto de serem capazes de realizar tudo o que era pedido, ou seja, identificar o animal na respetiva imagem, sendo capaz de associar o boneco à imagem real. A maioria das crianças (sete) foi capaz de produzir oralmente o nome dos animais de forma espontânea e, também, com recurso à repetição do adulto. O grupo reconheceu animais comuns e, habitualmente, mencionados em histórias e conversas, como por exemplo a vaca, o cão, o gato, o cavalo, o sapo, o leão...

No decorrer do presente estudo foram realizadas, também, atividades com incidência na exploração de livros e no contar histórias. Estas atividades são fundamentais na aquisição da linguagem, bem como no desenvolvimento da mesma, como defende Monteiro (2016). Este

autor estabelece uma relação com Fernandes (2007) quando afirma que ao serem explorados livros foi, conseqüentemente, potenciado o desenvolvimento da linguagem e desenvolvidas ferramentas fundamentais para este desenvolvimento designadamente a atenção, a concentração e a capacidade de uma criança interagir com os adultos e os seus pares, estabelecendo a comunicação. Uma das atividades desenvolvida focou-se, somente, nestas ferramentas fulcrais para o desenvolvimento da linguagem, sendo esta a atividade 10 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 10), que tinha como objetivo contar uma história. Nesta atividade não foi utilizada uma checklist para análise visto que era uma atividade somente com o objetivo de as crianças ouvirem uma história e desta forma enriquecer o vocabulário das mesmas, todas as crianças do grupo (14) ouviram a história com atenção.

Contudo foram realizadas, também, como em atividades como as mencionadas acima, atividades que, após o recurso à história, recorriam à nomeação de objetos do quotidiano, partes do corpo... Na atividade 3 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 3), cujo objetivo era contar uma história de animais, e após a realização da mesma, foi possível constatar que a maioria das crianças realiza o que é pedido, sendo que 10 crianças reconheceram o animais quando lhes apontado. Ao invés disso, a maioria das crianças (sete) não foi capaz de produzir o som dos animais, havendo também metade do número de crianças (seis) que reproduzia o que o adulto dizia e respondia a perguntas do adulto, por exemplo “onde está o leão?” ao que a criança respondia “aqui”. Na atividade 4 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 4), cujo objetivo era contar uma história recorrendo à nomeação das partes do corpo, foi possível constatar que a maioria das crianças (sete) reconhece as diferentes partes do corpo e cinco são capazes de as produzir oralmente, repetindo o que o adulto diz, contudo a grande maioria (seis) não é capaz, de forma espontânea, de mencionar o nome das diferentes partes do corpo, nem mesmo de recorrer à repetição do adulto. Durante esta atividade foram abordadas as partes do corpo fundamentais e comuns durante o diálogo com as crianças, nomeadamente a cabeça, o pé, a mão, a barriga, o nariz... Na atividade 6 (Ver anexos 6.2. Checklist atividade 6), cujo objetivo era contar uma história e nomear diferentes frutas, foi possível constatar que a maioria das crianças (12) compreende o que é suposto quando pedida a identificação das frutas, revelando, contudo dificuldade na identificação das mesmas. Nesta atividade foram abordadas frutas como a maçã, a ameixa, a laranja, o morango e a pera, sendo pedido às crianças que apontassem determinada fruta ou que produzissem oralmente o nome da mesma.

Através destas atividades foram exploradas histórias com o grupo com o intuito de enriquecer o seu vocabulário e tentar que as crianças comesçassem a produzir oralmente

elementos representativos das respectivas histórias, nomeadamente elementos presentes no seu quotidiano. Estas atividades permitiram criar momentos com o grupo onde era possível dar a conhecer novas palavras às crianças e permitir momentos de comunicação direta através do contar uma história. Posteriormente, de forma lúdica, foi-se tentando que as crianças comesçassem a nomear oralmente elementos característicos das histórias, nomeadamente frutas e partes do corpo, elementos representativos e presentes no dia a dia de cada elemento do grupo.

Através de atividades com recurso a diretrizes e instruções simples, não esquecendo que foram realizadas atividades direcionadas, apenas, para a exploração da compreensão de instruções simples e, posteriormente, através de uma atividade semelhante, instruções complexas, foi possível observar uma evolução do grupo, no geral, no que toca à compreensão e realização de instruções e diretrizes dadas pelo adulto. Contudo em atividades, como por exemplo a atividade 12, onde a criança tinha de associar e nomear cores, entre muitas outras atividades, também foi possível observar o comportamento das crianças em relação à compreensão de diretrizes. Esta dinâmica foi observada na maioria das atividades visto que é necessário que exista uma compreensão da criança no que toca a instruções para a realização de todas as atividades. É necessário que a criança compreenda o que lhe estamos a pedir para que seja possível uma boa realização da dinâmica. Desta forma, ao longo de todo o estudo, com a notória evolução do grupo, foi possível constatar uma maior compreensão de diretrizes ao longo do percurso, visto que as crianças foram enriquecendo o seu vocabulário e foram criados momentos de comunicação que permitiram esta evolução.

Após a realização de todas as atividades, foi realizada uma atividade (Ver anexos 6.2. Checklist de reavaliação da atividade 1 e 2) cujo objetivo era fazer uma avaliação final ao grupo respetivamente à realização do mapa das presenças e da caixa de música, visto que foram duas atividades desenvolvidas todos os dias e onde foi possível observar uma grande evolução no âmbito da linguagem. Após a realização da mesma foi possível constatar que a maioria das crianças (13) reconhece objetos simples que lhe apontem no que respeita ao mapa das presenças e oito crianças repetem o que o adulto diz no que toca ao mapa das presenças, todas as 13 crianças, presentes na realização desta atividade, mimam canções, e oito cantam a última palavra das frases das canções e dizem o seu primeiro nome, 11 crianças reconhecem os pares e adultos da sala e todas as crianças (13) reconhecem o seu respetivo lugar no mapa das presenças.

Com a elaboração de todas as atividades foi possível observar que existiu uma grande

evolução da maioria do grupo face ao desenvolvimento da linguagem. Todo o grupo procurou, em todas as atividades, fonte sonora, permanecendo atento ao que o adulto diz. A grande maioria do grupo compreendia instruções simples e frases do quotidiano, também a grande maioria era capaz de reconhecer objetos simples.

Nesta faixa etária, entre os 12 e os 24 meses é suposto que as crianças, de acordo com o estudo de Baiona (2013), já compreendam tudo o que ouvem, iniciando a fase de produção, começando a produzir diversas palavras novas, que até então adquiriram através da audição. (Rigolet, 2006). Estas noções foram observadas durante todo o estudo, levando-nos a uma ilustração da teoria e a verificar que as crianças, nesta idade, estão verdadeiramente predispostas para a aquisição da linguagem e desenvolvimento exponencial da linguagem. Com o decorrer das atividades foi possível constatar uma notória evolução do grupo no que toca à repetição do que o adulto diz, no mimar de canções e o cantar das mesmas e, até mesmo, na resposta a perguntas simples com uma ou duas palavras.

De acordo com Braz-Aquino, et al. (2016), as indicações e instruções dirigidas às crianças, permitem estabelecer uma relação entre determinado objeto e respetiva ação associada ao manuseamento do mesmo, por exemplo quando pedimos a uma criança que encontre um carrinho e, posteriormente, o coloque num determinado local. Atividades como esta foram realizadas, verificando-se a capacidade das crianças, após reconhecerem objetos do quotidiano, de serem capazes de os ir buscar, de os colocar num determinado local, respondendo de forma positiva a instruções simples e complexas.

Todas as propostas vão ao encontro de Gil (2015), quando refere que cabe ao educador implementar estratégias diversificadas de interação com o grupo de crianças de forma a estimular e desenvolver a linguagem. Durante todo o estudo foram implementadas atividades em que se pretendia a aquisição e desenvolvimento da linguagem, com as quais foi possível verificar a importância de um desenvolvimento, desde a primeira idade e com as quais foi possível observar que contribuíram para este desenvolvimento da linguagem.

4. Considerações finais

O tema fulcral deste estudo surgiu no âmbito da Unidade Curricular do Desenvolvimento da Língua Materna na Infância. Através deste contacto aprofundado com o tema foi possível perceber o interesse e o gosto pela área da linguagem nos bebés, nomeadamente a importância e estimulação da mesma em crianças durante a sua primeira infância.

Toda a sequência deste trabalho permitiu perceber a importância de estudar e ganhar bases sobre a importância de que se reveste o desenvolvimento da linguagem, com vista a uma otimização da mesma com recurso a dinâmicas adequadas. Neste caso, foi fundamental o conhecimento e estudo na área da linguagem, perceber o que defendem autores como Brazelton (2009) quando diz que “A linguagem dos adultos dá à criança a oportunidade de seguir esse modelo” (Brazelton, 2009, p.223), Papalia, et al. (1975), quando dizem que “Skinner (1957) defendia que a aprendizagem da linguagem, assim como qualquer outra aprendizagem é baseada na experiência” (Papalia, et al., 1975 p.220), bem como Salomão (2012) e Braz-Aquino, Oliveira & Salomão (2016) quando afirmam que “De acordo com Salomão (2012), alguns aspetos da fala dirigida às crianças atuam como facilitadores da comunicação, tais como: atenção conjunta, sintonia, feedback, reformulações, pedidos de esclarecimento e diretividade, embora este último deva ser visto com alguma ressalva.” (Braz-Aquino, et al., 2016, p. 459).

De forma a atingir os objetivos principais desta investigação-ação procedeu-se, primeiramente, a uma pesquisa da literatura a propósito da Linguagem. Posteriormente estabeleceram-se 13 atividades, indo ao encontro do que defendem os autores referidos ao longo de todo o relatório, com o objetivo de realizar atividades promotoras de um bom desenvolvimento da linguagem em creche.

Durante a execução das mesmas e ao longo de toda a investigação foi-se colocando em prática aquilo que, primeiramente, se reviu a nível da pesquisa aprofundada do tema. Após término da investigação-ação foi possível retirar algumas observações pertinentes da mesma, nomeadamente a extrema importância do trabalho de desenvolvimento da linguagem em creche. Este trabalho, tal como já referido durante a revisão teórica, é um trabalho que deve ter incidência em histórias, canções, instruções simples e complexas e, com a máxima importância, no diálogo com as crianças. Esta foi sem dúvida uma das maiores conclusões retiradas de toda esta investigação. É da máxima importância estabelecer o diálogo com a criança, permitir a exploração das palavras, permitir dar respostas livres, permitir o contacto com o vocabulário presente no dia a dia das crianças. Todas estas atividades devem ser realizadas de forma lúdica, servindo o diálogo como recurso em todos os momentos da rotina, para momentos de brincadeira livre, onde a criança poderá adquirir a sua língua

materna de forma espontânea.

Após toda a intervenção foi notória a importância do trabalho da linguagem em creche, verificando-se desenvolvimentos e evoluções a nível da comunicação oral em todo o grupo. Todos os percursos defendidos pela literatura foram implementados em diversas atividades e todas elas despoletaram um desenvolvimento da linguagem, verificando a importância do trabalho da linguagem em creche, com recurso a dinâmicas que envolvam a música, as histórias, as instruções e a comunicação.

As duas atividades dinamizadas ao longo de todo o tempo, nomeadamente o mapa das presenças e a caixa de música, foram atividades que permitiram observar uma grande evolução do grupo e perceber que, de facto, “o ambiente fornece os estímulos, a criança fornece as respostas, e durante a sua produção linguística estas são recompensadas pelos adultos, e tais recompensas fomentam o aumento do repertório linguístico do jovem falante (Sim-Sim, 1998)”. (Silva, 2014, p.10).

Ao serem realizadas atividades com o grupo e, fornecendo-lhes um ambiente com estímulos ricos conseguimos uma evolução a nível da produção linguística. Deste modo com estas duas atividades foi possível observar uma evolução a nível da produção oral, visto que, inicialmente, a maioria do grupo não era capaz de cantar canções, não nomeava o seu nome, nem o dos pares e não respondia a perguntas simples, o que se foi alterando com o decorrer das atividades e foi possível estabelecer uma evolução com a segunda avaliação do mapa das presenças e da caixa de música, onde as crianças já mantinham uma conversa, respondiam, nomeavam-se a si e aos pares e cantavam as canções em grupo.

Tal como mencionado anteriormente neste relatório final e de acordo com Mariotto (2009), que refere que o papel do educador durante as brincadeiras das crianças é um processo fundamental para um bom desenvolvimento da linguagem, visto que é através de momentos lúdicos que as crianças conseguem adquirir diversos conceitos para o seu desenvolvimento enquanto ser na sociedade. Foi através de muitas brincadeiras e momentos lúdicos que foi possível realizar muitas das atividades com foco no desenvolvimento da linguagem e, que, foi possível fornecer as ferramentas necessárias às crianças para que adquiram a sua língua materna.

Conclui-se este relatório final, afirmando que o mesmo foi fundamental para crescimento pessoal e sobretudo profissional, tanto pela elaboração do mesmo como para aprofundamento da linguagem em âmbito de creche.

Foi também um trabalho que conheceu algumas dificuldades durante a elaboração teórica, dada a complexidade do tema e diversidade de autores e obras em análise.

A sua elaboração foi desafiante, mas muito enriquecedora, permitindo um maior conhecimento sobre a linguagem em creche, bem como estudar a mesma no terreno, possibilitando uma maior e melhor compreensão e sobretudo a extrema importância da aquisição da linguagem durante a primeira infância.

Este estudo permitiu adquirir conhecimentos mais aprofundados para, posteriormente, trabalhar o desenvolvimento da linguagem em creche. Desta forma e, após a recolha de alguns dados foi possível perceber a importância de desenvolver a linguagem precocemente, implementando atividades com foco na música, em instruções simples e complexas e no conto de histórias. Este estudo permitiu adquirir bases literárias no âmbito do desenvolvimento da linguagem e estudar possíveis percursos a desenvolver com as crianças de forma a estimular a linguagem.

Assim, conclui-se este relatório com a certeza de que será fundamental trabalhar a linguagem em âmbito de creche e que devem ser facultadas às crianças as ferramentas necessárias para um bom desenvolvimento da sua linguagem.

5. Referências bibliográficas

- Abreu, D. (2016). *A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo*. (Relatório Final de Mestrado, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti do Porto). Retirado de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2300/1/Relatório%20de%20Investigação%20-%20Final%202022%20janeiro.pdf>
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo. E práticas de Investigação Educacional*. Retirado de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281ª%20edição_atualizada%29.pdf
- Baião, M. (2015). *A investigação-ação em educação e a melhoria da eficácia escolar*. (Tese de Doutoramento, Departamento de Liderança Social, Universidade Aberta). Retirado de https://www.academia.edu/15183965/A_investigação-ação_em_educacão_e_a_melhoria_da_eficácia_escolar
- Baiona, J. (2013). *Canções e aquisição da linguagem na creche*. (Relatório Final de Mestrado, Educação Pré-Escolar, Escola Superior Maria Ulrich de Lisboa). Retirado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/17109>
- Bazelton, T. (1995, 2009). *O Grande Livro da Criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. (Ed. 11). Lisboa: Editorial Presença.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2001). *How to research*. (Ed.2). Buckingham: Open University Press.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. R. (2003). *Aquisição da linguagem: Considerações da perspectiva da interação social*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), (pp.327-336). Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>
- Braz-Aquino, F., Oliveira, K. & Salomão, N. (2016). *Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores*. (Ed.34). Colombia.
- Burgess, R. (1993). *Research methods. Walton-on-Thames*. UK: Nelson.
- Castro, M. (2001). *A Linguagem em Crianças de 2 a 4 anos no Contexto Creche / Jardim de Infância ou no Contexto Familiar*. (Relatório Final de Mestrado, Psicologia do Desenvolvimento e Educação da criança, Intervenção Precoce, Universidade do Porto). Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53509/2/29709.pdf>

- Correia, F. (2013). *Comunicação e linguagem na infância*. Porto: Porto Editora. Retirado de https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/ed_preescolar/imagens/abril_2013.pdf
- Coutinho, C. (2018). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Braga. Retirado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5291>
- Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância* (Tese de Doutoramento, Pedagogia da Infância, Universidade do Minho). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=full>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s/d). Retirado de <https://dicionario.priberam.org/linguagem>
- Eichmann, L. (2014). *As Rotina na Creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. (Relatório Final de Mestrado, Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Portalegre). Retirado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6597/1/Versão%20Final_AS_ROTINA_S_NA_CRECHE_-_A_SUA_IMPORTÂNCIA_NO_DESENVOLVIMENTO_INTEGRAL_DA_CRIANÇA_DOS_0_AOS_3_ANOS.pdf
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, D. (2018). *Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem – Dislexia – na Idade Escolar*. (Relatório Final de Mestrado, Educação Especial, Universidade Fernando Pessoa do Porto). Retirado de https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6808/1/DM_Diana%20Ferreira.pdf
- Gil, M. (2015). *Desenvolvimento da linguagem oral e interação educador - criança na Educação Pré-Escolar*. (Relatório Final de Mestrado, Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Santarém). Retirado de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1512/1/Relatório%20de%20Estágio%20Maria%20Carolina%20Gil.pdf>
- Halsey, C. (2011). *O Desenvolvimento do Bebê - Tudo o Que Precisa de Saber*. Porto: Livraria Civilização Editora.

- Kristeva, J. (1969, 1980). *História da Linguagem (or. Le Langage, cet inconnu)*. (Ed. 70). (até p. 31). Lisboa.
- Monteiro, S. (2016). *A importância das histórias no desenvolvimento das crianças*. (Relatório Final de Mestrado, Ensino Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Santarém). Retirado de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1575/1/Relatório%20final.pdf>
- Nogueira, A. (2016). *Interações e desenvolvimento da Linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural*. (Tese de Doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas). Retirado de <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5119/2/Tese-Arlene%20Araujo%20Nogueira.pdf>
- Ostermann, A., Schanack, C. (2010). *Infância e família: desenvolvimento infantil na perspectiva da fala-em-interação*. Porto Alegre. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/48168862_Infancia_e_Familia_Desenvolvimento_Infantil_na_Perspectiva_da_Fala-em-Interacao
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora
- Papalia, Olds & Feldman. (1975, 2001). *O mundo da Criança. (or. A child's World: Infancy, Through Adolescence)*. (Ed.8). Lisboa: McGraw Hill.
- Pinheiro, A., Araújo, A. & Vilhena, D. (2015). *Treinamento de pais sobre como estimular a linguagem das crianças desde o nascimento*. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/298808503_Treinamento_de_pais_sobre_como_estimular_a_linguagem_das_crianças_desde_o_nascimento#pf7
- Pivatto, W., Silva, S. (2014). *O Papel da Oralidade sob a Perspetiva Vygotskiana: Breve Revisão Teórica e Apresentação de Iniciativas para a Valorização da Oralidade*. v.11. n.2. (pp.113-123).
- Quivy, R. (1995, 2005). *Manual De Investigação Em Ciências Sociais*. (Ed 4). Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D., Diniz, M. (1998). *Falar contigo. Divisão de educação do pré-escolar, direcção geral do ensino básico*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem – Linhas de orientação para as crianças até 6 anos*. (Ed. 2). Porto: Porto Editora.

- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-ação à Educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação (5)*. (pp.127-142). Lisboa. Retirado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/>
- Silva, S. (2014). *Aquisição da linguagem em função do contexto - Uma análise contrastiva: creche e família*. (Tese de Mestrado, Especialização em Intervenção Psicossocial com crianças, jovens e famílias, Universidade do Minho). Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29251/1/Tese%20Susana%20Silva.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério de Educação. Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Tamis-LeMonda, C. e Rodriguez, E. (2009). *O papel dos pais na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento da linguagem de crianças pequenas*. EUA. Retirado de <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2462/o-papel-dos-pais-na-promocao-da-aprendizagem-e-no-desenvolvimento-da-linguagem-de-criancas-pequenas.pdf>
- Unicef. (1989, 1990, 2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal. Retirado de https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vaz, S. (2011). *Aquisição e Desenvolvimento da Comunicação e da Linguagem em Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. (Relatório final de Mestrado, Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários, Universidade da Beira Interior da Covilhã). Retirado de <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2135/1/Tese%20Sandra%20Maria%20Vaz.pdf>

6. Anexos

6.1. Planificações

Atividade 1

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária

Mapa das presenças

Público Alvo- 1 ano	Data 29 de Novembro de 2019		
Temática- Nomeação			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os nomes • Produzir oralmente os nomes 		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; • Reconhecer e produzir oralmente os nomes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora, Estagiária e grupo de crianças; • Mapa das presenças; 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 minutos • Sala; 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a capacidade de compreensão do grupo; • Avaliar o interesse de cada criança; • Avaliar a capacidade de produzir nomes de pessoas; • Checklist;
Procedimento da Atividade			
Irei apresentar o mapa das presenças ao grupo e começarei por pegar numa fotografia de cada vez, perguntar quem é e verificar com as crianças se veio ou não à escola. É importante que as crianças comecem a reconhecer os nomes dos amigos e, posteriormente, prenunciar os mesmos, identificando a sua presença ou ausência.			

Atividade 2

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária Caixa de Música

Público Alvo- 1 ano	Data 2 de Dezembro de 2019		
Temática- Nomeação; Cantar canções			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer as figuras• Produzir oralmente os respetivos nomes das figuras;<ul style="list-style-type: none">• Repetir os gestos da canção;• Ir produzindo oralmente as canções		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Reconhecer e produzir oralmente os nomes das figuras;• Repetir os gestos das canções;• Compreender as canções;• Reproduzir oralmente as canções:	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Caixa de música;	<ul style="list-style-type: none">• 20 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;• Avaliar a capacidade de reproduzir as canções;• Avaliar a capacidade de reproduzir os gestos das canções;
Procedimento da Atividade			
Irei apresentar a caixa de música ao grupo, explicando que através da imagem do cd que sair da caixa é a música que iremos cantar. Primeiramente retiro um cd, mostro ao grupo e pergunto qual a imagem que está naquele cd. Após a resposta ou eu mesma dizer o nome da figura, perguntarei qual é a canção respetiva e começarei a cantar e a reproduzir os gestos. Ao longo das canções irei observar se o grupo já reproduz oralmente e corporalmente alguma das músicas explorada.			

Atividade 3

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária Livro “Querido Zoo”

Público Alvo- 1 ano	Data 5 de Dezembro de 2019		
Temática- Contar Histórias			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer aos animais• Produzir oralmente os respetivos nomes;• Reconhecer o som dos animais;		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Reconhecer e produzir oralmente os nomes dos animais;• Produzir oralmente os sons dos animais;	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Livro “Querido Zoo”;	<ul style="list-style-type: none">• 20 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;• Avaliar a capacidade de produzir os sons dos animais;• Avaliar a capacidade de reconhecer e identificar os animais;
Procedimento da Atividade			
Colacarei o grupo virado para mim e contarei a história do livro “Querido Zoo”. Este livro é constituído por páginas com interação e que permitirão criar momentos de suspense e de perguntas. A cada animal que passar pela história questionarei o grupo sobre o nome do mesmo e o respetivo som produzido.			

Atividade 4

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária
“A aranha e eu”

Público Alvo- 1 ano	Data 8 de Janeiro de 2020		
Temática- Contar histórias; Nomeação			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer as diferentes partes do corpo• Produzir oralmente as diferentes partes do corpo• Compreender indicações simples		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Reconhecer e produzir oralmente as diferentes partes do corpo;• Compreender instruções simples (coloca a aranha no nariz...)	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Aranha de brincar	<ul style="list-style-type: none">• 20 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;• Avaliar a capacidade de reconhecer e produzir as diferentes partes do corpo;• Avaliar a capacidade de receber instruções simples;• Checklist
Procedimento da Atividade			

Recorrerei a uma aranha de brincar, “realizada por mim” e contarei a história da pequena aranha que percorre as diferentes partes do nosso corpo e colocarei a mesma sobre o corpo das várias crianças do grupo. Posto isto, voltarei a colocar a aranha em diferentes partes do corpo e perguntarei a cada criança “onde está a aranha?”, bem como pedirei, individualmente, para colocar a aranha em determinadas zonas do corpo do colega.

Atividade 5

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária

Exploração de objetos do quotidiano

Público Alvo- 1 ano	Data 10 de Janeiro de 2019		
Temática: Nomeação; Indicações simples			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer diferentes objetos;• Produzir oralmente o nome dos objetos;• Compreender indicações simples		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Reconhecer e produzir oralmente os nomes dos objetos;• Compreender instruções simples (da cá, vai buscar...)	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Brinquedos diversos;	<ul style="list-style-type: none">• 30 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;• Avaliar a capacidade de reconhecer e produzir nomes dos objetos;• Avaliar a capacidade de receber instruções simples;• Checklist
Procedimento da Atividade			

Durante o momento de brincadeira livre disponibilizarei ao grupo diversos brinquedos. Durante a exploração dos brinquedos, à vez, vou pedindo que me tragam determinado brinquedo, por exemplo um carro, uma boneca... Através desta dinâmica pretendo compreender se o grupo reconhece os objetos presentes no dia a dia deles, neste caso, brinquedos e pedirei para que produzam oralmente o respetivo nome.

Atividade 6

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária “A Lagartinha muito Comilona”;

Público Alvo- 1 ano	Data 11 de Dezembro de 2019		
Temática- Contar histórias; Nomeação			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Ouvir uma história• Reconhecer as frutas• Produzir oralmente os nomes das frutas		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Reconhecer e produzir oralmente os nomes das frutas;	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Livro “A lagartinha muito comilona”;• Lagarta em missangas e fantoche borboleta;• Imagens reais das frutas;	<ul style="list-style-type: none">• 45 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;• Avaliar a capacidade de reconhecer e produzir nomes das frutas;• Checklist;
Procedimento da Atividade			
Irei contar a história “A Lagartinha muito Comilona”, com auxílio de uma pequena lagartinha de missangas. Após o conto da história e, enquanto o grupo brinca em brincadeira livre, irei chamar à vez as crianças e questionar e pedir para identificar as frutas (fotografias reais) mencionadas na história.			

Atividade 7

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária

Os alimentos espalhados pela sala

Público Alvo- 1 ano	Data 13 de Dezembro de 2019		
Temática- Nomeação; Indicações simples			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer os alimentos• Produzir oralmente os nomes dos alimentos• Compreender indicações simples		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Reconhecer e produzir oralmente os nomes dos alimentos;• Compreender instruções simples (da cá, vai buscar...)	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Alimentos de brincar;	<ul style="list-style-type: none">• 45 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;• Avaliar a capacidade de reconhecer e produzir nomes dos alimentos;• Avaliar a capacidade de receber instruções simples;• Checklist
Procedimento da Atividade			
Irei espalhar alimentos de brincar, juntamente com outros brinquedos, pela sala. Enquanto o grupo brinca de forma livre vou chamando, à vez, as crianças e pedindo que me traga determinado alimentos, utilizando indicações simples como “dá cá”, “vai buscar”...			

Atividade 8

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária
“A minha Família”

Público Alvo- 1 ano	Data 13 de Janeiro de 2019		
Temática: Nomeação			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer os membros da Família;• Nomear os membros da Família;		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Identificar os membros da família;• Nomear oralmente o nome dos membros da família;	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Fotografias das famílias;	<ul style="list-style-type: none">• 40 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;• Avaliar se as crianças reconhecem os membros da sua família;• Avaliar se as crianças produzem oralmente o nome ou grau de parentesco da família;• checklist
Procedimento da Atividade			

Enquanto o grupo brinca livremente com os brinquedos que serão disponibilizados, chamarei cada criança, individualmente e ao apontar para a fotografia da respectiva família perguntarei quem é cada pessoa esperando que a criança nomeie a mãe, o pai e irmãos. Em seguida perguntarei diretamente a cada criança “onde está a mãe?”, “onde está o pai?” esperando que a criança identifique apontando para a fotografia.

Atividade 9

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária

Roupa de Inverno

Público Alvo- 1 ano	Data 15 de Janeiro de 2019		
Temática: Nomeação			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer o vestuário;• Produzir oralmente o nome das peças de roupa;		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Identificar o vestuário;• Produzir oralmente o nome do vestuário;	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Figura de uma boneca;• Peças de roupa de inverno;• Patafix;	<ul style="list-style-type: none">• 40 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;• Avaliar se as crianças reconhecem as peças de roupa;• Avaliar se as crianças produzem oralmente o nome das peças de roupa;• checklist
Procedimento da Atividade			
Mostrarei uma figura de uma boneca e, à vez, mostrarei as peças de roupa, questionando de que se trata e pedindo que produzam oralmente o respetivo nome. A vez chamarei uma criança e pedirei que cole a peça de roupa no local indicado da boneca. Para ajudar, se necessário identificarei a respetiva peça de roupa no corpo da criança, de forma a que associe o vestuário ao membro do corpo, por exemplo, as calças são nas pernas...			

Atividade 10

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária

“Adivinha o Quanto eu Gosto de Ti”

Público Alvo- 1 ano	Data 15 de Novembro de 2019		
Temática- Contar Histórias			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Escutar uma história• Compreender mensagens orais através da história		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Ouvir uma história;	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Livro “Adivinha o quanto eu gosto de ti”;• Fantoche alusivo à história;	<ul style="list-style-type: none">• 20 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;
Procedimento da Atividade			
Darei início ao conto da história com recurso ao livro e com recurso ao fantoche alusivo à história, de forma a conseguir cativar melhor o grupo.			

Atividade 11

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária
Objetos espalhados pela sala

Público Alvo- 1 ano	Data 17 de Janeiro de 2019		
Temática: Nomeação; Indicações simples e complexas			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer diferentes objetos; • Produzir oralmente o nome dos objetos; • Compreender indicações simples e complexas 		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; • Reconhecer e produzir oralmente os nomes dos objetos; • Compreender instruções simples (da cá, vai buscar...) e complexas (põe em cima da mesa...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora, Estagiária e grupo de crianças; • Brinquedos diversos; 	<ul style="list-style-type: none"> • 30 minutos • Sala; 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a capacidade de compreensão do grupo; • Avaliar o interesse de cada criança; • Avaliar a capacidade de reconhecer e produzir nomes dos objetos; • Avaliar a capacidade de receber instruções simples e complexas; • Checklist
Procedimento da Atividade			
<p>Durante o momento de brincadeira livre disponibilizarei ao grupo diversos brinquedos. Durante a exploração dos brinquedos, à vez, vou pedindo que me tragam determinado brinquedo, por exemplo um carro, uma boneca, entre outros e pedirei, também que coloquem por exemplo em cima da mesa, na cadeira...Através desta dinâmica pretendo compreender se o grupo reconhece os objetos presentes no dia a dia deles, neste caso,</p>			

brinquedos, e se conseguem compreender ordens simples e complexas. Também pedirei que produzam oralmente o respetivo nome.

Atividade 12

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária
Jogo de Encaixe das cores

Público Alvo- 1 ano	Data 20 de Janeiro de 2019		
Temática: Nomeação; Associação			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer as cores;• Produzir oralmente o nome das cores;• Inserir os pauzinhos nas ranhuras;		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Reconhecer e produzir oralmente os nomes das cores;• Destreza em inserir os pauzinhos nas respetivas ranhuras;• Associar as cores das ranhuras à cor dos pauzinhos;	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Pauzinhos com cores;• Caixa com ranhuras;	<ul style="list-style-type: none">• 40 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;• Avaliar a capacidade de reconhecer e produzir nomes das cores;• Avaliar a destreza em manusear e inserir os pauzinhos nas ranhuras;• Avaliar a capacidade de associar as cores;• Checklist

Procedimento da Atividade

Apresentarei as cores dos pauzinhos e exemplificarei uma ou duas vezes para que as crianças compreendam o que é pretendido. À vez, chamarei uma criança e tentarei que produza oralmente o nome da cor do pauzinho. Posteriormente irei verificar se a criança consegue associar a cor do pauzinho com a respetiva cor da ranhura, se não for correspondido ajudarei a mesma.

Atividade 13

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária

Os animais

Público Alvo- 1 ano	Data 22 de Janeiro de 2019		
Temática: Nomeação; Associação			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer os animais;• Produzir oralmente o nome dos animais;• Associar o animal (brinquedo) com a respetiva imagem real;		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Reconhecer e produzir oralmente os nomes dos animais;• Associar os animais (brinquedos) com a respetiva imagem real;	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Animais em brinquedos;• Imagem reais dos respetivos animais;	<ul style="list-style-type: none">• 40 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;• Avaliar a capacidade de reconhecer e produzir nomes dos animais• Avaliar a capacidade de associar os animais e a respetiva imagem real;• Checklist
Procedimento da Atividade			

À vez, mostrarei cada animal e pedirei a uma criança que identifique e, posteriormente, associe o brinquedo à imagem real exposta no chão da sala. A cada criança tentarei que produza oralmente o nome do respectivo animal.

Atividade de reavaliação da atividade 1 e 2

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação Diária

Avaliação do mapa das presenças e caixa de música

Público Alvo- 1 ano	Data 16 de Janeiro de 2019		
Temática: Nomeação; Cantar canções			
Áreas de conteúdo	Área da Expressão e Comunicação		
Domínios	Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer as figuras• Produzir oralmente os respetivos nomes das figuras;<ul style="list-style-type: none">• Repetir os gestos da canção;• Ir produzindo oralmente as canções;<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer os nomes• Produzir oralmente os nomes		
Competências e Estratégias	Recursos Humanos e Materiais	Tempo e Espaço	Indicadores e Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Reconhecer e produzir oralmente os nomes das figuras;• Repetir os gestos das canções;• Compreender as canções;<ul style="list-style-type: none">• Reproduzir oralmente as canções:• Reconhecer e produzir oralmente os nomes;	<ul style="list-style-type: none">• Educadora, Estagiária e grupo de crianças;• Caixa de música;• Mapa das presenças;	<ul style="list-style-type: none">• 30 minutos• Sala;	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a capacidade de compreensão do grupo;• Avaliar o interesse de cada criança;• Avaliar a capacidade de reproduzir as canções;• Avaliar a capacidade de reproduzir os gestos das canções;• Avaliar a capacidade de produzir nomes de pessoas;

			<ul style="list-style-type: none">• checklist
Procedimento da Atividade			
<p>Neste dia pretendo, como todos os dias realizar o mapa das presenças com o grupo e explorar a caixa de música, com o intuito de preencher novamente a checklist de forma a conseguir estabelecer uma ligação com a primeira avaliação. Pretendo avaliar a evolução do grupo na dinamização de ambas as atividades.</p>			

6.2. Checklists

Observações:

A cada criança foi atribuída uma parte do corpo, sendo questionada “onde está?”

- C.- Reconheceu a parte do corpo “mão”, embora quando perguntado não respondeu “aqui”.
- Cl.- Reconheceu a parte do corpo “pernas”, embora quando perguntado não tenha respondido “aqui”, nem produziu oralmente a palavra.
- F.- Reconheceu a parte do corpo “boca” e produziu oralmente a palavra.
- Fo.- Reconhece algumas partes do corpo, contudo não produz as mesmas oralmente.
- Jo.- Não reconhece as partes do corpo, nem as identifica, contudo repete e produz oralmente as palavras.
- Lt.- Não reconhece as partes do corpo nem produz oralmente as palavras.
- L.- Não reconhece as partes do corpo nem produz oralmente as palavras.
- M.- Reconheceu a parte do corpo “rabinho” e produz oralmente as palavras.
- O.- Reconheceu a parte do corpo “pés”, contudo não produz oralmente as palavras.
- S.- Reconheceu a parte do corpo “nariz” e produz oralmente as palavras.
- V.- Não reconhece as partes do corpo nem produz oralmente as palavras.

Observações:

- A.- não se mostrou colaborativo para realizara a atividade;
- C.- Pedi para ir buscar o comando, que estava na mão da Cl., após a educadora lhe dizer para pedir ela pediu e trouxe-me o comando, repetindo a palavra e respondendo acertadamente quando lhe perguntei o que era.
- Cl.- Pedi-lhe o carro e o bebé, embora tenha compreendido e ido buscar ambos, não produziu oralmente nenhum dos dois objetos.
- F.- Pedi-lhe o carro diretamente e soube produzir corretamente oralmente, contudo, durante a dinâmica quando pedia os objetos às restantes crianças, a F. ia mencionando sempre o nome e à procura do objeto pedido.
- Fo.- Pedi-lhe o bebé, embora tenha compreendido e ido buscar não produziu oralmente o nome.
- J.- não se mostrou colaborativo para realizara a atividade;
- Jo.- Pedi-lhe o carro, correspondeu positivamente e mencionou oralmente o nome.
- Lt.- não se mostrou colaborativo para realizara a atividade;
- L.- Pedi-lhe o carro, embora tenha compreendido e ido buscar não produziu oralmente o nome.
- Ml.- pedi-lhe o carro e não foi buscar, contudo quando lhe pedi o bebé foi buscar e quando aponteï para o computador soube identificar. Produziu oralmente o nome de ambos os objetos.
- M.- Pedi-lhe a bola, correspondeu positivamente e mencionou oralmente o nome.
- O.- Pedi-lhe o carro, primeiramente foi buscar o avião, em seguida foi buscar corretamente um carro, contudo não produziu oralmente o nome.
- S.- Embora não tenha sido pedido diretamente a esta criança, quando pedi a outra criança a chave, predispôs-se a ir buscar e mencionou logo oralmente o nome.
- V.- Pedi-lhe o telefone e demorou algum tempo a entregar visto que estava a procura do telemóvel de verdade. A auxiliar colocou o seu telemóvel no tapete e ela entregou-me e mencionou o nome verbalmente.

Atividade 6

Check-list- Linguagem Oral

Ano Letivo 2019/2020

Sala 1 ano B

Data _10_/12_/__2019__	“A Lagartinha Muito Comilona” Temática: Contar histórias; Nomeação													
	Nome da Criança													
Competências a desenvolver	A.	C.	Cl.	F.	Fo.	J.	Jo.	Lt.	L.	Ml.	M.	O.	S.	V.
Procura fonte sonora	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Compreende instruções simples (ex.: dá cá, vai levar o boneco à Maria) ^[L] “o que é?”/”onde está?”	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Compreende frases relacionadas com o seu quotidiano	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reconhece objetos simples que se lhe apontem (frutas)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Responde a perguntas simples com uma ou duas palavras (ex.: ali, não há) ^[L] o que é?”	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Repete palavras que o adulto diz ^[L]	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Mima canções ^[L]	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Canta a palavra final de cada frase musical Diz o seu primeiro nome ^[L]	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reconhece os adultos da sala, colegas e familiares próximos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Outra Menciona o nome das frutas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Observações: (o grupo falou e tem conhecimento apenas da maçã, pera e laranja)

A criança reconhece as frutas ao perguntar de que fruta se tratava

- A.- apenas a maçã e a laranja
- C., Cl, F., Fo., Lt, Ml, M. e S.- todas
- Jo.- maçã, pera, laranja
- O.- apenas confundiu a ameixa e morango
- V.- laranja, pera e morango

A C. repetiu oralmente o nome de todas as frutas após eu mencionar o nome.

O A. não produziu o nome de nenhuma fruta, contudo quando apontava para a laranja falava no pai (provavelmente associa a laranja ao pai por este consumir a respetiva fruta)

A C. produziu oralmente o nome de todas as frutas, à exceção da ameixa.

Quando perguntei o que era (apontando para a fruta) a Ml. não me deu qualquer resposta corporal ou verbal, levando-me a crer que não compreendeu a indicação.

Atividade 7
Checklist- Linguagem Oral
Ano Letivo 2019/2020
Sala 1 ano B,

Data _13 / _12 / _2019__	Alimentos espalhados na sala Temática: nomeação e instruções simples													
	Nome da Criança													
Competências a desenvolver	A.	C.	Cl.	F.	Fo.	J.	Jo.	Lt.	L.	Ml.	M.	O.	S.	V.
Procura fonte sonora	■	■	■	■	■		■				■		■	
Compreende instruções simples (ex.: dá cá, vai levar o boneco à Maria:	■	■	■	■	■		■				■		■	
Compreende frases relacionadas com o seu quotidiano	■	■	■	■	■		■				■		■	
Reconhece objetos simples que se lhe apontem	■	■	■	■	■		■				■		■	
Responde a perguntas simples com uma ou duas palavras (ex.: ali, não há)	■	■	■	■	■		■				■		■	
Repete palavras que o adulto diz ^[L] _[SEP]	■	■	■	■	■		■				■		■	
Mima canções ^[L] _[SEP]														
Canta a palavra final de cada frase musical														
Diz o seu primeiro nome ^[L] _[SEP]														
Reconhece os adultos da sala, colegas e familiares próximos														
Outra														

Observações:

- Pedi a banana e a laranja e a F. correspondeu ao pedido;
- O M. foi trazendo alguns alimentos, contudo eram alimentos que não tinha pedido, sendo que quando pedia maçã foi ele que me trouxe (fruta já explorada pelo grupo);

- Pedi à C. o pão mas foi a F. que me trouxe;
- Pedi o chocolate à C. que me trouxe acertadamente e repetiu oralmente;
- A S. compreende que peço para trazer alimentos, ou seja, compreende frase simples, contudo não reconheceu a banana que pedi;
- O A. não reconheceu a pera, sendo que a tinha na mão e perguntei pela mesma não obtendo resposta;
- A F. quando pedi o morango trouxe um alimento muito semelhante, com a mesma cor (pimento);
- O F. trouxe a laranja que tinha na mão quando lhe pedi, para confirmar mostrei um novo alimento e pedi que me confirmasse qual deles era a laranja, resposta à qual correspondeu;
- Pedi o queijo, sendo um alimento mais difícil, contudo a F. reconheceu e trouxe-me;
- Pedi a laranja ao J. que foi em direção ao espelho, onde estão coladas algumas frutas, e apontou para a maçã, revelando que não consegue reconhecer a laranja;

Observações:

Foram mostradas ao grupo as fotografias da família e, individualmente, foi perguntado a cada criança onde estava a mãe, o pai, o irmão... pedindo que apontassem ou apontando e pedindo que produzissem o nome do respectivo.

- C.- Reconhece, identifica e produz oralmente o nome dos familiares.
- Cl.- Compreende tudo o que é pedido, contudo, por ainda não ter a fotografia da família não foi possível comprovar que a criança identifica os familiares.
- F.- Reconhece, identifica e produz oralmente o nome dos familiares, embora não tenha a fotografia identifica o nome dos familiares dos colegas, inclusive o nome dos irmãos, o que nos leva a crer que claramente identificará os próprios familiares.
- Fo.- Reconhece, identifica e produz oralmente o nome do irmão.
- J.- Revela-se entusiasmado, contudo não é possível concluir que identifica ou não os familiares, visto que “responde” apenas a sorrir.
- Jo.- Reconhece, identifica e produz oralmente o nome dos familiares.
- Lt.- Reconhece, identifica os familiares, contudo não produz oralmente.
- L.- Reconhece, identifica os familiares, contudo não produz oralmente.
- M.- Reconhece, identifica os familiares, contudo não produz oralmente.
- Ml- Reconhece, identifica e produz oralmente o nome dos familiares, embora não tenha a fotografia identifica o nome dos familiares dos colegas, inclusive o nome dos irmãos, o que nos leva a crer que claramente identificará os próprios familiares.
- O.- Reconhece, identifica os familiares, contudo não produz oralmente. Sofia- Reconheceu todas as peças de roupa, sendo muito participativa, produziu oralmente o nome das peças de roupa.
- S.- Reconhece, identifica e produz oralmente o nome dos familiares, embora não tenha a fotografia identifica o nome dos familiares dos colegas, inclusive o nome dos irmãos, o que nos leva a crer que claramente identificará os próprios familiares.
- V.- Reconhece, identifica e produz oralmente o nome dos familiares, inclusive dos amigos

Atividade 9

Checklist- Linguagem Oral

Ano Letivo 2019/2020

Sala 1 ano B

Data _13_/_1_/_2020__	Inverno Temática: Nomeação; Associação													
	Nome da Criança													
Competências a desenvolver	A.	C.	Cl.	F.	Fo.	J.	Jo.	Lt.	L.	Ml.	M.	O.	S.	V.
Procura fonte sonora		■		■	■	■	■	■	■		■	■	■	■
Compreende instruções simples (ex.: dá cá, vai levar o boneco à Maria) ^[L1] _[SEP]		■		■	■	■	■	■	■		■	■	■	■
Compreende frases relacionadas com o seu quotidiano		■		■	■	■	■	■	■		■	■	■	■
Reconhece objetos simples (partes do corpo) que se lhe apontem Peças de roupa		■		■	■	■	■	■	■		■	■	■	■
Responde a perguntas simples com uma ou duas palavras (ex.: ali, não há) ^[L1] _[SEP]		■		■	■	■	■	■	■		■	■	■	■
Repete palavras que o adulto diz ^[L1] _[SEP]		■		■	■	■	■	■	■		■	■	■	■
Mima canções														
Canta a palavra final de cada frase musical														
Diz o seu primeiro nome ^[L1] _[SEP]														
Reconhece os adultos da sala, colegas e familiares próximos														
Outra Diz e identifica as peças de roupa		■		■	■	■	■	■	■		■	■	■	■

Observações:

Em grupo foram mostradas às crianças as peças de roupa, pedindo que as identificassem. Seguidamente foi pedido, individualmente, que colocassem a peça de roupa na respetiva parte do corpo da boneca.

- C.- Reconheceu todas as peças de roupa, sendo muito participativa, produziu oralmente o nome das peças de roupa.
- F.- Reconheceu todas as peças de roupa, sendo muito participativa, produziu oralmente o nome das peças de roupa. Referiu logo no início que a boneca estava nua e que precisava de roupa.
- Fo.- Reconheceu apenas as meias, embora não produza oralmente a palavra.
- J.- Não revela conhecer as peças de roupa, nem produz oralmente as peças de roupa.
- Jo.- Não revela conhecer as peças de roupa, nem produz oralmente as peças de roupa, sendo que repete o que nós, adultos, dizemos.
- Lt.- Não revela conhecer as peças de roupa, nem produz oralmente as peças de roupa.
- L.- Não revela conhecer as peças de roupa, nem produz oralmente as peças de roupa.
- M.- Revela reconhecer algumas peças de roupa embora não as identifique, produz oralmente o nome das peças de roupa.
- O.- Não revela conhecer as peças de roupa, nem produz oralmente as peças de roupa.
- S.- Reconheceu todas as peças de roupa, sendo muito participativa, produziu oralmente o nome das peças de roupa.
- V.a- Não revela conhecer as peças de roupa, nem produz oralmente as peças de roupa, sendo que repete o que nós, adultos, dizemos.

Observações:

Durante a brincadeira livre, individualmente, foram dadas instruções simples e complexas a cada criança. Pedindo um objeto presente na sala (brinquedo) e pedindo que o colocassem em determinado local ou dar a algum adulto ou colega.

- C.- Reconhece e identifica os objetos do cotidiano, compreendendo instruções simples e complexas; foi buscar o carro e deu à auxiliar, como pedido. Produz oralmente o nome dos objetos e comunica verbalmente.
- Cl.- não reconheceu o tambor, contudo revela reconhecer e identificar os objetos do cotidiano, compreendendo instruções simples e complexas; foi buscar o carro e deu-me a mim, como pedido. Não produz oralmente o nome dos objetos e não comunica verbalmente.
- F.- Reconhece e identifica os objetos do cotidiano, compreendendo instruções simples e complexas; foi buscar a guitarra e pôs na cadeira, como pedido. Produz oralmente o nome dos objetos e comunica verbalmente.
- Fo.- Reconhece e identifica os objetos do cotidiano, compreendendo instruções simples e complexas; foi buscar o comando e foi mostrar à auxiliar, como pedido. Não produz oralmente o nome dos objetos e não comunica verbalmente.
- J.- Foi-lhe pedido que fosse buscar o telefone e o tambor, contudo não se mostrou disponível para colaborar, não conseguindo concluir se conhece ou não os objetos do cotidiano.
- Jo.- Reconhece e identifica os objetos do cotidiano, compreendendo instruções simples e complexas; foi buscar o telefone, com alguma ajuda e deu à auxiliar, como pedido. Produz oralmente o nome dos objetos e comunica verbalmente.
- Lt.- Reconhece e identifica os objetos do cotidiano, compreendendo instruções simples e complexas; foi buscar a guitarra e deu à L., como pedido. Não produz oralmente o nome dos objetos e não comunica verbalmente.
- L.- Reconhece e identifica os objetos do cotidiano, compreendendo instruções simples e complexas; foi buscar o carro e foi dar à educadora, como pedido. Não produz oralmente o nome dos objetos e não comunica verbalmente.
- M.- Reconhece e identifica os objetos do cotidiano, compreendendo instruções simples e complexas; foi buscar o comando e o tambor foi pôr em cima da mesa, como pedido. Não produz oralmente o nome dos objetos e não comunica verbalmente.
- Ml.- Reconhece e identifica os objetos do cotidiano, compreendendo instruções simples e complexas; foi buscar o carro e colocou em cima da mesa, como pedido. Produz oralmente o nome dos objetos e comunica verbalmente.
- S.- Reconhece e identifica os objetos do cotidiano, compreendendo instruções simples e complexas; foi buscar a guitarra e pôs em cima da mesa, como pedido. Produz oralmente o nome dos objetos e comunica verbalmente.

- V.- Reconhece e identifica os objetos do cotidiano, compreendendo instruções simples e complexas; foi buscar a comando (sendo que pedi o comando, contudo é muito parecido) e deu-me, como pedido. Posteriormente pedi a guitarra e trouxe-me. Produz oralmente o nome dos objetos e comunica verbalmente.

Atividade 12

Checklist- Linguagem Oral

Ano Letivo 2019/2020

Sala 1 ano B

<p style="text-align: center;">Data __20__ / __1__ / __2020__</p>	<p style="text-align: center;">As cores Temática: Nomeação; Associação</p>													
	<p style="text-align: center;">Nome da Criança</p>													
<p style="text-align: center;">Competências a desenvolver</p>	A.	C.	Cl.	F.	Fo.	J.	Jo.	Lt.	L.	Ml.	M.	O.	S.	V.
Procura fonte sonora														
Compreende instruções simples e complexas (ex.: dá cá, vai levar o boneco à Maria) ^[L1] _[SEP] Compreende a indicação de por o pauzinho na ranhura														
Compreende frases relacionadas com o seu quotidiano														
Reconhece objetos simples (partes do corpo) que se lhe apontem														
Responde a perguntas simples com uma ou duas palavras (ex.: ali, não há) Diz as cores														
Repete palavras que o adulto diz ^[L1] _[SEP]														
Mima canções ^[L1] _[SEP]														
Canta a palavra final de cada frase musical														
Diz o seu primeiro nome														
Reconhece os adultos da sala, colegas e familiares próximos														
Outra - Reconhece as cores														
Associa as cores dos pauzinhos à ranhura certa														

Observações:

O grupo todo já consegue mimar as canções. Todas as crianças conseguem se identificar a si próprios, sendo que algumas ainda não produzem o próprio nome. Todas as crianças do grupo reconhecem e colocam a sua fotografia no respetivo lugar no mapa das presenças.

6.3.Registos fotográficos



Figura 1- Mapa das Presenças



Figura 2 - Caixa de Música



Figura 3- Caixa de Música



Figura 4- Caixa de Música



Figura 5- Caixa de Música



Figura 6- Caixa de Música



Figura 7 - Atividade do Inverno



Figura 8- Atividade A Aranha e Eu



Figura 9 - Atividade A Aranha e Eu

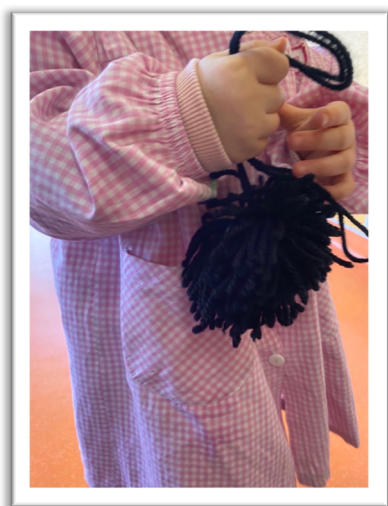


Figura 10- Atividade A Aranha e Eu



Figura 11- Atividade das Cores



Figura 12- Atividade das Cores



Figura 13-Atividade das Cores

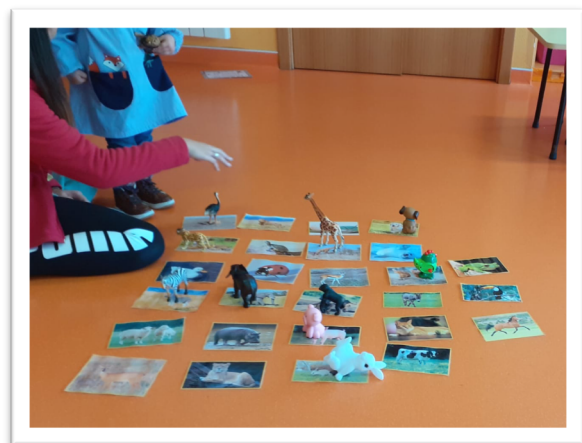


Figura 14- Atividade dos Animais

6.4.Grelha de comparação de resultados

Repete palavras que o adulto diz	8/10	2/10	3/12	9/12	6/12	6/12	5/11	6/11	7/11	4/11	4/13	9/14	4/8	4/8	5/13	8/13	7/11	4/11	6/12	6/12	6/14	8/14	7/11	4/11	6/13	7/13
																									8/13	5/13
Mima canção	x	x	9/12	3/12	x	x	X	x	x	X	x	x	x	X	x	X	x	x	x	X	x	X	x	X	13/13	0/13
Canta a palavra final de cada frase musical	x	x	5/12	7/12	X	x	x	x	X	x	x	x	x	x	X	x	x	x	X	x	x	x	X	x	8/13	5/13
Diz o seu primeiro nome	4/10	6/10	x	X	x	x	x	X	x	x	x	X	x	X	7/12	5/12	x	x	x	x	x	x	x	X	8/13	5/13

Reconhece os adultos da sala, colegas e familiares próximos	9/10	1/10	x	x	X	x	x	x	x	X	x	x	X	x	11/11	0/11	x	x	x	x	x	x	X	x	11/13	2/13
Outra	x	x	x	x	5/12	7/12	5/11	6/11	11/11	0/11	4/13	9/13	x	X	x	x	3/11	8/11	x	x	2/14	12/14	11/11	0/11	13/13	0/13
																				4/14	10/14					

Notas: X- não aplicável

Maioria

Igualdade