



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E SINALIZAÇÃO DE  
CRIANÇAS COM PROBLEMAS NA LINGUAGEM ORAL  
PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa do grau de Mestre em Ciências de Educação – Especialização em Educação Especial, ramo de Problemas de Linguagem e Surdez

**Carla Maria Guerreiro Germano**

**2011**









**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E SINALIZAÇÃO DE  
CRIANÇAS COM PROBLEMAS NA LINGUAGEM ORAL  
PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa do grau de Mestre em Ciências de Educação – Especialização em Educação Especial, ramo de Problemas de Linguagem e Surdez

**Orientação: Professora Doutora Teresa Maria Santos Leite**

**Carla Maria Guerreiro Germano**

**2011**



## AGRADECIMENTOS

---

Este trabalho de investigação é resultado de um grande esforço, empenho e vontade pessoal, visando o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a minha disponibilidade em aprofundar e adquirir conhecimentos, que me tornem cada vez mais qualificada, para o desempenho e adequação do meu curriculum profissional.

A todas as pessoas envolvidas em geral e a algumas delas em particular dirijo os meus agradecimentos pela conclusão da presente dissertação.

Às minhas filhas, que me deram todo o apoio, manifestando sempre o seu carinho, disponibilidade, compreensão, incentivo, sobretudo, por serem as melhores filhas do mundo.

Aos meus pais, por mais uma vez terem acreditado em mim e investirem na minha formação e crescimento. Obrigado por tudo, pela educação, pela atitude, pelos alicerces que me deram ao longo de todo o meu percurso pessoal e profissional. Obrigada, sobretudo, por serem quem são e por todo o vosso Amor.

À Professora Doutora Teresa Santos Leite, minha orientadora neste estudo, pelo seu profissionalismo, disponibilidade, apoio, incentivo, compreensão e supervisão pedagógica e científica.

A todas as educadoras que participaram e colaboraram, dando o seu contributo, com o relato das suas experiências profissionais que se disponibilizaram e colaboraram, para que fossem possíveis, a realização das entrevistas e observações, pois sem a sua colaboração e disponibilidade não teria sido possível realizar este estudo.

Por último, a todas as pessoas, que de modo direto ou indireto estiveram ligadas a mim e me deram o seu apoio durante este período de tempo, os meus agradecimentos, por esta concretização.

Um dos maiores desafios da Educação de Infância é sem dúvida a possibilidade de contribuir para que as crianças, que vão passando pelas nossas salas de jardim-de-infância, sejam cada vez mais autónomas e melhor integradas, que as suas dificuldades de linguagem e outras, possam ser ultrapassadas, ou pelo menos minimizadas, de modo que se sintam cada vez melhor adaptada à sociedade da qual fazem parte. Este trabalho incide sobre o modo como os educadores de infância identificam e sinalizam as crianças que manifestam problemas na linguagem oral. O trabalho desenvolveu-se através de um estudo exploratório, centrando-se em seis educadoras de infância e seis crianças identificadas como tendo problemas na linguagem oral e teve como propósito perceber como é feito o despiste e encaminhamento das crianças, quando estas manifestam problemas nesta área de desenvolvimento.

Como metodologia de recolha de dados utilizámos as técnicas da entrevista e da observação em sala de atividades.

Concluimos que os educadores reconhecem a importância de ser feito o despiste precoce dos problemas na linguagem oral, dentro das suas salas, pois consideram que é aí o espaço privilegiado de desenvolvimento das crianças, já que é no jardim-de-infância, que as crianças passam a maior parte do seu dia. No entanto, na maioria dos casos revelam dificuldades na identificação específica desses problemas.

**Palavras-Chave:** Linguagem Oral; desenvolvimento da linguagem oral; jardim-de-infância; problemas na linguagem oral; identificação de problemas na linguagem oral.



## ABSTRACT

---

Surely one of the biggest challenges faced by teachers in Early Childhood Education is the chance to help the children in our care to become progressively more independent and well-adjusted; to help them overcome or minimize learning disabilities – including any language-related disorders – so they can feel increasingly adapted to society. This thesis focuses on how kindergarten teachers can identify and refer those children who show difficulties with oral language.

Our work was built around an exploratory study, focusing on six kindergarten teachers and six children with identified oral language disorders; the purpose was to understand how such difficulties can be detected and how those children who face them can best be guided.

The method for data collection consisted of interviews and the observation of activities in the classroom.

We concluded that Early Childhood Education teachers recognize the importance of identifying, as early as possible, any difficulties pertaining oral language inside the classroom, because the classroom is a decisive space in a child's development – kids spend the better part of each day in kindergarten. However, in most cases kindergarten teachers face difficulties in identifying specific disorders.

**Keywords:** Oral language; oral language development; kindergarten; oral-language disorders; identifying oral-language disorders.



	<b>Página</b>
1. LISTA DE ABREVIATURAS	xv
2. ÍNDICE DE QUADROS	xvii
3. ÍNDICE DE FIGURAS	xix
4. INTRODUÇÃO	1
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
1. Comunicação, Linguagem e Fala	6
2. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral	7
3. Problemas na aquisição e desenvolvimento da linguagem Oral	12
3.1. Atrasos da linguagem	13
3.2. Desvios articulatórios em idade pré-escolar	14
3.3. Perturbações específicas da linguagem	16
4. O Jardim de Infância e o desenvolvimento da linguagem	18
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b>	<b>23</b>
1. Definição do problema e questões orientadoras	24
2. Objetivos e natureza do estudo	26
3. Caracterização dos participantes	29
4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	31
4.1. Entrevista	32
4.2. Análise de conteúdo	37
4.3. Observação pelas educadoras	39
4.4. Observação direta	40
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>43</b>
1. Resultados gerais das entrevistas às educadoras	44
1.1. Características do nível de desenvolvimento da LO do grupo	45

1.2. Papel do Jardim-de-Infância no desenvolvimento da LO da criança	48
1.3. Identificação de PLO	52
1.4. Sinalização e encaminhamento de crianças com PLO	55
1.5. Práticas de inclusão em Jardim-de Infância de crianças com PLO	60
2. Resultados da observação linguística realizada pelas educadoras	65
2.1. Estrutura da língua	66
2.2. Conteúdo da linguagem	69
2.3. Capacidade para comunicar	71
3. Resultados da observação direta de comportamentos linguísticos	73
3.1. Síntese comparativa dos resultados	77
<b>CAPÍTULO I V – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>83</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ÍNDICE DE ANEXOS	

## LISTA DE ABREVIATURAS

---

E1 a E6	Educadoras 1 a 6
C1 a C6	Crianças 1 a 6
RP	Ensino Oficial
EP	Ensino Particular
PLO	Problemas na Linguagem Oral
AC	Análise de Conteúdo
UR	Unidade de Registo
UR/T	Unidades de Registo por Temas
UR/ CAT	Unidades de Registo por Categorias
FQ/UR	Frequência de Unidades de Registo
Nº	Número
P.	Página



<b>Nº do quadro</b>	<b>Descrição</b>	<b>Página</b>
<b>Quadro 1</b>	Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem	10
<b>Quadro 2</b>	Idade de Referência nas aquisições linguísticas	13
<b>Quadro 3</b>	Desvios articulatórios	15
<b>Quadro 4</b>	Problemas Específicos de Linguagem	17
<b>Quadro 5</b>	Caracterização dos Educadores participantes	30
<b>Quadro 6</b>	Caracterização dos grupos	31
<b>Quadro 7</b>	Guião de entrevista às educadoras	35
<b>Quadro 8</b>	Temas, categorias e subcategorias – Resultados gerais da AC	44
<b>Quadro 9</b>	Resultados do 1º tema da AC	45
<b>Quadro 10</b>	Resultados do 2º Tema da AC	48
<b>Quadro 11</b>	Resultados do 3º Tema da AC	52
<b>Quadro 12</b>	Resultados do 4º Tema da AC	55
<b>Quadro 13</b>	Resultados do 5º Tema da AC	60
<b>Quadro 14</b>	Caracterização das crianças com PLO	65
<b>Quadro 15</b>	Estrutura da língua: articulação	66
<b>Quadro 16</b>	Estrutura da língua: gramática	68
<b>Quadro 17</b>	Conteúdo da linguagem: atenção e compreensão	69
<b>Quadro 18</b>	Conteúdo da linguagem: vocabulário e linguagem expressiva	70
<b>Quadro 19</b>	Capacidade para comunicar	71
<b>Quadro 20</b>	Enquadramento do reconto das histórias	73
<b>Quadro 21</b>	Síntese dos resultados da análise linguística dos recontos	75
<b>Quadro 22</b>	Acordos da observação educadora/investigadora	78



## ÍNDICE DE FIGURAS

---

<b>Nº da figura</b>	<b>Descrição</b>	<b>Página</b>
Figura 1	Plano do estudo	29



## INTRODUÇÃO

---

“Não nascemos a falar mas, em pouco tempo e sem esforço, tornamo-nos conhecedores de um dos sistemas mais sofisticados e complexo que se conhece. A simples exposição à língua da comunidade a que se pertence faz de cada criança um falante competente dessa língua. O processo de aquisição da linguagem, devido à sua rapidez e perfeição é frequentemente considerado como um dos feitos mais espetaculares do ser humano” (Sim-Sim, 1998, P.19).

Esta capacidade para comunicar, tarefa tão complexa a que o ser humano acede desde que nasce, torna-se no entanto muito facilitada se cada criança estiver inserida num meio estimulante, em que à sua volta oiça falar, sinta o carinho de todos aqueles que fazem parte do seu ambiente natural e no qual as suas relações interpessoais sejam tão ricas que promovam o desenvolvimento global e harmonioso de todas as suas potencialidades. Muito antes de começar a falar, a criança exprime os seus desejos utilizando o seu olhar, o seu choro ou o seu gesto, para se fazer entender, pelos adultos com quem vai mantendo contacto. A aprendizagem que a criança faz do código linguístico, vai-se construindo com o conhecimento que vai adquirindo acerca dos objetos, ações, locais, através da exploração do mundo que o desenvolvimento psicomotor permite fazer e resulta da interação complexa entre capacidades biológicas inatas e estimulação ambiental (Johnson, 1996).

Deste modo, a criança terá oportunidade de ao longo dos seus primeiros anos de vida, fazer aquisições linguísticas, no seu ambiente natural, tornando-se detentor de um conjunto de regras que lhe possibilitam organizar a informação e interagir com os outros, estruturando a atividade mental (Sim-Sim, 1998). Como refere esta autora,

“a linguagem é, portanto, um meio de conhecer, de organizar e até de controlar a realidade (...)”, ao “adquirir a linguagem a criança apropria-se do discurso do grupo primário de socialização (a família), embora não se esgote aí o respetivo crescimento linguístico” (Sim-Sim, 1998, P.30).

Neste sentido, torna-se importante que, à chegada ao Jardim-de-infância, a criança encontre igualmente um ambiente acolhedor e enriquecedor para o seu

desenvolvimento. O jardim de Infância deverá permitir que a criança usufrua de relações de proximidade em que se sinta tranquila, segura, fazendo parte integrante do seu grupo, no qual beneficiará espontaneamente das interações com os seus pares.

É de salientar a importância das estratégias utilizadas pelas educadoras, as quais proporcionarão condições e experiências para a aprendizagem e para um futuro sucesso escolar ao nível da leitura e da escrita, não esquecendo os aspetos relacionados com a autoestima e a inclusão de qualquer criança.

Por outro lado, é também no Jardim de Infância que se detetam possíveis problemas na linguagem oral e no seu desenvolvimento. Neste sentido, o papel da educadora de infância na identificação e sinalização de problemas na linguagem é crucial para que as crianças possam ser avaliadas por especialistas e encaminhadas para apoios adequados, se for caso disso. Estarão as educadoras de infância conscientes do papel que podem assumir na identificação de problemas na linguagem oral e serão elas detentoras dos meios e instrumentos necessários para proceder a essa identificação?

Foi desta questão inicial que surgiu o presente trabalho, o qual tem como objetivo perceber o que fazem e pensam os educadores em relação a esta problemática.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo procede-se ao enquadramento teórico, constituído por quatro subtítulos: comunicação, linguagem e fala; aquisição e desenvolvimento da linguagem oral; problemas na aquisição e desenvolvimento da linguagem, no qual apresentamos especificamente três itens: atrasos de linguagem; desvios articulatórios em idade pré-escolar e perturbações específicas da linguagem. Por último, apresentamos um subtítulo sobre o jardim-de-infância e o desenvolvimento da linguagem.

No segundo capítulo, procede-se ao enquadramento metodológico constituído por três subtítulos: definição do problema e questões orientadoras; caracterização dos participantes e técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, este dividido em quatro itens, entrevista, análise de conteúdo, observação pela educadora e observação direta. Neste é apresentada a justificação para a escolha do tema, são levantadas as questões que desencadeiam o estudo e definidos os objetivos gerais e específicos. É

ainda abordada a metodologia escolhida para a realização deste trabalho e apresenta-se o plano que nos serviu de fio condutor. São ainda explicitados os procedimentos utilizados relativos à recolha e análise de dados, sendo que também são dadas a conhecer as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha dos mesmos.

O terceiro capítulo, destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos, através de cada uma das técnicas, articulando-se simultaneamente a informação recolhida nas entrevistas, das observações feitas pelas educadoras e das observações diretas de comportamentos linguísticos, o qual encontra-se dividido em três subtítulos: resultados das entrevistas às educadoras; resultados das observações linguísticas realizadas pelas educadoras e por último os resultados da observação direta de comportamentos linguísticos.

O quarto capítulo, procura dar resposta às questões anteriormente levantadas e verificar em que medida os objetivos específicos do nosso estudo foram alcançados. Apresentam-se algumas recomendações que serviram como linhas orientadoras de trabalho em contextos de sala de atividades de jardim-de-infância.

Para terminar, constam do trabalho todas as referências bibliográficas e anexos referentes à recolha de dados e aos processos de sistematização dos mesmos, designadamente das entrevistas e das observações feitas pelas educadoras às crianças e as realizadas de modo direto através do reconto de histórias.



# CAPÍTULO I

---

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## **1. Comunicação, Linguagem e Fala**

Estes são três termos fundamentais, sobre os quais é necessário debruçarmos para entender realmente aquilo de que falamos. Embora usualmente entendidos no senso comum como sinónimos, estes termos referem-se a conceitos distintos e por si só revelam aspetos diferentes do desenvolvimento e funcionamento do ser humano,

Com efeito, embora a função primordial da linguagem seja a comunicação, linguagem e comunicação não são sinónimos. Por comunicação, entende-se o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e por último a descodificação de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes (Sim-Sim, 1998). Esta, para ser clarificada ou reforçada, pode valer-se de mecanismos extralinguísticos como os gestos, as expressões faciais ou por mecanismos para linguísticos como é exemplo as hesitações, entoações, ou ritmo.

A linguagem é um instrumento utilizado para a comunicação, detentora de um conjunto infindável de símbolos combinados de forma sistemática e organizada de modo a tornar possível a troca de informação, entre os seres humanos (Acosta, Espino, Moreno, Quintana & Ramos, 2003).

A aquisição da linguagem é um processo que ocorre de modo espontâneo e por etapas. Quando falamos em aquisição e desenvolvimento da linguagem, referimo-nos às modificações quantitativas e qualitativas que estão envolvidas no processo do conhecimento linguístico, por parte do falante.

Considerando, a universalidade do desenvolvimento linguístico, podemos afirmar que qualquer criança adquire a língua da comunidade em que se encontra inserida, bastando para isso que a esta esteja exposta, ou seja que oiça falar e que interajam consigo a esse nível.

No que se refere à fala, esta surge como uma capacidade dependente da especialização psicológica e cognitiva do ser humano, logo regulada por fatores de desenvolvimento intrínsecos. O desenvolvimento da fala está dependente da maturação neurológica, da maturação fisiológica, da maturação anatómica e da coordenação, assim como de um ambiente envolvente linguístico estimulante e de um desenvolvimento sócio afetivo harmonioso (Bernthal & Bankson, 1981).

A fala, ou melhor a sua aquisição, é um processo complexo que envolve a aprendizagem de uma língua (fonologia, sintaxe e semântica), de um código (fonética) que relaciona o significado com o som e pressupõe ainda uma capacidade neuro-motora que controle a produção articulatória da fala (Bernthal & Bankson, 1981).

## **2. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral**

Desde o nascimento, todo o ser humano fica envolvido em ambientes de linguagem, é a partir desse primeiro momento que faz parte de um contexto onde, de modo natural, se vai integrando e inteirando de tudo aquilo que faz parte do seu cotidiano. Como afirma Rebelo (2000, P. 37),

“é importante relevar que, revestindo-se a comunicação, ou o ato comunicativo, de grande complexidade, pela diversidade de elementos que o constituem, no entanto a capacidade de comunicar é extremamente precoce”.

Até à entrada para o jardim-de-infância, um longo caminho já foi percorrido pela criança, mas é nesse momento que se começam a perceber as verdadeiras potencialidades deste sistema tão complexo, que é a comunicação e que envolve este processo tão precioso e único, que nos torna parte integrante da sociedade e da cultura à qual pertencemos.

Os primeiros processos de relação da criança assentam na expressão dos seus estados. O bebé começa por comunicar com a sua mãe, manifestando os seus desejos através da sua linguagem muito própria, a qual implicará a resposta imediata da mãe que, na maior parte dos casos, será para a vida a sua cuidadora preferencial. Este far-se-á entender pela sua mãe ou cuidador, apesar de ainda não utilizar mais do que as suas expressões faciais, o seu sorriso ou o seu choro, como manifestações mais eficazes para demonstrar o seu desagrado ou necessidade de satisfação imediata de um desejo.

Estes comportamentos de reciprocidade surgem muito precocemente e expressam-se através de trocas de expressões faciais entre a mãe e o bebé, trocas

vocais, imitações de ambas as partes (Rebelo, 2000). São eles que vão proporcionar ao recém-nascido a possibilidade de estruturar progressivamente formas de comunicação mais intencionais e mais enfocadas para a compreensão e uso da linguagem oral. No entanto, são estes comportamentos comunicacionais precoces, ainda não linguísticos, que favorecem a orientação da atenção da criança para o outro e criam o contexto para o desenvolvimento linguístico propriamente dito.

A aprendizagem do código linguístico baseia-se no conhecimento que cada criança vai adquirindo acerca dos objetos, ações, locais, ou seja é fruto da sua relação com o mundo, das interações que vai estabelecendo ao longo da sua infância e das suas capacidades biológicas inatas (Johnson, 1996).

O desenvolvimento da linguagem processa-se de modo holístico, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto, de modo a melhor interagir com os outros (Costa & Santos, 2003). No entanto, para que o desenvolvimento da linguagem se processe naturalmente, é necessário que a criança se vá desenvolvendo também ao nível cognitivo nas diferentes etapas do seu crescimento, que a audição se mantenha, que o seu aparelho fonatório esteja íntegro e ainda que seja convenientemente estimulada e tenha vontade e interesse em comunicar (Acosta et al., 2003).

Sim-Sim (1998, P.78) refere:

“O primeiro ano de vida representa um período muito importante para o desenvolvimento da linguagem, embora durante ele a criança possa não ter pronunciado uma única palavra. Este período, a que alguns especialistas chamam pré-linguístico, caracteriza-se pelo lançamento das bases da comunicação entre o bebé e os que o rodeiam, pelo início da vocalização e pelo desenvolvimento das capacidades de discriminação que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana”.

A partir daí começará, de um modo gradual e construtivo, a apoderar-se de um código que será comum dentro do seu meio envolvente. A sua linguagem tornar-se-á

em algo tão imprescindível no contexto humano que é impossível referirmo-nos à existência humana sem ela.

Como salienta Sim-Sim (1986; 1998), qualquer criança adquire, na mesma idade e do mesmo modo, os sinais fonológicos, o seu significado e as regras de combinação das palavras do grupo linguístico a que pertence, seja qual for a sua origem étnica ou geográfica. Neste sentido, é possível falar de etapas universais na aquisição da linguagem. No entanto, a pré programação da criança para a linguagem não é condição suficiente, uma vez que o desenvolvimento linguístico só ocorre se a criança estiver imersa num meio ambiente em que as pessoas falem entre si e falem com ela.

O conceito de etapa que Sim-Sim (1998) descreve como sendo o período sensível para que se registem determinados comportamentos, aparece várias vezes referido em diversas teorias que ao longo dos tempos têm dado o seu contributo para a compreensão deste tema.

Em todo este processo é imperioso ter presente as duas grandes vertentes do processo, a receção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos. “A relação entre ambas é regida por uma regra essencial: a compreensão precede sempre a produção (...)” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, P. 24).

Tratando-se de uma aquisição complexa, é possível distinguir diversos domínios, dos quais é importante salientarmos:

- O desenvolvimento fonológico, o qual diz respeito à discriminação e articulação de todos os sons da língua,
- O desenvolvimento semântico, como sendo o que nos dá o conhecimento dos enunciados linguísticos, ou seja, das palavras, frases e de todo o contexto conversacional,
- O desenvolvimento sintático, como sendo aquele que nos elucida sobre as regras que permitem a organização das palavras numa frase
- Desenvolvimento pragmático, aquele que nos permite aferir sobre a aquisição e adequação das regras do uso da língua.

No quadro seguinte apresentamos as principais etapas do desenvolvimento da linguagem nos vários domínios.

**Quadro 1 – Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem**

(Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, P.26)

<b>Idade</b>	<b>Desenvolvimento fonológico</b>	<b>Desenvolvimento semântico/ sintático</b>	<b>Desenvolvimento pragmático</b>
0 a 6 Meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reação à voz humana</li> <li>- Reconhecimento da voz materna</li> <li>- Reação ao próprio nome</li> <li>- Reações diferentes a entoações de carinho ou de zanga</li> <li>- Vocalizações (palreio, lalação) com entoação</li> </ul>	-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomada de vez em processos de vocalização</li> </ul>
12 Meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de alguns fonemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de frases simples, particularmente instruções</li> <li>- Produção de palavras isoladas (holófrase)</li> </ul>	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer pedidos</li> <li>- Dar ordens</li> <li>- Perguntar</li> <li>- Negar</li> <li>- Exclamar</li> </ul>
18 Meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de muitos fonemas</li> <li>- Utilização de variações entoacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento de ordens simples</li> <li>- Compreensão de algumas dezenas de palavras</li> <li>- Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)</li> </ul>	- Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer pedidos</li> <li>- Dar ordens</li> <li>- Perguntar</li> <li>- Negar</li> <li>- Exclamar</li> </ul>
2 a 3 Anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de muitos fonemas</li> <li>- Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade de voz</li> <li>- Reconhecimento de todos os sons da língua materna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de centenas de palavras</li> <li>- Grande expansão lexical</li> <li>- Produção de frases</li> <li>- Utilização de pronomes</li> <li>- Utilização de flexões nominais e verbais</li> <li>- Respeito pelas regras básicas de concordância</li> </ul>	- Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)
4/5 Anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Completo domínio articulatório</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras</li> <li>- Vocabulário ativo de cerca de 2 500 palavras</li> <li>- Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas</li> </ul>	- Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtileza)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das estruturas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das regras</li> </ul>

Até à puberdade	-----	gramaticais complexas - Enriquecimento lexical	pragmáticas do (s) ambiente (s) onde convive
-----------------	-------	---	--

Deste modo, é possível verificar que a criança passa, nos primeiros cinco anos de vida, por diferentes etapas na aquisição da linguagem, como refere Sim-Sim (1989, P. 4)

“as diferenças estruturais do cérebro humano e a especificidade do seu sistema sensório-motor permitem ao homem, qualquer que seja a sua origem étnica, o domínio de um sistema complexo de comunicação, cujo processo de aquisição se desenvolve do mesmo modo, obedecendo à mesma cronometria e essencialmente pela mesma ordem sequencial, independentemente da língua de imersão do sujeito”

A partir dos 2 anos, dá-se uma grande mudança na aquisição verbal, uma vez que a criança não só adquire novas palavras, mas começa a criar modelos que lhe permitem, num espaço relativamente curto (mais ou menos dois anos) aceder e usar a linguagem oral nos seus vários aspetos.

Por volta dos 4/5 anos a criança já adquiriu uma grande parte dos aspetos e operações mais importantes a nível do desenvolvimento linguístico. Nesta idade, as crianças compreendem e usam um vasto leque de construções linguísticas, extraíndo regras do discurso que vão ouvindo no seu meio ambiente e generalizando-as, constroem frases com novas estruturas. É esse processo de extração de regras e de generalização que lhes permite criar novas frases, em vez de se limitarem a repetir aquelas que ouvem. A criança não se limita, pois, a imitar, ela testa novas estruturas, a partir das regras que extrai dos enunciados que ouve, o que fica patente no uso de determinadas expressões características das produções orais da maior parte das crianças, quando sobre generalizam regras, criando formas verbais inexistentes no discurso adulto, como “cabeu”, “fazeu”, “funiles”, etc.

No entanto, há outras aquisições linguísticas que ocorrem depois dos 5 anos, nomeadamente a nível da complexidade da estrutura das frases, do aumento e diferenciação do vocabulário e ainda do conhecimento metalinguístico (Sim-Sim, 1998)

### 3. Problemas na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral

Apesar da universalidade da aquisição da linguagem, em todas as comunidades sociais e linguísticas há crianças que não seguem os padrões e/ou as etapas dessa aquisição de forma semelhante aos seus pares. Para esta situação concorrem fatores de carácter biológico e/ou ambiental (Sim-Sim, 1998).

As dificuldades de linguagem nas crianças adquirem sentido em confronto com uma regra que se encontra estabelecida ao longo de uma dimensão temporal (Castro e Gomes, 2000, P. 60). Estas autoras salientam:

“Há razões para preocupação quando o desenvolvimento de uma determinada criança dificilmente se encaixa no percurso descrito. Uma regra geral é considerar que um atraso de seis meses justifica atenção redobrada e eventualmente o recurso a especialistas para averiguar a situação”

Segundo as mesmas autoras (2000, P. 60), é possível identificar comportamentos que funcionam como sinais de alarme relativamente às dificuldades de linguagem:

“quando aos 18 meses a criança não diz nenhuma palavra;  
quando com dois anos completos a criança não diz nenhuma palavra;  
quando aos três anos não formula frases de três palavras;  
quando aos quatro anos produz frases que não se submetem às regras gramaticais;  
quando aos cinco anos persistem omissões, ou alterações relativamente frequentes na articulação, em particular das consoantes sibilantes e líquidas”.

Para percebermos as dificuldades de linguagem, há que fazer distinção entre as dificuldades de linguagem originadas por uma perturbação a um outro nível e as que advêm de uma perturbação no próprio sistema de linguagem.

Entre as primeiras, podemos salientar as que decorrem da paralisia cerebral ou perturbação neuro-motora, da deficiência mental, da surdez e de perturbações do foro psiquiátrico (Castro e Gomes, 2000). Nestes casos, existe uma deficiência ou perturbação primária que tem efeitos no desempenho linguístico da criança, podendo

manifestar-se a nível da receção auditiva, da compreensão da linguagem, e/ou da produção oral.

Neste trabalho, porém, incidiremos sobre o segundo tipo de dificuldades mencionado. Para tal, é necessário começar por estabelecer a diferença entre atrasos de linguagem e perturbações de linguagem. Com efeito, como afirmam Aram e Nattion (1982, cit. in Dockrell e McShane, 2000, P. 59).

“Com a diversidade observada nos distúrbios linguísticos infantis, é bastante provável que esta população abranja uma gama de distinções: crianças que representam o extremo inferior da distribuição normal, crianças claramente atrasadas, mas que se desenvolvem segundo o padrão esperado, e crianças cujos padrões de comportamento linguístico são claramente desviados dos padrões para a sua idade ou estágio de desenvolvimento”.

### 3.1. Atrasos de linguagem

“Por definição, atraso diz respeito a um retardamento das várias fases ao longo da dimensão temporal” (Castro e Gomes, 2000, P. 63), mantendo-se intacta a sequência das fases. Na verdade, cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento, considerando-se atraso quando este ritmo é tão lento que ultrapassa, de algum modo, os níveis de variabilidade geralmente aceites. Mas o atraso corresponde a uma alteração meramente quantitativa, não a um desenvolvimento qualitativamente diferente. Neste sentido, o atraso pode ser recuperado e a criança pode atingir o desenvolvimento normal. Como referência, podemos considerar o quadro que se apresenta de seguida:

**Quadro 2** - Idade de Referência nas aquisições linguísticas

(Castro e Gomes, 2000, p. 61).

<b>Dimensão de análise</b>	<b>1 Ano</b>	<b>2 Anos</b>	<b>3 Anos</b>	<b>4 Anos</b>	<b>5 Anos</b>
Compreensão verbal	3 Palavras no mínimo	25 Palavras no mínimo; ordens simples	Vocabulário variado; ordens complexas	Vocabulário extenso; relações causais; histórias simples	Abstracções; direita-esquerda; relações entre palavras
Expressão	Diz a 1ª	Palavras	Frases	Frases	Frases

verbal	palavra ao fim do ano	isoladas; combina 2 palavras no mesmo enunciado; 100 palavras	telegráficas; EME ~ 2 ou 3	gramaticais; EME ~5	complexas; poucos erros gramaticais; consegue definir palavras
Articulação	Balucio	Vogais; 50% inteligíveis	Consoantes labiais (/p,b,m/); 75% inteligíveis	Oclusivas (/p,b,t,d,k,g/); 95% inteligíveis	Fricativas (/f, v, s,z,x,j/); 100% inteligíveis
Pragmática	Referência e volição	Comunicativo ; gosta de histórias; fala sozinho	Fala muito; anuncia intenções e respeita o vez-à-vez	Descreve o passado; gosta de rimas	Aprende a manipular através da linguagem

No entanto e para além da importância de considerarmos que se verificam sinais de alarme é de igual importância percebermos o que estes querem dizer. “É preciso apreciar um determinado sintoma no contexto de outros sintomas que eventualmente o acompanham, tendo em conta a história recente do organismo e os antecedentes que sejam relevantes” (Castro e Gomes, 2000 P. 61).

### 3.2. Desvios articulatórios em idade pré-escolar

Relacionado ainda com os atrasos gerais da linguagem, é de considerar o especto mais específico da articulação, uma vez que os desvios articulatórios podem ser considerados naturais até determinada idade, mas revelam-se problemáticos a partir de certa altura. Neste sentido, é importante que os educadores de infância conheçam o tipo de desvios articulatórios que as crianças apresentam e as idades em que normalmente desaparecem.

Com efeito, a criança pequena tende a reduzir a complexidade fonética através da repetição de sílabas, mas essa redução desaparece entre os dois e os quatro anos e, aos cinco anos, a criança tem já uma fala corretamente articulada (Castro e Gomes, 2000). Algumas crianças, porém, apesar de apresentarem uma fala inteligível, não respeitam a identidade e a sequência dos fonemas e esta situação é considerada um desvio articulatório.

Castro e Gomes (2000, P.70), com base em estudos realizados na década de 90 em crianças portuguesas em idade pré-escolar, elaboraram um quadro referencial do tipo de desvios que ocorre nessa faixa etária.

**Quadro 3** - Desvios articulatórios observados nas crianças portuguesas entre os 3 e os 5 anos (Castro e Gomes, 2000, P.70)

Palavra alvo	Desvio	Tipo	Idade		
			3	4	5
Árvore, frigorífico	ÁBE, FICO	Omissão de sílaba (s)	x		
barriga, relógio, banana	BAGUIGA, RULÓGIO, MANANA	Substituição por harmonia (de consoante, de vogal e de traço)	x		
álbum, comboio	ALBU, COBOIO	Apagamento nasal,	x		
treino, xaile	TRENO, XALE	Redução de ditongo	x		
cenoura, salada, rato	CENOUA, SAÁDA, ÁTO	Omissão de consoante (em início de sílaba)	x		
médico, borboleta	MÉCO, BOLETA	Omissão de sílaba átona	x	x	
pijama, blusa	PICHAMA, BLUSSA	Substituição por desvozeamento	x	x	
zebra, gelado	DEBRA, TELADO	Substituição e troca	x	x	
chapéu, sol	SAPÉU, XOL	Ponto de articulação	x	x	
fralda, palmas	FRAUDA, PAUMAS	Semivocalização da líquida		x	X
barco, polvo, nariz	BACO, POVO, NARI	Redução da rima complexa	x	x	
prato, pobre	PATO, POBE	Redução de encontros consonânticos	x	x	X
flor, verde	FELOR, VÊREDE	Adição de /e/		x	X
livro, dormir	LIRVO, DROMIR	Troca de ordem ou metátese		x	X

Como o quadro mostra, há desvios que ocorrem aos 3 anos e desaparecem por volta dos 4 anos, geralmente correspondentes a formas de simplificação da articulação, como o apagamento da nasal ou a troca de uma consoante por outra que também existe na palavra. Outros desvios persistem até aos 4 anos, desaparecendo aos 5, como a redução da estrutura “consoante + consoante + vogal” a uma só consoante seguida de vogal, fenómeno designado por redução de rima complexa.

Outros desvios ainda persistem nessa idade, como é o caso da dificuldade na articulação de estruturas silábicas complexas que se mantêm nalgumas crianças de 5 anos, quer pela adição de vogais (beloco por bloco, por exemplo), quer pela troca da ordem dos fonemas na sílaba (parto por prato, por exemplo).

### 3.3. Perturbações específicas da linguagem

As dificuldades de linguagem que são intrinsecamente um problema linguístico designam-se por Perturbações Específicas de Linguagem (PEL) ou Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL). Estas podem distinguir-se de acordo com o momento em que surgem, considerando-se:

- a) Perturbações adquiridas
- b) Perturbações de desenvolvimento

Diz-se que existe uma perturbação adquirida quando se verifica a perda de uma capacidade de linguagem anteriormente dominada, ou seja, quando um indivíduo normal, seja ele adulto ou criança, após ter sofrido um trauma ou lesão cerebral, deixa de compreender ou produzir corretamente a linguagem.

Diz-se uma perturbação de desenvolvimento quando as dificuldades de linguagem se fazem sentir ao longo do próprio processo de aquisição, ou seja, quando uma criança, desde a mais tenra idade, manifesta dificuldades em compreender e/ou usar a linguagem.

As Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem (*Specific Language Impairment*) são, portanto, dificuldades que se fazem sentir durante o período de aquisição da linguagem e que, na maior parte das vezes, se definem por exclusão, isto é, quando não podem ser atribuídas a deficiência mental, a défice sensorial (surdez) ou motor ou a lesão neurológica conhecida.

Gomes e Castro (2000) fazem notar a variedade de designações e classificações que, desde a primeira metade do século XX, surge no campo das perturbações específicas da linguagem e afirmam que até hoje não há consenso entre os autores sobre a classificação dos vários tipos de perturbações a este nível.

Na verdade, a designação deste tipo de perturbação de desenvolvimento de linguagem, tem em consideração o modelo conceptual de referência de onde se parte. No entanto, atualmente, a maior parte dos autores define esta problemática com base na existência de perturbações a nível gramatical, da semântica, da fonologia e da pragmática.

Em qualquer destes níveis, as perturbações que podem surgir configuram alterações no desenvolvimento normal, desvios às normas e à sequência das etapas desse desenvolvimento. Ao contrário dos atrasos de desenvolvimento, não se trata de um processo excessivamente lento de aquisição e desenvolvimento, mas de alterações qualitativas nesse processo, isto é, comportamentos linguísticos diferentes daqueles que são observados nas crianças com um desenvolvimento normal. No entanto, segundo MenuyK (1993, cit. in Castro e Gomes, 2000), muitas vezes os comportamentos das crianças com Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem no Jardim de Infância podem assemelhar-se aos de atraso de linguagem e só quando são mais velhas se tornam claras as alterações no desenvolvimento, sobretudo a nível semântico e sintático.

No quadro seguinte, apresentado na brochura de Franco, Reis e Gil, (2003, P. 39) sintetiza-se o tipo de problemas que ocorre ou pode ocorrer nos vários aspetos da linguagem destas crianças.

**Quadro 4 - Problemas Específicos de Linguagem (Franco, Reis e Gil, 2003)**

<b>Domínio Linguístico</b>	<b>Conhecimento Implícito</b>	<b>Conhecimento Explícito</b>	<b>Alterações Possíveis</b>
PRAGMÁTICO	Domínio das regras do uso da língua.	Reconhecer e explicar as regras de uso da língua.	Uso da língua desadequado: - Interlocutor - Contexto Falta de iniciativas linguísticas. Bloqueios linguísticos. Situações ocasionais de mutismo.
FONÉTICO/ FONOLÓGICO	Domínio da estrutura e combinações dos sons da língua.	Análise explícita das unidades de som (fonemas, sílabas, palavras).	Queda de sílabas ou fonemas. Ex: dois/doi; carnaval/car-val- Simplificação de processos: Assimilação regressiva Ex: sapato/papato Assimilação progressiva Ex: menino/memino Inversão

			<p>Ex: copo/poco                  Ensurdecimento: jardim/chardim; azul/assul                  Nasalação:                  Ex: pau/mau                  Anasalação                  Ex: mola/pola                  Simplificação de grupos ou encontros consonânticos                  Ex: palco/paco; grande/gande</p>
SEMÂNTICO	Domínio das regras de realização semântica.	Detetar, julgar, explicar absurdos, anomalias, ambiguidades.	<p>Dificuldades de evocação.                  Dificuldades de categorização.                  Ex: Vocabulário restrito, vago, impreciso.                  Dificuldades na deteção de estruturas.                  Sobre generalização abusivas.                  Ex: Colher → Papa                  Lua → Bola                  Subgeneralizações impróprias.                  Ex: Banana → Fruta                  Maça não é fruta.                  Compreensão literal.</p>
MORFO-SINTÁTICO	Domínio das regras morfológicas e sintáticas.	Detetar, julgar e explicar (a)gramaticalidades.	<p>Redução do comprimento médio do enunciado (CME).                  Ex: enunciados tipos SV; SVO                  Dificuldades na utilização de palavras de função.                  Ex: preposição; artigos...                  Simplificação de estruturas.                  Alterações morfológicas:                  - Concordância de género                  - Concordância de número                  - Concordância de tempo.</p>

Neste quadro, podemos perceber como as perturbações da linguagem oral podem ocorrer em relação aos vários domínios linguísticos e que as mesmas surgem ao longo do processo de aquisição da língua materna, situação que só poderá ser ultrapassada recorrendo-se a uma aprendizagem formal, deixando esta de poder ser considerada uma aquisição, como é suposto acontecer em relação à língua materna.

#### 4. O jardim-de-infância e o desenvolvimento da linguagem

Com a entrada da criança para o jardim-de-infância, as suas possibilidades comunicativas são amplamente alargadas. Com efeito, além de alargar o número de interlocutores, o jardim-de-infância permite ainda à criança usufruir de um vasto leque de experiências e, com um ambiente educativo bem estruturado, tornar-se-á num

contexto privilegiado para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, comunicativas e linguísticas, as quais serão fundamentais para o seu desempenho social e acadêmico futuro, promovendo a vontade de aprender (Sim-Sim, 2008).

Se por um lado, desde o seu nascimento, a criança manifesta a sua disponibilidade para a linguagem, por outro sabemos que é o período entre os três e os seis anos (aquele em que está centrado este nosso trabalho) que se caracteriza como sendo o de aquisição e consolidação das regras morfológicas e sintáticas básicas e pelo aumento da do vocabulário, do comprimento médio do enunciado e da complexidade das conversas (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Durante este período, a criança passa a ter capacidade de fantasiar e de fazer livres associações, gosta de experimentar e explorar, gosta de brincar com as palavras, fazer rimas, lengalengas, inventar palavras, o que se torna facilitador para o seu desenvolvimento linguístico.

Por excelência, é no jardim-de-infância que a criança se encontra durante o dia, acompanhado de educadores que lhe facultam experiências e materiais adequados ao seu desenvolvimento e domínio da linguagem, criando situações estimulantes para aumento e diversidade do seu vocabulário, para a construção de frases cada vez mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação, o que lhe permitirá compreender e produzir formas orais mais elaboradas.

Por isso, é necessário que, no jardim-de-infância, a criança conviva num ambiente estimulante, em que sinta vontade de comunicar, quer com os adultos que fazem parte do seu quotidiano, quer com os seus pares, pois neste contexto será possível aprender novos conceitos, alargar o vocabulário, aprendendo sobretudo a sentir prazer em comunicar com os outros, a saber ouvir e saber expressar-se individualmente.

Deste modo, será então esperado que, ao terminar o pré-escolar, a criança tenha um discurso inteligível, que se faça entender por qualquer falante da sua língua independentemente do contexto e condição social em que se encontre inserida.

Sim-Sim, remete-nos a este propósito para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, onde se pode ler:

“O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa,

negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de gênero, número, tempo, pessoa e lugar” (1997, p.67).

Podemos então entender que em jardim-de-infância é importante proporcionar “experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem, as crianças a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos e que, de forma consciente e sistemática, se estimulem as crianças a: (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 35)

- prestarem e distribuírem a atenção simultaneamente por pessoas e objetos;
- estabelecerem relações com pessoas diferentes;
- compreenderem o papel das pessoas como agentes sociais;
- anteciparem o que vai acontecer;
- comunicarem intencionalmente de forma adequada ao contexto social e físico;
- tomarem e darem a vez nas interações sociais, com turnos gradualmente mais prolongados;
- iniciarem, manterem e terminarem interações comunicativas subordinadas a tópicos progressivamente cada vez mais diversificados;
- usem a linguagem oral de forma eficiente para manifestarem as suas necessidades, desejos e pensamentos, demonstrarem preferências, fazerem escolhas, adquirirem e darem informação, descreverem o que aconteceu ou falarem sobre o que vai acontecer, controlarem o que se passa à sua volta, expressarem rejeições, regularem o comportamento dos outros, etc.”

Neste processo, é essencial o papel do educador de infância. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) exemplificam várias estratégias que podem ajudar a desenvolver as competências comunicativas e linguísticas das crianças desta faixa etária: realizar jogos que apelem à necessidade de prestar atenção à linguagem oral usada, dinamizar momentos de conversa em que as crianças aprendam as regras básicas da interação, criar rotinas que incluam a leitura ou narração de histórias, solicitar que contem experiências do quotidiano, proporcionar ao longo do dia situações para planificação oral de tarefas, etc.

É ainda na fase do jardim-de-infância que as crianças desenvolvem a consciência fonológica que, mais tarde, irá ser fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por consciência fonológica entende-se a “ (...) a capacidade para refletir sobre os fragmentos sonoros das palavras orais” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.48).

Freitas, Alves e Costa (2007, p.11) explicam que esta se subdivide em três tipos: consciência silábica (ex: pra-tos), consciência intersilábica (unidades dentro da sílaba, ex: pr-a/t-os) e consciência fonémica (p-r-a-t-o-s). Neste sentido, as sílabas e os constituintes silábicos são unidades fundamentais para treinar a consciência fonológica antes ainda da entrada para a escola. No jardim-de-infância, as crianças já têm um relativo sucesso nas atividades de consciência silábica, embora ainda apresentem muitas dificuldades nas atividades de consciência fonémica.

O desenvolvimento da consciência fonológica no jardim-de-infância prepara a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que vários estudos internacionais e nacionais provaram as crianças que desempenham bem atividades silábicas e fonémicas apresentam mais facilidade na aprendizagem da vertente escrita da língua (Martins, 1996, entre outros). Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), no pré-escolar podem desenvolver-se diversos tipos de jogos que, numa primeira fase, obrigam a dar atenção às unidades fonológicas preceptivamente mais salientes, como sílabas ou rimas, tendo as sílabas, de preferência, uma estrutura simples (consoante + vogal). Os jogos podem consistir na síntese silábica, supressão de sílabas em palavras ou deteção de sílabas em palavras e as autoras fornecem vários exemplos.

As atividades de interação comunicativa e de desenvolvimento linguístico, em geral, e as atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, em particular, beneficiam todas as crianças desta faixa etária, mas são fundamentais para as crianças que apresentam dificuldades ao nível da linguagem oral. Além de constituir uma oportunidade para trabalhar questões linguísticas em situação natural e lúdica, estas atividades permitem ainda ao educador de infância identificar problemas existentes a este nível. Com efeito, a deteção precoce de problemas linguísticos permite a prevenção, como assinalam Castro e Gomes (2000).

Como estas autoras salientam, a prevenção assume particular relevância nos casos de risco. O risco pode ser ambiental (um meio socioeconómico desfavorecido, interações comunicativas pobres) ou ter por base antecedentes familiares de problemas de linguagem. Em todo o caso, é importante detetar estas situações antes que tomem proporções mais graves e se tornem mais difíceis de superar.

Identificadas as dificuldades, a criança deverá ser sinalizada para avaliação especializada, para depois se decidir se precisa ou não de um acompanhamento adicional, por exemplo, de um terapeuta da fala ou um educador especializado.

Para além disso, o educador em sala de atividades continuará a desenvolver um trabalho a este nível, tendo como objetivos: “encorajar o uso da fala como forma de expressão; criar condições para a aprendizagem de palavras novas; incentivar a compreensão e a produção de enunciados complexos” (Castro e Gomes, 2000, P.178-179). As técnicas mais usadas para desenvolver estes objetivos são a modelação (o adulto serve de modelo linguístico para a criança), a incitação (o adulto questiona diretamente a criança com perguntas que contêm pistas para a resposta), a expansão (o adulto completa os enunciados simples da criança) e a reformulação (o adulto repete o enunciado da criança, alterando alguns elementos da estrutura produzida por esta) (Cantwell e Baker, 1987, cit. in Castro e Gomes, 2000).

## **CAPÍTULO II**

---

# **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## 1. Definição do problema e questões orientadoras

Como vimos no capítulo anterior, as crianças que frequentam o Jardim de Infância encontram-se numa faixa etária na qual o desenvolvimento linguístico é rápido e determinante. Nesse sentido, o educador de infância tem um papel importante na criação das condições favoráveis para que esse desenvolvimento ocorra. Com efeito,

“a exposição à língua materna e a participação em atividades comunicativas são os motores do desenvolvimento linguístico da criança. Torna-se, por isso, importante que o educador cuide das interações comunicativas duais (adulto/criança) e promova deliberadamente atividades de experiências verbais no Jardim de Infância.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.44).

Por seu lado, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (DL. 240/2001), estabelece que o educador de infância:

- “a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e as outras crianças;
- b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- c) Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos.”

É no âmbito das atividades de comunicação e expressão desenvolvidas em Jardim de Infância que se torna possível identificar alguns dos problemas que podem ocorrer no desenvolvimento da linguagem oral. Para tal, torna-se necessário que os educadores conheçam bem os padrões de desenvolvimento normal da linguagem e possam identificar as situações em que esse desenvolvimento está abaixo do nível etário ou aparenta desvios em relação ao padrão. Essa identificação permitirá a sinalização aos serviços de Educação Especial e Terapia da Fala, os quais, por sua vez, realizarão uma avaliação especializada e encaminharão a criança para os apoios adequados às suas necessidades.

No entanto, nem sempre estes problemas são identificados na altura certa, arrastando-se até à entrada no 1º Ciclo, situação em que as crianças se confrontam com a aprendizagem da leitura e os problemas anteriores se agudizam, tomando por vezes contornos difíceis de resolver.

A maior parte dos cursos de formação atuais em Educação de Infância já contempla uma disciplina sobre Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem. Apesar disso, nem sempre as educadoras se sentem apetrechadas de conhecimentos e instrumentos para identificar problemas que podem ocorrer nos diversos aspetos da linguagem infantil, notando-se por vezes a tendência para uma identificação de problemas de carácter multidimensional, na qual as questões linguísticas surgem como problemas cognitivos, afetivos ou relacionais (Dockrell e McShane, 2000). Com efeito, a identificação de problemas na linguagem requer, para além de conhecimentos sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, uma atenção específica aos aspetos linguísticos quer do ponto de vista expressivo, quer do ponto de vista recetivo. Se a análise da linguagem expressiva já apresenta alguma complexidade, a análise da linguagem recetiva pode tornar-se extremamente difícil de realizar, uma vez que, nestas idades, muitas das indicações para a compreensão de ordens, pedidos, perguntas, pode ser realizada a partir de indicações do contexto.

Assim, a problemática deste estudo prende-se com a necessidade de perceber de que modos os educadores de infância identificam dificuldades na linguagem oral (LO) nas crianças que acompanham e que aspetos têm em consideração quando as sinalizam para uma avaliação especializada e possível encaminhamento para apoio.

Considerando a problemática antes definida, a questão de partida para este estudo pode ser resumida do seguinte modo:

- Como é realizada a identificação e sinalização de problemas na linguagem oral no Jardim de Infância?

Desta questão decorrem outras mais específicas:

Que papéis atribuem os Educadores ao Jardim de Infância no desenvolvimento da linguagem oral das crianças?

Que indicadores linguísticos são considerados pelos Educadores de Infância para caracterizar o nível de desenvolvimento da linguagem oral das crianças que acompanham?

Que técnicas e instrumentos usam os Educadores de Infância para identificar e sinalizar problemas na linguagem oral nesta faixa etária?

Quais os resultados da identificação de problemas na linguagem oral pelos Educadores de Infância?

## **2. Objetivos e natureza do estudo**

Tendo em conta a problemática atrás explicitada e as questões orientadoras elencadas, estabelecemos como objetivos do estudo:

- Conhecer o papel atribuído pelos Educadores ao Jardim de Infância no desenvolvimento da linguagem oral das crianças;
- Conhecer os processos de identificação e sinalização de crianças com problemas na linguagem oral pelos Educadores de Infância;
- Conhecer os indicadores linguísticos que as educadoras apontam na identificação e sinalização de problemas a nível da linguagem;
- Analisar os resultados da Identificação de problemas na linguagem oral pelas Educadoras de infância.

Porque pretendemos conhecer o significado que os atores dão às suas práticas, este estudo insere-se no paradigma interpretativo e apresenta uma abordagem qualitativa, uma vez que este tipo de investigação dá maior ênfase à descrição e à compreensão dos fenómenos sociais através da interpretação do seu sentido pelos sujeitos e tendo em conta a realidade onde se inserem. Tal como refere Afonso (2005)

“a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.” (p.14)

Neste sentido, é possível afirmar que a investigação qualitativa é um processo moroso, rigoroso e sistemático que descreve ou interpreta a realidade e que exige um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que permitam desenvolver essa investigação.

Na investigação qualitativa, um aspeto igualmente importante é a sensibilidade e o conhecimento do investigador. Assim, Bogdan e Biklen (1994), consideram que “o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...)” (p.113) e acrescentam não só que “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos” (p.114), como também “(...) os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador.” (p.149)

Assim, um trabalho de investigação qualitativa está ligado ao campo de estudo, com o sentido de usufruir da maior variedade de fonte de dados que este nos possa oferecer e da relação que se estabelece com os sujeitos neles inseridos.

Nesta perspetiva, Bogdan e Biklen (1994), referem:

“Tal como na maioria das decisões que os investigadores qualitativos devem tomar, as relacionadas com a escolha de informadores e distribuição do tempo são sempre tomadas no contexto do estudo. Estas escolhas (...) devem ser coerentes com os seus objetivos”. (p.95)

Para tentarmos encontrar respostas para as questões antes formuladas, será necessário recolher dados “designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16) e que nos permitam compreender de forma mais detalhada e precisa os comportamentos, as perspetivas dos sujeitos e as suas perceções individuais a propósito da temática abordada por este estudo. Para os dois autores anteriormente referidos:

“O termo dado, refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem matérias que os investigadores

registram ativamente, tais como transcrições de entrevista e notas de campo referentes a observações participantes. (...) Os dados são simultaneamente dados e pistas.” (p.149)

Para atingir os objetivos atrás definidos para este estudo, elaborámos um plano aberto e flexível, como são a maior parte dos planos de investigação qualitativa (Carmo e Ferreira, 2008). Para conhecer as concepções das educadoras e as representações que têm sobre as suas práticas nesta área recorreremos a entrevistas; para perceber o modo como caracterizam a linguagem das crianças e identificar os indicadores linguísticos que consideram para a identificação dos problemas, pedimos-lhe que preenchessem uma *checklist*; finalmente, para conhecer o nível linguístico das crianças identificadas pelas educadoras como tendo problemas, realizámos a observação direta de uma situação solicitada à educadora especificamente para este efeito, o que nos permitiu comparar os nossos resultados com os resultados da caracterização e identificação de problemas pelas educadoras.

A figura da página seguinte representa as etapas desse plano, relacionando-as com os objetivos.

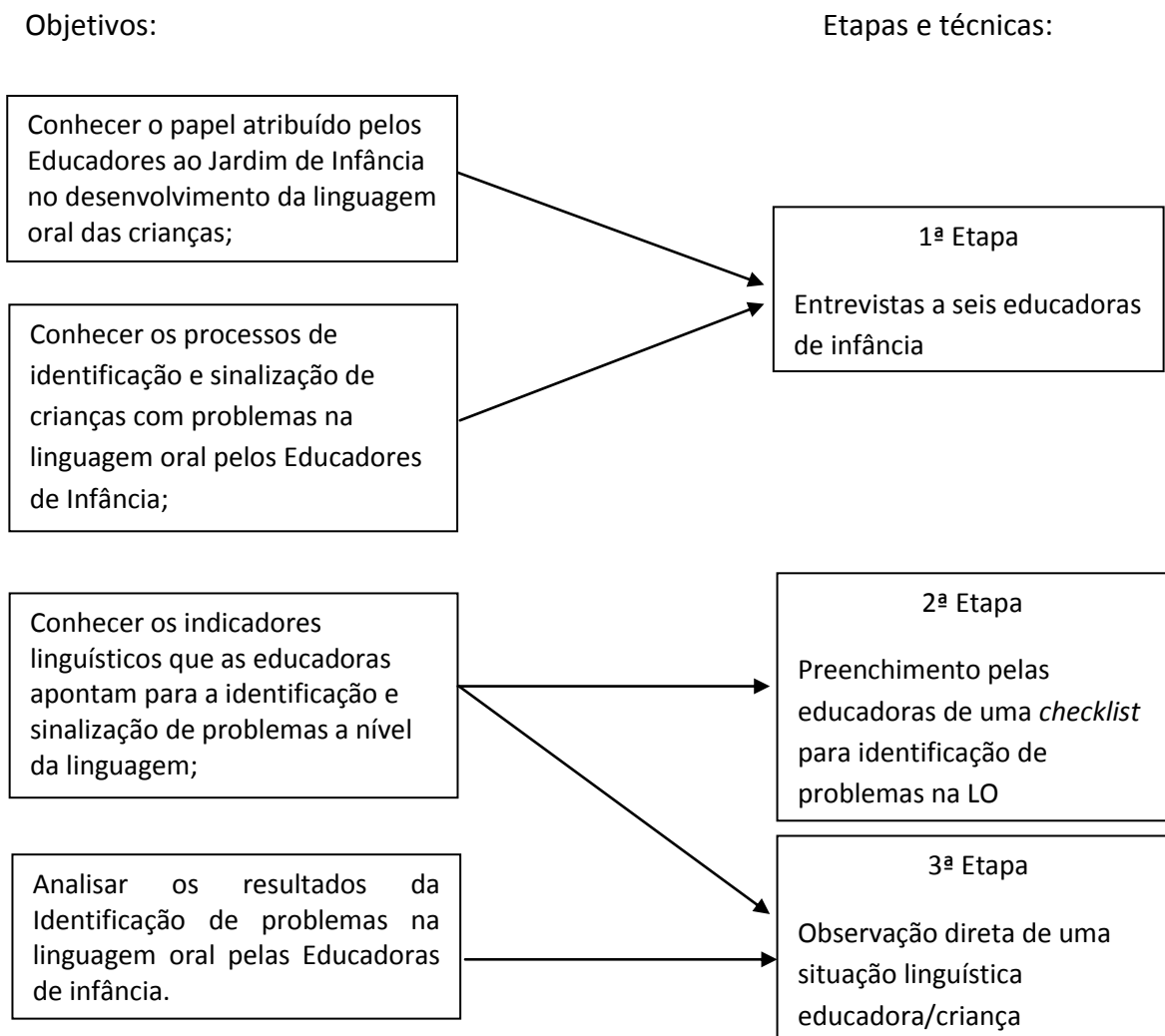
Um plano de estudo deste tipo permite triangular a informação obtida através de várias técnicas (entrevistas/observações diretas sistemáticas) e várias fontes (educadoras/crianças; observação realizada pela educadora/observação realizada pela observadora).

Com efeito, a triangulação é um princípio básico para averiguar a validade de um processo de investigação (De Ketelle e Roegiers, 1999). Estes autores afirmam que “regra geral, podemos basear-nos no princípio da triangulação de uma informação para determinar a sua validade” (p.241). Este princípio consiste em considerar como válida a informação obtida que é proveniente de que uma fonte ou que foi obtida através de mais do que uma técnica de recolha de dados.

Tendo surgido inicialmente como forma de validação da investigação qualitativa, a triangulação veio porém a revelar-se um processo que permitia mais do que a validação. Com efeito, tornou-se uma forma utilizada pelos investigadores qualitativos para abordar a multidimensionalidade dos fenómenos em estudo,

abordando-os na sua complexidade. Neste sentido, a triangulação é hoje uma forma de enriquecer os resultados de um estudo qualitativo (Denzin e Lincoln, 2003)

**Figura 1 – Plano do estudo**



### 3. Caracterização dos participantes

Para a escolha dos participantes no estudo tivemos em conta os seguintes critérios de seleção:

- Serem educadoras de infância (rede pública, ensino particular ou cooperativo) no concelho de Lisboa;
- Orientarem grupos de crianças entre os 3 e os 5 anos, nos quais considerassem que existia pelo menos uma criança com problemas de linguagem oral;

- Mostrarem disponibilidade para participar nas diferentes fases do estudo.

Trata-se, assim, de uma amostra de conveniência (Carmo e Trindade, 2008), pelo que os resultados não podem ser generalizados, dizendo respeito apenas aos participantes e respetivos contextos.

De seguida apresentamos um quadro com uma caracterização mais pormenorizada dos participantes.

**Quadro 5 - Caracterização dos Educadores participantes**

<b>Código Educ.</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações académicas</b>	<b>Tempo serviço</b>	<b>Experiência profissional</b>
E1	45	Licenciatura em Educação de Infância	23	Sempre EP
E2	45	Licenciatura em Educação de Infância	23	3 Anos IPSS 20 Anos EP
E3	45	Licenciatura em Educação de Infância	23	11 Anos no EP 12 Anos na RP
E4	37	Licenciatura em Ed. Inf. e Pós graduação em Administração escolar	13	9 Anos EP, 1 Ano IP, 3 na RP
E5	44	Licenciatura em educação de infância	23	18 Anos IPSS 5 Anos na RP
E6	32	Licenciatura em educação de Infância	8	Sempre no EP

**Legenda do Quadro 5:** E – Educador; EP – Ensino Privado; RP – Rede Pública; IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Da análise destes dados, concluímos que as idades das educadoras se situam entre os 37 e os 45 anos, sendo a moda 45 anos. Quanto ao tempo de serviço, a variação é maior, uma vez que há quem tenha apenas 8 anos de serviço e quem trabalhe há 23 anos. Em relação à formação, todas são licenciadas em Educação de Infância, sendo que uma das entrevistadas tem uma pós graduação em administração escolar.

É de salientar, que as educadoras do ensino privado têm a quase totalidade do seu tempo de serviço no ensino privado, enquanto das duas restantes entrevistadas, que neste momento estão na rede pública, uma já lecionou no ensino privado e a outra numa IPSS.

No quadro seguinte apresentamos os dados referentes à caracterização dos grupos de crianças com os quais estas educadoras trabalham.

**Quadro 6 - Caracterização dos grupos**

Ed. Sala / criança	Número de crianças	Idade das crianças	Tipo de instituição	Crianças com DLO / idade na data do relato da história
E1 / C1	22	5 anos	EP	Sim / 6 anos
E2 / C2	20	4 anos	EP	Sim / 5 anos 1 mês
E3 / C3	20	4/5 anos	RP	Sim / 5 anos 1 mês
E4 / C4	19	5/6 anos	RP	Sim / 5 anos 11 meses
E5 / C5	25	3/4/5 anos	RP	Sim / 6 anos
E6 / C6	21	5 anos	EP	Sim / 5 anos

Pela leitura deste quadro podemos perceber que as salas de jardim-de-infância em que se encontram a lecionar as educadoras do ensino particular que colaboraram neste nosso trabalho têm grupos etariamente homogêneos e que as educadoras que se encontram nas salas da rede pública têm grupos heterogêneos. Podemos também aferir que o número de crianças de cada grupo é sensivelmente o mesmo, apesar de a sala em que o número de crianças é mais elevado, 25 crianças, ser também aquela em que se verifica uma maior heterogeneidade de idades.

#### **4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

Como vimos no plano do estudo, os dados foram recolhidos através das seguintes técnicas: a entrevista (semiestruturada), a observação da linguagem oral da criança realizada pela educadora utilizando uma *checklist* (lista de verificação) e a observação direta da linguagem oral das crianças pelo observador, em situação pré-definida. Descreveremos em seguida o modo como foram usadas estas técnicas e instrumentos, bem como os motivos pelos quais as considerámos adequadas aos objetivos.

#### 4.1. Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de informação cujo processo é a interrogação junto dos entrevistados que possuam informação relevante. É uma interação pessoal, orientada para recolher dados sobre o objeto em estudo.

Neste sentido, caracteriza-se pelo contacto direto e intencional entre o investigador e o entrevistado, permitindo ao primeiro conhecer o ponto de vista do segundo, através da recolha de informações, interpretações e reflexões. Na entrevista “o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível.” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.193).

De acordo com Ketele e Roegiers (1999), (p.22)

“A entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade ou fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação.”

Estes dois autores ainda citam Burgess (1984), referindo que “no caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio.” Consideram também que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (P.134)

Para Estrela (1984), “a finalidade das entrevistas a realizar consiste (...) na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, (...) os intervenientes do processo.” (P.354).

Para este autor, a técnica da entrevista apresenta determinados passos que temos que seguir para a sua elaboração: definição do tema/objetivos; elaboração de um guião; realização da entrevista; elaboração do protocolo e, por fim, a análise de conteúdo.

Para Quivy e Campenhoudt (1992), (p.193)

“Os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana (...) estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. (...) uma verdadeira troca durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções (...) as suas interpretações ou experiências (...)”

Estes autores acrescentam que uma das principais vantagens desta técnica de recolha de dados é “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos.” (P.195)

Para além disso e tal como afirmam Bodgan e Biklen (1994), “o processo de entrevista requer flexibilidade” (P.137) e “os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes das conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspetiva pessoal do sujeito” (P.139).

Ludke e André (1986) mencionam que, se se verificar na entrevista “um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (p.34), o que permitirá a criação de uma relação de interação propícia ao desenvolvimento de um ambiente de influência por parte de ambos os intervenientes. Os mesmos autores salientam que a entrevista deverá obedecer a um conjunto próprio de procedimentos, sendo aconselhável:

“ (...) o uso de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro (...) cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.” (p.36)

As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou livres. A entrevista semiestruturada é composta por uma lista de questões ou tópicos a serem abordados, guião de entrevista, elaborado pelo entrevistador. Neste tipo de entrevista existe uma certa flexibilidade por parte do entrevistador, pois este pode colocar as suas questões sem seguir exatamente a ordem prevista no guião e colocar questões que não se encontrem no guião (em função do decorrer da entrevista) possibilitando dessa forma, uma maior abrangência e até uma maior disponibilidade em relação ao entrevistado,

fazendo com que este se sinta mais à vontade. Tal como referem Ludke e André (1986), nas entrevistas semiestruturadas, não existe a imposição de uma ordem rígida de questões, permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações a partir de um esquema básico.

Por outro lado, Quivy e Campenhout (1992) salientam que uma das principais vantagens da entrevista semidirecta (ou semiestruturada) é:

“o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos. A flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo permitem recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência (...).” (P.195).

A entrevista semiestruturada permite ainda que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direcção que considere adequada e explorar de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes.

Em relação ao investigador, faculta o acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada através das palavras dos atores e das suas perspetivas, permitindo-lhe esclarecer alguns aspetos no decorrer da própria entrevista.

Para obter a informação pretendida no âmbito deste estudo, e de forma a obter dados substantivos, optou-se pela entrevista semiestruturada, implicando uma maior flexibilidade no seu decorrer, consoante as dúvidas, o comportamento e as reações dos entrevistados.

Previamente dirigimo-nos aos locais com o propósito de apresentar a proposta da entrevista às educadoras, explicando os objetivos e intenções da mesma e tendo o cuidado de salientar como eram importantes para a investigação. Por fim, marcámos uma data provável para a realização das mesmas, durante o mês de Janeiro.

Para todas as entrevistadas, foi usado o mesmo guião, sendo este constituído por seis grandes blocos, definindo-se um objetivo específico para cada um deles. Desses objetivos decorre o formulário de questões.

Antes da realização da entrevista propriamente dita, preenchemos um pequeno formulário com os dados socioprofissionais de cada educadora, o que nos permitiu elaborar a caracterização apresentada no subcapítulo anterior.

**Quadro 7 - Guião da entrevista às educadoras**

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<p><b>Bloco A</b></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>Informar o entrevistado do objetivo da entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p> <p>Garantir a confidencialidade</p>	<p>Explicar os objetivos da entrevista</p> <p>Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade para a realização da entrevista</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista</p>
<p><b>Bloco B</b></p> <p>Papel do Jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem oral</p>	<p>Conhecer a perspetiva da educadora sobre o papel do JI no desenvolvimento da linguagem da criança</p>	<p>Que papel considera que o JI deve ter no desenvolvimento da linguagem das crianças?</p> <p>Quais são os seus objetivos em relação ao desenvolvimento da linguagem oral no Jardim de Infância?</p> <p>Que estratégia utiliza para a promoção do desenvolvimento da linguagem oral com as crianças em idade pré-escolar?</p>
<p><b>Bloco C</b></p> <p>Identificação de problemas de linguagem oral das crianças</p>	<p>Conhecer a perceção da educadora sobre o tipo e frequência de problemas de linguagem que surgem nesta faixa etária</p>	<p>Utiliza algum instrumento específico para avaliação da linguagem oral?</p> <p>O que considera problemas de linguagem nesta faixa etária?</p> <p>Quando é que considera que existe um problema de linguagem?</p> <p>Pela sua experiência, parece-lhe que os pais identificam problemas na linguagem oral dos seus filhos ou, regra geral, é a educadora que deteta 1<sup>o</sup> esse tipo de situações?</p>
<p><b>Bloco D</b></p> <p>Sinalização de crianças com problemas na linguagem oral</p>	<p>Recolher informação sobre o modo como são sinalizadas as crianças com problemas na linguagem oral</p>	<p>Quando verifica que uma criança tem problemas na linguagem oral, o que faz?</p> <p>Que recursos tem o seu agrupamento/instituição para dar resposta a estes casos?</p> <p>Que tipo de apoios considera necessários para as crianças com problemas no desenvolvimento da linguagem oral?</p>

		Quando é que considera que se devem começar esses apoios?
<p><b>Bloco E</b></p> <p>Práticas de inclusão de crianças com problemas na linguagem oral em Jardim-de-Infância</p>	<p>Identificar como é feita a inclusão destas crianças dentro da sala de Jardim-de-Infância</p>	<p>Quais as dificuldades na sua prática pedagógica decorrente da existência no grupo de crianças com problemas de linguagem?</p> <p>Quais são os seus principais objetivos educativos para as crianças com problemas na linguagem oral?</p> <p>Como motiva e inclui estas crianças nas atividades diárias da sala de atividades?</p> <p>De que modo promove a interação entre estas crianças e os seus pares?</p>
<p><b>Bloco F</b></p> <p>Dados complementares sobre as expectativas das educadoras face à problemática da linguagem oral</p>	<p>Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos</p> <p>Agradecer o contributo prestado</p>	<p>Dada a sua experiência profissional, considera que esta problemática é relevante no contexto do Jardim de Infância?</p> <p>Gostaria de acrescentar alguma coisa sobre o assunto?</p>

A realização individual das entrevistas ocorreu durante o mês de janeiro de 2011, nas instituições em que as educadoras trabalhavam, tendo a duração média de trinta minutos. Foi pedida autorização às entrevistadas para realizar a gravação das mesmas, de modo a ser possível, posteriormente, proceder à sua transcrição. Foi igualmente garantido o anonimato das entrevistadas.

Posteriormente, procedeu-se à transcrição integral e fiel do que foi mencionado pelas entrevistadas, sendo atribuído um código (formado por uma letra E e um número de 1 a 6) a cada entrevista realizada.

Em anexo (I, II, III, IV, V, VI) apresentamos as transcrições das entrevistas realizadas.

## 4.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise da comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2008, P.40).

Este método, utilizado em investigação social, tem assumido cada vez uma maior relevância, “(...) porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...)” (Quivy e Campenhoudt, 1998, P. 227).

Também Vala (1986) salienta que esta é uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica em ciências sociais e humanas, por permitir realizar inferências, de modo explícito, a partir de registos cujas características foram sistematizadas.

Quivy e Campenhoudt referem ainda que “a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do «discurso» e o seu desenvolvimento são fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir o conhecimento” (1998, P.126).

Bardin (2008) assinala diferentes fases na realização da análise de conteúdo. A primeira fase corresponde à pré-análise, a qual implica uma primeira leitura dos protocolos, a que o próprio chama de “leitura flutuante”, pois permite ao observador a formulação de hipóteses emergentes,

A segunda fase refere-se à exploração do material, para a qual é necessário codificar e selecionar as unidades de recorte. Entende-se como unidade de registo a unidade mínima com significado (tema, ideia) e, por unidade de contexto, aquela que se torna necessária para que a totalidade do discurso faça sentido e seja entendível.

Recortadas as unidades de registo, torna-se possível fazer a categorização, a qual pode ser realizada através de procedimentos fechados ou abertos.

A categorização pode ser realizada através de procedimentos dedutivos (fechados) ou através de procedimentos dedutivos (abertos). Em relação aos procedimentos fechados, estes emergem de um quadro de análise, previamente construído a partir de referenciais teóricos ou empíricos. Nos procedimentos abertos, a análise vai sendo construída através de referenciais emergentes, partindo da

classificação analógica e progressiva do material, não deixando nunca de ter em conta os objetivos da recolha de dados (Bardin, 2008).

Segundo a mesma autora, a criação de categorias exige a verificação de algumas regras básicas:

- A exclusão mútua, o que significa que cada elemento só pode pertencer a uma única categoria;
- A homogeneidade, as categorias são criadas a partir de do mesmo princípio de categorização;
- A pertinência, em relação aos objetivos de estudo;
- A fidelidade, ou seja, o mesmo material, quando submetido a diferentes codificadores, deve ser codificada do mesmo modo;
- A produtividade, o que significa que a categorização deve conduzir a resultados.

Assim podemos considerar que a realização da análise de conteúdo se baseia na categorização de dados, permitindo ao investigador reduzir a complexidade, estabilizá-la, Identificá-la, ordená-la e atribuir-lhe sentido.

Na análise que realizámos, considerámos como unidade de registo a frase ou parte da frase ou ainda o conjunto de frases que representam uma única ideia com sentido (análise temática). A entrevista, no seu todo, foi considerada como sendo a unidade de contexto. A unidade de registo foi usada como unidade de enumeração.

Realizou-se primeiro o recorte de cada uma das entrevistas em unidades de registo, as quais foram transformadas em indicadores que sintetizavam a ideia-chave da unidade de registo, permitindo a comparação do discurso das várias entrevistadas (ver exemplo anexo: VII). Posteriormente, estes indicadores foram agrupados em subcategorias e estas em categorias, que depois foram inseridas nos temas definidos no guião das entrevistas.

Este foi o processo utilizado para a primeira entrevista, sendo que tanto as categorias como as subcategorias foram sendo reformuladas com a introdução de novos indicadores, os quais foram surgindo da análise das entrevistas seguintes. A reformulação foi feita de modo sistemático, de forma a conseguir-se obter um quadro

geral que nos pareceu pertinente face aos objetivos do estudo (quadro completo da análise de conteúdo em anexo XIII).

### **4.3. Observação pela educadora**

Para conhecer os indicadores linguísticos considerados e apontados pelas educadoras para identificar os problemas no desenvolvimento da linguagem oral pelas crianças, recorreu-se a uma *checklist*.

Uma *checklist* ou lista de verificação é uma forma de observação sistemática (Estrela, 1994; De Ketelle e Roegiers, 1999). Entende-se por observação sistemática uma observação orientada para uma finalidade precisa, focando comportamentos ou dimensões previamente definidos e utilizando instrumentos rigorosos em condições bem definidas, o que permite a replicação do processo.

Entre esses instrumentos, surge a *checklist* ou lista de verificação. Como afirmavam Cartwright e Cartwright em 1984, este instrumento consiste numa lista de afirmações sobre comportamentos expectáveis, de modo a que o observador possa registar se o comportamento foi ou não observado. Neste sentido, uma lista de verificação é um meio de registo da presença ou ausência de um dado comportamento, em determinada situação.

No presente estudo, recorreremos a uma lista de verificação já elaborada, a Afasic *Checklist* – versão pré-escolar, criada pela Association for Children and Young People with Speech and language Difficulties – AFASIC, com base no modelo descritivo da linguagem de Bloom & Lahey (1978, cit. In Brito, 2010).

Em Portugal foi utilizada por Brito, em 2010, com autorização dos autores, no âmbito de uma dissertação de mestrado. A tradução da *checklist* foi revista por um painel de especialistas. Nesse estudo, a *checklist* foi pré-testada e depois pediu-se às educadoras que a preenchessem relativamente às crianças com quem trabalhavam. Esta lista de verificação foi criada para ser usada como teste de rastreio, permitindo a verificação sistemática e relativamente rápida de problemas de linguagem nas crianças em idade pré-escolar e facilitando a quantificação da informação.

A lista de verificação está dividida em 3 secções:

- Estrutura da língua (articulação; gramática);
- Conteúdo da linguagem (atenção e compreensão; vocabulário e linguagem expressiva);
- Capacidade para comunicar (com o adulto; com os seus pares).

Esta lista de verificação foi usada, porém, sob a forma de observação indireta, uma vez que não foi o investigador a utilizá-la diretamente. Pelo contrário, foi pedido às educadoras antes entrevistadas que as preenchessem, focando os comportamentos linguísticos da criança que consideravam como tendo problemas na linguagem oral. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) a observação indireta é aquela em que “o investigador se dirige ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. (...) Na realidade, há aqui dois intermediários entre a informação procurada e a informação obtida: o sujeito, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento, constituído pelas perguntas a pôr.” (P. 164).

Assim, foi pedido a cada educadora que preenchesse a lista de verificação e posteriormente, que explicasse quais as maiores dificuldades que teve ao preenchê-la. Durante o preenchimento pelas educadoras, verificou-se que não se lhes afigurava clara a distinção entre “encontros consonânticos” e “grupos consonânticos”. Consultada a obra de Cunha e Cintra (2000), optou-se por deixar apenas o item referente aos “encontros consonânticos”.

Os dados obtidos através das listas de verificação foram tratados quantitativamente (anexo XIV -quadro).

#### **4.4. Observação direta**

Para além da observação realizada pela educadora, cujos dados foram recolhidos através da lista de verificação anteriormente descrita, considerou-se necessário realizar uma observação direta. Quivy e Campenhoudt (1994) referem que

“a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (p. 164).

Quanto à atitude do observador, a observação realizada nesta etapa pode ser considerada uma observação distanciada (Estrela, 1994), na medida em que o observador não teve uma participação ativa no seu desenrolar (De Ketelle e Roegiers, 1999). Com efeito, a situação a observar foi previamente combinada com as educadoras, mas refere-se a uma atividade muito corrente em jardim-de-infância (reconto de uma história ouvida), pelo que podemos afirmar que se assegurou a manutenção do ambiente e organização natural das salas de atividades neste nível educativo.

Quanto ao processo de observação, este foi realizado de forma descritiva e naturalista (Estrela, 1994; De Ketelle e Roegiers, 1999), na medida em que se registou tudo o que a criança e a educadora disseram durante o reconto da história. Segundo Estrela (1994, P.45), uma observação naturalista é “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada (...) na descrição e quantificação de comportamentos (...)” Ao contrário da observação sistemática, é uma observação não seletiva, uma vez que se procede a uma acumulação de dados que ocorrem em continuidade e que apenas serão diferenciados e categorizados posteriormente, através da análise (Estrela, 1994).

Quanto ao campo de observação, podemos considerar que se tratou de uma observação individual (por oposição a grupal, Estrela, 1994) e molecular (por oposição a molar, Estrela, 1994), na medida em que foi enfocada para um campo restrito: a compreensão e produção linguística por uma dada criança.

Assim, foi previamente combinado com as educadoras, a realização da observação numa situação de audição de uma história e o seu reconto pela criança anteriormente identificada pela educadora como apresentando problemas na linguagem oral e relativamente às quais a lista de verificação foi preenchida. Os recontos da história feitos pelas crianças, com o apoio da educadora, foram gravados e posteriormente integralmente transcritos (anexos XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX).



## **CAPÍTULO III**

---

# **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados das entrevistas, das observações linguísticas realizadas pelas educadoras (*checklist*) e por último os resultados das observações diretas de comportamentos linguísticos (reconto de histórias).

## 1. Resultados gerais das entrevistas às educadoras

Através da análise de conteúdo (anexo XIII) das entrevistas (anexo I, II, III, IV, V, VI) foi-nos possível reorganizar o discurso dos entrevistados por temas, categorias e subcategorias referidas no seguinte quadro:

**Quadro 8** - Temas, categorias e subcategorias – Resultados gerais da AC

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>Caracterização do nível de LO do grupo</b>	Aquisição e desenvolvimento nos padrões normais	Bom nível de desenvolvimento
		Existências de padrões linguísticos de bebé
		Existência de várias línguas maternas
	Problemas na aquisição e desenvolvimento da LO	Problemas de linguagem sem especificação
		Problemas de linguagem identificados
Problemas de língua		
<b>Papel do JI no desenvolvimento da LO da criança</b>	Funções das educadoras	Estimulação da linguagem oral e escrita
		Identificação e referenciação de problemas de linguagem
	Objetivos do JI a nível da LO	Na compreensão e expressão
		Nos aspetos lexicais
		Na produção articulatória
		Na consciência fonológica
		Nos aspetos morfosintáticos
		Na aquisição de bases para o 1º ciclo
	Estratégias e atividades para desenvolvimento da LO	Necessidade de planeamento
Diversificação de estratégias		
<b>Identificação de problemas de LO no JI</b>	Formas de avaliação	Avaliação diagnóstica da criança
		Testes formais
		Registo de observação em situações naturais
	Áreas dos problemas identificados	Na comunicação
		Na compreensão e expressão
		A nível fonológico
		A nível lexical
		A nível sintático
	<b>Sinalização e encaminhamento de crianças com problemas na LO</b>	Comunicação com os pais
Consciencialização dos pais		
Reações iniciais negativas		
Apoio aos pais		Acompanhamento dos pais pela educadora
		Aceitação progressiva do problema
		Aceitação progressiva dos apoios especializados
Encaminhamento para avaliação e intervenção		Médico
		Terapêutico

	especializadas	Psicológico
		Educação Especial
		Intervenção precoce
	Articulação entre profissionais/apoios	Fatores facilitadores
		Apoio de uma CERCI
		Apoio entre colegas
		Obstáculos
<b>Práticas de inclusão em JI de crianças com problemas de LO</b>	Inserção da criança nas atividades	Preocupações da educadora na estimulação da LO
		Inserção sem problemas em atividades não linguísticas
	Inserção da criança no grupo	Boa relação com os pares
	Intervenção específica com a criança	Objetivos específicos para a criança
		Boa interação com a educadora
		Dificuldades no apoio individualizado
		Recursos utilizados
Articulação com as famílias	Envolvimento dos pais	

Conforme podemos verificar no quadro apresentado, existem cinco temas, os quais já estavam contemplados no guião da entrevista. Todos os temas se encontram estreitamente relacionados entre si, visto que qualquer um tem subjacente a preocupação de perceber uma das várias vertentes da problemática em estudo.

Apresentamos seguidamente os resultados referentes a cada um dos temas.

### 1.1. Caracterização do nível de desenvolvimento de linguagem oral do grupo

No quadro seguinte apresentamos os dados obtidos relativamente ao tema relacionado com a caracterização que as entrevistadas fazem do nível de desenvolvimento dos grupos de crianças com que trabalham. A frequência das unidades de registo surge por indicador e por subcategoria. Esta frequência, porém, é meramente indicativa, uma vez que pode decorrer do próprio guião da entrevista. As entrevistadas surgem com a codificação E1 a E6. Antes dessa referência, surge a indicação do número de unidades de registo em cada indicador.

**Quadro 9 - 1º Tema: Caracterização do nível de LO do grupo**

Categories	Subcategorias	Indicadores	UR/I	UR/SC
Aquisição e desenvolvimento nos padrões normais	Bom nível de desenvolvimento	Bom desenvolvimento em todos os aspetos da linguagem oral	2E1 2E3 1E6	10

		Bom desenvolvimento linguístico das crianças mais velhas	2E4 1E5	
		Importância da comunicação e linguagem no desenvolvimento da criança	2E5	
	Existências de padrões linguísticos de bebé	Tendência das crianças mais novas para manter padrões linguísticos de bebé	1E4 1E5 3E6	5
	Existência de várias línguas maternas	Diversas culturas e línguas maternas na composição do grupo	2E6	3
Crianças em fase de aquisição da LO		1E2		
Problemas na aquisição e desenvolvimento da LO	Problemas de linguagem sem especificação	Existência atual de crianças com problemas de linguagem no grupo	1E1 3E3 1E4 2E6	9
		Existência regular de uma criança por grupo com problemas de linguagem	2E1	
	Problemas de linguagem identificados	Decorrentes de atraso global de desenvolvimento e de paralisia	1E3	10
		Decorrentes de problemas de audição	3E6	
		Problemas articulatorios em algumas crianças	1E2 3E4 1E5 1E6	
	Problemas de língua	Dificuldades derivadas da aquisição de duas ou mais línguas em simultâneo (maternas e de escolarização)	1E4 4E6	5

Neste tema, parece-nos de salientar que a maioria das educadoras que trabalha com grupos de crianças com a mesma idade (geralmente designados, nos jardins de infância, como homogéneos) considera que existe um bom desenvolvimento da linguagem oral relativamente ao nível etário, apesar de existir sempre pelo menos uma criança com PLO.

No entanto, duas das educadoras que trabalham com grupos de crianças etariamente heterogéneos afirmam que, entre as crianças mais novas, existem padrões linguísticos próprios de bebés, salientando o facto de algumas crianças em idade pré-escolar se encontrarem ainda em fases iniciais do processo de aquisição de linguagem, como o excerto seguinte exemplifica:

“os mais novos acho-os um bocado fracos, os miúdos vêm a falar de um modo muito abebesado...” (E5)

Algumas educadoras afirmam ainda que, no Jardim de Infância (JI) aparecem crianças com várias línguas maternas.

Das situações referidas anteriormente surgem então as diferentes problemáticas apontadas pelas diferentes educadoras. Nestas, encontramos a referência a problemas de linguagem, sem grande especificação, mas que são apontados como constrangimentos.

Surgem também referências a problemas decorrentes de atrasos globais de desenvolvimento e de paralisia cerebral, problemas auditivos e ainda articulatórios.

Uma das educadoras afirma:

“Considero que tenho um grupo bastante bom, em termos de linguagem, havendo no entanto, três meninos com...algumas dificuldades bastante acentuadas, aonde incluo o menino NEE, que tem bastantes dificuldades de linguagem, tenho outro também com alguns problemas de linguagem, que está a fazer terapia da fala, que estava mesmo a necessitar e tenho outro de 4 anos com algumas dificuldades de articulação, mas que eu penso que vai corrigindo ao longo do ano, até porque ainda tem 4 anos, todos os outros são bastante bons em termos de linguagem” (E3).

Como este excerto mostra, a educadora estabelece diferentes graus de dificuldade linguística, embora não os especifique claramente. A partir do grau de dificuldade percecionado, a educadora prevê a necessidade ou não de encaminhamento da criança para outro tipo de apoio.

Como vimos no capítulo I, há fatores determinantes para o desenvolvimento das competências comunicativas: as capacidades naturais da criança, nas quais podemos referir as sensoriais (audição e visão), as neurológicas, as motoras, as cognitivas e as sociais, entre outras; o ambiente físico, em que devemos destacar as oportunidades para interagir, explorar, brincar, desenvolver-se; as interações com adultos e pares, ou seja, feedback e modelos linguísticos e a cultura, em que cada ser está inserido e da qual faz parte independentemente da sua vontade.

As educadoras entrevistadas apontam ainda situações de aquisição de diferentes línguas em simultâneo (a materna e a de escolarização), como sendo fator retardador de desenvolvimento de linguagem oral.

Nesta diversidade de situações linguísticas, é de salientar a enorme responsabilidade que cabe aos educadores, que frequentemente se deparam com situações destas e outras, por vezes bem mais complicadas. Nestas situações, porém, o papel do educador continua a ser o de estimular a linguagem e as trocas linguísticas. Podemos considerar, como afirmam Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, P. 27):

“É através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem. (...), a interação com o adulto funciona como um “andaime” que lhe vai permitindo caminhar no seu percurso de aprendiz de falante”.

Em síntese, as educadoras entrevistadas afirmam que a maioria das crianças do grupo tem um desenvolvimento linguístico normal para a idade, identificando no entanto algumas crianças com problemas. O tipo ou a causa dos problemas surge especificado em algumas situações, mas não em todas. De salientar que as educadoras de rede pública, talvez porque trabalham com grupos com idades heterogêneas (3 aos 5 anos), referem que algumas crianças mantêm até tarde padrões linguísticos que caracterizam como “de bebé”.

## 1.2. Papel do jardim-de-infância no desenvolvimento da LO da criança

No quadro seguinte apresentamos os resultados relativos ao 2º tema.

**Quadro 10 – 2º Tema: Papel do JI no desenvolvimento da LO da criança**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/I</b>	<b>UR/SC</b>
<b>Funções das educadoras</b>	Estimulação da linguagem oral e escrita	Estimulação da LO pelas Educadoras	1E1	10
		Relevância do papel das educadoras no desenvolvimento da LO	2E2 2E3	
		Dificuldade dos pais em estimular a linguagem devido ao pouco tempo passado em família	2E1 1E3	
		Necessidade do modelo linguístico correto da educadora	1E2	
		Atividades para emergência de leitura	1E4	
	Identificação e referenciação de	Atenção das educadoras ao desenvolvimento da linguagem das crianças	1E1 1E6	8

	problemas de linguagem	Referenciação de problemas de linguagem apenas aos 5 anos	1E4	
		Necessidade de intervenção precoce em problemas de linguagem	2E6	
		Ausência de atenção dos pais	1E1	
		Aceitação por alguns pais da manutenção de produções linguísticas características da fase de desenvolvimento anterior	2E2	
<b>Objetivos do JI a nível da LO</b>	Na compreensão e expressão	Desenvolver a compreensão e a expressão oral	3E1	5
		Desenvolver todos os aspetos da linguagem	2E6	
	Nos aspetos lexicais	Desenvolver o vocabulário	1E1 1E6	6
		Adquirir e diversificar o vocabulário	3E3 1E4	
	Na produção articulatória	Melhorar os aspetos articulatórios	1E1 3E3	6
		Corrigir a articulação antes da entrada no primeiro ciclo	1E2 1E3	
	Na consciência fonológica	Saber segmentar silabicamente	1E3	1
	Nos aspetos morfossintáticos	Compreender e produzir frases simples aos 3 anos	2E2	5
		Utilização correta dos tempos verbais e estrutura das frases	1E4	
		Fornecer modelos para o uso dos verbos irregulares	2E3	
	Na aquisição de bases para o 1º ciclo	Desenvolver as bases necessárias para o 1º ciclo	1E6	1
	<b>Estratégias e atividades para desenvolvimento da LO</b>	Necessidade de planeamento	Recurso às metas de Aprendizagem para planeamento do trabalho de JI	1E4
Necessidade de planear atividades para desenvolvimento linguístico			1E3 1E4 2E6	
Importância da valorização das áreas fortes das crianças			1E6	
Diversificação de estratégias		Importância das experiências proporcionadas pelo JI	4E5	9
		Recurso a Histórias	1E5	
		Atividades de conversa em grande grupo	1E5	
		Utilização de jogos com o objetivo de desenvolver as capacidades linguísticas	1E6	
		Recurso à metodologia de trabalho de projecto	1E4	
		Estratégias de desenvolvimento linguístico com base nas vivências	1E1	

Como o quadro mostra, as educadoras estão atentas às problemáticas relativas à LO das crianças, referindo a sua grande responsabilidade nesse âmbito, pois

salientam o facto de as crianças passarem muito tempo no jardim-de-infância e de os pais terem pouco tempo disponível para os filhos.

Com efeito, as educadoras parecem ter consciência do seu papel na estimulação da linguagem oral e na emergência da leitura e escrita, mas também na identificação e sinalização de problemas de linguagem, sendo que apenas 2 educadoras (E3 e E5) não referem esta questão.

As entrevistadas identificam também os objetivos do JI ao nível do desenvolvimento linguístico das crianças em idade pré-escolar, referindo a compreensão e produção oral, em termos gerais, e especificando depois os aspetos da linguagem a que dão mais atenção: articulação, léxico, estrutura sintática. Uma das educadoras, por exemplo, refere:

“(...) quando escrevo falo em voz alta e vou chamando a atenção deles, por exemplo para os tempos verbais, para o sujeito da Ação” (E4)

No entanto, apenas uma educadora refere a necessidade de desenvolver a consciência fonológica, afirmando:

“Faço também muitas atividades com a divisão silábica, com palminhas, com os pés, com as mãos...” (E3)

Como o quadro anterior mostra, as educadoras dão ainda relevância às estratégias e atividades para desenvolvimento da linguagem oral, salientando a necessidade de planeamento e diversificação destas atividades. Apresentamos em seguida alguns excertos que ilustram esta questão:

“Agora temos as metas e vamos ajustando-nos às metas de aprendizagem, que é uma coisa bem recente e vou um bocadinho por aí.” (E4)

“Para além das iniciativas que tomo em relação aos pais, tento de um modo mais intensivo “puxar” por elas através de gravuras, histórias...” (E4)

“Pois começo precisamente por coisas que lhes sejam familiares, para que a criança se sinta segura e se sinta capaz de se expor (...). Pois começo precisamente por coisas que lhes sejam familiares, para que a criança se sinta segura e se sinta capaz de se expor (...)” (E5)

“Olha, leio muito, livros, leitura de textos, de livros que eles trazem de casa, de livros meus, rimas, eles gostam muito de rimas, por exemplo estive a trabalhar a alimentação e então contei uma história sobre a alimentação, então o jogo era: vamos descobrir palavras relacionadas com a alimentação, ou então com o som, por ex: palavras terminadas em ão, eles gostam imenso, inventam muitas palavras e gostam imenso, e...músicas também, lengalengas, trava-línguas” (E6).

Como vimos no capítulo I, o Jardim de Infância tem um papel relevante neste domínio:

“Durante o período da educação pré-escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso. No processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interação comunicativa (com outras crianças e com os adultos), quer as atividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças, nomeadamente ao nível da Compreensão e da Expressão oral” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, P. 37).

Ainda segundo as mesmas autoras, o educador deve ser capaz de motivar e desafiar as crianças a desenvolverem as suas competências, através de atividades estimulantes e diversificadas, que contribuam para o seu crescimento linguístico, motivando-as a interagir e a partilharem vivências, ideias e sentimentos.

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

Em síntese, as educadoras inquiridas têm consciência do papel do Jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem da criança e estabelecem objetivos a este nível, parecendo dar relevo sobretudo à correção articulatória, ao aumento do léxico e à estrutura da frase. Para além da explicitação de objetivos, as educadoras

entrevistadas enunciam e descrevem estratégias e atividades diversificadas que usam para trabalhar a linguagem oral.

No entanto, as referências à necessidade de trabalhar a consciência fonológica e preparar a entrada no primeiro ciclo são em número reduzido. Como se afirma na introdução às Metas para educação Pré-Escolar, é importante a existência neste nível educativo de...

“(...) um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo.” (DGIDC-ME, 2010, Introdução, s/p.)

### 1.3. Identificação de problemas da linguagem oral no jardim-de-infância

No quadro 10 apresentam-se os resultados relativos ao 3º tema.

**Quadro 11 – 3º Tema: Identificação de problemas de LO no JI**

Categories	Subcategorias	Indicadores	UR/I	UR/SC
<b>Formas de avaliação</b>	Avaliação diagnóstica da criança	Necessidade de avaliação inicial pela educadora	3E1 1E3 1E4 1E5 1E6	9
		Preocupação em não sobrevalorizar dificuldades normais da idade	1E3	
		Preocupação em relacionar os resultados da avaliação com a idade da criança	1E3	
	Testes formais	Uso do teste de avaliação da linguagem oral (Guimarães e Grilo, 1997) fornecida pela prof. de EE.	2E1	10
		Recurso a teste articulatório para confirmação de dificuldades na LO	6E3 1E5	
Registo de observação em situações naturais	Necessidade de registos individuais nas atividades em grande grupo	1E3	1	
<b>Áreas dos problemas identificados</b>	Na comunicação	Dificuldades de interação	2E1	4
		Dificuldades na comunicação ao nível social	2E1	
	Na compreensão e expressão	Dificuldades de expressão	1E1	2
		Dificuldades de compreensão	1E1	
	A nível fonológico	Dificuldades de articulação	1E1	1
	A nível lexical	Leque vocabular reduzido	1E1	1
A nível sintático	Dificuldades na construção de frases simples	1E1	2	

		Necessidade de perceber o motivo das dificuldades	1E1	
--	--	---	-----	--

A partir do quadro anterior, é possível perceber que algumas das educadoras entrevistadas, perante a situação de existência de Problemas na Linguagem Oral mostram a sua preocupação em, antes de mais, fazerem uma primeira avaliação, tendo em conta os referenciais para a idade e a importância de não sobrevalorizar dificuldades normais para a idade.

Esta preocupação é consentânea com as propostas e orientações da revisão da literatura que efetuámos. Com efeito, o conhecimento efetivo das educadoras sobre as características e etapas de desenvolvimento das crianças em geral e a importância de considerarmos que cada criança é única e transporta consigo toda uma carga hereditária, diferente de todos os outros, fornece quer um quadro de referências consistente para a avaliação das crianças, quer a perceção das balizas para a variabilidade individual.

“A variação individual diz respeito à variabilidade que faz parte intrínseca daquela norma geral e que está, também, amplamente documentada (a exploração do âmbito e limites desta variação individual é hoje campo ativo de investigação). Todas as crianças começam por balbuciar antes de falar, produzem palavras isoladas antes de as combinar, usam a fala telegráfica antes de fazerem frases gramaticais; mas umas crianças começam mais cedo do que outras, ou mais tarde, ou progridem mais lentamente, ou mais rapidamente, ou avançam melhor num domínio e pior num outro...” (Castro & Gomes, 2000, P. 60)

Algumas educadoras dão importância ao uso de instrumentos formais (testes) para um maior rigor, podendo estes ser apoiados ainda por registos de observações feitas individualmente às crianças, mesmo que em situações de grande grupo. Uma das educadoras, por exemplo, afirma:

“Eu faço, normalmente na sala dos 4 anos, a meio do ano, (...) utilizo uma tabela de avaliação, que me foi fornecido por uma educadora de apoio. É um teste de articulação, chama-se teste de articulação verbal e surgiu de um curso que foi dado em Alcoitão em 1997, por Guimarães e Grilo, (...) nós ficamos com

a noção concreta no papel, se a incorreção é espontânea, se há uma incorreção de repetição ou se é só um som isolado, o que eu acho importante para depois passarmos essa informação aos pais, de que provavelmente esta criança precisa de terapia, sendo que existe concretamente dificuldades neste ou naquele aspeto, que som é, se é isolado ou não, enfim...” (E1).

Outra, pelo contrário, refere:

“Não, é coisa que não, não tenho. O que eu faço, com aquelas crianças que eu acho que têm algum problema, ah... levo-as um bocadinho para fora do grupo e faço tipo um jogo de palavras, para ver o grau, ou se sou eu que percebi mal, ou se realmente há ali qualquer coisa com aquela criança” (E6).

Uma outra educadora descreve assim as atividades que realiza com o grupo e o registo que delas faz, de modo a identificar as crianças que não realizam alguma das atividades propostas:

“Faço todos os dias, salvo raras exceções, contamos pelo menos uma história, cantamos sempre também diariamente, uma, duas, três canções, isto faz mesmo parte da rotina da manhã, o que eu acho que é importante precisamente para a aquisição de novo vocabulário, para a articulação...depois fazemos poesias, fazemos reconto de histórias, o facto de eles levarem à sexta-feira o livro, o que faz parte do nosso projecto da biblioteca, é uma maneira de envolver as famílias na leitura de histórias. As crianças levam com o livro uma ficha de leitura, que tem uma questão sobre o autor, o ilustrador...e depois fazem um desenho, uma frase, ou um texto, aquilo que quiserem sobre o referido livro e depois à segunda-feira quem quer conta, quem não quer simplesmente mostra aquilo que fez sobre o livro que levou. Aqui eu vou fazendo os meus registos, para me aperceber se há alguma criança que ainda nunca contou e para a qual eu tenho que arranjar outro tipo de estratégia que a motive mais” (E3).

No entanto, apenas uma educadora explicita a área dos problemas linguísticos da criança (ou crianças) que integra o grupo com quem trabalha. Esta constatação pode revelar que as educadoras, embora distingam as várias áreas da linguagem (uma vez que estabelecem objetivos de desenvolvimento a este nível), não identificam exatamente a área ou áreas em que se situam os problemas linguísticos da criança.

Ora, como vimos no enquadramento teórico, a deteção precoce de problemas permite a prevenção e a agudização desses problemas (Castro e Gomes, 2000), pelo que é da máxima importância que seja realizada no jardim de Infância. Embora a

identificação genérica de problemas de linguagem possa ser um primeiro passo, seria importante que as educadoras reconhecessem os aspetos da linguagem oral em que as crianças apresentam dificuldades.

Em síntese, relativamente a este tema, parece possível afirmar que as educadoras entrevistadas se preocupam em avaliar a linguagem das crianças, sendo que umas usam para tal testes formais e outras não. Os testes formais que mencionam, porém, são testes de articulação, não cobrindo, por isso, todas as áreas da linguagem.

Por outro lado, apenas uma educadora mostra conhecer exatamente as áreas linguísticas em que incidem os problemas da criança. Deste modo, parece possível colocar a hipótese de que as educadoras inquiridas detetam a existência de problemas linguísticos de forma muito genérica, sem proceder a uma análise criteriosa dos aspetos linguísticos em défice.

#### 1.4. Sinalização e encaminhamento de crianças com problemas na LO

O quadro seguinte mostra os resultados do 4º tema.

**Quadro 12** - 4º Tema: Sinalização e encaminhamento de crianças com problemas na LO

Categories	Subcategorias	Indicadores	UR/I	UR/SC		
<b>Comunicação com os pais</b>	Devolução aos pais dos resultados da avaliação	Necessidade de transmitir aos pais o resultado da avaliação da linguagem oral	2E1	3		
		Co incidência da opinião pais/educadora	1E1			
	Reações iniciais negativas	Consciencialização dos pais	Necessidade de consciencialização dos pais relativamente aos problemas de LO	3E5 2E6	5	
		Reações iniciais negativas	Não-aceitação por parte dos pais	1E1 3E6		8
			Necessidade de motivação dos pais para o apoio de TF	2E1		
Dificuldades logísticas dos pais ao lidar com o assunto	2E1					
<b>Apoio aos pais</b>	Acompanhamento dos pais pela educadora	Necessidade de consciencialização dos pais para os problemas	3E1	15		
		Incentivo da educadora aos pais para procura de ajuda qualificada	2E1 3E5 6E6			
		Valorização pelos pais da opinião da educadora	1E2			

	Aceitação progressiva do problema	Alteração na atitude e aceitação por parte dos pais	2E1	4		
		Alguma demora na aceitação por parte dos pais	2E1			
	Aceitação progressiva dos apoios especializados	Ausência de resultados imediatos	2E1	2		
		Reconhecimento e gratificação dos pais quando há bons resultados				
<b>Encaminhamento para avaliação e intervenção especializadas</b>	Médico	Encaminhamento para o pediatra	1E1	1		
	Terapêutico	Encaminhamento para o terapeuta da fala	3E1 1E2 1E3	20		
		Inexistência de TF na instituição	1E2			
		Existência de uma TF em caso de necessidade para avaliação	2E6			
		Existência de uma terapeuta no agrupamento para avaliação e intervenção	1E3 3E4			
		Insuficiência de TF no Agrupamento	1E3 3E5			
		Necessidade de recurso a TF particulares	1E3 1E5			
		Relevância do apoio dos TF	1E3 1E4			
	Psicológico	Avaliação e apoio da psicóloga do JI	2E2 1E4 6E6	9		
	Educação Especial	Necessidade de intervenção precoce com crianças com NEE	1E3	6		
		Existência de EE no agrupamento	1E4			
		Necessidade de apoio da EE quando as crianças têm problemáticas graves	1E3			
	Intervenção precoce	Existência atual de intervenção precoce em problemas de LO	3E4			
<b>Articulação entre profissionais/apoios</b>	Fatores facilitadores	Necessidade do esforço conjugado dos agentes educativos e terapêuticos	1E1 1E4 2E5	4		
		Apoio de uma CERCI	Pareceria entre o Agrupamento e uma CERCI para apoio especializado		1E4	2
			Apoio de Educação Especial		1E4	
	Apoio entre colegas	Apoio de colegas mais experientes	1E4	2		
		Apoio adequado da terapia da fala	1E1			
	Obstáculos	Dificuldade na articulação dos horários do JI e dos apoios externos	2E1	7		
		Insuficiência dos apoios especializados existentes	3E4			
		Desvalorização pelos médicos da opinião das educadoras	2E6			

Deste tema, podemos salientar a importância dada por algumas educadoras à comunicação com os pais e ao apoio que lhes tentam dar. Uma das educadoras refere a comunicação aos pais dos resultados da avaliação, afirmando:

“Eu no meu caso, o ano passado fiz este teste de articulação a todos os meninos da sala e forneci aos pais no segundo período e três dos casos, eram quatro, uma das crianças saiu porque foi fazer a pré para uma escola oficial” (E1).

A aplicação de testes formais para a avaliação parece servir, assim, para poder mostrar aos pais algo de concreto, no sentido de dar uma maior credibilidade aos resultados da avaliação.

Por outro lado, as educadoras salientam a necessidade de haver compreensão e colaboração da parte dos pais, sobretudo quando não se trata de problemas de linguagem, mas de problemas de língua, isto é, situações em que a língua materna não é a língua portuguesa. Nalgumas situações, o problema coloca-se não em relação a uma primeira língua, mas a duas, pelo que a entrada para o jardim-de-infância, corresponde à aprendizagem de uma terceira língua que será a língua de escolarização, como conta esta educadora:

“Os pais da criança ucraniana aceitaram e perceberam e fizeram um esforço para que as coisas melhorassem, tanto que até a psicóloga sugeriu em casa falarem só uma língua com ele, escolhessem, a ucraniana, a russa..., mas uma língua só, se não depois na cabecinha dele aquilo era uma grande confusão (E6).

Por outro lado, quando se trata de problemas de linguagem, as educadoras referem também a satisfação por parte dos pais quando

“(...) apercebem-se que existem algumas melhoras, depois ficam agradecidos, há ainda bem que me disse, ainda bem que... O que acontece é que este tipo de situações são quase sempre muito demoradas, são correções que não são feitas de uma semana para a outra, nem se toma o remédio e já está e muitas vezes sentem-se desmotivados (...)” (E1).

Constatamos ainda, que por parte das educadoras é salientada a necessidade de identificar com clareza a existência de Problemas na Linguagem Oral, através de testes utilizados pelas próprias educadoras ou, na sua inexistência, recorrendo a uma “terapeuta da fala para todo o agrupamento, que neste momento está a dar apoio a crianças que foram sinalizadas o ano passado (...)” (E5).

No entanto, em outros casos, afirma-se:

“não temos cá nenhuma terapeuta, apenas o agrupamento tem um protocolo com uma instituição de apoio e são essas técnicas que veem cá, que é o caso da terapeuta que eu falei ainda há pouco” (E4) ou ainda “depois de ser feita uma avaliação pela psicóloga na sala e depois encaminhamos, para uma terapeuta ou outros... técnicos.” (E1).

As entrevistadas salientam também o facto de, na maioria das vezes, as instituições não disporem de pessoal especializado para que possa ser feito o despiste ou, mesmo nas circunstâncias em que existe, não ser suficiente, por ser quase sempre uma educadora especializada para todo o agrupamento, não conseguindo dar resposta atempada a todos os casos, o que faz com que a solução passe por serem os pais a ter que recorrer a ajuda externa, com todas as adversidades associadas. Uma das entrevistadas explica desta forma a situação dos pais de uma das crianças:

“ (Os pais) por vezes sentem a dificuldade em gerir o tempo, de vir buscar a criança ter que a levar a meio da manhã, ir ao local, tornar a ir pô-la à escola e regressar ao trabalho, portanto em termos logísticos também não é fácil e como a escola não tem essa valência de terapia da fala, eles têm sempre que fazer fora, precisamos de ser nós a motivá-los e fazê-los sentir o quão importante poderá ser para a criança” (E1).

Algumas educadoras referem ainda a importância de haver esforços conjugados entre todos os agentes educativos, no sentido de se criar um ambiente facilitador para a intervenção junto das crianças com problemas de linguagem, como nos refere uma das educadoras entrevistadas:

“eu acho que o mais importante é procurarmos logo uma pessoa que perceba realmente do assunto, porque chega a um ponto que fico bloqueada, porque

me sinto incompetente nesta área, porque eu não sei, eu não sei ensiná-los a posicionar a língua e por isso preciso de ajuda. São estes os apoios que temos: encaminhar para a educadora do ensino especial e depois se for preciso para a terapeuta da fala” (E5).

Também nos é referido por uma outra educadora inquirida, o facto de sentir:

“falta de apoio e de tempo, pois eu tenho uma base, mas faltam-me conhecimentos específicos, claro que vou utilizando estratégias, falo com colegas que tenham mais experiência, mas sobretudo é isso; sentir que por vezes não tenho meios para ajudar” (E4).

Ainda podemos considerar o facto de uma das educadoras manifestar que por vezes sente que a sua opinião é pouco valorizada, afirmando que:

“Olha eu acho que quanto mais cedo melhor, acho que quando há uma suspeita da nossa parte, devemos alertar os pais como é lógico e aconselhamos os pais a fazer ou um exame audiograma, ou um timpanograma e acho que quanto mais cedo melhor e... era importante que os terapeutas, os pediatras acreditassem um bocadinho mais em nós, porque por exemplo aquela criança que tem falta de audição, eu lembro-me que a primeira vez que eu falei com os pais, aconselhei os pais a falarem com o pediatra ou médico de família, referindo que a educadora tinha essa suspeita e a pediatra pura e simplesmente disse: à não isso ainda é muito cedo e o pais valorizaram muito mais a palavra da pediatra do que a minha” (E6).

Da análise deste tema, podemos concluir que as educadoras inquiridas consideram importante que haja uma comunicação assertiva entre a educadora e os pais, permitindo que estes tomem consciência dos problemas de linguagem oral dos seus filhos e que para além disso é igualmente importante que estes se sintam apoiados, para que consigam aceitar as dificuldades dos seus filhos e com isso perceberem a necessidade do apoio adequado, como por exemplo, a terapia da fala.

No entanto, como também podemos constatar, devido à existência de fracos ou por vezes nulos recursos por parte das instituições onde se encontram as crianças, este apoio traduz-se uma dificuldade acrescida para os pais, por estes terem que

procurar um apoio exterior, o que implica uma articulação e disponibilidade de horário, nem sempre possível.

### 1.5. Práticas de inclusão em JI de crianças com problemas de LO

O quadro 12 mostra os resultados do 4º tema.

**Quadro 13** - 5º Tema: Práticas de inclusão em JI de crianças com problemas de LO

Categories	Subcategorias	Indicadores	UR/I	UR/SC
<b>Inserção da criança nas atividades</b>	Preocupações da educadora na estimulação da LO	Criação de atividades de desenvolvimento da LO em JI para as crianças com problemas	1E1	17
		Utilização de diversas estratégias de forma a incluir todas as crianças nas atividades	2E3 3E4 3E6	
		Não correção da linguagem da criança diante dos seus pares, mas sim individualmente	1E1 2E6	
		Alguma inibição por parte da criança, evitando o confronto com as dificuldades	5E1	
	Inserção sem problemas em atividades não linguísticas	Desenvolvimento normal da criança nas áreas não linguísticas	1E1 3E5	7
		Possibilidade de acompanhamento do grupo pelas crianças com problemas de linguagem	3E3	
<b>Inserção da criança no grupo</b>	Boa relação com os pares	Ausência de inibição da criança no grupo	4E1 2E5	17
		Adaptação dos pares à diferença	2E1	
		Aceitação e criação de relações de entreajuda entre pares	1E1 4E6	
		Correção linguística das crianças umas às outras	1E4	
		Relevância da continuidade da criança no grupo	3E1	
<b>Intervenção específica com a criança</b>	Objetivos específicos para a criança	Ultrapassar as dificuldades de linguagem	1E2	8
		Dialogar com os seus pares	1E2	
		Comunicar com adultos	1E2	
		Expressar-se socialmente	1E2	
		Proporcionar segurança à criança	3E2	
		Correção linguística pelo adulto	1E3	
	Boa interação com a educadora	Necessidade de considerar cada caso como único	1E1	7
		Compreensão da expressão da criança pela educadora	1E1	
		Correção da linguagem da criança em situações individuais	2E1	
		Vantagem no acompanhamento do mesmo	1E2	

		grupo pela mesma educadora em creche e JI	2E6	
	Dificuldades no apoio individualizado	Dificuldade no apoio às dificuldades das crianças em grupos muito grandes	1E2 1E6	9
		Preocupação em individualizar o trabalho com as crianças	1E4	
		Dificuldades de gestão do tempo pela educadora	1E2 3E4	
		Dificuldades da educadora em ajudar as crianças com problemas de LO sem apoio especializado	1E5 1E6	
	Recursos utilizados	Utilização de atividades áudio	1E2	7
		Necessidade de um sistema de comunicação aumentativa para crianças com problemas neuro motores	2E3	
		Utilização do sistema de comunicação aumentativa em situação de grupo para facilitar a inclusão	4E3	
<b>Articulação com as famílias</b>	Envolvimento dos pais	Atividades para envolvimento dos pais no trabalho desenvolvido no JI	3E3 1E4 1E6	7
		Desconhecimento dos pais das etapas de desenvolvimento linguístico	1E4	
		Aceitação por alguns pais da manutenção de produções linguísticas características da fase de desenvolvimento anterior	1E4	

Este último tema abrange as questões relacionadas com a inclusão das crianças com Problemas na Linguagem Oral nas atividades realizadas na sala de J.I. e no grupo, considerando-se ainda a intervenção específica que é realizada pela educadora com estas crianças e a articulação que é realizada com as famílias, procurando-se um real envolvimento destas no trabalho realizado no JI.

No que respeita à inserção das crianças com problemas de linguagem nas atividades em JI, as educadoras inquiridas parecem ter em conta que estas crianças, tal como quaisquer outras, precisam de estímulos direcionados às suas necessidades, pois só assim conseguirão ultrapassar as suas dificuldades. No entanto, revelam um cuidado especial no modo como as ajudam a ultrapassar dificuldades, quando se trata de atividades realizadas em grande grupo, afirmando:

(...) “tento em grande grupo não corrigi-la, tento sempre, porque acho que... seria a maneira de a expor mais, se por exemplo estivermos a contar uma história uma à outra, ou ela mostrar-me um trabalho que fez, aí sim corrijo-a, porque aí já sou eu e ela numa relação privilegiada, mais próxima, ou seja, eu

normalmente digo o correto esperando que ela interiorize, nunca verbalizando o seu erro” (E1).

“Pois começo precisamente por coisas que lhes sejam familiares, para que a criança se sinta segura e se sinta capaz em se expor, por exemplo, falar do seu fim de semana que lhes é muito próximo, por ser algo que as envolve e talvez por isso a faz sentir muito mais segura, outra das estratégias é por exemplo, pô-los mais próximo de nós (...) (E2).

Com efeito, a inserção de crianças com problemas em atividades de grupo, sobretudo as de comunicação em que o nível de exposição é grande, deve ser feita com cuidado. Como afirmam Portugal e Laevers (2010, P. 17).

“Uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas. Pela sua focalização nas variáveis implicação e bem-estar, o SAC permite ao educador perceber atempadamente quais as crianças em risco de desenvolvimento e organizar o seu trabalho com vista a assegurar que todas as crianças obtenham o que necessitam para o seu desenvolvimento”.

No caso de problemáticas mais severas como por exemplo a paralisia cerebral, surgem referências como as que transcrevemos em seguida:

“usava os símbolos pictográficos de comunicação e também chegámos a construir histórias com os símbolos, fazendo sempre a inclusão desses meninos e pronto... depois tentamos fazer atividades em que este modo de comunicação apareça, para que o resto do grupo perceba que eles comunicam dessa maneira e nós podemos ajuda-los a sentirem-se bem no meio de nós” (E3).

Por outro lado, as educadoras inquiridas parecem dar especial relevo ao papel que o grupo pode desempenhar no desenvolvimento geral da criança, valorizando a ajuda dos pares, como este excerto ilustra:

“(...) é diferente porque já perceberam que ele tem neste caso específico limitações e nós criámos aqui a entajuda dentro do grupo, não deixando nunca que ele se sinta excluído”. (E4)

Valorizando aquilo que nos afirmam as entrevistadas, é de igual importância percebermos que esta problemática não se circunscreve ao espaço de sala de jardim-de-infância, local onde estas crianças são realmente valorizadas e se sentem protegidas quer pela educadora, quer pelos seus pares que os compreendem e respeitam as suas dificuldades. As questões põem-se quando o espaço físico aonde se encontra a criança é mais alargado e as relações interpessoais, vão para além dos seus pares e da sua educadora. A este respeito diz-nos uma das educadoras:

“ (...) o que acontece depois é que em termos sociais com as outras salas, aí sim surge o problema, é uma pessoa que nunca o ouviu e há primeira audição, não é, essa pessoa não o vai entender e a partir do momento em que lhe pede para repetir, ela já percebeu e então recusa-se a falar. Portanto é em termos sociais que isso se verifica, pois quando existe alguma estabilidade em termos de grupo, ela sente-se segura, porque não é marginalizada, os outros em sala não a põem de parte, porque a entendem, fora da sala já não é bem assim, de tal maneira que ela por vezes tenta não interagir com aqueles que não são da sua sala (E1).

Outro fator importante referido por umas das educadoras, é a continuidade do grupo com a mesma educadora, o que permite conhecer melhor cada uma das crianças, constituindo por isso um aspeto facilitador.

“Olha é assim, como eu tenho este grupo há muitos anos, isto é já os conheço, muito bem, já...já sei as manhas deles, pronto, ah...o que eu faço, como a maior parte é jogos de articulação, de compreensão...” (E6)

Simultaneamente, deparamo-nos com as questões que se prendem com o desenvolvimento da linguagem oral e de todos os aspetos que daí advêm, pois o facto de não se falar adequadamente em determinado nível etário, não surge como algo isolado e desenraizado do desenvolvimento global da criança e pode originar problemas futuros. Com efeito, os problemas na linguagem oral que se mantêm à entrada para o 1º ciclo podem dar origem ao surgimento de outras dificuldades, sobretudo na aprendizagem da leitura e da escrita. As dificuldades nesta área, por sua vez, poderão trazer para a criança situações de grande constrangimento e de manifestação de atitudes e comportamentos reveladores de baixa autoestima.

Com esta preocupação e tentando dar o seu melhor contributo, durante as várias etapas do jardim-de-infância, afirmam-nos algumas educadoras:

“Pretendo que a linguagem flua de uma forma normal, pretendo que o vocabulário aumente, pretendo que a articulação melhore, pretendo que aja capacidade para contar, ouvir, perceber, explicar por palavras deles aquilo que os rodeia. O objetivo é desenvolver a linguagem, o mais que nós conseguirmos, as estratégias depois vão surgindo através das nossas vivências na sala, passa por ouvir, entender, perceber, responder, por...a linguagem é um bem importante, fundamental...” (E4)

“Olhe para mim, os mais importantes são: boa dicção, boa percepção, boa compreensão, boa capacidade de resposta, maior vocabulário, boa organização e estrutura de frases” (E2).

A este respeito, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, P.22) referem:

“À entrada para o 1º ano de escolaridade, as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância estão adquiridas. Há contudo, diferenças individuais que podem marcar o futuro da criança, Essas diferenças, fundamentalmente relacionadas com a extensão e riqueza lexical e com a compreensão e o uso de estruturas sintáticas complexas, dependem principalmente da riqueza das interações linguísticas que a criança experimentou, o que confere ao jardim-de-infância uma responsabilidade particular no esbatimento de assimetrias sociais que o meio de pertença familiar determina”

Por último surge-nos ainda, por parte de algumas educadoras, a preocupação em envolver as famílias no processo de desenvolvimento educativo das crianças, considerando que esta deve ser não só uma preocupação de todos os profissionais de educação, mas que deve implicar o envolvimento das famílias, em situações de estreita colaboração e continuidade.

“Faço todos os dias, salvo raras exceções, contamos pelo menos uma história, cantamos sempre também diariamente, uma, duas, três canções, isto faz mesmo parte da rotina da manhã, o que eu acho que é importante precisamente para a aquisição de novo vocabulário, para a articulação...depois fazemos poesias, fazemos reconto de histórias, o facto de eles levarem à sexta-feira o livro, o que faz parte do nosso projecto da biblioteca, é uma maneira de envolver as famílias na leitura de histórias. As crianças levam com o livro uma ficha de leitura, que tem uma questão sobre o autor, o ilustrador...e depois fazem um desenho, uma frase, ou um texto, aquilo que quiserem sobre o referido livro e depois à segunda-feira quem quer conta, quem não quer simplesmente mostra aquilo que fez sobre o livro que levou. Aqui eu vou fazendo os meus registos, para me aperceber se há alguma criança que ainda nunca contou e para a qual eu tenho que arranjar outro tipo de estratégia que

a motive mais. Faço também muitas atividades com a divisão silábica, com palminhas, com os pés, com as mãos...” (E3).

Em suma, podemos concluir da análise deste tema que, as preocupações educadoras inquiridas têm consciência das suas responsabilidades em todo o processo educativo, salientando as práticas que podem promover a inclusão das crianças quer dentro das suas salas, quer em relação a outros contextos sociais.

É também manifesta a importância dada à relação que deve existir entre a família e todos os agentes educativos implicados na educação de cada criança, considerando que cada uma é fruto de um conjunto de circunstâncias, mais ou menos favoráveis ao seu desenvolvimento global. Qualquer que seja a dificuldade constatada, deve ser minimizada tanto quanto possível, se não totalmente ultrapassada, dando à criança os meios para criar os seus mecanismos de defesa e capacidades para superar as suas próprias expectativas e de todos aqueles com quem se relacionam no seu quotidiano.

## 2. Resultados da observação linguística realizada pelas educadoras

O quadro seguinte mostra-nos a relação existente entre as educadoras e as crianças que foram estudados ao longo deste nosso trabalho, ou seja, a cada educadora (E) corresponde uma criança (C), sendo ambas identificadas com o mesmo número. Aparece-nos ainda a identificação de cada criança, a sua língua materna e o tipo de instituição que frequenta.

**Quadro 14 – Caracterização das crianças com PLO**

Ed. / cri.	Data de nascimento	Género	Língua materna	Tipo de instituição
E1 / C1	17 de março 2005	Feminino	Portuguesa	EP
E2 / C1	20 de fevereiro 2006	Masculino	Portuguesa	EP
E3 / C3	5 de fevereiro 2006	Masculino	Portuguesa	RP

E4 / C4	3 de maio 2005	Feminino	Portuguesa	RP
E5 / C5	18 de abril de 2005	Masculino	Portuguesa	RP
E6 / C6	20 de abril de 2006	Feminino	Portuguesa	EP

Da leitura deste quadro, podemos perceber que todas as crianças identificadas pelas educadoras como tendo problemas de linguagem têm entre os 5 e os 6 anos, que todas pertencem a famílias de origem portuguesa e que foram estudadas três meninas e três meninos.

O quadro apresentado em seguida resultou do preenchimento individual da *checklist* pelas educadoras (Anexo - XIV). Nesta *checklist*, que apresentámos já no capítulo II, os itens são formulados pela positiva, pelo que nos permite saber os comportamentos que as educadoras consideram adquiridos. No entanto, o não preenchimento dos restantes itens não significa forçosamente que as crianças não os tenham adquirido, podendo corresponder ao desconhecimento da educadora em relação a esse aspeto, por ausência de observação/atenção.

Com efeito, quando pedimos às educadoras o preenchimento da *checklist*, percebemos que hesitavam em determinados itens e, em caso de dúvida ou não constatação de determinado parâmetro, preferiam não o assinalar.

## 2.1. Estrutura da língua

No quadro seguinte apresentamos os resultados da identificação de problemas articulatorios pelas educadoras.

**Quadro 15** - Estrutura da língua: articulação

1 – ESTRUTURA DA LÍNGUA	C1	C2	C3	C4	C5	C6
<u>Articulação</u>						
A – O discurso é claro e inteligível		X		X	X	X
B – O discurso é inteligível quando a criança está excitada ou quando tenta uma frase mais longa.				X	X	
C – Usa padrões de volume apropriados quando fala, não fala muito alto ou muito baixo.			X	X	X	X

D – Usa entoação apropriada para expressar o significado. Ex.: “ Mas ele bateu-me “ ; “ Não posso porquê? “	X		X		X	
E – Articula palavras simples sem omitir as consoantes inicial ou final. Ex.: “ cama ”; “ caracol ”		X	X	X	X	X
G – Articula encontros consonânticos. Ex.: “ tarte “; “ pente “; “ vens”		X	X		X	X
H – É capaz de articular palavras polissilábicas, sem omitir sílabas. Ex.: “ tomate”; “ banana”; “ elefante”	X		X	X	X	X
Total nesta secção	2	3	5	5	7	5

Como o quadro mostra, as educadoras consideram que 4 das crianças apresentam um discurso inteligível.

De salientar ainda que as educadoras assinalam apenas 3 crianças como usando entoações apropriadas ao sentido das frases. No entanto, é possível que a ausência de preenchimento deste item seja devida à não observação desta característica e não forçosamente ao facto de as crianças não usarem entoação adequada.

Existe unanimidade nas educadoras relativamente à articulação de grupos consonânticos iniciais. Com efeito, nenhuma delas preenche este item.

Analisando o quadro por criança, verificamos que C1 é aquela que mais dificuldades articulatórias parece apresentar, ou pelo menos aquela em que a educadora assinala menos itens positivos, ou porque a criança não realiza os comportamentos indicados, ou porque a educadora nunca os teve em atenção.

Como vimos no Capítulo I, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), por volta dos 4/5 anos as crianças já terão adquirido o completo domínio articulatório, pelo que, se a ausência de referência pelas educadoras corresponde a dificuldades das crianças (e não à falta de observação/atenção do adulto a estes aspetos), parece possível afirmar que algumas destas crianças apresentam realmente algum atraso a este nível.

Por outro lado, Castro e Gomes (2000) verificaram que as crianças portuguesas de 5 anos ainda apresentam problemas nos encontros consonânticos, o que parece ocorrer também em duas destas crianças.

O quadro seguinte mostra os resultados referentes ao domínio da gramática.

**Quadro 16 – Estrutura da língua: gramática**

<u>Gramática</u>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>
A – Usa determinantes – artigos definidos e indefinidos. Ex.: “ Ela tem um rebuçado.”; “ É o cão. “	X	X	X	X	X	X
B – Usa conjunções para juntar frases. Ex.: “ e, quando, porque, etc. “	X	X	X	X	X	X
C – Usa corretamente no presente verbos regulares e irregulares. Ex.: “ ficar, lavar (regular); dar, fazer (irregular) “						
D – Usa corretamente no pretérito perfeito verbos regulares e irregulares. Ex.: “ andar, beber (regular); fiz (irregular) “	X	X		X		X
E – Usa plurais regulares e irregulares. Ex.: “ mão/mãos (regular); leão/leões (irregulares) “	X	X	X	X	X	X
iF – Usa corretamente preposições (de, para, com, em, etc.). Ex.: “ o carro da mamã “	X	X	X	X	X	X
G – Usa corretamente pronomes reflexos. Ex.: “ lavo-me “; “ partiu-se “			X		X	
H – Usa “ o quê, quando, quem, onde “ para fazer perguntas. Ex.: “ Quem fez o gelado? “ , “ Onde está a bola? “			X	X	X	
Total nesta secção	5	5	6	6	6	5

Nesta categoria, é de salientar o facto de todas as educadoras afirmarem que as crianças com problemas de linguagem oral com que trabalham usam corretamente os artigos e as preposições.

No entanto nenhuma salienta o uso adequado de verbos regulares no presente, apesar de quatro referirem que as crianças usam o pretérito perfeito corretamente.

No que diz respeito ao uso de plurais, regulares e irregulares, a opinião é unanime e afirmativa, visto que todas as educadoras referem que as crianças, os usam de modo correto.

O uso dos pronomes reflexos, por sua vez, é assinalado apenas por duas educadoras.

Podemos assim concluir, que as dificuldades mais acentuadas que foram verificadas pelas educadoras são relativamente ao uso correto de verbos regulares e irregulares no presente e em relação ao uso de pronomes reflexos, pois só em relação a duas crianças foi referido o seu uso.

Como vimos no Capítulo I, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) consideram que, por volta dos 2/3 anos as crianças já utilizam pronomes e flexões nominais e verbais,

respeitando as regras básicas de concordância e que, por volta dos 4/5 anos compreendem e produzem frases simples e complexas. Neste sentido, parece possível afirmar que estas crianças mostram algumas dificuldades a nível da flexão e concordância verbais, embora seja possível que este resultado decorra da ausência de dados das educadoras relativamente a este aspeto.

## 2.2. Conteúdo da linguagem

No quadro seguinte apresentam-se os resultados relativos à atenção e compreensão, incluídas na área “conteúdo da linguagem”.

**Quadro 17 - Conteúdo da linguagem: atenção e compreensão**

<b>2 – CONTEÚDO DA LINGUAGEM</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>
<u>Atenção e compreensão</u>						
A – É capaz de dar atenção a estímulos de duas fontes diferentes. Ex.: fazer um puzzle e ouvir o professor	X		X	X	X	X
B – Ouvir com atenção uma história simples. Ex.: Os três porquinhos	X	X	X	X	X	X
C – É capaz de seguir uma história quando não acompanhada por imagens.	X	X			X	X
D – É capaz de seguir instruções simples. Ex.: “ Agarra o livro e leva	X	X	X	X	X	X
E – Compreende conceitos espaciais. Ex.: “ dentro, cima, baixo, fora, etc. “	X	X	X	X	X	X
F – Compreende palavras relacionadas com noções temporais. Ex.: “ ontem, amanhã, esta tarde, etc. “	X	X			X	X
G – Compreende palavras relacionadas com emoções. Ex.: “ Feliz, triste, zangado “	X	X	X	X	X	X
H – É capaz de classificar objetos em categorias. Ex.: “ tipos de frutos ou animais	X	X	X	X	X	X
Total desta secção	8	7	6	6	8	8

Em relação a este quadro, o qual é constituído por 8 itens relacionados com questões de atenção e compreensão, podemos verificar que os resultados são bastante mais animadores, pois as educadoras consideram que quase todas as crianças manifestam interesse e gosto em ouvir histórias mantendo por isso a sua atenção.

Por outro lado, parece possível afirmar também que as educadoras dão especial relevo à avaliação das crianças nesta área, conhecendo bem o seu funcionamento a este nível.

O quadro que se segue mostra os resultados dos itens relativos ao vocabulário e linguagem expressiva.

**Quadro 18** - Conteúdo da linguagem: Vocabulário e linguagem expressiva

<u>Vocabulário e linguagem expressiva</u>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>
A – Tem um vocabulário variado de palavras básicas.	X	X	X	X	X	X
B – É capaz de nomear formas. Ex.: “ Quadrado, círculo, triângulo.	X	X	X	X	X	X
C – É capaz de nomear tamanhos. Ex.: “ Grande, pequeno, alto, baixo”	X	X	X	X	X	X
D – Usa comparativos. Ex.: “ Grande como ou maior, mais alto que, mais baixo que...”	X			X	X	
E – Usa advérbios de modo. Ex.: “ Bem, depressa, devagar, rapidamente”			X	X	X	
F – Usa pronomes apropriadamente. Ex.: “ Eu, minha, meu, teu, tua, etc.”	X	X	X	X	X	X
G – É capaz de resumir o conteúdo de uma história.			X			
H – É capaz de descrever uma sequência de acontecimentos. Ex.: “ ela tomou banho e depois foi para a cama”			X			
Total nesta secção	5	4	7	5	6	4

Da leitura deste quadro, podemos salientar que as educadoras consideram que as crianças possuem um vocabulário variado de palavras básicas, são capazes de nomear formas e tamanhos e de utilizar adequadamente os pronomes. De salientar que, como vimos no Capítulo I, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) consideram que, por volta dos 4/5 anos, as crianças têm conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras e um vocabulário ativo de cerca de 2 500 palavras.

No entanto, parece haver algumas dificuldades (ou falta de conhecimento pelas educadoras) relativamente ao resumo de histórias e à descrição de sequências de acontecimentos. A capacidade para encadear frases num discurso articulado e sequencial é já notória aos 5 anos (Castro e Gomes, 2000), pelo que a ausência de referências positivas neste item, por parte das educadoras, pode corresponder a um indício de problemas.

Analisando o quadro em relação a cada uma das crianças, verificamos que C2 e C6 são aquelas que reúnem menos itens positivos, ou porque as educadoras consideram que elas têm realmente dificuldades a este nível, ou porque não têm dados suficientes sobre estes comportamentos linguísticos, nestas crianças.

### 2.3. Capacidade para comunicar

O quadro que se segue mostra os resultados da *checklist* preenchida pelas educadoras no que respeita à capacidade das crianças para comunicar.

**Quadro 19 - Capacidade para comunicar**

<b><u>3 - CAPACIDADE PARA COMUNICAR</u></b>	<b>C1 ad/ cri</b>	<b>C2 ad/ cri</b>	<b>C3 ad/ cri</b>	<b>C4 ad/ cri</b>	<b>C5 ad/ cri</b>	<b>C6 ad/ cri</b>
A – Gosta de participar em conversas.	X x	Xx		Xx	Xx	X x
B – Sabe tomar a vez numa conversa.		X x	X x	X x	X x	X x
C – Usa estratégias não-verbais para chamar a atenção. Ex.: “ usa contacto visual ou físico”			X x		X x	
D – Usa estratégias não-verbais quando está a escutar. Ex.. Assume uma postura corporal de atenção, mantém contacto visual					X x	
E – Usa estratégias não-verbais quando fala. Ex.: Usa gestos, aponta, muda de expressão facial				X x	X x	
F – Compreende as expressões não-verbais e gestos das outras pessoas.	X x	X x	X x	X x	X x	X x
G – Usa estratégias verbais para chamar a atenção. Ex.: “ olha! Vê! “			X x	X x	X x	
H – Inicia uma conversa. Ex.: Faz perguntas ou pedidos.	X x	X x	X x	X x	X x	X x
I – Responde apropriadamente a perguntas e pedidos.	X x	X x	X x	X x	X x	X x
Total nesta secção	4/4	5/5	6/6	7/7	8/8	5/5

Legenda: ad – comunicação com o adulto (X); cri – comunicação com crianças (x)

No quadro anterior, é possível verificar que as educadoras consideram que todas as crianças compreendem expressões não-verbais e gestos, iniciam uma conversa e respondem apropriadamente a perguntas e pedidos. Estes

comportamentos correspondem, grosso modo, aos que a literatura prevê como normais nesta idade, como vimos no capítulo I (Sim-Sim, 1998; Castro e Gomes, 2000, Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008)

Por outro lado, as educadoras assinalam menos frequentemente o uso pelas crianças de expressões não-verbais, ou porque estas não as usam, ou porque não têm dados suficientes para assinalar estes comportamentos como positivos. Esta ausência de referências relativamente a crianças desta idade pode indicar que estas já têm suficiente domínio da linguagem oral para não terem que recorrer a meios não-verbais para se exprimir (Sim-Sim, 1998; Castro e Gomes, 2000). O mesmo não acontecerá no caso do item “usa estratégias não-verbais quando está a escutar”, assinalado positivamente por uma única educadora. A ausência de referências neste item pode ser devida à identificação de falta de atenção das crianças nesta situação ou à falta de observação da educadora.

Se analisarmos o quadro por referência a cada uma das crianças, verifica-se que C1 é aquela que menos referências positivas obtém, no que se refere à capacidade comunicativa.

Como leitura final de todos os aspetos considerados, podemos concluir que, segundo as educadoras inquiridas no nosso estudo, as maiores dificuldades das crianças por elas identificadas como apresentando problemas de linguagem incidem nos aspetos relacionados quer com a articulação, quer com a gramática, centrando-se, portanto, no domínio relativo à estrutura da língua. Por outro lado, como temos tido o cuidado de salientar, o não preenchimento destes itens pelas educadoras pode corresponder ao facto de não terem dados suficientes sobre estes aspetos. A confirmar-se esta hipótese, tal indicaria algumas dificuldades das educadoras em identificar problemas especificamente nesse domínio.

Em relação a cada uma das crianças, os resultados do preenchimento da *checklist* pelas educadoras permite constatar que C5 é aquela em relação à qual se assinala positivamente um maior número de itens, seguindo-se C3, C4 e C6. As crianças identificadas como C1 e C2 são aquelas em que existe menor número de itens assinalados como positivos.

Analisando mais detalhadamente os resultados por criança, porém, outras questões se levantam. Com efeito, a educadora de C5 assinalou positivamente 35 dos 37 itens da *checklist* (94,5%). De modo um pouco menos óbvio, também as restantes crianças obtêm resultados finais positivos (C3 – 81%; C4 – 78,3%; C6 – 72,9%; C1 e C2 – 64,8%). Partindo do princípio que a *checklist* inclui os desempenhos considerados fundamentais em crianças em idade pré-escolar, parece legítimo pôr em questão a identificação de, pelo menos algumas destas crianças, como tendo problemas de linguagem.

### 3. Resultados da observação direta de comportamentos linguísticos

De seguida e para melhor compreensão do contexto em que cada história surgiu, considerámos também importante a elaboração do quadro que se apresenta em seguida.

**Quadro 20** – Enquadramento do reconto das histórias

Cod. da criança	Enquadramento/ contexto	Circunstâncias	Observações	Duração da história	Título da história	Data do reconto
C1	- A criança contou a história mas só na presença da educadora, mostrando-se inibida para o fazer perante o grande grupo.	- Contou, em momento isolado, só para a educadora; - Escolha da cri.	- A cri. mostrou-se constrangida perante a situação.	25m	“Os três porquinhos”	17 de maio 2011
C2	- Esta criança não quis contar uma história, mostrando-se envergonhada, mas em contexto e em grande grupo, foi possível registar: conversa sobre o fim de semana e duas lengalengas.	- Momento de rotina na sala à segunda-feira; - Escolha da cri.	- Recusa em contar a história, preferindo intervir em grande grupo, quando fosse a sua vez.	10m	Conversa sobre fim de semana e lengalengas	9 de maio 2011
C3	- Trata-se de uma história real, sobre a aquisição do cão que	- Escolha da criança; - Com suporte	- A criança mostrou-se à vontade	20m	“O Zorro”	20 de maio 2011

	fizeram para o JI. - A história resultou do projeto criado e vivido pelas crianças da sala, a educadora e a auxiliar.	do livro; - Momento de rotina da sala “hora do conto” - Em grande roda, todas as cri., a ed. e eu	com a situação.			
C4	- A história foi levada para casa durante o fim de semana, com o propósito de na segunda-feira ser contada ao grande grupo. - A cri. deve trabalhar a história em família e fazer alguma representação gráfica da mesma, neste caso fez um desenho.	- Escolha da criança; - Momento de rotina da sala “hora do canto” - Suporte do livro; - História do plano nacional de leitura. - Em grande roda, todas as cri., a ed. e eu.	- A criança mostrou-se à vontade com a situação.	18m	“A Catarina e o urso”	9 de junho 2011
C5	- A história foi contada oralmente sem nenhum suporte.	- Escolha da criança; - Momento de rotina na sala; - Em grande roda, todas as cri., a ed. e eu.	- A criança mostrou-se à vontade com a situação	16m	“Carochinha”	14 de junho 2011
C6	- A história foi contada com a ajuda de um livro.	- Escolha da criança; - Momento de rotina na sala; - Em grande roda, todas as cri., a ed. e eu	- A criança mostrou-se à vontade com a situação	15m	“O coelho branco”	17 de junho 2011

Do reconto das histórias pelas crianças, por nós observado e transcrito, resultou o quadro que apresentamos em seguida, como síntese das participações linguísticas apresentadas nos anexos XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX e ainda nos quadros também apresentados em anexo XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI.

A análise dos recontos foi realizada de acordo com as categorias e itens da *checklist* anteriormente apresentada e preenchida pelas educadoras, tendo-se acrescentado mais alguns, que emergiram do discurso das crianças. Estes itens surgem nos anexos, mas não foram depois considerados, de forma a tornar possível a comparação posterior dos resultados com os obtidos através do preenchimento da *checklist* pelas educadoras.

Apresentamos aqui apenas uma síntese geral dos resultados, uma vez que no ponto seguinte abordaremos o desempenho específico de cada criança.

**Quadro 21** – Síntese dos resultados da análise linguística do reconto

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não observado</b>
<b>Estrutura da língua</b>	<b>Articulação</b>	Discurso claro e inteligível em frases curtas	6		
		Discurso é claro e inteligível em frases longas	4	<b>2</b>	
		Padrões de volume adequados	4	<b>2</b>	
		Entoação apropriada ao significado	4	2	
		Articulação sem omissão de consoantes iniciais ou finais	2	4	
		Articulação sem omissão de fonemas	2	4	
		Articulação sem substituição de fonemas	2	4	
		Articulação de encontros consonânticos		<b>3</b>	<b>3</b>
		Articulação de palavras sem omissão de sílabas	4	<b>2</b>	
	<b>Gramática</b>	Uso de determinantes (artigos definidos e indefinidos)	6		
		Uso de conjunções para ligar frase	6		
		Uso correto do presente de verbos regulares e irregulares	5		1
		Uso correto do pretérito perfeito de verbos regulares e irregulares	6		
		Uso de plurais regulares	4		2
		Uso de plurais irregulares	1	1	4
		Uso correto de preposições	5	1	
		Uso correto de pronomes reflexos			6
		Uso de “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas			6
<b>Conteúdo da língua</b>	<b>Atenção e compreensão</b>	Audição atenta de histórias simples	4		2
		Acompanhamento de histórias sem imagens	4	1	1
		Cumprimento de instruções simples	6		
		Compreensão de conceitos espaciais	4		2
		Compreensão de conceitos temporais	2		4
		Compreensão de palavras relacionadas com emoções	3		3
		Classificação de objetos em categorias	1		5
	<b>Vocabulário e língua expressiva</b>	Uso de vocabulário variado de palavras básicas	5	1	1
		Nomeação de formas e tamanhos	1	1	4
		Uso de comparativos	1	1	4
		Uso de advérbios de modo	1	1	4
		Uso apropriado de pronomes	3	1	2
		Resumo do conteúdo de uma história	3	3	
<b>Capacidade para comunicar</b>	Participação em conversas	3	1	2	
	Tomada de vez adequada em conversas	4	1	1	
	Uso de estratégias não-verbais para chamar a	1	5		

	atenção			
	Uso de estratégias não-verbais ao escutar		2	4
	Uso de gestos, mudança de expressão facial	3	3	
	Uso de estratégias verbais para chamar a atenção		5	1
	Iniciação de conversa		1	5
	Faz perguntas e pedidos			6

Em relação à 1ª categoria considerada (“estrutura da língua”) e, dentro desta, à subcategoria “articulação”, verificámos que todas as crianças identificadas pelas educadoras como tendo problemas de linguagem têm um discurso claro e inteligível, mas que duas delas perdem inteligibilidade quando tentam produzir frases mais longas.

Como o quadro mostra, as maiores dificuldades a nível articulatorio prendem-se com a articulação correta de fonemas, sobretudo de consoantes iniciais ou finais e com a articulação de encontros consonânticos. Dado o tipo de tarefa solicitada, não foi possível observar o item relativo ao uso adequado de pronomes interrogativos.

Ainda dentro da categoria “estrutura da língua”, na subcategoria “gramática”, todas as crianças usam adequadamente determinantes, como por exemplo: “a carochinha disse... (C5).

Usam ainda conjunções e o pretérito perfeito em verbos regulares e irregulares, como em: “fizeram tabalhos” (C3). A maior parte das crianças usa também o presente dos verbos regulares e irregulares, o que não surgia assinalado pelas educadoras.

A maior parte (5 em 6 crianças) usa adequadamente as preposições, ex.: “depois quando voltou para caja a pota tava fechada e bateu à porta” (C6).

De notar ainda que as crianças, no reconto, não usaram pronomes reflexos.

No que se refere à 2ª categoria, relativa ao “conteúdo da linguagem”, podemos verificar que, as crianças não manifestam grandes dificuldades na atenção e compreensão. No entanto, é de ressaltar que alguns dos itens constantes nesta subcategoria não puderam ser observados, dado o tipo de tarefa que foi pedida às crianças (reconto).

Ainda nesta categoria, os aspetos relacionados com “vocabulário e linguagem expressiva” a maior parte (5 em 6 crianças) mostrou um “uso de vocabulário variado

de palavras básicas”. Embora todas as crianças saibam descrever uma sequência de acontecimentos, apenas 3 resumiram a história de forma completa, dando toda a informação necessária ao ouvinte. Este aspeto torna-se mais evidente se verificarmos que em determinados recontos, houve a interferência da educadora, “então vamos lá ver o que aconteceu mais na floresta?” (E4/C4), “E depois quem é que apareceu?” (E1/C1), no sentido de dar continuidade à história e apoiar a criança no seu reconto.

No que concerne à 3ª categoria, sobre a capacidade de comunicar, o tipo de tarefa não permitiu tirar conclusões muito precisas. No entanto, foi possível perceber que algumas das crianças participam em conversas e tomam a sua vez de forma adequada. Embora a maior parte (5 em 6) não recorra a estratégias não verbais para chamar a atenção, também não recorre a estratégias verbais (5 em 6 crianças).

### **3.1. Síntese comparativa dos resultados**

Por fim, comparámos os resultados da *checklist* preenchida pelas educadoras com os resultados por nós obtidos através da observação direta do reconto pelas crianças. Esta comparação, porém, requer algum cuidado, uma vez que as educadoras, ao preencher a *checklist*, se basearam no conhecimento que têm dos comportamentos linguísticos das crianças (conhecimento que decorre de vários meses de contato), enquanto os nossos resultados provêm de uma única observação, na qual foi pedida à criança uma tarefa muito específica.

Salvaguardado este aspeto, parece-nos ser possível, contudo, uma comparação que, não sendo exaustiva nem totalmente precisa devido aos fatores antes apontados, pode no entanto ajudar a conhecer a forma como as educadoras identificam os problemas linguísticos.

Uma vez que os itens da *checklist* foram formulados pela positiva, considerámos que as respostas correspondentes ao “sim” seriam as mais fiáveis, procedendo portanto à comparação dos resultados positivos (e não dos negativos ou não observados). O quadro seguinte mostra os totais de resultados positivos obtidos nas observações pela educadora e pela investigadora, assinalando-se na respetiva coluna, o total de acordos verificados em relação a cada criança.

**Quadro 22 – Acordos da observação educadora/investigadora**

Categ.	Subcat	Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Estrutura da língua	Articulação	Discurso claro e inteligível em frases curtas		✓		✓	✓	✓
		Discurso é claro e inteligível em frases longas					✓	
		Padrões de volume adequados			✓	✓	✓	✓
		Entoação apropriada ao significado	✓		✓		✓	
		Articulação sem omissão de consoantes iniciais ou finais		✓				✓
		Articulação de encontros consonânticos			✓		✓	✓
		Articulação de palavras sem omissão de sílabas	✓		✓			✓
	Gramática	Uso de determinantes (artigos definidos e indefinidos)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Uso de conjunções para ligar frase	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Uso correto do presente de verbos regulares e irregulares						
		Uso correto do pretérito perfeito de verbos regulares e irregulares	✓	✓		✓		✓
		Uso de plurais regulares e irregulares	✓		✓	✓	✓	
		Uso correto de preposições	✓	✓		✓	✓	✓
		Uso correto de pronomes reflexos						
	Uso de “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas							
Conteúdo da linguagem	Atenção e compreensão	Audição atenta de histórias simples	✓	✓	✓			✓
		Acompanhamento de histórias sem imagens	✓	✓			✓	✓
		Cumprimento de instruções simples	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Compreensão de conceitos espaciais	✓	✓		✓	✓	
		Compreensão de conceitos temporais		✓				
		Compreensão de palavras relacionadas com emoções		✓	✓			✓
		Classificação de objetos em categorias		✓				
	Vocabulário e linguagem expressiva	Uso de vocabulário variado de palavras básicas		✓	✓	✓	✓	✓
		Nomeação de formas e tamanhos					✓	
		Uso de comparativos					✓	
		Uso de advérbios de modo					✓	
		Uso apropriado de pronomes			✓		✓	✓
		Resumo do conteúdo de uma história			✓			
	Descrição de uma seqüência de acontecimentos			✓				

<b>Capacidade para comunicar</b>	Participação em conversas		✓				✓
	Tomada de vez adequada em conversas		✓	✓	✓		✓
	Uso de estratégias não-verbais para chamar a atenção			✓			
	Uso de estratégias não-verbais ao escutar						
	Uso de gestos, mudança de expressão facial				✓	✓	
	Uso de estratégias verbais para chamar a atenção						
	Iniciação de conversa						
	Responde apropriadamente a perguntas e pedidos						
	Total de concordâncias positivas	11	16	16	12	18	17

Da análise do quadro anterior podemos verificar qual o nível de concordância, segundo os aspetos positivos observados pelas educadoras e pela observadora.

Deste modo, podemos concluir que, quer a educadora quer a observadora consideram que a criança C1 utiliza uma entoação apropriada ao significado das palavras e estas são articuladas corretamente. Considerando os aspetos gramaticais, ambas consideram que a criança faz uso de artigos definidos e indefinidos, usa conjunções para ligar frases, utiliza corretamente o pretérito perfeito de verbos regulares e irregulares e também utiliza corretamente plurais regulares, irregulares e preposições. No que diz respeito ao conteúdo da linguagem, educadora e observadora estão de acordo em que ela é capaz de ouvir com atenção uma história curta e também consegue acompanhá-la mesmo que esta seja sem imagens. Consideram também que cumpre instruções simples e compreende conceitos espaciais.

No entanto, é importante salientarmos o facto de não ter havido concordância educadora/observadora nos aspetos relativos ao vocabulário e linguagem expressiva, uma vez que a observadora assinala negativamente a maior parte destas aquisições, enquanto a educadora assinalara vários itens de forma positiva. Situação idêntica se verifica em relação à capacidade para comunicar.

Em relação a C2, podemos salientar que a educadora e a observadora concordam que esta utiliza um discurso inteligível, apesar de em frases curtas, que na sua articulação não há omissão de consoantes, iniciais ou finais, que usa artigos definidos e indefinidos, que faz igualmente uso de conjunções para ligar frases durante

o seu discurso verbal e que usa corretamente o pretérito perfeito de verbos regulares e irregulares e preposições.

Ao nível do conteúdo da linguagem, a concordância educadora/observadora foi total, o mesmo não se verificando em relação ao vocabulário e linguagem expressiva, pois o único aspeto a salientar é o facto de C2 utilizar um vocabulário diversificado.

No que respeita à capacidade para comunicar, educadora e observadora estão de acordo sobre a participação da criança em conversas, nas quais adequadamente toma a sua vez.

No caso de C3, educadora e observadora concordam que esta utiliza padrões de volume adequados, a sua entoação também surge apropriada ao significado, faz a articulação de encontros consonânticos e de palavras sem omissão de sílabas. Ao nível da gramática verifica-se concordância entre ambas no que se refere ao uso de determinantes, de conjunções e ao uso de plurais regulares e irregulares. Na compreensão e atenção, concordam também quanto ao facto de a criança conseguir prender a sua atenção, quando as histórias são simples, assim como quanto à sua capacidade de captar instruções simples e compreender palavras relacionadas com emoções. Na linguagem expressiva, ambas afirmam que a criança tem um vocabulário variado, consegue usar de modo apropriado os pronomes e consegue resumir o conteúdo de uma história e descrever a sequência de acontecimentos.

No entanto, dos 8 itens relativos à capacidade de comunicar, a concordância só se verifica ao nível da capacidade de intervir numa conversa e no uso de estratégias não-verbais que utiliza para chamar a atenção.

Em relação a C4, podemos verificar que educadora e observadora consideram o seu discurso inteligível em frases curtas e o padrão de volume de voz é usado de forma adequada. No entanto é de questionar, o facto de mais nenhum item ter sido considerado. Ao nível da gramática, tendo em conta os 8 itens registados, houve concordância em 5. No entanto, os itens relativos ao conteúdo da linguagem foram muito pouco assinalados, quer pela educadora quer pela observadora, o que pode revelar a muito fraca capacidade da criança neste aspeto da linguagem, o mesmo se verificando também com o nível de capacidade para comunicar, reconhecendo-se que esta criança à semelhança de C1, são as que revelam mais dificuldades.

Considerando agora, para esta nossa análise, C5 e C6, podemos realçar que estas duas crianças são aquelas em que se verificaram menos dificuldades, pois o número de concordância entre as observações positivas verificadas pelas próprias educadoras e pela investigadora atingiu ambas um valor mais alto e muito semelhante.

Desta nossa análise, parece possível concluir que C1 e C4 são as crianças com mais dificuldades, as quais se verificam em todos os domínios linguísticos; que C2 tem especiais dificuldades ao nível da estrutura da língua; que C3 tem dificuldades dispersas por todos os domínios linguísticos; e que C5 e C6 são aquelas que menos dificuldades apresentam.

Estes dados permitem ainda perceber que existe maior concordância entre as observações positivas das educadoras e da observadora nas subcategorias relativas à atenção/compreensão, gramática e articulação. Os resultados, porém, devem ser vistos com cautela, como referimos anteriormente, uma vez que o preenchimento da *checklist* pelas educadoras tem por base uma observação continuada, enquanto o preenchimento da *checklist* pela observadora foi realizado numa única situação muito específica, a qual não permitiu por exemplo, a verificação precisa de todos os aspetos contemplados na categoria “capacidade para comunicar”.

Por outro lado, se compararmos os resultados obtidos através dos acordos educadora/observadora, é possível verificar que estes não são tão satisfatórios quanto os obtidos apenas através do preenchimento da *checklist* pela educadora, os quais nos tinham levado a questionar se as crianças teriam realmente problemas de linguagem. Com efeito, C5, que apresentava 94% de itens assinalados como positivos pela educadora, apresenta agora apenas 48%; C4, que apresentava 78% de itens positivos, apresenta agora apenas 32%; situação semelhante ocorre em relação a todas as crianças do estudo. Partindo do princípio que o acordo entre dois observadores, apesar da diferença de situações de observação, é mais fiável que o resultado obtido apenas por um único observador, parece possível afirmar que as crianças apresentam, no mínimo, alguns problemas de linguagem e que as educadoras se apercebem disso, embora depois não saibam exatamente identificar os aspetos em que os problemas ocorrem.



# CAPÍTULO IV

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral perceber de que modos os educadores de infância identificam e sinalizam as dificuldades na linguagem oral nas crianças que se encontram incluídas nos seus grupos.

Tendo em conta as questões orientadoras do estudo apresentadas no capítulo II, definiram-se objetivos específicos para este trabalho. Para a consecução destes objetivos, elaborou-se um plano de pesquisa que incluiu entrevistas, observações realizadas pelas próprias educadoras e observação direta.

Neste último capítulo procuraremos relacionar os resultados obtidos com os objetivos do estudo, de modo a ser possível tirar algumas conclusões.

Considerando o **primeiro objetivo** (conhecer o papel atribuído pelos Educadores ao Jardim de Infância no desenvolvimento da linguagem oral das crianças), os resultados das entrevistas mostram que as educadoras reconhecem e atribuem grande importância a este aspeto, pois veem este espaço como o local ideal para que se proporcione às crianças as condições necessárias para que o desenvolvimento se verifique, já que é o local onde as crianças passam a maior parte do dia e em que as trocas de experiências com os pares são bastante enriquecedoras e promotoras de desenvolvimento. As educadoras sentem-se responsáveis pela promoção do desenvolvimento linguístico das crianças que acompanham, salientando a sua preocupação em planear atividades diversificadas para estimulação da linguagem e em fornecer um modelo linguístico correto. Decorrentes destas preocupações, definem objetivos ao nível do desenvolvimento da linguagem que abrangem a compreensão e a produção nos vários aspetos linguísticos.

No entanto, embora algumas educadoras refiram o papel do jardim de Infância como preparação para o 1º Ciclo, apenas uma educadora afirma realizar atividades especificamente planeadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. Neste sentido, parece haver necessidade de trabalhar com as educadoras esta área, uma vez que os autores consultados para a revisão da literatura apresentada no capítulo I são unânimes em afirmar a sua importância para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Relativamente ao **segundo objetivo** (conhecer os processos de identificação e sinalização de crianças com problemas na linguagem oral pelos Educadores de

Infância), constatámos que apesar de metade das educadoras incluídas no nosso estudo ter afirmado que não dispunha de nenhuma ferramenta de avaliação de linguagem, a preocupação em despistar essas situações está presente nas diversas entrevistas.

Com efeito, as educadoras consideram que a identificação de problemas de linguagem é uma das suas funções. No entanto, enquanto umas consideram que devem elas próprias realizar uma avaliação linguística, outras remetem essa avaliação para os técnicos. No primeiro caso, algumas educadoras recorrem a testes formais que lhes foram facultados em algum momento de formação contínua, geralmente testes de avaliação da articulação, enquanto outra afirma efetuar registos de observação linguística em situações naturais; no segundo caso, encaminham as crianças para uma avaliação mais específica pela terapeuta da fala ou psicóloga, conforme os meios humanos de que a instituição dispõe.

Estes resultados podem indiciar alguma insegurança por parte das educadoras entrevistadas, pois reconhecem a importância de uma identificação precoce dos problemas, mas a avaliação da linguagem parece ser algo que ainda as ultrapassa, talvez porque para isso não foram preparadas na sua formação e porque tendem a atribuir essa competência prioritariamente às terapeutas da fala. Com efeito, a educadora normalmente assume o papel de alertar os pais da existência de uma dificuldade mas, tal como nos foi dito pela quase generalidade das educadoras, a sua responsabilidade termina aí, no momento em que a criança é encaminhada para uma avaliação terapêutica.

Algumas educadoras referem ainda que a assunção da responsabilidade na identificação de problemas na linguagem oral decorre da falta de atenção dos pais a estes aspetos ou pela aceitação, por parte destes, de padrões linguísticos pouco consentâneos com a idade das crianças.

De salientar que a idade ideal para a identificação de problemas da linguagem não é unânime. Com efeito, uma das educadoras refere que há necessidade de uma intervenção precoce a este nível, enquanto outra considera que os problemas de linguagem devem ser sinalizados apenas aos 5 anos e outra ainda demonstra uma clara preocupação em não sobrevalorizar dificuldades que são normais naquelas

idades. Na verdade, todas as crianças identificadas pelas educadoras como tendo problemas ou dificuldades na linguagem oral tinham entre 5 e 6 anos, o que pressupõe que há uma certa relutância, por parte das educadoras entrevistadas, em identificar problemas de linguagem antes dessa idade, pelo menos quando estes não decorrem de outras problemáticas, estando portanto as crianças já assinaladas como tendo necessidades educativas especiais.

Quanto à sinalização de problemas, esta é realizada aos pais e aos profissionais da área (terapeutas, psicólogos, médicos, docentes de Educação Especial). No que se refere aos pais, algumas das educadoras referem a necessidade de os consciencializar para a existência de problemas e de os apoiar no processo de aceitação desses problemas, referindo a relutância de algumas famílias em procurar apoios especializados e a dificuldade de outras na conciliação dos horários de trabalho com as idas das crianças à terapia da fala.

Com efeito, existem várias referências à ausência ou insuficiência de terapeutas da fala nas instituições em que as educadoras exercem, o que dificulta o atendimento às crianças com problemas de linguagem. De salientar que o encaminhamento para os serviços de Educação Especial só é referido pelas educadoras que trabalham na rede pública.

No que diz respeito ao **terceiro objetivo** (Conhecer os indicadores linguísticos que as educadoras apontam na identificação e sinalização de problemas a nível da linguagem) as entrevistas mostram que, embora as educadoras identifiquem as crianças que apresentam problemas na linguagem, apenas uma em seis especifica o tipo de problemas observado. Esta constatação não pode estar relacionada com o desconhecimento das educadoras sobre os vários aspetos da linguagem, uma vez que elas os especificam quando referem os objetivos a nível linguístico. Por isso, parece-nos que as educadoras são capazes de detetar a existência de problemas de linguagem, mas têm dificuldades em identificar de que tipo de problemas se trata ou em que aspeto da linguagem ocorre.

O aspeto da linguagem a que parecem estar mais atentas é o da articulação, pois durante o preenchimento da *checklist* verificamos que esta secção foi aquela em que as educadoras responderam de modo mais confiante. No entanto, a análise das

concordâncias entre educadoras e observadora mostrou que o índice de concordância neste aspeto não chegou aos 50%, pelo que pode tratar-se de uma confiança ilusória, criada a partir da aparente maior facilidade para determinar estes aspetos expressivos.

Pelo contrário, o índice mais alto de concordância positiva entre educadoras e observadora verificou-se no aspeto relativo à atenção/compreensão pela criança. No entanto, ainda assim, não ultrapassa os 52%.

Neste sentido, parece possível concluir que as educadoras tendem a considerar a linguagem como um todo e identificam problemas a partir de uma impressão genérica sobre o comportamento linguístico da criança, debruçando-se pouco sobre os aspetos linguísticos mais específicos.

Por último e considerando o **quarto objetivo** (Analisar os resultados da Identificação de problemas na linguagem oral pelas Educadoras de infância), foi possível verificar que as educadoras tiveram algumas dificuldades em preencher a *checklist*, preferindo não assinalar os itens em que não estavam seguras. Esta opção criou alguma dificuldade na interpretação e discussão dos resultados, uma vez que os itens não assinalados tanto podiam corresponder a “não faz”, como a “não sei se faz ou não”. Este problema poderia ter sido minimizado criando uma coluna para “não sei”, aspeto não contemplado na *checklist* usada e que não nos ocorreu na altura modificar.

Em todo o caso, considerando apenas os itens assinalados como positivos, as educadoras deram especial atenção à articulação (sobretudo aos itens referentes à omissão de sílabas ou consoantes), ao uso de determinantes, conjunções, plurais, preposições, à capacidade de as crianças ouvirem histórias com atenção, seguirem instruções simples, ao uso de vocabulário referente a formas e tamanhos e ainda à capacidade de iniciar conversas e responder adequadamente a perguntas e pedidos.

Em relação a cada uma das crianças, os resultados do preenchimento da *checklist* pelas educadoras permite constatar que C5 é aquela em relação à qual se assinala positivamente um maior número de itens e que as crianças identificadas como C1 e C2 são aquelas em que existe menor número de itens assinalados como positivos. No geral, porém, os resultados quantitativos das *checklists* são muito positivos, o que

nos levou a questionar, no capítulo III, se algumas destas crianças teriam, efetivamente problemas de linguagem.

Em relação à nossa própria observação, há também alguns cuidados a ter na interpretação dos resultados, uma vez que, como afirmámos antes, esta ocorreu uma única vez para cada criança e a situação criada não favorecia a observação de todos os aspetos da linguagem previstos na *checklist*. Apesar desta ressalva, confrontámos os resultados positivos da nossa observação com os resultados positivos da observação pelas educadoras e encontrámos concordâncias em diversos itens, salientando-se, como já referimos, os relativos à atenção/compreensão, à gramática e à articulação.

Comparando os resultados da *checklist* preenchida pela educadora com os acordos entre educadora e observadora, é possível verificar que, em ambas as situações, C5 é criança que apresenta mais desempenhos positivos; C1, pelo contrário, é a criança que apresenta menos itens assinalados como positivos. Em relação às outras crianças existe maior discordância nos resultados.

Tendo em conta apenas os acordos entre educadora e observadora, porém, é notório que os resultados das crianças não são tão positivos quanto aqueles que se encontraram na *checklist* preenchida pelas educadoras e que nos tinham levado a questionar se algumas das crianças teriam realmente problemas de linguagem. Com efeito, C5, que apresentava 94% dos itens assinalados positivamente, neste quadro apresenta apenas 48%. Comparativamente, o resultado de todas as crianças desce.

Neste sentido, é possível reforçar a hipótese, já esboçada em relação ao terceiro objetivo, de que as educadoras identificam de forma genérica a existência de problemas de linguagem numa criança, mas parecem ter dificuldade em identificar especificamente os aspetos linguísticos em que esses problemas ocorrem.

Assim, a partir destes resultados, parece-nos que seria importante tentar conhecer quais as ferramentas que deveriam ser fornecidas às educadoras, para que estas possam atempadamente fazer o seu despiste e sinalização, bem como uma intervenção adequada, facilitando assim a entrada das crianças no 1º ciclo e a aprendizagem da linguagem escrita. Para tal, parece-nos que será de criar espaços de formação para as educadoras que, ao longo da sua formação académica e profissional, não adquiriram conhecimentos na área da linguagem, permitindo-lhes na sua prática

diária reconhecer e avaliar de modo mais concreto o desempenho oral das suas crianças.

Por isso, como hipótese de estudos futuros neste campo, parece-nos de realçar o estudo das necessidades de formação das educadoras no âmbito da linguagem oral. Por outro lado, este trabalho apresenta algumas limitações que fomos enunciando ao longo da apresentação dos resultados e nestas considerações finais. Neste sentido, seria importante um estudo mais alargado, com observações diretas continuadas e eventualmente com um instrumento mais adequado ao registo de observação pelas educadoras que a *checklist* por nós usada.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ACOSTA, M., ESPINO, O., MORENO, A., & RAMOS, V. (2003). *Avaliação da Linguagem - Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora Lda.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia Prático e Crítico* (1.ª Ed.) Porto: Edições ASA.
- ANDRADE, F. & SILVA, C. (2008). *Perturbações da Linguagem na Criança: Análise e Caracterização*. Aveiro: Universidade. Comissão Editorial
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. França: Edições 70.
- BAUTISTA, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- BERNTHALI, J. & BANKSON, N. (1981). *Articulation Disorders*. New Jersey: Prentice-Hall.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRITO, A. R. (2010). *Adaptação Portuguesa da Afasic Language Checklist* (Versão Pré-escolar). Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica portuguesa
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da Investigação* (2ªed.) Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTRO, S. & GOMES, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARTWRINGHT, C.A. e CARTWRIGHT, G.P. (1984). *Developing Observation Skills*. New York: McGraw Hill Publ.
- CORREIA, L. M., (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores – 2ª Edição*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. & SANTOS, A.L. (2003). *A Falar Como os Bebés. O Desenvolvimento Linguístico das Crianças*. Primeiros Passos. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- CUNHA, CELSO e CINTRA, LINDLEY. (2000). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- DOCKRELL, Julie e MASHANE, John. (2000). *Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. São Paulo: ArtMed
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- FREITAS, M. JOÃO; ALVES, DINA; COSTA, TERESA (2007). *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC/ME
- JONHSON, B. A. (1996). *Language Disorder in Children. An Introductory Clinical Perspective*. New York: Delmar Publish era.
- DE KETELLE, J. M.; ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- FRANCO, M. G., REIS, M. J., GIL, T. M. S. (2003) *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar – Fundamentos*. Lisboa: DGIDC/ME
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação
- PORTUGAL, G. & LAEVERS, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- PINKER, S. (1994). *The Languge Instinct*. NY: William Morrow and Co. Inc.
- QUIVY, R. & Van CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- REBELO, D. (2000). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REBELO, D. (2000). *Fundamentos da Didática da Língua Materna*, Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. (1998). *Comunicar para Crescer*. In: Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura. Braga. Universidade do Minho.

SIM-SIM, I., SILVA, A. C., NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Investigação e de Desenvolvimento Curricular.

VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In: Silva A. e Pinto J. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, p. 101-128.



## ÍNDICE DE ANEXOS

---

<b>Nº de Anexo</b>	<b>Descrição</b>
<b>Anexo I a VI</b>	Transcrição das entrevistas E1 a E6
<b>Anexo VII a XII</b>	1ª Fase da análise de conteúdos das entrevistas E1 a E6
<b>Anexo XIII</b>	2ª Fase da análise de conteúdo das entrevistas E1 a E6
<b>Anexo XIV</b>	AFASIC Language <i>checklist</i>
<b>Anexo XV a XX</b>	Transcrição do relato das histórias de C1 a C6
<b>Anexo XXI a XXVI</b>	Análise do relato das histórias de C1 a C6



# ANEXOS

---



## ANEXO I – Transcrição da entrevista à educadora E1



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

<p><b>B. Papel do Jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem oral</b></p>	<p><b>Que papel considera que o JI deve ter no desenvolvimento da LO das crianças?</b> É um papel importante, até porque é aonde as crianças passam grande parte do dia, provavelmente sobrepõe-se ao dos pais, porque os pais acabam por estar em tempo útil menos horas com as crianças, acabamos por incentivar a correção, acabamos por desenvolver linguagem, vocabulário, de uma forma mais sistemática do que os próprios pais, visto que quando os vêm buscar é tarde e só estão com eles ao fim de semana, portanto também somos nós que devemos fazer as primeiras sinalizações, provavelmente também somos nós que estamos mais atentas a este tipo de situações.</p> <p><b>Quais os seus objetivos em relação ao desenvolvimento da linguagem oral no JI?</b> Pretendo que a linguagem flua de uma forma normal, pretendo que o vocabulário aumente, pretendo que a articulação melhore, pretendo que aja capacidade para contar, ouvir, perceber, explicar por palavras deles aquilo que os rodeia. O objetivo é desenvolver a linguagem, o mais que nós conseguirmos, as estratégias depois vão surgindo através das nossas vivências na sala, passa por ouvir, entender, perceber, responder, por...a linguagem é um bem importante, fundamental...</p> <p><b>Que estratégia utiliza para a promoção do desenvolvimento da LO com as crianças em idade pré-escolar?</b></p>
<p><b>C. Identificação de problemas de linguagem oral das crianças</b></p>	<p><b>Utiliza algum instrumento específico para a avaliação da linguagem oral?</b> Utilizo, eu faço, normalmente na sala dos 4 anos, a meio do ano, eu faço...utilizo uma grelha, uma tabela de avaliação, que me foi fornecido por uma educadora de apoio. É um teste de articulação, chama-se teste de articulação verbal e surgiu de um curso que foi dado em Alcoitão em 1997, por Guimarães e Grilo, portanto essa educadora passou-me essa informação e eu tenho feito e de facto tem dado resultado, porque nós ficamos com a noção concreta no papel, se a incorreção é espontânea, se há uma incorreção de repetição ou se é só um som isolado, o que eu acho importante para depois passarmos essa informação aos pais, de que provavelmente esta criança precisa de terapia, sendo que existe concretamente dificuldades neste ou naquele aspeto, que som é, se é isolado ou não, enfim...</p> <p>Eu no meu caso, o ano passado fiz este teste de articulação a</p>

todos os meninos da sala e forneci aos pais no segundo período e três dos casos, eram quatro, uma das crianças saiu porque foi fazer a pré para uma escola oficial.

**O que considera problemas de linguagem nesta faixa etária?**

Considero...duas coisas diferentes: pode ser problema de linguagem a nível expressivo, ou seja, a criança não consegue expressar aquilo que tem vontade, ou porque a criança é tímida e não consegue estabelecer uma grande comunicação comigo, por uma questão de empatia, mas consegue com os colegas e depois fala em outras situações, isso para mim é problemático, porque para mim em termos sociais eles têm que ter o mínimo de conversa com diversas pessoas, um problema de linguagem para mim também é em termos compreensíveis, ou seja, eu estou a falar com uma criança e essa criança não consegue compreender aquilo que eu lhe estou a dizer, não consegue porque está distraída, depois nós temos que arranjar maneira de perceber o que é que se passa, em que situação e depois problema de linguagem é uma má articulação, é uma má dicção, é um vocabulário pobre, portanto aos cinco anos é suposto que o vocabulário seja correto, rico, que haja riqueza na construção de frases simples, portanto isso depois tem que ser tudo avaliado.

**Quando é que considera que existe um problema de linguagem?**

Eu tenho perante as situações de problemas de linguagem ou outros uma estratégia que é...mais vale pecar por excesso do que por defeito, ou seja, se eu ao fim de uma semana, um mês, dois meses continuo a considerar, que essa criança por exemplo não me entende, essa criança não fala comigo, a minha primeira conversa é mesmo uma conversa informal com os pais, no sentido de percebermos em conjunto, se já se falou com o médico, como é que funciona lá em casa, ou já fez uma avaliação de audição, ou pronto, eventualmente em casa as situações não são idênticas às da escola, porque os pais não estão atentos, porque nem sempre coincide com os problemas da escola e nós sabemos que quando há suspeita de algum problema, a primeira reação dos pais é a negação; não lá em casa está tudo bem, não acho que não há problema nenhum, é aí que eu tendo a minha avaliação posso dizer com clareza aquilo que eu já constatei e perante os pais dizer: eu acho que ela está a articular mal as palavras, ou seja, eu acho que sozinha não vou conseguir e ela sozinha também não, quando da entrada no primeiro ciclo e isto para os pais normalmente é...motivo para se preocuparem, pela importância que eles dão ao primeiro ciclo é muito maior e quando nós ameaçamos, ameaçamos entre aspas, quando nós os alertamos para o facto de a criança estar a falar mal vai trazer-lhe problemas, faz com que eles fiquem relativamente apreensivos e passem à ação, ou seja, para mim esta é sempre a primeira estratégia, fale com o médico, com o pediatra peça um teste de audição, porque pode ser uma questão de audição e depois disso acho que deve fazer

	<p>uma avaliação com uma terapeuta da fala, porque eu não sou terapeuta, portanto eu tenho a experiência de anos de trabalho, mas tenho a sensibilidade pelo facto de já muitas crianças terem passado por mim, portanto não me sinto com competência para taxativamente dizer é isto ou aquilo. Normalmente aqui na minha escola as coisas funcionam bem assim, pois de facto os pais a seguir a algumas conversas sobre este assunto passam à ação, umas vezes chegam à conclusão que é excesso de zelo da minha parte mas na maioria das vezes é mesmo algo que precisa de se acompanhado e ajudado a ser ultrapassado.</p> <p><b>Pela sua experiência, parece-lhe que os pais identificam problemas de linguagem oral dos seus filhos ou, regra geral, é a educadora que deteta esse tipo de situação?</b></p> <p>Eu acho quando a situação é muito grave, quando a criança tem muitas incorreções, quando a criança não se faz entender, não com os pais, porque os pais estão habituados aquela linguagem, mas imagine-se no meio do parque, foi ao supermercado e alguém falou com ela, a criança falou o pai entendeu, mais ninguém entendeu, nessa situação eu acho que o pai tem consciência, da consciência à ação, eu acho que nem sempre é imediato, portanto o pai acha sempre que vai passar, porque é pequeno...é imaturo, coitadinho é bebé e tal...</p> <p><b>E nessas circunstâncias procuram-na?</b></p> <p>R: Há vezes procuram-me e coincide com o facto de eu também achar, ou seja eu própria também já fui ter com eles. Se é uma criança que já está comigo há mais tempo, mas se é uma criança que entra para o grupo na sala dos 4 ou dos 5 anos, eu não posso...ela chegou a há uma semana e eu quinze dias depois estou a dizer aos pais, olhe eu acho que: portanto tenho que conhecer a criança, tenho que uma série de situações que têm que ser avaliadas e depois eles...no final, como nos contos, fica tudo bem quando acaba bem, ou seja, quando nós dizemos aos pais, quando finalmente os pais tomam uma atitude, quando...depois vêm resultados, no caso de uma terapia da fala, numa incorreção, numa troca de sílabas, uma omissão, enfim qualquer coisa, quando os pais apercebem-se que existem algumas melhoras, depois ficam agradecidos, há ainda bem que me disse, ainda bem que...</p> <p>O que acontece é que este tipo de situações são quase sempre muito demoradas, são correções que não são feitas de uma semana para a outra, nem se toma o remédio e já está e muitas vezes sentem-se desmotivados e por vezes sentem a dificuldade em gerir o tempo, ter de vir buscar a criança ter que a levar a meio da manhã, ir ao local, tornar a ir pô-la à escola e regressar ao trabalho, portanto em termos logísticos também não é fácil e como a escola não tem essa valência de terapia da fala, eles têm sempre que fazer fora, precisamos de ser nós a motivá-los e fazê-los sentir o quão importante poderá ser para a criança.</p>
<b>D. Sinalização de crianças</b>	<b>Quando verifica que uma criança tem problemas na LO, o que</b>

<p><b>com problemas na linguagem oral</b></p>	<p><b>faz?</b>          Para além das iniciativas que tomo em relação aos pais, tento de um modo mais intensivo “puxar” por elas através de gravuras, histórias...</p> <p><b>Que recursos têm o seu agrupamento/ instituição para dar resposta a estes casos?</b></p> <p><b>Que tipo de apoios considera necessários para as crianças com PLO?</b></p> <p><b>Quando é que considera que se devem iniciar esses apoios?</b>          Neste caso concreto que temos estado a falar, é uma criança que chegou ao colégio com 3 anos, eu sinto de facto que... a criança tem algumas dificuldades, mas eu não a conhecia, portanto...houve ali um ano para chegar à conclusão: não isto, está perlongado no tempo e no final da sala dos três anos eu pedi à mãe e antes de fazer o teste de articulação, eu pedi à mãe para ir ao pediatra e pedir a sua opinião, para ver se ouvia bem, porque eu achava importante, nessa altura a mãe não deu muita importância, nos quatro anos e logo no primeiro período eu voltei a falar no assunto e aí sim, ela começou a tratar do assunto.</p> <p><b>E neste momento notas alterações ao nível da linguagem da criança?</b>          Nota-se em algumas situações, alguma evolução está a anos-luz de ter uma linguagem correta.</p> <p><b>Mas ela está a ser acompanhada por uma terapeuta da fala?</b>          Sim, duas vezes por semana, exterior à escola, é uma das situações em que a mãe a vem buscar a meio da tarde e no caso já não regressa, porque eu já me aconteceu saírem a meio da manhã ou no início da tarde e depois ainda voltarem.</p> <p><b>Visto, neste momento já estarmos em Fevereiro e que ela à priori em Setembro entrará no 1º ciclo, o que é que tu achas dessa situação?</b>          Eu não acho que seja um impedimento para a sua continuidade, sobretudo, porque vai continuar cá no colégio e vai acompanhada do seu grupo com quem está á vontade, neste caso concreto, porque as situações são diferentes e tem que ser vistas caso a caso, é uma criança que está a fazer terapia duas vezes por semana, os pais tem dado o devido acompanhamento, no sentido em que... dão-lhe a hipótese de ir fazer a terapia, tem vindo a melhorar, vai continuar na escola que ela conhece e aonde se sente bem, já conhece até a professora, porque nós temos feito atividades conjuntas, estar-lhe agora a impedir essa progressão seria o mesmo que lhe dizer: não vale a pena esforçares-te porque não és capaz e até porque a nível de todas as outras áreas é uma criança que corresponde, portanto, não tem problemas de concentração, de entendimento, por isso eu acho que esta criança deve seguir para o 1º ciclo ao ritmo dos outros.</p>
<p><b>E. Práticas de inclusão das crianças com problemas na linguagem oral em Jardim-</b></p>	<p><b>Quais as dificuldades na sua prática pedagógica decorrente da existência no grupo de cri. com PL?</b>          Apesar de já trabalhar há muito tempo tem-me calhado uma</p>

<p><b>de-infância</b></p>	<p>por grupo, portanto não me tem calhado mais do que uma por grupo, dentro do grupo não é complicado, até porque nós as educadoras seguimos o grupo desde os doze meses, há uma relação de continuidade muito grande entre eles, portanto eles acabam por ter uma união quase umbilical, ou seja, no grupo eu não sinto essa inibição, portanto...imagina...há segunda-feira de manhã se estivermos em roda a contar aquilo que fizemos durante o fim de semana, ela conta há sua maneira, o que é que acontece: eu se já sofro do mal que os outros sofrem, eu já a entendo, não é, ou seja, tento em grande grupo não corrijo-la, tento sempre, porque acho que... seria a maneira de a expor mais, se por exemplo estivermos a contar uma história uma à outra, ou ela mostrar-me um trabalho que fez, aí sim corrijo-a, porque aí já sou eu e ela numa relação privilegiada, mais próxima, ou seja, eu normalmente digo o correto esperando que ela interiorize, nunca verbalizando o seu erro.</p> <p><b>Quais os seus principais objetivos educativos para as crianças com PLO?</b></p> <p><b>Como motiva e inclui estas cri. nas atividades diárias da sala?</b></p> <p>Esta criança, em concreto, em contexto de sala e que está no grupo há três anos não tem inibições, portanto ela na sala não tem qualquer tipo de problemas a contar seja o que for, em que situação for. De tal maneira, que quando eles começaram a aperceber-se que nem sempre a percebia comentavam com os pais, que tinham na sala uma menina que falava Inglês, ou seja, como não a entendiam achavam que ela falava outra coisa qualquer, quando eles perceberam que ela não falava Inglês, mas sim português mal, acabaram por habituar-se aquilo que ouviam e simplesmente perceber o que percebiam.</p> <p><b>De que modo promove a interação entre estas cri. e os seus pares?</b></p> <p>O que acontece por vezes é existir um problema de inibição, apesar de este ser menos frequente em grupo de sala, até porque os outros a conhecem, acabam por entendê-la, não é, porque... os sons mesmo que incorretos correspondem a uma realidade que eles já estão habituados, o que acontece depois é que em termos sociais com as outras salas, aí sim surge o problema, é uma pessoa que nunca o ouviu e há primeira audição, não é, essa pessoa não o vai entender e a partir do momento em que lhe pede para repetir, ela já percebeu e então recusa-se a falar. Portanto é em termos sociais...que isso se verifica, pois quando existe alguma estabilidade em termos de grupo, ela sente-se segura, porque não é marginalizada, os outros em sala não a põem de parte, porque a entendem, fora da sala já não é bem assim, de tal maneira que ela por vezes tenta não interagir com aqueles que não são da sua sala.</p>
<p><b>F. Dados complementares sobre as expectativas das educadoras face à problemática da linguagem oral</b></p>	<p><b>Dada a sua experiência profissional, considera que esta problemática é relevante no contexto de JI?</b></p> <p>Sim, é uma questão que nos aparece sempre, portanto ou seja, como eu tinha dito à bocado é uma questão que como eu já trabalho há algum tempo e... pelo menos um caso por sala eu</p>

tenho, um caso grave, os outros casos são casos que são corrigidos com o tempo, portanto o próprio grupo as estratégias de grupo, faz com que esse casos sejam corrigidos. Mas o caso mais grave precisa sempre de uma terapia continuada, exercícios feitos em casa, de um esforço da criança, dos pais, da sala, de toda a gente.

**Gostarias de acrescentar alguma coisa sobre este assunto?**

Não, da minha parte não tenho mais nada, a não ser que depois de ouvires a gravação, sintas que algo não ficou bem esclarecido e eu aí estou disponível para te esclarecer.

## ANEXO II – Transcrição da entrevista à educadora E2



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

<p><b>B. Papel do Jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem oral</b></p>	<p><b>Que papel considera que o JI deve ter no desenvolvimento da LO das crianças?</b> Eu penso que o J.I tem um papel muito importante, porque para além de passarem cá muitas horas é aqui que ouvem a maioria das histórias, onde aprendem grande parte do seu vocabulário e é um bocadinho por aí...</p> <p><b>Quais os seus objetivos em relação ao desenvolvimento da linguagem oral no JI?</b> Neste momento penso que ainda é um bocadinho cedo, mas estou atenta e tento sobretudo falar com eles corretamente e fazer com que eles repitam, conto histórias para que eles possam aprender novo vocabulário, mostro imagem para que verbalizem aquilo que vêm, além da tradicional conversa em que eles gostam muito de contar as vivências familiares.</p> <p><b>Que estratégias utiliza para a promoção do desenvolvimento da LO com as crianças em idade pré-escolar?</b></p>
<p><b>C. Identificação de problemas de linguagem oral das crianças</b></p>	<p><b>Utiliza algum instrumento específico para a avaliação da linguagem oral?</b> Não, não tenho.</p> <p><b>O que considera problemas de linguagem nesta faixa etária?</b> Preocupo-me sobretudo com a dicção, ou seja, que pronunciem as palavras corretamente.</p> <p><b>Quando é que considera que existe um problema de linguagem?</b> Considere um problema quando nesta idade ainda não conseguem construir uma frase simples ou quando não entendem aquilo que lhes é dito, quando não correspondem a um pedido de uma pequena tarefa, já devem conseguir pedir algo, através de uma frase e não de uma palavra.</p> <p><b>Pela sua experiência, parece-lhe que os pais identificam problemas de linguagem oral dos seus filhos ou, regra geral, é a educadora que deteta esse tipo de situação?</b> Eu penso que eles esperam um bocadinho pela nossa opinião e até nos pedem muito essa ajuda, porque para os pais eles nesta idade ainda são bebés e até os tratam como tal, tenho alguns casos, não todos, claro, mas há alguns que mesmo a falar com eles utilizam uma linguagem “abebesada”.</p>
<p><b>D. Sinalização de crianças com problemas na linguagem oral</b></p>	<p><b>Quando verifica que uma criança tem problemas na LO, o que faz?</b> Falo com a psicóloga que temos no colégio, para que ela me ajude a perceber melhor a situação e também perceber se em determinado caso é necessário terapia da fala...tento com ela</p>

	<p>decidir, depois de ser feita uma avaliação pela psicóloga na sala e depois encaminhamos, para uma terapeuta ou outros... técnicos.</p> <p><b>Que recurso tem o seu agrupamento/ instituição para dar resposta a estes casos?</b> O colégio tem exclusivamente este recurso.</p> <p><b>Que tipo de apoios considera necessários para as crianças com PLO?</b> O que nós fazemos é encaminhá-los para outros técnicos, por exemplo, terapia da fala.</p> <p><b>Quando é que considera que se devem iniciar esses apoios?</b> Eu penso que pelo menos no início dos 5 anos isso é imprescindível, para que antes de entrarem para o primeiro ciclo esse problema esteja resolvido.</p>
<p><b>E. Práticas de inclusão de crianças com problemas na linguagem oral em Jardim-de-infância</b></p>	<p><b>Quais as dificuldades na sua prática pedagógica decorrente da existência no grupo de cri. com PL?</b> Quando os grupos são grandes às vezes é mais difícil de os acompanhar, mas...como aqui no colégio acompanhamos o mesmo grupo desde os 12 meses, esse fator ajuda-nos muito, pois existe já uma grande empatia quer com a educadora, quer com o resto do grupo.</p> <p><b>Quais os seus principais objetivos educativos para as crianças com PLO?</b> O meu principal objetivo é que essa ou essas crianças consigam superar as suas dificuldades em comunicar com os outros, consiga manter o diálogo com os amigos, que consiga estabelecer comunicação com os adultos, que consiga relatar acontecimentos do seu quotidiano.</p> <p><b>Como motiva e inclui estas crianças nas atividades diárias da sala?</b> Pois começo precisamente por coisas que lhes sejam familiares, para que a criança se sinta segura e se sinta capaz em se expor, por exemplo, falar do seu fim de semana que lhes é muito próximo, por ser algo que as envolve e talvez por isso a faz sentir muito mais segura, outra das estratégias é por exemplo, pô-los mais próximo de nós, também utilizo muito jogos de sons para despiste de problemas de audição.</p> <p><b>De que modo promove a interação entre estas cri. e os seus pares?</b> Por vezes há situações em que as outras crianças fazem reparos, sobre o que é mal dito ou aquilo que não percebem e tentam corrigi-las e eu tento que eles aprendam a respeitar-se e a perceberem que eles mais tarde também conseguirão dizer corretamente, porque às vezes acontecem situações destas...</p>
<p><b>F. Dados complementares sobre as expectativas das educadoras face à problemática da linguagem oral</b></p>	<p><b>Dada a sua experiência profissional, considera que esta problemática é relevante no contexto de JI?</b> Claro considera que sim, eu penso que é uma questão muito importante, pois sempre que uma criança tem problemas de linguagem não se sente tão integrada no seu grupo, por isso, quando consegue superar essa questão sente-se muito melhor no ambiente da escola.</p>

**Gostaria de acrescentar alguma coisa sobre este assunto?**

Penso que não, a não ser que realmente na minha prática diária sinto muitas vezes falta de tempo, para poder estar mais individualmente com essas crianças ou outras que tenham qualquer outra problemática e exijam de nós uma atenção mais individualizada.



## ANEXO III – Transcrição da entrevista à educadora E3



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

<p><b>B. papel do Jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem oral</b></p>	<p><b>Que papel considera que o JI deve ter no desenvolvimento da LO das crianças?</b></p> <p>Eu acho que deve ter um papel bastante importante, porque cada vez mais os miúdos estão na escola durante mais tempo, os pais muitas vezes não têm tempo para eles, eu acho que a vida é tão stressante e tão a correr e portanto apesar de não dever ser, acabamos por ser nós, cada vez mais a ter um papel importante, no desenvolvimento global das crianças, portanto a nível da linguagem também.</p> <p><b>Quais os seus objetivos em relação ao desenvolvimento da linguagem oral no JI?</b></p> <p>Acho que é muito importante haver uma boa articulação, a aquisição de vocabulário, quanto mais rico for o vocabulário e diversificado, melhor é a construção de frases, a consonância entre os diferentes elementos da frase. A utilização correta dos diferentes tempos verbais, nesta idade eles usam muito, os tempos verbais dos verbos regulares e portanto temos depois que começar a...introduzir os verbos irregulares, é por exemplo: eu comi, eu subi, portanto depois é: eu di. E aí nós também temos que os fazer entender como é que se faz essa distinção entre os verbos regulares e os irregulares, depois as rimas, o som no início e no fim das palavras, acho que tudo isso é muito importante, para um bom desenvolvimento da linguagem.</p> <p><b>Que estratégias utiliza para a promoção do desenvolvimento da LO com as crianças em idade pré-escolar?</b></p> <p>Faço todos os dias, salvo raras exceções, contamos pelo menos uma história, cantamos sempre também diariamente, uma, duas, três canções, isto faz mesmo parte da rotina da manhã, o que eu acho que é importante precisamente para a aquisição de novo vocabulário, para a articulação...depois fazemos poesias, fazemos reconto de histórias, o facto de eles levarem à sexta-feira o livro, o que faz parte do nosso projecto da biblioteca, é uma maneira de envolver as famílias na leitura de histórias. As crianças levam com o livro uma ficha de leitura, que tem uma questão sobre o autor, o ilustrador...e depois fazem um desenho, uma frase, ou um texto, aquilo que quiserem sobre o referido livro e depois à segunda-feira quem quer conta, quem não quer simplesmente mostra aquilo que fez sobre o livro que levou. Aqui eu vou fazendo os meus registos, para me aperceber se há alguma criança que ainda nunca contou e para a qual eu tenho que arranjar outro tipo de estratégia que a motive mais.</p> <p>Faço também muitas atividades com a divisão silábica, com</p>
---	---

	palminhas, com os pés, com as mãos...
<b>C. Identificação de problemas de linguagem oral das crianças</b>	<p><b>Utiliza algum instrumento específico para a avaliação da linguagem oral?</b></p> <p>Tenho, um pequeno teste que é feito através de imagens adequadas a diferentes sons das palavras e quando eu vejo que há uma criança com problemas de articulação eu aplico-lhe esse teste, porque às vezes parece-nos que são muitos sons e não são, outras vezes parece-nos que é uma palavra ou outra e na verdade são muitos sons. Assim depois de aplicar o teste tenho a certeza, aonde é que são realmente as suas incorreções, porque muitas vezes eles falam mal porque nunca foram corrigidos, quando nós os corrigimos, porque esse teste 1º é dita a palavra espontaneamente, se não a disserem corretamente nós dizemo-la e eles repetem-na, se eles conseguirem dizer bem já estão no bom caminho, quer dizer que conseguem lá chegar, se não o conseguirem há que ver se é só uma palavra ou duas, um som ou outro, se são muitos...se assim for encaminhado para a terapia da fala, para um técnico, por isso este teste serve para minha orientação fundamentada.</p> <p><b>O que considera problemas de linguagem nesta faixa etária?</b></p> <p>Eu sei por exemplo, que até aos 5/6 anos, os problemas do “rs” não é grave, por isso eu deixo arrastar essa questão mais tempo, quando chegam aos 4/5 anos com problemas graves de articulação aí sim, aplico o tal teste e vejo.</p> <p><b>Quando é que considera que existe um problema de linguagem?</b></p> <p><b>Pela sua experiência, parece-lhe que os pais identificam problemas de linguagem oral dos seus filhos ou, regra geral, é a educadora que deteta esse tipo de situação?</b></p> <p>Depende, acho que depende muito dos pais, às vezes até são pais bastante interessados, no entanto não têm a noção que aquilo possa ser um problema, porque às vezes também são situações ligeiras, outras nem tanto claro</p>
<b>D. Sinalização de crianças com problemas na linguagem oral</b>	<p><b>Quando verifica que uma criança tem problemas na LO, o que faz?</b></p> <p><b>Que recursos tem o seu agrupamento/ instituição para dar resposta a estes casos?</b></p> <p>É assim, quando eles têm dificuldades nós primeiro mandamos fazer uma avaliação, geralmente vão fazê-la fora porque é mais rápido, a um terapeuta particular, porque no ano passado não tínhamos, neste momento temos uma terapeuta da fala no nosso agrupamento, quando é necessário é ela que faz a avaliação e depois é ela mesma que faz a terapia cá, uma ou duas vezes por semana, consoante o problema e a sua disponibilidade, que por vezes é o mais difícil, pois é só uma para todo o agrupamento, quando os pais tem possibilidade de fazer particularmente, às vezes também acontece.</p> <p><b>Que tipo de apoios considera necessários para as crianças com PLO?</b></p> <p>Basicamente a terapia da fala, pois é realmente uma grande ajuda.</p>

	<p><b>Quando é que considera que se devem iniciar esses apoios?</b>  É assim se a criança tem problemas graves de linguagem, quanto mais cedo melhor, sobretudo se for uma criança com outro tipo de problemas associados, por exemplo: surdez, ou de cognição, se é uma criança com um desenvolvimento normal e apenas tem alguns problemas ligeiros de linguagem, convém ver que sons é que realmente são e em que idade é que é provável essas situações estarem superadas, se está ainda dentro da idade nós damos espaço, para que ela evolua, se a idade para determinada aquisição já foi ultrapassada então aí nós encaminhamos para um técnico</p>
<p><b>E. Práticas de inclusão de crianças com problemas na linguagem oral em Jardim-de-infância</b></p>	<p><b>Quais as dificuldades na sua prática pedagógica decorrente da existência no grupo de cri. com PL?</b>  Depende sobretudo da problemática da criança, mas eu acho que se consegue, pelo menos comigo tem corrido bastante bem, porque são crianças que em termos cognitivo não tem problemas, sendo quase sempre situações ligeiras, em que dá para fazermos o nosso trabalho, de histórias, canções, lengalengas, poesias e tudo isso que ajuda muito, em caso de situações mais graves, por exemplo, já tive um menino surdo, que tinha uma educadora especializada que lhe ia lá dar apoio, que nós aprendíamos e fazíamos um trabalho de integração com todos os meninos da sala e tivemos um menino com paralisia cerebral que usava os símbolos pictográficos de comunicação, que também chegámos a construir histórias com os símbolos, fazendo sempre a inclusão desses meninos e pronto... depois tentamos fazer atividades em que este modo de comunicação apareça, para que o resto do grupo perceba que eles comunicam dessa maneira e nós podemos ajuda-los a sentirem-se bem no meio de nós.</p> <p><b>Quais os seus principais objetivos educativos para as crianças com PLO?</b>  Nesse ano em que estivemos com o menino com paralisia, tivemos uma situação engraçada, em que todos os meses tínhamos que ir contar uma história a outra sala  E um menino que não fala, quer dizer não é fácil nós conseguirmos e no entanto nós fizemos num mês uma história com os símbolos, outro mês ele usava língua gestual para explicar e os outros repetiam o que ele fazia, outro fizemos com sobras chinesas e ele transportava as sobras e não precisava de falar, portanto tentando sempre fazer atividades em que ele se sentisse integrado.</p> <p><b>Como motiva e inclui estas cri. nas atividades diárias da sala?</b>  <b>De que modo promove a interação entre estas cri. e os seus pares?</b></p>

<p><b>F. Dados complementares sobre as expectativas das educadoras face à problemática da linguagem oral</b></p>	<p><b>Dada a sua experiência profissional, considera que esta problemática é relevante no contexto de JI?</b></p> <p>Sim, sim e numa das questões, quando tu falaste com que idade é que se deve...é assim eu acho que é muito importante que os meninos cheguem ao primeiro ciclo a articular corretamente, a falar corretamente, a construir as frases como deve ser...porque depois muitas vezes o que acontece é: como eles não articulam corretamente fazem o mesmo em relação à escrita e depois começam os problemas de erros, de ortografia e... se nós previamente conseguirmos minimizar essa situação no J.I. vai ajuda-los e muito na sua adaptação à escola, onde eles passam a estar muito mais expostos, começam a ter que ler em voz alta e...as crianças do grupo começam a ser muito mais “cruéis”.</p> <p><b>Gostaria de acrescentar alguma coisa sobre este assunto?</b></p> <p>Não da minha parte penso que não, no entanto se depois precisares de mais alguma coisa, já sabes...podes voltar sempre que precisar.</p>
--	--

## ANEXO IV – Transcrição da entrevista à educadora E4



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

<p><b>B. papel do Jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem oral</b></p>	<p><b>Que papel considera que o JI deve ter no desenvolvimento da LO das crianças?</b></p> <p>Bom, nós aqui na sala por exemplo, temos a hora do conto, que é: eles levam livros para casa e... depois fazem o reconto da história, são os “contadores de histórias”, ou seja eles contam à maneira deles e um pouco segundo a imagem e o restante grupo vai corrigindo os sons e palavras que possam ser ditas de modo menos correto, o que eu acho que é um bom treino. Depois eu leio a história e faço com que eles reparem o modo como o livro está escrito, que há espaço entre as palavras, aonde é que aparece o título, quem é o autor, de que modo está escrito, em verso ou em prosa, que começa por letra maiúscula, acho que é muito bom para eles, este é um dos momentos. Eu faço muitos registos com eles, aliás eu trabalho um bocadinho a Pedagogia de Projecto e é através desses registos que nós chegamos a trabalhos, a projetos e quando escrevo falo em voz alta e vou chamando a atenção deles, por exemplo para os tempos verbais, para o sujeito da ação.</p> <p><b>Quais os seus objetivos em relação ao desenvolvimento da linguagem oral no JI?</b></p> <p>Agora temos as metas e vamos ajustando-nos às metas de aprendizagem, que é uma coisa bem recente e vou um bocadinho por aí. A divisão silábica, através de jogos e batimentos, os sons...</p> <p><b>Que estratégias utiliza para a promoção do desenvolvimento da LO com as crianças em idade pré-escolar?</b></p>
<p><b>C. Identificação de problema de linguagem oral das crianças</b></p>	<p><b>Utiliza algum instrumento específico para a avaliação da linguagem oral?</b></p> <p>Não, nós aqui temos muito acompanhamento, falamos muito com a terapeuta da fala, algumas situações falamos com a educadora do ensino especial, se detetamos alguma coisa, mesmo que de modo informal elas vão-nos dando dicas que nos vão apoiando, algumas estratégias, que nos vão ajudando a ultrapassar situações pontuais, claro sem gravidade, mas algo que passe para o papel, não tenho.</p> <p><b>O que considera problemas de linguagem nesta faixa etária?</b></p> <p>Considero, por exemplo o caso da menina romena, apesar de como não é portuguesa acaba por ter uma atenuante diferente. O falar mal, ter uma linguagem pouco perceptível...</p> <p><b>Quando é que considera que existe um problema de linguagem?</b></p> <p>Mesmo quando me refiro a crianças com linguagem “abebesada”, normalmente aconselho sempre os pais a ir uma</p>

	<p>terapeuta para que façam um despiste e perceber até que ponto não é uma dificuldade deles, porque como eu não sou especializada, nem sempre consigo detetar se já é considerado um problema.</p> <p><b>Pela sua experiência, parece-lhe que os pais identificam problemas de linguagem oral dos seus filhos ou, regra geral, é a educadora que deteta esse tipo de situação?</b></p> <p>Eu acho que sim, é um bocadinho a educadora e também há muitos pais que não têm contacto com outras crianças e se só têm um filho...não têm termo de comparação e depois quer queiramos quer não é sempre o bebé lá de casa...</p>
<p><b>D. Sinalização de crianças com problemas na linguagem oral</b></p>	<p><b>Quando verifica que uma criança tem problemas na LO, o que faz?</b></p> <p><b>Que recurso tem o seu agrupamento/ instituição para dar resposta a estes casos?</b></p> <p>O agrupamento é muito grande e nem sempre temos capacidade de resposta, pois não temos cá nenhuma terapeuta, apenas o agrupamento tem um protocolo com a CERCITOP e são técnicas da CERCITOP que vêm cá, que é o caso da terapeuta que eu falei ainda há pouco.</p> <p><b>Que tipo de apoios considera necessários para as crianças com PLO?</b></p> <p>Terapia da fala, muitas vezes a educadora do ensino especial é mais um apoio a que nós recorremos, pois vêm cá e estão com as crianças que necessitam de um modo individualizado, o que para eles é muito bom, porque nós muitas vezes é desse tempo que sentimos falta, o poder estar com determinada criança mais individualmente, pois em grupo nem sempre é fácil, a não ser que fale diretamente para aquela criança e “exijo” que seja ela a responder e que mais nenhum interfira, porque há sempre crianças mais tímidas que nunca falam se não forem diretamente abordadas...há sempre aquelas que falam mas perante o grupo não se expõem e portanto só falando individualmente, o que nem sempre temos tempo...</p> <p>Dependendo dos casos, também podemos ter uma psicóloga, mas a resposta acaba por ser pouco, só chegando mesmo aos casos mais graves.</p> <p><b>Quando é que considera que se devem iniciar esses apoios?</b></p> <p>É assim, eu acho que os três anos é cedo, eu penso que o ideal é no início dos cinco anos, nos quatro ainda há muito a linguagem infantil que depois vai passando e que nós não percebemos muito bem, aquela questão que falámos há pouco.</p>
<p><b>E. Práticas de inclusão de crianças com problemas na linguagem oral em Jardim-de-infância</b></p>	<p><b>Quais as dificuldades na sua prática pedagógica decorrente da existência no grupo de cri. com PL?</b></p> <p>É um bocadinho isso, falta de apoio e de tempo, pois eu tenho uma base, mas faltam-me conhecimentos específicos, claro que vou utilizando estratégias, falo com colegas que tenham mais experiência, mas sobretudo é isso: sentir que por vezes não tenho meios para ajudar.</p> <p><b>Quais os seus principais objetivos educativos para as crianças com PLO?</b></p>

	<p>Tento fazer com elas um trabalho mais individualizado sempre que posso, não é, tento, mas depois há a questão do grupo, que repara e por vezes reclama a minha atenção.</p> <p><b>Como motiva e inclui estas cri. nas atividades diárias da sala?</b></p> <p>Nem sempre, se forem atividades que impliquem sobretudo a parte verbal oral, nem sempre, porque depois intimidam-se e já não querem falar, porque sabem que à partida o resto do grupo vai estar atento ao momento em que ele falha para...dizer: não é assim.</p> <p><b>De que modo promove a interação entre estas cri. e os seus pares?</b></p> <p>Sim, sim, sim... eu falo em relação a este ano e à questão da biblioteca e eles aí também já perceberam a questão do menino com dificuldades a esse nível e portanto ajudam-no muito e são muito amigos dele, orientam-no muito e no momento da história ele também conta a história dele como sabe e os outros ficam atentos e respeitam-no, porque ele tem que ser muito ajudado e os outros aproveitam para o ajudar, mas ele conta..., é diferente porque já perceberam que ele tem neste caso especifico limitações e nós criámos aqui a entreaajuda dentro do grupo, não deixando nunca que ele se sinta excluído.</p>
<p><b>F. Dados complementares sobre as expectativas das educadoras face à problemática da linguagem oral</b></p>	<p><b>Dada a sua experiência profissional, considera que esta problemática é relevante no contexto de JI?</b></p> <p>Sim, sem dúvida, acho que sim, porque há algum tempo atrás, deixava-se avançar muito estas questões, até muito tarde e muitas vezes não a conseguiam ultrapassar. Até considerando a questão da gaguez, neste momento não se veem quase crianças gagas, talvez por isso mesmo, por precocemente se tentar resolver estas situações, quer através de estratégias, quer com a ajuda de terapeutas.</p> <p><b>Gostaria de acrescentar alguma coisa sobre este assunto?</b></p> <p>Penso que não, penso que tocámos em aspetos bastante relevantes e por isso não me lembro de mais nada.</p>



## ANEXO V – Transcrição da entrevista à educadora E5



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

<p><b>B. papel do Jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem oral</b></p>	<p><b>Que papel considera que o JI deve ter no desenvolvimento da LO das crianças?</b></p> <p>Muito importante, nós sabemos a evolução que eles têm depois de entrarem para o J.I, porque aqui para além de criarem à vontade dá-lhes muitas experiências, pois enquanto estão em casa e só estabelecem relações familiares, acontece por exemplo eles dizerem: que foram à loja da girafa...Aqui por outro lado tentamos trabalhar muito através de histórias, das conversas, das dramatizações, teatros com fantoches...</p> <p><b>Quais os seus objetivos em relação ao desenvolvimento da linguagem oral no JI?</b></p> <p><b>Que estratégias utiliza para a promoção do desenvolvimento da LO com as crianças em idade pré-escolar?</b></p>
<p><b>C. Identificação de problemas de linguagem oral das crianças</b></p>	<p><b>Utiliza algum instrumento específico para a avaliação da linguagem oral?</b></p> <p>Temos algumas coisas que utilizamos informalmente, tenho um teste linguagem que uma colega me deu o ano passado, que eu tenho utilizado com aquelas crianças que têm problemas articulatorios, mas é muito feito empiricamente, o que nos dá uma certa orientação, para depois pedirmos uma avaliação a uma terapeuta que temos no agrupamento.</p> <p>Eu neste momento não tenho ninguém no apoio, tenho crianças a fazer terapia a nível particular.</p> <p><b>O que considera problemas de linguagem nesta faixa etária?</b></p> <p>É a criança não conseguir comunicar, não conseguir articular corretamente. Para mim os problemas de linguagem, eu associo muito à falta de maturidade, sobretudo quando eles chegam de casa, eu este ano recebi catorze meninos novos, destes só três vinham de J.I, o resto vêm todos de casa, quase a fazerem 5 anos...</p> <p><b>Quando é que considera que existe um problema de linguagem?</b></p> <p>Quando depois de utilizar várias estratégias, mesmo assim eles não conseguem ultrapassar as suas dificuldades e esta persiste, que como já disse, eu acho que muitas vezes têm sobretudo a ver com a falta de maturidade, com o modo como são tratados em casa.</p> <p>Eu trabalho muito com eles a linguagem, através de histórias. Há dias em que sou capaz de estar com eles, sentados desde as 9.15 até às 10.30h, a trabalhar uma história. Depois a conversa vai surgindo. Este grupo, são crianças que precisam muito de</p>

	<p>conversar e é assim que eu vou puxando por eles.</p> <p><b>Pela sua experiência, parece-lhe que os pais identificam problemas de linguagem oral dos seus filhos ou, regra geral, é a educadora que deteta esse tipo de situação?</b></p> <p>Eu acho que esperam muito, não têm noção, mas como nós funcionamos muito com a parte de avaliação, todos os períodos temos uma avaliação, começamos logo a alertar no 1º período e os pais normalmente no 1º período, quando eles vêm muito pequeninos, andam sempre muito preocupados e nós aproveitamos para ir dando umas achegas e eles vão começando a estar alerta e quando chega a hora das avaliações aproveitamos e se for mesmo necessário encaminhamos para a terapia da fala.</p>
<p><b>D. Sinalização de crianças com problemas na linguagem oral</b></p>	<p><b>Quando verifica que uma criança tem problemas na LO, o que faz?</b></p> <p><b>Que recursos tem o seu agrupamento/ instituição para dar resposta a estes casos?</b></p> <p>Neste momento temos uma terapeuta da fala para todo o agrupamento, que neste momento está a dar apoio a crianças que foram sinalizadas o ano passado, portanto este ano se surgir mais algum caso é muito complicado, a não ser que fosse uma questão muito grave e que tivéssemos que passar à frente de algum outro caso menos urgente, não é muito fácil de fazer, mas faz-se quando é o último recurso, tem que ser.</p> <p><b>Que tipo de apoios considera necessários para as crianças com PLO?</b></p> <p>Eu acho que o mais importante é procurarmos logo uma pessoa que perceba realmente do assunto, porque chega a um ponto que fico bloqueada, porque me sinto incompetente nesta área, porque eu não sei, eu não sei ensiná-los a posicionar a língua e por isso preciso de ajuda.</p> <p>São estes os apoios que temos: encaminhar para a educadora do ensino especial e depois se for preciso para a terapeuta da fala.</p> <p><b>Quando é que considera que se devem iniciar esses apoios?</b></p>
<p><b>E. Práticas de inclusão de crianças com problemas na linguagem oral em Jardim-de-infância</b></p>	<p><b>Quais as dificuldades na sua prática pedagógica decorrente da existência no grupo de cri. com PL?</b></p> <p>Não, não se nota...as dificuldades que ele noto não bloqueia essa parte relacional, nem bloqueiam o desenrolar das atividades. Como a maior parte das dificuldades são ao nível da parte articulatórias e de vocabulário e não ao nível da compreensão, faz com que não empelique com as relações pessoais.</p> <p><b>Quais os seus principais objetivos educativos para as crianças com PLO?</b></p> <p>Sobretudo que tenham à vontade em falar e que gostem de conversar e que percebam que são ouvidos, porque uma criança a partir do momento que sabe que nós a ouvimos e escuta aquilo que ele diz tem prazer em falar e a partir daí tudo se desenvolve, depois trabalho muitas histórias, poesia, palavras que eles desconhecem e vamos descobrir o que</p>

	<p>querem dizer.</p> <p><b>Como motiva e inclui estas cri. nas atividades diárias da sala?</b>  <b>De que modo promove a interação entre estas cri. e os seus pares?</b></p>
<p><b>F. Dados complementares sobre as expectativas das educadoras face à problemática da linguagem oral</b></p>	<p><b>Dada a sua experiência profissional, considera que esta problemática é relevante no contexto de JI?</b>  É, é sem dúvida, é a base de tudo, comunicar é fundamental, se não como é que eu lhes consegui passar os raciocínios e explicar as coisas, se a criança não entender, que é os problemas de crianças de outras nacionalidades, andam aqui sem captarem nada, sem perceberem a mensagem, é muito difícil.</p> <p><b>Gostaria de acrescentar alguma coisa sobre este assunto?</b>  Não, no entanto estou ao teu dispor para qualquer esclarecimento que precisas.</p>



## ANEXO VI – Transcrição da entrevista à educadora E6



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

<p><b>B. Papel do Jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem oral</b></p>	<p><b>Que papel considera que o JI deve ter no desenvolvimento da LO das crianças?</b> Olha, o jardim-de-infância, para já da minha experiência, fui eu de todos os casos, que tendo as minhas suspeitas, pedi uma avaliação à psicóloga que nos dá apoio, fui eu que detetei primeiro que os pais, logo aí é um papel de prevenção, não é, de informação e também de intervenção, acho que é logo...como se costuma dizer, é de pequenino é que se começa e...</p> <p><b>Quais os seus objetivos em relação ao desenvolvimento da linguagem oral no JI?</b> <b>Que estratégias utiliza para a promoção do desenvolvimento da LO com as crianças em idade pré-escolar?</b> Olha, leio muito, livros, leitura de textos, de livros que eles trazem de casa, de livros meus, rimas, eles gostam muito de rimas, por exemplo estive a trabalhar a alimentação e então contei uma história sobre a alimentação, então o jogo era: vamos descobrir palavras relacionadas com a alimentação, ou então com o som, por ex: palavras terminadas em ão, eles gostam imenso, inventam muitas palavras e gostam imenso, e...músicas também, lengalengas, trava-línguas.</p>
<p><b>C. Identificação de problemas de linguagem oral das crianças</b></p>	<p><b>Utiliza algum instrumento específico para a avaliação da linguagem oral?</b> Não, é coisa que não, não tenho. O que eu faço, com aquelas crianças que eu ache que têm algum problema, ah... levo-as um bocadinho para fora do grupo e faço tipo um jogo de palavras, para ver o grau, ou se sou eu que percebi mal, ou se realmente há ali qualquer coisa com aquela criança.</p> <p><b>O que considera problemas de linguagem nesta faixa etária?</b> Olha ah...aquelas crianças que eu tenho, pronto são... três, não neste momento são quatro, que eu acho que têm problemas de linguagem, duas delas é de articulação, ah...outra tem muito pouco vocabulário, porque é uma das crianças que é ucraniana, ela é portuguesa, mas a mãe é russa e o pai ucraniano, ou seja a criança fala três línguas, em casa fala a dos pais e na escola a portuguesa, quer dizer, aquilo às tantas já misturava o ucraniano com o russo.</p> <p>Outra criança detetei, eu achava que na altura em que a criança tinha dois anos, eu achei que a criança tinha falta de audição e fez imensos testes, primeiro não dava nada, entretanto...depois detetou-se realmente que a criança tinha falta de audição, mas as coisas não foram feitas como deve de ser em termos médicos e...é de compreensão, a nível sobretudo de articulação,</p>

	<p>compreensão e muita falta de vocabulário, porque a criança mistura, muitas línguas.</p> <p>Por exemplo, lembro-me que ela hoje virou-se para a minha auxiliar e disse em vez de ser almofada disse “olfada”, mas era almofada que ele queria dizer, mistura os sons.</p> <p><b>Quando é que considera que existe um problema de linguagem?</b></p> <p>É assim...pela experiência que eu tenho, de linguagem, é quando eles querem se exprimir e não conseguem e depois é quando eles estão em grupo, não é, começa naquela fase em que começam a brincar em grupo e eu oiço comentários, que aconteceu isso, pela minha experiência, ouvir comentários de meninos, virarem-se para os meninos que eu realmente achava que tinham problemas e virarem-se e dizerem fala português, quer dizer uma criança que era portuguesa e dizerem-lhe fala português, como não percebem acham que o outro não está a falar português...</p> <p><b>Pela sua experiência, parece-lhe que os pais identificam problemas de linguagem oral dos seus filhos ou, regra geral, é a educadora que deteta esse tipo de situação?</b></p> <p>Pela minha experiência os pais, não...houve uma... os pais da criança ucraniana aceitaram e perceberam e fizeram um esforço para que as coisas melhorassem, tanto que até a psicóloga sugeriu em casa falarem só uma língua com ele, escolhessem, a ucraniana, a russa..., mas uma língua só, se não depois na cabecinha dele aquilo era uma grande confusão.</p> <p>A criança que está neste momento a ter acompanhamento, até foi a avó que veio à reunião, aceitou muito bem, mas tive que ser eu a tomar...a iniciativa.</p> <p>Os pais, em que a mãe é alemã, da criança alemã, que fala português, mas que também fala alemão, está muito melhor porque os pais também...essa criança então fala imensas línguas, porque fala japonês, porque tem irmãos japoneses, fala o inglês, fala o alemão e aquilo às vezes...mas já está muito melhor.</p> <p>A outra criança com falta de audição, foi muito complicados os pais aceitarem... que a criança tinha falta de audição, de tal forma que neste momento ainda não está a ser acompanhada, como não aceitaram, também não evoluíram. Pediram ajuda a uma médica, que é conhecida, mas ao que parece, a Doutora não fez as coisas como devia de ser, então detetaram que a operação que foi feita não deveria ter sido aquela, que era outra...e a criança parece que está mesmo com uma surdez de um ouvido.</p>
<p><b>D. Sinalização de crianças com problemas na linguagem oral</b></p>	<p><b>Quando verifica que uma criança tem problemas na LO, o que faz?</b></p> <p>Olha é assim, como eu tenho este grupo há muitos anos, isto é já os conheço, muito bem, já...já sei as manhas deles, pronto, ah...o que eu faço, como a maior parte é jogos dearticulação, de compreensão... em relação à surdez, quando eu estou a falar para o grande grupo ponho-os sempre ao pé de mim, pronto</p>

são logo os primeiros, mesmo que seja numa roda, eles estão sempre lado a lado comigo, depois...quando faço perguntas em grande grupo, dirijo-me aquela criança, tento fazer perguntas fáceis que eu sei que a criança vai conseguir responder e que os outros a vão entender, eu percebo, não quer dizer que os outros percebam e...isso é mais em grande grupo, pronto, individualmente tento, não ser tão exigente com eles, como sou com os outros, mas se por exemplo dizem uma palavra mal, não digo ai não é assim que se diz, digo a palavra bem e peço, agora repete a palavra como eu estou a dizer, insistir e às vezes brincar, dizendo: vá diz lá outra vez, agora diz lá outra vez, tentar brincar um bocadinho para ver se eles...começam a ter menos dificuldades na articulação.

**Que recurso tem o seu agrupamento/ instituição para dar resposta a estes casos?**

Olha nós temos uma psicóloga, que trabalha mesmo connosco, na instituição e quando há assim este tipo de problemas falamos com ela e depois ela vai à nossa sala está lá um bocadinho para perceber se realmente existe alguma coisa com a criança, depois tenta perceber se é só a nível de linguagem, se é também a outros níveis, emocional... ou de motricidade ou... cognitivo, ou outra coisa qualquer.

Normalmente o que nós fazemos são: quando realmente vimos que há qualquer coisa pedimos autorização aos pais, ela faz uma avaliação e se a área da linguagem for a área preocupante, nós temos uma terapeuta que não trabalha connosco, mas disponibiliza-se a ir lá, ou seja não está nos quadros, tem uns dias por semana dela e é essa terapeuta que depois faz uma avaliação, para identificar qual o problema da criança e depois se os pais autorizarem é pago à parte, mas é muito mais acessível do que...cá fora, passando a criança a ter dentro da escola secções de terapia da fala.

**Que tipo de apoios considera necessários para as crianças com PLO?**

Para já, eu acho que deveria de haver uma terapeuta da fala em todas as instituições, não é, pronto, se calhar não digo uma, mas se calhar uma ou duas por agrupamento e...acho que esse é o apoio necessário.

**Quando é que considera que se devem iniciar esses apoios?**

Olha eu acho que quanto mais cedo melhor, acho que quando há uma suspeita da nossa parte, devemos alertar os pais como é lógico e aconselhamos os pais a fazer ou um exame audiograma, ou um timpanograma e acho que quanto mais cedo melhor e...era importante que os terapeutas, os pediatras acreditassem um bocadinho mais em nós, porque por exemplo aquela criança que tem falta de audição, eu lembro-me que a primeira vez que eu falei com os pais, aconselhei os pais a falarem com o pediatra ou médico de família, referindo que a educadora tinha essa suspeita e a pediatra pura e simplesmente disse: à não isso ainda é muito cedo e o pais valorizaram muito mais a palavra da pediatra do que a minha.

<p><b>E. Práticas de inclusão de crianças com problemas na linguagem oral em Jardim-de-infância</b></p>	<p><b>Quais as dificuldades na sua prática pedagógica decorrente da existência no grupo de cri. com PL?</b>  Sinto falta de tempo para estar com eles, é um grupo muito grande...21, porque em quanto eu podia estar com eles a fazer outro tipo de trabalho, não posso porque tenho o grupo, não posso retirar aquelas crianças para trabalhar com elas e deixar o resto do grupo e também falta de formação, o que nós damos na formação inicial é muito pouco em relação às necessidades que depois encontramos.</p> <p><b>Quais os seus principais objetivos educativos para as crianças com PLO?</b>  o objetivo geral é mesmo o desenvolvimento da linguagem em todos os sentidos, da gramática, da compreensão, de tudo, depois é a familiarização das crianças com a linguagem ou seja, das crianças com a linguagem, porque a linguagem não é só o falar, não é, é o escrito, é outro tipo de linguagem, por exemplo a linguagem gestual, é o Braille, despertá-los também para esse tipo de situações, que podem surgir na vida deles e é brincar muito com eles, para que quando forem para o 1º ciclo irem com alguma bagagem, não é, não é saber ler, nem saber escrever, mas com os pré-requisitos da leitura e da escrita bem definidos e interiorizados.</p> <p><b>Como motiva e inclui estas cri. nas atividades diárias da sala?</b>  Sim, infelizmente por vezes acontecem situações um pouco constrangedoras, o que eu faço é: valorizar essas crianças nas suas áreas mais fortes, por exemplo: uma das crianças que tenho com dificuldades desenha lindamente, então valorizo muito o seu desenho.  Por exemplo eu tenho uma criança dentro do grupo que pensa, por um dos amigos já ter 6 anos já deveria saber ler e eu expliquei-lhe que não, porque isso aprenderia no 1º ciclo, com uma professora que lhes ensinaria a ler e a escrever.</p> <p><b>De que modo promove a interação entre estas cri. e os seus pares?</b>  Não, porque eles já vêm juntos Há muito tempo, já se conhecem muito bem. Claro que têm as suas preferências, mas também já há aquela ajuda entre eles.</p>
<p><b>F. Dados complementares sobre as expectativas das educadoras face à problemática da linguagem oral</b></p>	<p><b>Dada a sua experiência profissional, considera que esta problemática é relevante no contexto de JI?</b>  É, é cada vez mais, porque outro dos problemas que eu noto, no J.I., que afetam a linguagem é por exemplo o uso da chucha até muito tarde, os pais não percebem que isso vai atrasá-los a nível da linguagem, é um dos motivos, tal como comerem coisas muito passadas, não os habituarem a comer comida sólida, é aqui nestes aspetos que eu acho que o J.I tem um papel fundamental.</p> <p><b>Gostaria de acrescentar alguma coisa sobre este assunto?</b>  Não, o que eu posso dizer como já frisei anteriormente é pena quando nós alertamos os pais para uma situações, nem sempre ser aceite por eles (refiro-me ao meu caso da criança surda),</p>

	<p>porque eu comei a alertá-los desde os dois anos e todos os anos fazia reuniões e eles achavam sempre que não, que eu é que estava a massacrar a criança e depois de fazerem um exame, entretanto a criança começou com terapia da fala, só que a terapia da fala era do Estado, não sei como é que eles conseguiram, era três vezes por semana, mas eu não via resultados nenhuns e foi quando eles perceberam que a criança tinha que ser operada, entretanto como foram para uma pessoa conhecida da família, não quer dizer que a médica não fosse boa, não é isso, mas... não procuraram outras opiniões e depois da operação detetaram agora há pouco tempo que a criança é realmente surda de um ouvido.</p>
--	---



**ANEXO VII - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à E1 em UR e transformação em indicadores**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores P1

Unidades de registo	Indicadores	Freq.
Têm todos um bom desenvolvimento da linguagem, (...)	Bom desenvolvimento em todos os aspetos da linguagem oral	2E1
(...) de resto têm um bom desenvolvimento, quer ao nível da articulação, quer ao nível do vocabulário, de construção de frases, portanto é um grupo claro na sua linguagem.		
(...) excerto um caso, que já está a ser acompanhado por terapia da fala, (...)	Existência de uma criança com problemas de linguagem	1E1
É um papel importante, até porque é aonde as crianças passam grande parte do dia, (...) acabamos por incentivar a correção, acabamos por desenvolver linguagem, vocabulário, de uma forma mais sistemática do que os próprios pais(...)	Estimulação da LO pelas Educadoras	1E1
(...) portanto também somos nós que devemos fazer as primeiras sinalizações, provavelmente também somos nós que estamos mais atentas a este tipo de situações.	Atenção das educadoras ao desenvolvimento da linguagem das crianças	1E1
(...) provavelmente sobrepõe-se ao dos pais, porque os pais acabam por estar em tempo útil menos horas com as crianças, (...)	Dificuldade dos pais em estimular a linguagem devido ao pouco tempo passado em família	2E1
(...), visto que quando os (pais) veem busca-los é tarde e só estão com eles ao fim de semana,		
Pretendo que a linguagem flua de uma forma normal, (...)	Desenvolver a LO	3E1
(...) pretendo que haja capacidade para contar, ouvir, perceber, explicar por		

palavras deles aquilo que os rodeia.	(O objetivo é desenvolver a compreensão e a expressão oral)	
O objetivo é desenvolver a linguagem, o mais que nós conseguirmos, (...)		
(...) pretendo que o vocabulário aumente, (...)	O objetivo é o desenvolvimento do vocabulário	1E1
(...) pretendo que a articulação melhore, (...)	O objetivo é a melhoria dos aspetos articulatorios	1E1
(...) as estratégias depois vão surgindo através das nossas vivências na sala, passa por ouvir, entender, perceber, responder, por...a linguagem é um bem importante, fundamental...	Estratégias de desenvolvimento linguístico com base nas vivências	1E1
Utilizo, eu faço, normalmente na sala dos 4 anos, a meio do ano, eu faço...utilizo uma grelha, uma tabela de avaliação, que me foi fornecido por uma educadora de apoio, este teste de articulação, chama-se teste de articulação verbal e surgiu de um curso que foi dado em Alcoitão em 1997, por Guimarães e Grilo, portanto essa educadora passou-me essa informação e eu tenho feito e de facto tem dado resultado, (...)	Uso do teste de avaliação da linguagem oral (Guimarães e Grilo, 1997) fornecida pela prof. de EE.	2E1
(...) porque nós ficamos com a noção concreta no papel, se a incorreção é espontânea, se há uma incorreção de repetição ou se é só um som isolado, (...)		
o que eu acho importante para depois passarmos essa informação aos pais, de que provavelmente esta criança precisa de terapia, sendo que existe concretamente dificuldades neste ou naquele aspeto, que som é, se é isolado ou não, enfim...	Necessidade de transmitir aos pais o resultado da avaliação da linguagem oral	2E1
Eu no meu caso, o ano passado fiz este teste de articulação a todos os meninos da sala e forneci aos pais no segundo período e três dos casos, eram quatro, uma das crianças saiu porque foi fazer a pré para uma escola oficial.		
Considero...duas coisas diferentes: pode ser problema de linguagem a nível expressivo, ou seja, a criança não consegue expressar aquilo que tem vontade, (...)	Possibilidade de existência de dificuldades de expressão	1E1
(...) ou porque a criança é tímida e não consegue estabelecer uma grande comunicação comigo, por uma questão de empatia, mas consegue com os colegas e depois fala em outras situações, isso para mim é problemático, porque para mim em termos sociais eles têm que ter o mínimo de conversa	Possibilidade de existência de dificuldades de interação	2E1

com diversas pessoas, (...)		
Eu tenho perante as situações de problemas de linguagem ou outros uma estratégia que é...mais vale pecar por excesso do que por defeito, ou seja, se eu ao fim de uma semana, um mês, dois meses continuo a considerar, que essa criança não fala comigo, a minha primeira conversa é mesmo uma conversa informal com os pais, (...)		
um problema de linguagem para mim também é em termos compreensíveis, ou seja, eu estou a falar com uma criança e essa criança não consegue compreender aquilo que eu lhe estou a dizer, não consegue porque está distraída, depois nós temos que arranjar maneira de perceber o que é que se passa, em que situação (...)	Possibilidade de existência de dificuldades de compreensão	1E1
(...) e depois problema de linguagem é uma má articulação, é uma má dicção, (...)	Possibilidade de existência de dificuldades de articulação	1E1
(...) é um vocabulário pobre, portanto aos cinco anos é suposto que o vocabulário seja correto, rico, (...)	Possibilidade de existência de um leque vocabular reduzido	1E1
(...) que haja riqueza na construção de frases simples, portanto isso depois tem que ser tudo avaliado.	Possibilidade de existência de dificuldades na construção de frases simples	1E1
(...) no sentido de percebermos em conjunto, se já se falou com o médico, como é que funciona lá em casa, ou já fez uma avaliação de audição,(...)	Necessidade de perceber o motivo das dificuldades	1E1
(...) eventualmente em casa as situações não são idênticas às da escola, porque os pais não estão atentos	Ausência de atenção dos pais	1E1
(...) porque nem sempre coincide com os problemas lá da escola e nós sabemos que quando há suspeitas de algum problema, a primeira reação dos pais é a negação; não lá em casa está tudo bem, não acho que não há problema nenhum (...)	Não-aceitação por parte dos pais	1E1
quando dá entrada no primeiro ciclo e isto para os pais normalmente é... motivo para se preocuparem pela importância que eles dão ao primeiro ciclo, é muito maior (...)	Alteração na atitude e aceitação por parte dos pais	2E1
(...) quando nós os alertamos para o facto de a criança estar a falar mal vai trazer-lhe problemas, faz com que eles fiquem relativamente apreensivos e passem à ação (...)		

(...)é aí que eu tendo a minha avaliação posso dizer com clareza aquilo que eu já constatei e perante os pais dizer: (...) eu acho que sozinha não vou conseguir e ela sozinha também não (...)	Incentivo da educadora aos pais para procura de ajuda qualificada	2E1
(...) na maioria das vezes é algo que precisa de ser acompanhado e ajudado a ser ultrapassado.		
(...) para mim esta é sempre a primeira estratégia, fale com o médico, com o pediatra, peça um teste de audição, porque pode ser uma questão de audição	Encaminhamento para o pediatra	1E1
depois disso acho que se deve fazer uma avaliação com um terapeuta da fala (...)	Encaminhamento para o terapeuta da fala	3E1
(...) isto está prolongado no tempo e no final da sala dos três anos eu pedi à mãe e antes de fazer o teste de articulação, eu pedi à mãe para ir ao pediatra e pedir a sua opinião, para ver se ouvia bem, porque eu achava importante (...)		
(...) porque e não sou terapeuta, portanto eu tenho a experiência de anos de trabalho, mas tenho a sensibilidade pelo facto de muitas crianças já terem passado por mim, portanto não me sinto com competência para taxativamente dizer é isto ou aquilo.		
Normalmente aqui na minha escola as coisas funcionam bem assim, pois de facto os pais, a seguir a algumas conversas sobre este assunto passam à ação (...)	Consciencialização dos pais para os problemas	3E1
(...) nessa situação eu acho que o pai tem consciência (...)		
(...) nessa altura a mãe não deu muita importância, nos quatro anos e logo no primeiro período eu voltei a falar no assunto e aí sim, ela começou a tratar do assunto.		
Eu acho quando a situação é muito grave, quando a criança tem muitas incorreções, quando a criança não se faz entender, não com os pais, porque os pais estão habituados àquela linguagem (...)	Dificuldades na comunicação ao nível social	2E1
(...) imagine-se no meio do parque, foi ao supermercado e alguém falou com ela, a criança falou o pai entendeu, mais ninguém entendeu (...)		
(...) portanto o pai acha sempre que vai passar, porque é pequeno... é	Alguma demora na aceitação por parte dos pais	2E1

imaturo, coitadinho (...)		
(...) da consciência à ação, eu acho que nem sempre é imediato (...)		
Às vezes procuram-me e coincide com o facto de eu também achar ou seja, eu própria também já fui ter com eles, se é uma criança que já está comigo há mais tempo (...)	Coincidência da opinião pais/educadora	1E1
(...) mas se é uma criança que entra para o grupo na sala dos 4 ou 5 anos, eu não posso...ela chegou há uma semana e eu quinze dias depois estou a dizer aos pais, olhe eu acho que: (...)	Necessidade de avaliação pela educadora previamente ao alerta aos pais	4E1
(...) tenho que conhecer a criança, tenho que uma série de situações que têm que ser avaliadas (...)		
(...) fica tudo bem quando acaba bem, ou seja, quando nós dizemos aos pais (...)		
Neste caso concreto que temos estado a falar, é uma criança que chegou ao colégio com 3 anos, eu sinto de facto que... a criança tem algumas dificuldades, mas eu não a conhecia portanto... houve ali um ano para chegar à conclusão: (...)		
(...) quando finalmente os pais tomam uma atitude, quando... depois vêm resultados, no caso de uma terapia da fala, numa incorreção, numa troca de sílabas, uma omissão, enfim qualquer coisa (...)	Reconhecimento e gratificação dos pais quando há bons resultados	2E1
(...) quando os pais apercebem-se que existem algumas melhoras, depois ficam agradecidos, há ainda bem que me disse, ainda bem que...		
(...) este tipo de situações são quase sempre muito demoradas, são correções que não são feitas de uma semana para a outra, nem se toma o remédio e já está (...)	Ausência de resultados imediatos	2E1
Nota-se em algumas situações, alguma evolução. Está a anos-luz de ter uma linguagem correta		
(...) muitas vezes sentem-se desmotivados e por vezes sentem a dificuldade em gerir o tempo, devo ir buscar a criança ter que a ir buscar a meio da manhã, ir ao local, tornar a ir pô-la na escola e voltar ao trabalho (...)	Dificuldades logísticas dos pais ao lidar com o assunto	2E1
(...) em termos logísticos também não é fácil (...)		
(...) e como a escola não tem essa valência de terapia da fala, eles têm	Necessidade de motivação dos pais para o apoio de TF	2E1

sempre que fazer fora, (...)		
(...) precisamos de ser nós a motivá-los e fazê-los sentir o quão importante poderá ser para a criança.		
Para além das iniciativas que tomo em relação aos pais, tento de um modo mais intensivo “puxar” por elas através de gravuras, histórias...	Atividades de desenvolvimento da LO em JI para crianças com problemas	1E1
Apesar de já trabalhar há muito tempo tem-me calhado uma por grupo, portanto não me tem calhado mais do que uma por grupo (...)	Existência regular de uma criança por grupo com problemas de linguagem	2E1
(...) é uma questão que nos aparece sempre, portanto ou seja, como eu tinha dito à bocado é uma questão que como eu já trabalho há algum tempo e... pelo menos um caso por sala eu tenho, um caso grave (...)		
(...) dentro do grupo não é complicado (...)	Ausência de inibição da criança no grupo	4E1
(...) no grupo não sinto essa inibição (...)		
(...) há segunda-feira de manhã se estivermos em roda a contar aquilo que fizemos durante o fim-de-semana, ela conta à sua maneira (...)		
Esta criança, em concreto, em contexto de sala e que está no grupo há três anos não tem inibições, portanto ela na sala não tem qualquer tipo de problemas a contar seja o que for, em que situação for.		
(...) eu se já sofro do mal que os outros sofrem, eu já a entendo	Compreensão da expressão da criança pela educadora	1E1
(...) tento em grande grupo não corrigi-la, tento sempre, porque acho que... seria a maneira de a expor mais (...)	Não correção da linguagem da criança diante dos seus pares	1E1
(...) se por exemplo estivermos a contar uma história uma à outra, ou ela mostrar-me um trabalho que fez, aí sim corrijo-a, porque aí já sou eu e ela numa relação privilegiada, mais próxima (...)	Correção da linguagem da criança em situações individuais	2E1
(...) normalmente digo o correto esperando que ela interiorize, nunca verbalizando o seu erro.		
(...) quando eles começaram a aperceber-se que nem sempre a percebiam comentavam com os pais que tinham na sala uma menina que falava Inglês	Reconhecimento pelos pares das dificuldades linguísticas da	3E1

(...)	criança	
(...) como não a entendiam achavam que ela falava outra coisa qualquer (...)		
(...) quando eles perceberam que ela não falava Inglês, mas sim português mal (...)		
(...) acabaram por habituar-se àquilo que ouviam e simplesmente perceber o que percebiam.	Adaptação dos pares à diferença	2E1
(...) até porque os outros a conhecem , acabam por entendê-la, não é, porque... os sons mesmo que incorretos correspondem a uma realidade que eles já estão habituados (...)		
O que acontece por vezes é existir um problema de inibição, apesar de este ser menos frequente em grupo de sala (...)	Alguma inibição de contacto social por parte da criança, evitando o confronto com as dificuldades	5E1
(...) em termos sociais com as outras salas, aí sim surge o problema, é uma pessoa que nunca o ouviu e há primeira audição (...)		
(...) essa pessoa não o vai entender e a partir do momento em que lhe pede para repetir, ela já percebeu e então recusa-se a falar.		
Portanto é em termos sociais... que isso se verifica (...)		
(...) de tal maneira que ela por vezes tenta não interagir com aqueles que não são da sua sala.		
(...) quando existe alguma estabilidade em termos de grupo, ela sente-se segura, porque não é marginalizada, os outros na sala não a poem de parte , porque a entendem (...)	Aceitação da criança pelos pares	1E1
(...) os outros casos são casos que são corrigidos com o tempo, portanto o próprio grupo, as estratégias de grupo, faz com que esses casos sejam corrigidos.	Dificuldades menores e fáceis de ultrapassar em algumas crianças	1E1
Mas o caso mais grave precisa sempre de uma terapia continuada, exercícios feitos em casa, de um esforço da criança, dos pais, da sala, de toda a gente.	Necessidade do esforço conjugado dos agentes educativos e terapêuticos	1E1
Sim, duas vezes por semana, exterior à escola (...)	Dificuldade na articulação dos horários do JI e dos apoios externos	2E1
(...) é uma das situações em que a mãe a vem buscar a meio da tarde e no caso já não regressa, porque eu já me aconteceu saírem a meio da manhã		

ou no início da tarde e depois ainda voltarem.		
Eu não acho que seja um impedimento para a sua continuidade, sobretudo porque vai continuar cá no colégio e vai acompanhada do seu grupo com quem está à vontade, neste caso concreto (...)	A educadora considera importante que a criança acompanhe o grupo	3E1
(...) tem vindo a melhorar, vai continuar na escola que ela conhece e aonde se sente bem, já conhece até a professora porque nós temos feito atividades conjuntas (...)	Relevância da continuidade da criança no grupo	
(...) estar-lhe agora a impedir essa progressão seria o mesmo que lhe dizer: não vale a pena esforçares-te porque não és capaz (...)		
(...) porque as situações são diferentes e têm que ser vistas caso a caso (...)	Necessidade de considerar cada caso como único	1E1
(...) é uma criança que está a fazer terapia duas vezes por semana, os pais têm dado o devido acompanhamento, no sentido em que... dão-lhe a hipótese de ir fazer a terapia (...)	Apoio adequado da terapia da fala	1E1
(...) até porque a nível de todas as outras áreas é uma criança que corresponde, portanto não tem problemas de concentração, de entendimento, por isso eu acho que esta criança deve seguir para o primeiro ciclo ao ritmo dos outros.	Desenvolvimento normal da criança nas áreas não linguísticas	1E1

**ANEXO VIII - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à E2 em UR e transformação em indicadores**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores E2

Unidades de registo	Indicadores	freq
Estou num grupo de quatro anos, ainda estão numa fase de grande desenvolvimento da linguagem (...)	Crianças em fase de aquisição da LO	1E2
(...) tenho algumas crianças com problemas de dicção, principalmente.	Problemas articulatorios em algumas crianças	1E2
Eu penso que o J.I tem um papel muito importante, porque para além de passarem cá muitas horas é aqui que ouvem a maioria das histórias, onde aprendem grande parte do seu vocabulário (...)	Relevância do papel do JI no desenvolvimento da LO	2E2
(...) conto histórias para que eles possam aprender novo vocabulário, mostro imagens para que verbalizem aquilo que vêem, além da tradicional conversa em que eles gostam muito de contar as vivências familiares.		
Neste momento penso que ainda é um bocadinho cedo, mas estou atenta e tento sobretudo falar com eles corretamente e fazer com que eles repitam (...)	Necessidade do modelo linguístico correto da educadora	1E2
Preocupo-me sobretudo com a dicção, ou seja, que pronunciem as palavras corretamente.	Preocupação com a correção da articulação	1E2
Considero um problema quando nesta idade ainda não conseguem construir uma frase simples ou quando não entendem aquilo que lhes é dito, quando não correspondem a um pedido de uma simples tarefa (...)	Importância da compreensão e produção de frases simples aos 3 anos	2E2
(...) já devem conseguir pedir algo, através de uma frase e não de uma palavra.		
Eu penso que eles esperam um bocadinho pela nossa opinião e até nos pedem muito essa ajuda (...)	Valorização pelos pais da opinião da educadora	1E2

(...) para os pais eles nesta idade ainda são bebês e até os tratam como tal (...)	Aceitação por alguns pais da manutenção de produções linguísticas características da fase de desenvolvimento anterior	2E2
(...) há alguns que mesmo a falar com eles utilizam uma linguagem “abebesada”.		
Falo com a psicóloga que temos no colégio, para que ela me ajude a perceber melhor a situação e também perceber se em determinados casos é necessário terapia da fala (...)	A educadora pede opinião à psicóloga do colégio Faz-se uma avaliação das dificuldades da criança Avaliação pela psicóloga do JI (juntei estes 2, que diziam respeito à psicóloga e separei o da TF	2E2
(...) depois de ser feita uma avaliação pela psicóloga na sala e depois encaminhamos, para um terapeuta ou outros... técnicos.		
O que nós fazemos é encaminhá-los para outros técnicos, por exemplo, terapia da fala.	Encaminhamento para a terapia da fala	1E2
O colégio tem exclusivamente este recurso.	Inexistência de TF na instituição	1E2
Eu penso que pelo menos no início dos 5 anos isso é imprescindível, para que antes de entrarem para o primeiro ciclo esse problema esteja resolvido.	Necessidade de apoio de TF antes da entrada na escolaridade obrigatória	1E2
Quando os grupos são grandes às vezes é mais difícil de os acompanhar (...)	Dificuldade no apoio às dificuldades das crianças em grupos muito grandes	1E2
(...) como aqui no colégio acompanhamos o mesmo grupo desde os 12 meses, esse fator ajuda-nos muito, pois existe já uma grande empatia quer com a educadora, quer com o resto do grupo.	Vantagem no acompanhamento do mesmo grupo pela mesma educadora em creche e JI	1E2
O meu principal objetivo é que essa ou essas crianças consigam superar as suas dificuldades em comunicar com os outros (...)	O principal objetivo é que a criança ultrapasse as suas dificuldades	1E2
(...) consiga manter o diálogo com os amigos (...)	O objetivo é que consiga dialogar com os seus pares	1E2
(...) que consiga estabelecer comunicação com os adultos(...)	O objetivo é que consiga comunicar com adultos	1E2
(...) que consiga relatar acontecimentos do seu quotidiano.	O objetivo é que se consiga expressar socialmente	1E2
Pois começo precisamente por coisas que lhes sejam familiares, para que a criança se sinta segura e se sinta capaz de se expor (...)	Proporcionar segurança à criança	3E2
(...) falar do seu fim-de-semana que lhes é muito próximo, por ser algo que as envolve e por isso a faz sentir muito mais segura (...)		
(...) outra das estratégias é por exemplo pô-los mais próximo de nós (...)		
(...) também utilizo muitos jogos de sons para despiste de problemas de audição.	Utilização de atividades áudio	1E2
Por vezes há situações em que as outras crianças fazem reparos, sobre o que é		1E2

mal dito ou aquilo que não percebem e tentam corrigi-las (...)	Reconhecimento pelos pares das dificuldades linguísticas da criança	
(...) eu tento que eles aprendam a respeitar-se e a perceberem que eles mais tarde também conseguirão dizer corretamente (...)	Papel da educadora na aceitação da diferença pelos pares	1E2
Claro considero que sim, eu penso que é uma questão muito importante, pois sempre que uma criança tem problemas de linguagem não se sente tão integrada no seu grupo (...)	Dificuldades de integração da criança no grupo	2E2
(...) quando consegue superar essa questão sente-se muito melhor no ambiente da escola.		
(...) realmente na minha prática diária sinto muitas vezes falta de tempo para poder estar mais individualmente com essas crianças ou outras que tenham qualquer outra problemática e exijam de nós uma atenção mais individualizada.	Dificuldades de gestão do tempo pela educadora	1E2



**ANEXO IX - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à E3 em UR e transformação em indicadores**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores E3

Unidades de registo	Indicadores	Freq
Considero que tenho um grupo bastante bom em termos de linguagem (...)	Bom desenvolvimento linguístico da maior parte das crianças do grupo	2E3
(...) todos os outros são bastante bons em termos de linguagem.		
(...) havendo no entanto, três meninos com... algumas dificuldades bastante acentuadas (...)		
(...) aonde incluo o menino NEE, que tem bastantes dificuldades de linguagem (...)	Existência de criança com NEE, com bastantes dificuldades na linguagem	1E3
(...) tenho outro também com alguns problemas de linguagem que está a fazer terapia da fala, que estava mesmo a necessitar (...)	Existência de uma criança com problemas na LO, acompanhada em TF	1E3
(...) e tenho outro de 4 anos com algumas dificuldades de articulação, mas que eu penso que vai corrigindo ao longo do ano (...)	Ausência de necessidade de apoio nesta idade, quando há apenas problemas articulatorios	1E3
Eu acho que deve ter um papel bastante importante, porque cada vez mais os miúdos estão na escola durante mais tempo (...)	Relevância do papel do Ji no desenvolvimento da LO	2E3
(...) e portanto apesar de não dever ser, acabamos por ser nós, cada vez mais a ter um papel importante no desenvolvimento global das crianças, portanto a nível da linguagem também.		
(...) os pais muitas vezes não têm tempo para eles, eu acho que a vida é tão stressante e tão a correr (...)	Falta de tempo dos pais para estar com os filhos	1E3
Acho que é muito importante haver uma boa articulação (...)	Importância de uma boa articulação	2E3

(...) depois as rimas, o som no início e no fim das palavras, acho que tudo isso é muito importante para um bom desenvolvimento da linguagem.		
(...) a aquisição de vocabulário, quanto mais rico for o vocabulário e diversificado, melhor é a construção de frases, a consonância entre os diferentes elementos da frase.	Importância de um leque vocabular variado	1E3
A utilização correta dos diferentes tempos verbais, nesta idade eles usam muito, os tempos verbais dos verbos regulares (...)	Importância da utilização correta dos tempos verbais	2E3
(...) é por exemplo: eu comi, eu subi, portanto depois é: eu di.		
(...) e portanto temos depois que começar a... introduzir os verbos irregulares (...)	A educadora deve introduzir os verbos irregulares	2E3
E aí nós também temos de os fazer entender como é que se faz essa distinção entre os verbos regulares e irregulares (...)	Importância do modelo da educadora no uso dos verbos irregulares	
Faço todos os dias, salvo raras exceções, contamos pelo menos uma história, cantamos sempre também diariamente uma, duas, três canções, isto faz mesmo parte da rotina da manhã (...)	Necessidade de atividades para desenvolvimento linguístico	1E3
(...) o que eu acho que é importante precisamente para a aquisição de novo vocabulário (...)	O objetivo é a aquisição de vocabulário	2E3
(...) Depois fazemos poesia, fazemos reconto de histórias (...)		
(...) para a articulação... (...)	O objetivo é o desenvolvimento da articulação	1E3
Faço também muitas atividades com a divisão silábica, com palminhas, com os pés, com as mãos...	O objetivo é que perceba a existência das sílabas nas palavras	1E3
(...) o facto de eles levarem à sexta-feira o livro, o que faz parte do nosso projecto da biblioteca, é uma maneira de envolver as famílias na leitura de histórias. As crianças levam com o livro uma ficha de leitura, que tem uma questão sobre o autor, o ilustrador...(...)	Atividades para envolvimento dos pais no trabalho desenvolvido no JI	3E3
(...) e depois fazem um desenho, uma frase ou um texto, aquilo que quiserem sobre o referido livro e depois à segunda-feira quem quer conta, quem não quer simplesmente mostra aquilo que fez sobre o livro que levou.		
Aqui eu vou fazendo os meus registos, para me aperceber se há alguma criança que ainda nunca contou e para a qual eu tenho de arranjar outro tipo de estratégia que a motive mais.	Necessidade de registos individuais nas atividades em grande grupo	1E3
Tenho, um pequeno teste que é feito através de imagens adequadas a diferentes	Recurso a teste articulatório para confirmação de dificuldades	5E3

sons das palavras (...)	na LO	
(...) quando eu vejo que há uma criança que tem problemas de articulação eu aplico-lhe esse teste porque às vezes parece-nos que são muitos sons e não são, outras vezes parece-nos que é uma palavra ou outra e na verdade são muitos sons. Assim depois de aplicar o teste tenho a certeza, aonde é que são realmente as suas incorreções (...)		
(...) quando nós os corrigimos, porque esse teste primeiro é dita a palavra espontaneamente, se não a disserem corretamente nós dizemo-la e eles repetem-na, se eles a conseguirem dizer bem já estão no bom caminho, quer dizer que conseguem lá chegar, se não o conseguirem há que ver se é só uma palavra ou duas, um som ou outro (...)		
(...) por isso este teste serve para minha orientação fundamentada.		
(...) quando chegam aos 4/5 anos com problemas graves de articulação aí sim, aplico o tal teste e vejo.		
(...) porque muitas vezes eles falam mal porque nunca foram corrigidos (...)	Necessidade de correção linguística pelo adulto	1E3
(...) se são muitos... se assim for encaminhado para a terapia da fala, para um técnico (...)	Encaminhamento para TF nas situações mais graves	2E3
É assim, quando eles têm dificuldades nós primeiro mandamos fazer uma avaliação, geralmente vão fazê-la fora porque é mais rápido, a um terapeuta particular porque no ano passado não tínhamos.		
Eu sei por exemplo que até aos 5/6 anos, os problemas de linguagem, os problemas dos "rs" não é grave, por isso eu deixo arrastar essa questão mais tempo (...)	Preocupação em não sobrevalorizar dificuldades normais da idade	1E3
Depende, acho que depende muito dos pais, às vezes até são pais bastante interessados no entanto não têm a noção que aquilo possa ser um problema, porque às vezes também são situações ligeiras, outras nem tanto claro.	Necessidade de consciencialização dos pais relativamente aos problemas de LO	1E3
Neste momento temos uma terapeuta da fala no nosso agrupamento, quando é necessário é ela que faz a avaliação e depois é ela mesma que faz a terapia cá, uma ou duas vezes por semana, consoante o problema e a sua disponibilidade (...)	Existência de uma terapeuta no agrupamento para avaliação e intervenção	1E3
(...) por vezes é o mais difícil, pois é só uma para todo o agrupamento.	Insuficiência de TF no Agrupamento	1E3
Quando os pais têm possibilidade de fazer particularmente, às vezes também	Necessidade de recurso a TF particulares	1E3

acontece.		
Basicamente a terapia da fala, pois é realmente uma grande ajuda.	Relevância do apoio dos TF	1E3
É assim, se a criança tem problemas graves de linguagem, quanto mais cedo melhor, sobretudo se for uma criança com outro tipo de problemas associados, por exemplo: surdez, ou de cognição.	Necessidade de intervenção precoce com crianças com NEE	1E3
Se é uma criança com um desenvolvimento normal e apenas tem alguns problemas ligeiros de linguagem. Convém ver que sons é que realmente são e em que idade é que é provável essas situações estarem superadas (...)	Necessidade de avaliação inicial pela educadora	1E3
(...) se ainda está dentro da idade nós damos espaço, para que ela evolua se a idade para determinada aquisição já foi ultrapassada então aí nós encaminhamos para um técnico.	Preocupação em relacionar os resultados da avaliação com a idade da criança	1E3
Depende sobretudo da problemática da criança, mas eu acho que se consegue (...)	Possibilidades de as crianças com problemas de linguagem acompanharem o grupo	3E3
(...) dá para fazermos o nosso trabalho, de histórias, canções, lengalengas, poesias e tudo isso que ajuda muito.		
(...) pelo menos comigo tem corrido bastante bem, porque são crianças que em termos cognitivos não têm problemas, sendo quase sempre situações ligeiras (...)		
(...) em caso de situações mais graves, por exemplo, já tive um menino surdo, que tinha uma educadora especializada que lhe ia lá dar apoio (...)	Necessidade de apoio da EE quando as crianças têm problemáticas graves	1E3
(...) tivemos um menino com paralisia cerebral que usava os símbolos pictográficos de comunicação (...)	Necessidade de um sistema de comunicação aumentativa para crianças com problemas neuro motores	2E3
(...) também chegámos a construir histórias com os símbolos, fazendo sempre a inclusão desses meninos (...)	Utilização do sistema de comunicação aumentativa em situação de grupo para facilitar a inclusão	4E3
(...) depois tentamos fazer atividades em que este modo de comunicação apareça, para que o resto do grupo perceba que eles comunicam dessa maneira e nós podemos ajuda-los a sentirem-se bem no meio de nós.		
(...) nós aprendíamos e fazíamos um trabalho de integração com todos os meninos da sala (...)		
Nesse ano em que estivemos com o menino com paralisia, tivemos uma situação engraçada, em que todos os meses tínhamos que ir contar uma história a outra		

sala.		
É um menino que não fala, quer dizer, não é fácil nós conseguirmos e no entanto nós fizemos num mês a história com os símbolos, outro mês ele usava língua gestual para explicar e os outros repetiam o que ele fazia, outros fizemos com sobras chinesas e ele transportava as sobras e não precisava de falar (...)	Utilização de diversas estratégias de forma a incluir todos nas atividades	2E3
(...) tentando sempre fazer atividades em que ele se sintia integrado.		
(...) é assim, eu acho que é muito importante que os meninos cheguem ao primeiro ciclo a articular corretamente, a falar corretamente, a construir as frases como deve ser...(…)	O objetivo é que haja uma boa articulação antes da entrada no primeiro ciclo	1E3
(...) depois muitas vezes o que acontece é: como eles não articulam corretamente fazem o mesmo em relação à escrita e depois começam os problemas de erros, ortografia (...)	O objetivo é prevenir dificuldades posteriores na escrita e oralidade	1E3
(...) se nós previamente conseguirmos minimizar essa situação no J.I vai ajuda-los e muito na sua adaptação à escola (...)	O objetivo é que haja uma boa adaptação ao primeiro ciclo	2E3
(...) onde eles passam a estar muito mais expostos, começam a ter que ler em voz alta e... as crianças do grupo começam a ser muito mais “cruéis”.		



**ANEXO X - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à E4 em UR e transformação em indicadores**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores E4

Unidades de registo	Indicadores	freq
Há muitas situações diferentes (...)	Existência de diferentes níveis de linguagem	1E4
(...) tenho aqueles que falam muito bem (...)	Bom nível de desenvolvimento linguístico nas crianças mais velhas	2E4
(...) os mais velhos que vão para o 1º ano em Setembro têm um bom desenvolvimento ao nível da linguagem.		
(...) tenho uma criança Romena, que está agora na aquisição da linguagem, em casa não sei que língua falam, não consegue distinguir masculino de feminino, singular de plural (...)	Existência de uma criança Romena em processo de aquisição da linguagem em língua portuguesa	1E4
(...) tenho uma criança que até fala bem, mas carrega imenso nos “rs” (...)	Existência de crianças com dificuldades articatórias menores	3E4
(...)tenho alguns ainda com uma linguagem muito infantil, mas que eu para já não considero problema (...)		
Mesmo quando me refiro a crianças com linguagem “abebesada” (...)		
Bom, nós aqui na sala por exemplo temos a hora do conto, que é: eles levam livros para casa e... depois fazem o reconto da história, são “os contadores de histórias” (...)	Atividades para envolvimento dos pais no trabalho do JI	1E4
(...) eles contam à maneira deles e um pouco segundo a imagem e o restante grupo vai corrigindo os sons e palavras que possam ser ditas de modo menos correto, o que eu acho que é um bom treino.	Correção linguística das crianças umas às outras	1E4
Depois eu leio a história e faço com que eles reparem o modo como o livro está escrito, que há espaço entre as palavras, aonde é que aparece o título, quem é o	Atividades para emergência de comportamentos leitores	1E4

autor, de que modo está escrito, em verso ou em prosa, que começa por letras maiúsculas... (...)		
(...) quando escrevo falo em voz alta e vou chamando a atenção deles, por exemplo para os tempos verbais, para o sujeito da ação.	Preocupação com a aquisição dos tempos verbais e a estrutura das frases	1E4
(...) depois trabalho muitas histórias, poesia, palavras que eles desconhecem e vamos descobrir o que querem dizer. Acho que é muito bom para eles, este é um dos momentos.	Preocupação com o aumento e diversificação do vocabulário	1E4
Eu faço muitos registos com eles, aliás eu trabalho um bocadinho a Pedagogia de Projecto e é através desses registos que nós chegamos a trabalhos, a projetos (...)	A educadora experimenta diversas estratégias Recurso à metodologia de trabalho de projecto	1E4
Agora temos as metas e vamos ajustando-nos às metas de aprendizagem, que é uma coisa bem recente e vou um bocadinho por aí. A divisão silábica, através de jogos e batimentos, os sons...	Recurso às Metas de Aprendizagem para planeamento do trabalho em JI	1E4
Não, nós aqui temos muito acompanhamento, falamos muito com a terapeuta da fala (...)	Existência de apoio de terapeuta da fala no Agrupamento	3E4
O agrupamento é muito grande e nem sempre temos capacidade de resposta, pois não temos cá nenhuma terapeuta (...)		
(...) é o caso da terapeuta que eu falei ainda há pouco.		
(...) algumas situações falamos com a educadora do ensino especial (...)	Existência de educadora do ensino especial	1E4
(...) se detetamos alguma coisa, mesmo que de modo informal elas vão-nos dando dicas que nos vão apoiando, algumas estratégias que nos vão ajudando a ultrapassar situações pontuais, claro sem gravidade, mas algo que passe para o papel, não tenho.	Boa articulação com os técnicos e professores especializados	1E4
Considero por exemplo o caso da menina Romena, apesar de como não é portuguesa acaba por ter uma atenuante diferente. O falar mal, ter uma linguagem pouco perceptível...	Dificuldades derivadas da aprendizagem de duas línguas em simultâneo	1E4
(...) normalmente aconselho sempre os pais a ir a um terapeuta para que façam um despiste e perceber até que ponto não é uma dificuldade deles, porque como eu não sou especializada, nem sempre consigo detetar se já é considerado um problema.	Encaminhamento para TF quando necessário	1E4
Eu acho que sim, é um bocadinho a educadora (...)	Necessidade de avaliação inicial pela educadora	1E4

(...) há muitos pais que não têm contacto com outras crianças e se só têm um filho... não têm termo de comparação (...)	Desconhecimento dos pais das etapas de desenvolvimento linguístico	1E4
(...) depois quer queiramos quer não, é sempre o bebé lá de casa...	Aceitação por alguns pais da manutenção de produções linguísticas características da fase de desenvolvimento anterior	1E4
(...) muitas vezes a educadora do ensino especial é mais um apoio a que nós recorremos, pois veem cá e estão com as crianças que necessitam de um modo individualizado, o que para eles é muito bom (...)	Apoio da Educação Especial	1E4
(...) nós muitas vezes é desse tempo que sentimos falta, o poder estar com determinada criança individualmente, pois em grupo nem sempre é fácil (...)	Dificuldade na gestão do tempo para acompanhamento individualizado a algumas crianças	3E4
(...) portanto só falando individualmente, o que nem sempre temos tempo...		
(...) depois há a questão do grupo, que repara e por vezes reclama a minha atenção.		
(...) a não ser que fale diretamente com aquela criança e “exijo” que seja ela a responder e que mais nenhum interfira, porque há sempre crianças mais tímidas que não falam se não forem diretamente abordadas...	Problemas de inibição face ao grupo por parte de algumas crianças	2E4
Há sempre aquelas que falam mas perante o grupo não se expõem (...)		
Dependendo dos casos, também podemos ter uma psicóloga (...)	Existência de apoio de uma psicóloga	1E4
(...) a resposta acaba por ser pouco, só chegando mesmo aos casos mais graves.	Insuficiência dos apoios especializados existentes	3E4
(...) falta de apoio e de tempo (...)		
(...) mas sobretudo é isso: sentir que por vezes não tenho meios para os ajudar.		
É assim, eu acho que aos três anos é cedo, eu penso que o ideal é no início dos cinco anos, nos quatro ainda há muito a linguagem infantil que depois vai passando e que nós não percebemos muito bem (...)	Referenciação de problemas de linguagem apenas aos 5 anos	1E4
(...) eu tenho uma base mas faltam-me conhecimentos específicos, claro que vou utilizando estratégias, falo com colegas que tenham mais experiência (...)	Apoio dos colegas mais experientes	1E4
Tento fazer com elas um trabalho mais individualizado sempre que posso (...)	Preocupação em individualizar o trabalho com as crianças	1E4
Nem sempre, se forem atividades que impliquem sobretudo a parte verbal oral, nem sempre, porque depois intimidam-se e já não querem falar (...)	Inibição da criança com problemas de LO em algumas atividades	1E4
(...) sabem que à partida o resto do grupo vai estar atento ao momento em que ele falha para... dizer: não é assim.	Reconhecimento pelos pares das dificuldades linguísticas da	1E4

	criança	
<p>Sim, sim, sim...eu falo em relação a este ano e à questão da biblioteca e eles aí também já perceberam a questão do menino com dificuldades a esse nível e portanto ajudam-no muito e são muito amigos dele, orientam-no muito e no momento da história ele também conta a história dele como sabe e os outros ficam atentos e respeitam-no (...)</p> <p>(...) neste caso específico, é diferente porque já perceberam que ele tem limitações e nós criámos aqui a entreajuda dentro do grupo, não deixando nunca que ele se sinta excluído.</p> <p>(...) ele tem que ser muito ajudado e os outros aproveitam para o ajudar, mas ele conta... (...)</p>	Ajuda interpares facilitada pela educadora	3E4
<p>Sim, sem dúvida, acho que si, porque há algum tempo atrás, deixava-se avançar muito estas questões, até muito tarde e muitas vezes não a conseguiam ultrapassar.</p> <p>Até considerando a questão da gaguez, neste momento não se veem quase crianças gagas, talvez por isso mesmo, por precocemente se tentar resolver estas situações, quer através de estratégias, quer com a ajuda de terapeutas.</p>	Existência atual de intervenção precoce em problemas de LO	2E4

**ANEXO XI - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à E5 em UR e transformação em indicadores**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores E5

Unidades de registo	Indicadores	freq
Os mais novos, acho-os um bocado fracos, os miúdos vêm a falar de um modo muito “abebesado”, são muito inibidos, calam-se e não dizem nada, apesar de falarem uns com os outros (...)	Tendência das crianças mais novas para manter padrões linguísticos de bebé	1E5
(...) os mais velhos, esses sim, têm um bom desenvolvimento.	Bom desenvolvimento linguístico das crianças mais velhas	1E5
Muito importante, nós sabemos a evolução que eles têm depois de entrarem para o J.I, porque aqui para além de criarem à vontade dá-lhes muitas experiências (...)	Importância das experiências proporcionadas pelo JI	3E5
(...) pois enquanto estão em casa e só estabelecem relações familiares, acontece por exemplo eles dizerem: que foram à loja da girafa...		
Aqui por outro lado tentamos trabalhar muito através de histórias, das conversas, das dramatizações, teatros com fantoches...		
Temos algumas coisas que utilizamos informalmente, tenho um teste de linguagem que uma colega me deu o ano passado (...)	Recurso a um teste de linguagem	1E5
(...) que eu tenho utilizado com aquelas crianças que têm problemas articulatórios, mas é muito feita empiricamente, o que nos dá uma certa orientação, para depois pedirmos uma avaliação a uma terapeuta que temos no agrupamento.	Necessidade de avaliação pela educadora antes de qualquer encaminhamento	1E5
Eu neste momento não tenho ninguém no apoio, tenho crianças a fazer terapia a nível particular.	Necessidade de recurso a terapeutas particulares	1E5

É a criança não conseguir comunicar, não conseguir articular corretamente.	Problemas de comunicação por dificuldades articulatórias	1E5
Para mim os problemas de linguagem, eu associo muito à falta de maturidade, sobretudo quando eles chegam de casa (...)	Problemas de linguagem associados a falta de maturidade	3E5
(...) o resto vêm todos de casa, quase a fazerem 5 anos...		
(...) que como já disse, eu acho que muitas vezes têm sobretudo a ver com a falta de maturidade, com o modo como são tratados em casa. Este ano recebi catorze meninos novos, destes só três vinham de J.I		
Quando depois de utilizar várias estratégias, mesmo assim eles não conseguem ultrapassar as suas dificuldades e esta persiste (...)	Recurso a estratégias diversificadas para ultrapassar dificuldades	1E5
Eu trabalho muito com eles a linguagem, através de histórias. Há dias em que sou capaz de estar com eles, sentados desde as 9:15h até às 10:30h, a trabalhar uma história.	Recurso a histórias	1E5
Depois a conversa vai surgindo. Este grupo são crianças que precisam muito de conversar e é assim que vou puxando por eles.	Atividades de conversa em grande grupo	1E5
(...) como nós funcionamos muito com a parte de avaliação, todos os períodos temos uma avaliação, começamos logo a alertar no 1º período (...)	Preocupação em alertar os pais para a necessidade de procura de apoio especializado	2E5
(...) quando chega a hora das avaliações aproveitamos e se for mesmo necessário encaminhamos para a terapia da fala.		
Eu acho que esperam muito, não têm noção (...)	Necessidade de consciencialização dos pais para as dificuldades dos filhos	3E5
(...) os pais normalmente no 1º período, quando eles vêm muito pequeninos, andam sempre muito preocupados e nós aproveitamos para ir dando umas achegas (...)		
(...) eles vão começando a estar alerta (...)		
Neste momento temos uma terapeuta da fala para todo o agrupamento (...)	Insuficiência de TF no agrupamento	3E5
(...) que neste momento está a dar apoio a crianças que foram sinalizadas o ano passado (...)		
(...) portanto este ano se surgir mais algum caso é muito complicado , a não ser que fosse uma questão muito grave e que tivéssemos de passar à frente de algum outro caso menos urgente, não é muito fácil de fazer, mas faz-se quando é o último recurso, tem que ser.		
Eu acho que o mais importante é procurarmos logo uma pessoa que perceba	Importância do apoio de técnicos especializados	2E5

realmente do assunto (...)		
São estes os apoios que temos: encaminhar para a educadora do ensino especial e depois se for preciso para a terapeuta da fala.		
(...) chega a um ponto em que fico bloqueada, porque me sinto incompetente naquela área, porque eu não sei ensiná-los a posicionar a língua e por isso preciso de ajuda.	Dificuldade da educadora em ajudar as crianças com problemas de LO sem apoios especializados	1E5
Não, não se nota... as dificuldades que ele noto não bloqueia essa parte relacional, nem bloqueiam o desenrolar das atividades.	As dificuldades não implicam na interação com os pares Inexistência de bloqueios das crianças com problemas de LO na relação com pares	3E5
(...) faz com que não implique com as relações pessoais.		
Como a maior parte das dificuldades são ao nível da parte articulatória e de vocabulário e não ao nível da compreensão (...)		
Sobretudo que tenham à vontade em falar e que gostem de conversar e que percebam que são ouvidos, porque uma criança a partir do momento em que sabe que nós a ouvimos e escuta aquilo que ele diz tem prazer em falar e a partir daí tudo se desenvolve (...)	Importância da comunicação e linguagem no desenvolvimento da criança	2E5
É, é sem dúvida, é a base de tudo, comunicar é fundamental, senão como é que eu lhes conseguia passar os raciocínios e explicar as coisas, se a criança não entender (...)		
(...) que é os problemas de crianças de outras nacionalidades, andam aqui sem captarem nada, sem perceberem a mensagem, é muito difícil.	Dificuldade na comunicação com crianças com outra língua materna	1E5



**ANEXO XII - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à E6 em UR e transformação em indicadores**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores E6

Unidades de registo	Indicadores	freq
Ah... o meu grupo, é um grupo bastante heterogéneo em termos de culturas, pronto eu tenho crianças brasileiras, crianças russas, crianças cabo-verdianas, ucranianas, crianças portuguesas e uma alemã.	Diversas culturas e línguas maternas na composição do grupo	2E6
Ah... tanto a criança ucraniana e a alemã, foram crianças que tiveram bastantes dificuldades, nomeadamente no vocabulário.		
Estão cá desde pequeninas comigo (...)	Acompanhamento do grupo pela mesma educadora	1E6
(...) só este ano é que eu me apercebi que elas tinham mais vocabulário em relação ao ano passado (...)	Evolução vocabular nas crianças com dificuldades	1E6
(...) mas de uma maneira geral é um grupo com um bom desenvolvimento ao nível da linguagem oral.	Bom desenvolvimento linguístico geral do grupo	1E6
Tenho mais do que uma criança com problemas de linguagem, mas... só uma neste momento é que está a ter acompanhamento.	Existência de uma criança com acompanhamento ao nível da LO	1E6
Olha, o jardim-de-infância, para lá da minha experiência, fui eu de todos os casos, que tendo as minhas suspeitas, pedi uma avaliação à psicóloga que nos dá apoio (...)	Existência de uma psicóloga de apoio ao colégio	1E6
(...) fui eu que detetei primeiro que os pais, logo aí é um papel de prevenção, não é, de informação e também de intervenção, acho que é logo... como se costuma dizer, e de pequenino é que se começa e...	A educadora transmite aos pais qualquer dificuldade que deteta Comunicação aos pais das dificuldades identificadas	1E6
Olha, leio muito, livros, leitura de textos, de livros que eles trazem de casa, de	Atividades para desenvolvimento da LO	2E6

livros meus, rimas, eles gostam muito de rimas (...)		
(...) eles gostam imenso, inventam muitas palavras e gostam imenso, e... músicas também, lengalengas, trava-línguas.		
(...) por exemplo estive a trabalhar a alimentação e então contei uma história sobre a alimentação, então o jogo era: vamos descobrir palavras relacionadas com a alimentação, ou então com o som, por ex: palavras terminadas em ão (...)	Utilização de jogos com objetivo de desenvolver as capacidades linguísticas	1E6
Não, é coisa que não, não tenho. O que eu faço, com aquelas crianças que eu ache que têm algum problema, ah... levo-as um bocadinho para fora do grupo e faço um tipo de jogo de palavras, para ver o grau, ou se sou eu que percebi mal, ou se realmente há ali qualquer coisa com aquela criança.	Necessidade de avaliação pela educadora	1E6
Olha ah... aquelas crianças que eu tenho, pronto são...três, não neste momento são quatro, que eu acho que têm problemas de linguagem (...)	Existência de quatro crianças com problemas de linguagem	1E6
(...) duas delas é de articulação (...)	Existência de duas crianças com problemas de articulação	1E6
(...) ah... outra tem muito pouco vocabulário, porque é uma das crianças que é ucraniana, ela é portuguesa, mas a mãe é russa e o pai ucraniano, ou seja a criança fala três línguas, em casa fala as dos pais e na escola a portuguesa, quer dizer, aquilo às tantas já misturava o ucraniano com o russo.	Existência no grupo de crianças com dificuldades linguísticas devido ao contacto diário com várias línguas	4E6
(...) mas as coisas não foram feitas como deve de ser em termos médicos e...é de compreensão, a nível sobretudo de articulação, compreensão e muita falta de vocabulário, porque a criança mistura muitas línguas.		
Por exemplo, lembro-me que ela hoje virou-se para a minha auxiliar e disse em vez de ser almofada disse “olfada”, mas era almofada que ela queria dizer, mistura os sons.		
(...) essa criança então fala imensas línguas, porque fala japonês, porque tem irmãos japoneses, fala o inglês, fala o alemão e aquilo às vezes... mas já está muito melhor.		
Outra criança detetei, eu achava que na altura em que a criança tinha dois anos, eu achei que a criança tinha falta de audição e fez imensos testes (...)	Identificação de um problema de audição	3E6
(...) primeiro não dava em nada, entretanto...depois detetou-se realmente que a criança tinha falta de audição (...)		
Pediram ajuda a uma médica, que é conhecida, mas ao que parece, a Doutora		

não fez as coisas como deveria de ser, então detetaram que a operação que foi feita não deveria ter sido aquela, que era outra... e a criança parece que está mesmo com uma surdez de um ouvido.		
É assim... pela experiência que eu tenho, de linguagem, é quando eles querem se exprimir e não conseguem (...)	Problemas de linguagem identificam-se pelas dificuldades expressivas	1E6
(...) depois é quando eles estão em grupo, não é, começa naquela fase em que começam a brincar em grupo e eu oiço comentários (...)	Reconhecimento pelos pares das dificuldades linguísticas da criança	3E6
(...) ouvir comentários de meninos, virarem-se para os meninos que eu realmente achava que tinham problemas e virarem-se e dizerem fala português, quer dizer uma criança que era portuguesa e dizerem-lhe fala português, como não percebem acham que o outro não está a falar português...		
Por exemplo: eu tenho uma criança dentro do grupo que pensa, por um dos amigos já ter 6 anos já deveria saber ler e eu expliquei-lhe que não, porque isso aprenderia no 1º ciclo, com uma professora que lhes ensinaria a ler e a escrever.		
Pela minha experiência os pais, não... houve uma... os pais da criança ucraniana aceitaram e perceberam e fizeram um esforço para que as coisas melhorassem (...)	Necessidade de consciencialização dos pais para as dificuldades das crianças	2E6
Os pais, em que a mãe é alemã, da criança alemã, que fala português, mas que também fala alemão, estão muito melhor porque os pais também... (...)	Importância do aconselhamento da psicóloga aos pais	1E6
(...) tanto que até a psicóloga sugeriu em casa falarem só uma língua com ele, escolhessem, a ucraniana, a russa... mas uma língua só, se não depois na cabecinha dele aquilo era uma confusão.		
A criança que está neste momento a ter acompanhamento, até foi a avó que veio à reunião, aceitou muito bem, mas tive que ser eu a tomar... a iniciativa.	Necessidade de articulação JI/família	1E6
A outra criança com falta de audição, foi muito complicado os pais aceitarem... que a criança tinha falta de audição (...)	Não-aceitação por parte dos pais dos problemas da criança	3E6
Não, o que eu posso dizer como já frisei anteriormente é pena quando nós alertamos os pais para umas situações, nem sempre ser aceite por eles (refiro-me ao meu caso da criança surda) (...)		
(...) de tal forma que neste momento ainda não está a ser acompanhada, como não aceitaram, também não evoluíram.		

Olha é assim como eu tenho este grupo há muitos anos, isto é, já os conheço muito bem, já... já sei as manhas deles, pronto, ah... o que eu faço, como a maior parte é articulação, de compreensão e de surdez, quando eu estou a falar para o grande grupo ponho-os sempre ao pé de mim (...)	Inclusão das crianças com problemas linguísticos em todas as atividades do grupo	3E6
(...) pronto são logo os primeiro, mesmo que seja numa roda, eles estão sempre lado a lado comigo (...)		
(...) quando faço perguntas em grande grupo, dirigi-mo àquela criança, tento fazer perguntas fáceis que eu sei que a criança vai conseguir responder e que os outros a vão entender, eu percebo, não quer dizer que os outros percebam e... isso é mais em grande grupo (...)		
(...) pronto, individualmente tento não ser tão exigente com eles, como sou com os outros, mas se por exemplo dizem uma palavra mal, não digo ai não é assim que se diz, digo a palavra bem e peço, agora repete a palavra como eu estou a dizer (...)	Correção individualizada das dificuldades pela educadora	2E6
(...) insistir e às vezes brincar, dizendo: vá, diz lá outra vez, agora diz lá outra vez, tentar brincar um bocadinho para ver se eles... começam a ter menos dificuldades na articulação.		
Olha, nós temos uma psicóloga, que trabalha mesmo connosco, no colégio (...)	Existência de uma psicóloga no colégio	1E6
(...) e quando há assim este tipo de problemas falamos com ela e depois ela vai à nossa sala, está lá um bocadinho para perceber se realmente existe alguma coisa com a criança (...)	Avaliação das crianças pela psicóloga	3E6
(...) depois tenta perceber se é só a nível de linguagem, se é também a outros níveis, emocional... ou de motricidade ou... cognitivo, ou outra coisa qualquer.		
Normalmente o que nós fazemos são: quando realmente vemos que há qualquer coisa pedimos autorização dos pais, ela faz uma avaliação (...)		
(...) e se a área da linguagem for a área preocupante, nós temos uma terapeuta que não trabalha connosco, mas disponibiliza-se a ir lá (...)	Existência de uma terapeuta em caso de necessidade	1E6
(...) é essa terapeuta que depois faz uma avaliação, para identificar qual o problema da criança e depois se os pais autorizarem é pago à parte, mas é muito mais acessível do que... cá fora, passando a criança a ter dentro da escola secções de terapia da fala.	Avaliação e intervenção pela terapeuta	1E6

Para já, eu acho que deveria de haver uma terapeuta da fala em todas as instituições (...) se calhar uma ou duas por agrupamento e... acho que esse é o apoio necessário.	Insuficiência do apoio de técnicos especializados	1E6
Olha eu acho que quanto mais cedo melhor, acho que quando há uma suspeita da nossa parte (...)	Necessidade de intervenção precoce em problemas de linguagem	2E6
(...) e acho que quanto mais cedo melhor e... (...)		
(...) não é, alertamos os pais como é lógico e aconselhamos os pais a fazer ou um exame audiograma, ou um timpanograma (...)	Necessidade de alertar os pais para avaliações clínicas e terapêuticas	3E6
(...) porque por exemplo aquela criança que tem falta de audição, eu lembro-me que a primeira vez que eu falei com os pais, aconselhei os pais a falarem com o pediatra ou o médico de família, referindo que a educadora tinha essa suspeita (...)		
(...) entretanto como foram para uma pessoa conhecida da família, não quer dizer que a médica não fosse boa, não é isso, mas... não procuraram outras opiniões e depois da operação detetaram agora há pouco tempo que a criança é realmente surda de um ouvido.		
(...) era importante que os terapeutas, os pediatras acreditassem um bocadinho mais em nós (...)	Desvalorização pelos médicos da opinião das educadoras	2E6
(...) a pediatra pura e simplesmente disse: ah não isso ainda é muito cedo e os pais valorizaram muito mais a palavra da pediatra do que a minha...		
Sinto falta de tempo para estar com eles, é um grupo muito grande... 21, porque enquanto eu podia estar com eles a fazer outro tipo de trabalho, não posso porque tenho o grupo, não posso retirar aquelas crianças para trabalhar com elas e deixar o resto do grupo (...)	Dificuldade na gestão do tempo para trabalho individualizado com as crianças com problemas na LO	1E6
(...) e também falta de formação, o que nós damos na formação inicial é muito pouco em relação às necessidades que depois encontramos.	Insuficiência da formação das educadoras para lidar com problemas de linguagem	1E6
O objetivo geral é mesmo o desenvolvimento da linguagem em todos os sentidos, da gramática, da compreensão, de tudo (...)	O objetivo é o desenvolvimento de todos os aspetos da linguagem	2E6
(...) depois é a familiarização das crianças com a linguagem, ou seja, das crianças com a linguagem, porque a linguagem não é só o falar, não é, é o escrito, é outro tipo de linguagem, por exemplo a linguagem gestual, o Braille, despertá-los		

também para esse tipo de situações, que podem surgir na vida deles (...)		
(...) e é brincar muito com eles, para que quando forem para o 1º ciclo irem com alguma bagagem , não é, não é saber ler, nem saber escrever, mas com os pré-requisitos da leitura e da escrita bem definidos e interiorizados.	O objetivo é que tenham as bases necessárias para o 1º ciclo	1E6
Sim, infelizmente por vezes acontecem situações um pouco constrangedoras, o que eu faço é: valorizar essas crianças nas suas áreas mais fortes, por exemplo: uma das crianças que eu tenho com dificuldades desenha lindamente, então valorizo muito o seu desenho.	Importância da valorização das áreas fortes das crianças	1E6
Não, porque eles já veem juntos há muito tempo, já se conhecem muito bem. Claro que têm as suas preferências, mas também já há aquela ajuda entre eles.	Criação de relações de ajuda entre as crianças	1E6
É, é cada vez mais, porque outro dos problemas que eu noto, no J.I, que afetam a linguagem é por exemplo o uso da chucha até muito tarde (...)	Manutenção até muito tarde de hábitos e comportamentos de bebé	3E6
(...) tal como comerem coisas muito passadas , não os habituarem a comer comida sólida (...)		
(...) os pais não percebem que isso vai atrasá-los ao nível da linguagem, é um dos motivos (...)		
(...) é aqui nestes aspetos que eu acho que o J.I tem um papel fundamental.	Importância do papel do JI	1E6
(...) porque eu comecei a alertá-los desde os dois anos e todos os anos fazia reuniões e eles achavam sempre que não, que eu é que estava a massacrar a criança (...)	Necessidade de insistir com os pais para procurarem ajuda terapêutica	2E6
(...) e depois de fazerem um exame, entretanto a criança começou com a terapia da fala (...)		
(...) não sei como é que eles conseguiram, era três vezes por semana, mas eu não via resultados nenhuns e foi quando eles perceberam que a criança tinha que ser operada (...)	Necessidade de acompanhamento da evolução da criança pela educadora	1E67

**ANEXO XIII - 2ª fase: análise de conteúdo (Entrevistas à E1, E2, E3, E4, E5, E6)**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**2ª fase: análise de conteúdo (Entrevistas à E1, E2, E3, E4, E5, E6)**

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/I	UR/SC
Caracterização do nível de LO do grupo	Aquisição e desenvolvimento nos padrões normais	Bom nível de desenvolvimento	Bom desenvolvimento em todos os aspetos da linguagem oral	2E1 2E3 1E6	10
			Bom desenvolvimento linguístico das crianças mais velhas	2E4 1E5	
			Importância da comunicação e linguagem no desenvolvimento da criança	2E5	
		Existências de padrões linguísticos de bebé	Tendência das crianças mais novas para manter padrões linguísticos de bebé	1E4 1E5 3E6	5
		Existência de várias línguas maternas	Diversas culturas e línguas maternas na composição do grupo	2E6	3
			Crianças em fase de aquisição da LO	1E2	
	Problemas na aquisição e desenvolvimento da LO	Problemas de linguagem sem especificação	Existência atual de crianças com problemas de linguagem no grupo	1E1 3E3 1E4 2E6	9
				Existência regular de uma criança por grupo com problemas de linguagem	
		Problemas de	Decorrente de deficiência	1E3	10

		linguagem			
			Decorrentes de problema de audição	3 E6	
			Problemas articulatorios em algumas crianças	1 E2 3 E4 1 E5 1 E6	
		Problemas de língua	Dificuldades derivadas da aquisição de duas ou mais línguas em simultâneo (maternas e de escolarização)	1E4 4E6	5
Papel do JI no desenvolvimento da LO da criança	Funções das educadoras	Estimulação da linguagem	Estimulação da LO pelas Educadoras	1E1	8
			Relevância do papel das educadoras no desenvolvimento da LO	2E2	
			Dificuldade dos pais em estimular a linguagem devido ao pouco tempo passado em família	2E3 2E1 1E3	
		Estimulação da leitura	Atividades para emergência de leitura	1E4	2
			Necessidade do modelo linguístico correto da educadora	1 E2	
		Identificação e referenciação de problemas de linguagem	Atenção das educadoras ao desenvolvimento da linguagem das crianças	1E1 1E6	8
	Referenciação de problemas de linguagem apenas aos 5 anos		1E4		
	Necessidade de intervenção precoce em problemas de linguagem		2E6		
	Ausência de atenção dos pais		1E1		
			Aceitação por alguns pais da manutenção de produções linguísticas características da fase de desenvolvimento anterior	2E2	
	Objetivos do JI a nível da LO	Na compreensão e expressão	Desenvolver a compreensão e a expressão oral	3E1	5
			Desenvolver todos os aspetos da linguagem	2E6	
		Nos aspetos lexicais	Desenvolver o vocabulário	1E1 1E6	6
Adquirir e diversificar o vocabulário			3E3 1E4		

		Na produção articulatória	Melhorar os aspetos articulatórios	1E1 3E3	5
			Corrigir a articulação antes da entrada no primeiro ciclo	1E2 1E3	
		Na consciência fonológica	Saber segmentar silabicamente	1E3	1
		Nos aspetos morfossintáticos	Compreender e produzir frases simples aos 3 anos	2E2	5
			Utilização correta dos tempos verbais e estrutura das frases	1E4	
			Fornecer modelos para o uso dos verbos irregulares	2E3	
		Na aquisição de bases para o 1º ciclo	Desenvolver as bases necessárias para o 1º ciclo	1E6	4
			Prevenir dificuldades posteriores na escrita e oralidade	1E3	
			Favorecer uma boa adaptação ao primeiro ciclo	2E3	
		Estratégias e atividades para desenvolvimento da LO	Necessidade de planeamento	Recurso às metas de Aprendizagem para planeamento do trabalho de JI	1E4
	Necessidade de planear atividades para desenvolvimento linguístico			1E3 1E4 2E6	
				1E6	
	Diversificação de estratégias		Importância das experiências proporcionadas pelo JI	4E5	9
			Recurso a Histórias	1E5	
			Atividades de conversa em grande grupo	1E5	
Utilização de jogos com o objetivo de desenvolver as capacidades linguísticas		1E6			
Recurso à metodologia de trabalho de projecto		1E4			
Estratégias de desenvolvimento linguístico com base nas vivências	1E1				
Identificação de problemas de LO no JI	Avaliação pela educadora	Avaliação diagnóstica da criança	Necessidade de avaliação inicial pela educadora	3E1 1E3 1E4 1E5	9

				1E6	
			Preocupação em não sobrevalorizar dificuldades normais da idade	1E3	
			Preocupação em relacionar os resultados da avaliação com a idade da criança	1E3	
	Instrumentos	Testes formais	Uso do teste de avaliação da linguagem oral (Guimarães e Grilo, 1997) fornecida pela prof. de EE.	2E1	9
			Recurso a teste articulatório para confirmação de dificuldades na LO	6E3 1E5	
		Registo de observação em situações naturais	Necessidade de registos individuais nas atividades em grande grupo	1E3	1
	Tipo de problemas identificados	Na comunicação	Dificuldades de interação	2E1	4
			Dificuldades na comunicação ao nível social	2E1	
		Na compreensão e expressão	Dificuldades de expressão	1E1	2
			Dificuldades de compreensão	1E1	
		A nível fonológico	Dificuldades de articulação	1E1	1
		A nível lexical	Leque vocabular reduzido	1E1	1
		A nível sintático	Dificuldades na construção de frases simples	1E1	2
	Necessidade de perceber o motivo das dificuldades		1E1		
	Sinalização e encaminhamento de crianças com problemas na LO	Comunicação com os pais	Devolução aos pais dos resultados da avaliação	Necessidade de transmitir aos pais o resultado da avaliação da linguagem oral	2E1
Coincidência da opinião pais/educadora				1E1	
Consciencialização dos pais			Necessidade de consciencialização dos pais relativamente aos problemas de LO	3E5 2E6	5
Reações iniciais negativas			Não-aceitação por parte dos pais	1E1 3E6	8
			Necessidade de motivação dos pais para o apoio de TF	2E1	
			Dificuldades logísticas dos pais ao lidar com o assunto	2E1	

	Apoio aos pais	Acompanhamento dos pais pela educadora	Necessidade de consciencialização dos pais para os problemas	3E1	15
			Incentivo da educadora aos pais para procura de ajuda qualificada	2E1 3E5 6E6	
			Valorização pelos pais da opinião da educadora	1E2	
		Aceitação progressiva do problema	Alteração na atitude e aceitação por parte dos pais	2E1	4
				Alguma demora na aceitação por parte dos pais	
		Aceitação progressiva dos apoios especializados	Ausência de resultados imediatos	2E1	2
	Reconhecimento e gratificação dos pais quando há bons resultados				
	Encaminhamento para avaliação e intervenção especializadas	Médico	Encaminhamento para o pediatra	1E1	1
		Terapêutico	Encaminhamento para o terapeuta da fala	3E1 1E2 1E3	20
			Inexistência de TF na instituição	1E2	
			Existência de uma TF em caso de necessidade para avaliação	2E6	
			Existência de uma terapeuta no agrupamento para avaliação e intervenção	1E3 3E4	
			Insuficiência de TF no Agrupamento	1E3 3E5	
			Necessidade de recurso a TF particulares	1E3 1E5	
			Relevância do apoio dos TF	1E3 1E4	
Psicológico		Avaliação e apoio da psicóloga do JI	2E2 1E4 6E6	9	
Educação Especial		Necessidade de intervenção precoce com crianças com NEE	1E3	3	
	Existência de EE no agrupamento		1E4		

			Necessidade de apoio da EE quando as crianças têm problemáticas graves	1E3	
		Intervenção precoce	Existência atual de intervenção precoce em problemas de LO	3E4	3
	Articulação entre profissionais/apoios	Fatores facilitadores	Necessidade do esforço conjugado dos agentes educativos e terapêuticos	1E1 1E4 2E5	4
		Apoio de uma CERCI	Pareceria entre o Agrupamento e uma CERCI para apoio especializado	1E4	2
			Apoio de Educação Especial	1E4	
	Apoio entre colegas	Apoio de colegas mais experientes	1E4	2	
		Apoio adequado da terapia da fala	1E1		
	Obstáculos	Dificuldade na articulação dos horários do JI e dos apoios externos	2E1	7	
		Insuficiência dos apoios especializados existentes	3E4		
		Desvalorização pelos médicos da opinião das educadoras	2E6		
Práticas de inclusão em JI de crianças com problemas de LO	Inserção da criança nas atividades	Preocupações da educadora na estimulação da LO	Criação de atividades de desenvolvimento da LO em JI para as crianças com problemas	1E1	17
			Utilização de diversas estratégias de forma a incluir todas as crianças nas atividades	2E3 3E4 3E6	
		Não correção da linguagem da criança diante dos seus pares, mas sim individualmente	1E1 2E6		
		Alguma inibição por parte da criança, evitando o confronto com as dificuldades	5E1		
	Inserção sem problemas em atividades não linguísticas	Desenvolvimento normal da criança nas áreas não linguísticas	1E1 3E5	7	
		Possibilidade de acompanhamento do grupo pelas crianças com	3E3		

			problemas de linguagem		
Inserção da criança no grupo	Boa relação com os pares	Ausência de inibição da criança no grupo	4E1 2E5	17	
		Adaptação dos pares à diferença	2E1		
		Aceitação e criação de relações de interajuda entre pares	1E1 4E6		
		Correção linguística das crianças umas às outras	1E4		
		Relevância da continuidade da criança no grupo	3E1		
Intervenção específica com a criança	Objetivos específicos para a criança	Ultrapassar as dificuldades de linguagem	1E2	8	
		Dialogar com os seus pares	1E2		
		Comunicar com adultos	1E2		
		Expressar-se socialmente	1E2		
		Proporcionar segurança à criança	3E2		
		Correção linguística pelo adulto	1E3		
	Boa interação com a educadora	Necessidade de considerar cada caso como único	1E1	7	
		Compreensão da expressão da criança pela educadora	1E1		
		Correção da linguagem da criança em situações individuais	2E1		
		Vantagem no acompanhamento do mesmo grupo pela mesma educadora em creche e JI	1E2 2E6		
	Dificuldades no apoio individualizado	Dificuldade no apoio às dificuldades das crianças em grupos muito grandes	1E2 1E6	9	
		Preocupação em individualizar o trabalho com as crianças	1E4		
Dificuldades de gestão do tempo pela educadora		1E2 3E4			
Dificuldades da educadora em ajudar as crianças com problemas de LO sem apoio especializado		1E5 1E6			
Recursos utilizados	Utilização de atividades áudio	1E2	7		
	Necessidade de um sistema de comunicação aumentativa para crianças com problemas neuro motores	2E3			

			Utilização do sistema de comunicação aumentativa em situação de grupo para facilitar a inclusão	4E3	
	Articulação com as famílias	Envolvimento dos pais	Atividades para envolvimento dos pais no trabalho desenvolvido no JI	3E3 1E4 1E6	7
Desconhecimento dos pais das etapas de desenvolvimento linguístico			1E4		
Aceitação por alguns pais da manutenção de produções linguísticas características da fase de desenvolvimento anterior			1E4		



## ANEXO XIV

### Teste de Rastreio de Fala e Linguagem dos 4 e 5 anos

#### *AFASIC Language Checklist – pré-escolar (versão portuguesa).*

In: Brito, Ana Raquel (2010). ADAPTAÇÃO PORTUGUESA DA AFASIC LANGUAGE CHECKLIST (PRÉ-ESCOLAR). Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica portuguesa

#### Dados da criança:

Nome (Cód.): \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Anos \_\_\_\_ Meses

Escola/ IPSS/ Colégio: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino \_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_

Língua Materna: \_\_\_\_\_

Nome do Educador (Cód.): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Para cada afirmação apresentada nas páginas seguintes decida se a mesma se aplica à criança em questão ou não. Se sim, assinale no espaço em frente com um X. Se tiver dúvidas sobre algum item deixe o espaço em branco. No fim de cada secção some todos os itens assinalados para cada subtotal e registe o valor total no espaço correspondente. Na última página some os valores de todos os subtotais e obtenha o valor final.

.....

#### Resumo

Quando completar as três secções, introduza os totais abaixo.

#### 1 Estrutura da Língua

Articulação  
Gramática

\_\_\_\_\_

	TOTAL DA SECÇÃO	_____
<b>2</b>	<b>Conteúdo da Linguagem</b>	
	Atenção e compreensão	_____
	Vocabulário e Linguagem Expressiva	_____
	TOTAL DA SECÇÃO	_____
<b>3</b>	<b>Capacidade para Comunicar</b>	
	Capacidade para comunicar com o adulto	_____
	Capacidade para comunicar com os seus pares	_____
	TOTAL DA SECÇÃO	_____

### **1- ESTRUTURA DA LINGUA**

#### **Articulação**

- a) O discurso é claro e inteligível. \_\_\_\_\_
- b) O discurso é inteligível quando a criança está excitada ou quando tenta uma frase mais longa. \_\_\_\_\_
- c) Usa padrões de volume apropriados quando fala, não fala muito alto ou muito baixo. \_\_\_\_\_
- d) Usa entoação apropriada para expressar o significado.  
Ex.: “Mas ele bateu-me”, “Não posso **porquê?**” \_\_\_\_\_
- e) Articula palavras simples sem omitir as consoantes iniciais ou final.  
Ex.: “cama” ; “caracol” \_\_\_\_\_
- f) Articula grupos consonânticos iniciais – pr, tr, pl  
Ex.: “prato” ; “trapo” ; “flor” ; “planta” \_\_\_\_\_
- g) Articula encontros consonânticos.  
Ex.: “tarte” ; “pente” ; “vens” \_\_\_\_\_
- h) É capaz de articular palavras polissilábicas, sem omitir sílabas.  
Ex.: “tomate” ; “banana” ; “ elefante” \_\_\_\_\_
- Subtotal \_\_\_\_\_

#### **Gramática**

- a) Usa determinantes – artigos definidos e indefinidos.  
Ex.: “Ela tem **um** rebuçado.”; “É **o** cão.” \_\_\_\_\_
- b) Usa conjunções para juntar frases.  
Ex.: “e, quando, porque, etc.” \_\_\_\_\_

- c) Usa corretamente no presente verbos regulares e irregulares.  
Ex.: “ficar, lavar (regular); dar, fazer (irregular)” \_\_\_\_\_
- d) Usa corretamente no pretérito perfeito verbos regulares e irregulares.  
Ex.: “andar, beber (regular); fiz (irregular)” \_\_\_\_\_
- e) Usa plurais regulares e irregulares.  
Ex.: “mão/mãos (regular); leão/leões (irregulares)” \_\_\_\_\_
- f) Usa corretamente preposições (de, para, com, em, etc.)  
Ex.: “ O carro **da** mamã” \_\_\_\_\_
- g) Usa corretamente pronomes reflexos.  
Ex.: “lavo-**me**” ; “partiu-**se**” \_\_\_\_\_
- h) Usa “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas.  
Ex.: “Quem fez o gelado?” ; “Onde está a bola?” \_\_\_\_\_
- Subtotal \_\_\_\_\_
- Total nesta secção \_\_\_\_\_

## **2 – CONTEUDO DA LINGUAGEM**

### **Atenção e compreensão**

- a) É capaz de dar atenção a estímulos de duas fontes diferentes.  
Ex.: fazer um puzzle e ouvir o professor \_\_\_\_\_
- b) Ouvir com atenção uma história simples.  
Ex.: Os três porquinhos \_\_\_\_\_
- c) É capaz de seguir uma história quando não acompanhada por imagens. \_\_\_\_\_
- d) É capaz de seguir instruções simples.  
Ex.: “ agarra o livro e leva-o para outra sala” \_\_\_\_\_
- e) Compreende conceitos espaciais.  
Ex.: “dentro, cima, baixo, fora, etc.” \_\_\_\_\_
- f) Compreende palavras relacionadas com noções temporais.  
Ex.: “Ontem, hoje, amanhã, esta tarde, etc.” \_\_\_\_\_
- g) Compreende palavras relacionadas com emoções.  
Ex.: “Feliz, triste, zangado” \_\_\_\_\_
- h) É capaz de classificar objetos em categorias.  
Ex.: “Tipos de frutos ou animais” \_\_\_\_\_

Subtotal \_\_\_\_\_

**Vocabulário e linguagem expressiva**

a) Tem um vocabulário variado de palavras básicas. \_\_\_\_\_

b) É capaz de nomear formas.  
Ex.: “Quadrado, círculo, triângulo.” \_\_\_\_\_

c) É capaz de nomear tamanhos.  
Ex.: “Grande, pequeno, alto, baixo” \_\_\_\_\_

d) Usa comparativos.  
Ex.: “grande como ou maior, mais alto que, mais baixo que...” \_\_\_\_\_

e) Usa advérbios de modo.  
Ex.: “Bem, depressa, devagar, rapidamente” \_\_\_\_\_

f) Usa pronomes apropriadamente.  
Ex.: “Eu, minha, meu, teu, tua, etc.” \_\_\_\_\_

g) É capaz de resumir o conteúdo de uma história. \_\_\_\_\_

h) É capaz de descrever uma sequência de acontecimentos.  
Ex.: “Ela tomou banho e depois foi para a cama” \_\_\_\_\_

Subtotal \_\_\_\_\_

Total nesta secção \_\_\_\_\_

**3- CAPACIDADE PARA COMUNICAR**

Com um  
Adulto

Com os seus  
pares

a) Gosta de participar em conversas. \_\_\_\_\_

b) Sabe assumir a sua vez numa conversa. \_\_\_\_\_

c) Usa estratégias não-verbais para chamar a atenção.  
Ex.: “Usa contacto visual ou físico” \_\_\_\_\_

d) Usa estratégias não-verbais quando escuta.  
Ex.: “Assume uma postura corporal de atenção, mantém contacto visual.” \_\_\_\_\_

e) Usa estratégias não-verbais quando fala.  
Ex.: “Usa gestos, aponta, muda de expressão facial.” \_\_\_\_\_

f) Compreende as expressões não-verbais e gestos das outras pessoas.	_____	_____
g) Usa estratégias verbais para chamar a atenção. Ex.: "Olha! Vê!"	_____	_____
h) Inicia uma conversa. Ex.: "Faz perguntas ou pedidos.	_____	_____
i) Responde apropriadamente a perguntas e pedidos	_____	_____
Subtotal	_____	_____
Total desta secção	_____	



## ANEXO XV – Reconto de C1



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

#### Os três porquinhos

- Era uma vez três porquinhos, a mãe... já não me lembo.
- (Lembras-te, lembras-te, o que é que a mãe disse aos porquinhos...)
- Tem-tem que faze uma cája.
- Um poquinho fez uma casa de miuo.
- Outro porquinho fez uma casa de...de madeia, outo de tijolos.
- (E depois quem é que apareceu?)
- O lobo mau...
- (E o que é que o lobo mau fez? Bateu à porta do porquinho e disse-lhe o quê?)
- Truz, truz... e destuiu a cája...
- (Como é que ele destruiu a casa?)
- Axupou o vento.
- (E o porquinho foi ter com quem?)
- Com o irmão...
- (E ficaram na casa que era feita de quê?)
- De ferro.
- (De quê?)
- Madeia...
- (E depois o lobo, o que é que o lobo fez à casa de madeira?)
- Destuiu...
- (Como é que ele destruiu?)
- Xupou...

- (E foram para aonde depois?)
- Pá cája de tijolos.
- (E depois?)
- O lobo bateu à pota.
- (E os porquinhos abriram a porta?)
- Os poquinhos abiram a pota...
- (Abriram? E então?)
- Ficou fechada.
- (E o que é que o lobo depois fez?)
- À cája da mãe.
- (E o que é que o lobo fez para tentar abrir a porta?)
- xupou...
- (E conseguiu abrir?)
- Não.
- (E o que é que ele fez a seguir?)
- Pôs umas checadas.
- (Para ir aonde?)
- Para a xaminé, para dento da cája
- (E conseguiu entrar?)
- Sim.
- (E depois, o que é que aconteceu?)
- Fugiu
- (Fugiu, porquê?)
- Poque queimou o rabo.
- (E queimou o rabo porquê?)
- Não sei. E acabou-se a xtóia.

## ANEXO XVI - Conversa de fim de semana – C2



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

(conversa sobre o fim-de-semana)

- Fiquei em casa e binguei lá, fiz lá um castéu socinho
- O pai também bincou comigo, a mãe não...
- Tinha que tatar do mano
- E depois vi um fiume na tevisão, poque o pai foi dá banho ao mano.

(Reprodução das duas lengalengas):

Um, dois, teres, quatro

a galinha mais o pato

fugiram da capoeia

Por casa da cocinheira

e mandô-e o sapato.

---

Era uma vez teres

Dois austiacos e um franceres

O franceres um pouco mais audaz

Puxa da espada e zás, terás, paz

Mas não matou...

Eu vou contar, como tudo se pachou...



## ANEXO XVII - Conversa de fim de semana – C3



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

#### História do zorro

- Vou contar a história do zorro
- A filha da Antonieta e os meninos do Linho quiseram um cão.
- No dia seguinte, a filha da Antonieta touce fotos de cães... e depois os meninos viram...
- O que touce mais dinheiro foi o Benado...pó cão... da comida
- Eles fizeram tabalhos para o Zorro...
- Uma Senhora disse que o Zorro 1 tava doente e os meninos disseram: oh!
- Depois aquela senhora ligou ota vez e disse que o Zorro 2, tava bom.
- Depois fizeram desenhos, muitas coisas, para o livro do Zorro.
- Depois aquela Senhora ligou e disse que ia levar o Zorro.
- Depois...todos os meninos foram todos dar festinhas e o Zorro foi ver os cantinhos e ver a escola. Todos os meninos fizeram desenhos... e depois fizeram todo um desenho do Zorro.
- O Benado disse assim: O Zorro é muito amigo.
- Depois foram todos cantar a canção do “bom dia” e o Zorro foi-se lá meter.
- Depois foram todos para a mesa e o Zorro também foi.
- E depois começaram a ir embora e dois meninos ficaram.
- Depois o Zorro disse: isto deve ser um palácio.
- Depois de bincarem com o Zorro o Zorro foi tomar banho.
- Depois a Violeta chegou, depois bincaram com ele e o Zorro bincou com ela e o Xarique.
- Depois o Zorro foi domir.

- Depois foram dar um passeio com o Zorro.
- Depois o Zorro foi para a paia com a Stella e o Zorro disse assim: o carro é muito divertido.
- Depois o zorro teve que levar uma vacina e a Senhora disse que ele tinha que levar...
- Depois fizeram rifas e o Zorro é que tava a vender as rifas.
- Acabou a história e viveram felizes!

## ANEXO XVIII – Reconto de C4



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

#### Catarina e o urso

- Uma vez um usso, via à fente e a catarina ia a tás
- E pois tava o pato aqui e bixinhos, muitos bixinhos
- E depois tavam muitos cães (a educadora corrige a criança e esta repete):
- Muitos cães
- Cães e o pato a correr, muitos cães (novamente é corrigida)
- Muitos cães
- (Muitos cães, vieram da onde?)
- Da rua, aqui (aponta com o dedo)
- ( o que é que tu achas que isso é?)
- Só há um pato aqui.
- (sim está ai o pato, mas será uma floresta?)
- Sim.
- (Então vamos lá ver o que é que aconteceu mais na floresta)
- Depois tava a mincar com o pato...
- (quem é que brincou com o pato?) o usso
- E depois tava pa baixo
- (estava a olhar para baixo?)
- Não...
- (E então?)
- E uma peda que chegou...
- (uma pedra chegou? Não saltou!)

- Sim, saltou, por causa do fio...
- E depois a podicia chegou...depois...
- E a cataina disse: xiu, por causa da podicias
- E depois havia muitos xapos na água
- E depois...os passinhos tavam lá na avo, taqui!
- (olha, mas essa árvore é uma árvore especial, está cheia de flores, não está? E que altura do ano é que tu achas que é? As árvores têm flores... os passarinhos nas árvores a cantarem..., quando é que isso acontece...quando é... Prima...)
- pimaveia!
- E depois o usso, tava a oar pa baixo, tava no chão.
- (no chão a fazer o quê?)
- Na sei!
- (não sabes?)
- Não.
- (e será que estava a dormir ou estava cansado?)
- Tá cassado!
- E depois, o sidor também tava no chão
- (o sr. estava no chão?)
- E a Cataina...
- (Estavam os dois a descansar? A fazer uma bela sesta?)
- Na sei!
- E depois, o usso e a Cataina foram ver esses aí...
- (Mas quem são esses aí, que eu daqui não consigo ver...)
- Na sei
- (Não sabes?)
- São cangurus (afirma outra criança)

- E os fiios, os fiios bebés...
- Só há um bebé, só há um no bousso
- É um bolso especial para levar os filhos (acrescenta outra criança)
- E depois... tava lá outo
- (Outro, quem? Quem é que apareceu?)
- Ah...ah...outo cangu é o mano, é o mano, o bebé...
- É a mãe do bebé.
- E pouis, pa-lá pa dento
- (foram lá para dentro e o que é que havia lá dentro?)
- bixinhos, muitos bixinhos...
- (Que bichinhos eram?)
- Na sei...estava xecuro lá dento
- E depois o sinor tava a andar de mota, cá qui...
- Só andava com uma roda, cá qui.
- E depois... os flamingos (completa outra criança)
- Ah... já na sei...
- (Já não sabes?)
- É um abutre (diz uma criança)
- É um ábute, depois...e depois... o pai e a mãe foram andar na biqueleta e tá qui macaco, sim na biqueleta
- Depois... xataram...tava aqui, a codira
- Depois, o usso e a Cataina...
- Depois foram-se embora
- Vitoia vitoia, acabou-se a toia!



## ANEXO XIX – Reconto de C5



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

#### História da carochinha

- Era uma vez uma carochinha que tava a limpar e pois encontrou uma moeda do chã, cinco reizinhos, pois foi à janela a arranjar um namorado:
- Quem qué, quem qué casar com a carochinha, que é bonitinha?
- Vem um cão, ão, ão, ão.
- Quero eu, quero eu.
- A carochinha disse: com um cão ficava bem arranjada...
- Não gosto de ti, a carochinha nunca vai ser casada contigo.
- E pois vai à janela...
- Quem qué, quem qué casar com a carochinha, bonitinha e pufeitinha?
- Quero eu, quero eu...
- Disse o boi.
- Tu cá nem cabias na minha casa.
- Nunca carochinha vai casar contigo-
- Vai outa vez para a janela.
- Quem qué, quem qué, casar com a linda carochinha, que é bonitinha e pufeitinha?
- Vem o rato, quero eu, quero eu...
- És bonitinho e és memo iguau a mim e também és pequenino.
- E cabes na minha casa.
- E depois convessaram e também ficarem namorados.
- E também forem ao casamento.
- Só que a caruchinha esqueceu-se das luvas.

- A caruchinha disse: ah, preciso de voutar a casa.
- Então João Ratão disse: não, não...eu vou uá.
- Então foi uá, foi uá vuscar.
- E ficou tonto com o cheiro.
- Ele meteu uá um dedo, meteu uá um baço, pois cáfu.
- Comeu tanto, que ficou mau disposto.
- E a carochinha telefonou pó 112 e pois...o João Ratão foi ao hospital.

## **ANEXO XX – Reconto de C6**



### **Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

#### **História do coelhinho branco**

- Ea uma vez um coeinho banco, que foi buscá couvinhas à sua hotinha.
- Depois quando voltou para caja a porta tava fechada e bateu à porta
- Quem é, perguntou a caba.
- Sou eu o coeinho banco, essa caja é minha!
- Eu sou a caba caberêz sauto-te em cima e faço-te em terês
- E pois o coeinho começou a chorar
- Pois apraceu o boi... podes ajudar?
- Eu não, que eu tenho medo.
- Apraceu o galo... podes ajudar?
- Eu não, poque eu tenho medo.
- E pois apraceu o cão, podes ajudar?
- Eu não, poque eu tenho medo.
- E o coeinho ficou a chorar...
- Ah, agoa apraceu a fomiguinha.
- o que foi coeinho?
- A caba caberêz, tá na minha caza e diz que me faz em terêz.
- Eu vou entar pelo buaco da fechadua e vou fuar a tua baiga.
- Pois entou e fuou mesmo a baiga
- E acabou-se a estóia.





## ANEXO XXI – ANÁLISE DO RECONTO DA HISTÓRIA POR C1

### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Sim	Não	Não observado	Exemplos
Estrutura da língua	Articulação	Discurso claro e inteligível em frases curtas	X			Já não me lembo
		Discurso é claro e inteligível em frases longas		X		
		Padrões de volume adequados		X		
		Entoação apropriada ao significado	X			
		Articulação sem omissão de consoantes iniciais ou finais		X		Faze (fazer)
		Articulação sem omissão de fonemas		X		<i>Lembo (lembro), imão (irmão), destuiu (destruiu), madeia(madeira),o uto (outro)</i>
		Articulação sem substituição de fonemas		X		Axupou (suprou), caja (casa)
		Articulação de encontros consonânticos (br, pl, tr...)		X		Lembo (lembro)
		Articulação de palavras sem omissão de sílabas	X			
	Gramática	Uso de determinantes (artigos definidos e	X			<i>Os poquinhos abiram a pota, o lobo bateu à pota,</i>

		indefinidos)				<i>pôs umas checadas (escadas)</i>	
		Uso de conjunções para ligar frase	X			<i>Para a xamin, para dento da câja</i>	
		Uso correto do presente de verbos regulares e irregulares			X		
		Uso correto do pretérito perfeito de verbos regulares e irregulares	X			<i>O lobo bateu à pota</i> <i>Ficou fachada</i> <i>Fugiu</i>	
		Uso de plurais regulares	X			<i>Porquinhos</i>	
		Uso de plurais irregulares			X		
		Uso correto de preposições	X			<i>Poque queimou o rabo</i>	
		Uso correto de pronomes reflexos			X		
		Uso de “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas			X		
Conteúdo da linguagem	Atenção e compreensão	Audição atenta de histórias simples	X				
		Acompanhamento de histórias sem imagens	X				
		Cumprimento de instruções simples	X				
		Compreensão de conceitos espaciais	X				<i>Pôs umas checadas (pôs umas escadas)</i>
		Compreensão de conceitos temporais			X		
		Compreensão de palavras			X		

		relacionadas com emoções				
		Classificação de objetos em categorias			X	
Vocabulário e linguagem expressiva		Uso de vocabulário variado de palavras básicas		X		
		Nomeação de formas e tamanhos		X		
		Uso de comparativos		X		
		Uso de advérbios de modo		X		
		Uso apropriado de pronomes		X		
		Resumo do conteúdo de uma história		X		
		Descrição de uma sequência de acontecimentos	X			Fugiu... Porque queimou o rabo
	Capacidade para comunicar		Participação em conversas		X	
		Tomada de vez adequada em conversas		X		
		Uso de estratégias não-verbais para chamar a atenção		X		
		Uso de estratégias não-verbais ao escutar			X	
		Uso de gestos, mudança de expressão facial		X		
		Uso de estratégias		X		

	verbais para chamar a atenção				
	Iniciação de conversa			X	
	Faz perguntas e pedidos			X	

## ANEXO XXII – ANÁLISE DO RECONTO DE HISTÓRIAS POR C2



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Sim	Não	Não observado	Exemplos
Estrutura da língua	Articulação	Discurso claro e inteligível em frases curtas	X			A galinha mais o pato
		Discurso é claro e inteligível em frases longas	X			E depois vi o fiume na televisão, poque o pai foi dá banho ao mano
		Padrões de volume adequados		X		
		Entoação apropriada ao significado		X		
		Articulação sem omissão de consoantes iniciais ou finais	X			
		Articulação sem omissão de fonemas	X			
		Articulação sem substituição de fonemas		X		cocinheira
		Articulação de encontros consonânticos		X		
		Articulação de palavras sem omissão de sílabas	X			
	Gramática	Uso de determinantes	X			

		(artigos definidos e indefinidos)				
		Uso de conjunções para ligar frases	X			E depois vi um fume, poque o pai...
		Uso correto do presente de verbos regulares e irregulares	X			
		Uso correto do pretérito perfeito de verbos regulares e irregulares	X			
		Uso de plurais regulares			X	
		Uso de plurais irregulares			X	
		Uso correto de preposições	X			
		Uso correto de pronomes reflexos			X	
		Uso de “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas			X	
Conteúdo da linguagem	Atenção e compreensão	Audição atenta de histórias simples	X			
		Acompanhamento de histórias sem imagens	X			
		Cumprimento de instruções simples	X			
		Compreensão de conceitos espaciais	X			
		Compreensão de conceitos temporais	X			

		Compreensão de palavras relacionadas com emoções	X			
		Classificação de objetos em categorias	X			
	Vocabulário e linguagem expressiva	Uso de vocabulário variado de palavras básicas	X			
		Nomeação de formas e tamanhos			X	
		Uso de comparativos			X	
		Uso de advérbios de modo			X	
		Uso apropriado de pronomes			X	
		Resumo do conteúdo de uma história		X		
		Descrição de uma sequência de acontecimentos	X			O pai também bincou comigo, a mãe não
Capacidade para comunicar		Participação em conversas	X			
		Tomada de vez adequada em conversas	X			
		Uso de estratégias não verbais para chamar a atenção		X		
		Uso de estratégias não verbais ao escutar		X		
		Uso de gestos, mudança de expressão facial		X		

	Uso de estratégias verbais para chamar a atenção		X		
	Iniciação de conversa		X		
	Faz perguntas e pedidos			X	

## ANEXO XXIII – ANÁLISE DO RECONTO DE HISTÓRIAS POR C3



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Sim	Não	Não observado	Exemplos
Estrutura da língua	Articulação	Discurso claro e inteligível em frases curtas	X			Eles fizeram tabalhos para o Zorro
		Discurso é claro e inteligível em frases longas	X			<i>No dia seguinte, a filha da Antonieta touce fotos de cães</i>
		Padrões de volume adequados	X			
		Entoação apropriada ao significado	X			
		Articulação sem omissão de consoantes iniciais ou finais		X		<i>tava (estava)</i>
		Articulação sem omissão de fonemas		X		<i>Bincarem; Benado</i>
		Articulação sem substituição de fonemas	X			
		Articulação de encontros consonânticos	X			
		Articulação de palavras sem omissão de sílabas	X			
	Gramática	Uso de determinantes (artigos definidos e	X			<i>O livro; o Zorro; um palácio</i>

		indefinidos)				
		Uso de conjunções para ligar frases	X			<i>Depois o Zorro foi dormir; acabou-se a história e viveram felizes</i>
		Uso correto do presente de verbos regulares e irregulares	X			<i>Os meninos viram;</i>
		Uso correto do pretérito perfeito de verbos regulares e irregulares	X			<i>Depois a Violeta chegou; dois meninos ficaram;</i>
		Uso de plurais regulares	X			<i>meninos</i>
		Uso de plurais irregulares	X			<i>Cães,</i>
		Uso correto de preposições	X			<i>Pó cão (para o cão)</i>
		Uso correto de pronomes reflexos			X	
		Uso de “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas			X	
Conteúdo da linguagem	Atenção e compreensão	Audição atenta de histórias simples	X			
		Acompanhamento de histórias sem imagens			X	
		Cumprimento de instruções simples	X			
		Compreensão de conceitos espaciais			X	
		Compreensão de conceitos temporais	X			

		Compreensão de palavras relacionadas com emoções	X			Viveram felizes
		Classificação de objetos em categorias			X	
	Vocabulário e linguagem expressiva	Uso de vocabulário variado de palavras básicas	X			
		Nomeação de formas e tamanhos			X	
		Uso de comparativos			X	
		Uso de advérbios de modo			X	
		Uso apropriado de pronomes	X			Bincou com ela;
		Resumo do conteúdo de uma história	X			
		Descrição de uma sequência de acontecimentos	X			No dia seguinte, a filha da Antonieta touce fotos de cães...e depois os meninos viram...
Capacidade para comunicar		Participação em conversas	X			
		Tomada de vez adequada em conversas	X			
		Uso de estratégias não verbais para chamar a atenção	X			
		Uso de estratégias não verbais ao escutar			X	
		Uso de gestos, mudança de	X			

	expressão facial				
	Uso de estratégias verbais para chamar a atenção			X	
	Iniciação de conversa			X	
	Faz perguntas e pedidos			X	

ANEXO XXIV – ANÁLISE DO RECONTO DE HISTÓRIAS POR C4



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Sim	Não	Não observado	Exemplos
Estrutura da língua	Articulação	Discurso claro e inteligível em frases curtas	X			
		Discurso é claro e inteligível em frases longas		X		<i>E pois o usso, tava a oar pa baixo, tava no chão.</i>  <i>Depois... xataram...tava aqui, a codira</i>
		Padrões de volume adequados	X			
		Entoação apropriada ao significado	X			
		Articulação sem omissão de consoantes iniciais ou finais		X		<i>'tava (estava); pois (depois)</i>
		Articulação sem omissão de fonemas		X		<i>Passainho (passarinho); cataina (Catarina);</i>

		Articulação sem substituição de fonemas		X		<i>xapo</i> (sapo); <i>filios</i> (filhos)
		Articulação de encontros consonânticos		X		<i>mincar</i> (brincar); <i>peda</i> (pedra)
		Articulação de palavras sem omissão de sílabas		X		<i>Avo</i> (árvore)
	Gramática	Uso de determinantes (artigos definidos e indefinidos)	X			<i>um usso; o pato; a cataina; uma peda</i>
		Uso de conjunções para ligar frases	X			<i>E depois a podicia chegou</i>
		Uso correto do presente de verbos regulares e irregulares	X			<i>Só há um pato aqui</i>
		Uso correto do pretérito perfeito de verbos regulares e irregulares	X			<i>E depois a podicia chegou; uma peda saltou;</i>
		Uso de plurais regulares	X			<i>Bichinhos; xapos; passainhos</i>
		Uso de plurais irregulares		X		<i>cãos</i>
		Uso correto de preposições	X			<i>tava pa(para) baixo; pu (por)</i>

						<i>causa do fio</i>	
		Uso correto de pronomes reflexos			X		
		Uso de “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas			X		
Conteúdo da linguagem	Atenção e compreensão	Audição atenta de histórias simples			x		
		Acompanhamento de histórias sem imagens		X			
		Cumprimento de instruções simples	X				
		Compreensão de conceitos espaciais	X				(- Muitos cães, vieram donde?) )- <i>Da rua, aqui</i>  <i>O sitor também tava no chão</i>
		Compreensão de conceitos temporais			X		
		Compreensão de palavras relacionadas com emoções			X		
		Classificação de objetos em categorias			X		
	Vocabulário	Uso de	X				

	o e linguagem expressiva	vocabulário variado de palavras básicas				
		Nomeação de formas e tamanhos			X	
		Uso de comparativos			X	
		Uso de advérbios de modo			X	
		Uso apropriado de pronomes			X	
		Resumo do conteúdo de uma história		X		
		Descrição de uma sequência de acontecimentos	X			
Capacidade para comunicar		Participação em conversas			X	
		Tomada de vez adequada em conversas	X			
		Uso de estratégias não verbais para chamar a atenção		X		
		Uso de estratégias não verbais ao			X	

	escutar				
	Uso de gestos, mudança de expressão facial	X			
	Uso de estratégias verbais para chamar a atenção		X		
	Iniciação de conversa			X	
	Faz perguntas e pedidos			X	



## ANEXO XXV – ANÁLISE DO RECONTO DE HISTÓRIAS POR C5



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Categories	Subcategorias	Indicadores	Sim	Não	Não observado	Exemplos
Estrutura da língua	Articulação	Discurso claro e inteligível em frases curtas	X			E pois vai à janela...
		Discurso é claro e inteligível em frases longas	X			- A carochinha disse: com um cão ficava bem arrajada...
		Padrões de volume adequados	X			
		Entoação apropriada ao significado	X			
		Articulação sem omissão de consoantes iniciais ou finais		X		Vou uá (vou lá) iguau
		Articulação sem omissão de fonemas		X		Baço (braço), outa vez (outra vez)
		Articulação sem substituição de fonemas		X		voutar (voltar) vuscar (buscar) pufeitinha (perfeitinha)
		Articulação de encontros consonânticos		X		
		Articulação de palavras sem omissão de sílabas		X		Pois (depois)
	Gramática	Uso de determinantes (artigos definidos)	X			<i>um dedo, um baço</i>

		e indefinidos)					
		Uso de conjunções para ligar frases	X			<i>E ficou tonto com o cheiro</i>	
		Uso correto do presente de verbos regulares e irregulares	X			<i>E cabes</i>	
		Uso correto do pretérito perfeito de verbos regulares e irregulares	X			<i>Ficou tonto ficarem Comeu tanto forem Então foi</i>	
		Uso de plurais regulares	X			<i>namorados</i>	
		Uso de plurais irregulares			X		
		Uso correto de preposições	X				
		Uso correto de pronomes reflexos			X		
		Uso de “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas			X		
Conteúdo da linguagem	Atenção e compreensão	Audição atenta de histórias simples			x		
		Acompanhamento de histórias sem imagens	X				
		Cumprimento de instruções simples	X				
		Compreensão de conceitos espaciais	X				<i>E cabes na minha casa</i>
		Compreensão de conceitos temporais			X		

		Compreensão de palavras relacionadas com emoções			X		
		Classificação de objetos em categorias			X		
	Vocabulário e linguagem expressiva	Uso de vocabulário variado de palavras básicas	X				
		Nomeação de formas e tamanhos	X			pequenino	
		Uso de comparativos	X			És bonitinho e és mesmo iguau a mim...	
		Uso de advérbios de modo	X				
		Uso apropriado de pronomes	X			Tu cá nem cabias na minha casa	
		Resumo do conteúdo de uma história	X				
		Descrição de uma sequência de acontecimentos	X			Ele meteu uá um dedo, meteu uá um baço, pois caíu	
Capacidade para comunicar		Participação em conversas				X	
		Tomada de vez adequada em conversas				X	
	Uso de estratégias não verbais para chamar a atenção		X				
	Uso de estratégias não verbais ao escutar				X		

	Uso de gestos, mudança de expressão facial	X			
	Uso de estratégias verbais para chamar a atenção		X		
	Iniciação de conversa			X	
	Faz perguntas e pedidos			X	

## ANEXO XXVI – ANÁLISE DO RECONTO DE HISTÓRIAS POR C6



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Sim	Não	Não observado	Exemplos
Estrutura da língua	Articulação	Discurso claro e inteligível em frases curtas	X			Quem é, perguntou a caba?
		Discurso é claro e inteligível em frases longas	X			Depois quando voltou para caba a porta tava fechada e bateu à porta
		Padrões de volume adequados	X			
		Entoação apropriada ao significado		X		
		Articulação sem omissão de consoantes iniciais ou finais	X			
		Articulação sem omissão de fonemas	X			
		Articulação sem substituição de fonemas	X			
		Articulação de encontros consonânticos		X		
	Articulação de palavras sem omissão de sílabas	X				
	Gramática	Uso de determinantes (artigos definidos	X			A caba

		e indefinidos)				
		Uso de conjunções para ligar frases	X			
		Uso correto do presente de verbos regulares e irregulares	X			
		Uso correto do pretérito perfeito de verbos regulares e irregulares	X			
		Uso de plurais regulares			X	
		Uso de plurais irregulares			X	
		Uso correto de preposições	X			
		Uso correto de pronomes reflexos			X	
		Uso de “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas			X	
Conteúdo da linguagem	Atenção e compreensão	Audição atenta de histórias simples	X			
		Acompanhamento de histórias sem imagens	X			
		Cumprimento de instruções simples	X			
		Compreensão de conceitos espaciais			X	
		Compreensão de conceitos temporais			X	

		Compreensão de palavras relacionadas com emoções	X			
		Classificação de objetos em categorias			X	
	Vocabulário e linguagem expressiva	Uso de vocabulário variado de palavras básicas	X			
		Nomeação de formas e tamanhos			X	
		Uso de comparativos			X	
		Uso de advérbios de modo			X	
		Uso apropriado de pronomes	X			
		Resumo do conteúdo de uma história	X			
		Descrição de uma sequência de acontecimentos	X			A caba caberêz, tá na minha caja e diz que me faz em terêz
Capacidade para comunicar		Participação em conversas	X			
		Tomada de vez adequada em conversas	X			
		Uso de estratégias não verbais para chamar a atenção		X		
		Uso de estratégias não verbais ao escutar		X		

	Uso de gestos, mudança de expressão facial		X		
	Uso de estratégias verbais para chamar a atenção		X		
	Iniciação de conversa			X	
	Faz perguntas e pedidos			X	