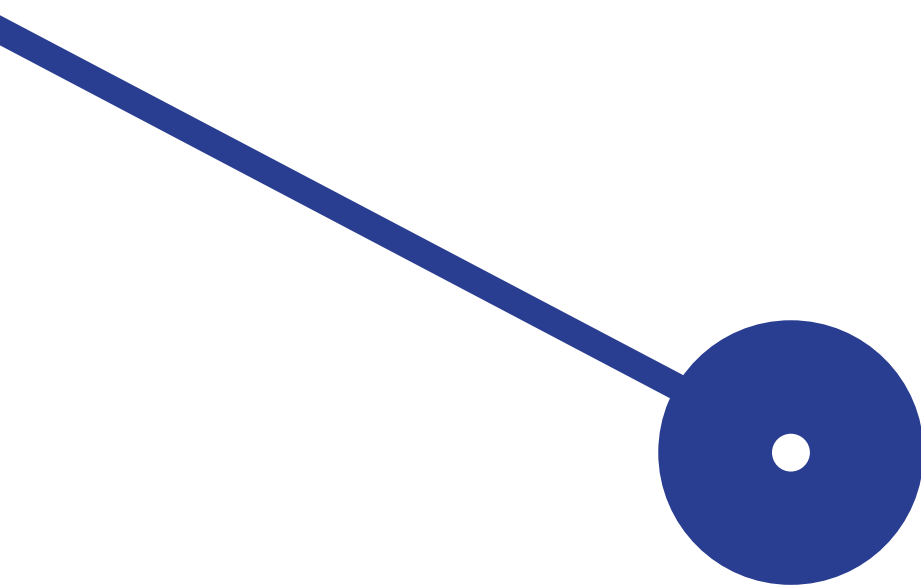


M

MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de
Cognição

Joana Duarte



Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Joana Isabel da Silva Duarte

**Competências de Comunicação e Linguagem: programa
aplicado a um grupo pré-escolar**

Projeto de mestrado

Mestrado em educação especial: multideficiência e problemas de cognição

Orientação: Prof.(ª) Doutor(a) Sílvia Alves

Porto, Dezembro de 2024

Agradecimentos

Concluir este projeto representa o culminar de uma etapa muito importante, marcada por desafios, aprendizagens e conquistas. Este percurso só foi possível graças ao contributo inestimável de várias pessoas e instituições, cujo apoio fez toda a diferença. Assim, gostaria de expressar o meu sincero reconhecimento a todos aqueles que, de alguma forma, tornaram este momento possível.

Agradeço profundamente à Professora Doutora Sílvia Alves, pelo seu incansável apoio, orientação e sabedoria durante todo este processo, pelos fins de tarde e domingos de manhã a que se privou da companhia da família, para me orientar. Agradeço tudo o que me ensinou neste caminho solitário e pela forma como o fez, sempre com amabilidade e inteira disponibilidade. Por muitos anos que passem nunca o vou esquecer.

Ao agrupamento de escolas de Aver-o-Mar, na pessoa do Sr. Diretor Dr. Carlos Gomes de Sá, por fornecer os recursos necessários para a realização desta investigação, deixo o meu especial reconhecimento. Neste contexto, não posso deixar de mencionar uma pessoa muito especial que tive o privilégio de conhecer neste agrupamento, Susete. Mais do que uma colega, tornou-se uma amiga que me apoiou de forma incansável, partilhando conhecimento e informações, sempre com generosidade e dedicação. Entre todos os lugares por onde já passei, este certamente será o que mais me marcará pela positiva, e grande parte disso se deve ao fato de a ter conhecido. A ela, o meu profundo agradecimento

À minha família, em especial ao meu marido Edson e aos meus filhos, Pedro e Sofia, pelo amor e paciência incondicionais, agradeço profundamente por compreenderem da melhor forma possível a minha ausência durante as aulas, e posteriormente, pelo tempo que dediquei a este projeto, em vez de estar convosco. Sei que foram muitos momentos que não partilhámos como gostaríamos, mas o vosso apoio e compreensão foram essenciais para que esta etapa fosse possível. A vossa presença no meu coração foi, sem dúvida, a minha maior motivação. Aos meus pais, que me deram a vida e proporcionaram-me a estabilidade necessária para me tornar na pessoa que sou, em especial à minha mãe que é o meu grande pilar e que apoia quase todas as minhas decisões, mesmo as mais desafiantes, e que não poucas vezes exigem também muito do seu envolvimento e suporte.

Um agradecimento muito especial à minha tia, que sempre acreditou em mim e foi a maior incentivadora para que eu iniciasse este percurso. A sua insistência e confiança no meu potencial foram fundamentais para que eu desse este importante passo. A ela, o meu mais profundo reconhecimento e carinho, por estar sempre ao meu lado e me impulsionar a alcançar mais.

Por fim, aos meus colegas de turma que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste projeto e para a concretização deste sonho, o meu mais sincero agradecimento, nomeadamente ao núcleo duro dos intervalos para café e trabalhos de grupo, Bruna, Carina, Catarina, Fabiana, Márcia, José, Ana e Lígia. Destes colegas, destaco a Márcia, que mais que tudo é uma amiga, presente nos melhores e nos menos bons momentos, sem ela, poderia conseguir é certo, mas não seria a mesma coisa. O seu apoio e força foram uma constante que irei guardar com carinho. Tomara muitas pessoas ter a sorte que tive por encontrar esta companheira pelo caminho!

Este trabalho é o reflexo não apenas do meu esforço, mas também do apoio, motivação e generosidade de todos que fizeram parte desta jornada. A cada um, deixo a minha mais profunda gratidão.

Resumo

Este estudo aborda os desafios enfrentados por crianças em idade pré-escolar no desenvolvimento da comunicação e da linguagem, agravados pela pandemia de COVID-19 e pelo uso crescente de dispositivos eletrônicos. O confinamento e o ensino à distância limitaram as oportunidades de interação social essenciais para o desenvolvimento linguístico e o uso excessivo de ecrãs também foi identificado como um fator que contribuiu para atrasos na linguagem. O estudo envolveu um grupo do ensino pré-escolar composto por 20 crianças (3 a 5 anos), das quais seis apresentavam dificuldades na comunicação e na linguagem. Foi implementado um programa de intervenção ao longo de 12 sessões, de janeiro a maio 2024, com o objetivo de estimular competências de comunicação e linguagem. Os efeitos da intervenção foram avaliados através da "Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores" (GODPE) (antes e após a intervenção). Além disso, o relato do fim de semana, a sequencialização de histórias, e a sequencialização narrativa, dos alunos que apresentavam maior comprometimento nas competências linguísticas, foram avaliadas em três momentos ao longo da intervenção.

Os resultados revelaram melhorias significativas nas crianças, especialmente nas que apresentavam maiores desafios, sugerindo a importância de oferecer apoio contínuo e individualizado e de adaptar as atividades às necessidades individuais para promover o progresso no desenvolvimento linguístico das crianças. As estratégias usadas, nomeadamente a prática na formação de frases, a correção de erros de articulação e a orientação na organização temporal das narrativas, devem fazer parte da rotina dos educadores.

Palavras-chave: *Desenvolvimento da linguagem, Pandemia, Uso de ecrãs, Intervenção educativa, Competências linguísticas, Educação pré-escolar.*

Abstract

This study addresses the challenges faced by preschool children in developing communication and language, aggravated by the COVID-19 pandemic and the increasing use of electronic devices. Lockdowns and distance learning have limited opportunities for social interaction, essential for language development as well as excessive screen use being also identified as a contributing factor to language delays. The study involved 20 children between (3 and 5 years old), six of whom had difficulties in communication and language. An intervention program was implemented for over 12 sessions, from January to May 2024, with the aim of stimulating communication and linguistic skills. The effects of the intervention were assessed using the "Preschool Development Observation Grid for Educators" (GODPE), (before and after the intervention). In addition, the weekend report, story sequencing and narrative sequencing of students with greater impairment in language skills were assessed at three time points throughout the intervention.

The results revealed significant improvements in the children, especially those who presented greater challenges, suggesting the importance of providing continuous and individualized support and adapting activities to individual needs to promote progress in children's linguistic development. The strategies used, namely practice in sentence formation, correction of articulation errors and guidance in the temporal organization of narratives, should be part of the educators' routine.

Keywords: *Language development, Pandemic, Screen use, Educational intervention, Linguistic skills, Preschool education.*

Índice

Introdução.....	1
Importância do estudo.....	2
Desenho do estudo.....	3
Parte I. Enquadramento teórico.....	5
1. Importância do domínio da comunicação e linguagem na educação pré-escolar.....	5
1.1 Educação pré-escolar em Portugal.....	5
1.2 Aquisição da linguagem oral – Teorias explicativas.....	6
1.3 A linguagem oral e o papel do jardim-de-infância na sua promoção.....	10
1.4 O Impacto do COVID-19 no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.....	11
2. Método.....	17
2.1 Amostra e Contexto de Implementação.....	18
2.2 Descrição do Programa de Competências Linguísticas.....	19
2.3 Estratégias Utilizadas para os Alunos com Resultados Mais Comprometedores.....	20
2.4. Instrumentos de Avaliação.....	22
3. Resultados.....	25
3.1 Tendências e Padrões Identificados nos alunos que enfrentam mais desafios.....	26
3.2 Análise do domínio da comunicação e da linguagem do grupo.....	30
4. Discussão.....	35
4.1 Impacto das Atividades nas Competências de Comunicação e Linguagem.....	35
4.2 Implicações para a Prática Pedagógica.....	38
4.3 Limitações do Estudo e Sugestões para Pesquisas Futuras.....	40
5. Conclusões.....	41
Bibliografia.....	42
Anexos.....	52
Anexo A - Atividades Pré-Escolar.....	52
Anexo B - Grelhas 1ª Avaliação.....	56
Anexo C - GODPE (3 anos).....	59
Anexo C - GODPE (4 anos) continuação.....	63
Anexo C - GODPE (5 anos) continuação.....	67
Anexo D – Diário de Bordo.....	71
Anexo E – Domínio da comunicação e da linguagem 3 anos (1ª Fase).....	81
Anexo F – Domínio da comunicação e da linguagem 3 anos (2ª Fase).....	83
Anexo G – Domínio da comunicação e da linguagem 4 anos (1ª fase).....	86
Anexo H – Domínio da comunicação e da linguagem 4 anos (2ª fase).....	88
Anexo I – Domínio da comunicação e da linguagem 5 anos (1ª fase).....	91
Anexo J – Domínio da comunicação e da linguagem 5 anos (2ª fase).....	96

Índice de Figuras

FIGURA 1 - DESEMPENHO MÉDIO NOS TRÊS MOMENTOS	27
FIGURA 2 -DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 ANOS.....	30
FIGURA 3 - DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 ANOS.....	31
FIGURA 4 - DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 ANOS.....	33

Índice de Tabelas

TABELA 1 - SÍNTESE DE CRITÉRIOS E OPORTUNIDADES	24
TABELA 2 - AVALIAÇÃO DO RELATO DE FIM DE SEMANA (NOÇÕES TEMPORAIS, DE NOMEAÇÃO, TEMPOS VERBAIS, CONJUNÇÕES)	28
TABELA 3 - SEQUENCIAR E CONTAR UMA HISTÓRIA COM IMAGENS	28
TABELA 4 - SEQUENCIALIZAÇÃO NARRATIVA	28

Introdução

O presente projeto insere-se no âmbito do Mestrado em Educação especial – multideficiência e problemas de cognição, e emerge do contexto e da prática profissional no sentido de compreender, através da implementação de um programa de intervenção, às práticas conducentes ao desenvolvimento da linguagem oral nas áreas da fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática em crianças de 3, 4 e 5 anos.

Neste projeto procurámos avaliar as competências da linguagem através da “Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores” (GODPE), (Esperança, 2019) e pretendemos ainda, desenvolver estratégias que promovam estas competências. Inicialmente, discute-se como algumas atividades podem promover habilidades linguísticas. Em seguida, foram exploradas as influências da pandemia na aprendizagem, destacando desafios como a transição para o ensino remoto e o impacto no bem-estar emocional dos alunos. A par disso foi abordado o impacto do tempo passado em dispositivos tecnológicos como fator influenciador de atrasos na comunicação e linguagem.

As estratégias de intervenção propostas incluíram apoio individualizado, uso de tecnologia educacional e envolvimento dos pais. As implicações para a prática pedagógica enfatizam a importância da integração da linguagem em todas as atividades e valorização da interação social.

Em resumo este trabalho procura informar práticas educacionais eficazes para promover o desenvolvimento linguístico e o sucesso académico futuro, das crianças na pré-escola. Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, e é responsabilidade do educador criar condições para que as crianças aprendam. Destaca-se a importância de estabelecer um ambiente de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a forma como fala e se expressa, sirva como modelo para a interação e aprendizagem das crianças. As reformulações e questões por parte do educador podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas (Educação, 2016). Esta é uma área mais complexa do que parece.

Atualmente, é dada muita importância à consciência fonológica como um fator crucial para aprender a ler e escrever bem. É evidente que ser habilidoso nesta área está diretamente relacionado com se tornar um leitor competente. No entanto, quando se trata de escrever bem, há mais a considerar do que apenas a capacidade de formar palavras corretamente. É necessário ter uma estrutura de frases sólida, tanto em termos de significado (semântica) quanto de organização (sintaxe), juntamente com a capacidade de articular ideias de forma clara e coerente para que o texto tenha lógica e fluidez. Ao incentivar o desenvolvimento dessas competências na linguagem oral, estamos a facilitar uma aquisição harmoniosa da linguagem escrita (Rigolet, 1998).

Importância do estudo

Este trabalho tem como objetivo contribuir para a atualização de conhecimentos sobre competências de comunicação e linguagem, visando reduzir possíveis lacunas no desenvolvimento da linguagem das crianças. Queremos destacar a importância de criar ambientes estimulantes em jardins-de-infância e de interagir verbalmente com cada criança. Essas abordagens complementares podem ajudar a mitigar as diferenças no desenvolvimento da linguagem, como afirmado por Sim-Sim (1998).

O Ministério da Educação também reconhece a importância da linguagem, integrando-a nas metas de aprendizagem sob o domínio "Linguagem Oral e Abordagem à Escrita". Este domínio inclui 36 metas distribuídas em quatro áreas: consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento das regras gráficas e compreensão de discursos orais, bem como interações verbais (Educação, 2016).

A apresentação de estratégias de trabalho, assim como a aplicação da "Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores" (GODPE) permite-nos compreender melhor as questões e dificuldades da linguagem em crianças de 3 aos 5 anos quando não estimuladas, e contribuir para a comunidade científica com este estudo, onde a partir desta pequena amostra concluímos a necessidade de estimular e trabalhar propositadamente para desenvolver cada uma destas áreas.

O propósito geral deste trabalho é refletir sobre a importância da estimulação da linguagem em crianças que frequentam o jardim de infância. Pretendemos promover abordagens pedagógicas específicas nesta área, mantendo uma abordagem natural e

lúdica, enquanto respeitamos o desenvolvimento individual de cada criança e do grupo como um todo. Para atingir este objetivo, formulamos algumas questões orientadoras:

1. Qual é a relevância de reforçar as atitudes e os conhecimentos dos educadores em relação ao desenvolvimento da linguagem das crianças?
2. Deve o educador criar estratégias e atividades pedagógicas para promover uma competência linguística eficaz de forma que a crianças esteja predisposta a uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita?
3. Como é que uma criança com dificuldade na comunicação e linguagem, pode aprender dentro do mesmo grupo, beneficiando de tarefas, e atividades idênticas?

O objetivo específico deste estudo é comparar o padrão linguístico da linguagem oral das mesmas crianças em dois momentos diferentes: primeiro, no início do ano letivo, e depois, no terceiro período, após a implementação do programa de intervenção focado na estimulação da linguagem, a par disso pretendemos saber se as crianças identificadas com alteração na linguagem, beneficiaram com este programa e adicionalmente, com uma intervenção mais específica.

Desenho do estudo

O presente estudo adota uma abordagem maioritariamente de investigação qualitativa fundamentada num paradigma qualitativo, com ênfase na interpretação e explicação da experiência das crianças na sala de aula e no desenvolvimento da sua linguagem oral, abrangendo as áreas de fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática. Esta investigação tem um carácter predominantemente interventivo, uma vez que visa melhorar as competências linguísticas de um grupo de crianças através de atividades e situações ocorridas no contexto do jardim-de-infância.

Para (Bogdan & Biklen, 1994) referem que estes estudos incidem sobre uma organização específica, ao longo de um certo período, relatando o seu desenvolvimento.

Para a realização deste trabalho optámos por utilizar uma investigação sobretudo qualitativa, onde a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como sendo o instrumento principal (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, os

investigadores frequentam os locais de estudo, dão importância ao contexto, e entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência.

A avaliação fez-se então, com recurso à Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores (GODPE) (Esperança, 2019), à observação direta, com recurso a um Diário de Bordo, bem como o relato dado pela educadora da sala.

A amostra para a aplicação deste projeto foi escolhida por conveniência, face à proximidade com a intervencionada e à sua identificação pelo respetivo Agrupamento de Escolas como uma turma com necessidades de desenvolvimento no domínio da comunicação e linguagem.

A amostra é constituída por 20 alunos com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, sendo que alguns no decorrer do processo de investigação, farão os 4, 5 e 6 anos respetivamente. Dos 20 alunos, 11 são do sexo masculino e 9 são do sexo feminino.

Este trabalho encontra-se estruturado em duas partes: Enquadramento Teórico e Estudo Empírico. No enquadramento teórico, será abordada a importância da linguagem na educação pré-escolar, as teorias explicativas, bem como o impacto da COVID-19 e o tempo passado em frente aos ecrãs na aquisição da comunicação e linguagem. No estudo empírico serão descritas todas as etapas de planeamento e de implementação do programa de intervenção, bem como os Resultados obtidos. Estes resultados serão ainda discutidos à luz da importância de desenvolvimento competências da comunicação em contextos pré-escolares.

Parte I. Enquadramento teórico

1. Importância do domínio da comunicação e linguagem na educação pré-escolar

1.1 Educação pré-escolar em Portugal

A Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI) em Portugal é organizada em duas fases distintas, com diferentes abordagens para crianças mais pequenas (de 0 a 3 anos) e para as mais velhas (de 3 anos até o início da escolaridade obrigatória). Para crianças com menos de 3 anos, o foco está nos cuidados e acolhimento, enquanto a educação pré-escolar, destinada às crianças mais velhas, é reconhecida legalmente como a primeira fase da educação básica ao longo da vida.

A educação pré-escolar é de frequência opcional e oferece 25 horas semanais gratuitas de componente letiva para crianças a partir dos 3 anos até que ingressem na escolaridade obrigatória. A partir dos 4 anos, a educação pré-escolar torna-se universal (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho), o que obriga o Estado a garantir uma rede de educação pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças abrangidas e a assegurar a gratuidade da componente letiva.

Os anos da pré-escola, são extremamente importantes para o desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo. As evidências demonstram que as crianças que frequentam a educação pré-escolar, têm maior hipótese de obter um desempenho mais positivo em diferentes áreas da vida, nomeadamente na linguagem (Kuzik et al., 2020; Morrow, 2015,).

Na vida da criança, a comunicação, a linguagem e o conhecimento são três pilares que se desenvolvem em simultâneo, com um forte carácter social e interativo (Sim-Sim et al., 2008). As crianças aprendem a língua materna enquanto desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e respondem ao que elas procuram expressar (Aladini & Jalambo, 2021). Ao dialogar com a criança, o adulto desempenha o papel de andaime, ou seja, de suporte, questionando-a, esclarecendo as suas produções, ampliando os enunciados que a criança formulou e fornecendo exemplos que ela pode testar (Appel, 2023). Este papel do adulto é fundamental no processo de desenvolvimento da criança como aprendiz da

linguagem (Ford et al.,2020), por isso, destacamos a importância do jardim de infância neste processo de desenvolvimento.

1.2Aquisição da linguagem oral – Teorias explicativas

A capacidade humana de dominar a linguagem é um dos aspetos mais intrigantes da nossa espécie (Bjorklund & Causey, 2017). As crianças, desde tenra idade, demonstram uma aptidão notável para aprender a compreender e produzir linguagem oral, a qual desempenha um papel vital no desenvolvimento infantil, dada a interdependência com outros domínios do desenvolvimento (domínios sócio-emocional, sensório-motor e cognitivo) (Gandotra et.al, 2022).

No domínio emocional, a capacidade de regular a emoção está diretamente relacionada à linguagem, uma vez que a criança, ao nomear os seus sentimentos e comunicar as suas frustrações, encontra formas mais eficazes de gerir os desafios emocionais. No sentido inverso, um desenvolvimento emocional saudável, como a vinculação e a confiança, incentiva a criança a explorar e experimentar a linguagem de maneira mais confiante e expressiva (Roben et al.,2012).

Do ponto de vista social, a interação com os pares e adultos oferece às crianças modelos linguísticos e contextos de aprendizagem ricos, o que acelera o desenvolvimento da linguagem (Ping, 2020). Através das conversas e das brincadeiras, as crianças expandem o seu vocabulário, refinam as suas capacidades gramaticais e aprendem a adaptar a sua linguagem a diferentes contextos sociais.

Weisleder (2020), mostra como os sistemas do contexto sensorial moldam o desenvolvimento da linguagem, destacando a importância das experiências sensório-motor para a aquisição das competências linguísticas e motoras. Assim, a investigação diz-nos que habilidades motoras precoces, como controlo motor fino, por exemplo, influenciam o desenvolvimento da linguagem expressiva, sugerindo uma ligação entre as habilidades motoras e comunicativas (LeBarton et al., 2019). Desta forma, dotar a criança desde idade precoce, de estímulos sensoriais, pode melhorar o processamento sensorial e as funções motoras e linguísticas, auxiliando crianças com atrasos de desenvolvimento da comunicação e linguagem (Lu & Tsai, 2019).

O entendimento deste processo de desenvolvimento da linguagem envolve uma análise multidisciplinar, incorporando contribuições da linguística, psicologia, neurociência e educação (Quadros & Finger, 2007). Diversas teorias foram propostas para explicar este processo complexo substanciando a relação entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo, cada uma com suas ênfases e perspectivas que são as seguintes:

1. Teoria Behaviorista

A teoria Behaviorista ou da aprendizagem comportamental é uma das iniciais, que enfatiza a aprendizagem através da associação de estímulos e respostas e que teve como pioneiro o psicólogo Skinner (1957).

Ao investigar a aquisição e desenvolvimento da linguagem, Skinner defendia que a linguagem era aprendida através de processos de imitação, reforço e punição. Segundo esta visão, as crianças, aprendiam a falar através da repetição de sons e palavras que eram reforçadas pelos adultos, a partir de reforços seletivos (Dickinson, 2021).

Dentro desta abordagem, a linguagem emerge a partir dos reforços seletivos fornecidos pelo adulto sempre que a criança se expressa verbalmente (Mineiro, 2017).

O behaviorismo continua a oferecer insights valiosos em educação sobre as formas como estímulos externos e as consequências moldam o comportamento e a aprendizagem (Aulakh, 2012). Ao compreender e aplicar os princípios da teoria da aprendizagem comportamental, os educadores podem criar estratégias de ensino eficazes, fomentar ambientes de aprendizagem positivos e aumentar o envolvimento dos alunos, promovendo momentos de diálogo natural (Tabile & Jacometo, 2017).

2. Teoria Inatista

Esta perspectiva preconiza que os seres humanos têm uma predisposição biológica para adquirir a linguagem.

Chomsky (1978), propôs a teoria da Gramática Universal, que sugere que as crianças nascem com um conhecimento inato das regras gramaticais. Essa predisposição biológica permitiria que elas aprendessem qualquer língua com facilidade. Na visão de Chomsky, o domínio da linguagem contém conhecimento inato de várias regras,

restrições e princípios linguísticos. Esse conhecimento inato constitui “o estado inicial” do domínio da linguagem (Hagen, 2018). Em interação com as experiências de linguagem durante a infância — isto é, com a exposição ao que Chomsky chama de dados linguísticos primários, desenvolve-se um novo corpo de conhecimento linguístico, a saber, o conhecimento de uma língua específica como o português (Jenner, 2022).

3. Teoria Cognitiva

A teoria cognitiva destaca a importância das interações sociais no processo de aquisição da linguagem.

Piaget (1940), advogou que a linguagem é um reflexo do desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Piaget, as crianças construiriam a compreensão da linguagem à medida que desenvolviam as habilidades de pensar e de simbolizar (Sequera, 2022). Isto é, à medida que a criança avançava pelos estágios hierárquicos do desenvolvimento cognitivo, definindo quatro estágios distintos:

1. Estádio do Desenvolvimento da Inteligência Sensório-motor (0-2): nesta fase, a linguagem da criança é pré-linguística, manifestando-se através do choro, gestos e vocalizações.
2. Estádio do Pensamento Intuitivo ou Pré-Operatório (2-7): a criança começa a usar palavras/frases e termina com frases simples bem formuladas.
3. Estádio das Operações Concretas (7-12): a criança utiliza frases complexas, neste estágio, a criança utiliza a voz passiva e inicia a aprendizagem da leitura e da escrita.
4. Estádio das Operações Formais (12 em diante): A criança desenvolve intuições linguísticas, metalinguagem e domina a leitura e a escrita.

4. Teoria Interacionistas

Esta teoria destaca a importância das interações sociais no processo de aquisição da linguagem. Lev Vygotsky (1925), salientou a importância da interação social no processo de aquisição da linguagem. Além disso, o desenvolvimento da autorregulação é representado como um processo enraizado em interações sociais, onde as crianças adquirem progressivamente e internalizam capacidades regulatórias através das suas interações com outros mais experientes, especialmente adultos (Cherry, 2023).

O desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo (Cominetti & Feitosa, 2005). A linguagem não só serve apenas como forma de o indivíduo se expressar, mas também como uma ferramenta para organizar o pensamento, resolver problemas e criar representações mentais do mundo. De acordo com Vygotsky, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores, tais como, a atenção voluntária, a memória e o pensamento abstrato (Wertsch, 2009). A capacidade de formar e usar conceitos, raciocinar logicamente e desenvolver o pensamento crítico depende em grande parte da aquisição de uma linguagem que quanto mais complexa mais estes conceitos se solidificam (Jenner, 2022). Desta forma, a linguagem facilita a mediação entre o pensamento e o mundo, permitindo que as crianças compreendam, processem e organizem as experiências cognitivas (Gràcia, 2022).

Cada teoria apresenta pontos fortes e fracos que contribuem para a compreensão do processo de aquisição da linguagem oral. As teorias behavioristas fornecem ideias sobre a importância da imitação e do reforço na aprendizagem da linguagem. As teorias inatistas destacam a importância da predisposição biológica para a linguagem, no entanto, as teorias para explicar a aquisição da linguagem são agora geralmente consideradas incompletas (East, 2021). As teorias interacionistas enfatizam o papel da interação social no desenvolvimento da linguagem (Ziegler, 2022). As teorias cognitivistas, por fim, focam-se no desenvolvimento cognitivo como base para a aquisição da linguagem (East, 2021).

Segundo Van Laere (2021), quando se trata do processo de educação, é importante que o educador utilize uma série de técnicas que refletem, conscientemente ou não, os posicionamentos destas teorias num determinado contexto.

A importância da linguagem descrita para as primeiras idades, estende-se ao longo da vida, sendo essencial para a aquisição de competências fundamentais para o sucesso acadêmico. O domínio de diversas competências linguísticas é fundamental para o sucesso em diferentes áreas da vida. Autores como (Celce-Murcia et al., 2019; Cummins, 2008) reconhecem a importância das competências de linguagem e comunicação para a aquisição de habilidades como a leitura, a escrita, a fala e a escuta para o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico, tendo em conta que dificuldades na

comunicação e linguagem vão impactar de forma negativa a aprendizagem da leitura, da escrita e da sua compreensão e utilização futura (Margaret & Snowling, 2020).

1.3 A linguagem oral e o papel do jardim-de-infância na sua promoção

A comunicação é a ponte que permite à criança formar relações sociais e integrar-se no seu ambiente. Através da linguagem, as crianças desenvolvem vínculos com os outros, participam em atividades cooperativas e constroem relações emocionais (Roben et al., 2012). A capacidade de comunicar eficazmente ajuda as crianças a expressar aquilo que sentem, a negociar com os pares e resolver conflitos, o que é essencial para a sua saúde emocional (Giacosa, 2023). Por outro lado, crianças com dificuldades de comunicação podem experienciar isolamento, frustração e ansiedade, comprometendo o seu desenvolvimento emocional e social (Ahmed & Opoku, 2021).

A linguagem também tem um papel fundamental na formação da identidade da criança. Através da comunicação com os outros, a criança aprende a conhecer-se a si própria, desenvolvendo a personalidade e a autoimagem (McAdams et al., 2021). A interação com o meio social, seja com os pares, educadores ou familiares, fornece à criança o feedback necessário para construir o seu autoconceito e autoestima (Harris & Orth, 2020)

Considerando que o desenvolvimento da linguagem é um processo evolutivo, os educadores não devem apenas concentrar-se em atividades de carácter assistencial, comuns nos Jardins de Infância, mas também procurar ações que promovam uma ampla evolução na linguagem das crianças (Oliveira & Branco, 2023).

A evolução da linguagem oral ocorre principalmente através do diálogo, entretanto, dependendo do ambiente em que a criança está inserida, pode receber diferentes níveis de estímulo para se envolver com a linguagem oral. Esses aspetos precisam ser abordados no contexto escolar, e cabe aos educadores dar destaque a situações de diálogo, assumindo um papel ativo na introdução de palavras novas e significados inesperados para enriquecer a experiência linguística das crianças (Cominetti & Feitosa, 2005).

Ao entrar no jardim-de-infância aos três anos, cada criança leva consigo diferentes experiências sociais e culturais, influenciando atitudes e aprendizagens. O papel do jardim-de-infância é, portanto, minimizar ou corrigir as assimetrias resultantes dessas diferenças, proporcionando igualdade de oportunidades para todas as crianças desenvolverem capacidades essenciais para o sucesso futuro, tanto social quanto escolar (Kvintova et al., 2023).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), são um documento orientador que estabelece as diretrizes e princípios para a educação de crianças em idade pré-escolar em Portugal (Silva et al., 2016). Estas orientações foram desenvolvidas para apoiar educadores na criação de um ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral das crianças. Das principais áreas de foco das OCEPE, destacamos a área do desenvolvimento cognitivo e linguístico, que se foca no apoio ao crescimento intelectual e comunicativo das crianças em idade pré-escolar. Esta área é crucial para preparar as crianças para os desafios futuros da aprendizagem e da vida em sociedade, e tem como principais objetivos apoiar a aquisição de competências básicas no sentido de enriquecer o vocabulário através de conversas, leituras de histórias e atividades que envolvam contar e recontar histórias; promover a consciência fonológica, ajudando as crianças a perceberem os sons das palavras; incentivar a expressão oral e a capacidade de comunicação em diferentes contextos.

Neste contexto é fundamental que o jardim de infância ofereça experiências diversas, desafiadoras e significativas para motivar as crianças a interagir, compartilhar vivências, ideias e sentimentos (Yeung et al., 2020).

1.4 O Impacto do COVID-19 no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar

Todos os dias, 20% da população mundial está na escola (Brooks-Gunn et al., 2020). Estas, são ambientes sociais vitais porque atendem a uma grande proporção da população e porque são locais de aprendizagem onde as crianças navegam pelo seu próprio desenvolvimento (Jourdan & Gray, 2024). As socializações primárias (com pessoas significativas mais próximas) e secundárias (pessoas cuja interação é mais esporádica ou

com menor periodicidade), revelam-se por isso fundamentais para o crescimento e funcionamento do indivíduo, as experiências e vivências que lhe são transmitidas durante o seu desenvolvimento, vão ditar os seus comportamentos no futuro, as ilações que a criança retira no presente vão direcionar as atitudes futuras e moldar a sua personalidade enquanto ser individual e coletivo (Darmon, 2024).

A vida das crianças, sofreu uma mudança drástica em 2020 com a pandemia COVID-19, e pese embora os pilares fundamentais, como a família ou a escola, se tenham mantido presentes, o impacto deste acontecimento mundial foi superior ao esperado. Os períodos de confinamento impostos nacionalmente que resultaram no encerramento temporário das escolas e na interrupção das atividades escolares podem ter atrasado o desenvolvimento cognitivo e na linguagem das crianças, especialmente as mais desfavorecidas, e com estímulo familiar limitado (Fernald & Karoly, 2021).

Neil-Sztramko, e colegas, (2023), conduziram uma Revisão longitudinal sobre o papel das escolas e creches na transmissão da COVID-19. A revisão incluiu 73 estudos de pesquisa primária publicados até novembro de 2022 e concluiu que os ambientes escolares não contribuíram para a incidência na comunidade, hospitalizações ou mortalidade. Em fevereiro de 2022, a OMS publicou diretrizes abrangentes para a reabertura segura das escolas durante o período pandémico, dando ênfase à importância do uso de máscaras e à testagem geral da população escolar (Martins, 2023). Estas medidas, embora eficazes, apresentaram também consequências negativas. Consequências essas que se prendem com a aquisição de linguagem e o reconhecimento de emoções.

De acordo com (Paule, 2023), as crianças com deficiência visual também aprendem a falar e bem, e que até o momento, não há estudos que tenham avaliado diretamente o impacto a longo prazo no desenvolvimento da fala e da linguagem quando crianças pequenas interagem com adultos que usam máscaras. No entanto, a autora ressalva que as crianças utilizam os sentidos para aprender coisas novas e que uma criança que não usa a visão, utiliza a audição, portanto, crianças com os sentidos preservados, vão usar também a visão para aprender a falar, estando a boca tapada, vão procurar sinais no olhar. Num estudo publicado em 2023, que abrangia diferentes grupos de crianças em idade pré-escolar, em Singapura, local onde o uso de máscaras estava implementado precocemente, foi possível concluir que o uso de máscaras na maioria da população infantil não apresentou entrave para a aquisição de linguagem, no entanto, para crianças

que apresentam alguma necessidade adicional de suporte, podem ter tido uma implicação negativa, sobretudo aquando o início da aprendizagem da escrita e leitura (Singh, 2023).

Segundo Bourke (2022), a hipótese orientadora é que a exposição a pessoas que usam máscaras faciais tem impacto no desenvolvimento do seguimento do olhar, atenção conjunta e reconhecimento de emoções em bebés e crianças, afetando o reconhecimento e identificação das mesmas. Tendo em conta que as crianças em idade pré-escolar aprendem a interagir com os outros através da brincadeira e do contato social, é perceptível que a pandemia limitou essas oportunidades, levando a um possível aumento da timidez, ansiedade e dificuldade em socializar e reconhecer limites através de indicadores visuais, com outras crianças (Brooks-Gunn & Markman, 2020).

As máscaras faciais também podem afetar a reciprocidade e a imitação, uma vez que o bebé é incapaz de visualizar toda a expressão facial. Se um bebé não vê os movimentos da boca do adulto, se não o vê a sorrir, ou a fazer diferentes expressões com a boca, não consegue ser recíproco, pelo que pode comprometer o vínculo, e um vínculo mal estabelecido pode ter uma possível implicação no apego a longo prazo, impedindo o desenvolvimento normal do cérebro infantil (Karz, 2020). O uso da máscara consequentemente leva a atrasos ou comprometimentos no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e/ou neurocomportamental do bebé, levando a dificuldades de aprendizagem, nomeadamente na aquisição de linguagem (Green et al., 2020).

Com base nas evidências apresentadas, as máscaras podem influenciar a aquisição de linguagem, apesar do impacto variar conforme o contexto e as necessidades individuais das crianças. Ou seja, o desenvolvimento da linguagem, sobretudo nalguns grupos, especialmente em bebés e crianças pequenas que dependem muito das pistas visuais para a aprendizagem da fala e em crianças com algum tipo de necessidade de suporte, parece estar comprometido com o uso de máscaras faciais.

1.5 – O Impacto do ecrã nas crianças em idade pré-escolar

Outro aspeto que tem vindo a aumentar substancialmente nos últimos anos e com potencial impacto no desenvolvimento da linguagem é o tempo que as crianças estão expostas às tecnologias. O consumo recreativo do digital sob todas as suas formas

(smartphones, tablets, televisão, consolas de jogos, etc.), pelas novas gerações está a tornar-se preocupante, tendo em conta o crescente uso destes dispositivos. A partir dos 2 anos de vida, as crianças dos países ocidentais acumulam diariamente, em média, cerca de 50 minutos de ecrãs. Entre os 2 e os 8 anos, este período aumenta para cerca de duas horas e quarenta e cinco minutos. Transpondo para um total anual, falamos de mais de mil horas para uma criança no jardim de infância, e como o padrão é continuar a investir mais e mais tempo nos ecrãs à medida que a idade vai aumentando, somadas as horas nos primeiros 18 anos de vida, representam o equivalente a cerca de 30 anos escolares ou, se preferirmos, a 15 anos de um emprego a tempo inteiro (Desmurget, 2021).

O consumo digital aumenta consideravelmente, atingindo, entre os 2 e os 4 anos, as duas horas e quarenta e cinco minutos por dia. Representam um quinto do período normal de vigília da criança (Lizandra, 2016).

Dizem que mudámos de era e que o mundo agora é dos chamados "nativos digitais". No entanto, esse entusiasmo não é partilhado por todos. Muitos especialistas alertam para os efeitos profundamente negativos do uso intensivo das tecnologias digitais no desenvolvimento humano. Todas as dimensões da nossa humanidade, desde a física, à emocional, passando pela cognitiva, como é o caso da linguagem, são impactadas por essa influência (Grossman, 2015).

Desta forma, o estudo da utilização precoce do digital é especialmente importante, pelo menos, por duas razões. Em primeiro lugar, é à volta destes consumos que se organizam, em grande medida, as utilizações posteriores. Quanto mais cedo a criança se vir à frente de um ecrã, maiores serão as probabilidades de se tornar, subsequentemente, um utilizador assíduo (Bumgarner, 2013). Em segundo lugar, os primeiros anos de existência destacam-se como fundamentais em termos de aprendizagem e maturação cerebral. Portanto, aquilo que agora se perde, porque os ecrãs privam a criança de uma série de estímulos e experiências essenciais, revela-se muito difícil de recuperar mais tarde (Corder, 2015).

A linguagem é a pedra angular da nossa humanidade. Constitui a última fronteira que nos separa do animal. É sobretudo graças a ela que pensamos, comunicamos e salvaguardamos os conhecimentos importantes. Existe, aliás, uma ligação estreita entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento intelectual (Lizandra, 2016).

Sem surpresas, a influência dos ecrãs no desenvolvimento da linguagem começa cedo. Por exemplo, em crianças de 18 meses, demonstrou-se que cada meia hora adicional por dia gasta com um dispositivo móvel multiplica a probabilidade de atrasos linguísticos em quase 2.5%. Da mesma forma, em crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 30 meses, o risco de défice linguístico aumenta proporcionalmente ao aumento do tempo em frente ao ecrã (Fan et al., 2017).

Nos últimos anos, os investigadores tentaram ir além destas descobertas comportamentais e identificar as relações neurais dos danos observados. Os resultados obtidos indicam que a exposição aos dispositivos digitais recreativos perturba a organização e o desenvolvimento de redes cerebrais responsáveis pela linguagem (Gollner, 2017). Por exemplo, um estudo recente mostrou que, quanto mais tempo uma criança passava em frente ao ecrã, maior era o risco de défices linguísticos e mais se agravavam as anomalias microestruturais nos percursos de matéria branca envolvidos na linguagem, nas funções executivas e nas competências emergentes de alfabetização (Hutton, 2020).

Em suma, através do descrito entendemos que os impactos das máscaras e dos aparelhos digitais na aquisição da linguagem são profundos e distintos, afetando diferentes aspetos no que toca ao desenvolvimento infantil. As máscaras faciais, ao cobrirem uma parte significativa das expressões faciais, dificultam a interação visual, que é crucial para a aprendizagem da linguagem, especialmente em crianças pequenas, nas quais se inserem este estudo. A falta de acesso visual aos movimentos da boca e às expressões emocionais pode comprometer a imitação e a reciprocidade, elementos fundamentais no desenvolvimento da comunicação e linguagem. Crianças que dependem mais de pistas visuais, como aquelas em fases iniciais da aprendizagem ou com necessidades educativas especiais, podem ser ainda mais afetadas, resultando em atrasos no reconhecimento emocional e na comunicação verbal.

A falta de interações face-a-face, devido ao isolamento social, limitou as oportunidades para a prática da linguagem, comprometendo o desenvolvimento de competências essenciais (Fernald & Karoly, 2021). Além disso, o uso excessivo de ecrãs digitais tem sido associado a atrasos no desenvolvimento da fala, dificuldade em manter a atenção e aquisição limitada de vocabulário (Desmurget, 2021; Hutton, 2020), ou seja, a exposição precoce e prolongada a ecrãs priva as crianças de interações sociais e

estímulos sensoriais essenciais ao desenvolvimento da linguagem. Como podemos observar, os estudos mostram que o tempo gasto em frente aos ecrãs está correlacionado com atrasos no desenvolvimento linguístico e alterações nas estruturas cerebrais envolvidas na linguagem e na alfabetização.

Estes dois fatores colocaram novos desafios ao desenvolvimento da linguagem nas crianças, exigindo uma abordagem cuidadosa e equilibrada para mitigar os efeitos negativos. Face ao exposto, torna-se evidente que a escola deve estar atenta e acompanhar as mudanças que se têm vindo a observar nestas novas gerações, acautelando da melhor forma, possíveis comprometimentos no seu desenvolvimento, quer físico, cognitivo, bem como, emocional, uma vez que é aqui, que as crianças passam grande parte do seu dia, e é aqui, que aprendem muitas das suas vivências e competências que lhe serão úteis para o resto da vida. Assim, vamos desenvolver e implementar um programa de competências linguísticas direcionado para crianças de 3 a 5 anos numa turma do pré-escolar, com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento da linguagem, que nalguns casos pode ter sido afetado pelo uso de máscaras durante a pandemia, pela exposição precoce a dispositivos digitais, ou a outros fatores que podem não ter sido explanados neste enquadramento.

Desta forma, sentimos necessidade de enquanto agentes educativos proporcionar momentos que privilegiam o interesse, bem com o desenvolvimento destas competências. Assim, nasceu a ideia de desenvolver este programa, que tem como foco promover o desenvolvimento da linguagem oral, através de atividades práticas, diversificadas e estimulantes, em contexto de sala, com uma boa adesão por parte do grupo, no sentido de promover a comunicação verbal, o reconhecimento emocional e a interação social.

Parte II. Estudo Empírico

2. Método

Este estudo dá prioridade ao contacto com as crianças em contextos naturais, na escola do agrupamento que frequentam, onde as interações ocorrem de forma espontânea, acompanhadas pela demonstração das suas capacidades de linguagem e comunicação. Assim, neste estudo, foi implementado um programa de intervenção dirigido a crianças em idade pré-escolar, com o objetivo de promover as suas competências de comunicação e linguagem. Com recurso à Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores (GODPE) (Esperança, 2019), fizemos a avaliação do efeito deste programa, mas sobretudo através da observação e registo das competências das crianças durante o desempenho das atividades da rotina da sala do pré-escolar. Deste modo, procedeu-se a uma análise quantitativa e qualitativa. Quantitativa, porque transformamos os dados recolhidos através da observação em dados quantitativos e mensuráveis (Álvares, 2021), no entanto dado as características da amostra e do contexto, privilegiamos a análise qualitativa.

Os investigadores qualitativos acreditam que o comportamento humano é fortemente influenciado pelo contexto em que ocorre, e, por isso, sempre que possível, realizam os seus estudos no próprio local onde os fenómenos acontecem. Esta metodologia baseia-se principalmente no trabalho de campo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características:

1. Nas metodologias qualitativas, os dados são obtidos a partir de situações naturais, sendo o investigador o principal responsável pela sua recolha;
2. Os dados recolhidos pelo investigador são principalmente descritivos em natureza;
3. Os pesquisadores que empregam abordagens qualitativas estão mais focados no processo de investigação do que nos resultados;
4. A análise de dados é conduzida de forma dedutiva;
5. O investigador está principalmente interessado em compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

2.1 Amostra e Contexto de Implementação

A amostra foi selecionada por conveniência, o que significa que os participantes foram selecionados por serem facilmente acessíveis e por se acreditar que dado a especificidade do grupo representará particularmente bem o fenómeno a estudar. Participaram neste estudo vinte crianças, do grupo pré-escolar de um Agrupamento de escolas do distrito do Porto. Sendo um grupo heterogéneo, permitiu o acesso a crianças entre 3 e 5 anos de idade (cinco de 3 anos, cinco de 4 anos e dez de 5 anos), treze do sexo feminino e sete do sexo masculino. Do grupo, seis crianças apresentam dificuldades de comunicação e linguagem, identificadas pela educadora, e cujos resultados do instrumento de avaliação usado permitiram confirmar. Esta técnica de amostragem é não probabilística e não aleatória, o que implica que os resultados da investigação não podem ser generalizados para toda a população pré-escolar.

Descrição global das competências de linguagem dos alunos, com base na observação prévia ao estudo e nas informações fornecidas pela educadora:

1.) Desenvolvimento da linguagem expressiva:

3 anos: Dificuldade em usar frases completas e participar em conversas.

4 anos: Aumento do vocabulário e uso de frases mais complexas.

5 anos: Discurso fluente e inteligível, com uso de tempos verbais, conjunções e vocabulário rico.

2.) Compreensão linguística:

3 anos: Dificuldade em compreender conceitos espaciais e de comparação.

4 anos: Compreensão de conceitos espaciais e de comparação mais complexos.

5 anos: Compreensão de noções temporais e capacidade de responder a perguntas complexas.

3.) Organização Temporal e de ideias:

3 anos: Dificuldade em organizar ideias e relatar eventos.

4 anos: Início da organização temporal e de ideias.

5 anos: Dificuldade em organizar ideias e usar o tempo verbal corretamente.

4.) Participação Social:

3 anos: Dificuldade em participar em conversas e interagir com os outros.

4 anos: Participação mais ativa em conversas e interações sociais.

5 anos: Boa capacidade de interagir com os outros e participar em conversas.

Observa-se um progresso gradual em todas as áreas da linguagem ao longo dos anos. As tendências e padrões identificados nas avaliações fornecem informações importantes sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças (Hoff, 2005). É importante considerar as diferenças individuais e proporcionar um ambiente estimulante para que cada criança possa alcançar o seu potencial máximo (Bjorklund & Causey, 2017).

2.2 Descrição do Programa de Competências Linguísticas

O programa de competências linguísticas tem como objetivos, promover o desenvolvimento das competências fonológicas, morfológicas, sintáticas e pragmáticas da linguagem oral em crianças em idade pré-escolar, fomentar a comunicação e a expressão oral nestas crianças, possibilitando-lhes maior autonomia e participação social, e orientar educadores e profissionais da área da educação especial na implementação de práticas eficazes para o desenvolvimento da linguagem oral. Ao longo de 12 sessões, no decorrer dos meses de janeiro a maio, o programa englobou as 20 crianças do grupo sala. As atividades realizadas no âmbito do programa encontram-se detalhadas no **Anexo A**, permitindo uma consulta mais aprofundada sobre as práticas e atividades implementadas.

O programa de competências linguísticas foi desenvolvido com base em quatro áreas principais:

Fonologia: Consciência fonológica, articulação dos sons da fala e prosódia.

Morfologia: Formação de palavras, incluindo flexão e derivação.

Sintaxe: Estrutura das frases, incluindo ordem das palavras e concordância.

Pragmática: Uso da linguagem em diferentes contextos sociais e comunicativos.

O programa incluiu atividades lúdicas e interativas, adaptadas às necessidades individuais de cada criança.

As sessões foram realizadas semanalmente, no período da manhã, com duração aproximada de 60 minutos. Cada sessão seguia uma estrutura definida, começando com um momento de introdução, em que se explicava o objetivo da sessão e a atividade que seria realizada ao grupo. Em seguida, desenvolvíamos a atividade proposta, promovendo a participação e o envolvimento de todas as crianças, e por fim, concluíamos com uma reflexão coletiva, onde compartilhávamos as aprendizagens e experiências vivenciadas ao longo da atividade, permitindo consolidar os conteúdos trabalhados e gerar novas aprendizagens. Para as crianças identificadas com mais dificuldades no desenvolvimento da linguagem foram implementadas estratégias específicas e individualizadas, além das atividades realizadas por todo o grupo.

Apesar dessas intervenções diferenciadas, todo o grupo participou ativamente das atividades propostas, evidenciando progressos no desenvolvimento da linguagem oral e na interação social.

2.3 Estratégias Utilizadas para os Alunos com Resultados Mais

Comprometedores

Na educação pré-escolar, a identificação e o apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem é crucial para o seu desenvolvimento académico e social (Konuk et al., 2023). No presente estudo, realizado com um grupo de 20 crianças com idades entre os 3 e 5 anos, foram identificados alguns alunos com resultados particularmente alarmantes. Para estes alunos, foram implementadas diversas estratégias de apoio, com o objetivo de promover o seu progresso e bem-estar.

Estratégias Utilizadas:

1. Quadro de Presenças com Formas Geométricas:

Objetivo: Estimular o reconhecimento de formas geométricas, cores e tamanhos, desenvolver a atenção e a memória, e promover a interação social (Gomes, 2023).

Descrição da Atividade: um quadro de presenças com diferentes formas geométricas para cada dia da semana é criado. Ao chegar à sala, cada criança procura na sala objetos com a mesma forma da sua presença no quadro. Após identificar o objeto, a criança

responde a perguntas sobre a cor, o tamanho e as diferenças com os objetos encontrados pelos colegas.

2. Exploração Linguística após História, Música ou Dramatização:

Objetivo: Estimular a compreensão oral, a expressão verbal, o desenvolvimento do vocabulário e a capacidade de responder a perguntas (Maley & Duff, 1978).

Descrição da Atividade: após uma história, música ou dramatização, são feitas perguntas aos alunos, especialmente aos que apresentam maior dificuldade na identificação de tempo/espaço. As perguntas baseiam-se no que foi feito e destinam-se a explorar diferentes desafios linguísticos, como determinantes, artigos, adjetivos, sujeito, nomes, singular, plural, antónimos, sinónimos, géneros, etc.

3. Aluno "Chefe" do Dia:

Objetivo: promover a autoestima, a autoconfiança, a participação nas decisões da sala e o desenvolvimento da comunicação.

Descrição da Atividade: Todos os dias, um aluno é escolhido para ser o "chefe" da sala. O aluno "chefe" tem a oportunidade de dar a sua opinião, fazer escolhas e participar ativamente nas decisões da sala. Esta atividade permite conhecer o aluno numa postura diferente e de maior proximidade.

4. Objetos Descontextualizados:

Objetivo: Estimular a categorização, a organização espacial, a atenção e a resolução de problemas.

Descrição da Atividade: Duas vezes por semana, antes dos alunos entrarem na sala, objetos descontextualizados são colocados nas áreas de atividade. Ao chegarem à sala, os alunos devem identificar os objetos e colocá-los no lugar correto.

5. Conversas Individualizadas:

Objetivo: Estimular a comunicação individualizada, a expressão de sentimentos e a construção de uma relação de confiança. (Núñez, 2021)

Descrição da Atividade: Duas vezes por semana, a educadora passa no lugar de cada aluno para conversar com ele sobre qualquer assunto. A conversa visa estimular a troca de turnos e a expressão individual do aluno.

Outros exemplos de estratégias que podem ser utilizadas:

1. Reforço Positivo: Elogios frequentes e específicos e a utilização de um sistema de recompensas (smiles, carimbos, medalha, etc.);

2. Apoio Emocional: Criação de um ambiente seguro e acolhedor, estabelecer uma relação de confiança com o aluno.
3. Colaboração com encarregados de educação e pais: Reuniões para discutir os progressos dos alunos e partilha de ideias a ser postas em prática em casa.
4. Adaptação individual: Diversificar atividades de acordo com a dificuldade do aluno, utilizar diferentes formas de aprendizagem.

2.4. Instrumentos de Avaliação

Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores

Os alunos foram avaliados através da Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores (GODPE, Esperança, 2019), aplicada antes e após a implementação do programa, para identificar respetivamente o nível de desenvolvimento da linguagem oral das crianças e o impacto das atividades nas suas competências linguísticas. A GODPE permite a identificação precoce de sinais de alerta para crianças com três, quatro e cinco anos, em diferentes domínios, sendo que para este contexto apenas se valorizou o domínio da comunicação e linguagem.

Na sua forma original, este instrumento inclui grelhas de observação dos domínios de desenvolvimento sensório-motor, cognitivo, sócio-emocional e da comunicação e linguagem, específicas para as faixas etárias dos 3, 4 e 5 anos. Neste estudo, foram utilizadas as grelhas para cada uma das faixas etárias, dedicadas à avaliação do domínio da comunicação e linguagem. Cada uma das grelhas (de cada faixa etária) é formada por um conjunto de itens relativos ao domínio em análise, os quais são pontuados numa escala de Likert (Independência Completa; 2 - Supervisão; 3 - Ajuda Mínima; 4 – Ajuda Moderada; 5 – Ajuda Total)

Estas avaliações foram contabilizadas e analisadas através da média de cada aluno. A partir dessas médias, foi possível interpretar a evolução nas aprendizagens, especialmente em relação à comunicação e à linguagem, sobretudo nos alunos que revelaram uma maior dificuldade.

A informação recolhida através da GODPE previamente à intervenção confirmou a informação dada pela educadora sobre os seis alunos que apresentavam maior comprometimento na comunicação e linguagem. Além deste instrumento, desenvolvemos um conjunto de estratégias, (ver **Anexo B**), que nos fossem elucidando de forma gradual e sistemática o desenvolvimento e a evolução das crianças.

No final, compararam-se as avaliações iniciais e finais para verificar se houve progresso significativo ao longo do período de estudo.

Monitorização das competências de comunicação e linguagem ao longo da intervenção

Diariamente, no grupo, foram proporcionados momentos de trabalho das competências de comunicação e linguagem com todo o grupo, ou seja, as vinte crianças.

Depois do acolhimento contávamos uma história, cantávamos uma música, ou fazíamos uma pequena dramatização. Entretanto foi pedido aos alunos, sobretudo aos que apresentavam maior dificuldade na identificação tempo/espaço, que respondessem às perguntas colocadas. As perguntas baseavam-se no que foi feito e destinavam-se a identificar e explorar diferentes desafios, tais como: determinantes, artigos, adjetivos, sujeito, nomes, singular, plural, antónimos, sinónimos, géneros, etc...

Todos os dias havia uma criança que era o “chefe”, nesse dia, era incentivada a participar um pouco mais nas decisões da sala, dando-lhe oportunidade de mostrar a sua opinião, as suas preferências, escolhas, explorando um papel diferente do que o habitual. Para nós dá-nos a oportunidade de conhecer o aluno noutra postura, bem como elaborar um diálogo diferente e de maior proximidade.

De manhã, antes dos alunos entrarem na sala, duas vezes por semana habitualmente, eram postos objetos descontextualizados nas áreas, que depois deviam ser identificados e colocados no lugar correto.

Duas vezes por semana, a psicóloga esteve presente na sala, com o grupo, nessa altura conversava individualmente com cada elemento, sobre algum tema ou situação, estimulando a troca de turnos. Estas estratégias foram utilizadas para todos os alunos da sala, adicionalmente para aqueles que apresentavam maior dificuldade, foi-lhes solicitado três tarefas distintas:

- 1.) Relato do fim de semana, registrando-se um ponto para cada vez que no diálogo a criança fosse capaz de nomear, noções temporais, de nomeação, tempos verbais, e conjunções, atingindo o máximo de quatro pontos;
- 2.) Contar e sequenciar histórias através de imagens, registrando-se um ponto por cada história apresentada de forma correta, pedindo-se posteriormente à criança para a contar.
- 3.) fazer uma sequencialização narrativa lida pela investigadora (sem recurso a imagens), registrando-se um ponto de cada vez que a criança conseguisse recontar a narração pela ordem correta e zero no caso de omitir parte da narrativa.

O desempenho dos seis alunos que apresentavam maiores dificuldades nestas atividades foi avaliado em três momentos: início, meio e fim da intervenção.

A tabela sintetiza as oportunidades e critérios avaliados em cada uma das tarefas pedidas e em cada fase de avaliação.

TABELA 1 - SÍNTESE DE CRITÉRIOS E OPORTUNIDADES

	Relato de fim-de-semana	Sequenciar e contar uma história, através de imagens (nº de histórias apresentadas)	Sequenciar uma narrativa (n. de passos na narrativa contada)
1ª Avaliação	Pontuação de 4 critérios:	3, 4 e 5 anos – 4 histórias	3 e 4 anos - 1 história com 3 etapas 5 anos - 1 história com 4 etapas
2ª Avaliação	noções temporais nomeação	3, 4 e 5 anos – 4 histórias	3 e 4 anos - 1 história com 3 etapas 5 anos - 1 história com 5 etapas
3ª Avaliação	tempos verbais conjunções	3, 4 e 5 anos – 2 histórias	3 e 4 anos - 1 história com 3 etapas 5 anos - 1 história com 4 etapas

Adicionalmente a observação, bem como o relato da educadora foram um objeto de avaliação chave para a identificação dos pontos forte e mais frágeis de cada criança.

Análise dos Dados

Análise Descritiva Qualitativa: A natureza predominantemente qualitativa deste estudo levou à utilização de uma análise descritiva dos dados. Os momentos de interação das crianças foram detalhadamente registados em diários de bordo, documentando os progressos e os desafios individuais. Essa abordagem permitiu capturar nuances no desempenho das crianças durante as atividades de intervenção.

A análise qualitativa focou-se na observação dos padrões de resposta das crianças, identificando progressos em áreas como a fonologia, sintaxe, morfologia e pragmática. As dificuldades de comunicação foram discutidas com base no desempenho observado ao longo do tempo.

Análise Quantitativa: Para complementar a análise qualitativa, foram realizadas medições quantitativas com o uso do Excel, onde se calcularam médias e variações nas competências das crianças ao longo das três fases de avaliação. Foram criadas tabelas e gráficos que sintetizavam os dados de desempenho de cada criança nas diferentes fases do estudo. Estes dados foram recolhidos e contabilizados com recurso à GODPE (Esperança, 2019).

A análise visual dos dados, apresentados em tabelas e em gráficos, ajudou-nos a comparar os resultados obtidos pelas crianças em três fases diferentes: início, meio e fim do ano letivo. As tabelas mostram o progresso individual em tarefas como "Relato de Fim de Semana", "Contar e Sequenciar uma História" e "Sequencialização Narrativa". Esta abordagem permitiu uma visão clara das crianças que mais beneficiaram da intervenção, destacando aquelas que necessitavam de um apoio adicional. Da mesma forma, os gráficos de barras e de linhas serviram essencialmente para ilustrar as variações nos resultados ao longo do tempo. Estes gráficos destacaram as mudanças nas competências linguísticas das crianças, com foco especial nos que apresentavam maiores dificuldades. Através dos gráficos, foi possível visualizar as melhorias médias e identificar as áreas onde o progresso foi mais evidente.

3.Resultados

Esta análise baseia-se nas informações fornecidas sobre as avaliações de seis alunos, com idades entre 3 e 5 anos que revelam algum comprometimento em diferentes áreas da linguagem.

A recolha de dados foi realizada utilizando a grelha de observação denominada GODPE (Esperança, 2019), aplicada duas vezes ao longo do ano letivo: uma vez no início do programa e outra no final. A psicóloga esteve presente na sala de aula duas vezes por semana, observando e interagindo com as crianças. Durante essas observações, além da aplicação da grelha, houve um diálogo contínuo com a educadora, que compartilhou as principais dificuldades dos alunos, enriquecendo o estudo com uma dimensão qualitativa.

3.1 Tendências e Padrões Identificados nos alunos que enfrentam mais desafios

1. Padrões Gerais:

O padrão geral de desempenho na linguagem, dos alunos com dificuldades, foi calculado a partir da média de acertos nas tarefas pedidas, ou seja, cada vez que a criança demonstrava uma das seguintes habilidades, era atribuído um ponto:

Avaliação do relato do fim de semana: Quando a criança era capaz de utilizar, pelo menos uma vez, uma noção temporal, um elemento de nomeação, um tempo verbal ou uma conjunção entre palavras (pontuações entre 0 e 4 pontos).

Sequenciar e contar uma história com imagens: Quando a criança conseguia contar e sequenciar corretamente uma história com base em imagens apresentadas (pontuações entre 0 e 4 pontos).

Sequencialização Narrativa: Quando a criança conseguia recontar, pelas etapas corretas, a história que ouviu. (pontuações entre 0 e 5 pontos).

A Figura 1 evidencia a evolução global dos seis alunos ao longo do estudo, incidindo nas três fases:

- 1.) Existe uma tendência geral de melhoria nos acertos ao longo das fases, especialmente nos alunos mais novos;
- 2.) Alguns alunos, apresentam flutuações significativas nos resultados, o que pode indicar variabilidade na compreensão ou no desempenho em diferentes momentos;
- 3.) É possível observar um decréscimo geral na terceira fase em contar e sequenciar uma história com imagens, podendo indicar, complexidade na tarefa.

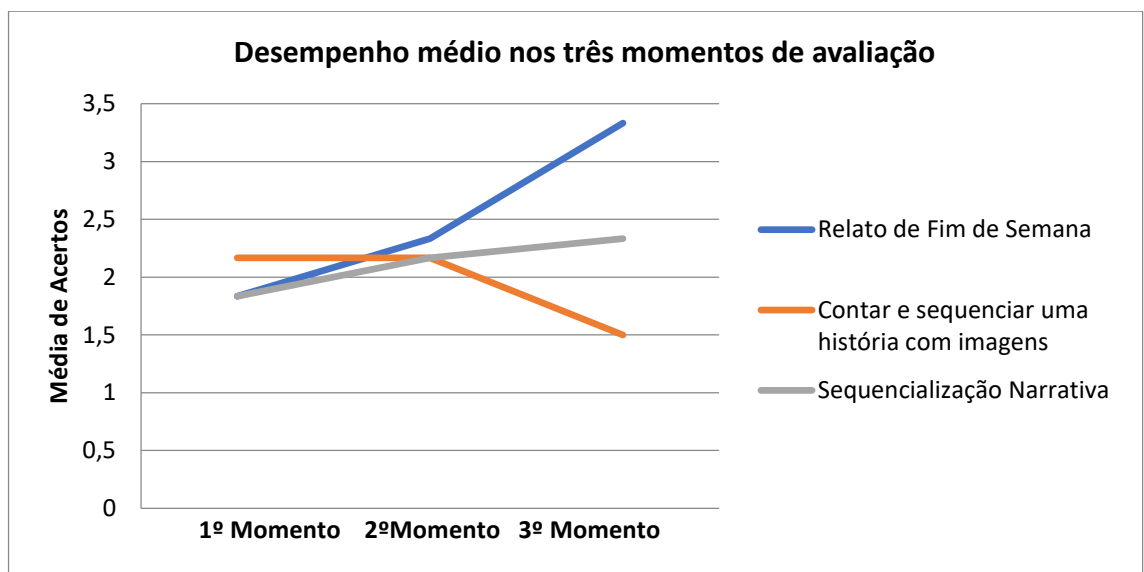


FIGURA 1 - DESEMPENHO MÉDIO NOS TRÊS MOMENTOS

2. Padrões Individuais:

De seguida, analisou-se o desempenho individual de cada aluno identificado com dificuldades na comunicação em cada tarefa. As Tabelas 1, 2 e 3 ilustram o desempenho de cada aluno nas três fases de avaliação.

TABELA 2 - AVALIAÇÃO DO RELATO DE FIM DE SEMANA (NOÇÕES TEMPORAIS, DE NOMEAÇÃO, TEMPOS VERBAIS, CONJUNÇÕES)

	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
3 anos			
Inês	0 de 4 nomeações	1 de 4 nomeações	2 de 4 nomeações
Tiago	2 de 4 nomeações	3 de 4 nomeações	4 de 4 nomeações
4 anos			
Miguel	0 de 4 nomeações	1 de 4 nomeações	2 de 4 nomeações
5 anos			
Vitória	4 de 4 nomeações	3 de 4 nomeações	4 de 4 nomeações
Enzo	2 de 4 nomeações	3 de 4 nomeações	4 de 4 nomeações
Vitorino	3 de 4 nomeações	3 de 4 nomeações	4 de 4 nomeações

TABELA 3 -SEQUENCIAR E CONTAR UMA HISTÓRIA COM IMAGENS

	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
3 anos			
Inês	1 de 4 histórias	1 de 4 Histórias	1 de 2 Histórias
Tiago	2 de 4 histórias	4 de 4 Histórias	2 de 2 Histórias
4 anos			
Miguel	2 de 4 histórias	2 de 4 Histórias	1 de 2 Histórias
5 anos			
Vitória	4 de 4 histórias	2 de 4 Histórias	2 de 2 Histórias
Enzo	3 de 4 histórias	1 de 4 Histórias	2 de 2 Histórias
Vitorino	1 de 4 histórias	3 de 4 Histórias	1 de 2 Histórias

TABELA 4 - SEQUENCIALIZAÇÃO NARRATIVA

	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
3 anos			
Inês	1 de 3 etapas	1 de 3 etapas	1 de 3 etapas
Tiago	1 de 3 etapas	3 de 3 etapas	1 de 3 etapas
4 anos			
Miguel	0 de 3 etapas	0 de 3 etapas	1 de 3 etapas
5 anos			
Vitória	4 de 4 etapas	5 de 5 etapas	4 de 4 etapas
Enzo	2 de 4 etapas	2 de 5 etapas	3 de 4 etapas
Vitorino	3 de 4 etapas	2 de 5 etapas	4 de 4 etapas

Análise dos alunos que apresentam um maior comprometimento:

- 1.) Inês: Melhorou ligeiramente no Relato de Fim de Semana, mas manteve-se estável nas outras áreas. Isto pode explicar-se pelo facto da Inês utilizar pouco recurso da linguagem e até mesmo da comunicação, para ver realizados os seus objetivos. Procura o adulto e comunica com ele apenas no sentido de ver satisfeitas necessidades que não consegue suprir sozinha;
- 2.) Mostrou uma melhoria significativa na segunda fase, mas teve uma queda na terceira fase na Sequencialização Narrativa. É possível que a Sequencialização narrativa nesta última fase, apesar de vir no seguimento de uma história conhecida e ouvida pelo grupo, se tenha mostrado mais complexa para ser reproduzida com um grau de fiabilidade;
- 3.) Miguel: Teve uma melhoria geral, consegue dizer muitas mais palavras, fazer conjunções e organizá-las sequencialmente do que antes da aplicação do programa, tem um caminho a percorrer, mas gradualmente está a adquirir e a melhorar as competências de comunicação e linguagem;
- 4.) Vitória: Mostrou um desempenho muito bom em geral, com uma pequena queda na segunda fase no relato de fim de semana e em contar e sequenciar histórias com imagens, no entanto, as principais fragilidades da Vitória prendem-se com dificuldade articulatória, como a pronúncia correta de sons e a formação de palavras;
- 5.) Enzo: Melhorou significativamente no Relato de Fim de Semana e Sequencialização Narrativa. No discurso o Enzo parece ter alguma dificuldade na orientação temporal e tal como a Vitória alguma dificuldade na articulação, pronúncia e formação de palavras;
- 6.) Vitorino: Melhorou no Relato de Fim de Semana e Sequencialização Narrativa, mas teve flutuações em Contar e sequenciar uma história com imagens. Estas flutuações podem explicar-se pela dificuldade que a criança tem em manter o foco de atenção. Devemos saber que a última sequência com imagens veio no seguimento de uma história contada ao grupo, alusiva ao Dia da Mãe. Tarefas

um pouco mais longas do que as habituais desconcentram o Vitorino com facilidade, podendo os erros estarem relacionados com o cansaço ou o foco de atenção não estar na tarefa.

3.2 Análise do domínio da comunicação e da linguagem do grupo

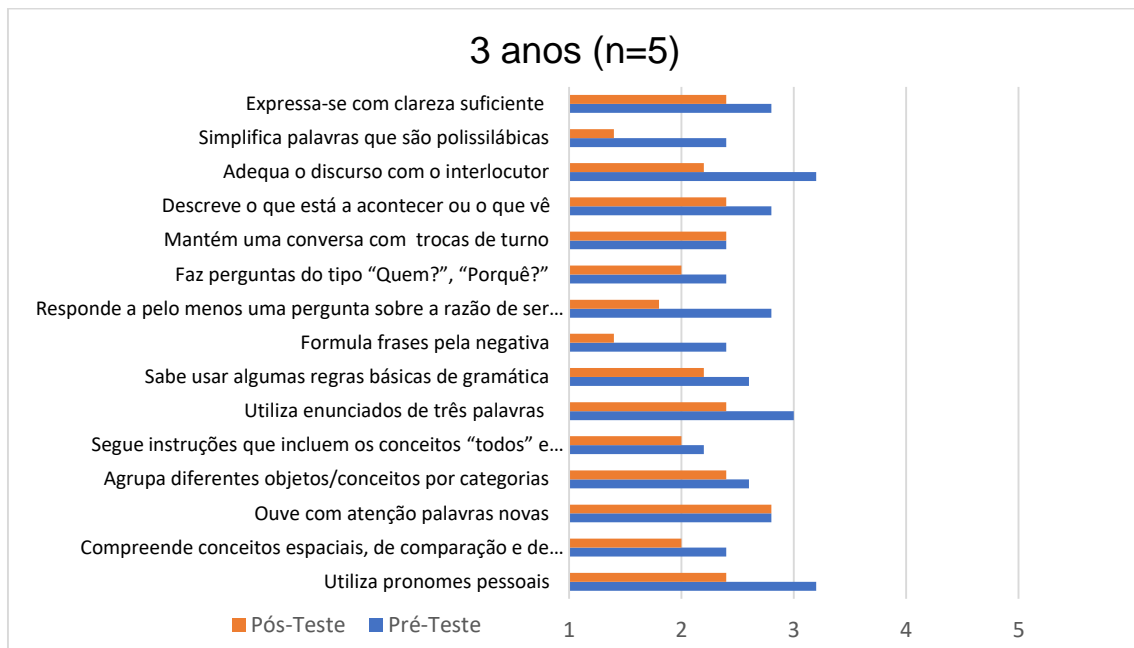


FIGURA 2 -DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 ANOS

A Figura 2 ilustra os resultados dos alunos do grupo de 3 anos na Grelha de Observação do Desenvolvimento pré-escolar para educadores. Importante referir que valores mais baixos, traduzem um maior nível de independência.

Os resultados da avaliação do domínio da comunicação e da linguagem em crianças de três anos revelam um desenvolvimento promissor em várias áreas. A maioria dos alunos demonstra compreensão e uso de pronomes pessoais e possessivos, além de conceitos espaciais, de comparação e de contraste. Também mostram interesse em ouvir e aprender novas palavras, assim como a capacidade de agrupar objetos por categorias e seguir instruções que envolvem conceitos como "todos" e "nenhum". Embora estejam a começar a utilizar enunciados de três palavras para especificar, rejeitar ou descrever algo, alguns alunos podem precisar de mais apoio nesta área. A compreensão de regras básicas de gramática e a formulação de frases pela negativa também estão em desenvolvimento, assim como a capacidade de responder e formular perguntas sobre

diferentes situações (Riani, 2015). Os alunos estão a progredir na manutenção de conversas e na descrição do que estão a ver ou a acontecer à sua volta, adaptando o seu discurso de acordo com o interlocutor e simplificando palavras polissilábicas. Embora ainda possam precisar de mais prática para se expressar com clareza suficiente para serem compreendidos por estranhos durante a maior parte do tempo, os resultados sugerem um bom progresso global no desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dessas crianças.

Após a segunda intervenção foram verificadas melhorias nos alunos, mostram uma progressão clara do entendimento básico para a aplicação prática de conceitos complexos. Há uma melhoria no desempenho, evidenciada pela qualidade dos trabalhos realizados e pelo envolvimento nos mesmos. Os alunos passam a demonstrar uma melhor organização e apresentação de ideias.

A análise dos dois períodos de desempenho dos alunos revela um progresso significativo tanto em termos escolares quanto pessoais. A transição da primeira intervenção para a segunda é marcada por um aprofundamento no conteúdo e nos métodos de ensino e critérios de avaliação, e uma melhoria nas habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. Este progresso reflete-se no desempenho em sala aprimorado e numa maior autonomia, responsabilidade e engajamento, demonstrando a eficácia do processo educacional ao longo do tempo.

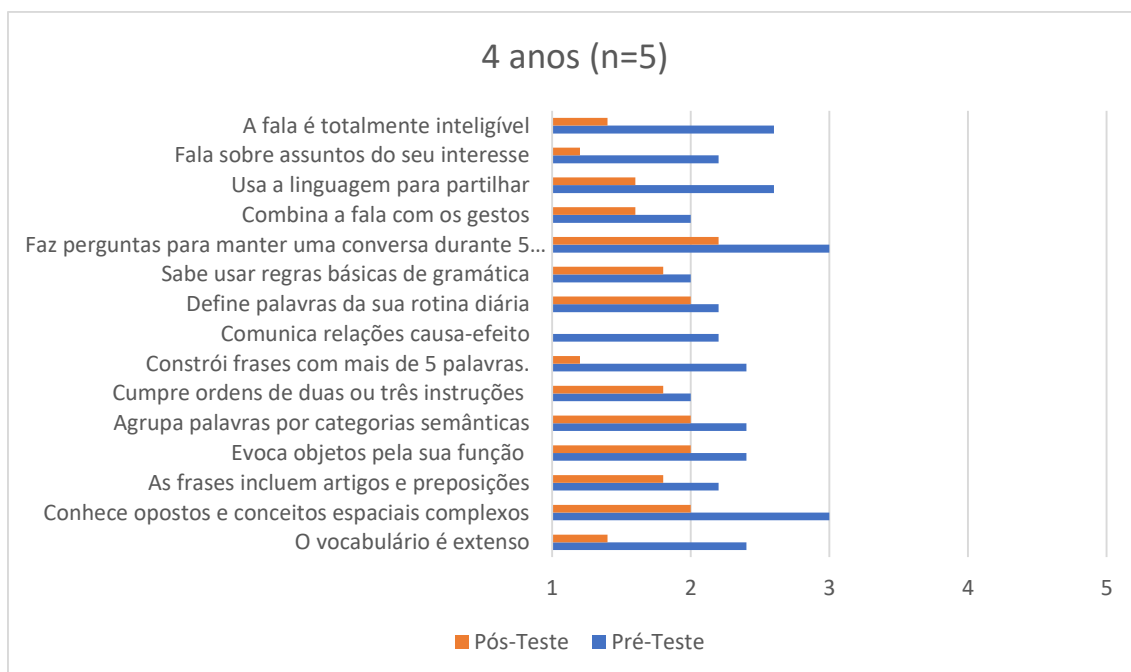


FIGURA 3 - DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 ANOS

A Figura 3 ilustra os resultados dos alunos de 4 anos na Grelha de Observação do Desenvolvimento pré-escolar para educadores.

Os resultados da avaliação do domínio da comunicação e da linguagem em crianças de quatro anos demonstram uma competência significativa em várias áreas-chave do desenvolvimento linguístico. A grande parte do grupo exibe um vocabulário vasto, sendo capazes de produzir centenas de palavras, e demonstrando um entendimento avançado dos conceitos espaciais e opostos, como "longo" e "curto". Além disso, as frases incluem artigos e preposições, mostrando uma compreensão mais profunda da estrutura linguística.

São ainda capazes de evocar objetos pela sua função e agrupar palavras por categorias semânticas, demonstrando uma habilidade crescente na organização do conhecimento lexical. Ao seguir ordens complexas de duas ou três instruções, o grupo demonstra uma capacidade crescente de compreender e executar tarefas relacionadas ou não relacionadas. Outros aspectos importantes incluem a habilidade de construir frases mais longas e complexas, comunicar relações de causa e efeito, definir palavras da sua rotina diária e usar regras básicas de gramática.

A análise das tabelas revela que o grupo apresenta um desenvolvimento robusto e consistente nas habilidades de comunicação e linguagem. Não houve diferenças significativas entre os alunos nas três intervenções, no entanto vemos que houve, por exemplo, um aumento da independência na iniciativa e autonomia, sugerindo uma uniformidade no progresso dessas competências. Quase todos os alunos, com exceção de um, demonstraram um vocabulário extenso, capacidade de compreender e usar conceitos espaciais complexos, construir frases completas, e comunicar de maneira eficaz e inteligível.

O foco agora pode ser na continuidade e aprofundamento dessas habilidades, assegurando que cada criança continue a receber o suporte necessário para manter e expandir as suas capacidades linguísticas e comunicativas (Levickis, et al.,2020). As classificações uniformemente altas indicam um bom trabalho por parte dos educadores e um ambiente de aprendizagem eficaz e estimulante.

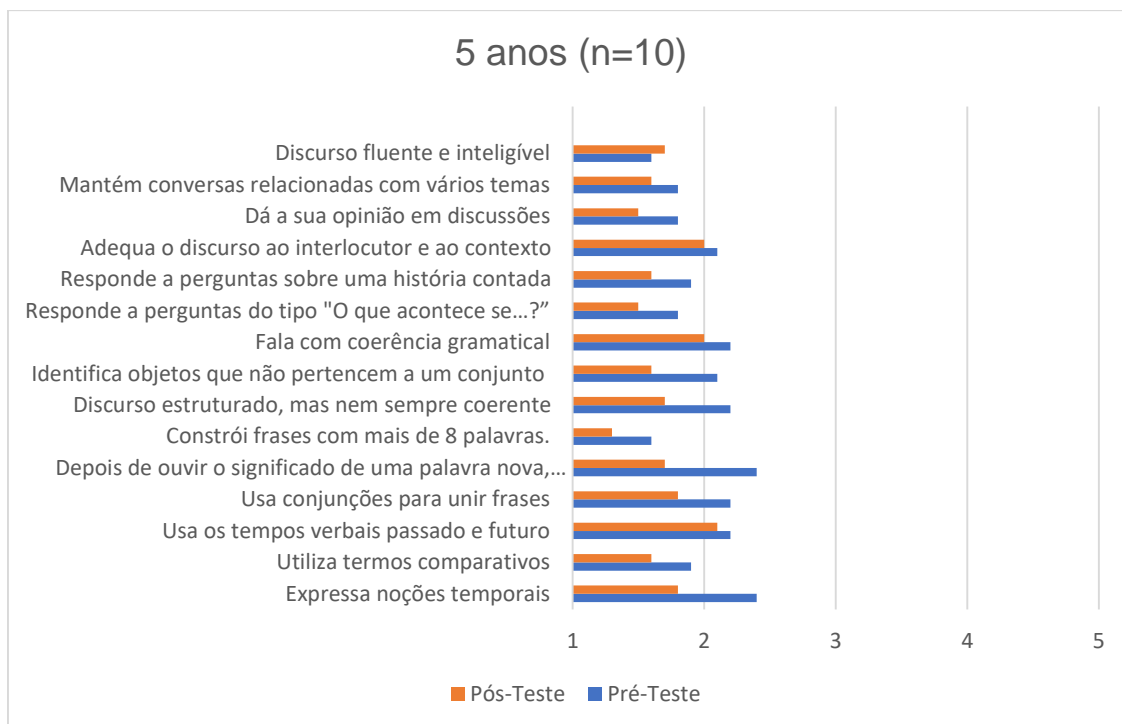


FIGURA 4 - DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 ANOS

A Figura 4 ilustra os resultados dos alunos de 5 anos na Grelha de Observação do Desenvolvimento pré-escolar para educadores.

A análise das tabelas referentes ao domínio da comunicação e linguagem aos 5 anos de idade revela uma variedade de habilidades e competências entre os alunos avaliados. Ao observar os resultados, é possível identificar padrões e variações que refletem o desenvolvimento linguístico único de cada criança.

De maneira geral, a maioria das crianças demonstra um bom entendimento e expressão de noções temporais, como os dias da semana, e habilidades básicas de numeração ordinal. No entanto, o uso de termos comparativos e a construção de frases complexas variam significativamente entre os participantes, com alguns apresentando maior proficiência do que outros.

A capacidade de utilizar os tempos verbais passado e futuro é uma habilidade comum a todos os avaliados, indicando um progresso saudável no desenvolvimento da linguagem. Da mesma forma, a maioria das crianças mostra aptidão na utilização de conjunções para unir frases, embora em diferentes graus de proficiência.

A adaptação do discurso ao contexto e a participação em discussões e conversas revelam uma interação mais sofisticada com a linguagem, indicando uma compreensão crescente do ambiente social e da comunicação interpessoal.

Analisando as duas tabelas sobre o domínio da linguagem em crianças de 5 anos, podemos observar uma progressão significativa em diversas áreas ao longo do tempo.

No pré teste, vemos que os alunos apresentam competências como expressar noções temporais, utilizar termos comparativos, usar os tempos verbais passado e futuro, além de conjunções para unir frases. São capazes de identificar objetos que não pertencem a um conjunto e respondem a perguntas sobre uma história contada. No entanto, o discurso pode não ser totalmente coerente, e há variações na estruturação das frases.

Já no pós-teste, observamos que os alunos ainda mantêm essas competências, mas com uma melhoria notável na coerência gramatical do discurso. Sendo capazes de dar opiniões em discussões, adequar o discurso ao interlocutor e ao contexto, e manter conversas relacionadas com vários temas. Além disso, o discurso é mais fluente e inteligível, com pequenas alterações articulatórias.

Essa comparação revela um progresso natural no desenvolvimento da linguagem e da comunicação. As crianças demonstram uma maior capacidade de expressão, compreensão e interação verbal à medida que envelhecem (Garton, 1992). Essas melhorias são resultado tanto do desenvolvimento cognitivo quanto das experiências sociais e educacionais que vivenciam ao longo do tempo (Mashbur, 2008)

4. Discussão

4.1 Impacto das Atividades nas Competências de Comunicação e Linguagem

O programa de intervenção implementado teve como objetivo contribuir para a atualização de conhecimentos sobre competências de comunicação e linguagem, visando reduzir possíveis lacunas no desenvolvimento da linguagem das crianças. Formado por 12 sessões, cada atividade desenvolvida abordou aspectos específicos da linguagem de uma maneira divertida e envolvente, o que pode ter um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças (Hiver, 2024). Por exemplo, a história do Filipe Feliz ajuda a promover a compreensão de narrativas e o vocabulário, enquanto a corrida das sílabas pode auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica. A criação de plasticina caseira envolve nas instruções passo a passo, enriquecendo assim o vocabulário relacionado a materiais e processos. Comer palavras e trabalhar com trava-línguas e lengalengas aprimora a pronúncia e a fluência verbal, além de explorar a musicalidade da linguagem.

As atividades de onomatopeias despertam a criatividade e a expressão oral, enquanto a formação de frases agramaticais pode ajudar na compreensão das estruturas gramaticais. O jogo do objeto escondido e a caça aos objetos podem expandir o vocabulário e promover a atenção aos detalhes. E a atividade de evocação de elementos e a memória trabalham diretamente a capacidade de recordação e associação de palavras e conceitos.

Durante as atividades de partilha de experiências do fim de semana, por exemplo, foram observados, desde o início do programa até ao final, diversos comportamentos e competências de linguagem das crianças, cada um refletindo os diferentes níveis de desenvolvimento.

A aluna M. Inês mostrou-se sempre reservada, demonstrando dificuldade em interagir com o grupo e expressar-se verbalmente. A sua falta de participação e uso limitado de palavras indicam um desafio na troca de turnos nas conversas e na formação de frases completas.

O Tiago apresentou desde as primeiras partilhas até ao final, um relato detalhado, no entanto, com erros de articulação e confusão nos tempos verbais, sugerindo dificuldades na organização temporal das narrativas, comuns em crianças em fase inicial de desenvolvimento da fala.

O Miguel demonstrou um vocabulário extremamente limitado e dificuldade em manter uma conversa coerente, usando apenas palavras isoladas. A frustração que demonstra ao tentar comunicar-se evidencia a necessidade de apoio e estímulo para melhorar as competências de comunicação.

A Vitória e o Vitorino também mostraram desafios na expressão verbal, com erros de expressão e organização temporal nos relatos que foram fazendo. Enquanto o Enzo, apesar de organizar as histórias, mostra dificuldade em contar detalhes específicos e em usar corretamente os tempos verbais.

Estas observações indicam a importância de oferecer apoio individualizado e estimulação adequada para o desenvolvimento das competências de linguagem, incluindo prática na formação de frases, correção de erros de articulação e orientação na organização temporal das narrativas (Cirrin & Gillam, 2008). O apoio contínuo e a adaptação das atividades às necessidades individuais são essenciais para promover um progresso significativo no desenvolvimento linguístico das crianças (Roberts et al., 2014). Como resultado deste programa, esperou-se que as crianças desenvolvessem uma ampla gama de habilidades de comunicação, incluindo vocabulário expandido, compreensão textual, pronúncia clara, fluência verbal, habilidades gramaticais e memória verbal (Voltmer, 2021). Além disso, ao serem apresentadas à linguagem de uma forma tão diversificada e divertida, foi provável que desenvolvessem uma apreciação mais profunda pela comunicação verbal e uma maior confiança nas habilidades de comunicação e linguagem (Aladini & Jalambo, 2021). Estas competências sólidas são fundamentais para o sucesso académico e social das crianças, preparando-as para uma comunicação eficaz em diversas situações ao longo das suas vidas.

O contexto pandémico trouxe desafios sem precedentes para o sistema educacional, desde o fechar de escolas até a transição para o ensino à distância, os impactos na aprendizagem foram profundos e diversos. Esta nova realidade afetou não apenas a forma como o ensino é entregue, mas também a experiência de aprendizagem dos

alunos a todos os níveis, especialmente aqueles com dificuldades (Araújo, 2021; Menezes, 2023).

Uma das maiores consequências do contexto pandémico na aprendizagem foi a necessidade de adaptação rápida e constante (Oliveira et al., 2021). Tanto os educadores quanto os alunos tiveram de se ajustar a novas tecnologias, métodos de ensino e ambientes de aprendizagem (Ahmed & Opoku, 2021). Além disso, o distanciamento social e o isolamento provocados pelos períodos de confinamento impostos, limitaram as oportunidades de interação e comunicação, com impacto significativo no desenvolvimento da linguagem e no bem-estar emocional dos alunos (Kim, 2020; Zsido, 2022). A falta de interação social, o aumento do stress e ansiedade, contribuíram para um ambiente de aprendizagem menos favorável (Nugroho, 2021).

Este projeto teve como objetivo analisar as dificuldades e propor estratégias de intervenção mais eficazes para auxiliar alunos do pré-escolar com dificuldades no desenvolvimento da linguagem, alunos estes, que em grande parte foram afetados pela pandemia. O foco estará em identificar as necessidades específicas de cada aluno e propor intervenções que promovam o seu desenvolvimento linguístico (Gallagher et al., 2022). Para ajudar os alunos a superar os desafios linguísticos e a desenvolver as suas competências linguísticas de forma eficaz, são necessárias algumas estratégias de intervenção, tais como:

Apoio Individualizado: Cada aluno pode apresentar necessidades únicas, portanto, é crucial fornecer apoio individualizado para atender às suas necessidades específicas, como sessões tutoriais individuais, onde os alunos recebem atenção personalizada para trabalhar em áreas de dificuldade, como formação de frases e articulação correta (Gruhn, 2021).

Apoio Familiar: O envolvimento dos pais e cuidadores é fundamental para o progresso dos alunos (Şengönül, 2022).

Suporte Emocional: A pandemia também afetou o bem-estar emocional das crianças, o que pode impactar o seu desempenho académico (Mondragon, 2021). Oferecer suporte emocional e criar um ambiente acolhedor e seguro na escola pode ajudar os alunos a sentirem-se mais confortáveis e confiantes para participar ativamente das atividades de aprendizagem (Appel, 2023).

Avaliação Contínua e Feedback Construtivo: Realizar avaliações regulares do progresso dos alunos e fornecer feedback construtivo é essencial para monitorizar o desenvolvimento das habilidades linguísticas (Giacosa, 2023). Isso permite identificar áreas que precisam de mais atenção e ajustar as estratégias de intervenção conforme necessário.

4.2 Implicações para a Prática Pedagógica

Existiram vários elementos deste programa que contribuíram para o sucesso no desenvolvimento da linguagem das crianças, tais como, Diversidade de Atividades, Interação Social, Estimulação Criativa, Desafios e Áreas de Melhoria.

Apesar das melhorias verificadas, existiram alguns desafios e áreas a melhorar, como:

- 1.) Nem todas as crianças avançaram ao mesmo ritmo. Algumas necessitaram de apoio adicional para acompanhar o progresso dos colegas, especialmente nas atividades mais complexas de debate.
- 2.) Em alguns casos, a falta de materiais educativos adequados ou de espaço físico apropriado para realizar determinadas atividades limitou a eficácia do programa.
- 3.) O envolvimento inconsistente das crianças, pelo facto de faltarem muitas vezes, na extensão das atividades, influenciou o ritmo de desenvolvimento. Um maior esforço na inclusão dos pais no processo educativo poderia ter amplificado os resultados positivos, na medida em que ao serem incluídos conseguiriam trabalhar processos em casa, tal como fazemos na sala.

Por fim, o desenvolvimento das competências de linguagem, das crianças de 3 a 5 anos através de um programa de atividades diversificado revelou-se eficaz, resultando em melhorias significativas nas suas habilidades de comunicação e expressão. O sucesso do programa destacou a importância de um ambiente educativo rico e interativo, onde a aprendizagem é estimulada de forma lúdica e criativa. No entanto, é crucial continuar a adaptar e melhorar as estratégias educativas para garantir que todas as crianças beneficiem plenamente e de forma equitativa, superando os desafios e otimizar recursos e envolvimento parental (Voorhis, 2013). Com esses ajustes, o impacto positivo no desenvolvimento linguístico das crianças pode ser ainda mais profundo e duradouro.

Com base nos resultados obtidos em termos de linguagem nos alunos em contexto pré-escolar, torna-se evidente que há diversas implicações importantes para a prática pedagógica nesse contexto (Sheridan, 2017). Compreender essas implicações é essencial para garantir que os educadores/auxiliares e todos os restantes docentes possam oferecer um ambiente de aprendizagem eficaz e enriquecedor para as crianças em idade pré-escolar (Justice & Strasser, 2018).

É crucial reconhecer a importância da linguagem na fase pré-escolar e integrá-la de forma significativa em todas as atividades pedagógicas. Os educadores devem criar oportunidades regulares para o desenvolvimento do vocabulário, incentivando a exploração de novas palavras e conceitos através de atividades lúdicas e interativas (Nores & Friedman-Krauss, 2018).

Segundo (Nicolopoulou et al., 2018) as atividades lúdicas com apoio do adulto são benéficas para o desenvolvimento do vocabulário precoce. Num estudo desenvolvido pelo autor, as crianças foram convidadas a participar em brincadeira livre, brincadeira guiada e brincadeira dirigida, todos os grupos mostraram ganhos significativos no conhecimento do vocabulário-alvo, mas as crianças nas condições com apoio do adulto tiveram ganhos significativamente maiores do que aquelas que utilizaram apenas a brincadeira livre. Além disso, os educadores devem promover o desenvolvimento da expressão oral, incentivando as crianças a compartilhar as suas ideias, pensamentos e sentimentos de maneira clara e articulada (Smith & Dickinson, 1994). Isso pode ser feito através de conversas em grupo, dramatizações, jogos de faz de conta e outras atividades que estimulem a comunicação verbal (Fein, 1981).

Contudo, a interação social também deve ser valorizada e incentivada na prática pedagógica, podem ser criadas oportunidades para que as crianças trabalhem em colaboração, compartilhem experiências e aprendam umas com as outras. Essa interação não apenas promove o desenvolvimento linguístico, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos (Pickens, 2009).

As implicações para a prática pedagógica baseadas nas descobertas sobre os alunos da educação pré-escolar em termos linguísticos enfatizam a importância de uma abordagem holística e inclusiva para o desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Ao reconhecer e valorizar o papel central da linguagem na aprendizagem

precoce, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor que promova o crescimento linguístico e o sucesso acadêmico das crianças na pré-escola (Carrión & Gallego, 2016).

4.3 Limitações do Estudo e Sugestões para Pesquisas Futuras

Apesar dos resultados obtidos neste estudo, sobre os alunos da pré-escola em termos linguísticos, é importante reconhecer algumas limitações do estudo.

Uma limitação significativa do estudo é a sua abrangência geográfica e cultural limitada, (Reid, 2017) que segundo o autor, a diversidade cultural e as suas implicações para as políticas, pedagogias e práticas na educação infantil, determinam e implicam na interpretação dos resultados. A pesquisa foi conduzida numa única sala, não havendo grupo de controlo, o que limita a generalização dos resultados. Portanto, estudos futuros podem procurar explorar uma variedade de contextos culturais e geográficos para entender como as diferenças culturais influenciam o desenvolvimento linguístico na pré-escola (Law et al., 2017).

Outra limitação é a falta de consideração de variáveis individuais, como o contexto socioeconómico das crianças, as suas experiências familiares e o acesso a recursos educacionais (Pace & Hirsh-Pasek, 2016). Pesquisas futuras podem incorporar uma abordagem mais abrangente, considerando uma gama mais ampla de fatores que podem influenciar o desenvolvimento da linguagem na pré-escola.

Sugestões para pesquisas futuras incluem estudos longitudinais que acompanham o desenvolvimento linguístico das crianças ao longo do tempo, permitindo uma análise mais detalhada das trajetórias individuais de desenvolvimento (Roben et al., 2012). Além disso, estudos experimentais que investigam o impacto de diferentes abordagens pedagógicas no desenvolvimento da linguagem na pré-escola podem fornecer insights valiosos para informar práticas educacionais eficazes (Archana & Sreedevi, 2021).

Também é importante explorar o papel das novas tecnologias no desenvolvimento linguístico na pré-escola, incluindo o uso de aplicações educativas, jogos digitais e outras ferramentas digitais (Behnamnia & Kamsin, 2022). Compreender como essas tecnologias podem ser utilizadas de forma eficaz para promover o desenvolvimento linguístico das crianças na pré-escola é uma área de pesquisa promissora.

5. Conclusões

A investigação sobre os alunos da pré-escola em termos linguísticos revelou uma fase crucial no desenvolvimento da linguagem infantil. Nesta idade, as crianças encontram-se imersas num processo dinâmico de aprendizagem, absorvendo e experimentando a linguagem de maneira intensa e constante (Bochane, 2020).

Uma das descobertas mais significativas é a aquisição de vocabulário. Durante os anos pré-escolares, as crianças estão num período crítico de expansão de repertório linguístico, absorvendo novas palavras e conceitos a uma velocidade impressionante (Zo Weizman, 2010). Este processo não apenas amplia a capacidade de comunicação verbal, mas também contribui para uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor (Ebert, 2012).

A interação social desempenha um papel crucial neste processo. As crianças aprendem umas com as outras através de conversas informais, brincadeiras e atividades em grupo, enriquecendo o seu repertório linguístico e desenvolvendo habilidades sociais essenciais (Dickinson, 2021).

É fundamental reconhecer e valorizar a diversidade linguística presente na sala de aula da pré-escola (Sugarman & Park, 2017). As crianças trazem consigo uma variedade de experiências linguísticas e culturais, e é essencial criar um ambiente inclusivo que celebre essa diversidade e promova o respeito por todas as formas de expressão linguística (Blundon, 2019).

O desenvolvimento das competências linguísticas em crianças de 3 a 5 anos é um processo crítico e fascinante, que beneficia significativamente de atividades bem estruturadas e interações sociais (J Dockrell, 2014).

Ao longo dos anos, as crianças demonstraram um crescimento notável em vários aspetos das suas competências linguísticas, tais como, aumento do vocabulário, formação de frases, fluência e coerência no discurso, consciência fonológica e rítmica, entre outros (Gleason, 2014).

Bibliografia

- Ahmed, V., Opoku, A. (2021). Technology supported learning and pedagogy in times of crisis: the case of COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 27, 365–405 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10706-w>
- Aladini, A., & Jalambo, M. (2021). Dramatizing the CLIL to Promote Learners Speaking Skills and Their Self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 37-52. DOI: 10.13189/UJER.2021.090105
- Alonso, M. L. (1996). *Inovação curricular e mudança escolar. O contributo do projecto "PROCUR"*. Lisboa: Editorial do ministério da educação.
- Álvares, M. (2021). *Introdução aos Métodos Quantitativos e Análise SPSS: Investigação em Administração e Gestão Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Appel HB, Walsh E, Marsh TE, Brown C. Supporting students' mental health and social emotional learning through community engagement and collaboration. *Educational Research*. 2023 May. 65:3, 285-300. DOI:10.1080/00131881.2023.2209097.
- Araújo LA, Veloso CF, Souza MC, Azevedo JMC, Tarro G. The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: a systematic review. *J Pediatr (Rio J)*. 2021 Jul-Aug;97(4):369-377. doi: 10.1016/j.jped.2020.08.008. Epub 2020 Sep 23. PMID: 32980318; PMCID: PMC7510529
- Araújo LA, Veloso CF, Souza MC, Azevedo JMC, Tarro G. The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: a systematic review. *J Pediatr (Rio J)*. 2021 Jul-Aug;97(4):369-377. doi: 10.1016/j.jped.2020.08.008. Epub 2020 Sep 23. PMID: 32980318; PMCID: PMC7510529.
- Aulakh, J. K. (2012). *Behavioural implications of language learning*. Índia: khalsacollege.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica.
- Barroso, J. (2019). *Administração e política educacional. Um percurso de investigação*. Lisboa: Instituto de educação ULisboa.
- Behaviorism in Education: What Is Behavioral Learning Theory?* (2023). Obtido de National University: <https://www.nu.edu/blog/behaviorism-in-education/>
- Behnamnia, Najmeh & Kamsin, Amirrudin & Ismail, Maizatul Akmar & Hayati, Siavash. (2022). A review of using digital game-based learning for preschoolers. *Journal of Computers in Education*. 10.1007/s40692-022-00240-0
- Blundon, P. H. (2019). *Valuing linguistic diversity: grammatical features of First Nations school-aged children's spoken and written language*. University of Victoria.

- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (2019). *The grammar book: An ESL/EFL resource book*. Routledge.
- Cirrin FM, Gillam RB. Language intervention practices for school-age children with spoken language disorders: a systematic review. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 2008 Jan;39(1):S110-37. doi: 10.1044/0161-1461(2008/012). PMID: 18162642.
- Corder, K., Atkin, A.J., Bamber, D.J. *et al.* Revising on the run or studying on the sofa: prospective associations between physical activity, sedentary behaviour, and exam results in British adolescents. *Int J Behav Nutr Phys Act* **12**, 106 (2015). <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0269-2>
- Costa, E. & Almeida, M. M. (Coord) (2022). 25 anos do Programa TEIP em Portugal. Lisboa: REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cowie, Fiona, "Innateness and Language", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), DOI: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/innateness-language/>>.
- Darmon, Muriel, (2024). *Socialization*. Cambridge, U.K: Key Concepts.
- Desmurget, Michel, (2021). *La fábrica du Crétin Digital: Les dangers des écrans pour nos enfants*. França: Éditions du Seuil.
- Dodd, Barbara, (2013). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. Google Books.
- East, Martin. (2021). Foundational Principles of Task-Based Language Teaching. DOI: 10.4324/9781003039709.
- Ebbels, S. (2014). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: A review of the evidence. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 7-40. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659013512321>
- Ebbels, Susan. (2014). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: A review of the evidence. *Child Language Teaching and Therapy*. 30. 7-40. 10.1177/0265659013512321.
- Ebert, Susanne & Lockl, Kathrin & Weinert, Sabine & Anders, Yvonne & Kluczniok, Katharina & Roßbach, Hans-Günther. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*. 24. 138-154. 10.1080/09243453.2012.749791.
- Educação, D. g. (2018). *Direção geral da educação, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>.
- Er, R. K., Arslantaş, S., & Kurnaz, A. (2023). Examination of pre-school teachers' knowledge levels of the symptoms of learning disability according to different

- variables. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 215-226.
DOI:<https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.215>
- Esperança, Joana., (2019). *Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores*. GODPE.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 1095-1118 . DOI: <https://doi.org/10.2307/1129497>
- Feldman R. Parent-infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *J Child Psychol Psychiatry*. 2007 Mar-Apr;48(3-4):329-54. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01701.x. PMID: 17355401
- Ferreira, Isabel . e.Teixeira, Ana Rita (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 331-350. DOI: 10.24297/IJREM.V6I1.3889
- Ford, Andrea & Elmquist, Marianne & Merbler, Alyssa & Kriese, Amanda & Will, Kelsey & McConnell, Scott. (2020). Toward an ecobehavioral model of early language development. *Early Childhood Research Quarterly*. 50. 246-258.
10.1016/j.ecresq.2018.11.004
- Gallagher, A., Murphy, C. A., Fitzgerald, J., & Law, J. (2022). Addressing implementation considerations when developing universal interventions for speech, language and communication needs in the ordinary classroom: a protocol for a scoping review. *HRB open research*, 4, 41.
<https://doi.org/10.12688/hrbopenres.13249.3>
- Gandotra, A., Kotyuk, E., Bizonics, R., Khan, I., Petánszki, M., Kiss, L., ... Cserjesi, R. (2022). An exploratory study of the relationship between motor skills and indicators of cognitive and socio-emotional development in preschoolers. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 50–65.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2028617>
- García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review. *REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 51-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.1919>
- Garton, A. F. (1992). *Social Interaction and the development of language and cognition*. Australia: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Giacosa, Antonella. (2023). Authentic and Continuous Assessment During the Pandemic: Teachers’ and Students’ Perspectives. DOI: 10.1007/978-3-031-35855-5_2.
- Gomes, Robéria & Costa, Adermárcia & Oliveira, Cibele & Lima, Maria. (2023). Atendimento na brinquedoteca hospitalar: ludicidade, brincadeiras e o brincar.

- Observatório de la ecoomia Latinoamericana. 21. 3303-3326. DOI: 10.55905/oelv21n6-016.
- Gracia, Marta & Casanovas, Jordi & Riba, Carles & Sancho, Maria-Ribera & Jarque, Maria Josep & Casanovas, Josep & Llobera, Fàtima. (2022). Developing a digital application (EVALOE-DSS) for the professional development of teachers aiming to improve their students' linguistic competence. 35. 1-26. DOI: 10.1080/09588221.2019.1707690.
- Green J, Staff L, Bromley P, Jones L, Petty J. The implications of face masks for babies and families during the COVID-19 pandemic: A discussion paper. *J Neonatal Nurs.* 2021 Feb;27(1):21-25. Epub 2020 Oct 29. PMID: 33162776; PMCID: PMC7598570., 21-25. DOI: 10.1016/j.jnn.2020.10.005.
- Grossmann T. The development of social brain functions in infancy. *Psychol Bull.* 2015 Nov;141(6):1266-87. Epub 2015 May 18. PMID: 25984728. DOI: 10.1037/bul0000002
- Gruhn, Sophie & Segers, Eliane & Keuning, Jos & Verhoeven, Ludo. (2020). Profiling children's reading comprehension: A dynamic approach. *Learning and Individual Differences.* 82. 101923. 10.1016/j.lindif.2020.101923.
- Hagen, Å. M. (2017). Improving the Odds: Identifying Language Activities that Support the Language Development of Preschoolers with Poorer Vocabulary Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 649–663. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258727>
- Hiver, Phil & Al-Hoorie, Ali & Vitta, Joseph & Wu, Janice. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research.* 28. 201– 230. 10.1177/13621688211001289.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hutton JS, Dudley J, Horowitz-Kraus T, DeWitt T, Holland SK. Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children. *JAMA Pediatr.* 2020;174(1):e193869. DOI:10.1001/jamapediatrics.2019.3869
- Jenner, G. (2022). *Noam Chomsky as a Linguist A Great Vision defeated by Faulty Logic and Empirical Ignorance*. Independently published.
- Katrien Van Laere, et al. (2021). *Governing quality Early Childhood Education and Care in a global crisis: first lessons learned from the COVID-19 pandemic. Analytical report*. Luxemburgo: Katrien Van Laere.

- Keli Schirmann, J., Miranda, N. G., Vadilea, F. G., & Evani, L. F. (2019). As fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget. *VI Congresso Nacional de Educação* (pp. 1-10). Fortaleza: Editorareallize.
- Kim, J. Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *IJEC* 52, 145–158 (2020). DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Kuzik N, Naylor PJ, Spence JC, Carson V. Movement behaviours and physical, cognitive, and social-emotional development in preschool-aged children: Cross-sectional associations using compositional analyses. *PLoS One*. 2020 Aug 18;15(8):e0237945. PMID: 32810172; PMCID: PMC7433874. DOI: 10.1371/journal.pone.0237945
- Laura M. Justice, Hui Jiang, Katherine Strasser, Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children’s language growth?, *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 42, 2018, Pages 79-92, ISSN 0885-2006, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>.
- Law, James & Charlton, Jenna & Dockrell, Julie & Gascoigne, Marie & Mckean, Cristina & Theakston, Anna. (2017). *Early Language Development: Needs, provision, and intervention for preschool children from socio-economically disadvantage backgrounds A Report for the Education Endowment Foundation*.
- LeBarton ES, Landa RJ. Infant motor skill predicts later expressive language and autism spectrum disorder diagnosis. *Infant Behav Dev*. 2019 Feb;54:37-47. doi: 10.1016/j.infbeh.2018.11.003. Epub 2018 Dec 14. PMID: 30557704.
- Levickis P, McKean C, Wiles A, Law J. Expectations and experiences of parents taking part in parent-child interaction programmes to promote child language: a qualitative interview study. *Int J Lang Commun Disord*. 2020 Jul;55(4):603-617. DOI: 10.1111/1460-6984.12543. Epub 2020 Jun 11. PMID: 32525603.
- Li, Ping & Jeong, Hyeonjeong. (2020). The social brain of language: grounding second language learning in social interaction. 5. 10.1038/s41539-020-0068-7.
- Lima, C. L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lizandra J, Devís-Devís J, Pérez-Gimeno E, Valencia-Peris A, Peiró-Velert C (2016) Correction: Does Sedentary Behavior Predict Academic Performance in Adolescents or the Other Way Round? A Longitudinal Path Analysis. *PLOS ONE* 11(6): e0158254. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158254>
- Lu WP, Tsai WH, Lin LY, Hong RB, Hwang YS. The Beneficial Effects of Massage on Motor Development and Sensory Processing in Young Children with Developmental Delay: A Randomized Control Trial Study. *Dev Neurorehabil*. 2019 Oct;22(7):487-495. doi: 10.1080/17518423.2018.1537317. Epub 2018 Oct 30. PMID: 30376388.

- Maia, M. S. (s.d.). Práticas baseadas na evidência. Escola superior de educação - IPP, Porto, Portugal.
- Maley, A., & Duff, A. (1978). *Drama Techniques A resourch book of communication activities for languages teachers*. U.K: Cambridge University Press.
- McAdams, D. P., Trzesniewski, K., Lilgendahl, J., Benet-Martinez, V., & Robins, R. W. (2021). Self and Identity in Personality Psychology. *Personality Science*, 2(1). DOI: <https://doi.org/10.5964/ps.6035>
- Menezes Isabel, e. a. (2023). A Redefinição da Escola Portuguesa. *IX Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação* (p. 221). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Michelle A. Harris, M. A. (2020). The Link Between Self-Esteem and Social Relationships: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1459–1477. DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000265>
- Mineiro, A. (2017). Visitando a linguagem enquanto capacidade cognitiva inscrita na evolução do Homem. *Cadernos De Saúde*, 9, 5-14. DOI: <https://doi.org/10.34632/cadernosdesaude.2017.2860>
- Mueller, Ulrich & Carpendale, Jeremy. (2000). The role of social interaction in Piaget's theory: language for social cooperation and social cooperation for language. *New Ideas in Psychology - NEW IDEA PSYCHOL.* 18. 139-156. DOI:10.1016/S0732-118X(00)00004-0.
- Naiara Berasategi Sancho, Nahia Idoiaga Mondragon, Maria Dosil Santamaria, Amaia Eiguren Munitis, The Well-being of children in lock-down: Physical, emotional, social and academic impact, *Children and Youth Services Review*, Volume 127, 2021, 106085, ISSN 0190-7409, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106085>.
- Nascimento, G. S. do, & Orth, M. R. B. (2012). A Influência dos Fatores Ambientais no Desenvolvimento Infantil / The Influence of the Ambient Factors In The Infantile Development. *Revista De Ciências Humanas*, 9(13), p. 31–50. DOI: <https://doi.org/10.31512/rch.v9i13.385>
- Nicolopoulou, Ageliki & Toub, Tamara & Hassinger-Das, Brenna & Nesbitt, Kimberly & Ilgaz, Hande & Dickinson, David & Weisberg, Deena & Hirsh-Pasek, Kathy & Golinkoff, Roberta. (2018). The Language of Play: Developing Preschool Vocabulary Through Play Following Shared Book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*. 45. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.01.010.
- Nores, M., & Friedman-Krauss, A. (2018). Activity settings, content, and pedagogical strategies in preschool classrooms: Do these influence the interactions we

- observe? *Early Childhood Research Quarterly*, 264-277. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.011>
- Nugroho, Iman & Miftakh, Fauzi & Wahyuna, Yuna. (2021). Exploring Students' Speaking Anxiety Factors in an Online EFL Classroom. *Interaction Jurnal Pendidikan Bahasa*. 8. 228-239. DOI: 10.36232/jurnalpendidikanbahasa.v8i2.1337.
- Núñez L, Midgley N, Capella C, Alamo N, Mortimer R, Krause M. The therapeutic relationship in child psychotherapy: integrating the perspectives of children, parents and therapists. *Psychother Res*. 2021 Nov;31(8):988-1000. doi: 10.1080/10503307.2021.1876946. Epub 2021 Jan 28. PMID: 33509052.
- Oliveira G, Grenha Teixeira J, Torres A, Morais C. An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *Br J Educ Technol*. 2021 Jul;52(4):1357-1376. Epub 2021 May 18. PMID: 34219758; PMCID: PMC8237053. DOI: 10.1111/bjet.13112
- Pace, Amy & Luo, Rufan & Hirsh-Pasek, Kathy & Golinkoff, Roberta. (2017). Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development. *Annual Review of Linguistics*. 3. 10.1146/annurev-linguistics-011516-034226.
- Pedro, A., Rosário, M., & Cristina, R. (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Peña, M. I. (2011). *Diseños de Investigación en Psicología*. Barcelona: Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento.
- Pickens, Jeffrey. (2009). Socio-emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers. *Child Care in Practice*. 15. 261-278. 10.1080/13575270903149323.
- Reid, Jeanne & Kagan, Sharon & Scott-Little, Catherine. (2017). New understandings of cultural diversity and the implications for early childhood policy, pedagogy, and practice. *Early Child Development and Care*. 189. 1-14. 10.1080/03004430.2017.1359582.
- Riani, A. A. (2015). *Understanding Rules Acquisition in Children Based on "Natural Grammar" Theory by chomsky: A Review of literature*. U.K.
- Richard Göllner, Rodica I. Damian, Norman Rose, Marion Spengler, Ulrich Trautwein, Benjamin Nagengast, Brent W. Roberts, Is doing your homework associated with becoming more conscientious?, *Journal of Research in Personality*, Volume 71, 2017, Pages 1-12, ISSN 0092-6566, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.08.007>
- Rigolet, S. N. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.

- Roben CK, Cole PM, Armstrong LM. Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Dev.* 2013 May-Jun;84(3):891-905. Epub 2012 Dec 20. PMID: 23278601; PMCID: PMC3620964. DOI: 10.1111/cdev.12027
- Robert Bogdan, S. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Roberts MY, Kaiser AP, Wolfe CE, Bryant JD, Spidalieri AM. Effects of the teach-model-coach-review instructional approach on caregiver use of language support strategies and children's expressive language skills. *J Speech Lang Hear Res.* 2014 Oct;57(5):1851-69. doi: 10.1044/2014_JSLHR-L-13-0113. PMID: 24950492.
- Roncato, C. C., & Lacerda, C. B. (2005). Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. *Distúrbios da Comunicação*, 215-223.
- Rowe, Meredith & Weisleder, Adriana. (2020). Language Development in Context. *Annual Review of Developmental Psychology*. 2. 1-23. DOI:10.1146/annurev-devpsych-042220-121816
- Sato K, Fukai T, Fujisawa KK, Nakamuro M. Association Between the COVID-19 Pandemic and Early Childhood Development. *JAMA Pediatr.* 2023;177(9):930–938. DOI:10.1001/jamapediatrics.2023.2096
- Şengönül, T. (2022). A review of the relationship between parental involvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship . *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32–57. DOI:<https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.04>
- Sheridan, Sonja & Gjems, Liv. (2017). Preschool as an Arena for Developing Teacher Knowledge Concerning Children's Language Learning. *Early Childhood Education Journal*. 45. 10.1007/s10643-015-0756-8.
- Silva, Isabel, Marques, L., Mata,L., Rosa, M. (2016). *Educação, M. d. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Skinner, B. F. (1981). Em *Skinner's Verbal Behavior I—why we need it* (pp. 1-24). Place, U. T.
- Smith, M., & Dickinson, D. (1994). Describing Oral Language Opportunities and Environments in Head Start and Other Preschool Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 345-366.
- Snowling MJ, Hayiou-Thomas ME, Nash HM, Hulme C. Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *J Child Psychol Psychiatry.* 2020 Jun;61(6):672-680. Epub 2019 Oct 20. PMID: 31631348; PMCID: PMC7317952. DOI: 10.1111/jcpp.13140.

- Sugarman, J., & Park, M. (2017). *Supporting culturally and linguistically diverse children and workers in early childhood quality rating and improvement systems*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Sundberg ML, Michael J. The benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. *Behav Modif.* 2001 Oct;25(5):698-724 PMID: 11573336. . DOI: 10.1177/0145445501255003.
- Tabile, A. F., & Jacometo, M. C. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Pepsic*, 103-105.
- Vasconcelos, T. (1999). : Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista IBEROAMERICANA* .
- Vilarinho, E. (2013). O Direito das Crianças à Educação Pré-Escolar Pública de Qualidade. *Revista Pedagógica, Chapecó, v.15, n.31, p. 281-300, jul./dez. 2013*.
- Visser-Bochane MI, Reijneveld SA, Krijnen WP, van der Schans CP, Luinge MR. Identifying Milestones in Language Development for Young Children Ages 1 to 6 Years. *Acad Pediatr.* 2020 Apr;20(3):421-429. Epub 2019 Jul 12. PMID: 31306799. DOI: 10.1016/j.acap.2019.07.003
- Vitiello, Virginia & Williford, Amanda. (2021). Alignment of teacher ratings and child direct assessments in preschool: A closer look at teaching strategies GOLD. *Early Childhood Research Quarterly.* 56. 114-123. DOI: 10.1016/j.ecresq.2021.03.004.
- Voltmer K, Hormann O, Pietsch M, Maehler C, von Salisch M. Teaching the Teachers About Language Support Strategies: Effects on Young Children's Language Development. *Front Psychol.* 2021 May 4;12:660750. doi: 10.3389/fpsyg.2021.660750. PMID: 34017290; PMCID: PMC8129529.
- Voorhis, F. L. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8*. MDRC.
- Weizman ZO, Snow CE. Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Dev Psychol.* 2001 Mar;37(2):265-79. PMID: 11269394. DOI: 10.1037/0012-1649.37.2.265.
- Wertsch, James. (2004). From Social Interaction to Higher Psychological Processes. A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development.* 22. 1-22. DOI: 10.1159/000272425.
- Wieduwilt, Nadine & Lehl, Simone & Anders, Yvonne. (2022). Preschool teachers' language-related pedagogical beliefs and their relation to observed classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly.* 62. 175-185. DOI: 10.1016/j.ecresq.2022.08.001.
- Yeung, Susanna & Ng, Mei Lee & Qiao, Shen & Tsang, Art. (2020). Effects of explicit L2 vocabulary instruction on developing kindergarten children's target and general

vocabulary and phonological awareness. *Reading and Writing*. 33. DOI: 10.1007/s11145-019-09982-3.

Zsido AN, Arato N, Inhof O, Matuz-Budai T, Stecina DT, Labadi B. Psychological well-being, risk factors, and coping strategies with social isolation and new challenges in times of adversity caused by the COVID-19 pandemic. *Acta Psychol (Amst)*. 2022 May;225:103538. Epub 2022 Feb 21. PMID: 35219042; PMCID: PMC8858700. DOI: 10.1016/j.actpsy.2022.103538

Anexos

Anexo A - Atividades Pré-Escolar



Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar, Póvoa de Varzim

Serviço de Psicologia e Orientação - SPO



1ª Atividade: A história do Filipe Feliz (Alves, R.C 2015. Booksmile)

Com esta primeira atividade procuro criar empatia com os alunos, através da exploração das emoções, sobretudo, de momentos mais felizes.

As crianças sentam-se como habitualmente na roda e depois de apresentar o livro, começo por explicar que o Filipe quer saber o que significa o nome Filipe Feliz, através da história e dos diversos momentos o Filipe vai conhecendo diferentes tipos de emoções que fazem a sua família sentir felicidade. No final peço que me digam o que lhes traz felicidade também, comparando com os diferentes momentos felizes do menino ao longo da narrativa.

Esta atividade tem como objetivo primeiro conseguir a atenção e a empatia dos alunos explorando o léxico e a integração da estrutura narrativa como o, princípio, meio e fim.

2ª Atividade: Corrida das sílabas

Nesta atividade vamos explicar aos alunos o que são sílabas, para isso utilizamos os nossos nomes e explicamos que ele se pode dividir em sílabas, começo com o meu, depois com o da professora e depois com cada aluno, para isso, uso o recurso a palmas. Quando o processo estiver interiorizado, explico que vamos fazer a corrida das sílabas, assim cada sílaba corresponde a um passo, quanto mais sílabas acertarem mais passos vão dando e assim o primeiro a chegar ao destino final vence o jogo. Para esta atividade divido os meninos em pares.

Com esta atividade pretende-se trabalhar a noção de sílaba e de palavra e complexidade e número de sílabas.

3ª Atividade: Plasticina caseira

As crianças através do manuseamento e da elaboração de plasticina vão explorar a Consciência fonológica e a motricidade fina. Juntamos farinha, água e corante alimentar, os alunos vão amassando até a pasta estar moldada. Depois distribuímos os pedaços por cada um e vamos pedindo aos mais velhos que formem o seu nome e diferentes elementos do alfabeto. Aos mais novos é-lhes pedido que façam objetos, como bolas, bonequinhos, ou simplesmente que brinquem com o material.

Através deste momento queremos trabalhar além da consciência e evocação fonológica e semântica, o aumento do vocabulário e a motricidade fina, ao elaborar e manusear a plasticina.

4ª Atividade: Comer palavras

Nesta sessão começa-se por perguntar às crianças quais as músicas infantis que conhecem. Assim que vão nomeando vamos cantando juntos. Repetimos a tarefa, mas agora pedindo que da música que estão a cantar identifiquem as palavras mais compridas através da divisão silábica, já aprendida na 2ª sessão. Posteriormente vamos cantando a música sem repetir a palavra com maior número de sílabas. Consoante a adesão vamos aumentando as palavras retiradas, aumentando também as letras das músicas. Com esta atividade pretende-se



desenvolver o significado da palavra, consciencializando-se da sua existência e do lugar da palavra na frase.

5ª atividade: Trava línguas e lengalenga

Para esta atividade sentamos os alunos em círculo e começamos por lhes dizer que há palavras que rimam entre si e outras que começam com a mesma letra, mas que como ainda são pequeninos podem ainda não ter percebido, e que por isso na atividade de hoje vão aprender textos que se chamam trava línguas e lengalengas. Começamos então pelo trava línguas “O rato roeu a rolha...” e quando estiver sistematizado vamos passando para a lengalenga “ Gato pintado...”. Ao longo da sessão e depois ao longo da semana, a educadora vai explorando diferentes lengalengas e trava línguas.

Nesta atividade para além de se trabalhar a consciência fonológica ao nível da sílaba, a criança toma consciência do fonema através da repetição, ou da própria rima.

6ª Atividade: Onomatopeias

Com esta sessão para além de querermos estimular a criatividade das crianças ao interpretar sons, que por vezes desconhecem, ensinamos-lhe a possibilidade de comunicar através deles e que muitas vezes o fazemos sem nos dar conta. Para isso começamos por dizer o que é esta palavra muito grande, e que tantas vezes representa sons bem pequeninos, por exemplo o som que o cão e o gato faz. Depois vamos aumentando a complexidade para sons, por exemplo, de choro, ou de dor de uma queimadura, etc.

Esta atividade permite estimular a capacidade de produzir, conhecer e distinguir diferentes sons, promovendo a perceção e atenção auditiva.

7ª Atividade: Frases agramaticais

Neste momento vamos explicar aos alunos que às vezes dizemos frases que não têm sentido e que neste jogo vai acontecer isso mesmo, vou dizer algumas frases e nessas frases vou colocar palavras que apesar de existirem vão ser conjugadas erradamente, para que compreendam, dou o exemplo com a frase “Os meninos vai à escola”. Posteriormente vou dizendo frases que os alunos vão detetando os erros.

Com esta atividade ajudamos a criança a reconhecer a sintaxe em cada frase e a perceber que apesar de uma palavra existir em determinados contextos frásicos não fazem sentido, promovendo a criatividade linguística e trabalhar a tomada de decisão quanto à escolha gramatical.

8ª Atividade: Objeto escondido

Para esta sessão trazemos diferentes objetos que apresentamos à turma, depois pedimos em grupo de 3 que os observem bem, e que assim que estiverem preparados se virem para o lado oposto. Quando se viram novamente um dos objetos foi escondido e as crianças em colaboração ou sozinhas conforme a idade vão descobrir qual foi o objeto. Ainda com recurso



Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar, Póvoa de Varzim

Serviço de Psicologia e Orientação - SPO

Com os mesmos objetos, a ordem de um deles será trocada e as crianças terão de adivinhar a ordem inicial.

Com esta atividade pretende-se trabalhar de forma lúdica a organização perceptiva e a memória visual, útil na alfabetização inicial da criança.

9ª Atividade

Esta atividade está interligada com a atividade anterior. No primeiro tempo da manhã, quando nos sentamos na roda, vai ser pedido que se recordem do que fizemos da última vez e ser-lhes-á perguntado se ainda se lembram de quais eram os objetos (Letras íman do alfabeto, borracha, lápis, lego, pinha, clip, folha), depois de os nomear os meninos vão desenhar um objeto à escolha dos que foram trabalhados.

Com esta atividade pretendemos trabalhar a organização das ideias, a estruturação do discurso ao nível da coerência e da coesão textual.

10ª Atividade: Evocação de elementos

Através de imagens previamente selecionadas explicamos aos alunos que vamos fazer um jogo em que devemos evocar muitas palavras e que vamos todos aprender uns com os outros. De seguida damos o primeiro exemplo: "Na quinta vivem as galinhas, a vaca, ... e que mais animais podem viver lá?", depois vamos fazendo isto para outros exemplos, como animais marinhos, da savana/selva, frutas e legumes, roupas, e meios de transporte. As imagens ajudam a criança a focar a atenção na tarefa e em lembrá-la de qual objeto estamos a relacionar.

O objetivo desta atividade é ensinar a criança a categorizar e evocar imagens semânticas, aumentando o seu vocabulário e o conhecimento do meio e do mundo onde vive.

11ª Atividade: Caça objetos

A atividade consiste em procurar dentro da sala objetos que comecem por determinada letra. Por exemplo, um objeto começado pela letra M, e pronunciamos a letra. Mesa começa pela letra M, depois vamos dando letras e pedindo que nomeiem objetos começados pela mesma letra. Para facilitar a aprendizagem, podemos relacionar nomes de meninos que comecem pela mesma letra. Se na sala houver crianças que para além da primeira letra também têm a segunda (neste grupo existem quatro).

Com esta atividade pretendemos favorecer a aquisição da base alfabética; aumento do léxico; e desenvolvimento da estrutura sintática.

12ª Atividade: Jogo da memória

Esta atividade é bastante idêntica ao jogo tradicional da memória, no entanto, neste caso os pares serão formados por palavras que rimam, tendo as crianças que encontrar o respetivo par que rima, a criança que obter maior número de pares vence o jogo.



Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar, Póvoa de Varzim

Serviço de Psicologia e Orientação - SPO



Esta atividade permite estimular a memória a curto prazo, o raciocínio lógico, a coordenação motora, bem como a agilidade mental.

Anexo B - Grelhas 1ª Avaliação

Estratégias

1. Quadro de presenças com formas geométricas para cada dia da semana. Dependendo da forma, a criança procura na sala diferentes objetos que possam ser iguais ou semelhantes à forma que estamos a trabalhar. Depois de identificado, explora-se perguntando a cor, o tamanho e as diferenças com as demais encontradas pelos colegas;
2. Depois do acolhimento contamos uma história, cantamos uma música, ou fazemos uma pequena dramatização. Entretanto é pedido aos alunos, sobretudo o que apresentam maior dificuldade na identificação tempo/espço, que respondam às perguntas colocadas. As perguntas baseiam-se no que foi feito e destinam-se a identificar e explorar diferentes desafios, tais como: determinantes, artigos, adjetivos, sujeito, nomes, singular, plural, antónimos, sinónimos, géneros, etc...;
3. Todos os dias há um aluno que é o "chefe", nesse dia, é incentivado a participar um pouco mais nas decisões da sala, dando-lhe oportunidade de mostrar a sua opinião, as suas preferências, escolhas, explorando um papel diferente do que o habitual. Para nós dá-nos a oportunidade de conhecer o aluno noutra postura, bem como elaborar um diálogo diferente e de maior proximidade;
4. De manhã, antes dos alunos entrarem na sala, duas vezes por semana, são postos objetos descontextualizados nas áreas, que depois devem ser identificados e colocados no lugar correto;
5. Duas vezes por semana estou presente na sala e passo no lugar de cada aluno, nessa altura converso com ele sobre qualquer coisa, estimulando a troca de turnos.

	3 anos	OBS	aluno
1	Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	2,3,5	Inês, Tiago
2	Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", "em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1,4	Tiago
3	Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir	1,3,4	Inês, Tiago
4	Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	4	Inês, Tiago
5	Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1,4	Tiago
6	Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1,2,3	Inês, Tiago
7	Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1 ao 5	Inês, Tiago
8	Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1,2,4,5	Inês, Tiago
9	Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	2,5	Inês, Tiago
10	Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	2,5	Tiago
11	Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	2,3,5	Inês, Tiago
12	Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1,2,4	Inês, Tiago

13	Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	3,5	Inês, Tiago
14	Simplifica palavras que são polissilábicas.	1 ao 5	Inês, Tiago
15	Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	2,3,5	Inês, Tiago

	4 anos	OBS	aluno
1	O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	2,3,5	Miguel,
2	Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1,2,4,5	Miguel,
3	As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	2,3,5	Miguel
4	Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1,2,4,5	Miguel
5	Agrupa palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1,4	Miguel
6	Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.") .	3,4,5	Miguel
7	Constrói frases com mais de 5 palavras.	2,3,5	Miguel
8	Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	2,5	Miguel
9	Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1,2,4	Miguel
10	Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1,2,4	Miguel
11	Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	2,5	Miguel
12	Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	2,3,5	Miguel
13	Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	2,3,5	Miguel
14	Fala sobre assuntos do seu interesse.	5	Miguel
15	A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1 ao 5	Miguel

	5 anos	OBS	Aluno
1	Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1,2,4	Vitorino, Vitória
2	Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1,2,4	Vitória
3	Usa os tempos verbais passado e futuro.	2	Vitorino, Vitória
4	Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	2, 3	Vitorino,
5	Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1,2,3	Vitorino,
6	Constrói frases com mais de 8 palavras.	2,5	Vitória
7	No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	3,5	Vitorino, Vitória
8	Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	4	Vitorino
9	Fala com coerência gramatical.	1,2	Vitorino, Enzo
10	Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	2	
11	Responde a perguntas sobre uma história contada.	2	Enzo
12	Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1,2,3,4	Vitorino
13	Dá a sua opinião em discussões.	3,4	Vitória, Enzo
14	Mantém conversas relacionadas com vários temas.	4,5	
15	Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articatórias.	1 ao 5	Vitória

Anexo C - GODPE (3 anos)

Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores

Idade da criança: ____A ____M Sexo: Masculino Feminino

Existe suspeita de a criança estar em risco de atraso no desenvolvimento?
 Sim Não Se sim, qual o motivo? _____

A criança tem medidas de apoio à aprendizagem na escola? Sim Não

Se sim, quais são as medidas? _____

A criança beneficia de algum tipo de apoio? Sim Não

Se sim, indique qual/quais? Terapia da Fala Terapia Ocupacional
 Psicologia Fisioterapia Outro/a: _____

Algum destes apoios é disponibilizado na escola? Sim Não

Se sim, indique qual/quais? _____

A grelha que se segue apresenta as competências esperadas para os 3 anos de idade. Por favor, **indique qual o nível de suporte que a criança necessita** para realizar cada uma das competências (significando **1 – INDEPENDÊNCIA COMPLETA; 2 - SUPERVISÃO; 3 - AJUDA MÍNIMA; 4 - AJUDA MODERADA; 5 - AJUDA TOTAL**).
 Muito obrigada pela sua cooperação!

3 ANOS					
DOMÍNIO COGNITIVO					
Consegue manter a atenção em atividades do seu interesse durante 5-10 minutos).	1	2	3	4	5

Está atento a aspetos-chave (e.g., cor) de um objeto ou situação e compara-os para resolver um problema (e.g., construção de um puzzle).	1	2	3	4	5
Nomeia a maior parte das imagens e dos desenhos, a partir do seu contorno ou desenho.	1	2	3	4	5
Reconhece objetos, pessoas e situações pelos seus sons.	1	2	3	4	5
Seleciona objetos segundo a sua função.	1	2	3	4	5
Nomeia um de vários objetos mostrados anteriormente.	1	2	3	4	5
Recorda-se de objetos que viu, acontecimentos que presenciou ou experiências por que passou recentemente.	1	2	3	4	5
Decora e reproduz canções e rimas infantis, lembrando-se das músicas e dos gestos.	1	2	3	4	5
Procura alternativas para resolver um problema.	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Vai buscar o livro e senta-te na cadeira").	1	2	3	4	5
Explora os objetos sozinho, para determinar quais as suas funções e/ou mostra às outras pessoas como é que funcionam.	1	2	3	4	5
Brinca ao "faz de conta" com bonecos, animais e pessoas.	1	2	3	4	5
Sequencia eventos/ações das rotinas de vida diária durante o brincar (e.g., alimentar o bebé, lavar, colocar na cama).	1	2	3	4	5
Identifica as cores primárias (aponta a pedido do adulto e nomeia as cores vermelho, azul e amarelo).	1	2	3	4	5
Identifica imagens ou situações disparatadas.	1	2	3	4	5

DOMÍNIO SOCIOEMOCIONAL					
Atribui pensamentos e sentimentos para interpretar imagens (e.g., "O menino está triste").	1	2	3	4	5
Mostra espontaneamente afeto e/ou preferência por algumas crianças.	1	2	3	4	5
Demonstra preocupação quando uma criança se magoa ou está a chorar.	1	2	3	4	5
Começa a entender o que significa fazer mal ao outro.	1	2	3	4	5
Pede permissão e ajuda (e.g., "ajuda-me"; "faz tu").	1	2	3	4	5
Colabora com outras crianças para alcançar um objetivo comum.	1	2	3	4	5
Dá a vez e partilha, com ajuda do outro.	1	2	3	4	5

Envolve-se em jogo de "faz de conta" com pares.	1	2	3	4	5
Imita os adultos e os pares.	1	2	3	4	5
Começa a interiorizar regras, mas ainda tem dificuldade e a cumpri-las na maior parte do tempo.	1	2	3	4	5
Responde de forma adequada ao contacto social de adultos e familiares.	1	2	3	4	5
Diz o seu primeiro e último nome, a sua idade e identifica-se como menino ou menina.	1	2	3	4	5
Utiliza "eu" em vez do nome.	1	2	3	4	5
Entende os conceitos "meu", "dele".	1	2	3	4	5
Começa a sentir-se seguro em ambientes não familiares e longe dos seus cuidadores.	1	2	3	4	5

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", "em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

DOMÍNIO SENSORIO-MOTOR					
Anda, fazendo rotação do tronco e balanceando reciprocamente os braços.	1	2	3	4	5
Sobe e desce escadas com alternância de pés.	1	2	3	4	5
Trepa equipamentos com facilidade (e.g., berço, cadeiras, equipamentos do infantário) e corre com facilidade, evitando obstáculos.	1	2	3	4	5
Demonstra preferência por uma das mãos.	1	2	3	4	5
Desenvolve a competência de agarrar: usa um agarrar eficaz sobre os instrumentos.	1	2	3	4	5
Folheia páginas de revistas ou cartões.	1	2	3	4	5
Controla um lápis usando o polegar, o dedo indicador e o dedo médio.	1	2	3	4	5
Desenha uma pessoa com a cabeça e as pernas e os braços a saírem da cabeça.	1	2	3	4	5
Faz puzzles de 4 ou 5 peças.	1	2	3	4	5
Faz uma torre de 8 blocos e imita uma torre de três blocos.	1	2	3	4	5
Lava e seca as mãos e a cara sem ajuda, mas precisa do apoio do adulto para lavar os dentes.	1	2	3	4	5
Indica necessidade de ir à casa de banho - raramente tem "acidentes" relacionados com o controlo de esfíncteres.	1	2	3	4	5
Utiliza a casa de banho sozinho, mas precisa de ajuda para se limpar.	1	2	3	4	5
Come com o garfo ou a colher e bebe de um copo pequeno que segura com uma das mãos.	1	2	3	4	5
Pode desapertar cordões e tirar os sapatos. Pode calçar o sapato, mas pode colocá-lo no pé errado.	1	2	3	4	5
<p><u>Por favor, caracterize a utilização desta Grelha no seu dia-a-dia, relativamente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância da existência deste tipo de grelhas; • Forma como esta Grelha está construída (e.g., facilidade do preenchimento da Grelha; clareza dos itens; relevância dos itens para conhecer a criança, ...). <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>					

Anexo C - GODPE (4 anos) continuação

Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para

Educadores

Idade da criança: ____A ____M Sexo: Masculino Feminino

Existe suspeita de a criança estar em risco de atraso no desenvolvimento?
 Sim Não Se sim, qual o motivo? _____

A criança tem medidas de apoio à aprendizagem na escola? Sim Não
 Se sim, quais são as medidas? _____

A criança beneficia de algum tipo de apoio? Sim Não
 Se sim, indique qual/quais? Terapia da Fala Terapia Ocupacional
 Psicologia Fisioterapia Outro/a: _____

Algum destes apoios é disponibilizado na escola? Sim Não
 Se sim, indique qual/quais? _____

A grelha que se segue apresenta as competências esperadas para os 3 anos de idade. Por favor, **indique qual o nível de suporte que a criança necessita** para realizar cada uma das competências (significando **1 – INDEPENDÊNCIA COMPLETA; 2 - SUPERVISÃO; 3 - AJUDA MÍNIMA; 4 - AJUDA MODERADA; 5 - AJUDA TOTAL**).
 Muito obrigada pela sua cooperação!

					4 ANOS
DOMÍNIO COGNITIVO					
Consegue manter a atenção em atividades do seu interesse durante 10-15 minutos.	1	2	3	4	5

Descreve objetos familiares sem os ver.	1	2	3	4	5
Reconhece diferenças, organiza objetos por tamanho, cor e forma.	1	2	3	4	5
Recorda partes de uma história acabada de ler (sem ajuda/sem pistas).	1	2	3	4	5
Raciocina sobre experiências, faz perguntas e responde às mesmas (e.g., "Porque é que não posso...?"; "O que acontecerá se...?").	1	2	3	4	5
Procura alternativas a resolução de problemas.	1	2	3	4	5
Responde corretamente a perguntas do tipo: "Diz-me como", "Como fazes?", "Qual?", "Quantos?".	1	2	3	4	5
Consegue construir o raciocínio "se...então" (e.g., "Se eu fizer isto, então a mamã vai ficar feliz porque...").	1	2	3	4	5
Responde a perguntas relacionadas com cuidados sobre a sua segurança (e.g., "porque é que não deves brincar com facas?")	1	2	3	4	5
Envolve-se em jogo dramático com temas complexos; usa miniaturas nas dramatizações de histórias criadas por eles (e.g., bonecas, casa de bonecas, ...).	1	2	3	4	5
Diz o que vai acontecer a seguir numa história.	1	2	3	4	5
Realiza associação semântica (e.g., "Encontra uma coisa que fica bem com prego" - "martelo").	1	2	3	4	5
Descreve absurdos em imagens ou na vida real (e.g., um adulto a chuchar no dedo).	1	2	3	4	5
É criativo nos seus argumentos.	1	2	3	4	5
Conta corretamente até 20; conta até 4 com noção de quantidade.	1	2	3	4	5

DOMÍNIO SOCIOEMOCIONAL					
Tem noção dos seus pensamentos e sentimentos, descrevendo-os; fala consigo próprio e com os outros sobre sentimentos e sobre como fazer para se sentir melhor.	1	2	3	4	5
Exibe ciúme, orgulho, culpa, vergonha e raiva.	1	2	3	4	5
Procura os adultos para obter conforto quando está cansado, doente ou ferido.	1	2	3	4	5
Prefere brincar com pares em vez de brincar com adultos.	1	2	3	4	5
Aprende a esperar pela sua vez.	1	2	3	4	5
Envolve-se no jogo de "faz de conta" - discute papéis; gosta de fingir que é outra pessoa.	1	2	3	4	5
Gosta de recorrer à fantasia para representar as suas próprias ideias ou problemas.	1	2	3	4	5
Pode distinguir o "real" do "imaginário".	1	2	3	4	5
Gosta de fazer coisas novas.	1	2	3	4	5

Discrimina o "certo" do "errado", o que "pode" e "não pode" fazer; identifica regras e comportamentos apropriados, contudo pode fazer algo, mesmo sabendo que é errado.	1	2	3	4	5
É capaz de lidar com o atraso no atendimento das suas necessidades.	1	2	3	4	5
Utiliza de forma adequada "obrigado", "por favor" e "de nada".	1	2	3	4	5
Pede autorização para utilizar objetos que pertencem a outros .	1	2	3	4	5
Desenvolve a competência de resolução conflitos.	1	2	3	4	5
Pode ter medo do escuro/noite e outros medos (e.g., pessoas mais velhas, de outra nacionalidade).	1	2	3	4	5

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1	2	3	4	5
Agrupa palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.") .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

DOMÍNIO SENSORIO-MOTOR					
Anda como um adulto - com rotação de tronco e balancear dos braços.	1	2	3	4	5
Sobe e desce escadas com alternância de pés.	1	2	3	4	5
É capaz de andar sobre uma linha, um muro ou trave de equilíbrio.	1	2	3	4	5
Enfia contas pequenas num fio.	1	2	3	4	5
Pode posicionar o lápis ou o marcador sem a ajuda da outra mão.	1	2	3	4	5
Pega no lápis ou no marcador em tríade (estática).	1	2	3	4	5
Desenha uma pessoa com a cabeça (a cara) e 4-6 outros elementos.	1	2	3	4	5
Faz desenhos simples de coisas vistas ou imaginadas.	1	2	3	4	5
Copia a cruz e o quadrado.	1	2	3	4	5
Usa a tesoura de recorte.	1	2	3	4	5
Constrói torres com mais de 10 blocos e imita um modelo de 6 blocos.	1	2	3	4	5
Escova os dentes; penteia-se com a escova ou o pente.	1	2	3	4	5
É independente na utilização da sanita, rasga o papel higiênico e puxa o autoclismo. Ainda pode precisar de ajuda para se limpar.	1	2	3	4	5
Come sozinho, usando o garfo ou a colher.	1	2	3	4	5
Veste e despe roupa interior, calça meias e sapatos (exceto atacadores), com pouca ajuda.	1	2	3	4	5

Por favor, caracterize a utilização desta Grelha no seu dia-a-dia, relativamente:

- Importância da existência deste tipo de grelhas;
- Forma como esta Grelha está construída (e.g., facilidade do preenchimento da Grelha; clareza dos itens; relevância dos itens para conhecer a criança, ...).

Anexo C - GODPE (5 anos) continuação
Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores

Idade da criança: ____ A ____ M Sexo: Masculino Feminino

Existe suspeita de a criança estar em risco de atraso no desenvolvimento?
 Sim Não Se sim, qual o motivo? _____

A criança tem medidas de apoio à aprendizagem na escola? Sim Não

Se sim, quais são as medidas? _____

A criança beneficia de algum tipo de apoio? Sim Não

Se sim, indique qual/quais? Terapia da Fala Terapia Ocupacional
 Psicologia Fisioterapia Outro/a: _____

Algum destes apoios é disponibilizado na escola? Sim Não

Se sim, indique qual/quais? _____

A grelha que se segue apresenta as competências esperadas para os 3 anos de idade. Por favor, **indique qual o nível de suporte que a criança necessita** para realizar cada uma das competências (significando **1 – INDEPENDÊNCIA COMPLETA; 2 - SUPERVISÃO; 3 - AJUDA MÍNIMA; 4 - AJUDA MODERADA; 5 - AJUDA TOTAL**).
 Muito obrigada pela sua cooperação!

5 ANOS					
DOMÍNIO COGNITIVO					
Consegue manter a atenção numa atividade durante 15-20 minutos, mesmo em tarefas mais difíceis.	1	2	3	4	5
Presta atenção à orientação dos objetos, letras e imagens.	1	2	3	4	5
Consegue estar atento a histórias longas, especialmente com recurso a imagens.	1	2	3	4	5
Recorda a maior parte dos elementos essenciais de uma história.	1	2	3	4	5
Usa estratégias para ajudar a memória (e.g., repetir palavras em voz alta).	1	2	3	4	5

Lembra-se do lugar de uma imagem, num conjunto ordenado, quando a imagem foi vista somente por breves momentos (e.g., durante 5 segundos).	1	2	3	4	5
Cria jogo dramático elaborado com base em recordações de filmes, histórias e experiências anteriores.	1	2	3	4	5
Procura resolver problemas, com base em "regras" e em experiências anteriores.	1	2	3	4	5
Raciocina acerca de acontecimentos futuros (e.g., "se...acontecer, eu...").	1	2	3	4	5
Reconhece um padrão que se repete numa sequência e é capaz de o continuar.	1	2	3	4	5
Narra acontecimentos e expressa ideias sobre o passado, o presente e o futuro, com maior consciência de orientação temporal.	1	2	3	4	5
Diz a sua idade atual, que idade tinha no ano passado e que idade terá no próximo ano.	1	2	3	4	5
Identifica círculo, quadrado e triângulo.	1	2	3	4	5
Identifica as letras do nome.	1	2	3	4	5
Dá o número correto de objetos quando lhe é pedido (até 10 objetos).	1	2	3	4	5

DOMÍNIO SOCIOEMOCIONAL					
Mostra um bom controlo global das emoções (e.g., fala sozinho para regular as suas próprias emoções).	1	2	3	4	5
Gosta de se gabar e de se mostrar (i.e., gosta de cantar, dançar e atuar).	1	2	3	4	5
Procura atividades que desafiem as suas capacidades e gosta de ser excelente no que faz.	1	2	3	4	5
Quer agradecer aos pares para os manter por perto.	1	2	3	4	5
Procura a aprovação dos adultos.	1	2	3	4	5
Dá a vez e partilha espontaneamente.	1	2	3	4	5
Está ansioso por aprender coisas novas.	1	2	3	4	5
Gosta de jogo cooperativos, mas precisa do adulto para mediar o processo.	1	2	3	4	5
Envolve-se em jogos complexos em que faz de conta que é adulto (e.g., joga às casinhas com outras crianças, resolve problemas da mesma maneira que os adultos).	1	2	3	4	5
É capaz negociar com o outro.	1	2	3	4	5
Tem um bom entendimento sobre regras de um jogo.	1	2	3	4	5
Participa em jogos de tabuleiro, mas pode mudar as regras.	1	2	3	4	5
Concorda mais facilmente com as regras.	1	2	3	4	5
Faz juízos sobre o que é certo e errado.	1	2	3	4	5

Distingue o que é "real" do que é "imaginário".	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

DOMÍNIO SENSÓRIO-MOTOR					
Anda e chuta uma bola, sobe e desce escadas e tem grande agilidade e autonomia.	1	2	3	4	5
Atira a bola ao ar e apanha-a.	1	2	3	4	5
Manipula pequenos objetos nas pontas dos dedos sem cair.	1	2	3	4	5
Usa uma tesoura para cortar formas, seguindo o contorno.	1	2	3	4	5
Tem um bom controlo dos lápis e dos pincéis; utiliza pega em tríade.	1	2	3	4	5
Desenha a figura humana com detalhes (desenha cabeça, corpo, pernas, nariz, boca e olhos).	1	2	3	4	5
Faz desenhos com mais informação (casa com janelas, uma porta, telhado e chaminé).	1	2	3	4	5

Desenha formas com boa orientação espacial.	1	2	3	4	5
Copia um triângulo e outras formas geométricas.	1	2	3	4	5
Identifica o seu nome e esforça-se por escrevê-lo.	1	2	3	4	5
Faz contornos, utilizando moldes simples.	1	2	3	4	5
Faz construções elaboradas e tem noção de padrões e sequências.	1	2	3	4	5
É autónomo no uso da casa de banho.	1	2	3	4	5
Lava-se, veste-se e despe-se sem ajuda.	1	2	3	4	5
Usa a colher, o garfo e a faca.	1	2	3	4	5

Por favor, caracterize a utilização desta Grelha no seu dia-a-dia, relativamente:

- Importância da existência deste tipo de grelhas;
- Forma como esta Grelha está construída (e.g., facilidade do preenchimento da Grelha; clareza dos itens; relevância dos itens para conhecer a criança, ...).

Anexo D – Diário de Bordo

Diário de bordo:

Relato do fim de semana

27-02

Hoje, durante a atividade de partilha de experiências do fim de semana, a Maria Inês não colaborou com o grupo. Ela manteve-se como habitualmente afastada e não participou ativamente na conversa. Quando abordada individualmente também não respondeu às minhas interpelações. Até ao momento a Inês não faz troca de turnos nas conversas e utiliza apenas palavras, para alcançar o que deseja. Não usa frases para comunicar.

Enquanto o grupo partilhava as suas histórias, o Tiago relatou: "Fiquei em casa, estava a chover e brinquei com a mãe e brinquei com os brinquedos e com o pai. Amanhã fui com a mãe comprar comida." Notei que o Tiago cometeu erros de articulação ao falar, como "binquei" em vez de "brinquei" e "binquedos" em vez de "brinquedos". Além disso, ao dizer "amanhã fui" em vez de "ontem fui", ele confundiu os tempos verbais, indicando uma dificuldade na compreensão da organização temporal das experiências narradas.

Estes erros são comuns em crianças em fase de desenvolvimento da fala e podem ser corrigidos com orientação e prática.

O Miguel não consegue ainda contar o seu fim de semana e fica muito frustrado por não o conseguirmos entender, por isso na sua vez apesar de ter dito algumas pseudopalavras, apenas lhe perguntei se tinha gostado, ao que respondeu que "sim". não é capaz de manter uma conversa. Tem um vocabulário extremamente limitado, usando apenas um número restrito de palavras apenas para manter satisfeitas as suas necessidades. Entende o que lhe dizemos e diariamente vai aprendendo vocabulário novo, que reproduz ainda com má articulação. Vai fazer exame auditivo.

Durante as atividades da manhã, a Vitória partilhou algumas das suas experiências do fim de semana. Ela disse: "Fui à feia cumpa esta roupa" enquanto mostrava a roupa que estava a vestir. Mencionou "Fui passeia com a avó, fui ao Auchan, é muito longe pa cumpa comida. Notamos erros de expressão. Apresenta também alguma dificuldade na organização temporal e frásica, tendo em conta que tem 5 anos.

O Vitorino disse: “Fui dormir e sonhei que fui para a escola”; “encontrei o Tiago no Mc Donald’s no sábado”, não foi no sábado e foi há bastante tempo, no entanto o Vitorino continua a apresentar dificuldade na orientação temporal, bem como na organização de ideias.

O Enzo tem cinco anos, faz seis anos muito em breve e apresenta múltiplos erros de expressão e de orientação temporal, bem como dificuldade em organizar ideias, usar o tempo verbal corretamente e usar conjunções de forma a formar frases.

05-03 e 07-03 Contar e sequenciar uma história com imagens

Para esta atividade utilizei 4 histórias distintas, duas delas tinham imagens visuais mais simples e por isso desordenei-as e pedi ao aluno que antes de contar a história organizasse a imagem, posteriormente depois de organizada, uns com ajuda, outros sem ajuda, pedi que me contassem a história. Nas restantes histórias, como apresentavam uma sequência mais complexa, já estavam previamente ordenadas.

Inês – Organizou todas as duas primeiras e tendo em conta que a aluna utiliza pouco recurso à linguagem para falar, entreguei-lhe a terceira história desorganizada, já depois de ela a ter visto organizada, e mesmo com pistas não a procurou organizar.

Tiago- organizou corretamente as duas primeiras histórias, e disse na primeira história: “menina tia sumo”, na segunda história passo a citar o nosso diálogo: - “menina desce”

-desce o quê?

- ...

- o esco...

- rrega

- e como se chama isto que ela subiu?

-...

- esca...

- ...

Terceira história o Tiago disse : - “Cão comeu” ao que lhe perguntei, o que tinha comido o cão, respondeu “Boacha”. Resposta correta frango/coxa.

Última história não foi capaz de identificar o propósito das imagens, apenas apontou para uma e disse “paus”

Miguel

Organizou a 2ª história e não organizou corretamente a 1ª.

1ª história: “água” e fez o gesto de beber pela garrafa.

2ª história “Assim” e fez o gesto com a mão de alguma coisa a descer.

3ª história: O cão mnham mnham, não disse mais nada mesmo depois de ajudar

4ª história: “Água”, com ajuda disse “um pau” e por fim “num molha”

Vitória- Foi capaz de organizar corretamente as duas primeiras histórias

Na 1ª história disse “a sinhoa foi be se tinha dinheiro, pôs, bebeu o chumo e butou ao lixo.

Na 2ª história: “A ciança bincou e ela pos um pé e escorregou”.

Na 3ª história “Um menino e uma menina foi cume e o cão tava a corre quia moder a comida e o senhor num tinha comida.”

Na 4ª história: “Estava a ver o mar quia atravessar e viu um pau, passou po cima pôs um pau e ele correu.”

Vitorino

Não organizou corretamente a primeira história, organizou a segunda.

Na 1ª história ela bebeu um guaraná, pagou o guaraná, pagou o guaraná

Na 2ª história Subiu na escada e escorreu

Na 3ª história Eles estavam a correr e não tavam brincando e o cachorro pegou o caroço, a moça é muito assustada poque ela não tinha nada

Na 4ª história O menino que bebe água, que botar água, depois correu

Enzo organizou as histórias e não foi capaz de contar a terceira história, mesmo com pistas

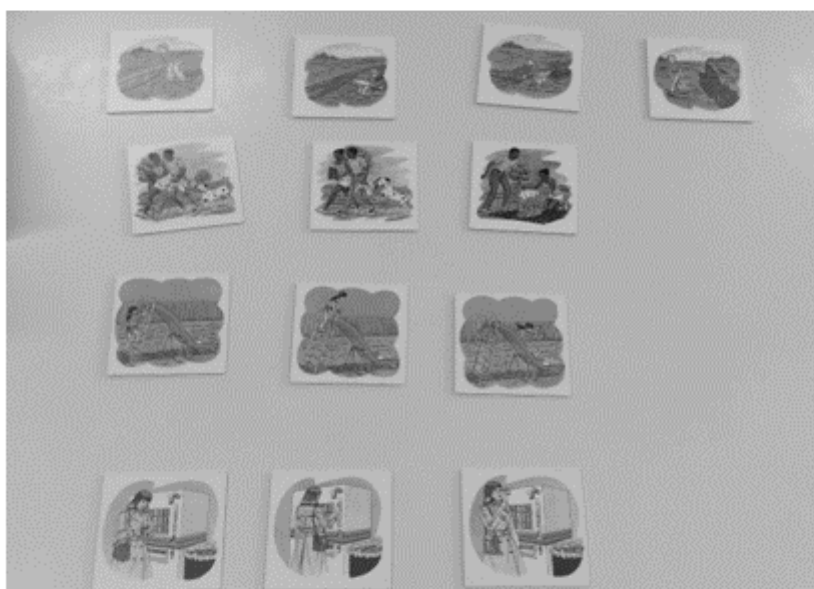
1ª história – “ela bebeu”, com ajuda de pistas disse, pôs dinheiro e coca cola.

2ª história – subiu e caiu

3ª história - ...

4ª história – o minino queia pacha e pachou. Perguntei-lhe com o quê e ele disse “com o coiso”,

não soube dizer o nome (pau, tábua, madeira).



19-03 Sequencialização Narrativa para os 3 e 4 anos

O Pedro foi dar um passeio de bicicleta, durante o passeio foi contra um monte de terra e caiu da bicicleta.

Inês – bicicleta doi-doi.

Tiago – Minino caiu bichicleta.

Miguel – fez o gesto com as mãos de subir montanha e cair abaixo, enquanto repetia “doi-doi”.

Saída, passeio de bicicleta e queda de bicicleta, acontecimentos na ordem correta – Miguel (gestos)

21-03 Sequencialização Narrativa para os 5 anos

O Pedro foi dar um passeio de bicicleta, durante o passeio foi contra um monte de terra e caiu da bicicleta. Uma senhora que estava à janela saiu de casa e pôs-lhe um penso no joelho.

Vitorino – O Pedro subiu um monte e caiu, uma dona pôs um penso nele.

Vitória – O pedo foi de bicicleta e caiu. Uma sinhoa que viu pôs penso nele, no joelho

Enzo – O menino caiu de bichicleta e chorou e a sinhoa viu e foi pega nele.

Saída, passeio de bicicleta e queda de bicicleta, ser ajudado por uma senhora. Acontecimentos na ordem correta – Vitória

09-04 Relato de fim de semana

Inês – Mostrou os dedos e pôs os dedos a conversar um com o outro. A Inês canta muitas vezes a música mummy finger e por vezes utiliza esse recurso como forma de comunicar. Com os dedos disse, xau xau mamã.

Tiago – Eu...mamã apanha cochias (conchinhas), e no paque da paia binquei.

Miguel – Mnhum mnhum a mamã. Eu: onde? Miguel – mc dona. Eu: Que fizeste mais Miguel? Miguel: ...não percebi... sofá...

Vitória – Binquei com a mãe e com a ita (Rita) e com a minha amiga Izi??? (repeti Izi mas a Vitória dizia que eu estava a dizer mal que ela não se chamava assim, não consegui perceber, mas deixei de insistir porque já estava a ficar frustrada por não a entender), e tem obo (ovo) da pácoa (Páscoa) e pintei coeo (coelho) e ovo, tanta pupesa (surpresa) que a mãe me deu, 1 bosa (bolsa), 1 madeixa e maquiagem. Fui ao paque (parque) e umi (dormi) á (lá).

Vitorino – Não sei. Não fui a nenhum lado. Eu: então o que fizeste em casa? Vitorino: Fiquei em casa com o pai a chama o cão. Fazer trabalhos com o pai, com aquela coisa de cortar

Enzo – Fiquei a joga roblox (roblox) o meu robux taba estagado (estava estragado). Fui ao médico e a mãe disse pa num faze biga, (para não fazer briga).

16-04 Sequencialização Narrativa para os 3 e 4 anos

A Maria acordou cedo e preparou o pequeno-almoço. Depois de tomar o pequeno-almoço, saiu para dar um passeio no parque.

Inês – passeio a Maria?

Tiago - A Maia acodou e bebeu leite, foi passear paque

Miguel - Disse pseudopalavras enquanto esfregava os olhos como sinal de acordar, levou a mão à boca e fez mnham mnham. Não reproduziu mais nada

Acontecimentos na ordem correta, acordar, tomar o pequeno-almoço, passear no parque – Tiago.

Sequencialização Narrativa para os 5 anos

A Maria acordou e preparou o pequeno-almoço. Depois de tomar o pequeno-almoço, vestiu o casaco e saiu para dar um passeio no parque. Durante o passeio, encontrou um amigo antigo e parou para conversar.

Vitória – A Maia (Maria) acordou foi tomar o pequeno almoço. Depois vestiu a poupa (roupa) e foi pachear e viu um amigo.

Vitorino – A moça saiu e tomou o pequeno-almoço, depois ela viu o amigo e aí ela falou com ele. Na casa ela vestiu a camisola.

Enzo - Passeou e viu amigo e falou. Ela comeu e vestiu a camisola

Acontecimentos na ordem correta, acordar, tomar o pequeno-almoço, vestir-se, dar um passeio no parque e encontrar um amigo – Vitória

18-04 Contar e sequenciar uma história com imagens



Nesta atividade utilizei duas histórias que os alunos tal como as anteriores devem organizar e depois de devidamente sequenciadas contar o que vêm na imagem e formarem uma história.

Vitória – Organizou desta forma os cartões da 1ª história 2,1,3 e 4 e a segunda história organizou da seguinte forma 1,2,4 e 3.

1ª história: os mininos puseram as fores(flores) bebés na terra, botaram água e a for quecheu (cresceu)

2ª história: o minino viu o cau (carro) dos gelados, pediu gelado ao sinho e o sinho deu gelado, depois vieam (vieram) tantas, tantas gaivotas e oubaram (roubaram) o gelado.

Enzo – Organizou a 1ª e a 2ª história da seguinte forma 2,3,4 e 1.

1ª história: Uma sinhoa pôs flor na terra bem piquena e pôs água para ela, olha ela que gande, aqui os mininos destuiam (destruíram) ela.

2ª história: o minino pidu elado (gelado) ao homem e o pácharo (pássaro)comeu e o minino ficou tiste e ficou a vê o pácharo.

Vitorino – Inicialmente colocou tanto uma história como a outra à sorte, depois, com orientação e insistência prestou atenção e colocou os cartões pela ordem correta na 1ª história. Na segunda história colocou da seguinte forma 2, 4,3 e.

1ª história – os moços fizeram um buraco na terra, colocaram lá as pevides e depois puseram água, aí passou muito tempo e ela cresceu.

2ª história – o moço foi na banca e o homem lá deu gelado, o moço viu os pássaros no alto que roubaram o gelado, depois ficou sem gelado.

Inês – organizou a 2ª história pela ordem correta e abandonou a 1ª, ao longo da manhã foi tentado novamente introduzir esta história em contextos diversos, no entanto a aluna ofereceu sempre resistência. A Inês não contou nenhuma das duas histórias, no entanto é notável que por mais do que uma vez organizou os cartões pela sequência correta.

Miguel – organizou a 1ª história da seguinte forma, 1,2,4 e 3, quando lhe perguntei se achava que a flor ficava mais pequena depois de crescer tudo, ele corrigiu. A 2ª história organizou assim, 4,1,2 e 3

1ª história: apontou e disse mininos e fez o gesto de escavar, perguntei o que acontecia no 2º cartão, não respondeu, no 3º cartão fez o gesto de colocar água e disse “água”, no ultimo cartão riu-se e bateu muitas palmas e disse “flô”, como sinal de que a flor finalmente tinha crescido.

2ª história: apontou para o 4º cartão e fez o som de pássaros, no 1º cartão disse “minino” e fez o gesto do dedo a apontar para os olhos, como se o menino estivesse a ver a carrinha dos gelados, no 2º cartão disse “minino mnham mnham gelado!” e no 3º cartão fez uma cara triste como se estivesse a chorar e fez o barulho novamente do pássaro e disse “tiou”(tirou).

Tiago – Organizou as duas histórias corretamente.

1ª história: “dois fijeam (fizeram) buaco (buraco)”, fez gesto de colocar alguma coisa na terra, eu disse sementes, e o Tiago assentiu com a cabeça. Deitaam (deitaram) água, fô (flor) ficou gande.

2ª história: menino na praia comprou gelado, fez gesto da gaivota a roubar o gelado e colocou as mãos nos olhos, como se estivesse a chorar, uma vez que o último cartão o menino está a chorar. Perguntei, o que aconteceu ao menino? O Tiago respondeu “tá a chuar”(chorar).

22-04 Relato de fim de semana

Tiago – vi leões e ienas e gafas e muitos...

Onde foste Tiago? Ao jardim zoológico?

Acenou.

E mais, o que viste e fizeste mais?

A mamã levou comida, comemos e comemos gelado.

Que bom! Que fim de semana fixe Tiago.

Chim! E vi cobas.

Vitória – fui ao parque e brinquei com os pcos.

Com porcos Vitória?

Não, com pcos – apontou para os blocos de madeira.

Ah, com blocos! E o que construístes?

Um castelo (castelo) e uma casa (casa) de princesas (princesas) com o pai.

Boa, adoro princesas! E fizeste mais coisas?

Chim, vi o J.P no tube (Youtube).

Enzo – Joguei no mobil da mãe e fui cumpo um brinquedo ao ?! pa mim.

Fizeste mais alguma coisa Enzo?

vi desanimado (desenhos animados) no móbil, num bi na tebisão.

Vitorino – Fiquei em casa assistindo tv e vendo o celular, aí fui ao mc donald’s...

Com que foste?

Com a mãe, o pai e minha irmã.

Ficaste em casa, ou foste a mais algum sítio?

Não fui...

A Inês ficou sentada no grupo e quando a abordei, perguntei se queria contar como tinha sido o seu fim de semana, apesar de saber ser uma pergunta vaga e complexa. A Inês não respondeu, no entanto, quando lhe perguntei quem tinha feito os seus totós no cabelo

respondeu “foi a mamã”. Perguntei quem a tinha vestido e a Inês respondeu “a roupa, é a minha roupa”, voltei a perguntar, não obtive resposta, mas foi uma conquista!

Miguel – Com a mãe.

E que fizeste com a mãe Miguel?

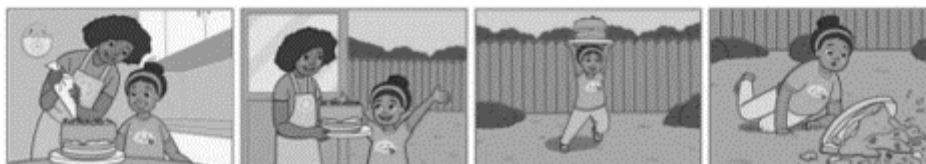
...vídeos... monecos(bonecos).

Fizeste mais alguma coisa Miguel?

Naaa (não).

02.05 Contar e sequenciar histórias com imagens

Alusivo ao Dia da Mãe, contei uma história em que a filha preparou um presente para oferecer à mãe. Nesse dia tiraram a tarde para estarem juntas a fazer coisas que gostavam, como manicure, cozinha e spa. Nesta sequência trouxe as seguintes imagens para que os alunos ordenassem os cartões e que com a ajuda dos mesmos formassem um história.



Inês – organizou corretamente os cartões, no entanto não contou qualquer história.

Vitorino – organizou por esta ordem 1,3,2 e 4, portanto errou um cartão

A moça fez bolo para a mãe e com ela, depois deixou cair o bolo no gramado.

Tiago – Organizou as imagens pela ordem correta.

A minina e a mãe cozinham o bolo e a minina caiu, o bolo caiu.

Miguel – Organizou os cartões por esta ordem 1,3,2 e 4

- Fez bolo.

- Com quem é que a menina fez o bolo, Miguel?

- À mãe.

- E depois?

- bolo chão. (Fez o gesto da criança com o bolo na mão e a cair).

Enzo – Ordenou as imagens corretamente

A minina fez pra mãe um bolo e a mãe ajudou ela no final. A minina caiu no jardim da casa e o bolo estagou todo.

Vitória – Organizou as imagens corretamente

A menina fez um bolo com a mãe porque é o dia da mãe e quia fazê uma pupesa (surpresa) pa ela. Só qui a menina saiu e levou o bolo e caiu no chão e estagou o bolo todo. Oitadinha (coitadinha) da menina.

07.05 Sequencialização Narrativa para os 3 e 4 anos

A tia Lia estava a cozinhar e o Filipe foi perguntar-lhe o que a fazia transformar-se em tia feliz? A tia deu uma gargalhada e disse que o que a fazia feliz era cozinhar e comer com a família.

Miguel – A tia minino ah ah ah

Inês – a Inês gosta de comer. Gosta de chocolate

07.05 Sequencialização Narrativa para os 5 anos

A tia Lia estava a cozinhar e o Filipe foi perguntar-lhe o que a fazia transformar-se em tia feliz?

A tia deu uma gargalhada e disse que o que a fazia feliz era cozinhar e comer com a família toda junta.

Foi ter com o primo bebé e ele riu-se para o Filipe.

Acontecimento na ordem correta: Tia cozinha, Filipe pergunta à tia o que a faz feliz, a tia explica, o Filipe vai ter com o primo bebé.

Vitória – a tia taba a cojinha, o Fiipe perguntou à tia porque estava feliz e a tia diche que cojinha e também a família, depois o Fiipe foi tê com pimo e o pimo riu pa o Fiipe. (contou e ordenou corretamente a história.)

Vitorino – a tia estava na cozinha, o Filipe estava com o primo nenem e eles estavam a rir.

Enzo – O Fiipe perguntou pa tia porque taba feliz e ela disse que ela (era) po causa de cozinha e o Fiipe pegou no pimo bebé, depois a tia disse que é po causa da família que fica feliz. (conseguiu contar a história de uma forma aproximada com a verdadeira, no entanto não conseguiu contar pela ordem correta).

Anexo E – Domínio da comunicação e da linguagem 3 anos (1º Fase)

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 anos					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

Eva L.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 a0nos					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

Inês M.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 anos					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", "em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

Tiago S.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 anos					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", "em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

Yara C.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 anos					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", "em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

Tiago A.

Anexo F – Domínio da comunicação e da linguagem 3 anos (2º Fase)

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 anos					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", "em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

Eva L.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 a0nos					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

Inês M.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 anos					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

Tiago S.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 anos					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

Yara C.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 3 anos					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", em cima"), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

Tiago A.

Anexo G – Domínio da comunicação e da linguagem 4 anos (1ª fase)

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 anos					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1	2	3	4	5
Agrupar palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.") .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

Alany M.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 anos					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1	2	3	4	5
Agrupar palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.") .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

Alexandre P.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 anos					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1	2	3	4	5
Agrupar palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.") .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

Íris B.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 anos					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1	2	3	4	5
Agrupar palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.") .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

M^o Heloísa

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 anos					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1	2	3	4	5
Agrupar palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.") .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

Miguel C.

Anexo H – Domínio da comunicação e da linguagem 4 anos (2ª fase)

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 anos					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1	2	3	4	5
Agrupar palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.") .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

Alany M.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 anos					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1	2	3	4	5
Agrupar palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.") .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

Alexandre P.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 anos					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1	2	3	4	5
Agrupar palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.") .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

Íris B.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 anos					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1	2	3	4	5
Agrupar palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.")	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

M^o Heloísa

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 4 anos					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., "longo", "curto", "macio", "áspero") e conceitos espaciais mais complexos (e.g., "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a").	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., "o", "a", "um") e preposições (e.g., "do", "no").	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., "o que usamos para cortar a relva?").	1	2	3	4	5
Agrupar palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.")	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., "Está partido e não funciona").	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?"), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

Miguel C.

Anexo I – Domínio da comunicação e da linguagem 5 anos (1ª fase)

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Adrien S.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Enzo F.

+

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Lara P.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Lis M.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Mateus T.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Salvador G.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articatórias.	1	2	3	4	5

Vitorino B.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articatórias.	1	2	3	4	5

Baqir

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Vitória M.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Mário M

Anexo J – Domínio da comunicação e da linguagem 5 anos (2ª fase)

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articatórias.	1	2	3	4	5

Adrien S.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articatórias.	1	2	3	4	5

Enzo F.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Lara P.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Lis M.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Mateus T.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Salvador G.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Vitorino B.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Vitória M.

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Mário M

DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM 5 anos					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso.	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

Baaqir

Anexo k – Autorizações e Declarações

Porto, 10 de maio 2024

Assunto: Pedido de Autorização para a Utilização dos Dados Implementação de Programa de Competências da Fala e Linguagem

Exmo. Sr. Diretor, 

Enquanto orientadora da tese de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição de Joana Isabel da Silva Duarte, venho atestar que a estudante é psicóloga no Agrupamento que dirige, está atualmente a desenvolver uma investigação intitulada “Compreender o desenvolvimento da linguagem oral nas áreas da fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática em crianças dos 3 aos 5 anos”.

Esta investigação teve como ponto de partida a implementação de um programa de intervenção no âmbito da sua atividade profissional, com o objetivo de promover competências linguísticas dos alunos em idade pré-escolar, visando identificar e reduzir possíveis lacunas no desenvolvimento da fala e da linguagem das crianças. Este programa consistiu de 12 sessões dinâmicas de jogo lúdico, nas quais foram recolhidos dados sobre o desempenho das crianças, de modo a poder aferir o sucesso da intervenção.

Destaco que a estudante Joana Duarte possui as competências técnicas, práticas e éticas necessárias para a realização da investigação associada ao estudo dos efeitos deste programa de intervenção e para o qual solicita autorização de utilização. Todos os dados relativos aos alunos, encarregados de educação e à própria escola serão tratados com a máxima confidencialidade.

Com os melhores cumprimentos,

Silvia Alves

Professora Adjunta Convidada

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Porto, 23 de maio de 2024

Assunto: Autorização para recolha de dados na área das competências linguísticas ao nível da educação pré-escolar

Exmo. Sr. Diretor, Carlos Gomes [REDACTED]

No âmbito do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de cognição que frequento na Escola Superior de Educação do Porto - IPP, venho por este meio solicitar a Vª Exa. autorização do Agrupamento para a utilização de dados recolhidos ao nível da educação pré-escolar no J [REDACTED] Agro Velho sala 2, pertencente a este agrupamento, no âmbito do projeto de desenvolvimento de competências de comunicação e linguagem, implementado ao longo do ano, para utilização no projeto final.

Com este estudo, pretendo **avaliar o impacto de um modelo de intervenção pedagógica abarcando as competências de comunicação e linguagem**, através de um **estudo de campo**.

Todos os dados recolhidos serão confidenciais e em nenhuma parte do trabalho constará qualquer informação que permita identificar o aluno e a escola.

Agradeço antecipadamente a vossa colaboração.

A psicóloga,



Nº OPP 8593