

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE  
COGNIÇÃO

Promoção da linguagem e comunicação em contexto de creche: um  
estudo de caso único

Carla Alexandra Ferreira de Oliveira

13/09/2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Carla Alexandra Ferreira de Oliveira

**Promoção da linguagem e comunicação em contexto de  
creche: um estudo de caso único**

Dissertação de Mestrado

**Mestrado em Educação especial: Multideficiência e problemas de  
cognição**

Orientação: Prof.(<sup>a</sup>) Doutor(a) Mónica Maia

Porto, 13 Setembro de 2021

"A linguagem é como uma pele: com ela eu entro em contacto com  
os outros"

(Roland Barthes "Pensador")

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores do curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e problemas de cognição pelos conhecimentos transmitidos e pela visão inclusiva que nos ensinam com o objetivo de a praticarmos nas nossas práticas enquanto profissionais de educação.

À professora Doutora Mónica Maia pela sua disponibilidade, experiência, organização e dedicação aos alunos. Por todas as sugestões, orientações, resposta às dúvidas e inquietações neste processo. Sem ela a conclusão deste trabalho não seria possível.

À Direção da instituição "Olival Social - Associação para o desenvolvimento de Olival" que prontamente aceitou a implementação e o desenvolvimento do trabalho. Um agradecimento muito especial aos pais da criança que permitiram o estudo sobre o seu filho e estiveram sempre disponíveis para qualquer dúvida e trocas de informação. Pela força, alento e coragem que a mãe do M. sempre me deu.

Aos meus pais e marido que sempre me apoiaram e incentivaram. Aos meus filhos pela companhia que me fizeram e pelas questões que colocavam acerca do trabalho não tendo consciência do quão é trabalhoso e envolvente a realização de um trabalho deste género. Aos meus amigos mais próximos pela preocupação.

À Patrícia Dias que para além de uma amiga foi uma colega de trabalho e de curso, que diariamente me escutou, tirou dúvidas, discutimos angústias e receios e conversamos sobre estratégias de trabalho. Pela parceria neste projeto como inter-observadora dando-lhe a sua fiabilidade e credibilidade.

A todos, muito, muito obrigada!

## **RESUMO ANALÍTICO**

O ambiente comunicacional e de linguagem promovido pelo educador na sala é um dos elementos fundamentais para a qualidade do contexto de Jardim-de-Infância (JI). A CLEOS - Classroom Language Environment Observation Scales (Phillips et al., 2018) - é uma ferramenta que integra um conjunto de itens que classificam a instrução incidental de vocabulário, bem como, a apresentação de técnicas de instrução intencionais pelos educadores. Partindo do uso da CLEOS, o presente estudo pretende descrever a implementação de um programa de intervenção orientado para a promoção da qualidade do contexto de linguagem e comunicação numa sala da creche, avaliando o seu impacto sobre indicadores interacionais, de comunicação e linguagem de uma criança de 2 anos sinalizada com atraso no desenvolvimento da linguagem.

Adotou-se uma abordagem quantitativa, através de um desenho de estudo quase-experimental, de caso único, tipo AB. Assim, partiu-se da definição de uma linha de base de desempenho referente ao padrão interacional, comunicacional e de linguagem (com enfoque no vocabulário utilizado) para avaliar o impacto da intervenção. Nessa avaliação, para além da CLEOS, utilizou-se uma grelha de observação de atos comunicativos e a versão portuguesa do Inventário de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates (2003- adaptada por Leopoldina et al., 2017). O programa de intervenção - informado com base na aplicação da CLEOS - visou a estruturação e planeamento de estratégias comunicativas e de instrução incidental e específica do vocabulário, embebidas nas rotinas de creche ao longo de 2 meses e meio.

Os resultados mostraram que a CLEOS parece ser uma ferramenta facilitadora na avaliação e planeamento de contextos de JI com maior qualidade quanto ao ambiente linguístico e comunicacional. As estratégias embebidas no quotidiano do JI

que visavam a instrução acidental e intencional de linguagem e vocabulário - nomeadamente através da introdução de palavras e suas definições na hora do conto e no brincar livre -, impactaram positivamente a aquisição de linguagem e de atos comunicativos da criança em foco.

**Palavras-chave:** Comunicação; linguagem; pré-escolar; programas de intervenção.

## **ABSTRACT**

The communication and language environment promoted by the educator in the classroom is one of the fundamental elements for the quality of the Kindergarten (JI) context. CLEOS - Classroom Language Environment Observation Scales (Phillips et al., 2018) - is one tool that integrates a set of items that classify incidental vocabulary instruction, as well as the presentation of intentional instruction techniques by educators. Based on the use of CLEOS, this study aims to describe the implementation of an intervention program aimed at promoting the quality of the language and communication context in a daycare room, evaluating its impact on a child's interactional, communication and language indicators. 2-year-old with delayed language development.

A quantitative approach was adopted, through a quasi-experimental, single-case, type AB study design. Thus, we started from the definition of a performance baseline referring to the interactional, communicational and language pattern (with a focus on the vocabulary used) to assess the impact of the intervention. In this evaluation, in addition to CLEOS, a grid for observation of communicative acts and the Portuguese version of the Communicative Development Inventory of MacArthur-Bates (2003- adapted by Leopoldina et al., 2017) were used. The intervention program - informed with based on the application of CLEOS - aimed at structuring and planning communicative strategies and incidental and specific vocabulary instruction, embedded in daycare routines over 2 and a half months.

The results showed that CLEOS seems to be a facilitating tool in the assessment and planning of JI contexts with higher quality regarding the linguistic and communicational environment. The strategies embedded in the daily life of JI that aimed at accidental and intentional instruction in

language and vocabulary - namely through the introduction of words and their definitions at story time and in free play - positively impacted the child's language acquisition and communicative acts in focus.

Keywords: Communication; language; preschool; intervention programs.

## **LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS**

PEL - Perturbações Específicas da linguagem

J.I.- Jardim-de-infância

CLEOS - Classroom language environment observation scales

EIL - Estimulação indireta de linguagem

SNIPI - Sistema nacional de intervenção precoce na infância

OBS - observação no programa de Linha de base e período de intervenção

## ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO .....	3
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	8
2.1.	LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO .....	8
2.2.	ATRASOS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO - SINAIS E IMPACTO .....	10
2.3.	INTERVENÇÃO PRECOCE NA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO .....	12
2.4.	O PAPEL DO EDUCADOR (NA SINALIZAÇÃO E INTERVENÇÃO) .	15
3.	MÉTODO .....	19
3.1.	DESENHO DE ESTUDO .....	19
3.1.1.	DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	19
3.2.	DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	22
3.2.1.	GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS ATOS COMUNICATIVOS DO M. .	23
3.2.2.	INVENTÁRIO DE COMUNICAÇÃO - MACARTHUR-BATES (CONTABILIZAÇÃO DE PALAVRAS) .....	24
3.2.3.	2 AMBIENTE COMUNICACIONAL - CLEOS .....	26
4.	INTERVENÇÃO .....	30
4.1.	OBJETIVOS E PRINCÍPIOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO ..	30
5.	PROCEDIMENTOS .....	34
6.	RESULTADOS .....	35
6.1.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	43
7.	CONCLUSÃO .....	46
	BIBLIOGRAFIA .....	48
	ANEXOS	<b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>

### ÍNDICE DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM .....	10
<b>TABELA 2</b>	PRINCIPAIS FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO ASSOCIADOS A ATRASOS NA LINGUAGEM .....	12
<b>TABELA 3</b>	ESCALA DE AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM ORAL .....	21
<b>TABELA 4</b>	CALENDARIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES .....	23

<b>TABELA 5</b>	TABELA DA PONTUAÇÃO DO INVENTÁRIO MCARTHUR BATES...	25
<b>TABELA 6</b>	PLANEAMENTO DE ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR NOS DIFERENTES MOMENTOS E ATIVIDADES DE SALA.....	31
<b>TABELA 7</b>	MÉDIA DE ATOS COMUNICATIVOS DO M. NAS VARIÁVEIS....	38
<b>TABELA 8</b>	MÉDIA EM CADA MODALIDADE COMUNICATIVA.....	40

### **ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1</b>	PERCENTAGEM DE ITENS IMPLEMENTADOS PELO EDUCADOR AO LONGO DAS OBSERVAÇÕES EM CADA UMA DAS DIMENSÕES DA CLEOS...	37
<b>FIGURA 2</b>	ATOS COMUNICATIVOS AO LONGO DAS OBSERVAÇÕES.....	40
<b>FIGURA 3</b>	MODALIDADES DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS.....	41
<b>FIGURA 4</b>	EVOLUÇÃO NA AQUISIÇÃO DO VOCABULÁRIO AO LONGO DAS OBSERVAÇÕES.....	42

# 1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da linguagem oral é um processo contínuo que se vai organizando e surgindo em função dos contactos, interações e experiências vividas pela criança nos diferentes contextos de vida. Constituindo-se como uma ferramenta essencial para a troca, compreensão e apropriação da informação, a *OCEPE (2017)* atribui à linguagem oral papel central na "comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento" (p. 60).

Por assumir importância fundamental em todos os contextos de vida da criança, o domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar e da creche, cabendo ao educador criar condições facilitadoras para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Parte desse ambiente comunicacional facilitador converge para a promoção de um clima de comunicação em que a linguagem do educador serve de modelo para a interação das crianças e onde as suas reformulações e questões promovem a expansão do vocabulário e da complexidade das frases (OCEPE, 2017).

Essa missão na promoção da qualidade do contexto em termos comunicacionais tem importância acrescida perante situações de alterações na fala e na linguagem. Conforme é estimado pela Sociedade Portuguesa de Neuropediatria (2019) as perturbações do desenvolvimento mais frequentes nas crianças em idade pré-escolar são as alterações da fala e da linguagem, atingindo cerca de 5- 10% das crianças nessa faixa etária. Utiliza-se o termo Atraso de Linguagem quando a aquisição se faz de forma típica, embora mais tarde do que a idade habitual para cada etapa. Esse gap temporal na aquisição das competências da linguagem pode resultar em dificuldades de longo prazo, não só, nas funções da linguagem, mas também, ao nível académico, social e emocional/comportamental (Wake et al., 2012). O estudo de Boyel(2011) mostra que os atrasos na linguagem em

crianças do pré-escolar têm reflexo em áreas como a compreensão de vocabulário e gramática, linguagem expressiva, produção de som, voz, fluência e articulação na entrada para a escola, bem como, no uso da linguagem em contextos sociais. Acresce que, em termos epidemiológicos, há descrição de que uma parte significativa das crianças identificadas como sendo "faladoras tardias" são posteriormente diagnosticadas com Perturbação Específica de Linguagem (PEL) - categoria de diagnóstico que se refere a uma dificuldade específica da linguagem acompanhada de uma cognição não-verbal caracterizada como sendo normal/típica (Roos&Weismer, 2010).

Na identificação, sinalização e intervenção precoce sobre esta problemática, o contexto de Jardim-de-infância (JI) assume-se como um dos principais cenários de atuação (Cabell et al., 2011). No JI as crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas, as histórias, exploração de imagens, visualização de vídeos e as adivinhas são aspetos que estão frequentemente presentes nas salas e no dia-a-dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, fonológica, sintática e a consciência da palavra (Zipoli et al., 2011).

O reconhecimento do papel do JI no desenvolvimento da linguagem, está refletido na progressiva importância atribuída a programas centrados na instrução do vocabulário (e.g., Zipoli, Coyne & McCoach, 2011; Coyne et al., 2009). De facto, esta ênfase - na promoção do vocabulário - assenta num conjunto de evidências que mostram uma discrepância significativa entre crianças com e sem dificuldades de linguagem quanto à variedade e domínio de palavras e significados (e.g., Biemiller & Slonim, 2001). O conhecimento do vocabulário é uma competência construtiva no

desenvolvimento da linguagem que se relaciona diretamente com a compreensão do texto e a formação do discurso (Gersten et al., 2006).

Os programas de instrução direta de vocabulário incidem precisamente sobre a necessidade de responder a esse gap, constituindo-se como uma abordagem instrucional focada na introdução de significados de várias palavras através de breves definições e palavras-chave embebidas nas rotinas e atividades naturais de JI, como é exemplo a leitura de histórias (e.g., Elley, 1989; Penno, Wilkinson, & Moore, 2002; El Nekhelyet al., 2019).

De acordo com Zipoli e colegas (2011), as abordagens de instrução do vocabulário centram-se frequentemente: na exposição acidental a palavras durante a leitura de histórias (aprendizagem incidental de palavras), embebendo a explícita definição de palavras durante os contos (instrução embebida) e estendendo a exposição ao significado das palavras-chave através do envolvimento das crianças noutras atividades interativas (extensão da instrução a outras atividades). As estratégias incidentais para a promoção da linguagem incluem o uso de: linguagem descontextualizada, perguntas abertas (Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2003; Lonigan, et al., 2013), de vocabulário variado e abstrato (Bowers & Vasilyeva, 2011; Van Kleeck et al., 2006, de enunciados complexos (Huttenlocher et al., 2002) e do envolvimento em oportunidades para discutir os tópicos (Dickinson & Porche, 2011). Tanto a instrução de vocabulário e gramática intencional e explícita, quanto a instrução incidental relacionam-se positivamente com progressos no vocabulário e no desenvolvimento da linguagem das crianças em contexto pré-escolar (e.g., Phillips, Oliver, & Willis, 2017; Neuman, Newman, & Dwyer, 2011; Justice, Meier, & Walpole, 2005; Bonagamba & Schmidt, 2019).

O ambiente comunicacional e de linguagem promovido pelo educador na sala - tem sido por isso uma dimensão considerada

em várias escalas da qualidade do contexto de JI (e.g., CLASS).

A CLEOS - Classroom Language Environment Observation Scales (Phillips et al., 2018) é uma ferramenta que integra todo este conhecimento ao propor um conjunto de itens que classificam a instrução incidental de vocabulário, bem como, a apresentação de técnicas de instrução intencionais pelos educadores. De orientação socio-ecológica, este instrumento distingue-se pela sua organização em subescalas focadas no comportamento do professor/educador quanto ao modo como facilita a expansão de competências de linguagem expressiva das crianças (por exemplo, a produção de enunciados mais longos, e a participação em conversas). A CLEOS contempla, assim, seis domínios de avaliação, incluindo: (i) ambiente geral e rotinas de sala (e.g., planificação, rotinas, transições); (ii) ambiente geral de linguagem (e.g., clareza e articulação da fala, estruturação de frases, uso de questões e comentários); (iii) instrução incidental de linguagem (ensino do idioma que ocorre naturalmente durante as interações professor-criança); (iv) instrução incidental de vocabulário (instrução de vocabulário que ocorre naturalmente durante as interações professor-criança); (v) instrução específica de vocabulário (instrução de vocabulário específico com nomeação e definição explícita de palavras); e (vi) leitura de livros (e.g., definir antecipadamente duas palavras novas que durante a leitura serão exploradas, uso de objetos ou ilustrações para ajudar a criança a entender 2 ou mais

palavras, fazer pausas durante a leitura para discutir palavras específicas)

O uso de abordagens socio-ecológicas que visem a alteração do contexto de linguagem e comunicação que envolve a criança é ainda incipiente, havendo necessidade de estudos que foquem o uso e implementação de instrumentos que permitam monitorizar a qualidade do contexto e servir de base a planos de intervenção.

Com o presente estudo pretendemos descrever a implementação de um programa de intervenção orientado para a promoção da qualidade do contexto de linguagem e comunicação numa sala da creche - partindo do uso da CLEOS -, e avaliando o seu impacto sobre indicadores interacionais, de comunicação e linguagem de uma criança de 2 anos sinalizada com atraso no desenvolvimento da linguagem.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO

O desenvolvimento da linguagem é um fenómeno que não se restringe à aprendizagem de palavras novas, incluindo entre outros a produção de todos os sons da língua e a adequação do discurso. É um percurso trabalhoso em que a criança, através da interação com os pares, vai construindo, de forma inata e intuitiva, o processo linguístico de acordo como contexto comunicacional em que está inserida (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). É através destas conquistas que a criança utiliza a língua materna para comunicar e aprender sobre o mundo que a rodeia (Sim-Sim et al., 2008).

Podemos dizer que a linguagem é um sistema organizado de símbolos, “com propriedades particulares que desempenham a função de codificação, estruturação e consolidação dos dados sensoriais, o que permite que as experiências sejam comunicadas e os seus conteúdos transmitidos” (Scopelet al., 2012, p.2). Deste modo, a linguagem pode ser definida como um sistema de troca de informações entre o recetor e emissor.

Como já foi referido a *linguagem* é um sistema complexo que requer a ação coordenada de quatro subsistemas: fonologia, semântica, gramática e pragmática (Diaz 2006 as cited in Zuniga et al, 2020). A fonologia é o sistema ou podemos usar a simbologia “gaveta” que associa os sons da fala aos significados. A gramática centraliza-se na sintaxe e na morfologia, isto é, a forma como as palavras se combinam para produzirem diferentes significados e, por último, a pragmática relaciona-se com o uso da linguagem.

A *fala* corresponde à ação de comunicar pela pronúncia de expressões verbais que requer uma complexa interação de diversos sistemas estruturais e funcionais (Amorim, 2011). As

perturbações da linguagem podem cingir-se apenas a um destes subsistemas ou podem surgir em vários ao mesmo tempo. Nas perturbações da fala avaliam-se os seguintes domínios:

- Articulação (produção de fonemas pelos lábios, língua, dentes);
- Ressonância (fluxo aéreo pelo nariz);
- Voz (vibração das cordas vocais);
- Fluência (ritmo da fala); e
- Prosódia (melodia da fala)

A faixa etária em que a criança se encontra e a evolução da linguagem e da fala são considerados como um indicador relevante para compreendermos o seu desenvolvimento global e cognitivo que pode comprometer no futuro o seu desempenho académico, daí a importância da identificação precoce das crianças em risco.

Desde que a criança nasce que comunica através do olhar, expressão facial ou movimentos corporais. Nos primeiros meses acalma com a voz da mãe, presta atenção aos sons, palavra. Mais tarde, a partir dos 6-7 meses evolui para o balbúcio e a fase de ecolalia (mamama, papapa), e aos 12 meses começa a dizer as primeiras palavras com significado (mama, papá. Temos assim a fase pré-linguística, até aos 11-12 meses.

Podemos então dizer que o desenvolvimento da linguagem, se divide em duas etapas diferentes e são elas: a *pré-linguística*, em que são vocalizados apenas fonemas (sem palavras) e que permanecem até aos 11-12 meses; e de seguida, a fase *linguística*, quando a criança começa a falar palavras isoladas com entendimento e sentido. Posteriormente, a criança vai adquirindo mais conceitos e vocabulário no seu leque linguístico. Este percurso é contínuo, ordenado e sequencial (Amorim, 2011).

As diversas etapas da aquisição da linguagem estão bem estabelecidas e funcionam como marcos do desenvolvimento:

<b>Idade</b>	<b>Desenvolvimento da linguagem</b>
18 Meses	Diz cerca de 10 palavras, usa ecolália (repetição automática das palavras ou sons) e jargão (linguagem pouco perceptível) frequentemente.
24 Meses	Começa a juntar duas palavras e tem um vocabulário > 50 palavras.
3 Anos	Faz frases com 3 ou mais palavras, usa pronomes e deixa de usar jargão ou ecolália.
4 Anos	Faz frases de 6 palavras, faz perguntas, conta histórias, usa o plural, o passado; compreende regras de jogos simples.
5 Anos	Faz frases completas e fala corretamente.
6 Anos	Está apta para aprender a ler e a escrever.

Tabela 1 - Desenvolvimento da linguagem - Fonte: Amorim, 2011

Segundo a autora Amorim (2011) o desenvolvimento da linguagem continua a evoluir até aos 15 anos, e mesmo quando somos adultos o enriquecimento linguístico mantém-se em progressão.

## **2.2. ATRASOS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO - SINAIS E IMPACTO**

A literatura destaca que o desenvolvimento da linguagem é condição importante para a aquisição de competências de leitura e escrita, sendo estas, requisitos para o desempenho escolar satisfatório (França, Wolff, Moojen&Rotta, 2004). Nesse contexto, as alterações ou atrasos no desenvolvimento da linguagem são vistos com preocupação por profissionais da saúde e da educação, uma vez que podem levar a dificuldades de aprendizagens futuras. Assim, a literatura refere-nos que há a necessidade que sejam sinalizadas precocemente possíveis dificuldades no desenvolvimento da linguagem, para a implementação de estratégias que possam promover o seu desenvolvimento (Hindman, Wasik & Snell, 2016 as cited in Bettio et al., 2019).

Segundo Schirmer e colegas (2004, p.97) "É considerado atraso, quando a aprendizagem da linguagem se dá na sequência correta, mas o nível de desenvolvimento da criança está aquém do que é esperado para a faixa etária dela. Considera-se desvio quando ocorre um desenvolvimento qualitativamente diferenciado, como as alterações da linguagem no autismo ou alterações específicas".

Para que a linguagem oral aconteça pressupões algumas regras que permitem que um sujeito codifique em sons os significados (vocabulário expressivo) e um ouvinte, por sua vez, "descodifique" os significados a partir dos sons (vocabulário recetivo). O vocabulário recetivo, refere-se às palavras que a criança é capaz de compreender, por outro lado o vocabulário expressivo envolve as palavras que a criança consegue falar (Araújo, Marteleto & Schoen-Ferreira, 2010; Ferracini et al., 2006). Ao salientarmos em específico os atrasos no desenvolvimento da linguagem, esses podem acontecer no vocabulário expressivo ou recetivo das crianças, ou ambos. As crianças que apresentam estes atrasos no desenvolvimento do vocabulário expressivo também são denominadas de *late talkers* (Everitt, Hannaford & Conti-Ramsden, 2013).

Relativamente ao que a literatura nos tem mostrado, é essencial a identificação precoce, assim como a prevenção de atrasos no desenvolvimento da linguagem. Para isso, é necessário que os profissionais da saúde, da educação e pais conheçam os fatores que podem estar relacionados com esses atrasos. De acordo com o estudo realizado pelas autoras Bettio e colegas (2019) ao longo da vida o indivíduo pode ser exposto a fatores de risco e a fatores de proteção para o desenvolvimento de um problema. Os fatores de risco são variáveis, e se forem presentes na vida da criança, aumentam a probabilidade de que ela desenvolva determinada problemática ou, se reduzidas ou inexistentes, diminuem a probabilidade de ocorrência. Por outro lado, os fatores de proteção, aligeiram

os efeitos dos fatores de risco. Esses fatores de proteção referem-se a recursos pessoais, na relação com a criança, ou recursos sociais.

Tabela 2: Principais fatores de risco e de proteção associados a atrasos na linguagem (extraído do estudo de Bettio et al., 2019, p.6).

<b>Categorias de análise</b>	<b>Fatores</b>
I) Fatores de risco estáticos	Gênero masculino, nascer com baixo peso, nascer prematuro, baixa escolaridade dos pais, baixo nível socioeconômico, ter 4 ou mais crianças a morar na mesma casa, histórico familiar de atraso na linguagem, o pai trabalhar fora de casa o dia todo, temperamento difícil, hemorragia intracraniana, lesão cerebral e otite média persistente.
II) Fatores de risco dinâmicos	Pouca qualidade da comunicação com a mãe, dinâmica familiar, a família não ler para a criança em casa e problemas com a saúde mental da mãe.
III) Fatores de proteção	Maior escolaridade dos pais, cuidador conversar com frequência com a criança, ser filho único, maior renda familiar, responsividade materna, temperamento sociável, boa saúde mental materna (...), ler para a criança diariamente, cuidador oferecer oportunidades diárias de brincadeiras informais, ter como cuidador primário centros de cuidado para crianças.

Este quadro mostra-nos de forma sucinta e muito realista as mais variadas situações aos quais as crianças estão expostas e que podem fazer a diferença na evolução da linguagem. Tal como referíamos acima o contexto em que a criança vive e socializa em muito contribuem para o seu desenvolvimento. As autoras deixam-nos uma conclusão que deveremos não esquecer em relação a esta problemática que é “não existe apenas um único factor capaz de produzir atrasos na linguagem, mas inúmeras variáveis, que se relacionam de maneiras complexas e pouco conhecidas” (Bettio et al., 2019, p.12).

### **2.3. INTERVENÇÃO PRECOCE NA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO**

A criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), surgiu com a preocupação de conciliar as práticas, no sentido de potenciar e agilizar todos os recursos disponíveis para promover uma intervenção precoce de acesso a todos. Estes princípios fundamentais surgem com o objetivo de se estabelecer atitudes de promoção de equidade de

oportunidades levando à inclusão e a participação social das crianças em situação de desvantagem e/ou risco. Neste contexto, a IP deverá ser centrada numa interação entre as famílias e as instituições. Em primeiro lugar as da saúde, de forma, a que todos os casos sejam devidamente identificados e sinalizados. Seguidamente, devem ser acionados os mecanismos necessários para a elaboração de um plano individual tendo em conta as necessidades das famílias e elaborado por equipas locais de intervenção e multidisciplinares, que representem todos os serviços que são chamados a intervir (DL 281/2009 de 6 de Outubro).

Nos primeiros anos de vida, há plasticidade suficiente no cérebro para permitir que as crianças superem algumas dificuldades. Cientes deste forte potencial, Seixas (2014 p. 44) afirma que *"a neuroeducação procura fundamentar a prática pedagógica, nomeadamente evidenciando estratégias pedagógicas que respeitem a forma como o cérebro funciona, procuramos aqui realçar o papel das relações precoces, prévio à ação da prática pedagógica, no desenvolvimento cerebral do bebé"*. Perante o exposto, a IP juntamente com a família deve sempre traçar estratégias de ação que permitem às crianças em situação de desvantagem ou risco, sejam elas possuidoras de alguma incapacidade, colmatar as suas fragilidades e/ou vulnerabilidades, bem como promover a equidade de oportunidades de desenvolvimento na infância (Rafael & Piscalho, 2016).

O modelo de intervenção precoce da atualidade definido por Dunst evidencia as interações e o trabalho em conjunto das famílias com a comunidade. Nesta perspetiva, a função do técnico de IP deverá basear-se, na resposta aos pedidos de ajuda das famílias gerindo expectativas e prestando um apoio individualizado através da implementação de estratégias de intervenção que mais se adequam à criança (Rafael & Piscalho, 2016).

Como se referiu anteriormente, os médicos assumem um papel importante no encaminhamento das crianças com dificuldades para estes serviços. Surgiu recentemente um estudo realizado em Portugal nas regiões Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Região Norte e Região Autónoma dos Açores que envolviam médicos de família em que o objetivo era descrever o perfil do médico de família em Portugal, no que concerne à referência de crianças com problemas de comunicação e linguagem e identificar barreiras ao processo de referência (Maia, Menezes & Sousa, 2020).

Participaram 55 médicos de família e cerca de 58% referiram que o encaminhamento para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância ocorre com *pouca ou nenhuma frequência*. Foram identificadas seis barreiras ao processo de referência: constrangimentos com serviços; recursos humanos; burocracia; lentidão do processo; nível de conhecimentos relacionados com o processo de referência; atitude dos pais.

Embora sendo um estudo piloto, a valorização de atitudes de deteção e referência precoce e o encaminhamento de crianças com suspeita de problemas de comunicação e linguagem dos três aos seis anos de idade foi considerado muito importante por mais médicos (71%) do que dos 0 aos 36 meses (26%) havendo uma tendência para um encaminhamento mais tardio. Por outro lado, mais médicos assinalaram como muito importante a atitude «observar, detetar precocemente e encaminhar precocemente» (56%) do que a atitude «observar, suspeitar e esperar» (13%). Alguns dos inquiridos (38%) afirmaram que o encaminhamento destas crianças para o hospital ocorre com bastante frequência. Contudo, 36% dos mesmos declarou que o encaminhamento para o SNIPI ocorre com pouca frequência e 22% referiram nunca o ter feito (Maia, Meneses & Sousa, 2020).

Num outro estudo realizado por Pichini e colegas (2016) em que analisaram e compararam a opinião dos pais e dos terapeutas

relativamente aos resultados da intervenção precoce no desenvolvimento de seus filhos, bem como acerca da evolução da criança e perspectivas futuras, concluíram que dos nove sujeitos analisados, a opinião das terapeutas e pais ressaltaram efeitos positivos da intervenção precoce interdisciplinar, mostrando concordância de pontos de vista em relação aos sete dos nove sujeitos analisados. O estudo reforçou, ainda, a importância de se realizar a partilha de informação e o diálogo das dificuldades da família quanto à limitação dos seus filhos e orientá-las adequadamente.

#### **2.4. O PAPEL DO EDUCADOR (NA SINALIZAÇÃO E INTERVENÇÃO)**

A educação em contexto de creche e pré-escolar constitui a primeira etapa de uma longa jornada no processo educativo que reflete a longo prazo uma marca positiva no sucesso escolar e social das crianças. Nesta fase, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são estruturantes para o crescimento da criança enquanto pessoa, a nível social e pessoal. De acordo com vários estudos existem estratégias que promovem o desenvolvimento da linguagem e que são reconhecidas como importantes na educação de infância. Um estudo piloto de Abel, Nerren e Wilson (2015) investigou o efeito de técnicas de estimulação indireta da linguagem (EIL) na linguagem oral receptiva e expressiva de crianças de 4 anos oriundas de famílias de baixo poder económico, usando técnicas que podem ser facilmente ensinadas aos professores/educadores e implementadas na sala de atividades. Além disso, as crianças que são expostas a um ambiente rico em vocabulário e favorável à interação verbal com adultos, desenvolvem uma maior facilidade em comunicar do que aquelas que não têm tais oportunidades (Abel, Nerren & Wilson, 2015).O método utilizado

de técnicas de estimulação indireta de linguagem (EIL), e a maneira como os adultos interagem verbalmente com as crianças e o contexto social no qual a linguagem das crianças é estimulada são fundamentais. O Head Start é um programa financiado pelo governo dos Estados Unidos e foi utilizado para este estudo por representar uma população de interesse (crianças oriundas de famílias pobres com diversas etnias e idiomas). A amostra era constituída por quatro professores e 74 crianças em quatro salas de atividades do pré-escolar no programa Head Start num centro de educação de infância na zona rural do sudoeste dos Estados Unidos. A intervenção consistiu num programa de treino com recurso a um vídeo intitulado *Good Talking with You* (Educational Productions, 1987).

Os vídeos foram complementados com dramatizações e atividades práticas realizadas no segundo dia. Os resultados indicam que as crianças de salas cujos professores receberam formação profissional para implementação do programa tiveram um progresso significativamente maior ao nível da linguagem expressiva comparativamente aos seus pares de outras salas usados como controlo.

Outros autores seguiram esta linha de pensamento e debruçaram-se sobre a instrução direta do vocabulário em JI. O estudo de Coyen e McCoach (2009) teve por objetivo comparar dois métodos para ensinar diretamente significados de palavras a crianças do JI utilizando a leitura do livro de história em voz alta, variando no tempo e profundidade de instrução. Os participantes foram 42 crianças do JI a quem foram ensinados 9 palavras-alvo (substantivos e adjetivos. Um deles foi o *ensino para amplitude*: instrução de vocabulário onde se repetiu várias vezes a leitura da história em voz alta e se explicou o significado da palavra mostrando imagens e recorrendo a sinónimos. O *ensino para profundidade*: estendido para instrução de vocabulário onde se fazem abordagens que se concentram em aprofundar o conhecimento do vocabulário, e onde

se criam oportunidades de interagir com palavras fora das narrativas. Por exemplo sempre que a criança escutava a palavra pedida levantava a mão. O outro método foi a *Instrução acidental*, surgindo palavras para além das 9 selecionadas e que não foram exploradas diretamente no estudo. Este estudo, revelou a aprendizagem eficaz das palavras-alvo por todas as crianças.

De acordo com um estudo realizado pelos autores Phillips e colegas (2018) sobre o papel dos educadores em contexto de pré-escolar utilizando escalas de observação das salas CLEOS, também concluíram que a organização das salas em muito contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças. Ressalvam ainda, que a formação constante do educador dá-lhes ferramentas de trabalho diária a implementar no seu grupo de crianças e que a diversidade de materiais e técnicas utilizadas motivam a aprendizagem. A grelha de avaliação das salas CLEOS fomenta ainda a aquisição de vocabulário, usando os gestos, os enunciados longos, a participação nas conversas, a interação nos jogos didáticos e a leitura das histórias.

Vimos que a partir destes estudos parece evidente que a leitura de livros é uma excelente estratégia de intervenção para a promoção da linguagem. Os autores Dickinson e colegas (2019) também reforçam esta estratégia nos seus estudos e dão ainda ênfase ao jogar e brincar. Estes autores referem que a aprendizagem lúdica é outra abordagem para o ensino de vocabulário mas que exige mais atividade por parte da criança. Existem dois tipos de aprendizagem lúdica: são a brincadeira livre e a brincadeira orientada. No jogo livre, as crianças envolvem-se nas atividades lúdicas de forma autónoma, sem envolvimento do adulto ou estrutura imposta. Na brincadeira orientada o adulto envolve-se criando situações de aprendizagem e incentiva a criança a participar na brincadeira. Através da orientação, perguntas e comentários, eles ajudam as crianças a explorar o vocabulário. Este estudo

baseou-se nas estratégias dos estudos referidos anteriormente e implementaram um programa de 3 anos. Os participantes foram recrutados em 10 salas de atividades que faziam parte do Tennessee's Programa pré-escolar voluntário numa cidade e 6 salas do pré-escolar do Head Start na Pensilvânia. As crianças eram também provenientes de ambientes familiares desfavorecidos. Inspiraram-se nos estudos de Coyen and McCoach (2009) e fizeram este projeto piloto recorrendo à leitura de histórias, selecionaram palavras alvo e utilizaram brinquedos e jogos referentes aos temas abordados.

Ainda na senda das estratégias interventivas, é crucial estar com a criança e falar com ela sobre as suas vivências quotidianas, aproveitando os momentos de rotina para interagir. Tal como referem Castro & Gomes (2000) estes momentos de conversação devem ser naturais e ser dirigidos a objetos, pessoas e acontecimentos que façam parte do seu contexto.

Tendo em conta os estudos relatados, podemos dizer que o educador desempenha um papel determinante, quer, na deteção precoce nas dificuldades linguísticas da criança, quer no desenvolvimento de um contexto capaz de promover as suas competências.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1. DESENHO DE ESTUDO**

Atendendo ao objetivo principal da investigação - que visa a implementação e análise do impacto de um programa de promoção da comunicação e linguagem em contexto de creche - adotou-se uma abordagem predominantemente quantitativa, através de um desenho de estudo quase-experimental, de caso único, tipo AB. A partir da definição de uma linha de base de desempenho referente ao padrão interacional, comunicacional e de linguagem (com enfoque no vocabulário utilizado) de uma criança de 32 meses, foi analisado o impacto de uma intervenção - decorrida ao longo de 2 meses e meio - que visou a estruturação e planeamento de estratégias comunicativas e de instrução incidental e específica do vocabulário, embebidas nas rotinas de creche.

##### **3.1.1. DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES**

O estudo incidiu sobre o contexto comunicacional de uma sala de creche, cujos participantes - i.e., alvos de observação e intervenção - foram o educador de sala e uma criança do sexo masculino, de 25 meses feitos em Setembro do ano letivo (doravante designada por M).

A sala em que se desenrolou o estudo é constituída por um total de 12 crianças de três anos; sete do sexo masculino e cinco do sexo feminino. A sala era dirigida por uma educadora - autora do estudo - e por uma auxiliar de educação.

A educadora implementou o programa de intervenção cuja planificação se baseou numa avaliação inicial dirigida, não só à criança-alvo, mas também ao ambiente comunicacional geral promovido pelos adultos. Desse modo, o estudo contou com a participação de um segundo investigador a fim de avaliar as

estratégias comunicativas usadas pelo educador - autor da investigação. A educadora da sala tem 39 anos e 13 anos de serviço na instituição. Dedicar 30 horas semanais ao trabalho pedagógico com o grupo de crianças e 5 horas semanais de horário não letivo. Acompanha o grupo de crianças da sala desde Setembro do ano letivo 2020/2021.

A criança em que se procurou apurar o impacto do programa - o M. - ingressou na creche no corrente ano letivo (em Setembro) aos 2 anos de idade, com a motivação de promover a sua socialização com crianças da mesma idade e outros adultos. O M. é acompanhado por uma Equipa local de Intervenção (ELI) do sistema nacional da intervenção precoce na infância (SNIPI). A sua sinalização decorreu de um conjunto de preocupações apresentadas pela mãe, especificamente atraso da linguagem, e a ocorrência de comportamentos problemáticos - especificamente, birras. Há também no seu processo descrição de possíveis alterações no processamento sensorial que se manifestam em agitação psicomotora, dificuldades no sono, sensibilidade / rejeição de texturas diferentes e novas rotinas, e uma maior sensibilidade aos sons. Em Novembro de 2020 passou a ter acompanhamento de terapia da fala (TF) e de terapia ocupacional (TO). Em Dezembro a equipa de Intervenção Precoce começou o acompanhamento do M. através da intervenção de uma educadora de educação especial.

Na creche, desde a sua entrada, a adaptação foi relativamente fácil, com aquisições rápidas em termos de autonomia: nomeadamente utilizando novas formas de regular o comportamento (antes descrita pela mãe como estando circunscrita ao uso do biberão e com frequentes momentos de birra) e passando a comer e a adormecer sozinho, sem a necessidade da presença do adulto ao seu lado.

Apresenta-se, no presente, como uma criança que estabelece uma relação muito próxima e de confiança com a educadora e auxiliar de educação. Revela preferências em desenvolver jogos

de encaixe e puzzles, destacando-se o seu interesse pelas brincadeiras com carros e pelos animais. Realiza as suas brincadeiras paralelamente aos amigos e procura poucas vezes a área da casinha para brincar. Aumentou o seu gosto pelos desenhos e experimentar materiais diferentes na sala de atividades e nas sessões de TO.

Nos momentos de grande grupo requer apoio e atenção do adulto de modo a manter-se envolvido. Em diferentes momentos da rotina, procura o adulto com o objetivo de obter a sua atenção, parecendo que o contacto físico é importante para se manter regulado e envolvido nas atividades.

Como modo de conhecer e descrever a comunicação e linguagem do M, utilizou-se, como ponto de partida, as grelhas de observação do modelo Transdisciplinar Centrado no Jogo, da autoria de Linder (2008). Na tabela 3, faz-se sumário das principais observações.

**Tabela 3.** Escala de avaliação de linguagem oral

<b>Comunicação Linguagem compreensão</b>	- e	Às vezes faz contacto ocular e reage a sons e vozes; às vezes responde ao seu nome; compreende e executa um pedido simples; às vezes identifica objetos, brinquedos; responde a perguntas por gestos ou abanando a cabeça.
<b>Comunicação Semântica Pragmática</b>	-	Comunica e expressa as suas necessidades através de gestos, sons, movimentos corporais e faciais. Às vezes dá pistas físicas, orais ou verbais "compreensivas" para comunicar necessidades. Bate no braço quando quer mostrar coisas ao adulto e obter a sua atenção.
<b>Articulação fonologia</b>	e	Identifica sons humanizados (ex.: buzina dos carros, ambulância, campainhas, ...); Pronuncia sons como: m/n/b/t/k/.
<b>Morfossintaxe</b>		Às vezes envolve-se e estabelece contacto ocular durante as conversações.
<b>Voz e fluência</b>		O suporte respiratório é adequado para chorar, grunhir, rir, mas não para produção de voz; às vezes o suporte respiratório e a produção de voz é adequada para produção de som, mas a criança ainda não balbucia ou diz uma única palavra; <b>Qualidade:</b> nasal; <b>Intensidade:</b> muito alto; <b>Fluência:</b> muito ritmo.

Com referência aos itens da grelha, fez-se registo da produção de um leque reduzido de palavras e sons ("bu - avó", "ola-bola"; "coco- galo"; "aa- pato"; "ão ão- cão"; "me - bode"; "não"; "da - mamã"; "tata - já está") comparativamente ao expectável para a idade. O M. faz também vocalizações espontâneas, aponta e faz uso instrumental da mão do adulto para fazer pedidos. Na interação com o outro, estabelece

contacto ocular por poucos segundos; e repete o som de alguns animais. É capaz de responder às instruções do adulto (por exemplo, compreende uma chamada atenção e arruma os brinquedos a pedido do adulto).

### **3.2. DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Para avaliação do impacto do programa de intervenção sobre o perfil comunicacional e de linguagem do M, foram utilizadas três medidas de referência:

- a) Grelha de observação de atos comunicativos em contexto de sala (grelha de atos comunicativos do M.);
- b) Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates (2003): Palavras e Frases 16-30 meses. Versão portuguesa adaptada por Leopoldina et al (2017);
- c) Escala de Observação do Ambiente de Linguagem na Sala - "CLEOS - Classroom Language Environment Observation Scales" da autoria de Phillips e colegas (2018). Versão traduzida e adaptada para fins do presente estudo.

As medidas foram utilizadas a fim de traçar uma linha de base do desempenho do M. e da qualidade do contexto comunicacional; e de monitorizar a sua evolução ao longo da intervenção. Assim, procedeu-se a uma aplicação repetida dos instrumentos, com exceção do guião de observação Linder (2008) utilizado apenas para descrição inicial do desenvolvimento comunicacional e da linguagem da criança. Na tabela 4, apresenta-se a distribuição dos momentos de observação e aplicação de cada um dos instrumentos.

**Tabela 4.** Calendarização das observações

Instrumentos	Momentos de aplicação dos instrumentos														
	Linha de base					Durante a intervenção									
	OB1 6 Abril	OB2 7 Abril	OB3 13 Abril	OB4 14 Abril	OB5 20 Abril	OB1 28 Abril	OB2 5 Maio	OB3 12 Maio	OB4 19 Maio	OB5 26 Maio	OB6 2 Junho	OB7 9 Junho	OB8 16 Junho	OB9 23 Junho	OB10 30 Junho
Invent. MacArthur- Bates	x				x		x				x				x
Grelha observação actos comunicativos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CLEOS	X				X		X				X				X

### 3.2.1. GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS ATOS COMUNICATIVOS DO M.

Para a recolha de dados dos atos comunicativos do M., recorreu-se à elaboração de uma grelha de observação. Foi delineada com o objetivo de contabilizar a frequência e número de interações verbais e não verbais que surgem pela iniciativa do M. para com os seus pares e adultos da sala nos momentos de jogo espontâneo e das atividades e estratégias implementadas. Esta grelha baseia-se no estudo de Seabra(2015), e consiste no registo de nove atos comunicativos: 1. pede atenção/faz contacto ocular/toque; 2. Pede ajuda/solicita informação; 3. Segue instruções; 4. Resposta verbal/ Resposta não verbal; 5. toma iniciativa verbal/ não verbal; 6. Faz questões; 7. Recusa verbal/não verbal; 8. Cumprimenta/agradece; 9- Faz alternância entre turnos.

É de salientar que esta grelha de observação dos atos comunicativos foi aplicada 5 vezes num período de duas semanas e meia (às terças e quartas feiras) para constituição de uma linha de base, tendo sido repetida a observação ao longo de toda a intervenção (contando com 10 observações). Os momentos de observação decorreram invariavelmente às quartas-feiras, com registo dos primeiros 15 minutos de cada rotina. De forma

a avaliar a fiabilidade inter-observador, a grelha foi aplicada pela educadora e pelo segundo investigador em 4 momentos (OBS3; OBS5; OBS7; OBS10). Com base nos registos dos dois observadores, na última observação realizada entre os dois obteve-se um consenso de 97%.

### **3.2.2. INVENTÁRIO DE COMUNICAÇÃO - MACARTHUR-BATES (CONTABILIZAÇÃO DE PALAVRAS)**

Outro instrumento central para a análise da comunicação e linguagem foi o Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur Bates (16-30 meses), da autoria de Fenson e colegas (2003). Foi traduzido e adaptado para português por Fernanda Leopoldina e colegas tendo sido editado em 2017.

Os Inventários de MacArthur pretendem fazer uma avaliação rigorosa e profunda dos níveis de linguagem de crianças com idades compreendidas entre os 8 e 30 meses.

Na sua versão original, as escalas MacArthur apresentam duas versões destinadas a faixas etárias diferentes. Para crianças entre os 8 e os 15 meses está disponível o inventário ICD-I "As palavras e os gestos" e para crianças entre os 16 e 30 meses existe o inventário ICD-II "Palavras e frases". Para esta investigação foi utilizada a versão para estudo do ICD-II. O inventário é uma checklist a ser preenchida pelos pais/encarregados de educação e é composto por um conjunto de itens organizados por diferentes domínios, estando dividido em duas partes. Para o estudo em causa, e dado a percentagem significativa de tempo que o M. passava no JI, o preenchimento da checklist foi realizado pela própria educadora. A primeira parte da escala refere-se às primeiras palavras e pretende avaliar o vocabulário produzido pela criança e a segunda refere-se à morfologia e à sintaxe.

A primeira parte encontra-se subdividida em dois grupos: o grupo A - Lista de vocabulário, organizado em 22 categorias, que incluem conjuntos de palavras básicas que devem ser selecionado de acordo com o que já foi produzido pela criança (interjeições, sons de animais e objetos; nomes de animais; nomes de veículos, de brinquedos, de alimentos; entre outros); e o grupo B - Como a criança usa e entende a linguagem avalia a capacidade da criança utilizar a linguagem para se referir a acontecimentos passados ou que ocorrerão no futuro e a objetos ou pessoas que não estão presentes com 5 itens. A segunda parte encontra-se subdividida em cinco grupos: A) Formas de palavras (parte 1), com 15 itens; B) Formas de Verbos, com 32 itens; C) Formas de palavras (parte 2), com 20 itens; D) Frases, com 1 item; e por fim, E) Complexidade de construções e frases, com 26 itens.

A pontuação dos itens é apresentada na tabela 5 de acordo com o proposto com a aplicação da escala (p. 21).

**Tabela 5:** Tabela de pontuação do inventário MacArthur

<b>Secção</b>	<b>Como cotar</b>
<b>Parte 1 - primeiras palavras</b>	
A. Lista de vocabulário	Resposta "diz" - 1 ponto Pontuação máxima: 639 pontos
B. Como a criança usa e entende a linguagem	Resposta "ainda não" - 0 pontos Resposta "às vezes" e "muitas vezes" - 1 ponto Pontuação máxima - 4 pontos
<b>Parte 2 - Morfologia e sintaxe</b>	
A. Formas de palavras - parte 1	Resposta "ainda não" - 0 pontos Resposta "às vezes" e "muitas vezes" - 1 ponto Pontuação máxima - 15 pontos
B. Verbos difíceis	Resposta "diz" - 1 ponto Pontuação máxima - 32 pontos
C. Formas de palavras - parte 2	Resposta "diz" - 1 ponto Pontuação máxima - 20 pontos
D. Frases	Resposta "ainda não" - 0 pontos Resposta "às vezes" e "muitas vezes" - 1 ponto Pontuação máxima - 1 pontos

E. Complexidade morfosintática	Opção 1 -0
	Opção 2-0
	Opção 3-1
	Opção 4-0

A escala foi aplicada em dois momentos da linha de base (OBS 1 e OBS 5) e em três da intervenção (OBS 2; OBS 6; OBS 10).

### 3.2.3. 2AMBIENTE COMUNICACIONAL - CLEOS

É um instrumento de observação do ambiente comunicativo da sala de atividades, em que avalia a forma como o educador/professor utiliza a sua linguagem no contexto de sala, classificando a linguagem incidental e a introdução de vocabulário, bem como, apresentação de técnicas de instrução intencionais.

Este instrumento é composto por 56 itens organizados em torno de cinco escalas:

**Ambiente Geral e Rotinas de Sala** - checklist de itens relacionados com o ambiente da sala (e.g., planificação diária típica e sequência de atividades; atividades com grupos de tamanho variado sala de atividades organizada para facilitar as conversas entre pares, criando áreas de trabalho mais reservadas ...)

**Ambiente geral de linguagem** - checklist de itens relacionados ao ambiente de linguagem da sala de aula (e.g., a fala do adulto é clara e articulada; a fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas -por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora-; a fala do adulto para as crianças inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos...)

**Instrução Incidental de linguagem** - checklist de itens relacionados ao ensino da língua que ocorre naturalmente durante as interações educador - criança (e.g., adulto responde à conversa iniciada pela criança; nas conversas, o adulto segue os interesses da criança; observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor; exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse/comentário da criança; reconhece e nomeia emoções expressas pela criança (zangada, feliz...).

**Instrução Incidental de vocabulário** - checklist de itens relacionados à instrução de vocabulário que ocorre naturalmente durante as interações educador - criança. (e.g., modela linguagem específica, nomeando objetos e ações na conversa com as crianças; elicitando o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais - por exemplo, enquanto a criança tapa um bebê, pergunta o que estás a usar para tapar o bebê? -; usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças; cria oportunidades para as crianças usarem o vocabulário novo - por exemplo, fazendo perguntas sobre palavras -; modela o uso de palavras sobre emoções, descrevendo os seus próprios sentimentos - por exemplo, eu fico triste quando magoas os teus colegas...

**Instrução Específica de vocabulário** - checklist de itens relacionados à instrução de vocabulário específico que ocorre durante interações estruturadas professor-criança (e.g., nomeia explicitamente e define 2 ou mais objetos/comportamentos/adjetivos novos; dá uma definição apropriada à idade das crianças, com simplificação necessária, quando introduz 2 ou mais palavras novas - por exemplo usando sinónimos/antónimos - ; introduz com regularidade 2 ou mais novos termos relacionados com categorias/temas/projetos; usa objetos/imagens para introduzir novos termos de maneira a apoiar a aquisição de novos conceitos...)

**Leitura de livros** - checklist com avaliação das leituras de livros realizadas durante a observação (e.g., nomeia e define itens conceituais sobre impressão como autor, ilustrador, capa e contracapa do livro; antecipa o ensino de 2 ou mais palavras específicas antes de começar a ler o livro - define palavras - ; faz pausas durante a leitura para definir/discutir palavras específicas; usa objetos ou ilustrações para ajudar as crianças a entender 2 ou mais palavras; incentiva as crianças a dizerem 2 ou mais palavras - sem recorrer ao livro ou imitação mecânica...)

**Escala de Ambiente e gestão de sala - Formulários CHAOS** - checklist sobre o ambiente e a atmosfera da sala de aula durante a observação (e.g., há pouca agitação/ inquietação na sala; o professor parece estar quase sempre com pressa; o professor é normalmente capaz de estar "por dentro das coisas" - por exemplo, planejar as atividades, preparar as atividades; comunicar com os pais -; independentemente do esforço dos profissionais, eles parecem estar sempre atrasados; a sala é desorganizada/ caótica...).

A tarefa é avaliar a "maioria das evidências" para cada item. Quando se assinala SIM à presença do comportamento, isso significa que "na maioria das vezes" foram observadas ações relevantes para o item - isto é, ações consistentes com a descrição do item. Nesses casos o observador assinala as rotinas da creche em que foi registado o comportamento (acolhimento; pequeno grupo; atividades livres; transições; refeições; motricidade global; atividades de grupo estruturadas ou orientadas).

Este instrumento foi desenvolvido pelos autores Phillips e colegas (2018) e foi utilizada no estado da Florida em contexto pré-escolar. Foi feito um pedido de autorização via email para a Beth M. Phillips que prontamente nos deu uma resposta favorável, bem como, indicações sobre a utilização

desta grelha de avaliação do ambiente educacional de uma sala de atividades (anexo I). A tradução do instrumento foi desenvolvida separadamente por dois investigadores - um deles a autora do estudo - tendo existido momento de concílio das versões criadas por um terceiro investigador.

O preenchimento do CLEOS foi realizado por um investigador independente - educadora da instituição - a quem foi cedido e explicada a aplicação do instrumento. Este investigador posicionou-se na mesa de atividades da sala de onde observou, tirou anotações e fez o registo na grelha da CLEOS.

A observação com base na CLEOS ocorreu em dois momentos da linha de base (OBS 1 e OBS 5) e da intervenção (OBS2; OBS 6; OBS 10) conforme assinalado na tabela 4. Os momentos de observação decorreram invariavelmente às quartas-feiras, com registo dos primeiros 15 minutos de cada rotina.

## 4. INTERVENÇÃO

O programa de intervenção teve a duração de 10 semanas, decorrendo entre os meses de Abril, Maio e Junho. O objetivo principal foi, a partir das interações naturais e espontâneas, aumentar a frequência e oportunidades de comunicações verbais e não verbais do M. no seu contexto natural de salanos momentos de brincadeira livre e atividades orientadas quer seja sozinho, com os pares ou adultos.

### 4.1. OBJETIVOS E PRINCÍPIOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

O programa de intervenção teve na sua base a operacionalização das condições visadas na CLEOS e, para além disso, a análise e sistematização de estratégias elencadas nos programas de instrução direta de vocabulário e de promoção do desenvolvimento da comunicação e linguagem, especificamente:

- O estudo de Zipoli e colegas (2011), com integração de estratégias como: fornecer uma exposição acidental de palavras durante a leitura de histórias; explicar definições de palavras; envolver as crianças nos significados das palavras-alvo provocando situações de perguntas abertas.

- As estratégias facilitadoras da comunicação propostas por Linder (2008), incluindo: realizar jogos de comunicação com troca de turnos; fornecer pistas visuais ou gestuais; exagerar na entoação e pronúncia das palavras; minimizar o uso de perguntas fechadas; comunicar olhando para a criança; criar a antecipação da leitura das histórias.

A partir das estratégias enunciadas nessas fontes, passamos a projetar a sua aplicação e adequação às rotinas e atividades desenvolvidas naturalmente no contexto de sala.

Na **tabela 6** apresentamos o modo como se embeberam as estratégias nas rotinas e nas atividades do JI.

**Tabela 6** - Planeamento de estratégias a implementar nos diferentes momentos e atividades de sala

Rotinas	Exemplos das atividades desenvolvidas	Estratégias a implementar (dando exemplo na atividade como será implementada)
Acolhimento	<p>Cantiga da música dos bons dias "Cá estou eu outra vez..." (todos os dias)</p> <p>Cantiga da música "Olá a todos..."</p> <p>Identificação dos pares através de fotos e presencialmente.</p>	<p>1) Incentivar cantar os bons dias (mantendo o olhar e expressividade facial acentuada durante a canção); 2) incentivar que diga olá e gesticule com a mão (modelar o gesto e dar a vez a cada um para que o repita); (3) Reintroduzir termos (relembrar o significado e modelar a pronuncia da palavra), fazendo referência a objetos/imagens/listas ou experiências na sala.</p>
Atividades orientadas	<p>Cantigas de músicas; trabalhos de expressão plástica (desenhos livres, pinturas; colagem; manuseamento de plasticinas e massa de moldar caseira, culinária, abordagem das cores, animais domésticos e selvagens); jogos didáticos; danças; visualização de vídeos e imagens; exploração de imagens e objetos.</p>	<p>1) Perguntar "o que é?"; faz pedidos (Dá-me o pato?);</p> <p>2) Fazer perguntas relacionadas com a atividade, (o pato nada no lago? Que cor é?) orienta e dá modelos de comportamentos a ter durante a actividade lúdica à criança (vamos todos nadar!);</p> <p>3) Falar com uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes;</p> <p>4) Exemplificar o uso de materiais novos para estimular o interesse/comentário da criança;</p> <p>5) Elicitar o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais (e.g., enquanto a criança tapa um bebé, pergunta o que estás a usar para tapar o bebé?);</p> <p>6) Agrupar as crianças diversificando os níveis de linguagem (é útil colocar crianças com conhecimentos conceituais variados no mesmo grupo);</p> <p>7) Fazer jogos de comunicação onde ocorram troca de turnos.</p> <p>8) Fornecer estímulos visuais, olfativos, tatos, gustativos e auditivos sobre conceitos</p> <p>9) Fazer comentários sobre os trabalhos ou atividades realizadas.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Hora do conto</b></p>	<p>Visualização de livro "o monstro das cores".          "Bebé koala na quinta;          Livro sonoro a "quinta"          "Os animais selvagens";          Lenga lenga "1,2.3, a galinha mais o pato"; "5 macaquinhos" " 1 elefante andava a saltar, 2 elefantes andavam a saltar...";          Visualização de histórias no computador em slideshow; Saquinha das surpresas;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Usar intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças;</li> <li>2) Criar oportunidades para a criança usar o vocabulário novo (fornecendo acesso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.)</li> <li>3) Dar uma definição apropriada à idade das crianças (com simplificação necessária) quando introduz 2 ou mais palavras novas (e.g., sinónimos/antónimos);</li> <li>4) Introduzir com regularidade 2 ou mais novos termos relacionados com categorias/temas/projetos;</li> <li>5) Pedir à criança para nomear objetos/ações ilustradas no livro (e.g., o que é que o dinossauro vai fazer? Usar perguntas o quê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?</li> <li>6) Elicitar o uso de palavras novas por parte da criança (e.g., "agora tu dizes...");</li> <li>7) Incentivar a criança a falar, fazendo perguntas ou relacionam o livro com as vivências da criança;</li> <li>8) Exagerar o tipo de comunicação (e.g., padrões de entoação, vocalizações, palavras, gestos)</li> <li>9) Usar a comunicação face-face.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Brincadeiras livres</b></p>	<p>Brincadeiras livres na sala</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Enquanto a criança explora os brinquedos, dar sugestões;</li> <li>2) falar de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);</li> <li>3) fazer sons nas brincadeiras;</li> <li>4) incentivar a verbalização das palavras sobre a brincadeira.</li> <li>5) Utilizar em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (e.g., por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faças isso, pára, etc);</li> <li>6) Responder à conversa iniciada pela criança;</li> <li>7) Nas conversas, seguir os interesses da criança;</li> <li>8) Observar o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.</li> <li>9) Encorajar (redirecionando a fala da criança) e apoiar (se observável) a fala entre pares, como por exemplo, pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar;</li> <li>10) Usar a repetição de palavras;</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Momento de Higiene</b></p>	<p>Mudar a fralda, lavar mãos e cara. Ida ao pote; Ida à sanita</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Criar momentos de diálogo sobre o que estamos a fazer: "olha a fralda; vamos limpar com a toalhita; dá-me a mão para limpar; vamos limpar a boca..." Questionar sobre a sua localização corporal: "onde estão os olhos?, as pernas?, o pé...";</li> <li>2) Modelar ou descreve o uso de novos objetos /comportamentos (pote, sanita, fralda);</li> <li>3) Criar antecipação da ação.</li> </ol>

<b>Almoço/Lanche</b>	Almoçar e lanchar adquirindo autonomia pessoal.	<p>1) Pedir que se sente na sua cadeira; colocar o almoço/lanche à sua frente; 2) Pedir que pegue nos talheres, copo, fruta, pão, iogurte... Tentar sempre que coma pelo menos uma vez os alimentos que não gosta.</p> <p>3) Incluir, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)</p> <p>4. Perguntar o que vamos fazer? Ou aonde vamos? (resposta agente+ação)</p>
<b>Recreio</b>	Explorar o espaço, os triciclos, a natureza e o ambiente envolvente	<p>1) Enquanto as crianças exploram o exterior, dar sugestões; 2) falar de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos); 3) Fazer sons nas brincadeiras; 4) incentivar a verbalização das palavras sobre a brincadeira.</p>

Fonte: Grelha CLEOS (2018); Linder (2008); Zipoli et al (2011)

Para avaliação da integridade do programa, fez-se monitorização da aplicação de cada estratégia no final de cada semana. A generalidade das estratégias foi implementada com integridade ao longo dos dois meses e meio de intervenção (conforme é detalhadamente apresentado no anexo II). Houve um conjunto de estratégias - especificamente, a promoção de oportunidades de troca de turnos e de fala entre pares (por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar) - cuja aplicação mereceu adequação ao longo do tempo, nomeadamente uma mobilização mais sistemática dos pares para chamar o M. a brincar (usando um dos pares mais próximos do M.) e a utilização de grupos de brincar mais reduzidos.

## 5. PROCEDIMENTOS

Inicialmente procedeu-se a uma conversa informal com a mãe do M. no sentido de apresentar o estudo e de iniciar o processo de consentimento informado, livre e esclarecido para participação do M. na investigação (anexo III). Obtivemos uma resposta positiva e o passo seguinte foi fazer o pedido de colaboração à Direção do Estabelecimento de Ensino para auscultar a possibilidade de efetuar o estudo e intervenção nas suas instalações, apresentando, para tal, os objetivos e programa de intervenção. Responderam positivamente, aceitando colaborar na investigação e formalizou-se o processo a partir do formulário do pedido de colaboração (Anexo IV). Seguidamente, selecionamos os instrumentos de observação e avaliação dos atos comunicativos da criança em estudo, interpretamos a utilização do inventário de comunicação de MacArthur-Bates e foi feita a tradução da tabela do ambiente comunicacional da sala de atividades CLEOS. Partindo da linha de base do padrão interacional, comunicacional e de linguagem da criança, e da avaliação da qualidade comunicacional do contexto foi construído o plano de atividades e estratégias a implementar no projeto de intervenção. Foi usada uma tabela de monitorização da adequação das estratégias - auto-avaliação realizada pelo educador no final de cada semana - no sentido de se perceber em que medida a estratégia foi implementada (anexo II).

## 6. RESULTADOS

Os resultados que a seguir apresentamos estão divididos em função das dimensões avaliadas. Em primeiro lugar apresentar-se-á dados relativos ao ambiente de linguagem na sala de aula, de acordo com a avaliação realizada com base na CLEOS, seguida da apresentação dos resultados quanto aos atos comunicativos e quanto à aquisição de vocabulário do M..

### Ambiente da linguagem em contexto de sala

Quanto ao ambiente da linguagem, como explicitado no método, esteve em análise 6 dimensões nas quais o observador registava a ocorrência de comportamentos comunicacionais facilitadores nas diferentes rotinas da creche.

Quanto ao ambiente de comunicação, na globalidade das dimensões verificou-se um aumento na implementação das estratégias / condições avaliadas pela CLEOS. Em quatro das dimensões verificou-se que a intervenção desembocou na implementação da totalidade dos indicadores, nomeadamente:

(i) Ambiente geral e rotinas de sala de aula, onde a implementação dos indicadores se manteve constante entre a linha de base e o período de intervenção, com reforço nos momentos 2 e 3 da intervenção, quando se observa que a par do educador também o assistente realizou as ações, especificamente nos itens "Os adultos passam pelo menos 75% do tempo a interagir ou observar de perto as crianças" e "(...) passam pelo menos 50% do tempo disponível a interagir ou observar (...)".

(ii) Instrução incidental da linguagem, onde - no período de intervenção - passou-se a implementar os seguintes itens: "Exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse/comentário da criança" e "Reconhece e nomeia emoções expressas pela criança (zangada, feliz...) "

(iii) Instrução incidental de vocabulário, onde numa primeira observação se registou a totalidade de itens tendo sofrido decréscimo na segunda observação da linha de base. A linha de intervenção mantém-se mais constante em níveis superiores (80% ou mais dos itens) com a implementação mais constante de itens que nos momentos anteriores nem sempre foram observados, especificamente "Elicita o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais verbais (e.g., enquanto a criança tapa o bebé pergunta o que estás a usar para tapar o bebé?)" e "Modela o uso de palavras sobre emoções, descrevendo os seus próprios sentimentos (e.g., eu fico triste quando magoas os teus colegas".

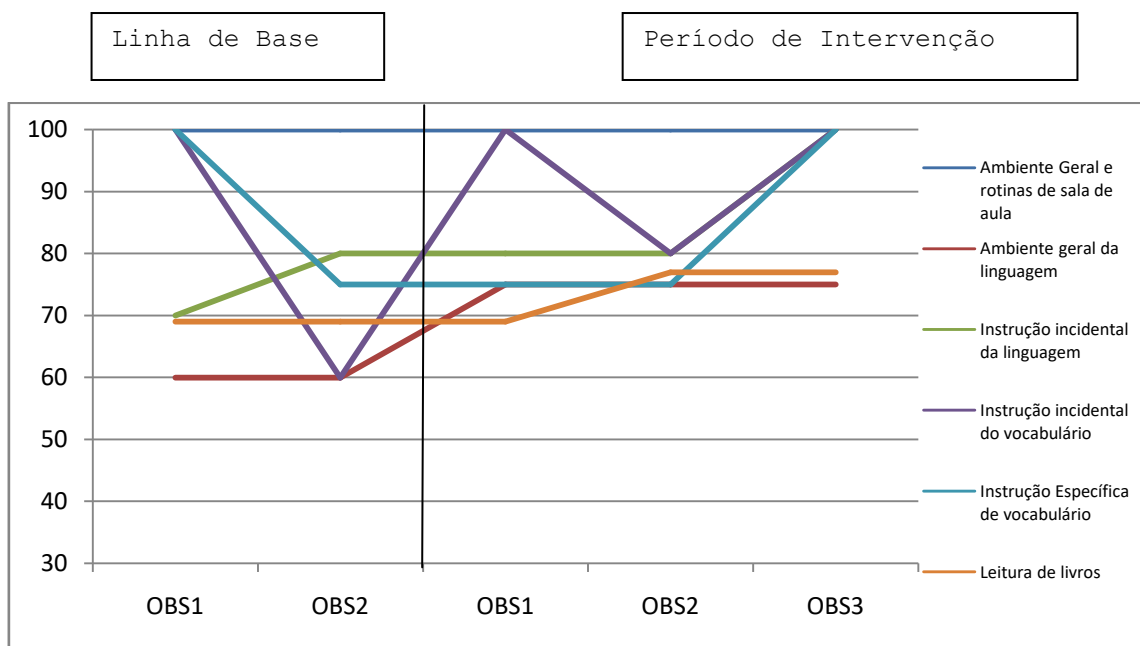
(iv) Instrução específica de vocabulário, onde no último registo de observação se retoma a implementação plena dos itens, especificamente dos itens n.º 53 e 54 "Usa os média (filmes, televisão, revistas) para introduzir novos termos, de maneira a apoiar a aquisição de novos conceitos; Modela e descreve o uso apropriado de novos objetos/comportamentos", que não foram implementados ao longo das observações de um modo consistente.

Noutras dimensões embora sem alcançar o pleno na implementação de todas as condições, assistiu-se a um aumento da percentagem de condições implementadas, nomeadamente:

- Ambiente geral de linguagem, subindo de uma implementação de 60% para 75% dos itens, onde na fase de intervenção se passaram a implementar/observar "A fala do adulto para as crianças inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos duas ou mais vezes".

- Leitura de livros, subindo de uma percentagem de implementação de 69% para 77%, onde na fase de intervenção se passaram a observar os seguintes comportamentos do educador: "Antecipa o ensino de duas ou mais palavras específico antes de começar a ler o livro (define palavras)"; "Faz perguntas abertas sobre ilustrações (perguntas abertas são questões

dirigidas pelo educador sem levar a uma resposta específica, deixando em aberto uma variedade de possíveis respostas); e "Incentiva a criança a falar fazendo perguntas abertas, usando expressões como "E se"; "Como farias"; "E mais"; "Diz-me mais"etc".



**Figural1.** Percentagem de itens implementados pelo educador ao longo das observações, em cada uma das dimensões da CLEOS.

Verificou-se, assim, na globalidade das dimensões avaliadas pela CLEOS uma melhoria e/ou maior consistência no número de ações do educador convergentes para um contexto comunicacional de qualidade.

Atos comunicativos do M.

Fez-se uma contabilização dos atos comunicativos do M. nos 5 momentos da linha de base e nos 10 momentos do período de intervenção.

**Tabela 7:** Média de atos comunicativos de M. nas variáveis

	Média de atos	Media de atos
	Linha de base	Período de intervenção
1.Pede atenção/faz contacto ocular/toque	11,4	22,1
2.Pede ajuda/solicita informação	3	31,7
3.Segue instruções	14,6	16,4
4.Resposta verbal/ Resposta não verbal	17	27,3
5.Toma iniciativa verbal/ não verbal	6	54,1
6.Faz questões	0,6	4,9
7.Recusa verbal/não verbal	2,8	11,5
8.Cumprimenta/agradece	0,8	3,1
9.Faz alternância entre turnos	0,4	7,4

Conforme mostra a tabela 7 e a figura 2, entre a linha de base e o período de intervenção ocorreu uma clara subida da média de atos comunicativos observados, com particular saliência nos atos pede ajuda / solicita informação; e toma iniciativa verbal/ não verbal.

Quanto ao *Pede ajuda/solicita informação* na linha de base fez-se registo de poucos atos quer através de gestos, sons, olhares, ou outras expressões corporais. Na intervenção a partir da OBS 4 existe um aumento significativo dos gestos e dos sons. Nas últimas 3 observações destaca-se os gestos, sons e a emergência das palavras para pedir ajuda. Quanto ao *Toma iniciativa verbal/ não verbal* observou-se uma evolução principalmente no período de intervenção nas últimas 4 observações. Comunicou mais por gestos, sons e palavras adquiridas nas brincadeiras livres, manta de acolhimento e ao escutar histórias.

Nos restantes atos - alvos de observação - foram observados progressos, especificamente:

-*Faz questões* - onde o M passou a colocar questões como "quem é?" utilizando a expressão "And'é? " ou a perguntar se os amigos estavam na sala através de fotos que lhe fornecemos "ão tá? (não está?)";

- *Pede atenção/faz contacto ocular/toque* -com uma comunicação essencialmente por gestos e expressão corporal na linha de base , que progride para o dobro na fase de intervenção;

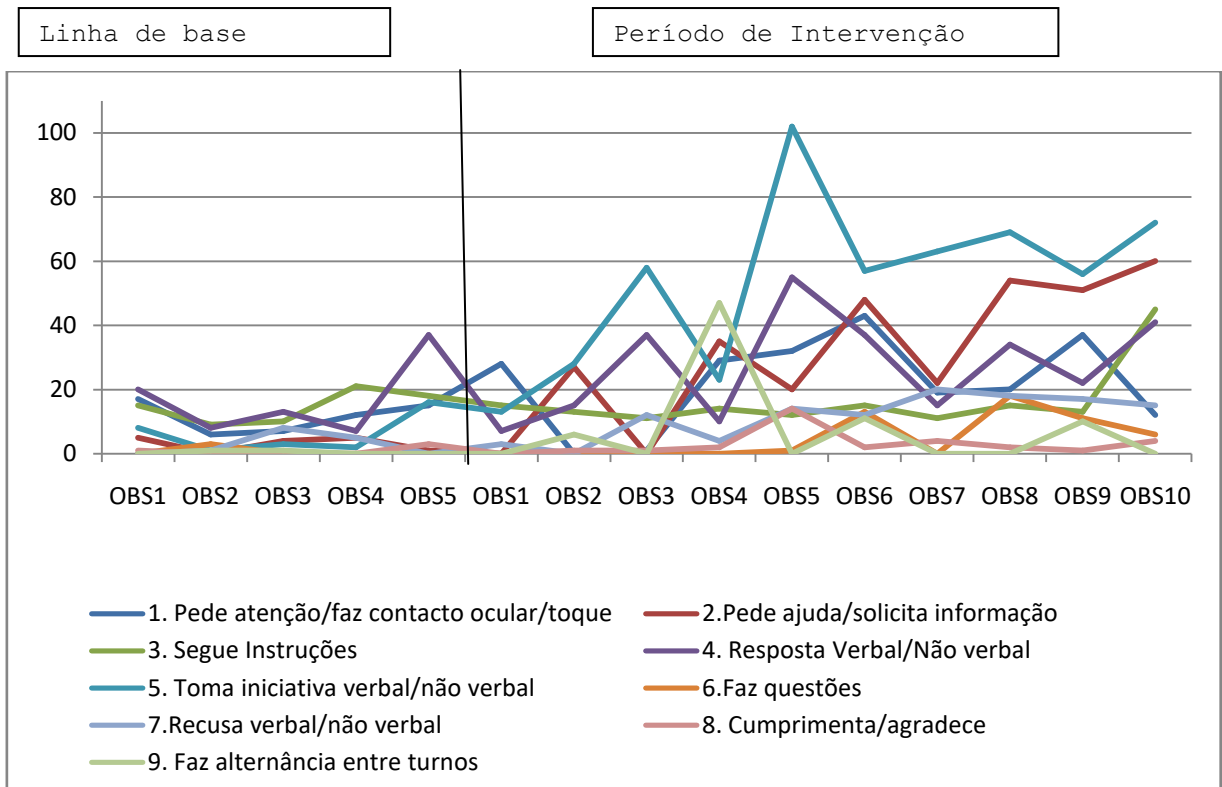
-*Segue instruções* - dirigindo o olhar e realizando os pedidos. No período de intervenção esta situação mantém-se e no último dia de intervenção verificou-se uma subida de gestos, sons e expressões corporais como resposta às instruções;

- *Resposta verbal/ Resposta não verbal* - durante a linha de base as respostas consistiram essencialmente em sons, notando-se um aumento de repostas mediadas por palavras durante o período de intervenção, por exemplo:: "Não!; Já tá!; OH não!; Carro; Caí (Carla); urso; tigre; mash; xixi; sim; macaco, Zebra, girafa, cobra; olá; Não quero; Não está, táxi, mexer; nariz";

-*Recusa verbal/não verbal* -as manifestações iniciaram-se sobretudo a partir da terceira observação da intervenção e utilizou a palavra "não", a expressão corporal abanando a cabeça em forma de negação;

- *Cumprimenta/agradece* - foram raros os momentos em que se registou o M. a cumprimentar ou agradecer, estando circunscritos a momentos estruturados como a cantiga dos "bons dias". De salientar que a partir do último dia de intervenção o M. iniciou uma despedida quase diária aos adultos da sala quando estes se vão embora dizendo "chau";

-*Faz troca de turnos* - este foi igualmente um ponto pouco observado onde se regista no período de intervenção uma subida nos momentos de brincadeira com os pares.



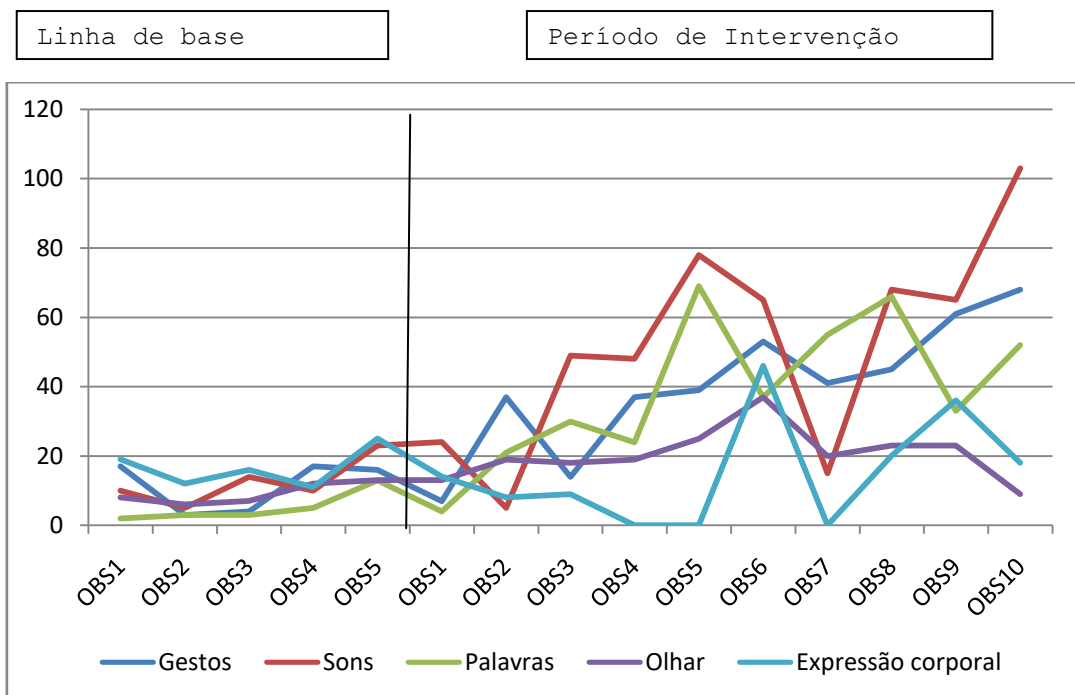
**Figura 2.** Variáveis dos Atos comunicativos do M.

Na tabela 8 e na figura 3 referente às modalidades de comunicação, observa-se um aumento no uso dos sons e palavras como veículos de comunicação, com decréscimo correspondente no uso de gestos e olhares.

**Tabela 8** - Média atos em cada modalidade comunicativa.

	Média de atos Linha de base	Media de atos período de intervenção
Gestos (G)	44,2	40,2
Sons (S)	12,4	52
Palavras (P)	5,2	39,1
Olhar (O)	35,6	20,6
Expressão Corporal (EC)	16,6	24,7

Outra modalidade onde se observa um desenho crescente é a expressão corporal.



**Figura 3.** Modalidades de comunicação utilizadas

### Aquisição de vocabulário

Na figura 4 apresentam-se os resultados obtidos no inventário do desenvolvimento comunicativo de Mac Arthur-Bates (PT IDC-II) palavras e frases que avaliam a linguagem expressiva. Como é sugerido na figura a intervenção parece ter dado maior inflexão na aquisição de vocabulário por parte do M.. Esse progresso verificou-se sobretudo:

- Nas "Interjeições, "vozes" de animais e sons de objetos". Na OBS 1 da linha de base foram contabilizadas 8 palavras e no final da intervenção terminamos com 18.

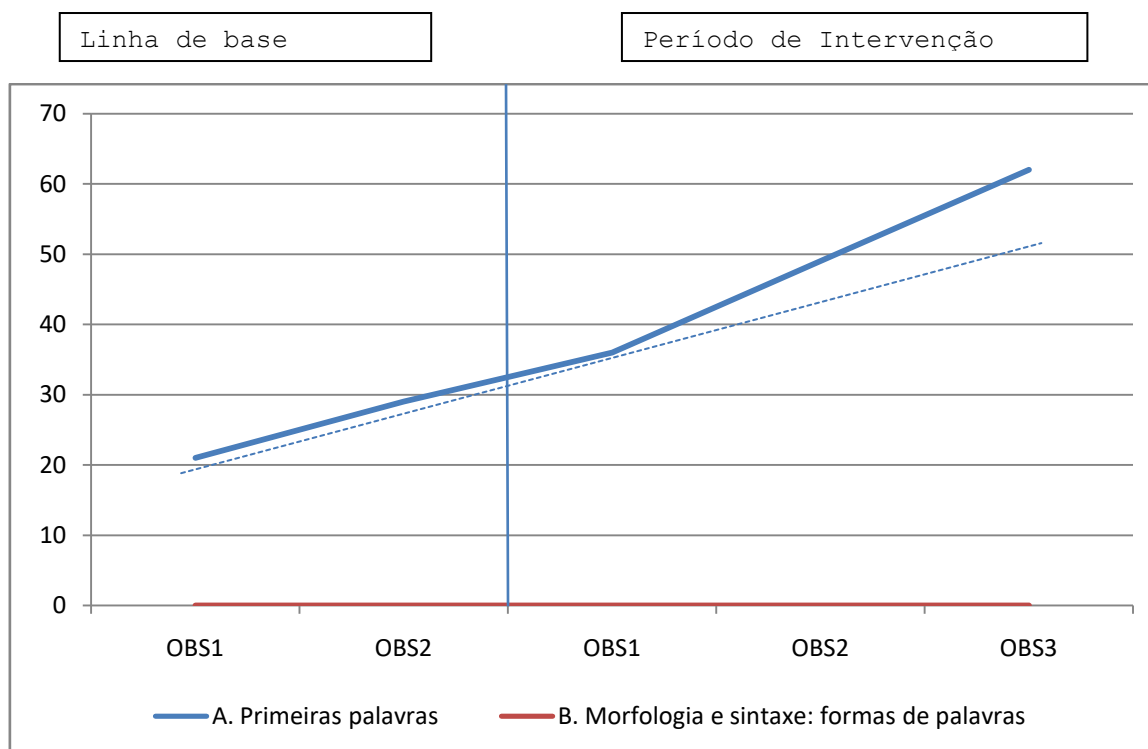
- nos nomes dos "animais" que de 3 palavras terminamos com 13

- E nas "Palavras e frases para jogos e rotinas e fórmulas verbais de saudação" - de 3 na OBS 1 da linha de base terminou na intervenção com 8.

Nas outras categorias o acréscimo foi menor sendo no máximo de mais 1 ou duas palavras.

O M. utiliza poucos verbos e palavras qualitativas no seu discurso. Não foram contabilizados "Demonstrativos, possessivos, indefinidos e pronomes (incluindo casos com preposição) e.g. meu, minha, aquele, aquela, ele, ela, tua,

isso, isto...”, nem vocabulário de vestuário, roupa calçado e acessórios bem como de objetos.



**Figura 4:** Evolução na aquisição do vocabulário ao longo das observações.

Numa segunda parte da avaliação, referente à morfologia e sintaxe, não ocorreram modificações entre a linha de base e o período de intervenção. O M. encontra-se ainda numa fase de nomeação sem conjugação de palavras, não utilizando ainda: plurais no seu discurso, nem formas do masculino e feminino (A. Formas e Palavras), conjugação de verbos (B. Verbos difíceis) e adjetivos, pronomes e preposições (C. Forma de palavras). A combinação de palavras como “papá carro” ou “quero água” bem como a complexidade morfossintática foi pontuada com 0 (D. Frases).

## 6.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com este estudo pretendíamos descrever e avaliar o impacto de um programa de intervenção que - tomando por base a avaliação da qualidade linguística e comunicativa do contexto (através da CLEOS) - visou a estruturação de estratégias comunicativas e de instrução incidental e específica do vocabulário, embebidas nas rotinas de creche.

A partir da análise dos dados podemos concluir que o programa revelou um impacto positivo a nível:

- Contextual - com uma sala de maior qualidade na promoção da linguagem e comunicação sobretudo através de um ambiente: mais propício à interação, com mais tempo de interação e observação do educador (ambiente geral e rotinas de sala de aula); e com maior instrução de linguagem e de vocabulário quer incidental (e.g., exemplificando o uso de materiais novos para estimular o interesse/comentário da criança; modelando o uso de palavras sobre emoções, descrevendo os seus próprios sentimentos) quer intencional (com instrução e definição de novas palavras na hora do conto).

- Individual - com estimulação do desenvolvimento da linguagem e comunicação de uma criança sinalizada com atraso nesse domínio desenvolvimental. Os ganhos revelaram-se sobretudo na aquisição de novas palavras, com promoção dos atos comunicativos privilegiando as verbalizações (sons e palavras) para pedir ajuda e tomar iniciativa.

Assim, as estratégias de instrução de vocabulário enunciados nos estudos de Coyne and McCoach (2009), Zipoli e colegas (2011), Coyne e colegas (2016), Phillips e colegas (2018) que nos servirão de base à intervenção mostraram-se abordagens eficazes quer na expansão do vocabulário, quer na promoção da comunicação do M com quem o rodeia.

O conto de histórias com ênfase específica em palavras novas revelou-se uma estratégia muito eficaz em linha com o revelado

por outros estudos (e.g., McCoach, Zipoli & Coyne, 2009; Roos & Weismer, 2008). O facto das crianças memorizarem as palavras novas dar-lhe-á uma base futura para consolidar conhecimento de outras palavras quando as encontram. À semelhança do nosso estudo de caso único, também no estudo de Roos and Weismer (2008) verificou-se que a intervenção específica sobre o aumento lexical e a construção frásica - neste caso através de um programa de intervenção para pais durante 11 semanas - revelou-se eficaz em "faladores tardios" (late talkers) de 2 anos de idade.

Para além das técnicas de instrução de vocabulário - particularmente presentes na hora do conto -, outro elemento fundamental da nossa intervenção residiu no uso de situações de jogo para facilitar a comunicação, e que contribuiu para os ganhos observados no M. Tal como sugeriu o estudo de Linder (2008) o uso de estratégias facilitadores embebidas na rotina de JI revela-se particularmente efetiva na promoção do desenvolvimento da comunicação. Ao brincar a criança experimenta e vivencia o mundo que é para ela desafiador. Na literatura é hoje consensual que os programas de intervenção baseados em atividades naturais (i.e., pertencentes ao quotidiano ou rotinas comuns) têm maior impacte na promoção das competências comunicativas das crianças. A este propósito, Mimran, Reznik e Goan (2016) referem-se a intervenções contextualizadas para se referirem a esta abordagem naturalista sobre a linguagem, onde as crianças aprendem competências linguísticas e de comunicação em atividades simples (e.g., as músicas, as danças, a visualização de imagens e livros, os pedidos para descrever algo que vivenciaram...) desenvolvendo-se laços de amizade, carinho e consideração.

Outra directriz na base da nossa intervenção foi a avaliação de cariz socio-ecológica, com a utilização da CLEOS. Esta revelou-se um instrumento útil na consciencialização do

educador para os fatores ambientais influentes no desenvolvimento da comunicação das crianças. Isso notou-se com uma mais alargada implementação das estratégias de instrução de vocabulário que estavam menos presentes no início das observações (linhas de base). Existem ainda poucos estudos interventivos que façam uso da CLEOS, contudo o estudo de Phillips e colegas (2018) conduz-nos na mesma direção - revelando que a CLEOS apoia o planeamento de ações do educador convergentes para um ambiente/ clima instigador do desenvolvimento da comunicação e linguagem. Pretende-se que o educador seja um suporte à linguagem em crianças dos 3 aos 5 anos de idade e portanto, a sua experiência como profissional e a sua especialização em muito contribuem para o desenvolvimento desta. Os mesmos autores salientam a importância da leitura nesta faixa etária, do uso diversificado e correto de vocabulário, da expressão facial utilizada, da colocação de perguntas abertas, e do trabalho desenvolvido em torno da metodologia de projeto focando a linguagem em determinados conteúdos (vestuário, rotinas, animais domésticos, animais selvagens, os transportes...). Segundo os autores, a quantidade de linguagem que os educadores transmitem às crianças e o tempo que eles passam com elas fornece-lhes uma instrução focada nos conteúdos e áreas a desenvolver.

Com o presente estudo reforça-se também a importância da sinalização e intervenção precoce sobre as dificuldades no desenvolvimento da linguagem e sobre o papel central do educador nesse processo. Tal como enuncia Frick e colegas (2013) é importante o adulto estar consciente e atento a esta forma de abordar a linguagem porque é precisamente nos primeiros anos da criança que se estimula a oralidade criando "andaimes" para a transição da pré-escola para o primeiro ciclo do ensino básico.

## 7. CONCLUSÃO

O estudo revelou que a intervenção sobre o ambiente comunicativo e de linguagem usado pelo educador no contexto de JI tem impacto positivo no desenvolvimento de uma criança com atraso na aquisição da fala. O uso de estratégias acidentais e intencionais de instrução de linguagem e de vocabulário embebidas nas rotinas de JI promoveram a aquisição de novas palavras por parte da criança, com promoção dos atos comunicativos nomeadamente através do uso de verbalizações (sons e palavras) para pedir ajuda e tomar iniciativa. Acresce ainda como conclusão, que a CLEOS revelou-se um instrumento que apoia uma intervenção de orientação socio-ecológica, favorecendo mudanças na qualidade do contexto comunicativo e de linguagem capazes de influenciar o desenvolvimento de uma criança sinalizada como "late talker"

As histórias, a discussão/exploração de imagens, a explicação de significados e palavras-alvo foram algumas das rotinas e estratégias que contribuíram nessa promoção da qualidade do contexto. A par, os jogos e as brincadeiras realizadas aliados à atitude do educador usando um discurso diverso e correto, constituíram também momentos e estratégias fundamentais no plano de intervenção.

Terminado o programa de intervenção não nos foi possível realizar o follow up - analisando a continuidade da implementação das condições contextuais de qualidade em termos comunicativos e linguísticos, bem como, na progressão da criança em foco. Outro elemento fundamental que poderia aumentar a robustez do estudo, seria a análise da validade social da intervenção através de uma entrevista à mãe. O follow-up e a entrevista faziam parte do projeto inicial do estudo que acabaram por não ser concretizados. A paragem a que obrigou a situação pandémica, arrastou a calendarização da

intervenção, limitando a execução do plano inicial. Em tom de futuras investigações, surge como desafio o uso e implementação da CLEOS em contextos mais diversificados quanto às necessidades comunicacionais e linguísticas (por exemplo, considerando cenários multiculturais) e a avaliação do impacto da intervenção a nível, não só, individual, mas também, grupal.

## BIBLIOGRAFIA

**Abel, Carolyn Davidson; Nerren, Jannah Walter; Wilson, Hope Elizabeth** (2015). *Superando a lacuna da linguagem: estratégias para professores pré-escolares e diretores de escola*. *Jornal internacional de políticas educacionais e de cuidados infantis*. Artigo n.º 7.

**Acosta, V.** (2012). *Alguns desafios e propostas na conceituação, avaliação e intervenção no distúrbio específico de linguagem (DEL)*. *Chilean Journal of Speech Therapy*, 11.

**American Psychiatric Association.** (2013). *DSM-5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* (5<sup>a</sup> ed.). Washington.

**AmericanSpeech-Language-HearingAssociation.** (1980). *Comitê de Serviços de Linguagem, Fala e Audição nas Escolas, Definições para distúrbios e diferenças comunicativas*, ASHA.

**Amorim, Rosa.**(2011)*Avaliação da criança com alteração da linguagem*. *Nascer e Crescer* vol.20 n°3 Porto.

**Araújo, M. V. M., Marteleto, M. R. F., Schoen-Ferreira, T. H.** (2010). *Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares*. *Estudos de Psicologia* (Campinas).

**Beth, M. Phillips; Zhao yuting; Kley, M. Jane Weekley** (2018). *Teacher language in the preschool classroom: Initial validation of a classroom environment observation tool*. *EarlyEducDev*.

**Bettio, Cláudia et al.** (2019)*Fatores de Risco e de Proteção para atrasos no Desenvolvimento da Linguagem*.*Psicol. Estud.* vol.24 Maringá April 8.

Biemiller, A.; Slonim, N. (2001). Estimando o crescimento do vocabulário da palavra raiz em populações normativas e privilegiadas: Evidência para uma sequência comum de aquisição de vocabulário. Washington. Journal of Educational Psychology.

**Bonagamba,** Camila; **Schmidt,** Andéia (2019) *Leitura compartilhada de histórias e aprendizagem de palavras em crianças típicas e com Síndrome de Down.* Brasil. Universidade del Rosário.

**Boyle,** James. (2011) *Speech and language delays in preschool children.* BMJ (online) 343 (aug 25 2): d5181. DOI:10.1136/bmj.d5181. University of Strathclyde.

**Bortagarai FM,** **Ramos-Souza AP.** (2013) *A comunicação suplementar e/ou alternativa na sessão de fisioterapia.* Rev CEFAC.

**Browsers,** Edmond; Vasilyeva, Mariana (2011). A relação entre a contribuição do professor e o crescimento lexical de pré-escolares. *Psicolinguística Aplicada* 32(01): 221-241 DOI: 10.1017/S0142716410000354.

**Castaño J.** (2003) *Bases neurobiológicas dellenguaje y sus alteraciones.* RevNeurol.

**Castro,** S. L.; **Gomes,** I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna.* Lisboa. Universidade Aberta.

**Coyne,** Michael D., **McCoach,** D. Betsy (2009) *Direct Vocabulary Instruction in Kindergarten: Teaching for Breadth versus Depth.* The University of Rhode Island.

**Dickinson,** David; Porche, Michelle V. (2011). *Relação entre experiências de linguagem em salas de aula pré-escolares*

*ejardim-de-infância e habilidades de linguagem e leitura da quarta série. Child Development.*

**DL n.º 281/2009 de 6 de Outubro** - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

**DSM-V** (2013) *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*

**El Nekhely**, Mai Ahmed Eassa; EL -Dien Ahmad h. Seif; Khodary, Dr.Manal M. *Using Pictorial stories for the acquisition na retention of english vocabulary in kindgarden.* Faculdade de educação de Ismailia.

**Elley**, W. B. (1989). *Vocabulary acquisition from listening to stories.* Reading Research Quarterly.

**Everitt**, A., Hannaford, P., & Conti-Ramsden, G. (2013). *Markers for persistent specific expressive language delay in 3-4-year-olds.* International Journal of Language & Communication Disorders, 48(5).

**Fenson**, L.; Marchman, V. A.; Thal, D.J.; Dale, P.S., Reznick, J.S.; Bates, E. (2003). *MacArthur -Bates - inventário de desenvolvimento comunicativo.* Estados Unidos da América. Paul H. Brookes Publishing Co. Inc. Adaptado por Leopoldina et al (2017)Lisboa. Lusoinfo multimedia.

**Fricke**, Silke; Crane, Claudine Bowyer; Hulme, Charles; Snowling, Margaret J. (2013)*Efficacy of language intervention in the early years.* Journal of child Psychology and Psychiatry. 54:3 p. 280-290.

**França**, M. P., Wolf, C. L., Moojen, S., & Rotta, N. T. (2004). *Aquisição da linguagem oral: Relação e risco para a linguagem escrita*. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 62(2b).

**Gersten**, Russell; Diminio, Joseph A. (2006). *RTI (Resposta à intervenção): Repensando a educação especial para alunos com dificuldades de leitura (mais uma vez)*. California USA. Instructionel Research Group, Sognall Hill.

**Geschwind** N, **Galaburda** AM. (1995) *Cerebral Lateralization. Biological Mechanisms, Associations and Pathology*. *ArchNeurol*.

**Girolametto**, E; Weitzman, j; Greenberg (2003). *Training day care staff to facilitate children's language*. *American journal of speech-language pathology*. ASHA.

**Giardinetto**, A., Deliberato, D., & Aiello, A., (2012). "Sistema de comunicação alternativa na interação de um aluno com autismo e o seu professor." *Revista Telas* v.13 n.30 , 227-245

**Justice**, Laura; Meier, Joanne; Walpole, Sharon (2005). *Aprendendo novas palavras com livros de histórias: um estudo de eficácia com alunos do jardim-de-infância em risco*. DOI.ORG/10.1044/0161-1461 (2005/003).

**Huttenlocher**, Janellen; Vasilyeva, Mariana; Cymerman, Eliana; Levine, Susan. (2002). *Entrada de idioma e sintaxe filho*. Departamento de psicologia. Universidade de Chicago. Vol. 45. Ed. 3.

**Kaiser**, Ann P.; Roberts, Megan Y. (2016). *Advances in Early Communication and Language Intervention*. Vanderbilt University, Nashville, TN

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

**Lonigan, CJ; Purpura, DJ; Wilson, SB; Walker, PM.** *Avaliação dos componentes de uma intervenção emergente de alfabetização para crianças pré-escolares em risco de dificuldades de leitura*. Journal o Experimental Child Psychology. Vol. 114 Ed. 1.

**Linder, Toni** (2008). *Transdisciplinary Play- Based System (TPBA2/TPBI2)*. Copyright. Paul Publishing Co., inc. All rights reserved.

**Maia, Fátima; Menezes, Rute F.; Sousa, Rafael** (2020). *A perspetiva dos médicos de família portugueses quanto à referenciação de crianças com problemas de comunicação e linguagem*. Rev.Port.MedGeral Fam vol.36 no.2 Lisboa abr. 2020.

**Mimran, Ravit Cohen, Reznik, Liron, Gaon, Sharon Korona,** (2016) *An Activity-Based Language Intervention Program for Kindergarten Children: A Retrospective Evaluation*. Early Childhood Educ J (2016) Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

**Neuman SB, Newman EH, & Dwyer J** (2011). Educational effects of a vocabulary intervention on preschoolers' word knowledge and conceptual development: A cluster-randomized trial. Reading Research Quarterly.

**Nunes, D.; Santos, L.** (2015) *Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo*. Revista de Psicol. Esc. Educ. vol.19 no.1 Maringá Jan./Apr.

**Kleeckert, Anne Vann.** (2006) *Promover a linguagem inferencial durante o compartilhamento de livros com pré-leitores: uma*

base para estratégias de compreensão de textos posteriores.  
Dallas. Universidade do Texas.

**OCEPE**, 2017. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

**Penno**, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002). *Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect?* Journal of Educational Psychology.

**Pichini**, Fernanda dos Santos; et al (2016). *Percepção da família e do terapeuta sobre a evolução de crianças em uma abordagem interdisciplinar de intervenção precoce*. Rev. CEFAC 18 (1). Jan-Feb 2016.

Phillips, B.M.; Weekley, M.J.; Flynn, K.S.; Augustyn , A.; Clancy, J.; Willis K.B.; Shiver. G. (2011). *CLEOS - Classroom Language Environment Observation Scales*. Florida. State University.

**Phillips** BM, Oliver F, & Willis KB (2017). Intensive preschool vocabulary instruction: An initial efficacy trial of media-enhanced instruction. Manuscript in preparation.

**Rafael**, Sandra; **Piscalho**, Isabel (2016). *A Intervenção precoce na infância e o (s) percurso (s) para a inclusão: um estudo de caso*. Instituto Politécnico de Santarém.

**Roos**, Elizabeth Michelle; **Weismer**, Susan Ellis. (2010) *Language Outcomes of Late Talking Toddlers at Preschool and Beyond*. Perspect Lang Learn Educ.

**Scopel, R., Souza, V., Lemos, S., (2012).** *A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão da literatura.* Revista CEFAC, 14(4).

**Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., & Nunes, M. L. (2004).** *Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem.* *Jornal de Pediatria, 80(2).*

**Seabra, Maria João (2015).** *Aumentar as oportunidades de comunicação nos momentos de brincadeira - descrição de um programa de intervenção.* Porto. IPP - Escola Superior de Educação.

**Seixas, S. (2014).** *Da neurobiologia das relações precoces à neuroeducação.* Interações.

**Sim-Sim, I., (1998).** *Desenvolvimento da Linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

**Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C., (2008).** *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

**Togash, C.; Walter, C.(2016)** *As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo* Revista Brasileira de Educação Especial. vol.22, n.3.

**Wake, Melissa, et al. (Penny Levickis, Sherryn Tobin, Naomi Zens, James Law, Lisa Gold, Obioha C Ukoumunne, Sharon Goldfeld, Ha ND Le, Jemma Skeat e Sheena Reilly) (2012).** *Improving outcomes of preschool language delay in the community: protocol for the Language for Learning randomised controlled trial.* *BMC Pediatrics*

**Wertzner** HF. (2004) *Fonologia: desenvolvimento e alterações*. In: Ferreira LP, Befi-Lopes DM, Limongi SCO. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca.

**Zipoli** Jr, Richard P.; **Coyne**, Michael D. and **McCoach**, D. BetsyMcCoach (2011). *Enhancing Vocabulary Intervention for Kindergarten Students: Strategic Integration of Semantically Related and Embedded Word Review*. RemedialandSpecialEducation.

**Zuniga** Maria (2020). *Como habilidades metafonológicas e metassânticas em crianças com distúrbios linguísticos específicos e crianças com desenvolvimento lingüísticotípico*. Fólios n° 52 Bogotá jul./dez. 2020 e 19 de Dezembro de 2020.

**Sites pesquisados:**

<https://caidi.pt/terapia-da-fala-sinais-de-alerta/> (pesquisa efetuada a 18/4/2021)

# **ANEXOS**

## Anexo I

### Grelha de observação dos atos comunicativos do M.

#### 1. **Pede de Atenção / Faz contacto ocular / Toque** - Por pedidos de atenção,

Data:	Área:					Observações
Variáveis observadas	Nº de vezes que comunica por:					
Atos comunicativos	Por gestos	Sons	Palavras	Olhar	Expressão corporal	
1. Pede atenção/ Faz contacto ocular/Toque						
2 -Pede ajuda / solicita Informação						
3 -Segue instruções						
4 -Resposta verbal/não verbal						
5-Toma iniciativa verbal/não verbal						
6 -Faz questões						
7 -Recusa verbal/não verbal						
8 -Cumprimenta/agradece						
9- Faz alternância entre turnos						

entendem-se todos os comportamentos verbais e não verbais, a que a criança recorre para obter atenção dos pares de conversação (contacto ocular; mútua atenção no material, brinquedo de jogo, pessoa ou atividade, ação; referir o nome do (s) par(es); tocar no(s) par(es); acenar ou adultos;

**2. Pedidos de Ajuda / Solicita Informação** - Entendem-se todos os comportamentos verbais. Inclui pedidos de informação, ação, pedir permissão ou pedido de clarificação de uma atividade ou expressão; pedir novas informações ou confirmar as já existentes (queres a boneca? é vermelho, não é?; pedir o material à criança ou adulto);

**3. Segue instruções** - Entende-se por todas as ações ou comportamentos verbais ou não verbais que surgem em resposta às instruções dadas pelo adulto ou pelos pares (vai ao armário, vai ao caixote do lixo);

**4. Resposta verbal/não verbal** - Entende-se todos os comportamentos verbais, em resposta a um par ou adulto; (e.g. " Sim"; Não"; "é uma bolacha"); Não Verbal - Entende-se todos os comportamentos não verbais, em resposta a um par ou adulto; (e.g. Acenar; Aceitar algo dado);

**5. Toma iniciativa verbal/ não verbal** - Entendem-se por comportamentos verbais, com o intuito de iniciar uma comunicação com um par ou adulto; (e.g. "olha"; "vamos"; "Quero"); **Iniciativa Não Verbal** - Entendem-se por comportamentos não verbais, com o intuito de iniciar uma comunicação com um par ou adulto; (e.g. dar algo; tocar);

**6 - Faz questões** - Entendem-se por comportamentos verbais, com o intuito de interpelar um par ou adulto; (e.g. "queres"; "gostas"; "vamos");

**7 -Recusa Verbal/não verbal** - Entendem-se por comportamentos verbais, com o intuito de recusar uma comunicação/comportamento de um par ou adulto; (e.g. "Não");

**8 - Cumprimenta/ agradece** - Entende-se por este comportamento cumprimentar dizer ao adulto ou aos pares e.g. "olá; bom dia";

**9- Faz alternância entre turnos** - Entendem-se por comportamentos verbais e não verbais, que surgem após a resposta, volta a iniciar e a responder;

Anexo II

**CLEOS**

**FORMULÁRIO INTRODUTÓRIO**

Professor: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_

Data da observação: \_\_\_\_\_

**Período: 1º período (outono)**

**2º período (inverno)**

**3º período (primavera)**

Aluno n.º 1 observado: \_\_\_\_\_

Aluno n.º 2 observado: \_\_\_\_\_

Aluno n.º 3 observado: \_\_\_\_\_

1 - Ambiente geral e rotinas da sala de aula		Observado		
1.	A sala de atividades demonstra evidências claras de uma planificação diária típica e sequência de atividades	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		Fotocopie ou escreva o plano diário da sala se disponível
2.	A rotina da aula inclui atividades com grupos de tamanho variado (por exemplo; grande grupo, pequeno grupo, brincar independente).	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
3.	No geral, as transições entre as atividades programadas são eficientes e breves	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
4. *	Os educadores parecem ter preparado antecipadamente planos de aula e / ou materiais a utilizar	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Que adulto está a orientar as atividades mais formais? Educador <input type="checkbox"/> Auxiliar <input type="checkbox"/>	
5.	A sala de atividades está organizada para facilitar as conversas entre pares, criando áreas de trabalho mais reservadas	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
6.	A sala de aula está, fisicamente, organizada de modo a que o educador possa monitorizar todas as áreas a partir de posições estratégicas	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
7.	A sala está organizada de modo a que as crianças tenham acesso à maioria dos materiais nas diferentes áreas	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
8.	O ambiente da sala é estimulante, organizado e tem diversidade de materiais e áreas de trabalho.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
9.*	As atividades, materiais, comentários observados dão evidência de tópicos/temas/projetos tratados ao longo de vários dias.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
10.*	Alguns períodos de tempo durante o dia são determinados pelas escolhas das crianças nas atividades	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
11.*	Os adultos passam pelo menos 75% do tempo a interagir ou observar de perto as crianças.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>  Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Educador <input type="checkbox"/> Auxiliar <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/>  <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
12.*	Os adultos passam pelo menos 50% do tempo disponível a interagir ou observar de perto as crianças.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>  Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Educador <input type="checkbox"/> Auxiliar <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/>  <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas

Comentários sobre o ambiente geral e rotinas da sala de aula (exemplos de comportamentos que possam ser descritivos dos itens, circunstâncias incomuns e oportunidades perdidas).

2 - Ambiente geral de linguagem		Comportamento observado	Local ou rotina em que o comportamento é observado
26. *	Os adultos usam gramática do português estandarte/comum (conjugação típica de verbos, plurais...) em pelo menos 60% do tempo em que falam com as crianças.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
27.*	Os adultos usam gramática do português estandarte/comum (conjugação típica de verbos, plurais...) Em pelo menos 60% do tempo em que falam entre si.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
28.	A fala do adulto é clara e articulada, em vez de murmurada ou pouco fluente, 75% do tempo	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
29.*	A fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
30.	A fala do adulto para as crianças inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
31.	A fala do adulto para as crianças inclui linguagem académica, com uso de preposições, se/então, terminologia ordinal 2 ou mais vezes.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
32.	A fala do adulto para as crianças inclui um número igual ou superior de questões e comentários do que instruções	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>

33.*	No discurso, o adulto utiliza em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (por exemplo, por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faça isso, pára, etc.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
------	---	--	--

Comentários sobre o **ambiente geral de linguagem** (exemplos de comportamentos que possam ser descritivos dos itens, circunstâncias incomuns e oportunidades perdidas).

3 - Instrução Incidental de linguagem		Observado	Local ou rotina em que o comportamento é observado
34.	O adulto responde à conversa iniciada pela criança.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
35.	Nas conversas, o adulto segue os interesses da criança.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
36.	Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
37.	Exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse / comentário da criança	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
38.	Reconhece e nomeia emoções expressas pela criança (zangada, feliz...).	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
39.	Em resposta à fala da criança, encoraja mais discurso fazendo perguntas, comentários, etc.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
40.*	Encoraja (redirecionando a fala da criança) e apoia (se observável) a fala entre pares, como por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
41.*	Tenta elicitare uma pronúncia correta da (s) palavra (s) exemplificando como fazer/dizer.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
42.	Modela falas, corrigindo-as e ampliando-as, usando estratégias como narrar o comportamento da criança ou expandir as frases iniciadas pela criança (por exemplo, repetindo e estendendo o que a criança disse).	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
43.	Usa estratégias de elicitare da fala: esconder algo, não corresponder às expectativas, criar	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/>

necessidade de procurar ajuda ou pedir à criança que faça uma escolha ou dê uma opinião.		Transições <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
--	--	---

Comentários sobre **instrução incidental de linguagem** (exemplos de comportamentos que possam ser descritivos dos itens, circunstâncias incomuns e oportunidades perdidas).

4 - Instrução incidental de vocabulário		Observado	Local ou rotina em que o comportamento é observado
44.	Modela linguagem específica, nomeando objetos e ações na conversa com as crianças.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento Pequeno grupo <input type="radio"/> Atividades livres Transições <input type="radio"/> Refeições Motricidade global <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
45.	Elicita o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais (por exemplo, enquanto a criança tapa um bebê, pergunta o que estás a usar para tapar o bebe?)	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento Pequeno grupo <input type="radio"/> Atividades livres Transições <input type="radio"/> Refeições Motricidade global <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
46.	Usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento Pequeno grupo <input type="radio"/> Atividades livres Transições <input type="radio"/> Refeições Motricidade global <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
47.	Cria oportunidades para as crianças usarem o vocabulário novo (fornecendo acesso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.).	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento Pequeno grupo <input type="radio"/> Atividades livres Transições <input type="radio"/> Refeições Motricidade global <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
48.	Modela o uso de palavras sobre emoções, descrevendo os seus próprios sentimentos (por exemplo, eu fico triste quando magoas os teus colegas).	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento Pequeno grupo <input type="radio"/> Atividades livres Transições <input type="radio"/> Refeições Motricidade global <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas

Número de palavras novas observadas sendo formalmente introduzidas / definidas para o grupo de crianças: 1 2 3 4 5 6 \_\_\_\_\_  
 (pode incluir novas palavras introduzidas durante a leitura de um livro, contanto que inclua uma definição / exemplo)  
 Identifique palavras que tenham sido explicitamente introduzidas: \_\_\_\_\_;  
 \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_;

Comentários sobre a **instrução incidental de vocabulário** (exemplos de comportamentos que possam ser descritivos dos itens, circunstâncias incomuns e oportunidades perdidas).

5 - Instrução específica de vocabulário		Observação	Local ou rotina em que o comportamento é observado
49. (14 e 15)	Nomeia explicitamente e define 2 ou mais objetos / comportamentos / adjetivos novos.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/>
Comentários sobre a <b>instrução específica de vocabulário</b> (exemplos de comportamentos que possam ser descritivos dos itens, circunstâncias incomuns e oportunidades perdidas).			
	(por exemplo, usando sinônimos / antônimos).		<input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
51.	Introduz, com regularidade, 2 ou mais novos termos relacionados com categorias / temas / projetos.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
52.	Usa objetos/ imagens para introduzir novos termos, de maneira a apoiar a aquisição de novos conceitos.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
53.	Usa os "mídia" (filmes, televisão, revistas) para introduzir novos termos, de maneira a apoiar a aquisição de novos conceitos	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
54.	Modela ou descreve o uso apropriado de novos objetos / comportamentos.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
55.*(17)	Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes...").	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>
56.	Reintroduz termos (relembra o significado e modela a pronúncia da palavra), fazendo referência a objetos/imagens/listas ou experiências na sala	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas <input type="radio"/>

6 - Leitura de livros		Observação	Local ou rotina em que o comportamento é observado
13.	Nomeia e define itens conceitos sobre impressão como são autor, ilustrados, capa e contracapa do livro, etc.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
14.	Antecipa o ensino de 2 ou mais palavras específico antes de começar a ler o livro (define as palavras).	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
15.	Faz pausas durante a leitura para definir / discutir palavras específicas	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
16.	Usa objetos ou ilustrações para ajudar as crianças a entender 2 ou mais palavras.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
17.	Incentiva as crianças a dizerem 2 ou mais palavras (sem recorrer ao livro ou a uma imitação mecânica).	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
18.	Pede às crianças para nomearem objetos/ ações ilustradas no livro (por exemplo, o que é que o dinossauro vai fazer?). Usar perguntas: O quê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
19.	Faz perguntas sobre elementos das ilustrações (cor, forma, função, papel na narrativa).	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
20.	Faz perguntas abertas sobre ilustrações (perguntas abertas são questões dirigidas pelo educador sem levar a uma resposta específica, deixando em aberto uma variedade de possíveis respostas).	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
21.	Incentiva a criança a falar fazendo perguntas abertas, usando expressões como "E se", "Como farias", "E mais", "Diz-me mais" etc.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
22.	Incentiva a criança a falar, fazendo perguntas eu relacionam o livro com as vivências/experiências das crianças.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/>

			<input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
23.	Encoraja a criança a falar sobre personagens, narrativa ou objetos da história.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
24.	Usa voz animada e expressiva (como usar mudanças de tom e de expressão para representar personagens diferentes) e / ou enfatiza palavras ou frases-chave.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas
25.	Modela o uso de vocabulário novo/variado implícito na história, nas suas próprias questões e comentários 2 ou mais vezes.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Acolhimento <input type="radio"/> Pequeno grupo <input type="radio"/> Atividades livres <input type="radio"/> Transições <input type="radio"/> Refeições <input type="radio"/> Motricidade global <input type="radio"/> Atividades de grupo estruturadas ou orientadas

Número de leituras de livros observados: 0 1 2 3 4 Dirigido por: \_\_\_\_\_ Apenas pelo

Educador: \_\_\_\_\_

Número de crianças envolvidas na leitura: Leitura 1: \_\_\_\_\_ Leitura 2: \_\_\_\_\_ Leitura 3: \_\_\_\_\_

Leitura 4: \_\_\_\_\_

Comentários sobre a leitura de livros (exemplos de comportamentos que possam ser descritivos dos itens, circunstâncias incomuns e oportunidades perdidas).

**Indique quem leu e explorou o livro, educador ou auxiliar:** \_\_\_\_\_

Abaixo está uma lista de descrições da sala atividades na primeira infância. Preencha se concorda ou não concorda sobre o quanto as descrições caracterizam a sua sala.

Escala de Ambiente e Gestão da Sala	Concordo	Não concordo
1. Há pouca agitação/ inquietação na sala		
2. O professor parece estar quase sempre com pressa		
3. O professor é normalmente capaz de estar "por dentro das coisas" (por exemplo, planejar as atividades, preparar as atividades; comunicar com os pais).		
4. Independentemente do esforço dos profissionais, eles parecem estar sempre atrasados		
5. A sala é desorganizada/ caótica.		
6. Os profissionais podem falar uns com os outros e com as crianças sem serem interrompidos.		
7. Há frequentemente confusão na sala.		
8. Seja o que for planejado pelo professor, normalmente não funciona		
9. Os profissionais encontram normalmente as coisas, quando precisam delas		
10. Os profissionais não conseguem "ouvir-se a pensar" nesta		

sala.		
11.A sala caracteriza-se por ser um lugar relaxado para as crianças estarem.		
12.As interrupções tornam difícil manter o plano de sala.		
13.A atmosfera da sala é calma.		
14.Os profissionais raramente têm tempo para arrumar as coisas, e tendem a acumular material.		
15. Existe um excesso de crianças para o espaço/tamanho de sala		
16. Há muitos adultos a entrar e sair da sala durante o dia.		

**Grelha de monitorização das estratégias  
(no final de cada semana)**

Semana 1: 28 de Abril 2021

Rotinas	Descrição das atividades	Estratégias a implementar	Em que medida cada estratégia foi implementada? (0 nada- 1-pouco/ocasionalmente; 2 - algumas vezes durante a atividade; 3-quase ao longo de toda a atividade; 4-completamente)	Necessidade de adequação? como?
Acolhimento	Cantiga da música dos bons dias " Cá estou eu outra vez..." (todos os dias)	1) Pedir que a criança se sente na manta em roda;	2	Sim. Necessidade de recorrer a uma cadeira para se sentar corretamente.
		2) Pedir para que cruze as pernas à chinês;	1	Não consegue colocar pernas à chinês. Ir insistindo para o fazer.
		3) Incentivar o cantar os bons dias;	3	Não
		4) Incentivar que diga olá e gesticule com a mão.	3	Não
		5) Reintroduzir termos relembrar o significado e modelar a pronúncia da palavra), Fazendo referência a objectos/imagens/listas ou experiências na sala	0	Não foi aplicável
Atividades orientadas	Pintura com o dedo de um postal do dia da mãe. Ver e escutar uma música sobre o dia da mãe.	1) O adulto pergunta "o que é?"; faz pedidos;	3	Não
		2) Exemplifica o uso de matérias novos para estimular o interesse / comentário da criança;	4	Não
		3) A fala do adulto para a criança inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes;	4	Não

		4) Elicita o uso da nomeação por parte da crianças, perguntando ou usando sinais não verbais (por exemplo, na pintura, pergunta o que estás a usar para pintar?); a musica é de quem? A mãe é bonita? Quem é bonita?	3	Não
Atividades orientadas	Pintura com o dedo de um postal do dia da mãe. Ver e escutar uma música sobre o dia da mãe.	5) Agrupar as crianças por nível de linguagem (É útil colocar crianças com conhecimentos conceituais variados no mesmo grupo);	4	Não
		7) Jogar jogos de comunicação onde ocorram troca de turnos;	0	Não aplicável
		8) Fornecer estímulos visuais, olfativos, tatos, gustativos e auditivos sobre conceitos;	2	Não existiram estímulos olfativos e gustativos. Realizar atividades neste sentido.
		9) Fazer comentários sobre os trabalhos ou atividades realizadas.	4	Não
Brincadeira Livre	Área da casinha, dos carros, da leitura, das construções, puzzles, jogos de encaixe; vários brinquedos soltos	1) Enquanto a criança explora os brinquedos, o adulto dá sugestões;	2	Dar sugestões
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/modelos);	2	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não
		5) No discurso, o adulto utiliza em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (por exemplo, por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faças isso, pára, etc;	2	Utilizar mais terminologia positiva
		6) O adulto responde à conversa iniciada pela criança;	4	Não
		7) Nas conversas, o adulto segue os interesses da criança;	4	Não
		8) Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.	2	Regra geral as crianças procuram o adulto
		9) Encoraja (redireccionando a fala da criança) e apoia (se observável) a fala entre pares, como por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar;	0	A criança brincou sozinha. Incentivar a aproximação dos pares
		10) Usar a repetição de palavras;	4	Não
		11) Colocar brinquedos fora do alcance das crianças;	0	Colocar brinquedos fora do alcance da criança

Hora do conto	História - "Adoro a minha mãe"	1) Usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças;	3 (malmequer, rugidos)	Repetir várias vezes as palavras
		2) Cria oportunidades para a crianças usar o vocabulário novo (fornecendo acesso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.);	2	Criar as oportunidades referidas
		3) Dá uma definição apropriada à idade das crianças (com a simplificação necessária) quando introduz 2 ou mais palavras novas (por exemplo, usando sinónimos /antónimos);	3	Não
		4) Introduzir, com regularidade, 2 ou mais novos termos relacionados com categorias / temas / projetos;	3	Não
		5) Pede à crianças para nomear objetos/ações ilustradas no livro (por exemplo, o que é que a mãe vai fazer?). Usar perguntas: Oquê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?;	3	Não
		6) Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes..."):	3	Não
		7) Incentiva a criança a falar, fazendo perguntas ou relacionam o livro com as vivências/experiencias da criança.	4	Não
		8) Exagerar o tipo de comunicação (por exemplo, padrões de entonação, vocalizações, palavras, gestos)	4	Não
		9) Usar a comunicação face-face	3	Não
Momento de higiene	Mudar a fralda, lavar mãos e cara. Ida ao pote; Ida à sanita	1) Criar momentos de diálogo sobre o que estamos a fazer: "olha a fralda; vamos limpar com a toalhita; dá-me a mão para limpar; vamos limpar a boca..." Questionar sobre a sua localização corporal: "onde estão os olhos?, as pernas?, o pé...";	3	Não
		2) Modela ou descreve o uso apropriado de novos objetos/comportamentos (pote, sanita, fralda).	4	Não

		3) Criar antecipação da ação	1	Colocar a imagem de associação para ir ao pote; Mostrar o pote
Almoço/Lanche	Almoçar e lanchar adquirindo autonomia pessoal.	1) Pedir que se sente na sua cadeira; colocar o almoço/lanche à sua frente;	4	Não
		2) Pedir que pegue nos talheres, copo, fruta, pão, iogurte... Tentar sempre que coma pelo menos uma vez os alimentos que não gosta.	3	Não
		3) A fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)	3	Não
		4. Perguntar o que vamos fazer? Ou aonde vamos? (resposta agente+ação)	0	Começar a fazer estas perguntas
Recreio Recreio	Explorar o escorrega, os triciclos, a natureza e o ambiente envolvente	1) Enquanto as crianças exploram o exterior, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	2	Realizar mais sons nas brincadeiras
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não

Semana 2: 5 Maio de 2021

Rotinas	Descrição das atividades	Estratégias a implementar	Em que medida cada estratégia foi implementada? (0 nada- 1-pouco/ocasionalmente; 2 - algumas vezes durante a atividade; 3- quase ao longo de toda a atividade; 4-completamente)	Necessidade de adequação? como?
Acolhimento	Cantiga da música dos bons dias " Cá estou eu outra vez..." (todos os dias)	1) Pedir que a criança se sente na manta em roda;	3	Sim. Necessidade de recorrer a uma cadeira para se sentar corretamente.
		2) Pedir para que cruze as pernas à chinês;	1	Não consegue colocar pernas à chinês. Ir insistindo para o fazer.
		3) Incentivar o cantar os bons dias;	4	Não
		4) Incentivar que diga olá e gesticule com a mão.	4	Não
		5) Reintroduzir termos (relembrar o significado e modelar a pronúncia da palavra), fazendo referência a objectos/imagens/listas ou experiências na sala.	0	Não foi aplicável
Atividades orientadas	Animais da quinta - A galinha (pintura com cotonetes e colagem de papel crepe nos ovos da galinha)  Visualização de imagens (criação de um esquema sobre características do ambiente natural deste animal)	1) O adulto pergunta "o que é?"; faz pedidos;	2	Não
		2) Faz perguntas relacionadas com a atividade, (A galinha onde mora? O que cobre o seu corpo? O que nos dá a galinha para comermos? O que come a galinha?) orienta e dá modelos de comportamentos a ter durante a actividade lúdica à criança (Como faz a galinha (cocóró-cóco!);	3	Não
		3) Exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse / comentário da criança;	4	Não
		4) A fala do adulto para a criança inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes;	4	Não
		5) Elicita o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais (por exemplo, pintura, que cor queres pintar? Escolhe outra cor); o que vamos por para colar? O que é isto?	3	Não

Atividades orientadas	Visita à nossa quinta Cantiga (doidas, doidas andam as galinhas)	6) Agrupar as crianças por nível de linguagem (Útil colocar crianças com conhecimentos conceituais variados no mesmo grupo);	4	Não
		7) Jogar jogos de comunicação onde ocorram troca de turnos;	0	Não aplicável
		8) Fornecer estímulos visuais, olfativos, tatos, gustativos e auditivos sobre conceitos;	2	Não existiram estímulos olfativos e gustativos. Realizar atividades neste sentido.
		9) Fazer comentários sobre os trabalhos ou atividades realizadas.	4	Não
Brincadeira Livre	Área da casinha, dos carros, da leitura, das construções, puzzles, jogos de encaixe; vários brinquedos soltos	1) Enquanto a criança explora os brinquedos, o adulto dá sugestões;	2	Dar sugestões
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	2	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não
		5) No discurso, o adulto utiliza em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (por exemplo, por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faça isso, pára, etc;	2	Utilizar mais terminologia positiva
		6) O adulto responde à conversa iniciada pela criança;	4	Não
		7) Nas conversas, o adulto segue os interesses da criança;	4	Não
		8) Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.	3	Regra geral as crianças procuram o adulto
		9) Encoraja (redireccionando a fala da criança) e apoia (se observável) a fala entre pares, como por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar;	0	A criança brincou sozinha. Incentivar a aproximação dos pares
		10) Usar a repetição de palavras;	4	Não
Hora do conto	História - "Na quintado tio Manel"	1) Usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças;	2	Repetir várias vezes as palavras
		2) Cria oportunidades para a criança usar o vocabulário novo (fornecendo acesso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.);	2	Criar as oportunidades referidas

Hora do conto	História - "Na quinta do tio Manel"			
		3) Dá uma definição apropriada á idade das crianças (com a simplificação necessária) quando introduz 2 ou mais palavras novas ( por exemplo, usando sinónimos / antónimos);	0	Não existiram palavras novas Aplicar os antónimos e sinónimos
		4) Introduzir, com regularidade, 2 ou mais novos termos relacionados com categorias / temas / projetos;	3	Não
		5) Pede à crianças para nomear objectos/ações ilustradas no livro (por exemplo, o que é que a galinha está a fazer? Quantos ovos pôs a galinha?) - usar perguntas: o quê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?;	63	Não
		6) Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes ...");	3	Não
		7) Incentiva a criança a falar, fazendo perguntas ou relacionam o livro com as vivências/experiências da criança.	3	Não
		8) Exagerar o tipo de comunicação (por exemplo, padrões de entonação, vocalizações, palavras, gestos)	4	Não
		9) Usar a comunicação face-face	3	Não
		Momento de higiene	Mudar a fralda, lavar mãos e cara. Ida ao pote; Ida à sanita	1) Criar momentos de diálogo sobre o que estamos a fazer: "olha a fralda; vamos limpar com a toalhita; dá-me a mão para limpar; vamos limpar a boca..." Questionar sobre a sua localização corporal: "onde estão os olhos?, as pernas?, o pé...";
2) Modela ou descreve o uso apropriado de novos objetos/comportamentos (pote, sanita, fralda).	4			Não
3) Criar antecipação da ação	1			Colocar a imagem de associação para ir ao pote; Mostrar o pote

Almoço/Lanche	Almoçar e lanche adquirindo autonomia pessoal.	1) Pedir que se sente na sua cadeira; colocar o almoço/lanche à sua frente;	4	Não
		2) Pedir que pegue nos talheres, copo, fruta, pão, iogurte... Tentar sempre que coma pelo menos uma vez os alimentos que não gosta.	3	Não
		3) A fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)	3	Não
		4. Perguntar o que vamos fazer? Ou aonde vamos? (resposta agente+ação)	0	Começar a fazer estas perguntas
Recreio	Explorar o escorrega, os triciclos, a natureza e o ambiente envolvente	1) Enquanto as crianças exploram o exterior, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	2	Realizar mais sons nas brincadeiras
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não

Semana 3: 12 Maio de 2021

Rotinas	Descrição das atividades	Estratégias a implementar	Em que medida cada estratégia foi implementada? (0 nada- 1-pouco/ocasionalmente; 2 - algumas vezes durante a atividade; 3- quase ao longo de toda a atividade; 4-completamente)	Necessidade de adequação? como?
Acolhimento	Cantiga da música dos bons dias " Cá estou eu outra vez..." (todos os dias)	1) Pedir que a criança se sente na manta em roda;	3	Recorre à cadeira.
		2) Pedir para que cruze as pernas à chinês;	1	Não consegue colocar pernas à chinês. Ir insistindo para o fazer.
		3) Incentivar o cantar os bons dias;	4	Não
		4) Incentivar que diga olá e gesticule com a mão;	4	Não
		5) Reintroduz termos (relembrar o significado e modelar a pronuncia da palavra), fazendo referência a objetos/imagens/listas ou experiências na sala.	0	Não foi aplicável
Atividades orientadas	Animais da quinta - o pato (pintura com pincél da imagem de um pato)	1) O adulto pergunta "o que é?"; faz pedidos;	2	Não
		2) Faz perguntas relacionadas com a atividade, (o pato nada no lago? Que cor é?) orienta e dá modelos de comportamentos a ter durante a actividade lúdica à criança (vamos todos nadar!);	3	Não
	Visualização de imagens (criação de um esquema sobre características do ambiente natural deste animal)	3) Exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse /comentário da criança;	4	Não
		4) A fala do adulto para a criança inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes;	4	Não
		5) Elicita o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais (por exemplo, ao apontar para o pincel perguntar "o que é isto?")	1	Não
		6) Agrupar as crianças por nível de linguagem(é útil colocar crianças com conhecimentos conceituais variados no mesmo grupo);	4	Não
		7) Jogar jogos de comunicação onde ocorram troca de turnos;	0	Não aplicável
		8) Fornecer estímulos visuais, olfativos, tatos, gustativos e auditivos sobre conceitos;	2	Não existiram estímulos olfativos e gustativos. Realizar atividades neste sentido.
Dramatização da cantiga (5 patinhos foram passear)				

		9) Fazer comentários sobre os trabalhos ou atividades realizadas.	4	Não
Brincadeira Livre	Área da casinha, dos carros, da leitura, das construções, puzzles, jogos de encaixe; vários brinquedos soltos	1) Enquanto a criança explora os brinquedos, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não
		5) No discurso, o adulto utiliza em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (por exemplo, por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faça isso, pára, etc;	2	Utilizar mais terminologia positiva
		6) O adulto responde à conversa iniciada pela criança;	4	Não
		7) Nas conversas, o adulto segue os interesses da criança;	4	Não
		8) Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.	3	Regra geral as crianças procuram o adulto
		9) Encoraja (redirecionando a fala da criança) e apoia (se observável) a fala entre pares, como por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar;	0	A criança brincou sozinha. Incentivar a aproximação dos pares
		10) Usar a repetição de palavras;	4	Não
		11) Colocar brinquedos fora do alcance das crianças;	0	Colocar brinquedos fora do alcance da criança
Hora do conto	História - "O patinho Feio"	1) Usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças;	2	Repetir várias vezes as palavras
		2) Criar oportunidades para a criança usar o vocabulário novo (fornecendo aceso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.);	3	Esquemas sobre os animais colocados no placard
		3) Dá uma definição apropriada à idade das crianças (com a simplificação necessária) quando introduz 2 ou mais palavras novas (por exemplo, usando sinónimos/antónimos);	1	Usar os sinónimos/antónimos
		4) Introduzir, com regularidade, 2 ou mais novos termos relacionados com categorias / temas / projetos;	3	Não
		5) Pede à crianças para nomear objectos/ações ilustradas no livro (por exemplo, o que é que a galinha está a fazer? Quantos ovos pôs a galinha?) - usar perguntas: o quê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?;	2	Usar apenas perguntas onde? Qual? Quem?
		6) Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes ...");	3	Não

Hora do conto	História - "O patinho Feio"	7) Incentiva a criança a falar, fazendo perguntas ou relacionam o livro com as vivências/experiências da criança.	3	Não
		8) Exagerar o tipo de comunicação (por exemplo, padrões de entonação, vocalizações, palavras, gestos)	4	Não
		9) Usar a comunicação face-face	3	Não
Momento de higiene	Mudar a fralda, lavar mãos e cara. Ida ao pote; Ida à sanita	1) Criar momentos de diálogo sobre o que estamos a fazer: "olha a fralda; vamos limpar com a toalhita; dá-me a mão para limpar; vamos limpar a boca..." Questionar sobre a sua localização corporal: "onde estão os olhos?, as pernas?, o pé...";	3	Não
		2) Modela ou descreve o uso apropriado de novos objetos/comportamentos (pote, sanita, fralda).	4	Não
		3) Criar antecipação da ação	1	Colocar a imagem de associação para ir ao pote; Mostrar o pote
Almoço/Lanche	Almoçar e lanchar adquirindo autonomia pessoal.	1) Pedir que se sente na sua cadeira; colocar o almoço/lanche à sua frente;	4	Não
		2) Pedir que pegue nos talheres, copo, fruta, pão, iogurte... Tentar sempre que coma pelo menos uma vez os alimentos que não gosta.	3	Não
		3) A fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)	3	Não
		4. Perguntar o que vamos fazer? Ou aonde vamos? (resposta agente+ação)	0	Começar a fazer estas perguntas
Recreio	Explorar o escorrega, os triciclos, a natureza e o ambiente envolvente	1) Enquanto as crianças exploram o exterior, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	2	Realizar mais sons nas brincadeiras
		4) Incentiva a verbalização das palavras brincadeira.	3	Não

Semana 4: 19 Maio de 2021

Rotinas	Descrição das atividades	Estratégias a implementar	Em que medida cada estratégia foi implementada? (0 nada- 1-pouco/ocasionalmente; 2 - algumas vezes durante a atividade; 3- quase ao longo de toda a atividade; 4-completamente)	Necessidade de adequação? como?
Acolhimento	Cantiga da música dos bons dias " Cá estou eu outra vez..." (todos os dias)  Identificação dos colegas através de fotos	1) Pedir que a criança se sente na manta em roda;	3	Recorre à cadeira.
		2) Pedir para que cruze as pernas à chinês;	0	Não consegue colocar pernas à chinês. Ir insistindo para o fazer.
		3) Incentivar o cantar os bons dias;	4	Não
		4) Incentivar que diga olá e gesticule com a mão. Incentivar a identificação dos amigos.	4 4	Não
		5) Reintroduzir termos ( lembrar o significado e modelar a pronúncia da palavra ), fazendo referência a objetos/imagens/listas ou experiências na sala	2	Relembrar à criança mais vezes os trabalhos realizados.
Atividades orientadas	Animais da quinta - o porco (pintura da mão para fazer um porco)  Visualização de imagens (criação de um esquema sobre características do ambiente natural deste animal)  Dramatização da história com fantoches de pau "Os 3 porquinhos"	1) O adulto pergunta "o que é?"; faz pedidos;	3	Não
		2) Faz perguntas relacionadas com a atividade, (De que cor queres pintar o porco?) orienta e dá modelos de comportamentos a ter durante a actividade lúdica à criança (Como faz o porco? Dá-me a tua mão?);	3	Não
		3) Exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse /comentário da criança;	4	Não
		4) A fala do adulto para a criança inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes;	4	Não
		5) Elicita o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais (por exemplo, ao apontar para o pincel perguntar "o que é isto?")	1	Não
		6) Agrupar as crianças por nível de linguagem (é útil colocar crianças com conhecimentos conceituais variados no mesmo grupo);	4	Não
		7) Jogar jogos de comunicação onde ocorram troca de turnos;	0	Não aplicável
		8) Fornecer estímulos visuais, olfativos, tatos, gustativos e auditivos sobre conceitos;	2	Não existiram estímulos olfativos e gustativos. Realizar atividades neste sentido.
		9) Fazer comentários sobre os trabalhos ou atividades realizadas.	4	Não

Brincadeira Livre	Área da casinha, dos carros, da leitura, das construções, puzzles, jogos de encaixe; vários brinquedos soltos	1) Enquanto a criança explora os brinquedos, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não
		5) No discurso, o adulto utiliza em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (por exemplo, por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faça isso, pára, etc;	2	Utilizar mais terminologia positiva
		6) O adulto responde à conversa iniciada pela criança;	4	Não
		7) Nas conversas, o adulto segue os interesses da criança;	4	Não
		8) Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.	3	Regra geral as crianças procuram o adulto
		9) Encoraja (redireccionando a fala da criança) e apoia (se observável) a fala entre pares, como por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar;	0	A criança brincou sozinha. Incentivar a aproximação dos pares
		10) Usar a repetição de palavras;	4	Não
		11) Colocar brinquedos fora do alcance das crianças;	0	Colocar brinquedos fora do alcance da criança
Hora do conto	História - "Os 3 Porquinhos" em livro e no computador	1) Usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças;	2	Repetir várias vezes as palavras
		2) Criar oportunidades para a criança usar o vocabulário novo (fornecendo aceso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.);	3	Esquemas sobre os animais colocados no placard
		3) Dá uma definição apropriada à idade das crianças (com a simplificação necessária) quando introduz 2 ou mais palavras novas (por exemplo, usando sinónimos/antónimos);	2	Usar os sinónimos/antónimos
Hora do conto	História - "Os 3 porquinhos"	4) Introduzir, com regularidade, 2 ou mais novos termos relacionados com categorias / temas / projetos;	3	Não
		5) Pede à criança para nomear objetos/ ações ilustradas no livro (por exemplo, perguntar os animais que aparecem na histórias e quais os sons que fazem) - Usar perguntas: O quê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?	2	Usar apenas perguntas onde? Qual? Quem?
		6) Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes ...");	3	Não
		7) Incentiva a criança a falar, fazendo perguntas ou relacionam o livro com as vivências/experiências da criança.	2	Não
		8) Exagerar o tipo de comunicação (por exemplo, padrões de entonação, vocalizações, palavras, gestos)	4	Não
		9) Usar a comunicação face-face	3	Não

Momento de higiene	Mudar a fralda, lavar mãos e cara. Ida ao pote; Ida à sanita	1) Criar momentos de diálogo sobre o que estamos a fazer: "olha a fralda; vamos limpar com a toalhita; dá-me a mão para limpar; vamos limpar a boca..." Questionar sobre a sua localização corporal: "onde estão os olhos?, as pernas?, o pé...";	3	Não
		2) Modela ou descreve o uso apropriado de novos objetos/comportamentos (pote, sanita, fralda).	4	Não
		3) Criar antecipação da ação	1	Colocar a imagem de associação para ir ao pote; Mostrar o pote
Almoço/Lanche	Almoçar e lanchar adquirindo autonomia pessoal.	1) Pedir que se sente na sua cadeira; colocar o almoço/lanche à sua frente;	4	Não
		2) Pedir que pegue nos talheres, copo, fruta, pão, iogurte... Tentar sempre que coma pelo menos uma vez os alimentos que não gosta.	3	Não
		3) A fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)	3	Não
		4. Perguntar o que vamos fazer? Ou aonde vamos? (resposta agente+ação)	1	Começar a fazer estas perguntas
Recreio	Explorar o escorrega, os triciclos, a natureza e o ambiente envolvente	1) Enquanto as crianças exploram o exterior, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	2	Realizar mais sons nas brincadeiras
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não

Semana 5: 26 Maio de 2021

Rotinas	Descrição das atividades	Estratégias a implementar	Em que medida cada estratégia foi implementada? (0 nada- 1-pouco/ocasionalmente; 2 - algumas vezes durante a atividade; 3- quase ao longo de toda a atividade; 4-completamente)	Necessidade de adequação? como?
Acolhimento	Cantiga da música dos bons dias " Cá estou eu outra vez..." (todos os dias)  Identificação dos colegas através de fotos	1) Pedir que a criança se sente na manta em roda;	3	Recorre à cadeira.
		2) Pedir para que cruze as pernas à chinês;	0	Não consegue colocar pernas à chinês. Ir insistindo para o fazer.
		3) Incentivar o cantar os bons dias;	4	Não
		4) Incentivar que diga olá e gesticule com a mão. Incentivar a identificação dos amigos	4 4	Não
		5) Reintroduz termos (relembrar o significado e modelar a pronuncia da palavra), fazendo referência a objetos/imagens/listas ou experiências na sala	2	Relembrar à criança mais vezes os trabalhos realizados.
Atividades orientadas	Dia mundial da criança - Pintura de um catavento com a técnica da mola e do algodão	1) O adulto pergunta "o que é?"; faz pedidos;	3	Não
		2) Faz perguntas relacionadas com a atividade, (De que cor queres pintar o catavento? Gostas de sopa? Onde está o menino? Está a comer sopa?) orienta e dá modelos de comportamentos a ter durante a actividade lúdica à criança (Já terminaste? Agora é a vez de outro menino! Vamos lavar as mãos?);	3	Não
		3) Exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse /comentário da criança;	4	Não
		4) A fala do adulto para a criança inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes;	4	Não
	Visita da nutricionista que fez uma apresentação ao grupo sobre os legumes da sopa	5) Elicita o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais (por exemplo, ao apontar para a mola perguntar "o que é isto?")	1	Não
		6) Agrupar as crianças por nível de linguagem (éútil colocar crianças com conhecimentos conceituais variados no mesmo grupo);	4	Não
		7) Jogar jogos de comunicação onde ocorram troca de turnos;	2	Legos, puzzles, jogos de encaixe
		8) Fornecer estímulos visuais, olfativos, tatos, gustativos e auditivos sobre conceitos;	2	Não existiram estímulos olfativos e gustativos. Realizar atividades neste sentido.
Atividades orientadas	Visualização e audição da música "eu gosto de sopa"			

		9) Fazer comentários sobre os trabalhos ou atividades realizadas.	4	Não	
Brincadeira Livre	Área da casinha, dos carros, da leitura, das construções, puzzles, jogos de encaixe; vários brinquedos soltos	1) Enquanto a criança explora os brinquedos, o adulto dá sugestões;	3	Não	
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não	
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não	
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não	
		5) No discurso, o adulto utiliza em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (por exemplo, por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faça isso, pára, etc;	2	Utilizar mais terminologia positiva	
		6) O adulto responde à conversa iniciada pela criança;	4	Não	
		7) Nas conversas, o adulto segue os interesses da criança;	4	Não	
		8) Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.	3	Regra geral as crianças procuram o adulto	
		9) Encoraja (redirecionando a fala da criança) e apoia (se observável) a fala entre pares, como por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar;	0	A criança brincou sozinha. Incentivar a aproximação dos pares	
		10) Usar a repetição de palavras;	4	Não	
		11) Colocar brinquedos fora do alcance das crianças;	0	Colocar brinquedos fora do alcance da criança	
Hora do conto	História - Repetição da história "Os 3 Porquinhos" em livro e com fantoches. Exploração da cantiga em pictograma "o porquinho foi à horta"	1) Usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças;	3	Repetir várias vezes as palavras	
		2) Criar oportunidades para a criança usar o vocabulário novo (fornecendo aceso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.);	3	Esquemas sobre os animais colocados no placard, pictograma e os fantoches	
		3) Dá uma definição apropriada à idade das crianças (com a simplificação necessária) quando introduz 2 ou mais palavras novas (por exemplo, usando sinónimos/antónimos);	3	Repetição da história	
		4) Introduzir, com regularidade, 2 ou mais novos termos relacionados com categorias / temas / projetos;	3	Não	
	Hora do conto	História - Repetição da história "Os 3 Porquinhos" em livro e com fantoches. Exploração da cantiga em pictograma "o porquinho foi à horta"	5) Pedê à criança para nomear objetos/ ações ilustradas no livro (por exemplo, perguntar os animais que aparecem na historias e quais os sons que fazem) - Usar perguntas: O quê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?	3	Usar apenas perguntas onde? Qual? Quem?
			6) Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes ...");	3	Não
			7) Incentiva a criança a falar, fazendo perguntas ou relacionam o livro com as vivências/experiências da criança.	2	Não
			8) Exagerar o tipo de comunicação (por exemplo, padrões de entonação, vocalizações, palavras, gestos)	4	Não

		9) Usar a comunicação face-face	3	Não
Momento de higiene	Mudar a fralda, lavar mãos e cara. Ida ao pote; Ida à sanita	1) Criar momentos de diálogo sobre o que estamos a fazer: "olha a fralda; vamos limpar com a toalhita; dá-me a mão para limpar; vamos limpar a boca..." Questionar sobre a sua localização corporal: "onde estão os olhos?, as pernas?, o pé...";	3	Não
		2) Modela ou descreve o uso apropriado de novos objetos/comportamentos (pote, sanita, fralda).	4	Não
		3) Criar antecipação da ação	1	Colocar a imagem de associação para ir ao pote; Mostrar o pote
Almoço/Lanche	Almoçar e lanchar adquirindo autonomia pessoal.	1) Pedir que se sente na sua cadeira; colocar o almoço/lanche à sua frente;	4	Não
		2) Pedir que pegue nos talheres, copo, fruta, pão, iogurte... Tentar sempre que coma pelo menos uma vez os alimentos que não gosta.	3	Não
		3) A fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)	3	Não
		4. Perguntar o que vamos fazer? Ou aonde vamos? (resposta agente+ação)	2	Continuar a fazer estas perguntas
Recreio	Explorar o escorrega, os triciclos, a natureza e o ambiente envolvente	1) Enquanto as crianças exploram o exterior, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	2	Realizar mais sons nas brincadeiras
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não

Semana 6: 2 Junho de 2021

Rotinas	Descrição das atividades	Estratégias a implementar	Em que medida cada estratégia foi implementada? (0 nada- 1- pouco/ocasionalmente; 2 - algumas vezes durante a atividade; 3- quase ao longo de toda a atividade; 4- completamente)	Necessidade de adequação? como?
Acolhimento	Cantiga da música dos bons dias " Cá estou eu outra vez..." ( todos os dias)  Identificação dos colegas através de fotos	1) Pedir que a criança se sente na manta em roda;	3	Recorre à cadeira.
		2) Pedir para que cruze as pernas à chinês;	0	Não consegue colocar pernas à chinês. Ir insistindo para o fazer.
		3) Incentivar o cantar os bons dias;	4	Não
		4) Incentivar que diga olá e gesticule com a mão. Incentivar a identificação dos amigos	4 4	Não
		5) Reintroduz termos (relembrar o significado e modelar a pronuncia da palavra), fazendo referência a objetos/imagens/listas ou experiências na sala	2	Relembrar à criança mais vezes os trabalhos realizados.
Atividades orientadas	Animais da quinta: Burro Colagem de quadrados de feltro numa imagem de um burro  Visualização de imagens sobre a vida deste animal	1) O adulto pergunta "o que é?"; faz pedidos;	4	Não
		2) Faz perguntas relacionadas com a atividade, (Pega no pincel? Vamos espalhar a cola? Onde está o burro? A cabeça? põe a mão na cabeça? Na barriga? A boca? Os dentes?...) orienta e dá modelos de comportamentos a ter durante a actividade lúdica à criança (Como é que faz o burro? Já terminaste de colar? Coloca as mãos nas partes do corpo que pede para identificar...);	4	Não
		3) Exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse /comentário da criança;	4	Não
		4) A fala do adulto para a criança inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes;	4	Não
		5) Elicita o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais (por exemplo, ao apontar para a mola perguntar "o que é isto?")	2	Não
Atividades orientadas	Aprendizagem da música em pictograma "Ai burrinho ai burrinho que me deu a cabecinha!"	6) Agrupar as crianças por nível de linguagem (útil colocar crianças com conhecimentos conceituais variados no mesmo grupo);	4	Não

		7) Jogar jogos de comunicação onde ocorram troca de turnos;	2	Legos, puzzles, jogos de encaixe
		8) Fornecer estímulos visuais, olfativos, tatos, gustativos e auditivos sobre conceitos;	2	Não existiram estímulos olfativos e gustativos. Realizar atividades neste sentido.
		9) Fazer comentários sobre os trabalhos ou atividades realizadas.	2	É costume fazê-lo mas tivemos a atividade no exterior do dia Mundial da criança, existiu um feriado e uma reunião com a equipa multidisciplinar.
Brincadeira Livre	Área da casinha, dos carros, da leitura, das construções, puzzles, jogos de encaixe; vários brinquedos soltos	1) Enquanto a criança explora os brinquedos, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não
		5) No discurso, o adulto utiliza em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (por exemplo, por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faça isso, pára, etc;	3	Continuar a utilizar a terminologia positiva
		6) O adulto responde à conversa iniciada pela criança;	4	Não
		7) Nas conversas, o adulto segue os interesses da criança;	4	Não
		8) Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.	3	Regra geral as crianças procuram o adulto
		9) Encoraja (redireccionando a fala da criança) e apoia (se observável) a fala entre pares, como por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar;	1	No recreio existiu este apelo
		10) Usar a repetição de palavras;	4	Não
		11) Colocar brinquedos fora do alcance das crianças;	2	Iniciou-se a colocação de brinquedos fora do alcance da criança
Hora do conto	"A Quinta" - Livro sonoro	1) Usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças;	3	Repetir várias vezes as palavras
		2) Criar oportunidades para a criança usar o vocabulário novo (fornecendo aceso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.);	3	Esquemas sobre os animais colocados no placard, pictograma e os fantoches
		3) Dá uma definição apropriada à idade das crianças (com a simplificação necessária) quando introduz 2 ou mais palavras novas (por exemplo, usando sinónimos/antónimos);	3	Repetição da história
Hora do conto	"A Quinta" - Livro sonoro	4) Introduzir, com regularidade, 2 ou mais novos termos relacionados com categorias / temas / projetos;	3	Não
		5) Pede à criança para nomear objetos/ ações ilustradas no livro (por exemplo, perguntar os animais que aparecem na histórias e quais os sons que fazem) - Usar perguntas: O quê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?	3	Usar apenas perguntas onde? Qual? Quem?
		6) Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes ...");	3	Não

		7) Incentiva a criança a falar, fazendo perguntas ou relacionam o livro com as vivências/experiências da criança.	3	Não
		8) Exagerar o tipo de comunicação (por exemplo, padrões de entonação, vocalizações, palavras, gestos)	4	Não
		9) Usar a comunicação face-face	4	Não
Momento de higiene	Mudar a fralda, lavar mãos e cara. Ida ao pote; Ida à sanita	1) Criar momentos de diálogo sobre o que estamos a fazer: "olha a fralda; vamos limpar com a toalhita; dá-me a mão para limpar; vamos limpar a boca..." Questionar sobre a sua localização corporal: "onde estão os olhos?, as pernas?, o pé...";	3	Não
		2) Modela ou descreve o uso apropriado de novos objetos/comportamentos (pote, sanita, fralda).	4	Não
		3) Criar antecipação da ação	2	Colocar a imagem de associação para ir ao pote; Mostrar o pote
Almoço/Lanche	Almoçar e lanchar adquirindo autonomia pessoal.	1) Pedir que se sente na sua cadeira; colocar o almoço/lanche à sua frente;	4	Não
		2) Pedir que pegue nos talheres, copo, fruta, pão, iogurte... Tentar sempre que coma pelo menos uma vez os alimentos que não gosta.	3	Não
		3) A fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)	3	Não
		4. Perguntar o que vamos fazer? Ou aonde vamos? (resposta agente+ação)	2	Continuar a fazer estas perguntas
Recreio	Explorar o escorrega, os triciclos, a natureza e o ambiente envolvente	1) Enquanto as crianças exploram o exterior, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	2	Realizar mais sons nas brincadeiras
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não

Semana 7: 9 Junho de 2021

Rotinas	Descrição das atividades	Estratégias a implementar	Em que medida cada estratégia implementada? (0 nada- 1-pouco/ocasionalmente; 2 - algumas vezes durante a atividade; 3- quase ao longo de toda a atividade; 4-completamente)	Necessidade de adequação? como?
Acolhimento	Cantiga da música dos bons dias " Cá estou eu outra vez..." (todos os dias)  Identificação dos colegas através de fotos	1) Pedir que a criança se sente na manta em roda;	3	Recorre à cadeira.
		2) Pedir para que cruze as pernas à chinês;	0	Não consegue colocar pernas à chinês. Ir insistindo para o fazer.
		3) Incentivar o cantar os bons dias;	4	Não
		4) Incentivar que diga olá e gesticule com a mão. Incentivar a identificação dos amigos	4 4	Não
		5) Reintroduz termos (relembrar o significado e modelar a pronuncia da palavra), fazendo referência a objetos/imagens/listas ou experiências na sala.	3	Relembrar à criança mais vezes os trabalhos realizados.
Atividades orientadas	Animais da Selva: Macaco Pintura com rolhas de uma palmeira	1) O adulto pergunta "o que é?"; faz pedidos;	4	Não
		2) Faz perguntas relacionadas com a atividade, (A tinta onde está? E a rolha? Vamos pintar aqui? Orienta e dá modelos de comportamentos a ter durante a actividade lúdica à criança (Como é que faz o macaco? Já terminaste de pintar? O macaco gosta de?);	4	Não
		3) Exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse /comentário da criança;	4	Não
	Visualização de imagens sobre a vida deste animal	4) A fala do adulto para a criança inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes;	4	Não
		5) Elicita o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais (por exemplo, ao apontar para o corpo perguntar "o que é isto?")	2	Não
		6) Agrupar as crianças por nível de linguagem (útil colocar crianças com conhecimentos conceituais variados no mesmo grupo);	4	Não
		7) Jogar jogos de comunicação onde ocorram troca de turnos;	2	Iegos, puzzles, jogos de encaixe
		8) Fornecer estímulos visuais, olfativos, tatos, gustativos e auditivos sobre conceitos;	4	Não
		9) Fazer comentários sobre os trabalhos ou atividades realizadas.	3	Não
Atividades orientadas		1) Enquanto a criança explora os brinquedos, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não

Brincadeira Livre	Área da casinha, dos carros, da leitura, das construções, puzzles, jogos de encaixe; vários brinquedos soltos	3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não		
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não		
		5) No discurso, o adulto utiliza em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (por exemplo, por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faça isso, pára, etc;	3	Continuar a utilizar a terminologia positiva		
		6) O adulto responde à conversa iniciada pela criança;	4	Não		
		7) Nas conversas, o adulto segue os interesses da criança;	4	Não		
		8) Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.	3	Regra geral as crianças procuram o adulto		
		9) Encoraja (redirecionando a fala da criança) e apoia (se observável) a fala entre pares, como por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar;	2	Continuar a incentivar a brincadeira entre pares com o M.		
		10) Usar a repetição de palavras;	4	Não		
		11) Colocar brinquedos fora do alcance das crianças;	4	Não		
		Hora do conto	"Animais no sofá" visualização em slide show	1) Usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças;	3	Repetir várias vezes as palavras
				2) Criar oportunidades para a criança usar o vocabulário novo (fornecendo aceso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.);	3	Esquemas sobre os animais colocados no placard, pictograma e os fantoches
3) Dá uma definição apropriada à idade das crianças (com a simplificação necessária) quando introduz 2 ou mais palavras novas (por exemplo, usando sinónimos/antónimos);	3			Repetir a história		
4) Introduzir, com regularidade, 2 ou mais novos termos relacionados com categorias / temas / projetos;	3			Repetir a história		
5) Pedir à criança para nomear objetos/ ações ilustradas no livro (por exemplo, perguntar os animais que aparecem na histórias e quais os sons que fazem) - Usar perguntas: O quê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?	3			Usar apenas perguntas onde? Qual? Quem?		
6) Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes ...");	3			Não		
7) Incentiva a criança a falar, fazendo perguntas ou relacionam o livro com as vivências/experiências da criança.	3			Não		
8) Exagerar o tipo de comunicação (por exemplo, padrões de entonação, vocalizações, palavras, gestos)	4			Não		
9) Usar a comunicação face-face	4			Não		
Momento de higiene	Mudar a fralda, lavar mãos e cara. Ida ao pote; Ida à sanita	1) Criar momentos de diálogo sobre o que estamos a fazer: "olha a fralda; vamos limpar com a toalhita; dá-me a mão para limpar; vamos limpar a boca..." Questionar sobre a sua localização corporal: "onde	3	Não		

		estão os olhos?, as pernas?, o pé...";		
		2) Modela ou descreve o uso apropriado de novos objetos/comportamentos (pote, sanita, fralda).	4	Não
		3) Criar antecipação da ação	3	Continuar a apontar para a imagem do pote
Almoço/Lanche	Almoçar e lanchar adquirindo autonomia pessoal.	1) Pedir que se sente na sua cadeira; colocar o almoço/lanche à sua frente;	4	Não
		2) Pedir que pegue nos talheres, copo, fruta, pão, iogurte... Tentar sempre que coma pelo menos uma vez os alimentos que não gosta.	3	Não
		3) A fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)	3	Não
		4. Perguntar o que vamos fazer? Ou aonde vamos? (resposta agente+ação)	2	Continuar a fazer estas perguntas
Recreio	Explorar o escorrega, os triciclos, a natureza e o ambiente envolvente	1) Enquanto as crianças exploram o exterior, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não

Semana 8: 16 Junho de 2021

Rotinas	Descrição das atividades	Estratégias a implementar	Em que medida cada estratégia foi implementada? (0 nada- 1-pouco/ocasionalmente; 2 - algumas vezes durante a atividade; 3- quase ao longo de toda a atividade; 4-completamente)	Necessidade de adequação? como?
Acolhimento	Cantiga da música dos bons dias " Cá estou eu outra vez..." (todos os dias)  Identificação dos colegas através de fotos	1) Pedir que a criança se sente na manta em roda;	3	Recorre à cadeira.
		2) Pedir para que cruze as pernas à chinês;	0	Não consegue colocar pernas à chinês. Ir insistindo para o fazer.
		3) Incentivar o cantar os bons dias;	4	Não
		4) Incentivar que diga olá e gesticule com a mão. Incentivar a identificação dos amigos	4 4	Não
		5) Reintroduz termos (relembrar o significado e modelar a pronuncia da palavra), fazendo referência a objetos/imagens/listas ou experiências na sala.	3	Relembrar à criança mais vezes os trabalhos realizados.
Atividades orientadas	Dramatização com fantoches da música "5 Macaquinhos saltavam na cama"  Batido de Banana	1) O adulto pergunta "o que é?"; faz pedidos;	4	Não
		2) Faz perguntas relacionadas com a atividade, (A tinta onde está? E a rolha? Vamos pintar aqui? Orienta e dá modelos de comportamentos a ter durante a actividade lúdica à criança (Como é que faz o macaco? Já terminaste de pintar? O macaco gosta de?);	4	Não
		3) Exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse /comentário da criança;	4	Não
		4) A fala do adulto para a criança inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes;	4	Não
		5) Elicita o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais (por exemplo, ao apontar para o corpo perguntar "o que é isto?")	3	Não
		6) Agrupar as crianças por nível de linguagem (útil colocar crianças com conhecimentos conceituais variados no mesmo grupo);	4	Não

		7) Jogar jogos de comunicação onde ocorram troca de turnos;	2	Legos, puzzles, jogos de encaixe
		8) Fornecer estímulos visuais, olfativos, tatos, gustativos e auditivos sobre conceitos;	4	Não
		9) Fazer comentários sobre os trabalhos ou atividades realizadas.	3	Não
Brincadeira Livre	Área da casinha, dos carros, da leitura, das construções, puzzles, jogos de encaixe; vários brinquedos soltos	1) Enquanto a criança explora os brinquedos, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não
		5) No discurso, o adulto utiliza em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (por exemplo, por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faça isso, pára, etc;	3	Continuar a utilizar a terminologia positiva
		6) O adulto responde à conversa iniciada pela criança;	4	Não
		7) Nas conversas, o adulto segue os interesses da criança;	4	Não
		8) Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.	3	Regra geral as crianças procuram o adulto
		9) Encoraja (redirecionando a fala da criança) e apoia (se observável) a fala entre pares, como por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar;	2	Continuar a incentivar a brincadeira entre pares com o M.
		10) Usar a repetição de palavras;	4	Não
		11) Colocar brinquedos fora do alcance das crianças;	4	Não
Hora do conto	"Animais no sofá" Dramatização da história com peluches e um puff	1) Usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças;	3	Repetir várias vezes as palavras
		2) Criar oportunidades para a criança usar o vocabulário novo (fornecendo aceso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.);	3	Esquemas sobre os animais colocados no placard, pictograma e os fantoches
		3) Dá uma definição apropriada à idade das crianças (com a simplificação necessária) quando introduz 2 ou mais palavras novas (por exemplo, usando sinónimos/antónimos);	3	Repetir a história
		4) Introduzir, com regularidade, 2 ou mais novos termos relacionados com categorias / temas / projetos;	3	Repetir a história
		5) Pede à criança para nomear objetos/ ações ilustradas no livro (por exemplo, perguntar os animais que aparecem na histórias e quais os sons que fazem) - Usar perguntas: O quê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?	3	Usar apenas perguntas onde? Qual? Quem?
Hora do conto	"Animais no sofá" Dramatização da	6) Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes ...");	3	Não

	história com peluches e um puff	7) Incentiva a criança a falar, fazendo perguntas ou relacionam o livro com as vivências/experiências da criança.	3	Não
		8) Exagerar o tipo de comunicação (por exemplo, padrões de entonação, vocalizações, palavras, gestos)	4	Não
		9) Usar a comunicação face-face	4	Não
Momento de higiene	Mudar a fralda, lavar mãos e cara. Ida ao pote; Ida à sanita	1) Criar momentos de diálogo sobre o que estamos a fazer: "olha a fralda; vamos limpar com a toalhita; dá-me a mão para limpar; vamos limpar a boca..." Questionar sobre a sua localização corporal: "onde estão os olhos?, as pernas?, o pé...";	3	Não
		2) Modela ou descreve o uso apropriado de novos objetos/comportamentos (pote, sanita, fralda).	4	Não
		3) Criar antecipação da ação	3	Continuar a apontar para a imagem do pote
Almoço/Lanche	Almoçar e lanchar adquirindo autonomia pessoal.	1) Pedir que se sente na sua cadeira; colocar o almoço/lanche à sua frente;	4	Não
		2) Pedir que pegue nos talheres, copo, fruta, pão, iogurte... Tentar sempre que coma pelo menos uma vez os alimentos que não gosta.	3	Não
		3) A fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)	3	Não
		4. Perguntar o que vamos fazer? Ou aonde vamos? (resposta agente+ação)	3	Continuar a fazer estas perguntas
Recreio	Explorar o escorrega, os triciclos, a natureza e o ambiente envolvente	1) Enquanto as crianças exploram o exterior, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não

Semana 9: 23 Junho de 2021

Rotinas	Descrição das atividades	Estratégias a implementar	Em que medida cada estratégia foi implementada? (0 nada- 1-pouco/ocasionalmente; 2 - algumas vezes durante a atividade; 3- quase ao longo de toda a atividade; 4-completamente)	Necessidade de adequação? como?
Acolhimento	Cantiga da música dos bons dias " Cá estou eu outra vez..." (todos os dias)  Identificação dos colegas através de fotos	1) Pedir que a criança se sente na manta em roda;	4	Não recorreu à cadeira
		2) Pedir para que cruze as pernas à chinês;	1	Não consegue colocar pernas à chinês. Ir insistindo para o fazer.
		3) Incentivar o cantar os bons dias;	4	Não
		4) Incentivar que diga olá e gesticule com a mão. Incentivar a identificação dos amigos	4 4	Não
		5) Reintroduz termos (relembrar o significado e modelar a pronuncia da palavra), fazendo referência a objetos/imagens/listas ou experiências na sala.	3	Relembrar à criança mais vezes os trabalhos realizados.
Atividades orientadas	Confeção de massa de modelar caseira  Pintura de manjericos	1) O adulto pergunta "o que é?"; faz pedidos;	4	Não
		2) Faz perguntas relacionadas com a atividade, (A tinta onde está? E a pincel? Vamos pintar aqui? Orienta e dá modelos de comportamentos a ter durante a actividade lúdica à criança (vamos fazer uma bola com a massa? De que cor é a massa?);	4	Não
		3) Exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse /comentário da criança;	4	Não
		4) A fala do adulto para a criança inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes;	4	Não
		5) Elicita o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais (por exemplo, ao apontar para o corpo perguntar "o que é isto?")	3	Não
		6) Agrupar as crianças por nível de linguagem (útil colocar crianças com conhecimentos conceituais variados no mesmo grupo);	4	Não
		7) Jogar jogos de comunicação onde ocorram troca de turnos;	2	Legos, puzzles, jogos de encaixe
		8) Fornecer estímulos visuais, olfativos, tatos, gustativos e auditivos sobre conceitos;	4	Não
		9) Fazer comentários sobre os trabalhos ou atividades realizadas.	3	Não

Brincadeira Livre	Área da casinha, dos carros, da leitura, das construções, puzzles, jogos de encaixe; vários brinquedos soltos	1) Enquanto a criança explora os brinquedos, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não
		5) No discurso, o adulto utiliza em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (por exemplo, por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faça isso, pára, etc;	3	Continuar a utilizar a terminologia positiva
		6) O adulto responde à conversa iniciada pela criança;	4	Não
		7) Nas conversas, o adulto segue os interesses da criança;	4	Não
		8) Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.	3	Regra geral as crianças procuram o adulto
		9) Encoraja (redirecionando a fala da criança) e apoia (se observável) a fala entre pares, como por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar;	2	Continuar a incentivar a brincadeira entre pares com o M.
		10) Usar a repetição de palavras;	4	Não
		11) Colocar brinquedos fora do alcance das crianças;	4	Não
Hora do conto	"A Selva" "O autocarro"	1) Usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças;	3	Repetir várias vezes as palavras
		2) Criar oportunidades para a criança usar o vocabulário novo (fornecendo aceso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.);	3	Esquemas sobre os animais colocados no placard, pictograma e os fantoches
		3) Dá uma definição apropriada à idade das crianças (com a simplificação necessária) quando introduz 2 ou mais palavras novas (por exemplo, usando sinónimos/antónimos);	3	Repetir a história
		4) Introduzir, com regularidade, 2 ou mais novos termos relacionados com categorias / temas / projetos;	3	Repetir a história
		5) Pede à criança para nomear objetos/ ações ilustradas no livro (por exemplo, perguntar os animais que aparecem na histórias e quais os sons que fazem) - Usar perguntas: O quê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?	3	Usar apenas perguntas onde? Qual? Quem?
		6) Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes ...");	3	Não
		7) Incentiva a criança a falar, fazendo perguntas ou relacionam o livro com as vivências/experiências da criança.	3	Não
		8) Exagerar o tipo de comunicação (por exemplo, padrões de entonação, vocalizações, palavras, gestos)	4	Não
		9) Usar a comunicação face-face	4	Não

Momento de higiene	Mudar a fralda, lavar mãos e cara. Ida ao pote; Ida à sanita	1) Criar momentos de diálogo sobre o que estamos a fazer: "olha a fralda; vamos limpar com a toalhita; dá-me a mão para limpar; vamos limpar a boca..." Questionar sobre a sua localização corporal: "onde estão os olhos?, as pernas?, o pé...";	3	Não
		2) Modela ou descreve o uso apropriado de novos objetos/comportamentos (pote, sanita, fralda).	4	Não
		3) Criar antecipação da ação	3	Continuar a apontar para a imagem do pote
Almoço/Lanche	Almoçar e lanchar adquirindo autonomia pessoal.	1) Pedir que se sente na sua cadeira; colocar o almoço/lanche à sua frente;	4	Não
		2) Pedir que pegue nos talheres, copo, fruta, pão, iogurte... Tentar sempre que coma pelo menos uma vez os alimentos que não gosta.	3	Não
		3) A fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)	3	Não
		4. Perguntar o que vamos fazer? Ou aonde vamos? (resposta agente+ação)	3	Continuar a fazer estas perguntas
Recreio	Explorar o escorrega, os triciclos, a natureza e o ambiente envolvente	1) Enquanto as crianças exploram o exterior, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não

Semana 10: 30 Junho de 2021

Rotinas	Descrição das atividades	Estratégias a implementar	Em que medida cada estratégia foi implementada? (0 nada- 1-pouco/ocasionalmente; 2 - algumas vezes durante a atividade; 3-quase ao longo de toda a atividade; 4-completamente)	Necessidade de adequação? como?
Acolhimento	Cantiga da música dos bons dias " Cá estou eu outra vez..." (todos os dias)  Identificação dos colegas através de fotos	1) Pedir que a criança se sente na manta em roda;	4	Não recorreu à cadeira
		2) Pedir para que cruze as pernas à chinês;	1	Não consegue colocar pernas à chinês. Ir insistindo para o fazer.
		3) Incentivar o cantar os bons dias;	4	Não
		4) Incentivar que diga olá e gesticule com a mão. Incentivar a identificação dos amigos	4 4	Não
		5) Reintroduz termos (relembrar o significado e modelar a pronuncia da palavra), fazendo referência a objetos/imagens/listas ou experiências na sala.	3	Relembrar à criança mais vezes os trabalhos realizados.
Atividades orientadas	Colagem de massas na Juba do Leão	1) O adulto pergunta "o que é?"; faz pedidos;	4	Não
		2) Faz perguntas relacionadas com a atividade, (A cola onde está? E a pincel? Vamos colar aqui? Orienta e dá modelos de comportamentos a ter durante a actividade lúdica à criança (vamos colocar a massa em cima da cola! Vamos espalhar bem a cola!);	4	Não
		3) Exemplifica o uso de materiais novos para estimular o interesse /comentário da criança;	4	Não
	Jogo interativo sobre sombras de animais selvagens	4) A fala do adulto para a criança inclui uma variedade de substantivos, verbos, adjetivos 2 ou mais vezes;	4	Não
		5) Elicita o uso da nomeação por parte da criança, perguntando ou usando sinais não verbais (por exemplo, ao apontar para o corpo perguntar "o que é isto?")	4	Não
	Dança da música "os animais da selva"	6) Agrupar as crianças por nível de linguagem (útil colocar crianças com conhecimentos conceituais variados no mesmo grupo);	4	Não
		7) Jogar jogos de comunicação onde ocorram troca de turnos;	2	Legos, puzzles, jogos de encaixe

		8) Fornecer estímulos visuais, olfativos, tatos, gustativos e auditivos sobre conceitos;	4	Não
		9) Fazer comentários sobre os trabalhos ou atividades realizadas.	3	Não
Brincadeira Livre	Área da casinha, dos carros, da leitura, das construções, puzzles, jogos de encaixe; vários brinquedos soltos	1) Enquanto a criança explora os brinquedos, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não
		5) No discurso, o adulto utiliza em pelo menos 60% das vezes uma terminologia positiva ao comportamento (por exemplo, por favor, mantenham as mãos na mesa) em vez de frases com "não", "não faças isso, pára, etc;	3	Continuar a utilizar a terminologia positiva
		6) O adulto responde à conversa iniciada pela criança;	4	Não
		7) Nas conversas, o adulto segue os interesses da criança;	4	Não
		8) Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor.	3	Regra geral as crianças procuram o adulto
		9) Encoraja (redirecionando a fala da criança) e apoia (se observável) a fala entre pares, como por exemplo pedidos de ajuda entre crianças, comentários, convites para brincar;	2	Continuar a incentivar a brincadeira entre pares com o M.
		10) Usar a repetição de palavras;	4	Não
		11) Colocar brinquedos fora do alcance das crianças;	4	Não
Hora do conto	"A Selva" "Os 7 cabritinhos"	1) Usa intencionalmente vocabulário novo nas conversas com crianças;	3	Repetir várias vezes as palavras
		2) Criar oportunidades para a criança usar o vocabulário novo (fornecendo aceso a adereços e imagens de palavras, fazendo perguntas sobre palavras, etc.);	3	Esquemas sobre os animais colocados no placard, pictograma e os fantoches
		3) Dá uma definição apropriada à idade das crianças (com a simplificação necessária) quando introduz 2 ou mais palavras novas (por exemplo, usando sinónimos/antónimos);	3	Repetir a história
		4) Introduzir, com regularidade, 2 ou mais novos termos relacionados com categorias / temas / projetos;	3	Repetir a história
Hora do conto	"A Selva" "Os 7 cabritinhos"	5) Pede à criança para nomear objetos/ ações ilustradas no livro (por exemplo, perguntar os animais que aparecem na histórias e quais os sons que fazem) - Usar perguntas: O quê? Quando? Onde? Como? Qual? Quem? Por quem? Porquê?;	3	Usar apenas perguntas onde? Qual? Quem?
		6) Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes ...");	3	Não

		7) Incentiva a criança a falar, fazendo perguntas ou relacionam o livro com as vivências/experiências da criança.	3	Não
		8) Exagerar o tipo de comunicação (por exemplo, padrões de entonação, vocalizações, palavras, gestos)	4	Não
		9) Usar a comunicação face-face	4	Não
Momento de higiene	Mudar a fralda, lavar mãos e cara. Ida ao pote; Ida à sanita	1) Criar momentos de diálogo sobre o que estamos a fazer: "olha a fralda; vamos limpar com a toalhita; dá-me a mão para limpar; vamos limpar a boca..." Questionar sobre a sua localização corporal: "onde estão os olhos?, as pernas?, o pé...";	3	Não
		2) Modela ou descreve o uso apropriado de novos objetos/comportamentos (pote, sanita, fralda).	4	Não
		3) Criar antecipação da ação	3	Continuar a apontar para a imagem do pote
Almoço/Lanche	Almoçar e lanchar adquirindo autonomia pessoal.	1) Pedir que se sente na sua cadeira; colocar o almoço/lanche à sua frente;	4	Não
		2) Pedir que pegue nos talheres, copo, fruta, pão, iogurte... Tentar sempre que coma pelo menos uma vez os alimentos que não gosta.	3	Não
		3) A fala do adulto para as crianças, inclui, algumas vezes, frases estruturadas sofisticadas (orações subordinadas, conjunções) 2 ou mais vezes. (por exemplo, quando acabares o lanche, pode ir lá para fora; como está a chover, não podem ir lá para fora). Conjugações: mas, e, ou, nem, por isso, porque, quando, depois, a seguir, embora, etc.)	3	Não
		4. Perguntar o que vamos fazer? Ou aonde vamos? (resposta agente+ação)	3	Continuar a fazer estas perguntas
Recreio	Explorar o escorrega, os triciclos, a natureza e o ambiente envolvente	1) Enquanto as crianças exploram o exterior, o adulto dá sugestões;	3	Não
		2) Fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);	3	Não
		3) Faz sons nas brincadeiras;	3	Não
		4) Incentiva a verbalização das palavras sobre a brincadeira.	3	Não

## Anexo IV

### CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia<sup>1</sup> e a Convenção de Oviedo<sup>2</sup>

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

**Título do estudo:** "Intervenção precoce na linguagem e comunicação em contexto de creche: descrição de um programa de intervenção"

**Enquadramento:** Este estudo terá como objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção naturalista (de acordo com as rotinas da criança), implementado por um educador de infância em contexto de creche, sobre as competências comunicacionais e de linguagem de uma criança de 2 anos.

**Explicação do estudo:** O estudo iniciar-se-á com a observação e registo do perfil de linguagem e comunicação da criança, composto por cinco momentos de observação. A avaliação do ambiente/estratégias de comunicação usadas em sala de aula será também objeto de observação e registo. A partir desta caracterização será implementada a intervenção -que consistirá na sistematização de estratégias de apoio à comunicação e linguagem aplicadas e embebidas nas atividades comuns da creche. A aplicação estruturada destas estratégias acompanhada do registo do progresso das competências de linguagem e comunicação da criança dar-se-á ao longo de 3 meses. A análise do impacto da intervenção far-se-á ainda acompanhar de um estudo de Follow-up - onde se caracteriza o tipo de estratégias que continuam a ser usados pelo educador e o comportamento comunicacional da criança dois meses após a finalização do período interventivo .

**Confidencialidade e anonimato:** Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo dos dados para o presente estudo. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável.  
Grato pela sua colaboração!

**Assinatura/s:**           ... ..

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

*Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para*

<sup>1</sup>[http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao\\_Helsinki\\_2008.pdf](http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinki_2008.pdf)

<sup>2</sup><http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

*esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.*

Nome: .....

Assinatura: .....  
/..... /.....

Data: .....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:  
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

### **Pedido de Colaboração**

#### **Intervenção precoce na linguagem e comunicação em contexto de creche: descrição de um programa de intervenção**

Eu, Carla Alexandra Ferreira de Oliveira presentemente a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Porto, do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), orientada pela Doutora Mónica Maia, pretendo em conjunto com a orientadora desenvolver um estudo centrado numa criança de 2 anos com problemas na linguagem e comunicação.

Este trabalho, de teor académico, pretende contribuir para a sua evolução linguística e comunicacional da criança, que está no momento sinalizada como tendoum atraso na aquisição da linguagem e que, ingressou pela primeira vez este ano letivo na valência de creche da instituição. Para isso, propõe-se traçar um plano de intervenção de 3 meses onde se pretende observar a criança no seu contexto habitual de sala de atividades e rotinas diárias e implementar estratégias (também elas embebidas no quotidiano e atividades comuns do grupo) que sejam impulsionadoras na aquisição da linguagem desta criança. Para o efeito, será realizado o registo do perfil linguístico e comunicacional da criança com 5 observações da sua participação em contexto de grupo; seguida da implementação de um programa intervenção constituído por estratégias de promoção e expansão da linguagem e comunicação, a aplicar nas atividades e rotinas comuns da creche ao longo de três meses. A intervenção será acompanhada do registo semanal dos progressos da criança que serão reavaliados em período de follow-up (após um mês do termino do período interventivo).

Pretende-se ainda, que o educador de infância enquanto investigador e titular do grupo seja um elemento importante e participativo neste processo tal como outros parceiros, nomeadamente a TO (terapeuta ocupacional) e TF (terapeuta da fala). Este estudo ambiciona contribuir para o desenvolvimento desta criança, bem como, trazer um conhecimento acrescido sobre esta temática para o educador.

Neste âmbito, e enquanto instituição que emprega o investigador como educadora de infância da sala 2B (Sala Prado), solicito a V/Excelência, Sr. Presidente da Associação a permissão para este estudo.

Acrescento que a mãe está disposta a colaborar e a participar também neste projeto e assinará o respectivo documento de consentimento informado, livre e esclarecido para a participação em investigação. Será garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados para o presente estudo.

Finalmente, gostaria de informar que a qualquer altura pode desistir da autorização da participação da investigadora no Projeto de Intervenção.

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, Diretor do Estabelecimento de Ensino, declaro que li e compreendi a informação acima descrita e voluntariamente autorizo a colaboradora, Carla Alexandra Ferreira de Oliveira a realizar o estudo na Olival Social - Associação para o desenvolvimento de Olival. Recebi e assinei este formulário por concordar com as condições deste projeto.

Assinatura da Direção:

Data:

Assinatura da investigadora:

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

M

MESTRADO  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título  
Nome