

Fevereiro 2023

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Explorando Rimas e Poesia em Creche: Contributos para o Desenvolvimento da Linguagem

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

DE

Sónia Daniela Ferreira Moreira

ORIENTAÇÃO

Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Explorando Rimas e Poesia: Contributos para o Desenvolvimento da
Linguagem**

Elaborado por Sónia Daniela Ferreira Moreira

Sob Orientação da Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

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

Porto, fevereiro de 2023

AGRADECIMENTOS

Quero fazer um agradecimento muito especial a todos aqueles que caminharam ao meu lado e que permitiram que esta conquista tivesse um sabor ainda mais especial.

À **minha mãe, ao meu pai** e à **minha irmã**, por serem o meu pilar. Pela dedicação e compreensão que sempre me tiveram. Vocês são o meu maior e sincero orgulho!

A ti, **meu Miguel**, para quem todas as palavras são sempre poucas. A presença constante, o apoio e a força para nunca desistir. A quem agradeço por ser a serenidade no meio do meu desassossego. Conseguimos!

À **minha Bruna**, companheira e amiga, pelo ombro que tantas vezes foi amparo para os meus desabafos. Caminhamos e chegamos juntas até aqui, sem nunca termos largado a mão. A nossa amizade é para sempre!

À minha orientadora, a professora doutora **Ana Luísa Ferreira**, por todo o apoio e por toda a dedicação. Por me ter lembrado, muitas vezes, daquilo que sou capaz. Obrigada por tudo aquilo que me ensinou!

À **educadora Cláudia Sousa**, o meu agradecimento muito especial. A primeira pessoa que acreditou em mim, neste meu percurso. Ajudou-me sempre a reencontrar o caminho que havia perdido. Devo-lhe uma parte significativa do meu crescimento. Cresci e aprendi tanto contigo. Terás sempre um espaço muito especial no meu coração!

À **educadora Tina**, que tanto me ensinou. Foi parte integrante e essencial para chegar até aqui. Acreditou mais em mim do que eu própria. Deu-me as asas e ensinou-me a voar. Um dia, apenas quero ser metade daquilo que a educadora Tina foi e representa para mim. Voo sozinha, graças a si, muito obrigada!

A **todas as crianças** que se cruzaram comigo ao longo deste caminho. Fizeram com que ele fosse tão mais bonito. Olhar para vocês inspirou-me sempre dois sentimentos, ternura pelo que são e respeito pelo que posso ser. São e serão sempre o melhor de tudo!

RESUMO

A presente investigação emergiu de um testemunho próximo com um grupo de crianças que se situava num período, onde a linguagem se evidenciava como uma competência em constante desenvolvimento. Paralelamente, o interesse pela Poesia pareceu ser o complemento que poderia ser adicionado a esta necessidade.

Ora, a pertinência da discussão em torno deste tema justifica-se pela necessidade de o profissional de educação de infância compreender como é que a sua intervenção pode valorizar a exploração de rimas e da poesia e de como esta pode contribuir para o desenvolvimento de competências significativas, com particular enfoque na área da linguagem.

Assim, perspetivando ser uma agente impulsionadora deste processo, foram implementadas um conjunto de intervenções num grupo de 2 anos, com idades compreendidas entre os 24 meses e os 36 meses, numa instituição de carácter privado.

Pretendendo atingir os objetivos propostos para esta investigação, delineou-se um conjunto de intervenções educativas que aconteceram entre os meses de outubro de 2022 e janeiro de 2023. Consequentemente, recorreu-se a diferentes instrumentos de planificação, dinamização e avaliação em Creche, que possibilitaram refletir sobre o contributo significativo da Poesia no desenvolvimento das competências sociais e comunicacionais.

Os resultados evidenciados revelam a importância de o educador de infância permanecer atento ao património oral e linguístico das crianças, objetivando um contributo significativo para o desenvolvimento da sua própria produção poética. Sugere-se, assim, a necessidade de se investir em estratégias que possam valorizar a Poesia enquanto sujeito impulsionador da linguagem.

Palavras-chave: Comunicação; Linguagem; Poesia; Creche

ABSTRACT

The present investigation emerged from a close testimony with a group of children who were in a period where language was evident as a constantly developing competence. At the same time, interest in Poetry seemed to be the complement that could be added to this need.

Now, the relevance of the discussion around this theme is justified by the need for the early childhood education professional to understand how their intervention can enhance the exploration of rhymes and poetry and how it can contribute to the development of significant competencies, with a particular focus on the language area.

Thus, viewing itself as a driving force in this process, a set of interventions were implemented in a 2-year-old group, with ages ranging from 24 months to 36 months, in a private institution.

To achieve the proposed goals for this investigation, a set of educational interventions was outlined that took place between October 2022 and January 2023. Consequently, different planning, implementation and evaluation tools in Nursery were used, which allowed reflecting on the significant contribution of Poetry to the development of social and communicative competencies.

The evidenced results indicate the importance of the early childhood educator staying attentive to the oral and linguistic heritage of children, with the aim of a significant contribution to their own poetic production. It is suggested, therefore, the need to invest in strategies that can enhance Poetry as a driving force of language.

Keywords: Communication; Language; Poetry; Nursery

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1. Comunicação, Linguagem e Fala.....	12
1.1.1. Comunicação	12
1.1.2. Linguagem	14
1.1.3. Fala	17
1.2. Desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da fala nas crianças de 2/3 anos... ..	18
1.2.1. Desenvolvimento da comunicação.....	19
1.2.2. Desenvolvimento da linguagem	21
1.2.3. Desenvolvimento da fala	22
1.2.4. O papel do Educador de Infância no desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da fala	24
1.3. Competências do ouvir e do falar	28
1.3.1. Competências do ouvir	28
1.3.2. Competências do falar	29
1.4. A Poesia e o desenvolvimento linguístico da criança.....	30
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	33
2.1 Contextualização da Investigação.....	33
2.2. Objetivos da Investigação	34
2.3. Metodologia.....	35
2.4. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados.....	36
PARTE III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS – INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM CRECHE .	39
3.1. Caracterização da Instituição	39
3.2. Caracterização dos intervenientes.....	47
3.3. Intervenção Educativa em Creche	59

3.3.1. Proposta de intervenção nº1	59
3.3.2. Proposta de intervenção nº2.....	61
3.3.3. Proposta de intervenção nº3.....	64
3.3.4. Proposta de intervenção nº4.....	67
PARTE IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
APÊNDICES	84

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1:** Desenvolvimento da Comunicação por Joana Rombert (2013)
- Tabela 2:** Desenvolvimento da Linguagem - 2 a 3 anos - por Joana Rombert (2013)
- Tabela 3:** Desenvolvimento da Fala - 2 a 3 anos - por Joana Rombert (2013)
- Tabela 4:** Desenvolvimento Cognitivo do grupo dos 2 anos
- Tabela 5:** Desenvolvimento Motor do grupo dos 2 anos
- Tabela 6:** Desenvolvimento Linguístico do grupo dos 2 anos
- Tabela 7:** Desenvolvimento Psicossocial do grupo dos 2 anos
- Tabela 8:** Desenvolvimento Moral do grupo dos 2 anos
- Tabela 9:** Desenvolvimento Psicossocial do grupo dos 2 anos
- Tabela 10:** Caracterização do grupo de crianças, tendo por base as experiências-chave do modelo High-Scope
- Tabela 11:** Identificação pessoal e profissional da amostra
- Tabela 12:** Concepções sobre o desenvolvimento da linguagem numa perspetiva de uma educação holística e integrada
- Tabela 13:** Concepções sobre o papel do/a educador/a de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem
- Tabela 14:** Perspetivas sobre o contributo da Poesia no desenvolvimento linguístico da criança
- Tabela 15:** Perspetivas sobre momentos oportunos de promoção de linguagem através da Poesia
- Tabela 16:** Estratégias utilizadas para o desenvolvimento da linguagem por intermédio da Poesia

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1:** Livro “Versos de fazer ó-ó” de José Jorge Letria
- Figuras 2, 3 e 4:** Dinamização da história “As vozes dos animais” de Luísa Ducla Soares
- Figura 5:** Exploração dos dedoches em grande grupo
- Figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13:** Exploração e imitação dos sons dos animais
- Figura 14:** Dispositivo pedagógico: a rodela falante
- Figura 15:** A nova área de aprendizagem
- Figura 16:** A procura pela área de aprendizagem

Figuras 17, 18, 19, 20, 21 e 22: Dinamização da história “Eu adoro o meu dinossauro”

Figuras 23 e 24: Ordenação dos acontecimentos da história

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Local de residência das crianças

Gráfico 2: Grau de escolaridade da mãe

Gráfico 3: Grau de escolaridade do pai

Gráfico 4: Número de irmãos

Gráfico 5: Frequência de atividades extracurriculares

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação versa uma experiência interventiva, em contexto de Creche, e é apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Por se tratar de uma experiência vivenciada em contexto de primeira infância, importa referir que este é um período em que os adultos se devem, particularmente, mostrar atentos às crianças, às suas interações e questões, motivadas pelas sua naturalidade e forma de as estabelecer.

É, aqui, no contexto de Creche, que se encontra um espaço privilegiado. Um espaço onde se desenvolve e se aprende através de uma aprendizagem que, inocentemente, se evidencia como poética. É, através da poesia, que os adultos aprendem “como é que eles, afinal, são, se sentem ser (...) e estar.” (Castanheira, 2000, p.13). Essencialmente, é por intermédio da linguagem que as crianças nos contemplam com a sua poesia de viver.

Assim, a presente investigação pretende valorizar o património oral das crianças através da Poesia, apresentando diferentes estratégias que possibilitem o desenvolvimento dos seus estados poéticos. Como tal, esta concretizasse confrontando a interpretação das evidências recolhidas através da intervenção com a análise de conteúdo das entrevistas, priorizando a observação e a participação ativa das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.

Por consequência, a investigação sustentou-se numa metodologia qualitativa associada à tipologia de investigação-ação. Deste modo, este documento estrutura-se em quatro partes distintas e fundamentais.

Na primeira parte consta o enquadramento teórico, na qual se aprofundam conceitos referentes à comunicação, à linguagem e à fala. De igual forma, apresenta-se o padrão de desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da fala na faixa etária que caracterizam os intervenientes do estudo (2-3 anos), bem como o destaque atribuído ao papel do Educador de Infância nesta área de desenvolvimento. Ainda nesta parte, consta uma reflexão referente às competências do ouvir e do falar e da relação que se estabelece entre estas, assim como, a influência significativa da Poesia no desenvolvimento linguístico da criança.

Na segunda parte, é apresentado o enquadramento metodológico, onde se descreve a contextualização da investigação e os respetivos objetivos, a metodologia adotada e os instrumentos e técnicas de recolha de dados que serviram de suporte para a concretização desta investigação.

Na terceira parte, referencia-se a apresentação dos dados, ou seja, a intervenção educativa que aconteceu em contexto de Creche. Assim sendo, esta integra a caracterização da instituição e dos intervenientes que assumiram um papel ativo nesta investigação. De forma específica, consta ainda a intervenção concretizada em contexto de Creche, onde se dará a conhecer as quatro propostas de intervenção.

Na quarta parte, apresenta-se a análise e a discussão dos resultados obtidos na investigação.

Para concluir, expõem-se as considerações finais, onde se encontra uma reflexão acerca do trabalho concretizado, bem como o contributo do período de intervenção para a prática profissional e, ainda, algumas sugestões para a continuidade deste trabalho. Por fim, encontram-se as referências bibliográficas e os apêndices que suportam as diferentes evidências mencionadas ao longo da investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta secção do estudo, apresenta-se a revisão da literatura que esteve na base do desenvolvimento do tema do estudo, designadamente no que se refere ao conceito de Comunicação, Linguagem e Fala.

De forma paralela, aborda-se o desenvolvimento de uma criança com 2/3 anos de idade, ao nível da comunicação, da linguagem e da fala, lembrando que a mesma apresenta o seu próprio ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento. Apresentar-se-á, igualmente, o destaque atribuído ao papel do educador de infância no seu desenvolvimento, bem como, a importância atribuída às competências do ouvir e do falar, finalizando com o contributo da poesia para o desenvolvimento linguístico das crianças.

1.1. COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E FALA

Dando início ao enquadramento teórico, apresentar-se-á uma breve abordagem relativamente ao conceito de comunicação, linguagem e fala. Nesta abordagem, Sim-Sim (2008, p. 7) destaca o papel do Jardim de Infância na estimulação da comunicação, da linguagem e da fala, afirmando que este “(...) configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança.”. Primeiramente, começaremos pelo conceito de comunicação.

1.1.1. COMUNICAÇÃO

A aquisição da linguagem assume-se como um processo contínuo e bastante complexo. A par disto, é uma das conquistas mais notáveis dos primeiros anos de vida de cada criança. Contudo, anteriormente a esta conquista, todos os indivíduos comunicam fazendo uso de diferentes comunicações: o choro, os gestos, as expressões faciais e corporais. Posterior à comunicação e à linguagem, surge a fala. Neste sentido, torna-se pertinente a distinção destes três conceitos.

No que concerne ao conceito de comunicação, importa referir que definir comunicação é uma tarefa difícil devido à multiplicidade de sentidos que lhe são atribuídos. Abundam diferentes definições, umas convergentes entre si, outras divergentes, consoante o contexto em que se está inserido.

De acordo com Monteiro, Caetano, Marques e Lourenço (2008), o termo comunicação provém do latim *communicatio*, sendo que este é capaz de se repartir em três elementos. Em primeiro, a raiz *munis* = “estar encarregado de”; Em segundo, o prefixo *co* = reunião e, em terceiro, a terminação *tio* = atividade, pelo que no conjunto dos seus elementos, a sua definição iguala-se a “atividade realizada conjuntamente”.

Monteiro, Caetano, Marques e Lourenço (2008) referenciam, ainda, que relativamente ao conceito etimológico de comunicação, este deriva, também, do latim *communis*, cujo significado associa-se a pôr em comum, dando a ideia de comunidade. Desta forma, é possível afirmar que o termo comunicar relaciona-se, assertivamente, com a participação, a troca de informações e com o facto de se tornar comum aos outros, ideias, convicções e estados de alma. Na mesma linha de pensamento do autor, este conceito “(...) preza o facto de as pessoas poderem entender-se umas com as outras, expressando pensamentos e até mesmo unindo o que está isolado, o que está longe da comunidade.” (Monteiro et al, 2008, p. 20).

Na perspetiva de outra autora, Sim-Sim (1998) define a comunicação como “o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.” (p. 305). Mais do que isso, mostra-nos que “A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: acção ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contém uma mensagem que é percebida pelos pares a que pertencemos.” (Sim-Sim, 1998, p. 52).

Numa linha pedagógica de pensamento, Monteiro et al (2008) referem a importância da comunicação na educação, reconhecendo que é uma atividade pedagógica que destaca e preza a troca de experiências entre indivíduos de gerações diferentes, de forma a permitir a transmissão de ensinamentos e experiências, evitando desta forma o recuo à era primitiva.

Tendo como base a comunicação, promover-se-á a estimulação da linguagem. Sim-Sim (2008, p. 7) acrescenta-nos que “Nesse processo, são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social.”.

Esclarecido o conceito de comunicação, passaremos para a elucidação do conceito de linguagem.

1.1.2. LINGUAGEM

Por sua vez, a linguagem é uma vertente fulcral do desenvolvimento do homem, já que constitui a base da comunicação e das aprendizagens que o ser humano efetua ao longo da sua vida e dos relacionamentos interpessoais que estabelece. (Neaum, 2012).

O desenvolvimento da linguagem não é adquirido através de uma aprendizagem formal, mas através das interações que o meio ambiente proporciona à criança. A exposição precoce a um ambiente familiar rico em interações diretas e repleto de diversas experiências linguísticas é fundamental para um bom desenvolvimento linguístico. (Viana, 2000).

A Associação American Speech-Language-Hearing Association (1982), faz referência à linguagem como um conceito que evolui com os contextos históricos, sociais e culturais. Consideram que a língua, enquanto comportamento regido por normas, é descrita por, pelo menos, cinco parâmetros: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, referindo que a aprendizagem e uso da língua são determinados pela interação de fatores biológicos, cognitivos, psicossociais e ambientais. Finalizam, destacando que a eficácia do uso da língua para a comunicação requer um conhecimento mais abrangente da interação humana que integre a associação de fatores como os não-verbais, a motivação e os papéis socioculturais.

Na tentativa de esclarecer os conceitos relativos aos cinco parâmetros da linguagem - fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática – estes serão suportados por autores da área da linguística.

Assim sendo, Xavier e Mateus (citados por Fátima Andrade, 2012) esclarece que a fonologia é um

Ramo da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas. Da variedade de sons que o aparelho vocal humano pode produzir, e que é estudado pela fonética, só um número relativamente pequeno é usado distintivamente em cada língua. Os sons estão organizados num sistema de contrastes, analisado em termos de fonemas, segmentos, traços distintivos ou quaisquer outras unidades fonológicas de acordo com a teoria usada. (p.15).

Relativamente ao parâmetro da morfologia, esta é a “Disciplina da linguística que descreve e analisa a estrutura interna das palavras e os mecanismos de formação de palavras.” (p.15).

No que respeita à sintaxe, os mesmos autores dizem que esta é a “Área da linguística que estuda as regras, as condições e os princípios subjacentes à organização estrutural dos constituintes das frases, ou seja, o estudo da ordem dos constituintes das frases.” (p.15).

Em relação à semântica, Xavier e Mateus (citados por Fátima Andrade, 2012) referem que esta

(...) estuda o significado tal como ele é estruturado nas línguas. (...) Em lógica, a semântica de uma língua, ou de um sistema formal é sobretudo o estudo das relações entre o sistema (estudado pela sintaxe) e os seus modelos ou interpretações. (pp. 15-16).

Por fim, Xavier e Mateus (citados por Fátima Andrade, 2012), esclarecem o último parâmetro referente à linguagem, a pragmática, que se caracteriza por ser uma

Disciplina que estuda os princípios da linguagem em situação de uso, na qual o locutor, o alocutário e o contexto são as categorias principais que determinam a interpretação linguística. Para a pragmática o significado das palavras é uma função da acção ou acções que com elas se praticam ou podem praticar, tendo em consideração o modo como as influências contextuais determinam o modo de agir linguístico. (p.16).

Neste sentido, na tentativa de desenvolver os vários domínios especificados anteriormente, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), dizem-nos que é fundamental a rentabilização do tempo, com o objetivo de escutar as crianças, contribuindo para o estímulo da expressão oral e do desejo de comunicar, favorecendo, assim, o desenvolvimento das competências comunicativas.

Como educadores/as, deverão ser possibilitadas situações de aprendizagem, tais como, a organização do ambiente educativo, de modo a estimular as crianças à aquisição de novos conceitos, alargando o seu vocabulário e promovendo o gosto por brincar com as palavras e descobrir novos vocábulos.

Isto porque, na opinião de Brás (2016),

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da Educação Pré-escolar, bem como na continuidade dos ciclos que lhe sucedem. É ainda essencial assegurar que as competências, atendendo aos dois níveis de ensino pelos quais

passamos, não se ensinam, mas constroem-se, basta criarmos condições para o seu desenvolvimento. (p.10).

De outra forma, é importante perceber que se pode dividir, didaticamente, a linguagem, tendo em conta a sua forma, o seu conteúdo e o seu uso. Por isso, Mousinho et al (2008), explicitam a referida divisão linguística relativamente à forma, ao conteúdo e ao uso. Na perspetiva de Mousinho et al (2008), a forma da linguagem “engloba a produção de sons, como se emite o fonema, e também a estrutura da frase, se tem todos os componentes e se a ordem é aceitável pela língua – níveis fonético-fonológico e morfossintático.” (p. 299). O conteúdo “diz respeito aos significados, que podem estar na palavra, na frase ou no discurso mais amplo – nível semântico.” e o uso “refere-se ao uso social da língua; não basta emitir sons, estruturar uma frase e saber o significado, tem que adequar tudo isso ao contexto em que está sendo empregue – nível pragmático.” (Mousinho et al, 2008, p. 299).

Deste modo, salienta-se a ideia de Rigolet (2000), quando refere que a aquisição da linguagem é uma das aquisições mais importantes durante a infância, sendo equiparada à importância do gatinhar e do caminhar. Daí que a linguagem assente numa capacidade natural, que é adquirida pela criança ao longo da sua infância, durante um processo que implica a passagem por várias etapas, visto que a criança começa por chorar, depois palreia, repete sílabas, diz palavras e finda, construindo as frases. (Sim-Sim, 1998).

Segundo Hohmann & Weikart (2011), “A linguagem é constituída por um processo interativo, e não por uma capacidade inata.” (p. 526). Com isto, entende-se que as crianças não nascem a falar. Por outro lado, as crianças sentem necessidade de comunicar com os demais, pelo que, assim, este se assume como um processo interativo, onde existe a troca de ideias e a interação entre criança/criança e criança/adulto.

Portanto, adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. Este mostra-se como um processo complexo e significativo, em que, na interação com os demais, a criança (re)constrói de forma natural e intuitiva, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida. Sendo assim, denota-se uma simultaneidade na aquisição da língua materna e na conseqüente aprendizagem sobre e acerca o mundo.

De seguida, abordar-se-á o conceito relativo à fala. Esta, segundo Lima (2009), é concretizada através da produção de elementos sonoros de uma língua, estruturados de forma a terem sentido, através do sistema fono-articulatório.

1.1.3. FALA

No que concerne à fala, esta constitui-se como uma marca essencial de cada indivíduo e na perspectiva de Bernstein, a fala “(...) é uma das formas de comunicação. É o modo oral verbal de transmissão de mensagens que envolve a coordenação precisa de movimentos orais neuromusculares de forma a produzir sons e unidades linguísticas.” (Bernstein, 2002, p. 4).

Neste seguimento, é pertinente sublinhar a perspectiva de Franco, Reis e Gil (2003), explicitando que

A produção da fala passa necessariamente pela produção de voz a qual, para além de controlada pelo sistema nervoso central, envolve três etapas: respiração, fonação e articulação. Numa perspectiva acústica, pode-se considerar que a respiração constitui a fonte de energia para a fonação, constituindo esta a fonte de som que ao passar pelo tracto vocálico assume diferentes características acústicas. (p. 29).

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento da fala é semelhante ao desenvolvimento de outras operações mentais, que ocorrem em quatro estádios:

- I.** Estádio natural ou primitivo, que corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal;
- II.** Estádio da psicologia ingénua, onde ocorre o exercício da inteligência prática resultante da experiência da criança com as propriedades físicas do seu corpo e dos objetos que a rodeiam;
- III.** Estádio das operações com signos exteriores usados como auxiliares na resolução de problemas, caracterizado pela fala egocêntrica;
- IV.** Estádio do crescimento interior, onde as operações externas se interiorizam e passam por transformação no processo, ou seja, a criança passa a “funcionar” com relações intrínsecas e com signos interiores.

Segundo Vygotsky (2007), os estudos desses estádios permitem concluir que, à medida que as crianças se desenvolvem, dirigindo a sua fala para comunicações específicas com os outros, elas começam a dirigir a fala para si mesmas, o que resulta na interiorização de palavras e na constituição da fala interior. Esta, por sua vez, envolve

pensamentos verbais norteadores do comportamento e da cognição, processo fundamental no desenvolvimento e funcionamento psicológico humano, logo, na construção do conhecimento.

Em jeito de conclusão, é pertinente sublinhar a ideia de Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) quando afirmam que

Ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, e o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral. (p. 40).

Terminada a presente abordagem e tendo em conta os intervenientes, com o qual se desenvolverá a presente investigação, é relevante a referência ao seu padrão de desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala, situado na faixa etária de 2-3 anos.

1.2. DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO, DA LINGUAGEM E DA FALA NAS CRIANÇAS DE 2/3 ANOS

Uma vez esclarecidos os conceitos de comunicação, linguagem e fala, torna-se pertinente a referência aos seus padrões de desenvolvimento.

Pelo público-alvo se situar numa faixa etária que abrange o contexto de Creche, as Orientações Pedagógicas para a Creche (2016) elucidam que “O trabalho em creche é absorvente, exigente, complexo e valioso. O/a educador/a de infância desenvolve um trabalho crucial que envolve assegurar cuidados adequados e também experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global.” (Portugal et al, 2016, p.5).

Ora, por se tratar de uma valência onde o desenvolvimento da criança acontece de uma forma holística e integrada, este documento orientador referencia o significado atribuído às diferentes áreas de desenvolvimento, destacando o trabalho realizado em prol do desenvolvimento das competências sociais e comunicacionais, na medida em que a “Segurança e autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório, competência social e comunicacional são dimensões presentes em todo o trabalho que se realiza com as crianças.” (Portugal et al, 2016, p.15).

Consequentemente, esta competência social e comunicacional, em Creche, engloba o desenvolvimento do autocontrolo da criança, o estabelecimento de relações positivas, do

sentido de cooperação e o desejo e a capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com o outro, evidenciando uma confiança crescente. (Portugal et al, 2016)

Neste sentido, as Orientações Pedagógicas para a Creche (2016) discriminam os objetivos educativos, no âmbito do desenvolvimento desta competência, sendo eles:

- Competências de responsividade e reciprocidade, como aguardar a sua vez ou dar e receber;
- Um repertório cada vez mais elaborado de gestos, movimentos corporais e vocalizações para comunicar e expressar desejos, interesses e sentimentos;
- Desenvolvimento fonológico (discriminação e articulação dos sons da fala), descoberta de regras da linguagem verbal e aquisição lexical, em situações do dia a dia, durante os cuidados, no brincar e na exploração de livros de histórias, etc.;
- Capacidade para iniciar, manter e desfrutar de uma relação com outras crianças e adultos, incluindo lidar com conflitos, negociar, ter em consideração o ponto de vista do outro e ajudar outros, etc.;
- Sentido de responsabilidade e respeito por regras e limites comuns. (p.25)

Concretizada a abordagem referente às competências sociais e comunicacionais enunciadas para o período de Creche, importa referenciar, especificamente, o padrão de desenvolvimento de comunicação nas crianças com 2-3 anos de idade.

1.2.1. DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) enunciam que “O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança.” (p. 29).

A aquisição da comunicação, da linguagem e da fala desenvolvem-se segundo etapas, mas o ritmo de progressão varia de criança para criança (Vitto & Feres, 2005) e “quando se observa um desfasamento temporal no domínio linguístico face à norma etária estabelecida, existe um atraso na linguagem.” (Lima, 2011, p. 132).

Por conseguinte, a comunicação e a interação social apresentam-se como dois conceitos intimamente relacionados (Borges & Salomão, 2003). Por outras palavras, a interação social presume que haja comunicação, e envolve determinadas competências, que não estão necessariamente relacionadas com a transmissão de mensagens orais. (Vitto & Feres, 2005).

Sendo assim, segundo Joana Rombert (2013) destaca-se na tabela seguinte, o desenvolvimento da comunicação que se espera adquirido até aos 12 meses de idade. Consequentemente, espera-se que as crianças, com 2 anos e 3 anos de idade, demonstrem que esta comunicação já se encontra desenvolvida. Refere-se, então, o que se espera a nível da compreensão e da expressão e quais os seus sinais de alerta.

DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO (8 A 12 MESES)	
O QUE COMPREENDE	<p>Reage quando lhe dizem “não”;</p> <p>Olha quando chamam um familiar, isto é, “Onde está a avó? E o tio?”;</p> <p>Olha quando o chamam pelo nome;</p> <p>Olha para um ou dois objetos quando perguntam, por exemplo, “Onde está o cão?”;</p> <p>Bate palmas ou acena sempre que lhe é pedido;</p> <p>Cumprir ordens simples;</p> <p>Percebe que as palavras representam objetos.</p>
O QUE EXPRESSA	<p>Usa sons, palavras e frases com diferentes entoações;</p> <p>Faz pedidos apontando ou olhando, alternadamente, para o objeto e para o adulto;</p> <p>Vira a cara quando não quer algo;</p> <p>Diz “papá” ou “mamã” quando lhe pedem;</p> <p>Diz uma ou mais palavras à sua maneira, por exemplo, “oá”, “papa”, “mama”, “adeus”;</p> <p>Imita sons dos animais;</p> <p>Tem intenção de comunicar.</p>
SINAIS DE ALERTA	<p>Apenas compreende linguagem acompanhada de gestos, por exemplo, “Põe o jogo na caixa” – apontando;</p> <p>Não entende “adeus” para ir embora;</p> <p>Não responde ao nome;</p> <p>Não olha para a mãe ou pai em resposta a um pedido;</p> <p>Não imita ações ou sons familiares;</p> <p>Vocaliza pouco e não faz um pedido de forma clara;</p>

	<p>Não balbucia ou não usa consoantes;</p> <p>Não usa gestos para comunicar.</p>
--	--

Tabela 1: Desenvolvimento da Comunicação por Joana Rombert (2013)

De seguida, encontra-se explanado este padrão de desenvolvimento referente ao desenvolvimento da linguagem, visto que no segundo ano de vida “(...) acontece um verdadeiro “boom linguístico”, um aumento de vocabulário, no qual a criança passa de cinquenta para uma média de trezentas palavras. (...) E daí para a frente não para de falar e de desenvolver vocabulário.” (Rombert, 2013, p.57).

1.2.2. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

No que respeita à linguagem, a importância que lhe está associada “(...) não carece de justificação (...) é impossível imaginar a vida humana sem ela. Através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação; usámo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento.” (Sim-Sim, 1998, p. 19).

Neste sentido, na etapa dos 18 aos 24 meses de idade, a criança inicia o processo de produzir pequenas frases, sendo estas, na sua maioria, compostas por substantivos, alguns verbos, poucos advérbios e adjetivos e, de forma geral, ausente de artigos, pronomes, conjunções e preposições. Até aos 19 meses, a aquisição de vocabulário aparenta ser um processo demorado. Contudo, a partir desta idade, a criança evidencia a sua constante evolução na aquisição de novas palavras, pronunciando-as com prazer. (Rigolet, 1998).

Relativamente ao terceiro ano de vida, a criança, geralmente, demonstra um aumento significativo do repertório fonológico, tanto em termos de quantidade como de qualidade. Nisto e sendo que cada criança tem o seu ritmo individual, existem variações neste processo de aquisição da linguagem de cada criança. Por consequência, existem crianças que fixam os sons e os pronunciam corretamente e, por outro lado, existem outras crianças que tentam produções sincréticas das palavras, ainda que de forma pouco clara e consistente. (Rigolet, 1998).

Portanto, entre o choro, a primeira manifestação sonora do bebé e a articulação de todos os sons da língua, ocorre o desenvolvimento fonológico, isto é, o processo de

aquisição dos sons da fala e, também, a capacidade de articular e discriminar todos estes sons da língua. É relevante referir que esta capacidade de discriminação dos sons é inata a todas as crianças, pelo que, independentemente do contexto onde estão inseridas, estas percorrem o mesmo caminho para o desenvolvimento fonológico. (Rigolet, 1998).

Deste modo, de acordo com a perspetiva de Rombert (2013), destaca-se na tabela seguinte, o desenvolvimento da linguagem nas crianças que se situam na faixa etária dos 2 aos 3 anos de idade, referindo o que se espera a nível da compreensão e da expressão nesta faixa etária e quais os sinais de alerta. Importa referir que, apesar deste padrão, cada criança apresenta o seu ritmo individual e específico.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (2 A 3 ANOS)	
O QUE COMPREENDE	Compreende, em média, 900 palavras; Reconhece objetos e imagens pela sua função; Responde a perguntas simples (“Quem? Onde? O que é? Qual serve para comer?”); Compreende adjetivos (“pouco” e “muito”; “grande” e “pequeno”).
O QUE EXPRESSA	Usa em média 500 palavras; Diz para que servem os objetos; Diz o seu nome e idade; Expressa oposição (“não quero”); Faz perguntas simples; Pergunta novamente quando não entende e pede ajuda; Canta músicas simples e faz os gestos; Diferencia feminino de masculino; Apresenta jogo imaginário ou simbólico.
SINAIS DE ALERTA	Repete o que os outros dizem, ou parte do que dizem, mas não responde ou interage com o outro; Não tem intenção de comunicar.

Tabela 2: Desenvolvimento da linguagem - 2 a 3 anos - por Joana Rombert (2013)

1.2.3. DESENVOLVIMENTO DA FALA

No que concerne ao desenvolvimento da fala, a definição associada a dificuldades de fala ou de articulação verbal significa a apresentação de dificuldades em pronunciar um ou vários sons da fala.

Dáí que, de acordo com Rombert (2013),

(...) quando surgem dificuldades articulatórias é essencial tomar atenção às etapas de desenvolvimento da fala e aos sinais de alerta para possibilitar um rastreio precoce, uma vez que é necessário detetar se estamos na presença de outras perturbações sensoriais, neurológicas ou de neurodesenvolvimento. (p. 93).

Por isso, de acordo com Rombert (2013), apresentam-se de seguida, os sons/fonemas que devem ser evidentes no desenvolvimento da fala de uma criança com 2/3 anos, assim como, os sinais de alerta a ter em conta.

DESENVOLVIMENTO DA FALA (2 A 3 ANOS)	
SONS OU FONEMAS	[a], [ɛ], [i], [ɔ], [u], [ɐ], [e], [o], [p], [b], [m], [t], [d], [n], [ɲ], [k], [g], [v], [f], [z], [s], [ʒ], [ʃ].
SINAIS DE ALERTA	Este sons e fonemas têm de estar adquiridos entre os 3 e os 3 anos e meio.
EXEMPLOS DE PALAVRAS COM ALGUNS SONS	[z]: zebra; [s]: sono; [ʒ]: jogo; [ʃ]: chá.

Tabela 3: Desenvolvimento da fala - 2 a 3 anos - por Joana Rombert (2013)

O autor Sousa (2007), realça que a linguagem e a comunicação são duas características importantes que determinam a condição humana, relacionando-se com a condição pessoal e social. Desta forma, conclui-se que “a fala é parte da linguagem e a linguagem parte da comunicação.” (Cordeiro, 2014, p. 315).

Consequentemente, a comunicação, a linguagem e a fala ocupam um lugar de destaque na valência de Creche, uma vez que é no decorrer deste período que as crianças usufruem da expansão do seu vocabulário e da evolução da sua construção frásica. Neste sentido, de forma que a comunicação e a linguagem apresentem um desenvolvimento progressivo, é necessário que se incentive a comunicação com os demais, criando ambientes propícios ao diálogo. É, por isso, de referir a importância do papel do Educador de Infância neste seu desenvolvimento.

1.2.4. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO, DA LINGUAGEM E DA FALA

Aquando da chegada da criança à Creche, esta traz consigo diferentes vivências a nível social e cultural. Deste modo, é importante que o contexto organizacional e os seus intervenientes proporcionem oportunidades de desenvolvimento, essenciais para o seu percurso social e educativo. Oportunidades essas que se cruzam, significativamente, com o desenvolvimento das competências sociais e comunicacionais.

Ora, no contexto de Creche, o papel do Educador de Infância ganha ainda mais significado. De acordo com as Orientações Pedagógicas para a Creche (2016, p.28), o Educador de Infância ocupa um lugar de referência no desenvolvimento de competências comunicacionais e linguísticas, promovendo aprendizagens que se relacionem com:

- Conhecer e respeitar os sinais de conforto e desconforto das crianças;
- Expandir as verbalizações das crianças, repetindo, modelando novas palavras e frases, utilizando frases simples e claras, dando tempo à criança para responder e conversar;
- Possibilitar oportunidades para a criança interagir com outras crianças, observar e imitar, partilhar brinquedos, brincar em conjunto com palavras e histórias, canções e lengalengas;
- Possibilitar oportunidades de a criança interagir em diferentes jogos de escuta de sons ou palavras;
- Promover conversas e perguntas que envolvam referências a quantidades;
- Estimular a utilização de conceitos espaciais como “em cima”, “em baixo”, “dentro” e “fora”;
- Apoiar o desenvolvimento de toda a atividade simbólica ou de faz-de-conta da criança.

Segundo Inês Sim-Sim (2008), considera-se que, através da interação comunicativa, as crianças interiorizam e desenvolvem a língua da comunidade a que pertencem. Neste seguimento, refere-nos ainda que a interação diária com o/a educador/a de infância mostra-se como um estímulo significativo e inesgotável para o desenvolvimento deste processo tão complexo.

Assim, Inês Sim-Sim (2008) refere ainda que

É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. Nesse sentido, é importante que a atitude conversacional/adulto criança se pautar por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela. (p.27).

Neste seguimento, é necessário que se desenvolvam estratégias e práticas cuja finalidade seja a promoção da linguagem oral. Para isso, segundo Xavier (2018), o/a educador/a deve diversificar as atividades que as crianças possam fazer, adequadas à sua faixa etária. Na Creche, a utilização de recados simples ou complexos ao longo dos dias evidencia-se como um recurso de uso significativo, uma vez que ocorre a sua exploração verbal. O/a educador/a pode, também, utilizar estratégias variadas de modo a captar a atenção das crianças através da associação de recursos visuais à linguagem verbal e concretizar jogos, captando a atenção das crianças para o que é anunciado.

Outras estratégias enunciadas por Xavier (2018) passam por desenvolver tarefas que promovam a audição de leitura e a narração de histórias; promover o estímulo de ouvir poesia, trava-línguas, canções, lengalengas, adivinhas e contos; desenvolver diferentes situações de comunicação, transmitindo recados ou mensagens, dialogar sobre acontecimentos e experiências vividas, reproduzir ou inventar histórias e contos, planificar verbalmente as tarefas a realizar e estabelecer as regras de grupo a que se pertence. Por fim, as duas últimas estratégias por si apresentadas relacionam-se com a exposição das crianças a vocabulário diversificado e a estruturas sintáticas de complexidade crescente e pela procura da compreensão das razões pelas quais a criança não dá a devida atenção ao que lhe está a ser transmitindo, e se estas se devem a comportamentos esporádicos ou persistentes. (Xavier, 2018).

Nesta perspetiva de continuidade, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) destacam o papel atribuído ao adulto, referindo que este “(...) funciona como um “andaime” que lhe vai permitindo caminhar no seu percurso de aprendiz de falante.” (p. 27).

Por conseguinte, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) enunciam diferentes estratégias de possível adoção, pelo/a educador/a nesta interação que se estabelece entre criança/adulto.

Portanto, em contexto de Creche, estas oportunidades de comunicação e linguagem concretizam-se quando o adulto aposta na criação de espaços frequentes de conversa “a dois” (educador/criança); na audição atenta sobre o que a criança lhe diz, dando-lhe o tempo de que ela necessite para acabar de falar; no encorajamento da criança a comunicar não só através de palavras; no uso de alternativas de escolha para alargar o léxico da criança, como por exemplo, “queres isto ou aquilo?” e, igualmente, no uso de exemplos e, se possível, de imagens para explicar o significado de uma palavra desconhecida.

No decorrer da mesma perspetiva das presentes autoras, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) motivam o/a educador/a a fazer uso de novas palavras, várias vezes, durante uma conversa; a se dirigir à criança fazendo questões abertas (e.g., o que é que tu achas que aconteceu?); devolvendo à criança, de forma correta e integradas numa frase, as palavras mal pronunciadas pela criança; a brincar com a linguagem, por exemplo, através de rimas, canções e outras atividades em grupo, e também, deverá ler diariamente para a criança e conversar sobre o que foi lido. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27).

Por outro lado, e para além do papel do/a educador/a na promoção direta de experiências de aprendizagem neste domínio e neste contexto, este/a deve assumir-se como um sujeito que proporciona uma série de condições no que diz respeito à organização e gestão do espaço e do tempo que se revelem promotores da oralidade das crianças. Pois, segundo Gassó (2004) “(...) todos os espaços da escola incidem nos processos de ensino-aprendizagem. A distribuição, uso e dotação dos espaços deve ser coerente com as intenções educativas que se perseguem.” (p. 87).

Daí que o ambiente educativo da Creche se constitua como um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança. Por tudo isto, é essencial que o profissional de educação proporcione a cada criança e, conseqüentemente, ao seu grupo, momentos e intervenções enriquecedoras e significativas, com o intuito de que estas se envolvam ativamente na sua vivência e, assim, desenvolvam as suas potencialidades no geral, e a comunicação oral, em particular.

Paralelamente, a organização e gestão do tempo também se revela um fator importante para a promoção da linguagem oral. A sua importância provém, pois, esta é entendida como uma “(...) sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como os adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 226). Acrescenta-se, de igual modo, que a

estruturação do tempo “(...) também proporciona um leque variado de experiências e interações das crianças pela e através da ação, num papel mais ativo das crianças na sua própria aprendizagem, sem que estejam constantemente a perguntar o que irão fazer de seguida.” (Mendes, 2012, p. 16).

Perspetivando o desenvolvimento oral de cada um dos intervenientes da presente investigação, o/a educador/a poderá percorrer vários caminhos para a concretização do seu objetivo. Nesta investigação, objetiva-se o desenvolvimento oral partindo, essencialmente, da escuta. Neste sentido, importa esclarecer o conceito associado à competência do ouvir e à competência do falar.

1.3. COMPETÊNCIAS DO OUVIR E DO FALAR

1.3.1. COMPETÊNCIAS DO OUVIR

A condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo, ou seja, «aprende-se a falar, falando» (Amor, 1994, p. 67).

Partilhando a ideia de Amor (1994), considera-se importante a prática das competências orais em contexto de sala de atividades. Para interagir oralmente, as crianças necessitam, não só de saber falar e escutar, como também de ser capazes de gerir estas duas competências, alternando-as.

Como tal, a compreensão e a produção da linguagem são atividades de comunicação complexas que envolvem recursos linguísticos e cognitivos comuns, mas com funcionamentos distintos. Na opinião de Costa,

As intenções comunicativas que presidem aos actos de compreender ou de produzir desencadeiam operações de processamento da linguagem que lidam com o mesmo tipo de material verbal e com as mesmas unidades: os sons, a palavra ou partes dela, grupos de palavras, enunciados ou frases. (p.2).

Por sua vez, Ferreira (2015) diz-nos que

A atividade da compreensão oral exige, pois, competências diferenciadas, dependendo se se trata de ouvir um discurso espontâneo, ou pelo contrário, se se trata de um discurso controlado, com um nível mais elevado de planificação. O trajeto que dista entre a comunicação espontânea ao oral planificado pode ser longo e exige um tempo consentâneo com um ritmo de aprendizagem de cada um para que se revista de eficácia e consistência. (p.13).

Neste seguimento, Ferreira (2015) refere-nos ainda que

(...) para que exista comunicação eficaz entre os dois intervenientes, tem de existir um discurso perceptível do emissor e uma compreensão favorável do recetor. Com isto, podemos perceber que o processo comunicativo envolve dois atos vitais, tais como escutar e ouvir. O primeiro implica atenção ativa, antecipa a ação futura e engloba todo o processo de pensamento. No entanto, o segundo é um ato passivo e automático, apelando a operações auditivas. (p.13).

Por isto, o/a educador/a de infância deverá ser capacitado/a de ferramentas que proporcionem um conjunto de situações, cuja finalidade seja a fomentação da escuta nas crianças, isto porque “Saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.” (Sim-Sim et al, 2008, p. 37).

1.3.2. COMPETÊNCIAS DO FALAR

Esta competência do falar relaciona-se, de forma direta, com a expressão oral que se revela um processo interativo de construção de significado, onde se denota a presença e o envolvimento da produção, da receção e do processamento da informação.

Assim sendo, Sim-Sim et al (2008, p.24) demonstram que nesta competência do falar “(...) há que ter presente as duas grandes vertentes do processo, a receção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos. A relação entre ambas é regida por uma regra essencial: a compreensão precede sempre a produção.”

Noutro lado, Ferreira (2015) realça um aspeto importante relativamente aos aspetos específicos da linguagem utilizados na produção oral, isto é, as regras gramaticais, a pronúncia ou o vocabulário. Como tal, o orador deverá compreender quando, porquê e como produzir o seu discurso, com o objetivo de ser bem compreendido.

Silva et al (citado por Ferreira, 2015) apontam, ainda, que a produção de sons é realizada pelo aparelho fonador, designando-se de atividade articulatória. Esta influencia a dicção e a colocação da voz e, conseqüentemente, a clareza, a perceção e compreensão do material verbal.

Deste modo, torna-se pertinente afirmar que a oralidade se constrói não só através dos órgãos do sistema respiratório bem como através de outras componentes, como por exemplo, o olhar, as expressões faciais e o movimento corporal. (Ferreira, 2008).

Por tudo o que foi referido anteriormente, conclui-se que a interação verbal abrange as duas competências referidas: a competência do ouvir e, por isso, a compreensão oral e a competência do falar, ou seja, a produção/expressão oral.

Seguidamente, apresenta-se a abordagem ao impacto da Poesia no desenvolvimento linguístico da criança.

1.4. A POESIA E O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA

Começamos por recordar que o texto poético é parte integrante da literatura para a infância, pelo que se constitui como um elemento relevante para o desenvolvimento integral da criança.

Considera-se que é muito importante que as crianças lidem precocemente com esta forma de linguagem, pois permite que se estabeleça uma relação mais profunda e prazerosa entre a poesia e a infância. Especialmente, de acordo com Gonçalves, o contacto da criança com a poesia, “tem uma importante função no desenvolvimento da personalidade infantil, uma vez que ela permite a comunicação da criança com a realidade, possibilita a investigação do real, ampliando o entendimento e a experiência de mundo através da palavra.” (p.5).

Para Debus, Silveira e Azevedo (2018), a Poesia

(...) pode ser o ponto de partida e o de chegada. É o instrumento de aproximação e partilha afetiva entre humanos identificados na linguagem por suas criações e realizações culturais. A poesia condensa e celebra manifestações de vida, de histórias e de ideias tecidas por fios invisíveis que nos ligam a nós mesmos e aos outros. Tem o poder de evocar ou criar imagens. A poesia se faz na pluralidade da linguagem, em uma narrativa iniciada na infância da humanidade. (p.28).

Na opinião de Paiva (2008), a “Poesia e educação juntas são um meio valioso de aprender e praticar o que se aprende, expressando os seus sentimentos e respeitando o outro e suas opiniões. A Poesia atribui à educação um valor inestimável, ao qual damos o nome de arte.” (p. 171). Também, Villasante (citada por Traça, 1992), enfatiza que “as crianças criadas sem canções, sem contos, sem Poesia, são crianças espiritualmente mais pobres do que as outras. Os psicólogos e os professores sabem-no muito bem. Porque a educação estética começa no berço.” (p. 112).

Para além disso, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), salientam que “A Poesia, como forma literária, constitui também um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua, para além de outros contributos como por exemplo, a sensibilização estética.” (p. 67).

Em concordância, Dias (2011) refere que “[...] é necessário reinventar ou recorrer a novas práticas, recorrer a uma vertente lúdica e criativa, por exemplo, para que o texto poético seja estudado de forma regular, continuada e mais aprazível.” (p. 3), de forma a proporcionar às crianças momentos de prazer no contato com a linguagem. Esta ideia deve ser salientada pois, nas palavras das OCEPE (2016), “(...) as crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as suas relações.” (p. 67).

Apesar da Poesia ser uma forma de literatura infantil bastante pertinente, Olímpio salienta que “(...) a Poesia é um dos géneros literários mais distantes da sala de aula, é preciso descobrir formas de familiarizar e de aproximar as crianças e os jovens da Poesia.” (p. 2).

Por esta razão, o objeto de estudo desta investigação focar-se-á na potencialização da produção e da expressão oral da criança através da Poesia. Portanto, serão delineadas diferentes intervenções relacionadas com os trava-línguas, as lengalengas, os trava-lengas, os poemas e as canções, onde a poesia será a personagem principal.

A pertinência das canções poetizadas advém, pois, a atividade musical favorece a escuta e a interpretação de sons/letras promovendo a aquisição de novo vocabulário, a noção de rima e a articulação correta dos fonemas. Mais do que isso, promove o desenvolvimento da linguagem pois, “com o controlo que cada vez mais possui sobre a linguagem e a capacidade de representação (...) as crianças pré-escolares conseguem cantar canções inteiras e até cantar as suas próprias canções.” (Hohmann & Weikart, 2004, p.658).

Cantar rimas é também apresentado como um exercício possível, levando as crianças a refletirem sobre a forma das palavras, o reconhecimento dos sons, a inventarem coreografias para os textos poéticos e até mesmo escreverem e declamarem Poesia, pois, segundo Ribeiro (2016, p. 258), o som e o ritmo, a musicalidade e a cadência, a métrica e a rima, são recursos que só a Poesia possibilita.

Em contexto de Creche, a intencionalidade dos trava-línguas e dos trava-lengas relaciona-se com o “destravar” a língua das crianças, com a finalidade de facilitar a articulação dos sons. Daí que estes façam parte da nossa herança cultural e são um bom recurso educativo para trabalhar a oralidade das crianças uma vez que, para além da

velocidade, treinam o ritmo e a conjugação rápida de palavras muito semelhantes que facilmente geram confusão.

Já a pertinência das lengalengas associadas ao texto poético surge, visto que “A regularidade métrica das lengalengas apoia-se maioritariamente na rima e a sua estrutura baseia-se nem encadeamento em pergunta-resposta ou numa enumeração regressiva.” (Sarmiento, 2000, p. 77).

Portanto, realça-se a pertinência de práticas educativas, que proporcionem, às crianças, experiências ao nível da Poesia, seja através da exploração de poemas, de canções, de trava-línguas, de trava-lengas ou de lengalengas. A finalidade é proporcionar momentos de descontração, de alegria e de prazer no momento da aprendizagem. Assim sendo, encontrar formas de aproximar as crianças da Poesia e do texto poético deve ser o desafio de todos os educadores.

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

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

De uma forma natural e espontânea e através de interações que estabelece com o seu meio, a criança começa a adquirir e a desenvolver a sua língua materna, de forma muito precoce. Daí que o adulto e, principalmente, o/a educador/a assuma um papel preponderante na promoção do seu desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, na detenção precoce de uma determinada problemática.

Sim-Sim et al (2008) comprova a pertinência do papel do Educador de Infância, referindo que

“Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpretando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante.” (p.11).

Por motivações pessoais e profissionais, a linguagem evidenciou-se como um interesse e, paralelamente, como uma necessidade. Um interesse inerente ao precoce contacto com uma criança que, por diagnósticos associados, apenas comunica de forma não verbal. Simultaneamente, o grupo de crianças, onde decorria a Prática de Ensino Supervisionada em Creche, caracterizava-se por ser um grupo que se encontrava a desenvolver a sua linguagem, existindo assim, uma heterogeneidade significativa entre as crianças que constituíam este grupo. Como tal, constatou-se a existência de crianças com a linguagem significativamente desenvolvida e, por outro lado, crianças que necessitavam de um incentivo significativo do adulto para estabelecer uma interação.

Por consequência, emergiu a necessidade de promover e estimular a linguagem oral no presente grupo de crianças. A esta intervenção juntou-se o gosto pela Poesia. Através desta combinação, igualou-se o melhor dos dois mundos, isto é, o desenvolvimento da linguagem através do texto poético e das suas diferentes vertentes.

Seguidamente, serão apresentados os objetivos delineados e de desejável concretização com a implementação do presente estudo.

2.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992) “Uma investigação é algo que se procura, implicando hesitações, desvios e incertezas. O investigador deve obrigar-se a escolher um fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho se estruture com coerência.” (p.6).

Neste contexto, o objetivo geral delineado para o presente estudo relaciona-se com a exploração das potencialidades da Poesia no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Contudo, outros objetivos emergem, nomeadamente:

- Percecionar o papel do Educador de Infância no processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças;
- Percecionar a influência da escuta no desenvolvimento da oralidade;
- Percecionar a influência da Poesia no desenvolvimento da linguagem oral das crianças;
- Promover competências preconizadas na Experiência-Chave de Comunicação e Linguagem, articuladas com as restantes Experiências-Chave do Modelo High-Scope para Bebés e Crianças.

Tendo em conta os objetivos propostos, surgia a necessidade de delinear a fase seguinte: a intervenção. Neste sentido, surgiram as estratégias e as intervenções de pertinente aplicação com as crianças, de modo a aferir a eficácia da proposta de investigação.

Apresentados os objetivos da investigação, passar-se-á para uma breve explanação sobre a natureza da metodologia utilizada.

2.3. METODOLOGIA

A escolha da metodologia a utilizar para esta investigação foi a metodologia de investigação-ação. Elliott (1993) citado por Latorre (2003, p. 24) define esta metodologia “como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma.”

Para Oliveira da Fonseca (2012), a mesma “(...) pode ser representada como uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente.” (p.18).

Campos (2012) acrescenta-nos que “(...) o investigador qualitativo procura encontrar respostas para os problemas sócioeducativos, e, para tal, utiliza a observação e descrição dos factos, procurando ao longo do processo garantir a objetividade e o rigor.” (p.43).

Bogdan e Biklen (1994) enumeram-nos cinco características desta investigação qualitativa. Em primeiro, “A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” e, em segundo, “A investigação qualitativa é descritiva através da recolha de imagens e de palavras. Esta característica traz-nos metodologias diversas como a entrevista, notas de campo, vídeos, fotografias, documentos pessoais ou registos oficiais como relatórios de professores de terapeutas ou de outro tipo de serviços.” (p. 292). Em terceiro, Bogdan e Biklen (1994) realçam que “O interesse do investigador no trabalho qualitativo focaliza-se mais no próprio processo do que no produto final ou em possíveis resultados.” e que, conseqüentemente, “Os investigadores qualitativos tendem a seguir uma análise dos dados de forma indutiva, isto é, as ideias globalizantes das pesquisas vão sendo construídas à medida que os dados particulares se vão agrupando.” (p.292). Por último, explicam que o significado tem um peso preponderante na investigação qualitativa, visto que, segundo Bogdan e Biklen (citado por Erickson, 1986), “os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa perspectivas dos participantes.” (p.292).

Em suma, Oliveira da Fonseca (2012) refere que a metodologia de investigação-ação se trata de um puzzle de conceções, perceções e entendimentos, onde “(...) a sua base é constituída a partir da investigação empírica para a melhoria da prática.” (p.19).

Deste modo, para recolher os dados e informações relativas ao presente estudo, fez-se uso de diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, explanados de seguida.

2.4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

No presente estudo qualitativo, privilegiou-se a observação direta como uma das técnicas de recolha de dados.

Na perspetiva de Quivy e Van Campenhoudt (2008), os métodos de observação direta caracterizam-se por se constituir os únicos métodos de investigação social, onde se capta os comportamentos no momento em que se produzem e “(...) só dependem, em definitivo, dos objetivos do trabalho e das hipóteses de partida.” (p. 196).

Como tal, para esta investigação, a metodologia escolhida foi de natureza qualitativa. Por conseguinte, Bogdan e Biklen (1994) referem que

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (p.16).

Por se tratar de uma investigação de natureza qualitativa e como já anteriormente referido, os mesmos autores Bodgan e Biklen (1994) dão a conhecer as principais características desta natureza metodológica:

1. A fonte dos dados constitui-se pelo seu ambiente natural, pelo que o investigador se assume o instrumento-chave da recolha de dados;
2. A prioridade do investigador é descrição dos dados e, secundariamente, a sua análise;
3. O investigador interessa-se por todo o processo, isto é, os acontecimentos, o produto e o resultado final;
4. O investigador concretiza a análise dos dados de forma intuitiva;
5. O investigador atribui valor ao significado dos dados.

Portanto, na investigação qualitativa, a observação como técnica de recolha de dados, pode realizar-se de forma direta (de forma distanciada ou participante) e de forma indireta (entrevistas e análise de documentação).

Ora, numa investigação qualitativa direta concretizada com crianças, entende-se que a criança é entendida e respeitada enquanto sujeito de voz, ação, sentimentos e intenções.

Aqui, a ação do investigador centra-se no ouvir, no olhar e na atenção aos detalhes, evidenciados nas expressões e nas emoções que a criança manifesta nas suas vivências.

Por outro lado, as técnicas de investigação que se concretizam de forma indireta realizam-se com base na análise documental que se constitui “(...) como uma técnica importante na investigação qualitativa – seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 89).

No mesmo seguimento, estas realizam-se também com base nas entrevistas. Por sua vez, em variadas situações, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134). Oliveira da Fonseca (2012) complementa a perspetiva anterior referindo que a entrevista é “(...) um complemento da observação, permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, não diretamente observados, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados.” (p.25).

De forma específica, na presente investigação, recorreu-se a uma entrevista estruturada, na medida em que nela constam “questões previamente determinadas e que são consideradas importantes para os objectivos do trabalho. Visa determinados objectivos de trabalho e procura o apuramento de determinados factos. As perguntas são mais estruturadas e são ordenadas.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 81). Referencia-se, assim, que se realizaram duas entrevistas. As duas entrevistadas foram as duas educadoras que cooperaram ao longo dos períodos de intervenção, sendo que a entrevistada B foi a educadora responsável pelo grupo de crianças onde se realizou o presente estudo.

Acrescenta-se assim que, nesta investigação e de modo a registar as observações, utilizaram-se as seguintes técnicas de recolha de informação:

- Registos de observação;
- Registos de observação com narrativa descritiva;
- Grelhas de observação;
- Registos fotográficos, de vídeo e de áudio.

Assim, a avaliação em Creche, quando realizada com base na observação “permite descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses.” (Carvalho & Portugal, 2017, p.22), ainda que “ofereça experiências desafiadoras e agradáveis, e documente, valorize e planeie os próximos passos na promoção da aprendizagem.” (Carvalho & Portugal, 2017, p.22).

Também as narrativas de aprendizagem e descritivas se assumem como um instrumento de avaliação pertinente, utilizado para a descrição do processo de aprendizagem de uma criança, sendo também uma forma de documentar essa mesma aprendizagem. Carr (2001) reforça os benefícios associados à narrativa descritiva, uma vez que a criança reflete sobre a sua própria aprendizagem, sentindo que o/a educador/a valoriza as suas ideias e o seu pensamento. Esta técnica de recolha de informação, permite encontrar a melhor forma de planificar um currículo com significado, podendo esta fazer parte do portefólio das crianças.

Relativamente às grelhas de observação, as mesmas elaboraram-se baseando-se no género poético, em articulação com os aspetos da linguagem que se pretendiam desenvolver, tendo em conta os objetivos delineados para a investigação. Na sua construção, abrangeu-se uma das competências principais que envolvem o processo do desenvolvimento da linguagem oral – a fonologia – articulada com as diferentes experiências-chave do Modelo High-Scope para Bebés e Crianças.

A par das grelhas de observação, recorreu-se à utilização de outro instrumento de registo: as gravações em áudio e vídeo, sendo que este facilitou o registo do desempenho das crianças no decorrer das atividades implementadas. Recorreu-se, igualmente, à captação de imagem através dos registos fotográficos. Sublinha-se que estes registos concretizaram-se tendo por base a autorização da recolha de dados por parte das suas famílias.

Findado o segundo capítulo, denominado de enquadramento metodológico, é tempo de passar para o terceiro capítulo do estudo, onde se apresentam os dados e onde se caracterizará a instituição que cooperou com a investigação, dando a conhecer a sua valência de Creche e os seus intervenientes.

PARTE III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS – INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM CRECHE

Como referido anteriormente, a instituição onde decorreu a prática interventiva será alvo de caracterização, bem como, a sua valência de Creche e os respetivos intervenientes.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A caracterização da instituição onde decorreu a presente investigação, assim como, a Prática de Ensino Supervisionada em Creche, é sustentada, tendo por base, os documentos institucionais, disponíveis na plataforma digital da instituição. Estes documentos são o Regulamento Interno da Creche (2018), o Projeto Educativo (2016/2019) e o Plano Anual de Atividades (2022/2023).

Ora, o Regulamento Interno é, na perspetiva de Rodriguez (citado por Costa, 1991) “Um documento jurídico-administrativo-laboral elaborado pela comunidade que, com carácter estável e normativo, contém as regras ou os preceitos referentes à estrutura organizativa, pedagógica, administrativa e económica que regula a organização interna do órgão.” (p.31).

Sarmiento (1998) completa a perspetiva de Rodriguez, sublinhando que “(...) só faz sentido numa escola autónoma se se constituir como instrumento que possibilita a ação, em vez de a constranger, que favorece a coordenação, em vez de prescrever atitudes, que assinala pautas de significação e conduta, em vez de impor comportamentos ou valores.” (p.22).

Primeiramente, o documento relativo ao Regulamento Interno da Creche foi formulado e disponibilizado no ano civil de 2018. Constitui-se por vinte e cinco páginas e encontra-se estruturado e dividido em oito capítulos. Os capítulos dizem respeito às disposições introdutórias, às normas gerais de funcionamento, à higiene e saúde, às reuniões de pais e atendimento, ao calendário e horário, à gestão e administração da creche, aos seus direitos e deveres e, por fim, às disposições finais e transitórias.

De acordo com o Regulamento Interno da Creche (2018), o regulamento objetiva a definição do “(...) regime de funcionamento da Creche, de cada um dos seus órgãos de

administração e gestão, das estruturas de orientação, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.” (p.5).

Consultando o respetivo documento, constata-se que esta é uma instituição de cariz privado de solidariedade social e que se encontra sediada na Rua de Costa Cabral, pertencente à freguesia de Bonfim e ao concelho e distrito do Porto. Além do mais, direciona a sua ação para a valência de Creche, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo.

Especificamente, relativamente à valência de Creche, o Regulamento Interno refere que esta se destina a crianças dos 5 meses aos 36 meses, ou seja, dos 0 aos 3 anos de idade. Sendo a sua ação destinada a crianças pequenas, a finalidade assumida neste documento relaciona-se com o favorecimento do “(...) desenvolvimento global da criança de uma forma plena e participada promovendo, segundo uma perspetiva democrática, a sua inserção na sociedade como ser responsável, crítico e autónomo.” (Regulamento Interno, 2018, p. 6).

De uma forma ainda mais específica, o documento apresenta sete objetivos concretos que norteiam a ação do/a educador/a, dos quais destaco os seguintes quatro:

- O estímulo do desenvolvimento global da criança, baseado no respeito pelas suas características individuais;
- O desenvolvimento da expressão e comunicação da criança através de múltiplas linguagens como forma de relação, informação, sensibilização estética e compressão do mundo;
- O equilíbrio das ocasiões de bem-estar e segurança;
- A incentivação da participação das famílias no processo educativo.

Portanto, de forma a satisfazer este seu desenvolvimento global, o Regulamento Interno (2018) refere que a instituição oferece serviços diferenciados que dão resposta às necessidades de cada criança, nomeadamente:

- Uma nutrição e alimentação adequada à idade da criança;
- A prestação de cuidados de higiene pessoal;
- O atendimento individualizado a cada criança;
- Atividades pedagógicas em função da idade e necessidades específicas de cada criança;

- A disponibilização de informação à família sobre o desenvolvimento da sua criança e do funcionamento da Creche;
- Os serviços de componente letiva: a Educação Motora, a Educação Artística em Música e Artes Visuais;
- O serviço de prolongamento das 18:00h às 19:00h.

Relativamente ao segundo capítulo e às normas gerais de funcionamento, pode-se consultar as regras referentes à admissão na Creche, a respetiva inscrição, o contrato de prestação de serviços, as renovações e as mensalidades. Denota-se, ainda, a presença das regras relacionadas com o equipamento das crianças, da alimentação, da constituição dos grupos e das saídas do recinto escolar.

Deste capítulo destaca-se igualmente a parcela de alimentação fornecida pela instituição e que constitui momentos significativos na rotina diária da criança: o reforço da manhã, o almoço e o lanche da tarde. Sublinha-se, igualmente, a constituição dos grupos de Creche, sendo que:

- O Berçário apoia as crianças dos 5 aos 12 meses;
- A sala do 1 ano, apoia as crianças dos 12 aos 24 meses;
- A sala dos 2 anos apoia as crianças dos 24 aos 36 meses.

No terceiro capítulo, são dadas a conhecer as normas relacionadas com a higiene e a saúde e os comportamentos a adotar no caso de as crianças apresentarem sintomas de doença ou febre, de pediculose e de doenças contagiosas.

No capítulo seguinte, o Regulamento Interno evidencia conhecimentos relativos ao horário de atendimento aos pais por parte do/a educador/a e a respetiva reunião de pais. Já no capítulo quinto, verificam-se informações relativas ao horário de abertura e encerramento da instituição. No caso específico da Creche, o horário de funcionamento acontece das 9:30h às 18h, sendo que existindo a necessidade de prolongamento de horário, este se faz até às 19h.

Seguindo a consulta do documento, no sexto capítulo verificam-se os órgãos de gestão e administração pertencentes à instituição e as respetivas competências. Desta forma, os órgãos que constituem a gestão e administração da instituição são:

- A Direção que, segundo o Regulamento Interno (2018), é o “(...) órgão de administração e gestão da Instituição nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira presidida pelo Presidente da Direção.” (pp.16-17);
- O Conselho Pedagógico que se assume o órgão de “(...) coordenação e orientação educativa da instituição.” (Regulamento Interno, 2018, p.17);
- O Diretor Técnico/Pedagógico, cujas competências se relacionam com a convocação e presidência das reuniões do conselho pedagógico; a elaboração do Projeto Educativo; a coordenação das atividades de intercâmbio com a família e, principalmente, com o incentivo de participação das famílias nas atividades da Creche.

Já no sétimo capítulo, encontram-se expostos dos direitos e deveres dos profissionais que integram a instituição. Neste caso, o Regulamento Interno da Creche (2018) explicita a qualificação profissional do pessoal docente, nomeadamente, dos educadores de infância. Neste seguimento, destaco quatro das competências associadas ao educador de infância neste documento orientador:

- O conhecimento de cada criança e do grupo e, conseqüentemente, do seu contexto familiar do meio onde se encontram inseridas;
- O fornecimento de respostas educativas adequadas ao desenvolvimento equilibrado de cada criança;
- O incentivo da inserção da criança em grupos sociais diferentes, respeitando a pluralidade de culturas;
- O incentivo da participação das famílias no processo educativo e o estabelecimento de relações de colaboração com a comunidade.

Ainda no decorrer deste capítulo, encontra-se a qualificação profissional do Pessoal não Docente e do Pessoal de Limpeza e Cozinha. Por consequência, surgem associadas as suas competências, os seus direitos e os seus deveres. Do mesmo modo, apresentam-se os direitos e deveres dos Encarregados de Educação e, principalmente, os direitos da criança.

O documento finaliza com as suas disposições finais e transitórias, onde são dadas a conhecer informações relacionadas com o encerramento da instituição, das reclamações, dos casos omissos e da entrada em vigor do respetivo documento.

Neste segundo momento, estará em análise o Projeto Educativo elaborado para o triénio de 2016-2019. Por este motivo, este documento disponibilizado à comunidade encontra-se desatualizado. No entanto, a importância atribuída a este documento de referência não deve ser desvalorizada, visto que “O Projeto Educativo, como expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua ação educativa, afirma a sua autonomia, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola.” (Macedo, 1995, p.113).

Não obstante, é um documento que se estrutura em dois capítulos, onde constam informações relativas à Instituição e ao Projeto. Dele ainda fazem parte a introdução, as considerações finais e a bibliografia.

Através do seu primeiro capítulo, é-nos apresentada a história associada à identidade da instituição, tendo esta aberto portas a 1 de outubro de 1982. Esta instituição, segundo o Projeto Educativo, é uma instituição aberta, uma vez que existe uma “(...) rede de Instituições que com ela se envolvem, desde as escolas superiores e faculdades (...), até às instituições de produção e animação cultural.” (Projeto Educativo, 2016-2019, p.7). Por consequência, a comunidade com a qual estabeleceu pontes educativas, “(...) dá origem a momentos de prazer e de cumplicidades marcantes e estruturantes para toda a comunidade educativa.” (Projeto Educativo, 2016-2019, p.7).

Indo ao encontro da perspetiva descrita no Regulamento Interno, também o Projeto Educativo faz referência aos recursos humanos que apoiam a ação educativa, isto é, o Corpo Docente, o Corpo Não Docente, a Diretora Pedagógica e os Encarregados de Educação. Contudo, o Projeto Educativo realça os recursos físicos e materiais disponíveis para as crianças que frequentam este ambiente educativo. Os seguintes expostos dizem apenas respeito ao contexto de Creche:

- Três salas de atividades para o exercício das atividades de Creche, sendo que estas possuem os seus materiais pedagógicos e didáticos e, também, um leitor de CDs, mesas, cadeiras, estantes, armários, cabides, bem como, uma banca com ponto de água;
- Uma biblioteca com livros de diferentes categorias: escolares, enciclopédicos, temáticos e jornais. Encontra-se, igualmente, composta com diferentes materiais informáticos, como computadores, impressoras e leitores de CDs;

- Uma sala destinada ao atelier de artes plásticas onde se encontra uma diversidade de materiais de pintura, tecelagem, modelagem e estampagem;
- Uma sala para apoiar a sessão de Expressão Musical, composta por vários instrumentos musicais, bem como cadeiras e bancos;
- Uma sala polivalente que dá apoio a prolongamentos e a atividades. Está equipada com espelhos, uma barra, uma televisão, um leitor de DVD, mesas, cadeiras e, ainda, material pedagógico-didático;
- Um ginásio com diferentes materiais para as sessões de Motricidade, tais como: colchões, bancos suecos, espaldares, cordas, bolas e arcos;
- Um refeitório onde as crianças usufruem das refeições, nomeadamente, o almoço e o lanche;
- Recreios coletivos cobertos e não cobertos com materiais adequados ao contexto de Creche;
- Recreios com acesso direto às salas.

No que se refere ao capítulo dois do Projeto Educativo, é apresentado o projeto em si que se rege por: “Para crescer é preciso aprender a viver” / “Para crescer é preciso aprender a viver a mudança.”. Neste seguimento, através da sua leitura, são conhecidos os objetivos do Projeto, que se relacionam essencialmente com:

- “Estimular o desenvolvimento global da criança favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Fomentar uma Educação pela Arte;
- Favorecer um ambiente de abertura da Instituição em relação à diversidade de possibilidades culturais que a cidade oferece, promovendo hábitos regulares de fruição e vivências;
- Fomentar uma Educação para os valores e ideais numa perspetiva democrática;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Valorizar a singularidade cultural de cada criança e suas famílias;

(...)”.

(Projeto Educativo, 2016-2019, p.13).

Com o objetivo de concretizar os objetivos acima descritos, a instituição envereda por dois caminhos. Em primeiro, considera que a participação ativa de todos os intervenientes é fundamental, nomeadamente, a participação da família. Em segundo, o Projeto Educativo (2016-2019) evidencia o papel da Educação pela Arte, sustentada na ideia de que

Mais do que puro entretenimento ou prazer (...), a arte é bastante mais do que o simples juízo estético (...) que dela se pode retirar, porque se encontra vinculada ao desenvolvimento da inteligência (...) e das emoções; porque é inseparável da sociedade e da cultura que a contém e através da qual se exprime. (pp.14-15).

Deste modo, as relações que se constroem entre as famílias e a Educação pela Arte, são significativamente valorizadas, dado que “(...) o intercâmbio com as famílias através de vivências ligadas à música, à pintura, às artes de palco, dão origem a momentos de prazer e de cumplicidades marcantes e estruturantes para toda a comunidade educativa.” (Projeto Educativo, 2016-2019, p.15).

Sublinha-se a frase que sustenta as considerações finais do Projeto Educativo e que simboliza a prática educativa da instituição, referindo que esta instituição “(...) é da “cidade” e pratica uma maneira de estar aberta, pró-ativa; é uma instituição que se envolve.” (Projeto Educativo, 2016-2019, p.18).

Já o Plano Anual de Atividades, delineado para o ano letivo de 2022/2023, é um documento de planeamento, no qual são definidos, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e são identificados os recursos necessários à sua execução. Como tal, neste documento, constam as atividades pensadas e programadas para cada mês, do presente ano letivo. Nele encontram-se, igualmente, as atividades nas quais existe a participação das três valências que a instituição oferece: a Creche, o Jardim-de-Infância e o 1º Ciclo.

No que respeita à valência de Creche e nomeadamente para o grupo de 2 anos, as atividades calendarizadas possibilitaram a sua participação, no mês de setembro, no Teatro na escola “Ao crescer quero ser”, produzido pela Animateatro. No mês de outubro, o grupo participou na Comemoração do Dia Mundial da Alimentação com atividades sob orientação da nutricionista Catarina Trindade. Relativamente ao mês de novembro, as crianças tiveram a oportunidade de participar, ativamente, na Feira da Castanha e no

Concerto de Saxofone na escola, protagonizado por Hugo Leite, onde deu a conhecer as obras de Debussy, Bach e Bonneau.

No mês de dezembro, foi possível o acompanhamento do grupo em oportunidades referentes à participação no espetáculo natalício da instituição e, ainda, na Festa de Natal, onde constou a vinda do Pai Natal e um lanche festivo com as respetivas famílias. Relativamente a Janeiro, esta participação aconteceu na comemoração do Dia de Reis.

Concluindo, a existência e a relação do Projeto Educativo e do Regulamento Interno evidenciam-se de forma significativa. Isto porque a necessidade de ter um Regulamento Interno, que contém as regras de funcionamento da escola, cuja elaboração necessita da participação de todos os setores da comunidade educativa, permite percorrer um caminho onde existe uma maior aproximação entre todos os atores educativos. Numa perspetiva de continuidade, o Projeto Educativo possibilita, aos educadores e professores da instituição, o papel de “práticos reflexivos”, dado que mantêm um diálogo de reflexão, numa conversação dialética, constante e profunda, que permite experimentar, questionar, agir e reformular, em espiral permanente.

No próximo momento, serão caracterizados os intervenientes desta investigação.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS INTERVENIENTES

A investigação aconteceu na valência de Creche, mais concretamente, com crianças situadas na faixa etária dos 2 anos. Assim sendo, o grupo de crianças é constituído por dezanove crianças, das quais doze são do sexo feminino e sete são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses.

Salienta-se que até ao dia 3 de novembro, o grupo era constituído por vinte crianças. A passagem de vinte para dezanove crianças deveu-se ao facto de uma criança com nacionalidade inglesa ter voltado novamente para o país. Apesar da pouca diferença de idades, as crianças apresentam diferenças notórias a vários níveis, nomeadamente, no que se refere ao desenvolvimento das competências sociais e comunicacionais, da interação e da autonomia.

Consultando as fichas de anamnese, é possível caracterizar as crianças que constituem o grupo tendo em conta as informações relativas ao local de residência, às habilitações da mãe e do pai, ao número de irmãos, à frequência de atividades extracurriculares e outras informações relativas aos contactos de emergência, do contrato de prestação de serviços de creche, etc.

Em termos residenciais, as crianças encontram-se todas a residir no distrito do Porto. A partir do seguinte gráfico, possibilitasse a análise da distribuição residencial.

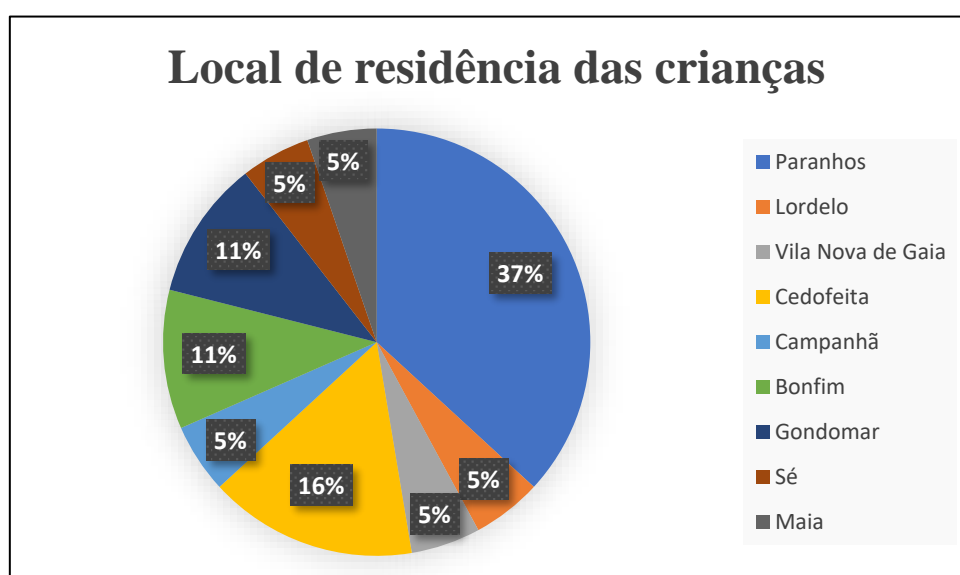


Gráfico 1: Local de residência das crianças

Analisando o gráfico circular correspondente aos locais de residência do grupo de crianças, conclui-se que um número considerável de crianças reside na freguesia de Paranhos, pertencente ao concelho e distrito do Porto. Este pode justifica-se com o facto de esta ser uma instituição que se encontra próxima com a freguesia de Paranhos. Logo a seguir, constata-se que cerca de 16% das crianças reside em Cedofeita. É possível constatar, de forma igual, que 11% habita na freguesia de Bonfim e 11% habita em Gondomar. Por fim, com percentagens iguais (5%), as restantes crianças distribuem-se pelas freguesias da Maia, da Sé, de Campanhã, de Vila Nova de Gaia e Lordelo.

Dado que todas as crianças coabitam com a mãe e o pai em simultâneo, torna-se relevante a análise do grau de escolaridade da mãe e do pai.

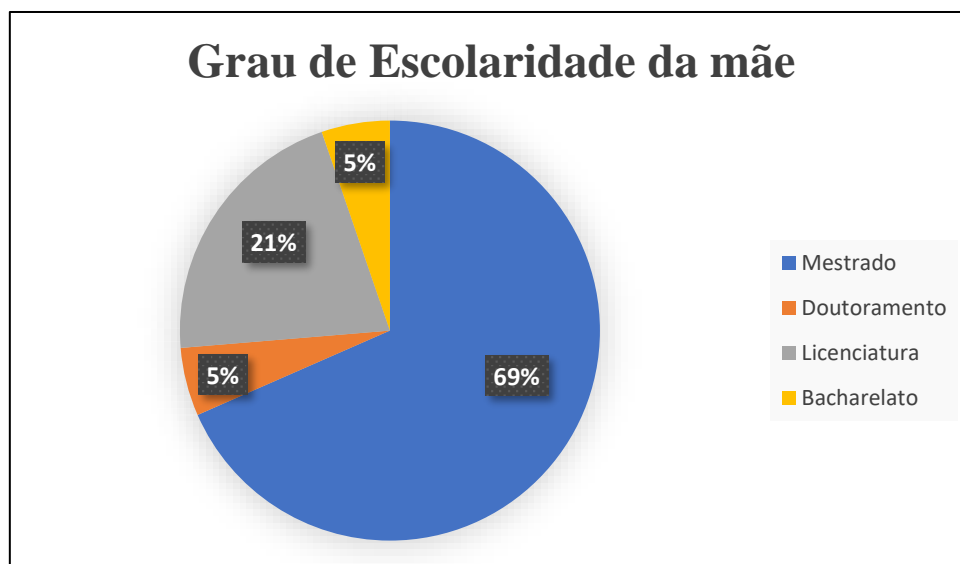


Gráfico 2: Grau de escolaridade da mãe

Tendo em consideração o gráfico referente ao grau de escolaridade das mães das crianças, é possível afirmar que a maioria, cerca de 69%, detém o grau de Mestre, em diferentes áreas. De outra forma, constata-se que existe cerca de 21% das mães com licenciatura e 5% com bacharelato e doutoramento.

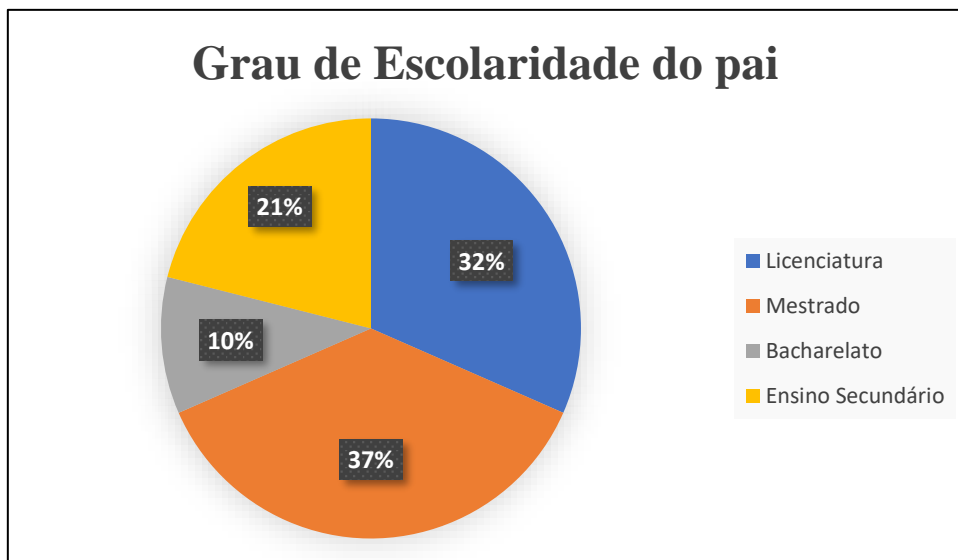


Gráfico 3: Grau de escolaridade do pai

Relativamente ao grau de escolaridade dos pais, verifica-se uma distribuição mais heterogénea, na medida em que se constata a existência de progenitores com um diferente grau de escolaridade. Neste sentido e no mesmo seguimento do que se constatou com o grau de escolaridade das mães das crianças, verifica-se um número maior de pais com o grau de Mestre (37%). Seguindo-se os pais que detém o grau de licenciado (32%), o ensino secundário (21%) e o bacharelato (10%). Partindo destas informações, é possível concluir que as pessoas, atualmente, investem cada mais na formação académica.

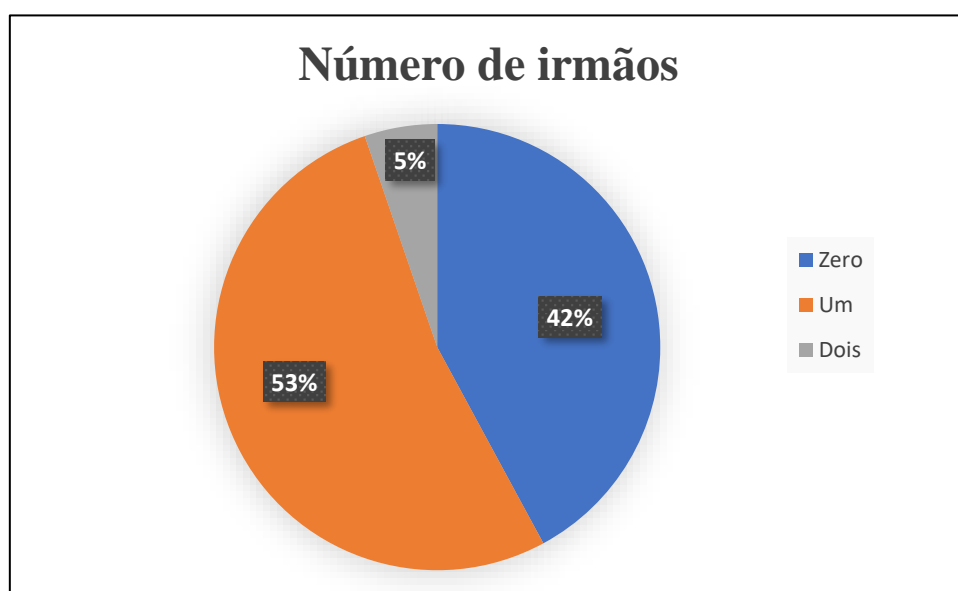


Gráfico 4: Número de irmãos

No que se refere ao número de irmãos que cada criança tem, sublinha-se a existência de crianças com um ou dois irmãos e crianças que não têm irmãos. Partindo da observação do gráfico circular que se apresenta em cima, destaca-se a existência de 53% das crianças que têm um irmão. Logo de seguida, com 42% surgem as crianças que não têm irmãos e com 5% as crianças que têm dois irmãos.

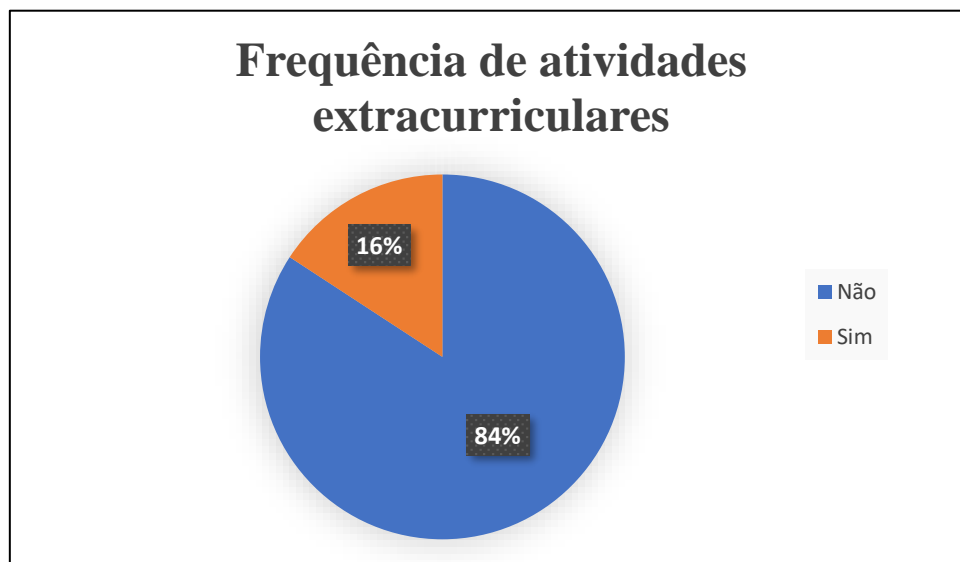


Gráfico 5: Frequência de atividades extracurriculares

Na análise relativa à frequência de atividades extracurriculares, a partir do gráfico circular, percebe-se que grande parte das crianças, cerca de 84%, não frequenta atividades extracurriculares. Este número considerável de crianças que não frequentam poderá relacionar-se com a escassez de tempo que alguns pais têm ou, então, poderá relacionar-se com o facto de as crianças ainda não terem despertado nenhum interesse em particular. Pelo lado contrário, 16% frequentam atividades extracurriculares. O elevado número de crianças que não frequentam estas atividades extracurriculares poderia ser incentivado, uma vez que Weiss (1996, citado por Roldão, 2003) fala da relação entre a motivação e a autoestima com a participação em atividades extracurriculares, salientando que a percepção de habilidade motora influencia a motivação e a autoestima.

Numa perspetiva pedagógica, as Orientações Pedagógicas para a Creche (2016) afirmam que a avaliação “(...) quando é baseada na observação cuidadosa, permite descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses.” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.33).

Assim, a presente caracterização apoia-se no processo cíclico de recolha de informação, registo/documentação, reflexão e planeamento e utilização de informação para “(...) compreender as crianças enquanto aprendizes, de forma a apoiar e promover as suas aprendizagens.” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.34).

Neste momento, a caracterização será feita com base na análise dos diversos tipos de desenvolvimento, mais especificamente, do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento motor, do desenvolvimento das competências sociais e comunicacionais, do desenvolvimento psicossocial, do desenvolvimento moral e, ainda, do desenvolvimento psicossocial.

Desenvolvimento cognitivo do grupo dos 2 anos

Segundo a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, as crianças ainda se encontram no estágio pré-operatório, dos 2 aos 7 anos. Por conseguinte, mostram-se capazes de entender a ideia de passado e futuro (ontem e amanhã) e interpretar simbolicamente determinadas situações. Dia após dia, desenvolvem a sua criatividade e a sua imaginação. Porém, nesta fase, as crianças ainda pensam de acordo com as suas experiências individuais, pelo que os seus pensamentos são ainda egocêntricos, mostrando alguma dificuldade em ver o ponto de vistas dos outros, sendo este comportamento visível na sua capacidade de partilhar brinquedos.

Tabela 4: Desenvolvimento cognitivo do grupo de 2 anos

De acordo com as Orientações Pedagógicas para a Creche (2016), “O movimento contribui para o desenvolvimento de esquemas mentais complexos. As áreas cerebrais envolvidas na ação motora são as mesmas que se ativam na imaginação, na planificação ou antecipação dessa ação.” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.29). Neste sentido, seguir-se-á o nível de desenvolvimento motor destas crianças.

Desenvolvimento motor do grupo dos 2 anos

A maioria das crianças são capazes de usar o seu corpo para várias ações. Ações motoras como andar, correr, transpor obstáculos do seu nível e manipular objetos já se encontram adquiridas. Na relação do corpo com os objetos, estas crianças já dominam algumas ações relativas a derivados materiais (bolas, arcos e balões). No que diz respeito ao esquema corporal, as crianças são conhecedoras das suas partes do corpo (mãos, pernas, pés, barriga, braços, olhos, nariz, boca, ouvidos) mas a noção das partes do corpo mais específicas (cotovelo, joelho, sobrelhas, etc) ainda terá de ser objeto de evolução pelas crianças. Ainda no esquema corporal, os jogos de inibição e, por isso, as noções de andar/parar e rápido/devagar ainda se encontram em desenvolvimento. Os exercícios de motricidade fina são alvo de interesse significativo por parte das crianças e, como tal, os jogos de enfiamentos evidenciam a sua constante evolução.

Relativamente à estruturação espacial, as crianças conhecem o seu espaço imediato (a sala de atividades) e, dessa forma, sabem dirigir-se à casa de banho, reconhecem o seu cabide e movimentam-se no espaço exterior sem dificuldade. Porém, as diferentes noções associadas à situação, ao tamanho, à posição, ao movimento e à quantidade ainda se mostram em desenvolvimento.

Tabela 5: Desenvolvimento motor do grupo dos 2 anos

Na abordagem relativa ao desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, as Orientações Pedagógicas para a Creche (2016) referem que estas envolvem o “(...) desenvolvimento do autocontrolo (...), estabelecimento de relações positivas, sentido de cooperação (...), e ainda o desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros, de formas diversas, com confiança e competência crescentes.” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.25).

Desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais do grupo dos 2 anos

Neste desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, importa referir que o grupo dos 2 anos era constituído por uma criança bilingue e que, portanto, comunicava fazendo uso de duas línguas: o português e o inglês.

As crianças evidenciam, de forma crescente, a competência de responsividade e reciprocidade, aguardando a sua vez, dando e recebendo informação. O desenvolvimento fonológico é incentivado na exploração de livros de histórias, nos momentos de transição e, principalmente, no brincar. Contudo, nesta fase, as crianças revelam alguma dificuldade na pronúncia de determinados fonemas, como é o exemplo de /l/, /ch/, /pr/, /r/, /s/, /c/, pelo que tem sido uma das apostas da equipa pedagógica que constitui a sala.

Mostram-se capazes de iniciar e manter uma relação com as outras crianças e com os adultos mas ainda demonstram alguma resistência na resolução e criação de conflitos. De momento, estabelecem uma relação de vinculação com um adulto de referência (a educadora cooperante) e estabelecem relações com outros adultos e com os pares.

No que toca às emoções, as crianças expressam-nas de forma clara, compreendendo e comunicando de forma verbal e não-verbal. Realça-se a existência de três crianças em fase de adaptação, das quais se denota a sua dificuldade em comunicar verbalmente.

É, também, de sublinhar o gosto das crianças por histórias e por canções, visualizando a sua atenção e capacidade de relatar os acontecimentos das mesmas.

Tabela 6: Desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais do grupo de 2 anos

No que respeita ao desenvolvimento psicosexual, na perspetiva de Freud, o impulso sexual e a procura do prazer erótico determinam de forma poderosa o desenvolvimento

afetivo do ser humano. Deste modo, Freud apresenta cinco estádios do desenvolvimento psicossocial, ou seja, o estágio oral, anal, fálico, de latência e genital.

Desenvolvimento psicossocial do grupo dos 2 anos

De momento, as crianças encontram-se no estágio de desenvolvimento anal, em que a criança é incentivada a aprender a controlar as suas necessidades fisiológicas e corporais que originam o sentimento de realização e independência. Por esse motivo, os pais/família/comunidade educativa devem recorrer ao reforço positivo no momento de usar a casa de banho. O reforço positivo, no momento oportuno, incentiva o aparecimento de resultados positivos (a ida à casa de banho) e ajudam as crianças a sentirem-se capazes.

No momento atual, dez crianças não dependem da utilização de fralda e nove dependem do uso de fralda. As que dependem são incentivadas a recorrer à casa de banho nos momentos de higiene. Na hora do sono, algumas crianças dependem da utilização da chupeta e necessitam de um brinquedo para dormir.

Tabela 7: Desenvolvimento psicossocial do grupo de 2 anos

Kolberg apresenta-nos vários estádios que caracterizam o desenvolvimento moral das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar e, mais concretamente, a valência de Creche. Neste sentido:

Desenvolvimento moral do grupo dos 2 anos

De acordo com os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg, o grupo encontra-se no estágio 2, do nível Pré-convencional: Individualismo, Instrumentalismo e Troca. Ou seja, realizam ações para satisfazer as suas próprias necessidades e realizam ações com o objetivo de serem recompensadas.

As crianças que constituem o grupo demonstram comportamentos de desafio e posição, característicos da sua faixa etária. Apesar de uma posterior chamada de atenção, revelam a repetição de determinados comportamentos, sendo uma tipo de desenvolvimento que carece de investimento.

Tabela 8: Desenvolvimento moral do grupo de 2 anos

Erikson apresenta-nos, igualmente, oito estádios relativos ao desenvolvimento psicossocial das crianças. Desta forma, o grupo de crianças encontram-se no segundo estágio do desenvolvimento psicossocial, denominado de “Autonomia vs Vergonha e Dúvida”.

Desenvolvimento psicossocial do grupo dos 2 anos

Neste segundo estágio, as crianças aprendem a conviver com a dúvida e a vergonha para a posterior conquista da autonomia. Nesta fase, a autonomia reflete-se na aquisição do relativo controlo das funções orgânicas e fisiológicas, no domínio da coordenação motora e na capacidade de manipulação dos objetos.

A presença das “birras”, dos constantes “porquês” são uma realidade e estão intimamente ligados à sua vontade de obter a autonomia.

Tabela 9: Desenvolvimento psicossocial do grupo de 2 anos

O modelo curricular High-Scope para bebês e crianças apoia-se na construção ativa da realidade, baseando-se na metodologia de aprendizagem pela descoberta e pela resolução de problemas. Daí que proporcione à criança a construção das suas aprendizagens e atribua significado às suas experiências, estruturando e promovendo a sua confiança e, por consequência, o seu desenvolvimento.

Neste sentido, Post e Hohmann (2003), sustentam este comportamento afirmando que

(...) à medida que os bebês e crianças mais jovens interagem com as pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas acções (...) aprender através da acção envolve encontrar e resolver problemas (...). (p.26).

Por conseguinte, Post & Hohmann (2003) encaram as experiências-chave como um instrumento que auxilia os educadores a perceberem o desenvolvimento e o crescimento das crianças. Acrescentam que incentiva os educadores a “(...) partilharem e interpretarem as suas acções com os pais e a trabalharem em conjunto para encontrar estratégias comuns a fim de apoiarem o desenvolvimento das crianças.” (Post & Hohmann, 2003, p.53).

Assim sendo, as experiências-chave encontram-se organizadas em nove domínios de aprendizagem, assumindo uma estrutura de apoio ao desenvolvimento. Apesar de os nove domínios se encontrarem interligados, o modelo High-Scope evidencia estratégias que sustentam cada um dos domínios e com as quais se sustentará a caracterização das crianças que constituem o grupo dos 2 anos:

<p>Desenvolvimento do sentido de si próprio</p>	<p>No desenvolvimento do sentido de si próprio, as crianças expressam iniciativa, aproximando-se ou afastando-se de um determinado objeto e seleccionando ou rejeitando um brinquedo/objeto para a sua exploração. Além do mais, dizem “Não” a escolhas ou propostas por parte de outras crianças ou adultos, expressando a sua escolha ou intenção por palavras.</p>
--	---

	<p>No que se refere à distinção do “eu” dos outros, a partir do espelho presente na área da casinha e de fotografias, observou-se que as crianças, de forma espontânea, identificam-se a si próprias e aos amigos.</p> <p>Na resolução de problemas associada à exploração e ao brincar, as crianças deslocam-se facilmente ao encontro de um brinquedo desejado, repetem ações, fazem tentativas para resolver um problema e identificam, de forma verbal, um problema antes de o tentar resolver. Contudo, na resolução de problemas entre criança-criança, o adulto, por vezes, tem de assumir o papel de mediador.</p> <p>No sentido de fazer coisas para si próprio, usam o choro para expressar as suas necessidades. A maioria das crianças realiza, também, tarefas de forma autónoma como é o caso de ir à casa de banho, lavar as mãos e de vestir peças simples. Outras crianças ainda necessitam de apoio do adulto para estas tarefas.</p>
<p>Aprender acerca das relações sociais</p>	<p>Através das suas interações diárias, as crianças evidenciam o estabelecimento da vinculação com a educadora cooperante, agarrando, abraçando, olhando fixamente, sorrindo e tocando-lhe. Para além disso, procuram o seu conforto através do colo ou do toque, pronunciando o seu nome e envolvendo-se no jogo de dar e receber.</p> <p>Estabelecem, igualmente, relações com outros adultos, nomeadamente, as auxiliares educativas e a estagiária, respondendo a interações, mostrando iniciativa para o contacto e para o brincar. Da mesma forma, criam relações com os pares, observando-se o olhar nos olhos, o toque, o abraço e o brincar com os outros amigos. Realça-se a ainda integração de algumas crianças que se mostram receosas ao contacto com os pares, tendo de existir a intervenção do adulto para a existência da interação.</p> <p>De forma geral, as crianças mostram empatia pelos sentimentos e necessidades das outras crianças. Na existência de uma criança que está mais triste e que, por isso, chora, as crianças mostram-se empáticas, tentando reconfortar de forma verbal e não verbal, através do toque e do abraço.</p> <p>No que respeita ao jogo social, o grupo de crianças evidencia o seu constante desenvolvimento, recorrendo ao jogo de tentar apanhar e ser apanhada, ao jogo de imitação, etc.</p>
	<p>O grupo de crianças caracteriza-se pelo extraordinário jogo simbólico e pelo brincar ao “faz de conta”, imitando e recriando as suas próprias experiências do</p>

<p>Aprender a reter aprendizagens através da representação criativa</p>	<p>quotidiano. Na área da casinha é onde se evidencia a presença de grande parte das experiências de jogo simbólico, fazendo uso dos seus elementos: assumem a posição de pai e mãe, tomam conta dos bebés, cozinham para os amigos, etc. Para além disso, exploram significativamente diferentes materiais e objetos de construção e expressão artística. Fazem uso das mãos, alcançam e exploram blocos de construção, legos, massa de farinha, entre outros.</p> <p>Do mesmo modo, reconhecem pessoas e animais nas imagens dos livros e outros materiais, fazendo gestos e sons e falando de pessoas e animais que veem em figuras e fotografias.</p>
<p>Adquirir competências no movimento e na música</p>	<p>Situando-se na faixa etária dos 2 anos, as crianças movimentam as partes do corpo em resposta a pedidos, como é o exemplo de deitar-se de costas, acenar os braços, agarrar ou pontapear um objeto, segurar num objeto e passar de uma mão para a outra, etc. Destaca-se a utilização de pequenos objetos com coordenação e precisão, como é o caso dos enfiamentos, objeto de bastante interesse pelas crianças.</p> <p>No que concerne à movimentação do corpo todo, todas as crianças andam, correm e sentam-se de forma autónoma. No entanto, as competências associadas ao rastejar e ao rebolar ainda se encontram ao desenvolvimento. De igual forma, ao subir e descer escadas, as crianças necessitam do apoio do corrimão, competência que se desenvolverá nas várias deslocações que fazem ao longo do tempo.</p> <p>Na movimentação de objetos, as crianças evidenciam-no ao pontapear uma bola ou um balão, atirando ou rebolando objetos e movimentando um objeto/brinquedo ao mesmo tempo que se deslocam.</p> <p>Denota-se, também, a capacidade de resposta à música através do movimento do corpo, batendo palmas, virando, saltando ao som do música e cantando canções.</p>
<p>Aprender competências de comunicação e linguagem</p>	<p>Como referido anteriormente, a maioria das crianças ouvem e respondem à troca de comunicação, estabelecendo o contacto ocular, imitando sons e gestos e respondendo ao seu nome. Salienta-se a existências de três crianças em específico com as quais esta interação ainda se encontra em desenvolvimento, visto que não se verifica a existência de feedback significativo.</p> <p>É de referir que, por consequência, as crianças são capazes de comunicar de forma verbal ou não verbal, munindo-se do contacto físico e de palavras e frases para comunicar.</p>

	<p>No mesmo decorrer, as crianças, que constituem o grupo dos dois anos, apreciam de forma prazerosa histórias, canções e lengalengas. Pedem para ouvir histórias e canções, mostrando-se concentradas e bastante interessadas.</p>
<p>Aprender sobre o mundo físico explorando objetos</p>	<p>No que toca à exploração de objetos, as crianças são bastante curiosas, fazendo uso das diferentes partes do corpo possíveis para a sua exploração. Neste sentido, compreende-se que as experiências sensoriais são do seu interesse.</p> <p>Além do mais, apercebem-se da permanência de diferentes objetos, seguindo-o com o olhar à medida que se aproxima ou que se afasta e mostram-se interessadas, nos momentos de brincadeira livre, nos jogos de escondidas.</p>
<p>Aprender os primeiros conceitos de quantidade e número</p>	<p>Por serem curiosas, as crianças tentam a gostar de experimentar “mais”, fazendo uso de um objeto e depois de outro, pedindo mais comida no lanche da manhã e na hora da refeição e recolhendo e amontoando diferentes quantidades de brinquedos.</p> <p>No brincar livre, observa-se a noção de correspondência de um-para-um quando seguram um objeto/brinquedo em cada mão. Esta noção percebe-se, igualmente, depois da sesta, quando tentam colocar uma meia e um sapato em cada pé.</p>
<p>Desenvolver a compreensão de espaço</p>	<p>No desenvolvimento da compreensão de espaço, o grupo de crianças explora e detém conhecimento sobre onde se localizam os objetos na sala. Neste seguimento, conhecem onde podem encontrar determinado brinquedo e brincar com ele.</p> <p>As noções de encher/esvaziar e pôr dentro/tirar para fora observam-se nos momentos de brincadeira livre, como é o caso de quando tiram a caixa dos brinquedos do móvel e de quando tiram os brinquedos da caixa e os arrumam.</p> <p>No que respeita a desmontar coisas e juntá-las novamente, a maioria das crianças mostram-no quando procuram os jogos de encaixe. Estes permitem a retirada de peças e o seu novo encaixe. Para além disso, antes e depois da hora do sono, sabem que têm de tirar a bata da instituição e colocá-la novamente.</p>
<p>Desenvolver a compreensão do tempo</p>	<p>Relativamente à compreensão de tempo, as crianças evidenciam o início e o final de um intervalo de tempo, nomeadamente, quando iniciam e acabam a sua refeição.</p> <p>Nas noções relativas ao depressa/devagar, as competências que lhes estão associadas encontram-se em desenvolvimento, sendo esta uma prioridade para a equipa pedagógica, experimentando os jogos de inibição.</p> <p>Na relação de causa-efeito, observa-se a repetição de uma determinada ação para fazer com que algum comportamento se repita. É através do brincar que se verifica</p>

	esta relação, uma vez que as crianças, nas construções, empilham vários blocos, fazem com que estes caiam e empilham-nos novamente.
--	---

Tabela 10: Caracterização do grupo de crianças, tendo por base as experiências-chave do Modelo High-Scope.

Em suma, é fundamental referir que nos primeiros dois anos de vida o crescimento do bebé e da criança evolui mais do que em qualquer outro período e que, por esse motivo, a caracterização do grupo poderá ser alvo de alterações, a qualquer momento.

Seguidamente, será dada a conhecer a intervenção educativa, realizada entre o mês de outubro de 2022 e o mês de janeiro de 2023, com o público-alvo acima caracterizado.

3.3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM CRECHE

Terminada a apresentação dos dados, isto é, a caracterização da instituição e dos intervenientes que suportaram a ação educativa, consta, de seguida, o desenvolvimento da intervenção concretizada, em contexto de Creche. Daí que a intervenção educativa se tenha suportado na realização de quatro intervenções, onde se incluíram várias vertentes da Poesia.

Deste modo, as propostas de intervenção a seguir descritas, contemplam o nome de cada atividade, as aprendizagens a promover - apoiando-se nas diferentes experiências-chave do modelo curricular de High-Scope -, a descrição das mesmas, os recursos materiais, os respetivos instrumentos de avaliação e, também, as imagens relativas aos recursos utilizados em cada intervenção.

Acrescenta-se que uma das preocupações tida em conta ao longo da construção destas intervenções foi a interdisciplinaridade entre as diferentes experiências-chave. Sendo assim, as atividades apresentadas cruzam as aprendizagens referentes às experiências-chave de Comunicação e Linguagem, do Movimento e Música, das Relações Sociais e da Noção Precoce de Quantidade e Número, Espaço e Tempo, preconizadas pelo modelo High-Scope para Bebés e Crianças.

3.3.1. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO Nº1

NOME DA INTERVENÇÃO	A poesia do embalar!
EXPERIÊNCIAS-CHAVE HIGH-SCOPE	<u>Comunicação e Linguagem:</u> - Adquire progressivamente novo vocabulário; - Comunica de forma não-verbal; - Demonstra interesse por livros e histórias. <u>Movimento e música:</u> - Ouve música; - Responde à música.
DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	No momento que antecede a sesta e estando todas as crianças deitadas, escutam um áudio criado e gravado com a voz da estagiária, inspirado e suportado nos versos do livro “Versos de fazer ó-ó” de José Jorge Letria.

	Estes versos são, também, acompanhados por uma música ambiente que propicia o embalar da criança.
RECURSOS MATERIAIS	- Livro “Versos de fazer ó-ó” de José Jorge Letria; - CD; - Rádio.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	Registo de vídeo e áudio
AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	<p>O momento antecedente à sesta caracterizava-se por ser um momento agitado. Neste momento, as crianças eram incentivadas a retirar determinadas peças de roupa, a deitarem-se e a descansarem, constatando-se um período de ruído sonoro que não possibilitava o relaxamento da criança para o momento que se previa.</p> <p>Neste seguimento, surgiu a poesia do embalar. O surgimento de uma fada do sono proporcionou e motivou a existência de um momento tranquilo. Paralelamente, por lhes ser uma voz familiar a citar os diferentes poemas, a da estagiária, observou-se a vivência de um tempo sereno e descansado. Aqui, evidenciou-se a sua capacidade de escutar e interpretar a mensagem, à medida em que se embalou a criança. Esta escuta promoveu a significativa aquisição de vocabulário e correta articulação dos sons das palavras, uma vez que no momento posterior à sesta, imperavam afirmações e questões relativas aos poemas escutados ao longo do áudio:</p> <p>“- Daniela, a fada do sono disse que eu ia sonhar que era pirata!” (D., 2 anos)</p> <p>“- A fada do sono disse viela. O que é uma viela?” (M.I., 3 anos)</p> <p>“- Daniela, a fada do sono disse que ia contar a nossa história bonita à Rita!” (A., 2 anos)</p>

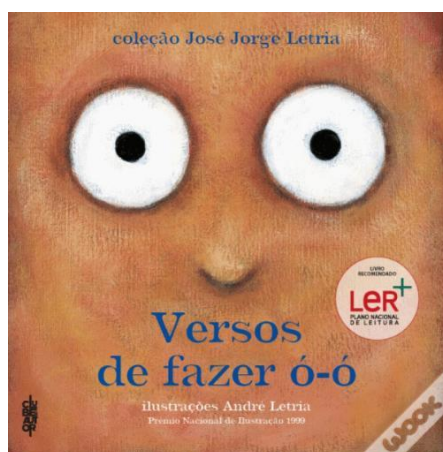


Figura 1: Livro “Versos de fazer ó-ó” de José Jorge Letria

3.3.2. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO Nº2

NOME DA INTERVENÇÃO	A história ouvir, para a caixa surpresa descobrir!
EXPERIÊNCIAS-CHAVE HIGH-SCOPE	<p style="text-align: center;"><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstra interesse por livros e histórias. - Demonstra que compreendeu a história; - Comunica de forma verbal e não verbal; - Adquire progressivamente novo vocabulário; - Nomeia objetos/pessoas/ações. <p style="text-align: center;"><u>Movimento e música:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora e imita sons.
DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	<p>Num primeiro momento e em grande grupo, foi dinamizada a história “As vozes dos animais” de Luísa Ducla Soares. Ora, a dinamização da história aconteceu com recurso aos dedoches dos animais presentes, no decorrer da história.</p> <p>Num momento posterior à exploração da história “As vozes dos animais” de Luísa Ducla Soares, cada criança teve a oportunidade de explorar uma caixa surpresa. Na caixa, estavam cinco animais de borracha presentes na sala de atividades e que foram identificados ao longo da história: o elefante, o leão, o cão, o porco, o pato e o cavalo.</p> <p>De forma individual, as crianças eram desafiadas a retirar um animal de cada vez da caixa surpresa, identificando-o e reproduzindo a sua voz (som).</p>
RECURSOS MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “As vozes dos animais” de Luísa Ducla Soares; - Dedoches; - Caixa Surpresa; - Animais de borracha.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	<p style="text-align: center;">Grelha de avaliação</p> <p style="text-align: center;">Registo de vídeo e áudio</p>
AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	<p>Uma vez que o grupo de crianças valoriza os momentos dedicados à exploração de histórias, o livro “As vozes dos animais”, de Luísa Ducla Soares, contribuiu para um novo momento de interesse. A presença dos dedoches possibilitou uma nova dinâmica à história, objetivando a sua apropriação, de uma forma lúdica e significativa.</p>

Deste modo, ao longo da sua dinamização, constatou-se a participação constante das crianças, nomeadamente, na reprodução dos sons dos diferentes animais. Destaca-se, assim, o momento em que a estagiária fazia uso de um dedochê de um animal diferente e, mesmo antes de este ser apresentado através do seu poema correspondente, algumas crianças antecipavam o seu som, evidenciando a sua implicação na atividade.

Apesar de ter sido um momento tão significativo, a introdução da caixa surpresa acrescentou ainda mais significado. O efeito surpresa e do desconhecido revelou-se um fator de interesse, motivando a sua descoberta. Por consequência, a descoberta dos animais no seu interior, desta vez em formato físico, correspondeu às expectativas criadas pelas crianças. Como tal, no contacto inicial com o primeiro animal saído da caixa, a maioria das crianças evidenciaram a sua autonomia e a sua iniciativa, sem necessitar do apoio do adulto para o seu questionamento.

Por sua vez, constatou-se, igualmente, a sua iniciativa imediata na reprodução dos diferentes sons. Assim, as crianças demonstraram a sua capacidade de identificar os animais, assim como, o seu forte sentido de explorar e mimar diferentes sons.

Não obstante, importa referir que apenas quatro crianças necessitaram de um apoio mais significativo, no que diz respeito ao som do cavalo, do porco e do elefante, pelo que a sua reprodução foi novamente incentivada nos momentos transitivos anteriores e posteriores ao momento do almoço.



Figura 2: Dinamização da história "As vozes dos animais" de Luísa Ducla Soares



Figura 3: Dinamização da história "As vozes dos animais" de Luísa Ducla Soares



Figura 4: Dinamização da história "As vozes dos animais" de Luísa Ducla Soares



Figura 5: Exploração dos dedoches em grande grupo



Figura 6: Exploração e imitação dos sons dos animais



Figura 7: Exploração e imitação dos sons dos animais



Figura 8: Exploração e imitação dos sons dos animais



Figura 9: Exploração e imitação dos sons dos animais



Figura 10: Exploração e imitação dos sons dos animais



Figura 11: Exploração e imitação dos sons dos animais



Figura 12: Exploração e imitação dos sons dos animais



Figura 13: Exploração e imitação dos sons dos animais

3.3.3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO Nº3

NOME DA INTERVENÇÃO	A voz do aconchego
<p style="text-align: center;">EXPERIÊNCIAS-CHAVE</p> <p style="text-align: center;">HIGH-SCOPE</p>	<p style="text-align: center;"><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunica de forma verbal e não verbal; - Adquire progressivamente novo vocabulário; - Memoriza frases curtas. <p style="text-align: center;"><u>Relações sociais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstra as emoções perante determinada situação ou acontecimento recorrendo à linguagem verbal e não-verbal; - Começa a exibir o impulso de se autocontrolar e autorregular emocionalmente.
<p>DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO</p>	<p>Dado que algumas crianças entraram para a valência de Creche, no presente ano letivo, observou-se um processo de transição entre contextos e, portanto, um processo de integração na instituição e no grupo de crianças. Ora, este processo de integração evidenciou-se mais custoso para determinadas crianças, o que emergiu uma intervenção intencional. Paralelamente a esta necessidade, aliaram-se as evidências relativas às necessidades de comunicação e linguagem também observadas por estas crianças.</p> <p>Por consequência, nasceu a área de aprendizagem do aconchego. Aliada a esta área, surgiu também um novo dispositivo pedagógico: as rodela falantes, denominadas de “A voz do Aconchego” (figura 8).</p> <p>Como tal, estes dispositivos foram enviados para as famílias das crianças que evidenciaram estas necessidades paralelas. A cada família foi atribuído o desafio de construir um poema que caracterizasse a sua criança, gravando-o no dispositivo pedagógico.</p> <p>Ora, este dispositivo foi integrado na respetiva área de aprendizagem. Uma vez que o espaço estava pronto a ser usado pelas crianças, num momento de grande grupo, foi apresentada a nova área de aprendizagem, dando também a conhecer as mensagens contruídas pelas famílias, na sua própria voz. Num momento posterior e de forma individual, cada criança pode escutar a sua mensagem num ambiente tranquilo, interpretando-a.</p>

	Assim sendo, sempre que necessário, estas crianças poderiam deslocar-se a este espaço e, carregando no botão, escutar a mensagem da sua família, bem como, a voz das suas pessoas mais queridas.
RECURSOS MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Tule; - Colchão; - Almofadas; - Suporte das rodela falantes; - Rodela falantes; - Fotografias das crianças.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	<p style="text-align: center;">Registo de vídeo e áudio</p> <p style="text-align: center;">Registo de observação com narrativa descritiva</p>
AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	<p>Uma vez que a intervenção aconteceu com cinco crianças que evidenciavam necessidades significativas ao nível da interação e da adaptação, considera-se que foi uma intervenção à qual as crianças atribuíram significado.</p> <p>Por ter sido proporcionado um ambiente tranquilo, as crianças mostraram-se confiantes e disponíveis para escutar e falar sobre o seu poema, construído pelos pais. Como tal, dentro de cada ritmo e das suas capacidades comunicativas, as crianças comunicaram de forma verbal e de forma não verbal, uma vez que evidenciaram expressões, sentimentos e comportamentos positivos, referentes à escuta da mensagem.</p> <p>Para além da identificação imediata dos seus elementos familiares, as crianças demonstraram ser capazes de memorizar e interpretar frases curtas, dado que repetiram e expressaram, pelas suas próprias palavras, as características e as frases enunciadas pelos seus elementos familiares.</p> <p>Constatou-se, também, a demonstração de várias emoções e sensações, essencialmente positivas, aquando do reconhecimento da sua voz do aconchego. Paralelamente, constatou-se o contributo prestado pelo dispositivo pedagógico na aquisição do impulso de autocontrolo e autorregulação.</p> <p>Ora, percebe-se assim, a potencialidade daquele que é o equilíbrio entre os interesses e as necessidades de cada criança. De uma forma concreta e inicial, verificou-se que o C. e o T., em contexto de sala, não estabeleciam</p>

interações com os pares e com os adultos. Neste momento, onde a voz escutada era a do seu aconchego, percebeu-se a sua capacidade de participar ativamente e estabelecer um diálogo, possibilitando o seu momento de comunicação e interação, bem como, a sua extensão de vocabulário associado à percepção de um som que lhe é semelhante. (Apêndices IV e V).



Figura 14: Dispositivo pedagógico: A rodela falante



Figura 15: A nova área de aprendizagem



Figura 16: A procura pela área de aprendizagem

3.3.4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO Nº4

NOME DA INTERVENÇÃO	Para o dinossauro ajudar, a história terá de escutar!
EXPERIÊNCIAS-CHAVE HIGH-SCOPE	<p style="text-align: center;"><u>Comunicação e Linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstra interesse por livros e histórias. - Demonstra que compreendeu a história; - Comunica de forma verbal e não verbal; - Adquire progressivamente novo vocabulário; - Descreve acontecimentos. <p style="text-align: center;"><u>Noção precoce de Quantidade e Número, Espaço e Tempo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstra compreender a sequência das rotinas diárias.
DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	<p>Em grande grupo, foi explorada e dinamizada a história “Eu adoro o meu dinossauro” de Giles Andreae. A dinamização aconteceu com a presença do protagonista da história, o dinossauro.</p> <p>No momento seguinte, as crianças auxiliaram o adulto na ordenação dos acontecimentos da rotina do dinossauro, descritos ao longo da história:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dormir; 2. Acordar; 3. Tomar o pequeno-almoço; 4. Lavar os dentes; 5. Ir para a escola; 6. Fazer uma pintura; 7. Ir ao espaço exterior brincar; 8. Ouvir a “Hora do Conto”; 9. Ir para casa fazer bolachas; 10. Tomar banho e vestir o pijama; 11. Ouvir a história e a canção de embalar; 12. Voltar a dormir.
RECURSOS MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - História “Eu adoro o meu dinossauro” de Giles Andreae e Emma Dodd; - Dinossauro; - Escova de dentes; - Pano; - Flanelógrafo;

	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens da história; - Velcro.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	<p style="text-align: center;">Registo de vídeo e áudio</p> <p style="text-align: center;">Registo de observação com narrativa descritiva</p>
AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	<p>A dinamização da história “Eu adoro o meu dinossauro” de Giles Andreae foi alvo de uma dimensão significativa aquando da presença do protagonista da história, o dinossauro. Assim, perante a sua presença, as crianças mostraram-se motivadas para uma interação, de forma verbal e não verbal.</p> <p>Ora, por ser uma história baseada na rima, aliada à sequência de acontecimentos da rotina diária, as crianças assumiram o papel de coprotagonistas, colaborando e auxiliando o dinossauro na vivência dos diferentes momentos. Por consequência, constatou-se a envolvência das crianças, evidenciando as suas competências de linguagem na constatação e suposição dos diferentes acontecimentos.</p> <p>Por se mostrarem tão envolvidos no conto da história, o momento que se seguiu obteve a continuidade do significado atribuído pelas crianças.</p> <p>Em grande grupo, várias foram as interações estabelecidas.</p> <p>Observaram-se e escutaram-se frases completas e cada vez mais complexas. O papel do adulto na reprodução constante dos sons que rimam e que, portanto, são iguais possibilitou a constatação da sua correta articulação. Em coro, escutaram-se, assim, palavras articuladas de uma forma correta e significativa. É o exemplo de amigo-comigo, farinha-minha, tempo-lento, saltar-baloioçar e sossegado-assustado.</p>



Figura 17: Dinamização da história "Eu adoro o meu dinossauro"



Figura 18: Dinamização da história "Eu adoro o meu dinossauro"



Figura 19: Dinamização da história "Eu adoro o meu dinossauro"



Figura 20: Dinamização da história "Eu adoro o meu dinossauro"



Figura 21: Dinamização da história "Eu adoro o meu dinossauro"



Figura 22: Dinamização da história "Eu adoro o meu dinossauro"



Figura 23: Ordenação dos acontecimentos da história



Figura 24: Ordenação dos acontecimentos da história

PARTE IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Chegado a este ponto investigativo, irá ser concretizada a análise e a discussão do conteúdo que foi reunido através das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, descrevendo, assim, os resultados obtidos.

Nesta linha de pensamento, Bodgan e Boklen (1994) esclarecem que

(...) a análise de dados é um processo de organização e pesquisa organizada de transcrições de entrevistas e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão sobre os mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p.205)

Dá que o tratamento de dados, neste estudo, seja realizado através de uma análise cuidada das interações linguísticas e comunicativas estabelecidas, bem como, dos registos das expressões poéticas das crianças. Este concretiza-se, de seguida, confrontando o resultado das intervenções realizadas em contexto de Creche com uma análise minuciosa do conteúdo das entrevistas realizadas.

Assim, realizaram-se duas entrevistas estruturadas, encontrando-se as mesmas divididas em três dimensões, das quais: identificação pessoal e profissional do/a entrevistado/a, a sua perspetiva sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, bem como a sua conceção sobre o papel da Poesia no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Acrescenta-se que as duas entrevistadas são educadoras de infância e cooperaram, em contexto de estágio, com a investigadora. Ressalva-se, igualmente, que a entrevistada B cooperou em contexto de Creche, tendo acompanhado as intervenções realizadas.

De forma a apresentar os dados da amostra, de seguida, encontra-se exposta uma tabela que possibilita uma esclarecedora análise das dimensões anteriormente mencionadas:

	Entrevistada A	Entrevistada B
Idade	42 anos	60 anos
Habilitações literárias	Licenciatura em Educação de Infância.	Licenciatura em Educação de Infância

	Pós-Graduação em TIC em contextos de aprendizagem.	
Tempo de serviço	17 anos	20 anos
Tempo de serviço em contexto de Creche	4 anos	9 anos

Tabela 11: Identificação pessoal e profissional da amostra

Refletindo sobre a identificação pessoal e profissional da amostra, constata-se que, apesar da discrepância de idades, as duas entrevistadas já detêm um tempo de serviço considerável em educação de infância. Não obstante, denota-se que a entrevistada B tem mais experiência em contexto de Creche.

Relativamente à importância que as entrevistadas atribuem ao desenvolvimento da linguagem da criança, numa perspetiva de uma educação holística e integrada, as duas entrevistadas convergem nas suas opiniões. Destacam, assim, a relevância atribuída à linguagem, afirmando que:

Entrevistada A	Entrevistada B
<p>“É fundamental para o desenvolvimento harmonioso da criança.”</p> <p>“Permite a interação, comunicação.”</p> <p>“Tem um papel significativo na aprendizagem.”</p>	<p>“Aquilo que é mais importante num meio social é a comunicação.”</p> <p>“A linguagem oral é algo que aparece desde que as crianças nascem e que deve ser desenvolvida de uma forma muito tranquila.”</p> <p>“É uma das áreas mais significativas, uma vez que a criança vai-se desenvolvendo pelo nosso colo de interação.”</p>

Tabela 12: Concepções sobre o desenvolvimento da linguagem numa perspetiva de uma educação holística e integrada.

As entrevistadas reforçam, assim, a importância atribuída à linguagem numa perspetiva de desenvolvimento holístico. As respostas a esta questão relacionam-se, significativamente, com as respostas obtidas ao longo da investigação. A entrevistada A referencia a linguagem é “fundamental para o desenvolvimento harmonioso da criança”, obtendo um “papel significativo na aprendizagem”, uma vez que “permite a interação e a

comunicação” entre os demais. Paralelamente, a entrevistada B atribui esta mesma importância anteriormente referida. Porém, antecede a próxima questão, reforçando a necessidade de o profissional de educação de infância investir nas competências sociais e comunicacionais numa perspectiva serena, pois “a linguagem oral é algo que aparece desde que as crianças nascem e que deve ser desenvolvida de uma forma muito tranquila.”. Na mesma linha de pensamento, a entrevistada B considera que esta “é uma das áreas mais significativas, uma vez que a criança vai-se desenvolvendo pelo nosso colo de interação.”.

Ora, quando questionadas sobre o papel do/a educador/a de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, as entrevistadas referem perspectivas concordantes:

Entrevistada A	Entrevistada B
<p>“O papel do educador é essencial neste processo.”</p> <p>“É muito importante que o educador promova experiências diversificadas que potenciem a compreensão e expressão oral da criança.”</p>	<p>“O papel do educador no desenvolvimento da linguagem é o de mediador e facilitador.”</p> <p>“O nosso papel é muito importante e deve-se transparecer na restante equipa pedagógica, de modo que o objetivo seja comum.”</p> <p>“O papel do educador é também o de mediador entre as famílias. Devemos intervir, partilhando estratégias linguísticas que contribuam para o seu desenvolvimento.”</p>

Tabela 13: Conceções sobre o papel do/a educador/a de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

De uma forma evidente, as entrevistadas relacionam a linguagem da criança com aquele que é o papel do/a educador/a de infância, atribuindo-lhe significado. A entrevistada A destaca este seu papel, afirmando que “o papel do educador é essencial neste processo”, pelo que se devem proporcionar “experiências diversificadas que potenciem a compreensão e expressão oral da criança.”. Nesta mesma perspectiva, a entrevistada B considera que o/a educador/a deve saber escutar e valorizar a sua iniciativa no estabelecimento de uma interação, respeitando-a. Mais do que isso, relaciona este seu

papel com o da restante equipa pedagógica e da comunidade educativa, sendo uma necessidade que se deve “transparecer na restante equipa pedagógica, de modo que o objetivo seja comum.”. Realça-se, ainda, o destaque atribuído pela entrevistada B, na inclusão das famílias e da comunidade educativa neste processo desenvolvido. Por sua vez, a presente investigação valorizou este processo inclusivo, colaborando e intervindo em parceria com as famílias.

No que se refere ao contributo da Poesia no desenvolvimento das competências sociais e comunicacionais da criança, as entrevistadas atribuem um papel significativo à Poesia no desenvolvimento linguístico e harmonioso da criança.

Entrevistada A	Entrevistada B
<p>“A poesia tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança.”</p> <p>“Permite a criatividade.”</p> <p>“A exploração deste estilo literário faz exercitar todo o processo de associação do som-conceito, devido ao desenvolvimento auditivo-visual dos sons das palavras.”</p>	<p>“A poesia é magia.”</p> <p>“A poesia é um género que as faz ficar sensíveis, felizes, que mexe com as emoções.”</p> <p>“Tem uma sonoridade maravilhosa que faz com que os sons fiquem mais bonitos, transparecendo isso naquele que é o processo de desenvolvimento da linguagem.”</p> <p>“Faz com que a criança entre no jogo da magia e da sonoridade, desenvolvendo, de uma forma indireta, a sua linguagem.”</p>

Tabela 14: Perspetivas sobre o contributo da poesia no desenvolvimento linguístico da criança.

Assim, através das respostas das entrevistadas a esta questão, destaca-se a importância atribuída à Poesia no desenvolvimento linguístico da criança. As respostas foram convergentes, assumindo a Poesia “um papel muito importante no desenvolvimento da criança.”, na medida em que “permite a criatividade” e faz “exercitar todo o processo de associação do som-conceito, devido ao desenvolvimento auditivo-visual dos sons das palavras.”. Numa outra dimensão, a entrevistada B relaciona a poesia com o desenvolvimento das emoções, uma vez que contribui para que as crianças fiquem mais sensíveis, felizes e emocionais. Para além disso, encontra-se situada na mesma perspetiva da entrevistada A relativamente aos sons que se desenvolvem, dado que a Poesia proporciona às palavras “uma sonoridade maravilhosa que faz com que os sons fiquem

mais bonitos, transparecendo isso naquele que é o processo de desenvolvimento da linguagem.”.

Sendo a Poesia considerada uma estratégia significativa pelas entrevistadas, considerou-se oportuna a questão sobre os momentos pertinentes de promoção de linguagem através da Poesia, obtendo-se as seguintes respostas:

Entrevistada A	Entrevistada B
“Em momentos de transição.” “Horas do Conto.” “Momentos de relaxamento.”	“Pode acontecer numa atividade proposta.” “Nuna dinâmica de dia-a-dia, não planeada.”

Tabela 15: Perspetivas sobre momentos oportunos de promoção de linguagem através da Poesia.

Numa análise reflexiva, constata-se a multiplicidade de momentos que podem ser aproveitados para o contacto com o este género literário. A entrevistada A e a entrevistada B, uma vez mais, detêm opiniões muito próximas, referindo que este contacto se proporciona através de intervenções planeadas e não planeadas, imperando sempre a intencionalidade pedagógica.

Assim sendo, as intervenções acontecidas ao longo desta investigação relacionam-se com o parecer das entrevistadas. O contacto com a Poesia foi promovido na dinamização da Hora do Conto, no momento de relaxamento que antecedia a hora da sesta, bem como, nas dinâmicas dos momentos de transição que emergiam do interesse das crianças e que, por sua vez, não foram planeados.

Ainda numa dimensão interventiva, as entrevistadas foram questionadas sobre as possíveis estratégias a serem dinamizadas, tendo por base a Poesia. Como tal, elencam-se as suas respostas:

Entrevistada A	Entrevistada B
“Pictogramas” “Narração de Poesia” “Criação de textos poéticos” “Lengalengas” “Jogos de Rimas” “Canções”	“Histórias” “Lengalengas” “Música” “Do áudio de embalar que introduziste na nossa rotina” “Da declamação de versos”

“Mímicas”	
-----------	--

Tabela 16: Estratégias utilizadas para o desenvolvimento da linguagem por intermédio da Poesia.

Nesta última questão, verifica-se, novamente, a convergência de pareceres. As duas entrevistadas referem estratégias comuns, tais como, as histórias, as canções/música, a narração de poesia e as lengalengas. Destaca-se, igualmente, a referência da entrevistada B ao áudio de embalar introduzido no momento antecedente da sesta, atribuindo-lhe significado.

Noutra perspetiva e colocadas as intervenções em prática, considera-se que as crianças, nesta faixa etária, necessitam de estimulação e motivação para desenvolver a sua linguagem. Perante os estímulos, as crianças evidenciaram a sua linguagem verbal e não verbal.

Como tal, perante a continuidade diária da poesia do embalar, verificaram-se diferentes respostas. Essencialmente, observou-se a evolução da sua capacidade de saber escutar. Ali, o silêncio imperava e a linguagem corporal falava por si. As crianças mostraram-se serenas, aprendendo a escutar e a interpretar as palavras, questionando o adulto sobre as mesmas, de forma a contribuir para o aumento do seu vocabulário.

Na segunda intervenção presenciou-se o desenvolvimento das suas competências sonoras, imitando sons e nomeando os animais, que lhes eram familiares e não familiares e estabelecendo uma associação entre som-conceito, como a entrevistada A referenciou. A maioria das crianças demonstrou ser capaz de expressar o nome dos animais e realizar o seu som, evidenciado o seu interesse por explorar a sonoridade através da poesia (apêndice II).

Também a intervenção “A voz do aconchego” mostrou o seu contributo no desenvolvimento das competências linguísticas. Nesta oportunidade, constatou-se que as crianças comunicaram de uma forma verbal e não verbal sobre as mensagens poéticas narradas pelas suas famílias, demonstrando as suas emoções de uma forma não verbal, através de um olhar e/ou de um sorriso. Foram capazes de estabelecer um diálogo com o adulto, numa participação constante de dar e receber. Com isto, observou-se, também, a sua capacidade de memorizar frases curtas, uma vez que foram retidas as ideias-chave sobre as mensagens, reproduzindo-as e conversando sobre elas (apêndices III, IV, V e VI).

Paralelamente, a quarta intervenção demonstrou os frutos destes diferentes estímulos. Ali, as crianças mostraram-se confiantes nas suas competências linguísticas, dado que descreviam os acontecimentos da história, verbalizando e interpretando a sequência da história. Por outro lado, foi uma intervenção rica na articulação significativa de determinadas palavras e na percepção de que as palavras se caracterizam por sons iguais ou diferentes (apêndice VII).

Neste sentido, ao longo dos diferentes momentos planeados e não planeados, observou-se que as crianças mostravam uma intencionalidade significativa nas suas comunicações, estando predispostas para interagir com os pares e com os adultos. Ou seja, o leque de intervenções concretizadas com o grupo, possibilitou um contributo para o seu processo autónomo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É, deste modo, que se reconhece a importância atribuída às diferentes formas de recolher e registar informação, uma vez que o registo de necessidades e potencialidades permitem uma avaliação sistemática e reflexiva do papel do/a educador/a na sua promoção e na resposta a diferentes interesses e necessidades.

Concluída, assim, a presente análise e discussão dos resultados obtidos, seguem-se as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a concretização desta investigação, percebe-se o significativo contributo proporcionado pela Poesia no desenvolvimento da linguagem das crianças de dois anos e que, portanto, frequentam o contexto de Creche.

Por serem seres tão únicos, numa fase de constante descoberta, a linguagem deverá assumir-se como uma área prioritária de desenvolvimento pois, como refere Horta (2007), “São os primeiros anos de vida que se constituem como muito importantes para a criança aprender a falar e, conseqüentemente, a relacionar-se com os outros.” (p.31).

Ora, a exploração de rimas e da poesia assumiu-se uma estratégia muito eficaz de contribuir para o desenvolvimento de competências significativas, especialmente na área da linguagem, nas crianças com dois anos de idade. Nestas suas vivências imediatas com a Poesia, denotou-se a sua evolução na pronúncia de determinadas palavras e no aumento do seu vocabulário. Além disso, verificaram-se um aumento de interações estabelecidas por crianças que evidenciam receio de o fazer, bem como, uma sensibilidade maior na reprodução de sons e na capacidade de reagir aos mesmos, associando-lhes semelhanças e diferenças. Mais do que isso, o tempo proporcionado a cada criança possibilitou que estas conversassem sobre emoções e sentimentos.

Portanto, neste trabalho direto com a Poesia, constatou-se o desenvolvimento de competências relacionadas com a concentração e com a escuta, fundamentais para a aprendizagem da linguagem. Além do mais, o seu interesse na repetição das rimas presentes nas histórias demonstrou a sua capacidade de exercitar a memória, bem como de aprender, compreender e usar a linguagem.

Neste seguimento, a exploração de histórias baseadas neste género literário proporcionou o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico, uma vez que as crianças se envolviam na narrativa, interpretando diferentes papéis e cenários, desenvolvendo competências linguísticas e compreendendo significativamente o mundo ao seu redor. Mais do que isso, a existência de questões referentes a novas palavras, por elas desconhecidas, evidenciou o contributo da rima na aquisição de novo vocabulário, de uma forma cada vez mais eficaz.

Portanto, ler e explorar a poesia é uma ferramenta preciosa no desenvolvimento de competências significativas, nomeadamente na área da linguagem, nas crianças que se

situam na faixa etária dos dois anos. Por outro lado e de uma forma lúdica, foram desenvolvidas competências transversais às diferentes experiências-chave: o desenvolvimento do sentido de si próprio, as relações sociais, o movimento e a música e a noção precoce de número, espaço e tempo. É, neste sentido, que se percebeu o destaque atribuído à poesia naquele que é o crescimento harmonioso e equilibrado da criança.

Por ser um tema tão pouco explorado e com um resultado tão positivo, sugere-se que possam ser criadas formações creditadas para educadores e possíveis comunicações para as famílias, numa troca de sugestões e saberes, sobre a importância da presença da Poesia em Creche. Não obstante, também deverá ser inspirada e motivada a discussão sobre a valorização do património oral das crianças e o seu contributo para o desenvolvimento das mesmas, dando a conhecer às crianças este género literário da língua portuguesa.

Para concluir, termino esta investigação referindo que este contacto com a Poesia e o contexto de Creche possibilitou a vivência de um dos versos mais bonitos deste meu poema vivo, que permitiu a minha descoberta enquanto profissional de educação de infância e, essencialmente, de creche.

“Quando olho para uma criança ela inspira-me dois sentimentos, ternura pelo que é, e respeito pelo que posso ser.”

Jean Piaget, 1999

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (1994). Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia. Lisboa: Texto Editora
- Andrade, F. (2012). Perturbações da linguagem na criança: análise e caracterização. Universidade de Aveiro. Comissão Editorial.
- Bodgan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Botelho, C. L. P. (2017). O Ensino da Poesia na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Consultado a 28/12/2021. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4784/2/DissertMestradoCandidaLucaciaPimentelBotelho2018.pdf>
- Brito, R. (2010). As TIC no Jardim de Infância: práticas de Educadores de Infância e crianças portuguesas. Consultado em 13/11/2021. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62687868.pdf>
- Carr, M. (2001). Assessment in early childhood settings: Learning Stories. London: Paul Chapman.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade. Porto: Porto Editora.
- Castanheira, A. (2000). Três Ensaios sobre o Cancioneiro Infanto-Juvenil. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cordeiro, M. (2014). O livro da criança do 1 aos 5 anos. Lisboa: A Esfera dos Livros.

- Costa, M. A. Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC). Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional/Ministério da Educação/Fundação Calouste Gulbenkian. Consultado em 28/12/2021. Disponível em: http://www.iltec.pt/divling/pdfs/cd2_compreensao_producao.pdf
- Costa, S. F. (2021). Da Comunicação à Expressão oral: O Educador de Infância como Impulsionador da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Contexto de Creche. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado a 14/12/2021. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2973/1/Relato%CC%81rio%20de%20Esta%CC%81gio_%C3%BAltima%20vers%C3%A3o.pdf
- Dias, M. (2011). A Poesia no terceiro ciclo do ensino básico: a arte da Poesia: da teoria às práticas docentes. Não publicado, Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia, Porto.
- Dias, M. A. F. (2017). Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal. Consultado em 14/11/2021. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19755/1/Relatorio_Investigacao_Definitivo.pdf
- Duarte, J. A. (2009). O jogo e a Criança: Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado em 15/11/2021. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>
- Ferreira, B. F. (2020). A Linguagem Oral e a Promoção da Cidadania em Educação Pré-Escolar. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado em 26/12/2021. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2874/1/Beatriz%20Ferreira%20n%C2%BA2015007.pdf>

- Ganhão, A. (2017). Brincar sem teto: A importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal. Consultado em 13/11/2021. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Gassó, A. (2004). La Educación Infantil. métodos, técnicas y organización. España: CEAC Educación Infantil.
- Gonçalves, M. L. (s.d.). Poesia infantil: uma linguagem lúdica. Paraná, Brasil: Universidade Estadual de Maringá.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. T. (2007). Poesia Reunida. Lisboa: Dom Quixote.
- Mesquita, S. M. O. (2015). O desenvolvimento da comunicação e as interações entre pares: Uma prática em contexto de creche. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação do Porto. Consultado a 15/12/2021. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/7676/1/DM_SaraMesquita_2015.pdf
- Monteiro, A., Caetano, J., Marques, H. & Lourenço, J. (2008). Fundamentos de Comunicação. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L. & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. Artigo de Revisão, 297-306. Consultado a 23/12/2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n78/v25n78a12.pdf>
- Oliveira da Fonseca, K. H. (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. Revista Onis Ciência v. (1). Universidade do Minho. Disponível em: <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

- Olímpio, L. (n.d.). Como desenvolver o hábito da leitura de Poesia em sala de aula.
- Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2016). Orientações Pedagógicas para a Creche. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (1998). Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem - Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2000). Os três P-Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma plena expressão. Porto Editora.
- Roldão, D. (2003). Motivação e autoconceito em alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico. Monografia da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias (Não Publicada). Lisboa.
- Rombert, J. (2013). O Gato Comeu-te a Língua? Exercícios, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita. Lisboa: A esfera dos livros.
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE)
- Silveira, R. F., Debus, E. S., & Azevedo, F. (2018). O Encontro Infância e Poesia: Lucidade, Imaginação e (Co)Autoria. Unisul, Tubarão, v.12, 26-44.
- Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da linguagem. Universidade Aberta. Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da

Educação/ Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
Consultado a 05/12/2021. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

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

Traça, M. (1992). O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças. Porto: Porto Editora.

Vitto, M. M., & Feres, M. C. (2005). Distúrbios da comunicação oral em crianças. Medicina, Ribeirão Preto, pp. 38 (3/4): 229-234.

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

Xavier, N. V. C. (2018). O contributo do educador para o desenvolvimento linguístico das crianças do pré-escolar. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências. Consultado a 22/12/2021. Disponível em:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35703/1/Natacha%20Xavier.pdf>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República N.º 129 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República N.º 129 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Plano Anual de Atividades 2022-2023

Projeto Educativo 2016-2019

Regulamento Interno da Creche 2018

APÊNDICES

Apêndice I – Grelha de avaliação diagnóstica da linguagem oral

Indicadores de desenvolvimento	Identificação das crianças																		
	A.	B.P.S.	B.C.S.	C.	C.B.	D.	F.	G.S.	G.A.	L.G.	L.G.C	M.	M.C.	M.I.	M.J.	M.M	M.L.	S.	T.
Responde a perguntas simples	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	NO	A	A
Reconhece objetos e imagens pela sua função.	A	A	A	NO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	NO	A	A
Compreende adjetivos (“pouco” e “muito”; “grande” e “pequeno”)	A	EA	EA	NO	EA	A	A	EA	EA	EA	A	EA	A	A	A	A	NO	EA	A
Expressa mais de trinta palavras	A	A	A	NO	EA	A	EA	EA	EA	A	A	EA	A	A	A	A	NO	EA	A
Diz para que servem os objetos	A	A	A	NO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	NO	EA	A
Diz o seu nome e idade	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Expressa oposição (“não quero”)	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Faz perguntas simples	A	A	A	NO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	NO	A	A
Canta músicas simples e faz os gestos	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	NO	A	A
Diferencia determinados elementos entre feminino e masculino (boneca/boneco; menina/menino)	A	A	A	NO	EA	A	EA	EA	EA	EA	A	EA	A	A	A	A	NO	EA	EA
Demonstra jogo imaginário ou simbólico (fala ao telefone, etc).	A	A	A	NO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Legenda: A – Adquirido EA – Em aquisição NO – Não observado

Apêndice II – Grelha de avaliação de atividade

Nome: A história ouvir, para a caixa surpresa descobrir!	Data: 21/12/2022
---	-------------------------

Indicadores	A.	B.P.S.	B.C.S.	C.	C.B.	D.	F.	G.S.	G.A.	L.G.	L.G.C	M.	M.C.	M.I.	M.J.	M.M.	M.L.	S.	T.
Identifica o animal pelo seu nome	A	A	EA	A	A	A	A	NO	NO	A	A	NO	A	A	A	A	EA	A	A
Reproduz o som do animal	A	A	EA	EA	A	A	A	NO	NO	A	EA	NO	A	A	A	A	EA	EA	A

Observações:

O B.P.S. e a B.C.S. demonstraram alguma dificuldade na reprodução do som do elefante. A B.C.S. também evidenciou dificuldades relativamente ao som do cavalo. Já a L.G.C. demonstrou resistência ao reproduzir os sons relativos ao elefante e ao cavalo. A S., embora identifique os animais, não evidenciou o som referente ao elefante, ao cavalo e ao porco. Acrescenta-se que as crianças que constam com NO, não realizaram a atividade, uma vez que faltaram neste dia.

Legenda: A – Adquirido EA – Em aquisição NO – Não observado

Apêndice III – Narrativa descritiva de aprendizagem

Nome: A voz do aconchego	Data: 06/01/2023
Criança: M.S.	Idade: 2 anos e 6 meses
A mensagem dos pais da M.: M., nossa menina, De sorriso aberto, destemida e inteligente. Amiga de toda a gente, Meninos e animais. Pela mãe, pai e irmão adorada E também pelos demais.	
<p>Depois de ter contactado uma primeira vez com o dispositivo pedagógico, em grande grupo, foi proporcionado um ambiente calmo e tranquilo onde, de forma individual, a criança pudesse escutar e interpretar a voz do seu aconchego, no seu próprio tempo.</p> <p>Encontrando-se o adulto e a criança já sentadas e tranquilas, o adulto direciona o dispositivo pedagógico à criança.</p> <p>Adulto: “- O que é isso que tens na tua mão M., lembraste?”</p> <p>A criança pressiona, de imediato, o botão do dispositivo pedagógico e não obtém uma resposta.</p> <p>Criança: “- Não tem pilha!”</p> <p>Novamente, a criança pressiona o botão e ouve uma voz.</p> <p>Criança: “- A minha mãe e o pai!”</p> <p>Adulto: “- Pois é, é a mãe e o pai da M.! Vamos ouvir o que a mamã e o papá querem dizer à M.?”</p> <p>Criança: “- Sim!”</p> <p>A criança pressiona novamente o botão para ouvir a mensagem.</p> <p>Criança: “- A mamã e o papá!”</p> <p>Adulto: “- E o que a mamã e o papá disseram sobre a M.?”</p> <p>Criança: (dirigindo o dispositivo ao ouvido do adulto) “- Queres ouvir, Daniela?”</p> <p>Ao dar a mensagem ao adulto para ouvir...</p> <p>Criança: (sussurrando) “- É a mamã!”</p>	

Adulto: “- Pois é! E o que é que a mamã disse sobre a M.? Que gosta de?”

Criança: “- Da Mafalda!”

Adulto: “- E de mais quem?”

Criança: “- Dos amigos!”

Adulto: “- Sim! E também dos...”

Criança: “- Animais!”

Adulto: “E que animais é que tu gostas M.?”

Criança: “- Do leão.”

Adulto: “- Muito bem M.! E mais?”

Criança: “- Do gato.”

Adulto: “- Oh! Eu também gosto muito de gatos...”

Neste momento, a criança mostrava-se inquieta e a dispersar, pelo que o adulto teve de finalizar, de forma mais apressada, a intervenção. Assim sendo, apelou apenas para que se escutasse, uma última vez, a mensagem.

Adulto: “- Queres ouvir mais uma vez a mensagem, M.?”

Criança: “- Sim!”

O adulto coloca novamente a mensagem. Neste momento, denota-se ainda o seu entusiasmo...

Criança: “- Mamã! Papá!”

Adulto: “- Sim, Mafalda! Gostaste da mensagem dos papás?”

Criança: “- Sim!”

Apêndice IV – Narrativa descritiva de aprendizagem

Nome: A voz do aconchego	Data: 06/01/2023
Criança: C.	Idade: 2 anos e 2 meses
Mensagem dos pais do C.: Cabelos da cor do sol, Com ondas que lembram mar. És menino de carrinhos, Que não para de falar. És energia e carinho, Calma e agitação, Príncipe e Diabinho, És filho do coração.	
<p>Depois de ter contactado uma primeira vez com o dispositivo pedagógico, em grande grupo, foi proporcionado um ambiente calmo e tranquilo onde, de forma individual, a criança pudesse escutar e interpretar a voz do seu aconchego, no seu próprio tempo.</p> <p>Encontrando-se o adulto e a criança já sentadas e tranquilas, o adulto direciona o dispositivo pedagógico à criança.</p> <p>Adulto: “- Olha C.! Lembraste do que isto era?”</p> <p>Criança: “Não.”</p> <p>Adulto: “- Vamos descobrir juntos?”</p> <p>O adulto pressiona, assim, o botão do dispositivo pedagógico, constatando a admiração da criança, pela voz que estaria a escutar.</p> <p>Adulto: “- De quem é esta voz, C.?”</p> <p>Criança: “- É a Mafalda!”</p> <p>Adulto: “- A mamã Mafalda, não era?”</p> <p>Criança: “- Sim, a minha mamã.”</p> <p>Depois de escutar uma vez mais a mensagem poética...</p>	

Adulto: “- O que é que a mamã disse sobre o cabelo do C.?”

Criança: “- Não sei.”

Adulto: “- A mamã disse que o cabelo do C. era de que cor? É assim castanho como o meu?”

Criança: “- Não!”

Adulto: “- Então? É castanho como o cabelo da Daniela ou é amarelo como a cor desta manta?”

Criança: (apontando com o dedo para a manta) “- É assim.”

Adulto: “Pois é! E a mamã disse que o teu cabelo amarelo fazia lembrar uma coisa que brilha muito lá fora, o que era?”

Criança: “- O brilha-brilha!”

Adulto: “- Boa C.! E o que é que brilha muito no céu quando está um dia muito bonito?”

Criança: “- É a estrela!”

Adulto: “- E qual é a estrela que brilha muito? É o...”

Criança: “Sol.”

Adulto: “- Muito bem C.! Os cabelos do C. são mesmo parecidos com o Sol! Mas a mamã também disse uma coisa que o Caetano gostava muito de brincar, o que era?”

Mostrando-se a criança reticente, o adulto colocou de novo a gravação.

Adulto: (repetindo a pergunta) “- A mamã disse que o Caetano gostava muito de... motas?”

Criança: (com um ar assertivo) “- Não!”

Adulto: “- Então?”

Criança: (entusiasmado) “- É dos carros!”

Adulto: “- Pois é! A mamã disse que gostava muito de carros!”

Ouvindo de novo a gravação, o adulto questiona.

Adulto: “- C., a mamã disse que o teu cabelo tem a cor do sol mas a mamã também disse que o teu cabelo tem umas...”

Criança: “- Baleia!”

Adulto: “- E a baleia vive onde?”

Criança: “- No mar!”

Adulto: “- Sim! A mamã disse que o teu cabelo lembrava...”

Criança: (interrompendo o adulto) “- Sol!”

Adulto: “- O sol e o...”

Criança: “- Uma baleia que anda no mar.”

Adulto: “- Boa, C.! Pois é!”

Criança: “- Sim!”

Adulto: “- Mas a mamã também disse que o C. era calma e agitação... E filho do...”

Criança: “- Coração!”

Adulto: “- Sim, C.! A mamã gosta muito do C. e o C. gostou de ouvir a mensagem da mamã?”

Criança: “- Sim!”

Adulto: “- O que gostaste mais de ouvir? Gostaste de alguma coisa?”

Criança: “- Sim... dos carros!”

Apêndice V – Narrativa descritiva de aprendizagem

Nome: A voz do aconchego	Data: 06/01/2023
Criança: T.	Idade: 3 anos e 2 meses
Mensagem dos pais do T.:	
<p>T., laroco</p> <p>Para quem um violino é pouco, Ele quer uma guitarra, uma flauta e um tambor.</p> <p>Faz tum tum com a baqueta, Tchuc Tchuc com a pandeireta, E com a batuca anda a espalhar amor.</p>	
<p>Depois de ter contactado uma primeira vez com o dispositivo pedagógico, em grande grupo, foi proporcionado um ambiente calmo e tranquilo onde, de forma individual, a criança pudesse escutar e interpretar a voz do seu aconchego, no seu próprio tempo.</p> <p>Encontrando-se o adulto e a criança já sentadas e tranquilas, o adulto direciona o dispositivo pedagógico à criança.</p> <p>Adulto: “- Queres ouvir novamente o que está aqui dentro, T.?”</p> <p>Criança: “Sim.”</p> <p>Depois de ouvir novamente a mensagem, o adulto questiona:</p> <p>Adulto: “- De quem é esta voz?”</p> <p>Criança: “- Não sei.”</p> <p>Adulto: “- É a minha voz?”</p> <p>Criança: (abanando a cabeça) “- Não!”</p> <p>Adulto: “- Então? É a da mamã ou do papá?”</p> <p>Criança: “- Da mamã.”</p> <p>Adulto: “- Pois é, a voz da mamã do T.”</p> <p>Criança: “- A Sofia?”</p> <p>Adulto: “- Sim, a mamã Sofia.”</p>	

Com o objetivo de a criança perceber a voz que estaria no dispositivo pedagógico, a criança ouviu uma vez mais a sua mensagem.

Adulto: “- É mesmo a mamã, T.?”

Criança: (esboçando um sorriso) “- Sim!”

Adulto: “- E a mamã, na mensagem, disse que tu querias o quê, lembraste?”

Criança: “- Não sei.”

Adulto: “- Eu acho que ouvi a tua mamã a dizer que querias um instrumento que nós tocamos com a boca e com os dedos...”

Criança: “- Eu tenho uma harmónica!”

Adulto: “Tens uma harmónica em casa? E tu gostas de tocar na harmónica?”

Criança: (fazendo o movimento de como se toca uma harmónica) “- Sim! É aquela que toca assim!”

Adulto: “- Oh, a sério? Eu nunca toquei harmónica T., toca-se como? Com os pés?”

Criança: (faz de novo o movimento de sopro com as mãos) “- É assim. A soprar, soprar, soprar e ela toca!”

Adulto: “- Ah pois, temos de soprar para ela tocar, não é? A Daniela não sabia! Boa!”

Adulto: “- E que instrumentos é que tu tens mais em casa, T.?”

Criança: “- Tenho uma bateria!”

Adulto: “- E como é que tu tocas na bateria?”

Criança: “- Ela toca muito alto!”

Adulto: “- E como é que tu tocas bateria?”

Criança: (realizando o movimento com as mãos) “- Assim com as baquetas. Baixinho ou mais alto.”

Adulto: “- Ah, pois é! E eu lembro-me de a mamã dizer na mensagem que tu querias umas baquetas, não era?”

Criança: “- Sim. Mas a minha bateria é um bocado pequenina.”

Adulto: “- É pequenina? Mas tu consegues tocar, não consegues?”

Criança: “- Consigo!”

Adulto: “- Boa, muito bem! Então tu tens uma harmónica e uma bateria. O que tens mais?”

Criança: “- Uma pandeireta!”

Adulto: “- Uma pandeireta, uau! Explica à Daniela como é que tu tocas na tua pandeireta.”

Criança: “- Não sei.”

Adulto: “- Tocas com os olhos?”

Criança: (com um ar indignado e fazendo o movimento) “- Com as mãos!”

Adulto: “- Com as mãos, não é?”

Criança: “É!”

Na tentativa de interpretar os restantes versos, a mensagem foi novamente ouvida.

Adulto: “- OH! A mamã falou em mais instrumentos! Quais foram?”

Criança: “Não sei.”

Adulto: “- Um deles era muito parecido com a harmónica. Temos de soprar com a boca e tocar com os dedos, qual é?”

Criança: “- A flauta!”

Adulto: “- E como é que se toca flauta?”

Criança: (executando o movimento) “- É com um barulho!”

Adulto: “Pois é!”

Criança: “- Daniela, vamos por mais uma vez a mamã?”

Adulto: “- Sim! Queres ouvir?”

Criança: “- Sim.”

Assim, foi colocada novamente a mensagem para o T. escutar.

Criança: (por iniciativa própria) “- Vamos contar os instrumento musicais que a mamã disse aqui?”

Adulto: “- Vamos lá então! Contas tu sozinho e se precisares de ajuda, a Daniela ajuda, pode ser?”

Criança: “- Sim!”

Depois de se escutar uma vez mais...

Adulto: “- Quais foram os instrumentos que a mamã disse?”

Criança: (levantando a sua mão para realizar a contagem) “- Primeiro é o primeiro.”

Adulto: “- Qual foi o primeiro?”

Criança: “- Foi a flauta!”

Adulto: “- Foi a flauta! E depois?”

Criança: “- Não sei.”

Adulto: “- Aquele que tem umas cordas e que nós temos de tocar com os dedos, assim no nosso colo?”

Criança: “- Não sei.”

Adulto: “- Vamos ouvir de novo?”

Criança: “- Sim!”

Adulto: “- Então? O primeiro foi a flauta e a seguir?”

Criança: “- A guitarra!”

Adulto: “- A guitarra, boa! E depois?”

Criança: “Hum...”

Adulto: “Aquele instrumento que nós temos de tocar com as baquetas!”

Criança: “O que é?”

Adulto: “Não é a bateria, pois não? Esse já vimos!”

Criança: “Não! A pandeireta!”

Adulto: “- Também tinha a pandeireta, muito bem! Já temos três! Mas a pandeireta não precisa de ser tocada pela baquetas... precisamos do quê?”

Criança: “- Das mãos!”

Criança: (fazendo a contagem das mãos e apontado para o seu quarto dedo) “- E esta?”

Adulto: “- O que precisa das baquetas?”

Criança: “- O tambor!”

Adulto: “- Muito bem! Vamos só ouvir uma última vez a voz da mamã para irmos embora?”

Criança: (abanando a cabeça) “- Sim.”

Ouvindo de novo...

Criança: (durante a escuta da mensagem) “- O violino!”

Adulto: “- Sim! A mamã disse mais um! Qual era?”

Criança: “- O violino!”

Adulto: “Pois foi! Muito bem T.”

Para finalizar e evidenciando o interesse de recapitular uma vez mais os instrumentos...

Criança: (mostrando um dedo) “- A flauta.”

Criança: (mostrando o segundo dedo) “- O violino!”

Criança: (mostrando o terceiro dedo) “- A guitarra!”

Criança: (mostrando o quarto dedo) “- O tambor!”

Adulto: “Boa T.! Muito bem! Que máximo! Dá cá mais cinco!

Adulto: “Gostas da mensagem da mamã?”

Criança: (abanando a cabeça positivamente) “- Sim!”

Apêndice VI – Narrativa descritiva de aprendizagem

Nome: A voz do aconchego	Data: 11/01/2023
Criança: M.L.	Idade: 2 anos e 5 meses
Mensagem dos pais do M.L.: M., Tens um sorriso traquina, És menino do papá, Gostas de brincar com a Tina, E dar mimosinhos à mamã.	
<p>Depois de ter contactado uma primeira vez com o dispositivo pedagógico, em grande grupo, foi proporcionado um ambiente calmo e tranquilo onde, de forma individual, a criança pudesse escutar e interpretar a voz do seu aconchego, no seu próprio tempo.</p> <p>Encontrando-se o adulto e a criança já sentadas e tranquilas, o adulto direciona o dispositivo pedagógico à criança.</p> <p>Adulto: “- O que é isto M.? O que está aqui dentro?” Criança: “O papá!” Adulto: “- Vamos ouvir então o papá?”</p> <p>Assim, o botão é pressionado pelo adulto e a mensagem é escutada, uma vez mais, pela criança.</p> <p>Adulto: “- Quem é, afinal M.?” Criança: “- O papá!” Adulto: “- E mais quem?” Criança: “- A mamã!”</p> <p>Intrigado com o facto de a voz do pai e da mãe estarem dentro do dispositivo pedagógico, o M. quis ouvir a mensagem uma vez mais.</p> <p>Adulto: “- Então M., o que é que os papás disseram que tu gostaste? Que gostas de fazer o quê?” Criança: “- De ir ao papá e à mamã!” Adulto: “- Também disseram, boa! E disseram que o M. gosta de dar mimosinhos a quem?” Criança: “- Papá, mamã!”</p>	

Adulto: “- Sim. E eu ouvi dizer que o M. gosta de dar beijinhos a uma pessoa...”

Criança: “- Papá, mamã!”

Adulto: “Pois é! E gostas muito de brincar na escola com...”

Criança: “- Tina!”

Adulto: “- E com mais quem?”

Criança: “- Com o papá e a mamã!”

Adulto: “- E gostaste da mensagem do papá e da mamã?”

Criança: “- Sim!”

Apêndice VII – Narrativa descritiva de aprendizagem

Nome: Para o dinossauro ajudar, a história terá de escutar!	Data: 12/01/2023
História: “Eu adoro o meu dinossauro”	Organização do grupo: Grande grupo
<p>No momento posterior à exploração e dinamização da história “Eu adoro o meu dinossauro” de Giles Andreae, as crianças foram desafiadas a ordenar, através de imagens, os momentos correspondentes à rotina diária do dinossauro.</p> <p>Para estabelecer um fio condutor da rotina, o adulto colocou o primeiro momento da rotina.</p> <p>Adulto: “- Quando começamos a história, o que é que o dinossauro estava a fazer?”</p> <p>Adulto: “- Hum... se eu bem me lembro, ele estava com os olhos fechados, a dormir...Então vamos colocar aqui, em primeiro lugar, a fotografia do dinossauro a dormir. Olhem, como ele está com os olhos fechados, a dormir.”</p> <p>Adulto: “- Lembram-se que o dinossauro era muito meu AMIGO... e que por isso ele dormia ao meu lado, mesmo aqui COMIGO. Mas, depois, o dinossauro acordou e saiu da cama. E foi fazer o quê?”</p> <p>Criança (M.I.): “- Comer!”</p> <p>Adulto: “- Foi comer, boa M.I. Foi preparar o pequeno-almoço.”</p> <p>Adulto: (apontando para a tigela) “- Olhem! O que é que ele estará a comer?”</p> <p>Criança (M.J.): “- O pequeno-almoço!”</p> <p>Adulto: “- Pois está! Está a comer o seu pequeno-almoço! Vocês lembram-se o que era o seu pequeno-almoço?”</p> <p>Criança (G.): “- Cereais! Eu gosto de cereais.”</p> <p>Adulto: “- Pois! Tu gostas de comer cereais como o dinossauro e o menino.”</p> <p>Criança (F.): “- Eu também gosto!”</p> <p>Criança (A.): “- Eu também!”</p> <p>Criança (M.M.): “-Eu também gosto muito!”</p> <p>Criança (D.): “Eu também!”</p> <p>Adulto: “- Boa! Gostam todos de cereais! A Daniela também gosta!”</p> <p>Criança (G.): “- E eu!”</p> <p>Adulto: “- Eu fico muito contente que vocês gostem muito de cereais porque eles são mesmo muito bons.”</p> <p>Adulto: (aponta para as tigelas) “- Mas... o menino disse na história que comia o pequeno-almoço na COZINHA! E que a tigela do dinossauro era bem maior do que a...”</p> <p>Criança (M.I.): “- MINHA!”</p> <p>Adulto: “- Muito bem M.I.! A tigela do dinossauro era muito muito grande. Mas, depois de tomar o pequeno-almoço, o que é que ele fez?”</p> <p>Criança (M.J.): “- Não sei.”</p>	

Adulto: “- Ele comeu o pequeno-almoço e ficou com os dentes muito sujos.”

Criança (M.I.): “- Pois é.”

Adulto: “- Então a seguir ele foi fazer o quê à casa de banho?”

Criança (F.): “- Lavar os dentes!”

Adulto: “- Pois é! Ele foi lavar os dentes e lavou os dentes de baixo, os de cima e a língua para ficarem muito bem escovados! E o menino também teve de lavar os dentes ao mesmo **TEMPO** que o dinossauro... porque ele é um bocadinho **LENTO**.”

Adulto: “- E depois de lavar os dentes, para onde é que o dinossauro e o menino foram?”

Criança (M.I.): “- Foi para a escola.”

Adulto: “- Foi para a escola, muito bem! E como é que o dinossauro foi para a escola, vocês lembram-se?”

Criança (A.): “- De trotinete!”

Adulto: “Sim! Foi de **TROTINETE** e o seu ar de...”

Criança (L.G.): “- Motoqueiro!”

Adulto: “- **PROMETE!**”

Adulto: “- Boa! Pois foi! E depois do seu passeio de trotinete, o dinossauro chegou à escola. O que é que o dinossauro fez na escola?”

Criança (M.J.): “- Saltar.”

Adulto: “- Pois é! O dinossauro chegou à escola e não parou de correr, **SALTAR** e até **BALOIÇAR**.”

Adulto: “- E o dinossauro depois de brincar, voltou para a sala. E foi fazer o quê?”

Criança (M.J.): “- Ouvir uma história.”

Adulto: “- E será que o dinossauro ficou feliz a ouvir a história?”

Criança (M.M): “- Não! Ficou assustado!”

Adulto: “- Pois foi! O dinossauro sentou-se ao pé dos amigos muito **SOSSEGADO**, mas a história fez com que ele ficasse **ASSUSTADO**.”

Adulto: “- Mas depois... o papá veio buscar o menino e o dinossauro à escola. E o que é que eles foram fazer para casa, depois da escola?”

Criança (M.I.): “- Fazer bolachas.”

Adulto: “- Muito bem, M.I. O dinossauro foi ajudar o menino na **COZINHA** e acabou por fazer umas coisas estranhas com a **FARINHA!** (Apontando) “- Olhem aqui as coisas estranhas que fez com a farinha!”

Adulto: “- Mas depois de fazer as bolachas, o dinossauro ficou muito sujo...e foi para onde?”

Criança (F.): “- Lavar os dentes!”

Adulto: “- Ele já lavou os dentes! O dinossauro agora ficou todo sujo, ficou sujo nos dentes, na cara, no corpo...”

Criança (M.I.): “- Foi para a banheira!”

Adulto: “- E na banheira faz-se o quê?”

Criança (M.I.): “- Tiramos o sujo!”

Adulto: “- Pois é, tiramos o sujo e tomamos banho para ficarmos limpinhos! E o dinossauro quando toma banho, fica sempre **ASSIM**... fica com comichão no nariz e por isso faz **ATCHIM!**”

Adulto: “- Depois do banho, o dinossauro já tinha comido e foi para o sofá, com o papá e o menino. O que é que eles foram fazer para o sofá?”

Criança (M.J.): “- Ouvir uma história!”

Adulto: “- Ouvir uma história, muito bem M.J.! Uma história **OUVIR** e a canção do papá antes de **DORMIR.**”

Adulto: “- E depois de ouvir a história, o dinossauro e o menino também ouviram outra coisa...”

Crianças: (em coro) “- Uma música!”

Adulto: “- Uma música, pois foi!”

Criança (F.): “- Uma música!”

Adulto: “- Sim, uma música. E depois de ouvir a história e a música, eles saíram do sofá e foram para...”

Criança (M.J.): “- Para a caminha.”

Adulto: “- Foram para a cama. E o que será que eles foram fazer para a cama?”

Criança (M.J.): “- Foram descansar.”

Adulto: (com o dinossauro de peluche) “- Pois foi. O dinossauro foi para a cama, fechou os seus olhos e descansou, assim...”

Apêndice VIII – Análise de Conteúdo da Entrevista A

Dimensão 1: Dados da Amostra

1. Idade: 42 anos
2. Habilitações literárias: Licenciatura em Educação de Infância / Pós-Graduação em TIC em contextos de aprendizagem
3. Tempo de serviço total: 17 anos
4. Anos de trabalho na instituição: 17 anos
5. Tempo de serviço em contexto de Creche: 4 anos

Dimensão 2: Concepções sobre o Desenvolvimento da Linguagem

Número da pergunta	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
6.	Desenvolvimento da linguagem	A importância do desenvolvimento da linguagem numa perspetiva de uma educação holística e integrada	<p>O desenvolvimento da linguagem (verbal e não verbal) é fundamental para o desenvolvimento harmonioso da criança (...)</p> <p>Permite a interação, comunicação (...)</p> <p>Tem um papel significativo na aprendizagem.</p>

7.	O educador de infância e o desenvolvimento da linguagem	O papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.	O papel do educador é essencial neste processo (...) Até aos 5 anos, o desenvolvimento da linguagem é dos pilares fundamentais no crescimento harmonioso da criança (...) É muito importante que o educador promova experiências diversificadas que potenciem a compreensão e expressão oral da criança.
----	---	--	--

Dimensão 3: Concepções sobre o Desenvolvimento da Linguagem através da Poesia

Número da pergunta	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
8.	Desenvolvimento da linguagem através da Poesia	O contributo da Poesia no desenvolvimento linguístico da criança	A Poesia tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança (...) Permite desenvolver a criatividade (...) A exploração deste estilo literário faz exercitar todo o processo de associação do som-conceito, devido ao desenvolvimento auditivo-visual dons sons das palavras.

<p>9.</p>	<p>Momentos de desenvolvimento da linguagem através da Poesia</p>	<p>Momentos oportunos de promoção de linguagem através da Poesia</p>	<p>Em momentos de transição (...) Hora do Conto (...) Momentos de relaxamento.</p>
<p>10.</p>	<p>Estratégias</p>	<p>Estratégias utilizadas para desenvolver a linguagem por intermédio da Poesia</p>	<p>Pictogramas (...) Narração de poesia (...) Criação de textos poéticos (...) Lengalengas (...) Jogos de Rimas (...) Canções (...) Mímicas.</p>

Apêndice IX – Análise de Conteúdo da Entrevista B

Dimensão 1: Dados da Amostra

1. Idade: 60 anos
2. Habilitações literárias: Licenciatura em Educação de Infância
3. Tempo de serviço total: 20 anos
4. Anos de trabalho na instituição: 40 anos
5. Tempo de serviço em contexto de Creche: 9 anos

Dimensão 2: Concepções sobre o Desenvolvimento da Linguagem

Número da pergunta	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
6.	Desenvolvimento da linguagem	A importância do desenvolvimento da linguagem numa perspetiva de uma educação holística e integrada	<p>“Aquilo que é mais importante num meio social é a comunicação (...) Nesta expressão verbal é muito importante que o educador saiba que a criança tem cem linguagens, estando atento e promovendo-as (...)</p> <p>A linguagem oral é algo que aparece desde que as crianças nascem e que deve ser desenvolvida de uma forma muito tranquila (...)</p> <p>O jogo, a interação de dar e receber, a narração do que está a acontecer, a repetição, o jogo das lalações, a nomeação, o brincar com as palavras e os sons, são fundamentais e contribuem muito para este desenvolvimento (...)</p> <p>É uma das áreas mais significativas, uma vez que a criança vai-se</p>

			<p>desenvolvendo pelo nosso colo de interação (...)</p> <p>Este desenvolvimento da linguagem acontece ao longo do tempo e nós (educadores) temos de estar sempre presentes.</p>
7.	O educador de infância e o desenvolvimento da linguagem	O papel do educador de infância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.	<p>O papel do educador no desenvolvimento da linguagem é o de mediador e facilitador (...)</p> <p>É importante que o educador tenha sempre uma intencionalidade neste desenvolvimento (...)</p> <p>O nosso papel é muito importante e deve-se transparecer na restante equipa pedagógica, de modo que o objetivo seja comum (...)</p> <p>O papel do educador é também o de mediador entre as famílias.</p> <p>Devemos intervir, partilhando estratégias linguísticas que contribuam para o seu desenvolvimento (...)</p> <p>Isto porque, muitas vezes, as famílias acabam por ter s percepção da criança como um bebé grande e não a encarando como um sujeito rico de competências e o nosso</p>

			<p>papel passa pela partilha de estratégias, respeitando e conversando corretamente com a criança.</p>
--	--	--	--

Dimensão 3: Concepções sobre o Desenvolvimento da Linguagem através da Poesia

Número da pergunta	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
8.	Desenvolvimento da linguagem através da Poesia	O contributo da Poesia no desenvolvimento linguístico da criança	<p>A poesia é magia e o ser humano não pode viver sem magia (...)</p> <p>A poesia é um género que as faz ficar sensíveis, felizes, que mexe com as emoções (...)</p> <p>Tem uma sonoridade maravilhosa que faz com que os sons fiquem mais bonitos, transparecendo isso naquele que é o processo de desenvolvimento da linguagem (...)</p> <p>Faz com que a criança entre no jogo da magia e da sonoridade, desenvolvendo, de uma forma indireta, a sua linguagem.</p>

<p>9.</p>	<p>Momentos de desenvolvimento da linguagem através da Poesia</p>	<p>Momentos oportunos de promoção de linguagem através da Poesia</p>	<p>Pode acontecer numa atividade proposta (...) Numa dinâmica de dia-a-dia, não planeada.</p>
<p>10.</p>	<p>Estratégias</p>	<p>Estratégias utilizadas para desenvolver a linguagem por intermédio da Poesia</p>	<p>Histórias (...) Lengalengas (...) Música (...) Do áudio de embalar que introduziste na nossa rotina (...) Da declamação de versos (...) O escutar músicas clássicas (...)</p>