



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância - Creche**

**Interação individualizada educador-criança e desenvolvimento da linguagem**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na Especialidade Profissional de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Vânia Carina  
Almeida Ferreira**

**Orientação  
Maria Leonor Santos**

2013, julho

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar agradeço a todas as pessoas que me apoiaram neste percurso acadêmico, em especial à minha família e ao meu namorado, pois sem o apoio deles não teria conseguido chegar até aqui.

Concomitantemente agradeço a todos os professores que me ajudaram a construir este trabalho final, em concreto à Professora Doutora Maria Leonor Santos e à Professora Doutora Susana Colaço. O apoio das docentes foi essencial para a realização deste trabalho de pesquisa, desde a definição do tema, ao apoio na recolha dos dados e por fim, à construção por escrito de todo o trabalho desenvolvido ao longo destes três semestres.

Obrigada a todos pelo apoio nesta caminhada de muito trabalho.

## **Resumo**

O presente relatório de estágio apresenta duas partes distintas, mas complementares. A primeira parte é relativa aos estágios curriculares, inicialmente em jardim de infância, posteriormente em 1º Ciclo do Ensino Básico e, por último, em creche. Os contextos são apresentados num breve resumo do trabalho desenvolvido ao longo de três semestres. Em simultâneo são descritas algumas das aprendizagens realizadas e, ainda neste capítulo, é feita uma breve reflexão sobre todo o processo investigativo.

Na segunda parte é apresentado um trabalho de pesquisa cujo objetivo é perceber como a interação entre os adultos e as crianças pode promover aprendizagens significativas, nomeadamente ao nível da linguagem, em crianças de dois anos. O estudo é de natureza qualitativa, assentando nos registos dos discursos adulto-criança e nas notas de campo.

No final deste relatório partilho uma pequena reflexão sobre o percurso académico ao longo dos três semestres correspondentes ao mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Creche; Interação adulto-criança; Linguagem.

## **Abstract**

This report presents two distinct but complementary parts. The first one relates to the curriculum traineeships, beginning in kindergarten, later in the 1st Cycle of Basic Education and lastly in day nursery. The contexts are presented, as well as a synthesis of the work developed along the eighteen months (three and a half years). We also describe some of the learnings and competences developed, and, still in this 1<sup>st</sup>, part we reflect about the investigative process.

In the second part, it is presented a research work developed with the aim to understand how the interaction between adults and children can promote significant learnings especially in terms of language in two years old children. The study is a qualitative one, based on observations, records of the dialogues between children and adult, and field notes.

At the end of this report we share some reflections about the academic route developed along the three and a half years of the Master in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education.

**Keywords:** Day nursery; Adult-Children Interaction; Language.

## Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Introdução.....	1
<b>Parte I – O Estágio.....</b>	<b>2</b>
1. Contextos de estágio.....	2
1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Jardim de Infância.....	2
1.1.1. Caracterização do ambiente educativo.....	2
1.1.2. Caracterização do grupo de crianças (sala dos três aos cinco anos de idade).....	4
1.1.3. Projeto desenvolvido.....	5
1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico - 1º e 2ºs anos.....	7
1.2.1. Caracterização do ambiente educativo.....	7
1.2.2. Caracterização do grupo de alunos (2º ano do 1º CEB).....	9
1.2.3. Projeto desenvolvido.....	9
1.3. Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Creche.....	12
1.3.1. Caracterização do ambiente educativo.....	12
1.3.2. Caracterização do grupo de crianças (sala dos dois anos de idade).....	15
1.3.3. Projeto desenvolvido.....	15
2. Curso de desenvolvimento profissional.....	19
3. Curso investigativo.....	25
<b>Parte II – Questão de Pesquisa.....</b>	<b>28</b>
1. Definição da questão de pesquisa.....	28
1.1. Objetivo principal.....	28
1.2. Sujeitos do estudo/participantes.....	28
2. Abordagem metodológica.....	28
2.1. Metodologia qualitativa.....	28
2.2. O estudo de caso.....	29
2.3. A tipologia dos estudos de caso.....	30
2.4. Caso estudado.....	31

3. Fundamentação teórica.....	32
3.1. Pedagogia diferenciada.....	33
3.1.1. Conceito.....	33
3.1.2. Estratégias.....	34
3.2. Papel do professor.....	35
3.3. Etapas do desenvolvimento linguístico da criança.....	38
4. Instrumentos de recolha de dados.....	41
5. Análise de dados e principais conclusões.....	41
5.1. Concretização da diferenciação pedagógica.....	41
5.2. Aquisição da linguagem: caraterísticas observadas.....	42
5.2.1. Etapas do desenvolvimento linguístico observadas.....	43
5.3. Qualidade da interação adulto-criança e promoção do desenvolvimento da linguagem.....	47
5.4. Considerações finais.....	52
Reflexão final.....	54
Referências bibliográficas.....	55
Anexos.....	57

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Tipos de estudos de caso.

Tabela 2 – Diferentes projetos de estudo de caso.

Tabela 3 – Crescimento lexical nos dois primeiros anos.

## Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da sala.

Figura 2 - Partilha de opiniões e sentimentos nos momentos de rotina diária.

Figura 3 - Construção de histórias a partir de imagens soltas.

Figura 4 - Planta da sala.

Figura 5 e 6 – Atividades matemáticas realizadas em coletivo.

Figura 7 – Trabalho em grupo sobre meios de transporte.

Figura 8 – Trabalho individual de construção da capa do livro: “Leónia devora os livros”.

Figura 9 – Planta do 1º piso da instituição.

Figura 10 – Planta do 2º piso da instituição.

Figura 11 – Planta da sala.

Figura 12 e 13 – Nesta atividade cada criança, individualmente, tinha de colocar um dos membros do corpo do boneco no local correto.

Figura 14 – Doce de abóbora.

Figura 15 - “As bolachas da bruxa”.

Figura 16 – As crianças colocaram a terra dentro do vaso e posteriormente plantaram as alfaces.

Figura 17 – As crianças contactaram com as flores diretamente e posteriormente tiveram a oportunidade de cheirá-las.

## **Índice de Anexos**

Anexo A – Projeto desenvolvido (jardim de infância) – Livros de histórias.

Anexo B – Planificação da atividade correspondente à temática das frações.

Anexo C – Declaração de tomada de conhecimento da educadora cooperante.

Anexo D – Transcrições dos discursos adulto-criança.

Anexo E – Notas de Campo.

## **Introdução**

O presente relatório de estágio é o resultado do trabalho desenvolvido ao longo de três semestres integrados no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A primeira parte do trabalho corresponde à apresentação dos três estágios curriculares, decorridos em contexto Jardim de Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico e, por último, em contexto de Creche. Simultaneamente à apresentação destes, existe também a apresentação dos projetos desenvolvidos ao longo dos períodos de estágio nas instituições.

Imediatamente, e ainda na primeira parte, apresento o meu percurso de desenvolvimento profissional, onde exponho as dificuldades e os pontos positivos segundo os estágios realizados. Faço ainda uma breve síntese das leituras realizadas na busca de respostas para as questões que surgiam na prática educativa, ou seja, apresento o percurso investigativo ao longo dos três semestres, que culminou numa questão de pesquisa em concreto.

A segunda parte deste relatório é dedicada ao trabalho de pesquisa, onde apresento primeiramente a questão-problema: “Interação individualizada educador-criança e desenvolvimento da linguagem”, seguindo-se o objetivo principal da mesma, os sujeitos envolvidos no estudo e a metodologia utilizada. Posteriormente, apresento a fundamentação teórica, onde faço uma introdução à pedagogia diferenciada, reflito sobre o conceito, as estratégias a adotar e a importância do papel do professor neste âmbito. Por último, ainda na revisão de literatura apresento um capítulo acerca das etapas do desenvolvimento da linguagem. Apresento os instrumentos de recolha de dados que se basearam nos discursos das crianças observadas e também nas notas de campo realizadas durante o estágio no contexto de creche. A análise dos dados e principais conclusões foram realizadas tendo como base a revisão de literatura, ou seja, primeiramente analiso o percurso de desenvolvimento linguístico das crianças observadas; posteriormente, analiso a qualidade da interação adulto-criança e, concomitantemente, a promoção do desenvolvimento da linguagem procurando concluir se a minha prática influenciou ou não o desenvolvimento linguístico das mesmas.

Por fim, apresento uma reflexão final onde faço um balanço de todo o percurso académico e de como este me influenciará no futuro profissional enquanto educadora de infância e professora de 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **Parte I – O Estágio**

### **1. Contextos de estágio**

Os estágios curriculares realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico decorreram em períodos de dez semanas, durante os anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, na cidade de Santarém, e foram realizados em díade.

#### **1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Jardim de Infância**

##### **1.1.1. Caracterização do ambiente educativo**

O primeiro estágio de observação e intervenção iniciou-se no dia dois de novembro de 2011 e terminou no dia 20 de janeiro de 2012.

A instituição na qual estive este período a estagiar, em contexto jardim de infância, fazia parte da rede pública e integrava o agrupamento de escolas Dr. Ginestal Machado; situava-se num bairro de apartamentos, na zona periférica da freguesia de Marvila, na cidade de Santarém.

Existiam três salas, sendo que uma educadora de infância desempenhava a função de Coordenadora de Departamento e outra docente tinha a função de Coordenadora de Estabelecimento.

Quanto ao espaço interior da instituição, existiam três salas, duas casas de banho, uma sala polivalente, uma copa e uma sala de reunião. No espaço exterior existia um escorrega, zona de areia e um espaço amplo onde as crianças podiam permanecer.

A sala onde se realizou este estágio era bastante ampla, e uma vez que uma das paredes era composta inteiramente por janelas, tinha bastante acesso à luz natural. O ambiente educativo estava dividido em várias áreas, como se pode verificar na planta seguinte:

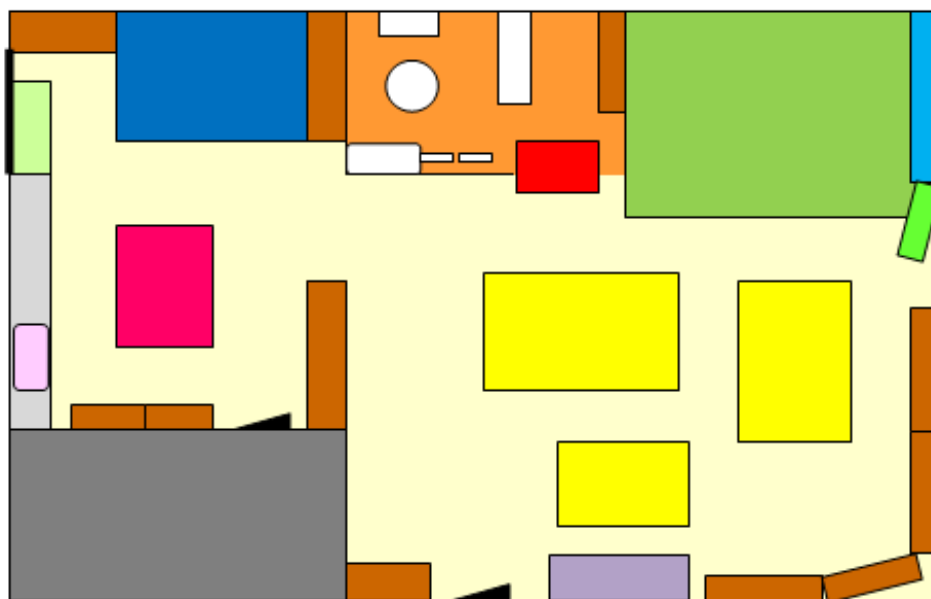


Figura 1 – Planta da sala.

**Legenda:**

	Armários de Arrumação de Materiais (Livros, Jogos, Canetas, lápis de cera e de cor, portfólios individuais...)
	Área da Ciência
	Algum mobiliário da Área da Casa
	Biblioteca
	Despensa
	Mesa de Expressão Plástica
	Lavatório
	Área do Tapete
	Área do Computador
	Mesas de Trabalho
	Área da Loja
	Área da Casa
	Área da Garagem
	Fantocheiro
	Bancada
▲	Portas
	Janelas

No geral, a sala dispunha de muitos materiais, onde as crianças podiam potenciar a sua imaginação e fazer descobertas por si próprias e também com a ajuda de um adulto. O facto de existir a área da ciência criava nas crianças fascínio na recolha de materiais do recreio, que posteriormente seriam observados com a lupa ou apenas através da observação direta.

Relativamente à área da casa e da loja, todas as crianças tinham uma especial preferência por estas, visto ser onde podiam fazer a brincadeira simbólica em conjunto com

outras crianças. A área do computador também era uma área requisitada, no entanto as crianças de cinco anos eram as que mais apreciavam os jogos disponíveis.

A área da garagem era preferencial dos meninos. Quanto à biblioteca, as crianças, de manhã, no acolhimento, faziam a exploração quase ritual desta área juntamente com as outras crianças. Esta exploração passava pelo folhear dos livros e muitas vezes pelas crianças mais velhas tentarem contar as suas próprias histórias às crianças mais novas. Por último, os jogos disponíveis nos armários eram caracterizados por serem diversificados, cativantes e lúdicos, e com eles as crianças de diferentes idades partilhavam brincadeiras, ajudando-se mutuamente.

### **1.1.2. Caracterização do grupo de crianças (sala dos três aos cinco anos de idade)**

O grupo com o qual trabalhei tinha vinte e duas crianças, mais concretamente treze meninos e nove meninas, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Existiam oito crianças com cinco anos, nove crianças com quatro anos e cinco crianças com três anos.

Quanto à nacionalidade, o grupo era maioritariamente de nacionalidade portuguesa, existindo apenas duas crianças com nacionalidade estrangeira. Uma criança de três anos tinha nacionalidade russa e outra, de quatro anos, tinha nacionalidade brasileira. No entanto esta criança, no final do mês de novembro, emigrou para Espanha.

No que diz respeito aos níveis de desenvolvimento das crianças, estas constituíam um grupo muito heterogéneo, não só pelo facto de ter diferentes idades, mas também por existirem, dentro de cada grupo de determinada idade, diferenças grandes no nível de desenvolvimento, tanto ao nível da linguagem como também ao nível do desenvolvimento cognitivo e relacional. Posso ainda referir que era um grupo bastante difícil de gerir em termos de comportamento e em atividades em grande grupo, por exemplo, nas atividades de expressão motora, mas que por outro lado em atividades em pequeno grupo tornavam-se motivados e interessados em aprender.

Quanto ao relacionamento criança-criança, era um grupo onde se destacava mais afinidades entre géneros: muitas vezes as brincadeiras eram puramente femininas ou puramente masculinas, quer pela situação que representavam, quer pelos acessórios que utilizavam. Segundo Beal (1994), a segregação dos sexos observada na infância explica-se pela preferência das crianças em brincar com outras do mesmo sexo *em virtude da semelhança mútua, ao nível dos estilos de interação*. A segunda razão apontada pela mesma autora é a *necessidade individual de desenvolvimento da identidade de género que conduz as crianças a procurar contactar, preferencialmente, com outras parecidas consigo*,

*isto é, outras que correspondam aos modelos aprendidos do que é “ser rapaz” ou “ser rapariga”* (citado por Vieira, Nogueira e Tavares, 2010, p.21). Também na opinião de Maccoby (1988), as crianças escolhem brincar com outras do mesmo sexo, *porque o processo cognitivo de categorização social, por elas efectuado, é de tal maneira forte que a sua opção, a este nível, deve ser encarada como parte integrante da formação da identidade de género* (citado por Vieira, Nogueira e Tavares, 2010, p.22).

No entanto, existia pela área da loja e da casa um especial interesse como já referi, que levava muitas vezes a uma interação entre meninos e meninas que em outras áreas não existia ou até mesmo nas rotinas não acontecia.

### **1.1.3. Projeto desenvolvido**

Visto o projeto curricular de sala não estar ainda construído quando se iniciou o estágio, eu e a minha colega de estágio investimos no domínio da linguagem e comunicação, devido às necessidades reveladas pelo grupo de crianças: estas necessidades passavam pela má dicção das palavras, por frases mal construídas, pela troca de artigos definidos, entre outras limitações. Denominou-se, assim, o projeto: “A comunicar vamos aprender!”.

Neste sentido, através da revisão de literatura, Sim-Sim *et al* (2008), percebeu-se a importância da linguagem, nesta faixa etária. O desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística e articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período. Tratando-se de uma aquisição complexa, é possível distinguir diversos domínios que, interrelacionados, apresentam especificidades próprias. Desses domínios, salienta-se o desenvolvimento fonológico que diz respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua, o desenvolvimento semântico que contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintático, respeitante ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático sobre a aquisição das regras de uso da língua (Sim-Sim *et al.*, 2008).

No jardim de infância, a interação diária com o educador é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. 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 a ouvir e para falar com ela (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Assim, alguns dos objetivos principais do projeto desenvolvido centravam-se na área da expressão e comunicação, mais especificamente no domínio da expressão oral, a saber: fazer e responder a perguntas, demonstrando que compreendeu a informação transmitida

oralmente; construir uma narrativa através de ilustrações; narrar histórias com sequência apropriada, incluindo as principais personagens; relatar e criar experiências e papéis e partilhar informação oralmente construindo frases coerentes. Como meios de avaliação deste projeto utilizamos os portfólios individuais das crianças, grelhas de observação e, sobretudo, observação direta das atividades realizadas.

Assim, globalmente ao longo do período de estágio, considerámos que o grupo de crianças demonstrou alguma evolução na forma como respondia a questões propostas, nomeadamente na hora do conto, quando eram colocadas algumas questões acerca da história (personagens, momentos da história). Como se pode verificar na figura 2, as crianças colocavam o dedo no ar para partilhar a sua opinião, e expressar-se oralmente.



Figura 2 - Partilha de opiniões e sentimentos nos momentos de rotina diária.

Em relação à construção de várias histórias a partir de imagens soltas (exemplo figura 3), que culminou na construção de três livros, verificámos inicialmente que as crianças tinham grandes dificuldades na construção frásica, nomeadamente na aplicação dos advérbios e conetores, utilizando maioritariamente frases simples e muito focadas na descrição.



Figura 3 - Construção de histórias a partir de imagens soltas.

No entanto, no final do projeto verificou-se uma evolução a esse nível, pois as crianças já utilizavam frases complexas e demonstravam um aumento do vocabulário. Relativamente à sequência temporal, existia ainda trabalho a fazer visto percebermos, ao longo da construção da história, que as crianças iniciavam e desenvolviam a narrativa, porém tinham dificuldades na sua conclusão. Esta evolução foi verificada principalmente a partir da análise dos livros construídos pelo grupo de crianças.

O produto final do projeto foram três livros de histórias criadas pelas crianças a partir de imagens (Anexo A). Estas histórias foram integradas no conjunto de livros utilizado para a realização do projeto “O livro vai a casa”, através do qual os encarregados de educação tomaram conhecimento do trabalho desenvolvido pelas crianças.

## **1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico - 1º e 2ºs anos**

### **1.2.1. Caracterização do ambiente educativo**

Este segundo estágio de observação e intervenção iniciou-se no dia 20 de março de 2012 e terminou no dia oito de junho de 2012.

A instituição fazia parte do Agrupamento de Escolas D.João II, situava-se em Santarém, e integrava seis turmas do 1º Ciclo (uma de 3º ano, duas de 2º ano, três de 1º ano) e quatro turmas de Pré-Escolar. A instituição possuía uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de professores, um gabinete de apoio educativo, um ginásio interior,

um refeitório e um espaço exterior dividido em dois, de forma a “separar” a zona destinada ao jardim de infância. Esse espaço exterior era composto por uma aranha, uma horta pedagógica e um campo de jogos para os alunos do 1º ciclo, e um parque infantil para as crianças do jardim de infância.

A sala de aula, correspondente à turma de 2º ano, era bastante ampla, e uma vez que uma das paredes era composta inteiramente por janelas, tinha bastante acesso à luz natural.

A organização e utilização do espaço tinha uma intenção educativa, visto a turma apresentar alunos com mais dificuldades, com necessidades educativas especiais e dificuldades visuais. Estes alunos sentavam-se sempre nas primeiras filas, frontais aos quadros, de modo a estarem mais perto da professora (facilidade e maior rapidez de auxílio) e a terem melhor qualidade visual.

Na planta seguinte (figura 4) está definida a organização e utilização do espaço da sala.

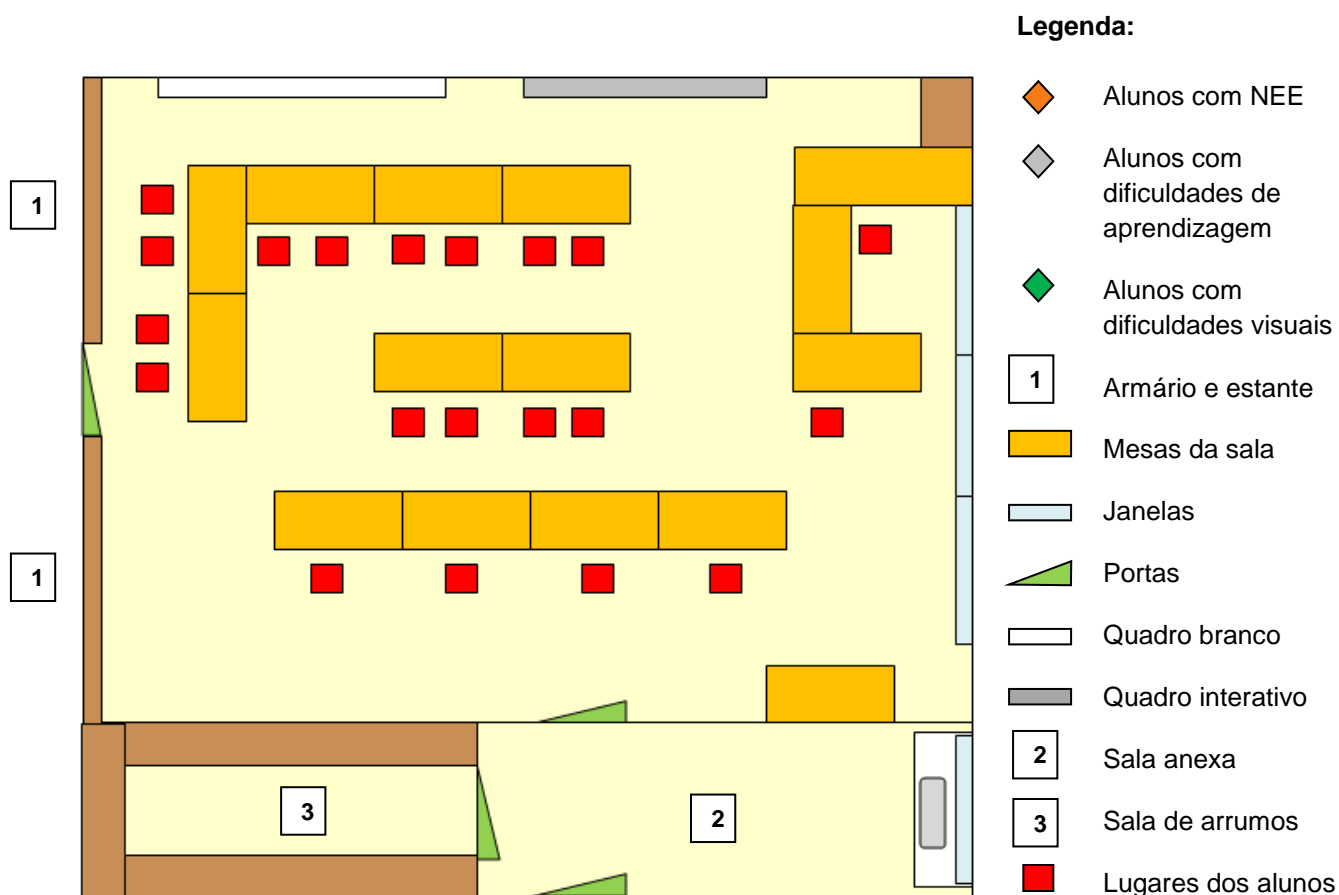


Figura 4 - Planta da sala.

### **1.2.2. Caracterização do grupo de alunos (2º ano do 1º CEB)**

Quanto à caracterização do grupo de alunos, esta turma de 2º ano de escolaridade era constituída por vinte alunos, dos quais nove eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. A sua faixa etária encontrava-se entre os seis e os oito anos.

Nesta turma, quatro alunos manifestavam dificuldades em todas as áreas curriculares, principalmente na Língua Portuguesa (leitura e escrita), comprometendo as outras áreas, pois a capacidade leitora tinha grandes lacunas. Deste grupo de alunos, três possuíam plano de acompanhamento (alunos retidos no ano letivo anterior) e apoio educativo. Uma das alunas possuía PEI (Plano Educativo Individual). Existia ainda um aluno com plano de acompanhamento, porém não fazia parte do grupo de alunos referido anteriormente, visto não ter dificuldades significativas, apenas necessitando de chamadas de atenção e de uma maior atenção para realizar os exercícios. A sua maior dificuldade era apenas na comunicação escrita.

Um dos alunos apresentava uma problemática - DAMP (défice de Atenção, Controlo Motor e Percepção) - estando referenciado pelo Decreto-lei 3 de 2008 alíneas a) Apoio pedagógico personalizado; e d) Adequações no processo de avaliação necessidades educativas especiais, sendo apoiado pela professora do Ensino Especial (duas horas semanais). Estava ainda a decorrer um processo de referenciação, visto o aluno apresentar um quadro de dislexia.

Os pontos fortes da turma eram o empenho, a vontade de trabalhar e apreender novos conhecimentos. Esta turma caracterizava-se também pela enorme participação dos alunos nas atividades propostas.

### **1.2.3. Projeto desenvolvido**

Ao longo do estágio, o trabalho desenvolvido foi ao encontro dos objetivos estabelecidos no Plano Curricular de Turma (PCT) e do Projeto Educativo (PE), principalmente no sentido em que pretendeu:

- Estimular o gosto pela leitura;
- Desenvolver o sentido de cidadão do mundo, respeitando o outro, como a si mesmo;
- Desenvolver a capacidade, o gosto e o prazer de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar.

Para as áreas da Formação Cívica e da Área de Projeto já estava estipulado no Projeto Curricular de Escola e no PCT o trabalho que viria a ser desenvolvido.

- Formação Cívica - Educação Ambiental: Educação para a Sustentabilidade.

- Área de Projeto - Projeto “Ler e Escrever para Aprender” com livros integrados no Plano Nacional de Leitura. O livro escolhido para o 3º período foi “Leónia devora os livros”.

Quanto à avaliação, esta realizava-se através de três instrumentos: a observação direta; as grelhas de observação (comportamento), desempenho, leitura e ditado (erros); e o registo escrito.

A observação direta foi realizada todos os dias e permitiu a recolha de informações essenciais à compreensão das capacidades e dificuldades dos alunos, permitindo uma melhor adaptação das atividades propostas. Esta observação facilitou a perceção das lacunas dos alunos e, conseqüentemente, mobilizar estratégias para superá-las.

As grelhas de observação eram realizadas em momentos distintos do dia. As grelhas de comportamento e de desempenho eram preenchidas no final do dia, baseadas nas atitudes e trabalho de cada aluno ao longo do dia. As grelhas de leitura eram realizadas nos momentos de leitura coletiva, geralmente duas vezes por semana. Esta avaliação da leitura tinha em conta a fluência, o ritmo e a dicção realizadas pelos alunos. As grelhas de ditado (erros) eram realizadas uma vez por semana e era contabilizado o número total de erros de cada aluno.

Em relação ao registo escrito, este era utilizado para perceber a tipologia dos erros e os conteúdos em que houve maior dificuldade numa determinada atividade. A tipologia dos erros era registada numa folha em separado, sendo posteriormente trabalhados, em grande grupo, no quadro (normalmente através de jogos de palavras); os conteúdos em que houve maior dificuldade eram registados também numa folha em separado, sendo posteriormente analisados, de modo a estruturar atividades que promovessem a superação das mesmas.

Mediante os objetivos propostos, foram realizadas atividades (segundo o programa das disciplinas); algumas delas são de seguida expostas nas fotos (figura 5 e 6), estas representativas do trabalho desenvolvido na disciplina de Matemática (no caso concreto a temática das frações, no Anexo B apresento a planificação desta atividade desenvolvida). A figura 7 mostra um dos trabalhos de grupo realizados nesta turma do 2º ano de escolaridade, que focou o tema dos meios de transporte. Por último apresento um desenho da capa do livro, que trabalhámos ao longo do período de estágio, construído por um dos alunos da turma. Este livro fazia parte do Plano Nacional de Leitura, tendo como título: “Leónia devora os livros”, como já foi referido acima. Nesta atividade o objetivo foi apenas que desenhassem a capa do livro para posteriormente, a partir da mesma, fazerem eles próprios a sua história e no fim confrontarem com a verdadeira história. Este trabalho com o livro do Plano Nacional de Leitura foi feito ao longo do período e de forma muito gradual.

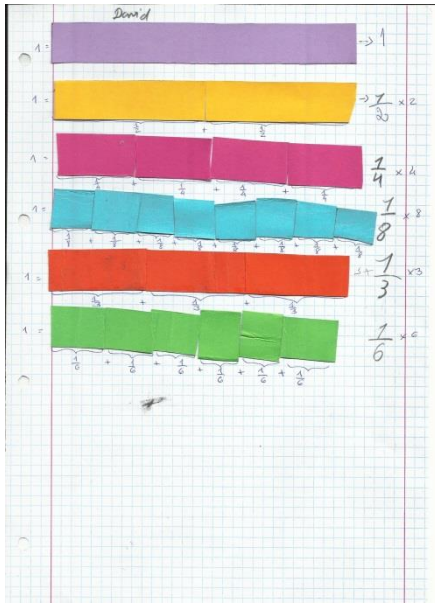


Figura 5 e 6 – Atividades matemáticas realizadas em coletivo.

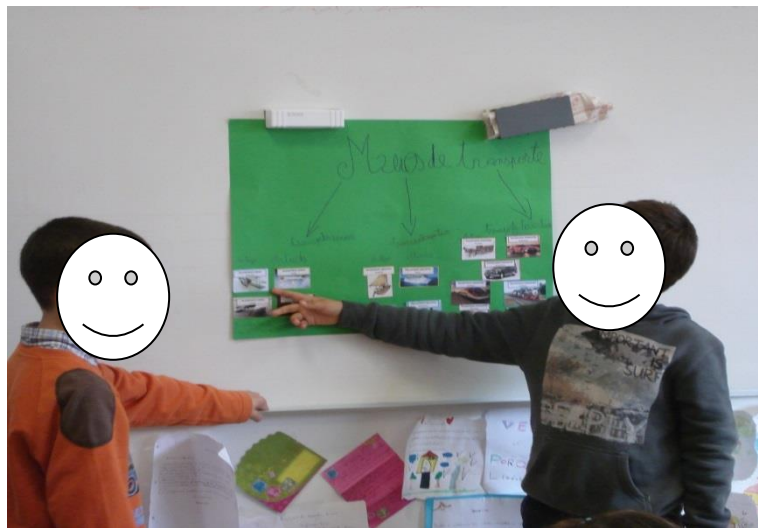


Figura 7 – Trabalho em grupo sobre meios de transporte.



Figura 8 – Trabalho individual de construção da capa do livro: “Leónia devora os livros”.

De modo a divulgar o trabalho realizado durante o estágio decidi, juntamente com o meu par de estágio, criar um *blog*. A ideia da criação do *blog* partiu da necessidade de unir áreas de conteúdos (áreas obrigatórias, TIC, Formação Cívica, Área de Projeto), mobilizando todos os alunos em torno de um projeto comum. Esta atividade permitiu ainda a divulgação do trabalho realizado pela turma aos encarregados de educação.

É de salientar que os trabalhos expostos foram selecionados pelos alunos e que algumas introduções do *blog* foram realizadas em grande grupo pelos mesmos, apoiados sempre pelas professoras estagiárias.

A partir da análise dos portfólios dos alunos e do *blog* concluiu-se que os objetivos propostos pelo Plano Curricular de Escola, do Plano Curricular de Turma e pela maioria das atividades por nós desenvolvidas foram cumpridos, desenvolvendo os conhecimentos e as capacidades propostas nos alunos.

### **1.3. Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Creche**

#### **1.3.1. Caracterização do ambiente educativo**

Este terceiro estágio de observação e intervenção iniciou-se no dia 16 de outubro de 2012 e terminou no dia 11 de janeiro de 2013.

A instituição na qual decorreu o estágio entrou em funcionamento a 15 de setembro de 2003, porém só foi oficialmente inaugurada a 21 de Janeiro de 2008 e é, atualmente, uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social).

A instituição localiza-se perto da zona industrial de Santarém e integra quatro valências (creche, pré-escolar, 1º Ciclo e 2º Ciclo) distribuídas por dois pisos, como se pode verificar nas figuras 9 e 10 (planta da instituição).

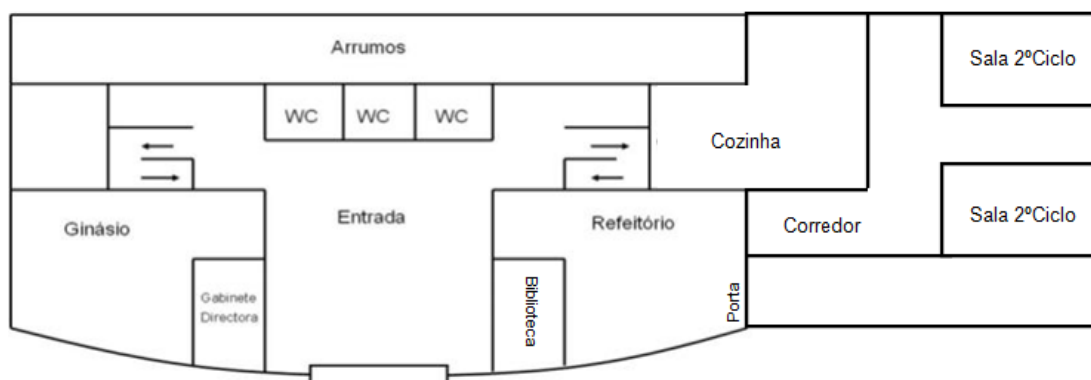


Figura 9 – Planta do 1º piso da instituição.

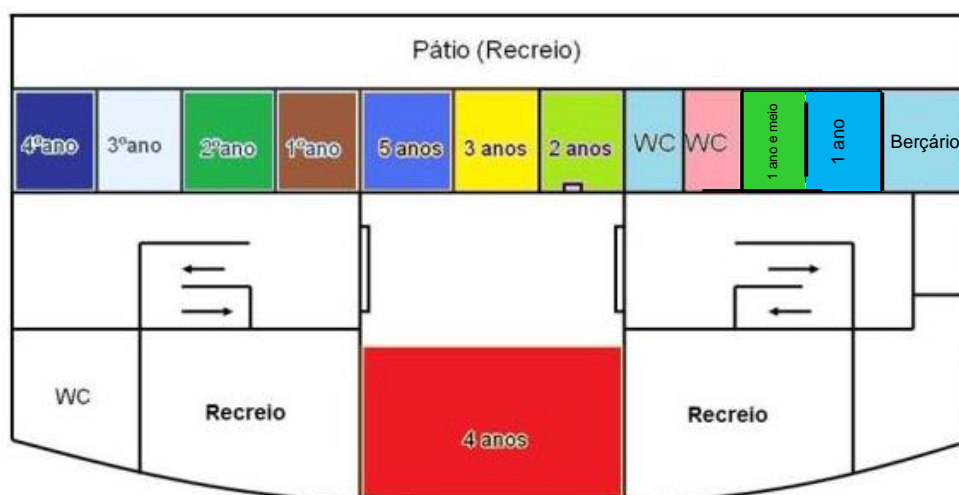


Figura 10 – Planta do 2º piso da instituição.

Quanto à sala onde decorriam as atividades, esta tinha acesso direto ao salão central, no qual funcionava a sala do bibe encarnado, estando assim integrada na valência do pré-escolar.

Ao entrar na sala, do lado esquerdo, encontrávamos uma zona de reunião, que era designada por piscina, e, à direita, uma mesa de trabalho.

Da constituição desta sala fazia ainda parte uma casa de banho equipada com fraldário, uma vez que vários elementos do grupo ainda utilizam fralda, três sanitas, três lavatórios e uma banheira.

Esta sala tinha janelas bastante amplas, para que a luz natural se encontrasse sempre presente e existisse também uma boa iluminação artificial.

Na zona central da sala existia um espaço amplo, no qual podia ser realizadas diferentes atividades e onde as crianças podiam desenvolver a brincadeira simbólica nos momentos de brincadeira livre. Para a brincadeira livre existiam alguns brinquedos arrumados em caixas, que eram utilizados consoante as intenções da educadora e/ou a vontade expressa das crianças. Ao questionar a educadora sobre o facto de os brinquedos não estarem à disposição das crianças, esta explicou que os brinquedos estavam arrumados para garantir a segurança das crianças e para facilitar a arrumação da sala.

Nas paredes da sala existiam dois placares onde se expunham os trabalhos das crianças, de forma a decorar a sala e para que os encarregados de educação tivessem acesso às atividades que iam sendo desenvolvidas.

Importa também mencionar que existiam três armários na sala, sendo que dois deles serviam para guardar diferentes materiais e o outro era onde se guardavam os trabalhos individuais de cada criança.

A planta seguinte mostra a disposição da sala já descrita em cima (figura 11).

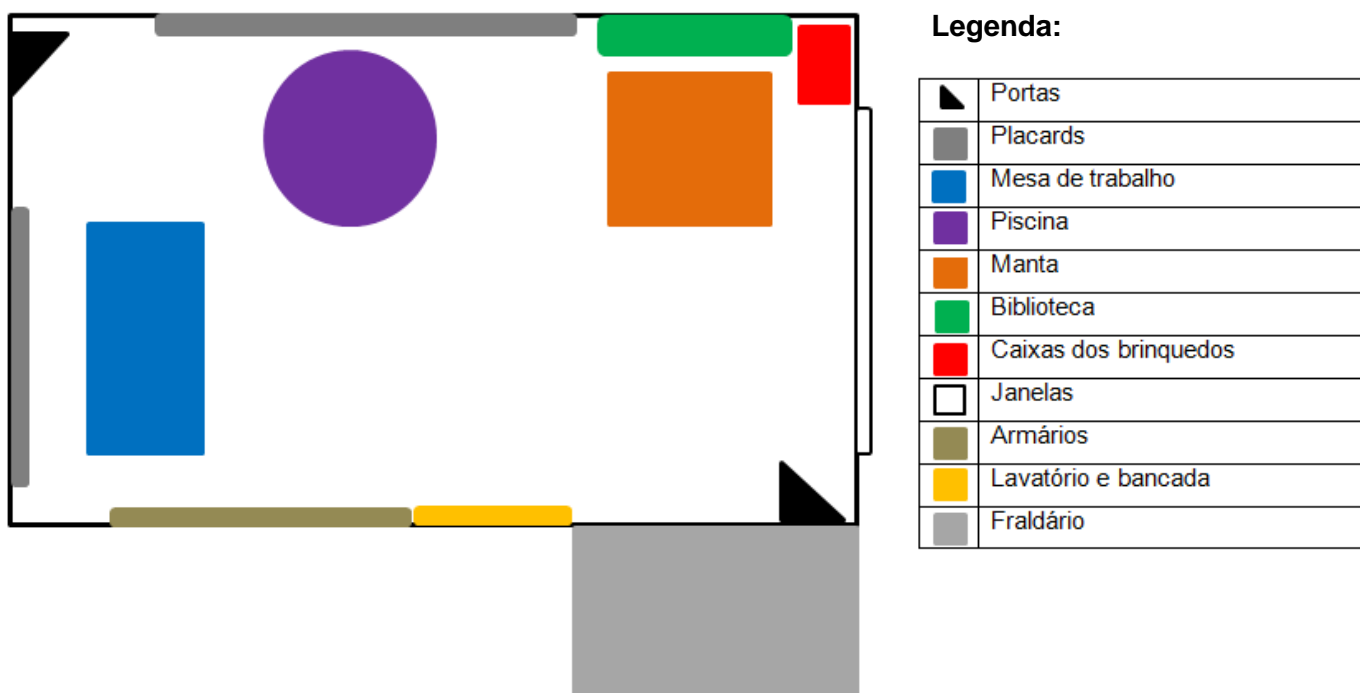


Figura 11 – Planta da sala.

### **1.3.2. Caraterização do grupo de crianças (sala dos dois anos de idade)**

Relativamente ao grupo de crianças com o qual trabalhei, era composto por vinte e duas crianças, com dois anos de idade antes do fim de novembro de 2012. A nacionalidade das crianças era maioritariamente portuguesa. Porém existia uma criança com dupla nacionalidade (inglesa/portuguesa), uma outra cujo pai era francês e a mãe era russa e havia ainda um elemento do grupo cuja mãe possuía nacionalidade russa. No entanto, este facto em nada impediu a integração das crianças no restante grupo, criando, por vezes, apenas dificuldades de comunicação entre adulto-criança. Porém, deste grupo faziam ainda parte outras seis crianças que não estavam na mesma sala que os restantes elementos. Este aspeto justificava-se pelo facto de não existirem as condições necessárias na sala para acolher tantas crianças.

Tendo em conta que não existiam várias faixas etárias uma vez que todas as crianças iriam realizar dois anos no ano de 2012, as diferenças no desenvolvimento não eram tão evidentes como nos grupos compostos por várias idades. No entanto, denotavam-se algumas diferenças ao nível da autonomia e do desenvolvimento da linguagem.

Por exemplo, ao nível da autonomia, alguns elementos do grupo já conseguiam identificar as suas próprias necessidades fisiológicas solicitando a ida à casa de banho, enquanto outras crianças ainda usavam fralda. Também às refeições este aspeto verificava-se, tendo em conta que algumas das crianças já conseguiam comer sozinhas e não necessitavam da ajuda de um adulto.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, algumas crianças já conseguiam reproduzir frases, por outro lado existiam outras crianças que ainda não conseguiam articular bem as palavras o que dificultava a compreensão do seu discurso oral. Existia ainda um grupo minoritário que apenas produzia palavras soltas e apenas com a insistência do adulto.

Globalmente o grupo de crianças era interessado e motivado pelas atividades propostas pelo adulto tendo já interiorizado muitas regras que facilitavam a organização do grupo e da própria sala por parte do educador.

### **1.3.3. Projeto desenvolvido**

O projeto desenvolvido intitulou-se “Eu, tu e o nosso meio” e focou-se, essencialmente, na área do conhecimento do mundo.

Apesar de termos privilegiado, enquanto par de estágio, a área do conhecimento do mundo, considerámos que podíamos dinamizar atividades relacionadas com as outras áreas

de desenvolvimento na medida em que “todas as áreas de conteúdo constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p.79).

A escolha deste tema teve em consideração os conteúdos que a educadora cooperante pretendia desenvolver no 1º período, sendo que sentimos necessidade de criar um projeto que abrangesse todos eles. Assim, trabalhamos com o grupo “O Corpo Humano”, “ A família”, “As profissões”, “ A habitação”, “ A alimentação”, “ A Terra” e “A Flora”. Implementámos uma temática por semana e focámo-nos em desenvolver os temas através das próprias rotinas. O desenvolvimento da linguagem oral foi também uma questão que considerámos fundamental, na medida em cabe ao próprio educador promover situações de comunicação diversificadas e contribuir para a aquisição progressiva da linguagem da criança.

Tendo em conta que “A creche deverá, então, preconizar propostas de estimulação que deem à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua atividade pessoal, para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar.” (Azevedo, 2011, p.12), consideramos que as atividades planificadas tiveram em conta todos estes aspetos, ao mesmo tempo que apresentavam uma articulação entre si, sendo que assim se tornou mais fácil para as crianças compreenderem os diversos conteúdos ao mesmo tempo que assimilavam diferentes aprendizagens.

Como forma de avaliar o projeto foram utilizados registos fotográficos que permitiram ilustrar algumas das tarefas desenvolvidas ao longo do estágio. Importa também clarificar que não foi apenas esta a metodologia de avaliação, sendo que utilizamos outras (nomeadamente o registo audiovisual).

Neste sentido, são apresentados alguns exemplos das atividades desenvolvidas. As figuras 12 e 13 reportam ao tema do corpo humano. Nesta atividade, tínhamos como principal objetivo que as crianças identificassem oralmente as várias partes do corpo oralmente. Para isso, num momento inicial foi utilizado um boneco através do qual foram indicadas as diferentes partes constituintes do corpo humano (figura 12). Seguidamente as crianças tiveram que montar um boneco desarticulado, construindo o seu corpo da forma correta. Para isso, cada criança foi sendo chamada, individualmente, para colocar uma das partes do corpo do boneco na zona adequada (figura 13). Todos os elementos do grupo tiveram a oportunidade de participar na atividade.

Ao longo desta atividade tornou-se evidente que a maior parte das crianças já conseguia identificar as diferentes partes constituintes do corpo humano, apesar de terem existido algumas dificuldades em colocá-las nos respetivos sítios.



Figura 12 e 13 – Nesta atividade cada criança, individualmente, tinha de colocar um dos membros do corpo do boneco no local correto.

Para desenvolver o tema da alimentação foram realizadas diferentes atividades, nomeadamente um doce de abóbora. Para isso juntaram-se as crianças de duas salas, sala dos dois anos e sala de um ano e meio, e começou-se por mostrar às crianças os ingredientes que seriam utilizados. Posteriormente estes foram colocados no tacho e misturados para depois irem ao lume (figura 14).

Uma outra atividade relacionada com este tema foi a realização de bolachas no dia das bruxas, feitas pelas próprias crianças (figura 15).

Em ambas as atividades as crianças contactaram diretamente com todo o processo de confeção das receitas e puderam participar na colocação dos ingredientes.



Figura 14 – Doce de abóbora.



Figura 15 - “As bolachas da bruxa”.

O tema das plantas foi iniciado com a leitura de uma história “A Alface Gigante”, adaptada da história “O Nabo Gigante”. Esta história foi o mote para a atividade seguinte, que consistiu no contacto com uma alface verdadeira e na posterior degustação. Posteriormente foi realizada a plantação de pequenas alfaces em dois vasos. As crianças tiveram a função de colocar terra no vaso (figura 16) e seguidamente colocaram as alfaces, que por fim regaram.

Ainda sobre este tema foi abordado a temática da flor em concreto e das suas partes constituintes. Este tema foi iniciado pelo contacto direto com diferentes flores, que cheiraram (figura 17), posteriormente as crianças tiveram contacto com os diferentes nomes das partes da planta.



Figura 16 – As crianças colocaram a terra dentro do vaso e posteriormente plantaram as alfaces.



Figura 17 – As crianças contactaram com as flores diretamente e posteriormente tiveram a oportunidade de cheirá-las.

De uma forma global o grupo de crianças conseguiu atingir os objetivos pretendidos, ao mesmo tempo que conseguiu adquirir algum vocabulário referente a cada temática desenvolvida.

## 2. Percurso de desenvolvimento profissional

Retrospetivando o meu percurso de desenvolvimento profissional ao longo dos três semestres, considero que foi um longo caminho de intenso trabalho e de muitas aprendizagens. Os estágios foram de facto períodos onde consegui perceber melhor tudo o que envolvia ser educador/professor, a importância das relações criadas com as crianças, observando sempre cada uma delas na sua individualidade, percebendo as capacidades e as dificuldades para assim adequar estratégias no processo de ensino e aprendizagem. O professor/educador deve ter a capacidade de refletir e avaliar o seu trabalho de forma a evoluir enquanto profissional, deve ainda contribuir para a progressão e desenvolvimento dos seus alunos e foi neste sentido que trabalhei ao longo deste percurso.

O papel do educador/professor é crucial para o desenvolvimento das crianças, e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o educador deve nas suas intervenções ter uma intencionalidade educativa que passa pela observação, pelo planeamento, pela ação, pela avaliação, pela comunicação e pela articulação (Ministério da Educação, 1997).

Fazendo uma autoavaliação e analisando o contexto de jardim de infância, um dos aspetos que considero ter sido positivo foi a relação interpessoal com as crianças; penso que consegui que estas vissem em mim alguém em quem podiam confiar, com quem podiam falar, “pedir mimo” e, desta forma, sentirem no adulto a segurança necessária para se sentirem bem ao mesmo tempo que tentava transmitir alegria e conhecimento. Outro aspeto que analiso como positivo foi a gestão do grupo de crianças em atividades coletivas, mais especificamente as dramatizações, a hora do conto, as canções e as lengalengas. Penso que nestas atividades concretas consegui “dar o salto” necessário para me sentir bem e perceber que estava a fazer um bom trabalho, ao mesmo tempo que as crianças se envolviam na atividade e participavam espontaneamente. A gestão de pequenos grupos de trabalho foi também um ponto a destacar, pois ao conseguir fazer um maior acompanhamento individualizado percebia as evoluções de cada criança e isso fazia também com que a avaliação da atividade fosse mais refletida.

Relativamente aos aspetos a melhorar, ainda no contexto de jardim de infância, foram sem dúvida a gestão do grupo em atividades de expressão motora e a gestão dos momentos de conflitos entre as crianças. Relativamente ao primeiro aspeto, as atividades onde as crianças tinham uma maior liberdade corporal provocavam em mim um sentimento de insegurança e ansiedade que posteriormente levavam a uma atitude menos firme, necessária nestes momentos mais livres. Quanto ao segundo aspeto, considero que apesar de tudo evoluí ao longo do estágio, mas, no entanto, foi difícil para mim a gestão de conflitos, nomeadamente em momentos de grande grupo onde é necessário ter um discurso fluente e firme e ao existirem várias interrupções devido às conversas e discussões paralelas entre as crianças, estas acabavam por perturbar a minha intervenção previamente pensada. Penso que esta foi a maior dificuldade sentida neste contexto.

Quanto ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, concretamente uma turma de 2º ano, considero que os aspetos que dominei melhor foram o acompanhamento individualizado das atividades letivas, pois mais uma vez, e como já referi no contexto de jardim de infância, é desta forma que consigo perceber as dúvidas/lacunas de cada aluno e conseqüentemente adaptar estratégias para que o aluno ultrapasse essas mesmas dificuldades/limitações.

Quanto ao domínio de gestão da turma a nível comportamental, nas primeiras semanas de intervenção foi um pouco complicado, pois alguns dos alunos testavam até onde podiam ir, tornando difícil gerir o barulho causado pelas conversas duais. No entanto, nas últimas semanas de estágio senti uma evolução e conseqüentemente crescimento a nível pessoal, conseguindo dominar o comportamento dos alunos e desta forma demonstrar uma maior autoridade. Este é um aspeto que considero muito positivo visto ter sentido um grande desenvolvimento na fase final do estágio.

A exposição direta de conteúdos letivos a nível científico, utilizando uma linguagem adequada, é também um ponto em que considero ter atingido um bom nível de competência. O facto de ao longo do estágio ter abordado bastantes conteúdos letivos, nomeadamente matemáticos, visto ter sido esta área que mais foi predominante nas aulas dadas, pois este domínio estava menos desenvolvido em relação aos outros conteúdos de língua portuguesa e estudo do meio, este aspeto fez com que aprofundasse os conteúdos ao ínfimo pormenor, antes de abordá-los com os alunos. Tenho a noção de que fiz um bom trabalho de antecipação/planificação, que resultou no sucesso e envolvimento dos alunos ao longo da exposição dos conteúdos, participando eles mesmos no seu processo de aprendizagem, pois fiz questão que, nas aulas dadas, existisse sempre um momento onde os alunos pudessem participar, através de jogos ou até mesmo de manifestação de opiniões sobre os temas abordados.

Outro aspeto em que me senti mais à vontade foi na relação com os alunos, pois foi algo que foi crescendo. Considero que transmiti respeito e confiança aos alunos e a resposta destes foi muito positiva. Os beijos, os abraços, as flores, os comentários mais enternecedores foram a melhor resposta que os alunos podiam ter dado à minha postura; tanto dentro de sala de aula como fora, penso ter mantido uma atitude equilibrada.

No que diz respeito aos aspetos da prática profissional em que necessitava de melhorar, em contexto de 1º Ciclo foi a articulação de várias perguntas/questões colocadas pelos alunos ao mesmo tempo que tentava encadear o meu pensamento, previamente delineado e estruturado. Por exemplo, quando falei no dia 25 de abril, tinha um esquema mental e escrito sobre como iria abordar o assunto, no entanto, quando estava a abordar o tema, os alunos falavam de várias personagens e faziam muitas perguntas, que por vezes tive dificuldade em integrar no diálogo com os alunos. Esta articulação inicialmente foi muito complicada, mas no final do estágio já se tornavam atividades, neste caso coletivas, onde existia espaço para os alunos expressarem as suas opiniões. Por outro lado, penso que consegui ultrapassar ao longo do tempo essa dificuldade, fundamentalmente através do processo de antecipação/planificação e muitas vezes reflexão de episódios passados. Também o tempo foi um fator que tornou este exercício de interação algo mais espontâneo

e que fazia para mim mais sentido, visto também estar mais à vontade no domínio comportamental do grupo de alunos.

Outro aspeto em que neste estágio considerei ainda ter de “limar algumas arestas” foi na adaptação às adequações curriculares de um aluno com NEE. O trabalho com este aluno foi muito difícil e exigente, pois o meu trabalho passava por fazer uma filtragem muito grande do que era realmente importante reter pelo mesmo aluno, para se conseguir fazer uma abordagem breve e sintética onde eram focados os aspetos fundamentais do conteúdo letivo. Este aluno integrado numa turma com 20 elementos, onde ainda existiam casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, resultou para mim numa grande dificuldade em gerir a organização da turma apesar do apoio da minha colega de estágio e da professora cooperante.

Uma lacuna ainda difícil de ultrapassar foi a gestão do tempo, pois o facto de termos de terminar os manuais de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio tornou as minhas intervenções bastante sufocantes e pressionadas, porque este objetivo tinha de ser cumprido apesar do escasso tempo a que estava sujeita. No entanto, tentei ao máximo rentabilizar o tempo de que dispunha com introdução de materiais manipuláveis, e não focalizando a minha exposição apenas através da apresentação direta dos conteúdos. O facto de termos de terminar os manuais foi um grande entrave para as planificações e para a gestão de tempo, como já referi, mas na minha opinião a “obrigatoriedade de terminar manuais”, é algo quase obrigatório, mas que no entanto é um objetivo “pouco útil”, visto ser para mim muito mais importante o desenvolvimento das capacidades e aquisição de novos conhecimentos que desperte interesse nos alunos, e não apenas “dar mais matéria”, que na maioria das vezes não fica bem consolidada pela rapidez com que tem de ser lecionada.

Apesar das dificuldades enumeradas, considero que as minhas capacidades foram sendo aperfeiçoadas devido ao importante contributo da experiência da prática educativa. Penso que apesar de estar sempre presente uma grande preparação prévia com um sem número de estratégias e atividades dinâmicas pensadas, quando estamos no “terreno” muitas vezes todas estas teorias não se aplicam e não fazem sentido para aquele grupo de alunos, que está perante nós e que vê em nós um exemplo do qual nada pode falhar. Ou seja, pelo facto de sermos ali a professora temos de ter uma postura segura, que transmita equilíbrio, ao mesmo tempo que faz aprender novos conhecimentos. No fundo é conseguir manter um bom ambiente, para que olhem para nós com confiança. É de facto a prática que me faz crescer enquanto futura profissional de educação, pois temos de ser rápidos, eficazes e dinâmicos de forma a dar uma resposta ativa aos nossos alunos, e foi através deste estágio que adquiri alguns destes conhecimentos para evoluir enquanto futura professora.

Relativamente às planificações, tive sempre o cuidado de interligar, nas atividades realizadas, os conteúdos entre Língua Portuguesa e Área Projeto e Estudo do Meio e Formação Cívica. No entanto, na área da Matemática existiu uma maior dificuldade em fazer atividades transversais, mas por outro lado penso que os alunos, através dos materiais usados - quadro interativo, powerpoints, materiais manipuláveis (pentaminós, palhinhas, embalagens) - criaram uma motivação para as tarefas que facilitou sem dúvida a aquisição das suas próprias aprendizagens.

No meu último semestre, o contexto onde estagiei foi a creche, este completamente diferente de todos os outros. Segundo Portugal (s.d.), cabe ao educador dar resposta às várias necessidades de cada criança, entre elas as necessidades físicas, de segurança (concedendo previsibilidade no ambiente educativo), de afeto (que se traduzem nas ligações afetivas), de significados e valores (promovendo a autoestima da criança) e reconhecer também a necessidade que a criança tem em sentir-se competente (ajudando a criança a conseguir realizar as várias tarefas que lhe são propostas).

O trabalho individualizado foi neste sentido um ponto positivo neste contexto, pois para além de ter conseguido criar uma relação adulto-criança mais forte, foi fundamental para perceber as necessidades das crianças, do que mais gostavam, do que não gostavam, e simultaneamente conseguir potenciar o diálogo desenvolvendo o seu nível de linguagem e criando laços afetivos fundamentais para o bem-estar e desenvolvimento integral da criança. Estes momentos de interação adulto-criança deram ainda para ter mais atenção à criança percebendo as suas dificuldades e apoiando-a para ultrapassá-las, fosse ao nível da autonomia, fosse ao nível das aprendizagens motoras ou cognitivas ou até mesmo ao nível do desenvolvimento relacional e gestão de conflitos.

Considero que uma das atividades em que me sentia verdadeiramente mais confiante, quando intervinha, era na leitura das histórias. As histórias, quando bem contadas, são o meio que capta maioritariamente a atenção da criança. Por este facto, tentei ao máximo potenciar cada história que contava, mas para isso fazia bastantes treinos em casa para tentar prevenir e antever situações e perguntas que podiam surgir por parte das crianças. No entanto, muitas vezes elas eram muito participativas e surgiam situações um pouco difíceis de integrar ou falar, mas tentei sempre não desvalorizar as opiniões das crianças. Assim, quando preparava as histórias ou até mesmo quando eram histórias improvisadas, conseguia fazer algo que as atraía e motivava para ouvir, por exemplo integrar canções ou sons de animais, apesar de por vezes o vocabulário ser um pouco inadequado à sua idade. Esta situação foi progredindo lentamente, visto que no início do estágio tinha algumas dificuldades, pois o improvisado não era o meu forte. O facto é que o contexto de creche é surpreendente e, para além de achar que as crianças precisavam de fantasiar, precisavam

também de alguém que lhes mostrasse que ler é sonhar e mostrar o mundo de forma divertida. Penso que consegui de alguma maneira mostrar isso e ir, em cada dia, adequando o vocabulário para algo mais básico e simples que as crianças reconhecessem e percebessem.

A expressão motora foi também outro dos aspetos positivos que destaco. Considero que as atividades ao nível do desenvolvimento motor são essenciais nestas idades, e preocupei-me em planificar atividades que trabalhassem nesse sentido, desde a exploração de balões, a dança em cima de jornal, a algo mais técnico (lançamento de bolas, percursos, correr, saltar entre muitos outros exercícios). Nestes momentos as crianças sentiam-se mais livres, porque podiam expressar-se através do seu corpo, visto que ainda não o podiam fazer concretamente através da linguagem. Tentei de alguma forma proporcionar momentos de alegria e confiança, para a motivação e novamente o bem-estar das crianças.

A hora do almoço também foi um aspeto positivo, pois tentava tratar todas as crianças de maneira equitativa para que fosse um momento calmo e sem momentos de frustração e birras por parte das crianças. Tentei que os alimentos disponibilizados fossem um motivo de interação, onde o diálogo é fundamental para motivar a criança a comer com prazer.

Relativamente às dificuldades sentidas neste estágio, ocorreram principalmente nos momentos onde um grupo de crianças estava na mesa de trabalho a terminar tarefas e outro grupo de crianças encontrava-se na brincadeira livre. Sentia que de alguma maneira não conseguia gerir todo o grupo de crianças, tarefa essencial para ser uma futura boa educadora. Tinha a perceção de que deveria estar mais atenta aos que estavam a fazer a atividade dirigida, mas simultaneamente sentia que as crianças da brincadeira livre também necessitavam de apoio para explorar, para brincar, para trabalhar a brincadeira simbólica e para estar lá como elemento de apoio às aprendizagens.

Outro momento que destaco como menos positivo foram as canções. Tenho a noção de que precisava ainda de aperfeiçoar a minha forma de cantar, sei que isso influenciava o entusiasmo e a motivação demonstradas para as crianças, desta forma considero que ainda tinha um caminho a percorrer nesse aspeto.

Relativamente às artes, a música também é um dos meus “Calcanhares de Aquiles”, pois ao longo deste estágio apenas realizei duas atividades relacionadas com a música e exploração de sons. Considero importante referir que, refletindo na prática desenvolvida neste campo das artes, tentei implementar atividades, mas como não tinha à vontade nesta área, foi algo em que não investi mais. Na valência de creche é necessário um bom investimento nestas áreas, e a forma espontânea como o adulto deve introduzir as atividades relacionadas com estas áreas é fundamental. Pode através delas introduzir ou consolidar determinados “conteúdo” já abordados e de uma forma divertida cativar as

crianças, mas não consegui dar esse passo que faltava para realmente considerar que dei tudo neste estágio. Faltou-me um pouco de coragem para atingir essa meta tão importante.

A planificação das semanas de trabalho foi uma tarefa cada vez mais fácil ao longo das semanas, visto ter percebido, a dinâmica da educadora e a forma como era necessário trabalhar com este grupo de crianças em concreto. O facto de efetivamente entender o que era necessário e como podia fazer as atividades deu-me alguma estabilidade e segurança nas últimas semanas de intervenção. A minha última semana de intervenção considero que foi sem dúvida a minha melhor semana, pois para além de existir uma continuidade e encadeamento das atividades, existiu “mais de mim” e penso que consegui transmitir isso ao grupo de crianças.

O facto de planificar também os momentos de rotina foi, no meu entender, uma mais valia, para modificar a minha prática progressivamente. Considero que consegui progredir ao nível das rotinas pela forma como planificava a prática e assim de alguma forma insistir em determinados assuntos e palavras para que as crianças interiorizem as aprendizagens previamente trabalhadas em grande grupo.

Ao longo de todos os estágios considero extremamente importante referir o trabalho desenvolvido com as colegas de estágio. O trabalho cooperativo é uma ajuda imprescindível para o crescimento profissional e para a reflexão sobre a minha prática educativa. O apoio mútuo, tanto na construção das planificações, como na construção de materiais didáticos para a dinamização das atividades foi sem dúvida uma mais valia que deve ser referida. A minha capacidade reflexiva através de conversas com o par de estágio e também o diário de bordo ajudaram na minha evolução profissional, pois existiam sempre aspetos a melhorar ou a adaptar que por vezes nem dava conta mas que eram essenciais de refletir. O feedback da colega que estava a apoiar foi um apoio fundamental para o crescimento profissional.

### **3. Percurso investigativo**

Durante o período de intervenção no contexto jardim de infância foram surgindo algumas dúvidas/questões. Estas deram origem a pesquisas e leituras com o intuito de esclarecê-las.

Uma das dúvidas que surgiu estava relacionada com a planificação de atividades para níveis de desenvolvimento diferentes. O facto de o grupo de jardim de infância ter crianças com três, quatro e cinco anos dificultava muito a organização do trabalho. Assim, questionava-me se teria vantagens um grupo de crianças heterogéneo. Num grupo heterogéneo as crianças de três anos conseguiriam envolver-se ativamente nas atividades que planificamos? Desta forma, decidi ler um texto que me esclarecesse neste aspeto, para

adquirir novos conhecimentos no sentido de melhorar a minha prática. Através da leitura de Barros (2003), concluí que existiam muitas opiniões, muitas teorias acerca de como atuar na prática pedagógica. Uma prática pedagógica baseada num método tradicional tem obviamente diferentes resultados dum método construtivista, baseado numa prática centrada na criança. O facto de crianças de três anos estarem inseridas num grupo de crianças heterogéneo em termos de idade pode ser uma boa prática, mas devem utilizar-se metodologias que vão ao encontro dos interesses e necessidades dessas crianças.

Pude concluir, através do texto lido, que os contextos tradicionais caracterizaram-se pela existência de um menor envolvimento das crianças de três anos nas diversas atividades propostas, devido a uma resposta menos significativa às necessidades e expectativas das mesmas (Barros, 2003).

Os contextos construtivistas, pela sua pedagogia caracterizada pela diferenciação, levou a que as crianças se integrassem no seu próprio processo de desenvolvimento e desta forma se envolvessem ativamente e de maneira motivada nas atividades propostas, traduzindo-se em elevados níveis de envolvimento por parte das crianças de três anos (Barros, 2003).

Desta forma, o envolvimento da criança não é “um traço, intrínseco e imutável”, mas “um estado dependente das condições e características ambientais” (Oliveira – Formosinho & Araújo, 2002, p.20 citado por Barros, 2003, p.181).

Ainda durante o contexto de jardim de infância surgiram dúvidas relativamente à autoridade e percebi, através da minha pesquisa, mais concretamente através da tese de Rodrigues (2007), que a palavra “autoridade” significa mais do que um simples poder caracterizado pela “força de coacção para obter certos comportamentos, destinando-se a obter a submissão através da persuasão” (Rodrigues, 2007, p.95). O conceito implica necessariamente a aceitação daqueles sobre quem se exerce, e implica também a aceitação livre, porque livremente lhe é reconhecida. A autoridade quando exercida verdadeiramente sugere uma obediência voluntária, mas onde existe a conservação da liberdade daqueles sobre quem se exerce (Rodrigues, 2007).

Este conceito distingue-se do conceito de autoritarismo, sendo este qualquer tipo de atitude abusiva por parte dos portadores de poder, ou seja, por outras palavras o autoritarismo consiste no abuso do exercício de autoridade (Rodrigues, 2007).

Para finalizar e de alguma forma sintetizar o conceito de autoridade, este define-se por:

Algo que se opõe tanto à coacção pela força como à persuasão mediante argumentos. (A relação autoritária entre quem comanda e quem obedece não assenta nem numa razão comum nem no poder daquele que comanda; aquilo que ambos partilham é a hierarquia em si, cuja justiça e legitimidade ambos reconhecem e dentro das quais possuem o seu lugar fixo e predeterminado.

(Arendt, citado por Rodrigues, 2007, p. 98 e 99).

Ainda durante o contexto jardim de infância percebi que o que realmente me interessava estava ligado às estratégias pedagógicas tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento.

Desta forma, fiz algumas leituras e percebi que tudo isto estava relacionado com a pedagogia diferenciada, sendo diferenciação, segundo Tomlinson (2002) a “(...) *forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno*”.

Ao longo da pesquisa em relação ao conceito, estratégias a aplicar, papel do professor em relação aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças decorria simultaneamente o estágio de 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste contexto, fez todo o sentido esta problemática, visto que era uma turma de 2º ano com diferentes níveis de desenvolvimento. Assim, procurei aplicar pedagogias diferenciadas, segundo as necessidades do grupo e tendo sempre em conta nas planificações a diversidade de estratégias para motivação das crianças. Chegada ao contexto de creche, esta questão permaneceu, mas de uma forma diferente. Neste contexto a minha preocupação surgiu com a individualidade de cada criança e como o professor podia contribuir para o desenvolvimento da mesma, neste caso para promover aprendizagens ao nível do desenvolvimento da linguagem, visto que nesta idade (dois anos) é um dos fatores mais importantes para a autonomia da criança.

Assim, li alguns textos que apoiavam/fundamentavam a temática da linguagem e estes ajudaram-me na delineação de uma estratégia para a minha prática. Ainda com a leitura de diferentes textos e o apoio da educadora cooperante na recolha de dados (Anexo C) e da professora orientadora decidi desenvolver a minha questão de pesquisa focalizando a interação individualizada educador-criança na sua relação com o desenvolvimento da linguagem.

## **Parte II – Questão de Pesquisa**

### **1. Definição da questão de pesquisa**

A questão de pesquisa foi desenvolvida sobretudo no último contexto de estágio, creche, sendo que as anteriores experiências de jardim de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico em muito contribuíram para uma revisão de literatura que ajudou à sua formulação. A temática de pesquisa designa-se, assim: Como a interação educador-criança pode promover aprendizagens significativas ao nível do desenvolvimento da linguagem?”.

#### **1.1. Objetivo principal**

O objetivo principal deste trabalho foi perceber como a interação entre os adultos e as crianças pode promover aprendizagens significativas, nomeadamente ao nível da linguagem.

#### **1.2. Sujeitos do estudo/participantes**

O estudo realizado consistiu na observação diária de três crianças com mais dificuldades na comunicação oral: duas delas tinham 29 meses e a terceira criança tinha 31 meses. Neste sentido com as diferentes comunicações orais perante estímulos do adulto, em situações livres de brincadeira e em atividades dirigidas em grande grupo conseguidas através da gravação áudio dos discursos e posterior transcrição (Anexo D), e através de notas de campo (Anexo E), pude perceber a evolução ou não das mesmas ao nível da linguagem.

### **2. Abordagem metodológica**

A metodologia utilizada para dar resposta à minha questão baseou-se numa abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, assente na análise de momentos de interação adulto-criança.

#### **2.1. Metodologia qualitativa**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a expressão *investigação qualitativa* agrupa várias estratégias de investigação que partilham determinadas características. Neste tipo de investigação, *os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico* (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Uma metodologia qualitativa sugere que o investigador seja observador, emitindo juízos de valor e ao mesmo tempo tenha a capacidade de analisar. É necessária uma capacidade interpretativa, por parte do

investigador, para que nunca perca o desenvolvimento do acontecimento (Meirinhos & Osório, 2010).

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer etc.

(Guba, 1978; Wolf, 1978, citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Neste trabalho de pesquisa optei pelo **estudo de caso** visto incidir o meu trabalho em três crianças do grupo com quem trabalhei individualmente.

## 2.2. O estudo de caso

O estudo de caso, tal como outros métodos de investigação, segue as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade do estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre *et al.*, 2003 citados em Meirinhos & Osório, 2010).

O “caso” é definido por muitos autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez *et al* (1999), entre outros, *como algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo, ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais* (Meirinhos & Osório, 2010, p.52).

Uma das vantagens deste tipo de investigação é a *aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real* (Dooley, 2002, citado em Meirinhos & Osório (2010).

O estudo de caso tem a particularidade de ter um carácter holístico, tendo o contexto uma íntima relação com a base do estudo em causa (Meirinhos & Osório, 2010).

Para Yin (2005), a realização de estudos de caso surge pelo motivo de se querer estudar fenómenos sociais complexos. Neste sentido, para este autor, os estudos de caso *devem usar-se quando se lida com condições contextuais, confiando que essas condições podem ser pertinentes na investigação* (Meirinhos & Osório, 2010, p.53). Yin (2005) atribui ao contexto uma relevante importância, como se pode verificar na sua definição de estudo de caso:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.

(Yin, 2005, p. 32 citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.54).

No entanto, Yin (1993) atribuiu maior importância ao contexto apenas em estudos de caso descritivos, onde estes apresentam uma exaustiva descrição de, por exemplo, um fenómeno no seu contexto respetivo.

Também Yacuzzi (2005), em relação aos estudos de caso refere que (...) *o seu valor reside em que não apenas se estuda um fenómeno, mas também o seu contexto* (citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.54).

É importante referir que esta metodologia de investigação está muitas vezes relacionada com o facto de ser possível fazer generalizações. Segundo Stake (1999)

(...) dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações

(Stake, 1999, p. 78 citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.54).

No entanto, Patton (1990) substitui o termo generalização e opta pelo termo extrapolação. Neste sentido, as conclusões do estudo em causa são *extrapoladas ou transferíveis para outros casos tendo em conta as similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação* (citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.54).

### 2.3. A tipologia do estudo de caso

Os estudos de caso apresentam diferentes categorizações segundo diferentes autores. Bogdan & Biklen (1994) classificam os estudos de caso, segundo o número de casos em estudo, pelo que podem ser assim definidos como estudos de caso únicos ou múltiplos. Os primeiros, como o nome indica, baseiam-se apenas no estudo de um único caso, os segundos concentram-se no estudo de mais do que um caso.

Por outro lado, Yin (1993), defende seis tipos distintos de estudos de caso, como se verifica na tabela seguinte:

	<b>Únicos</b>	<b>Múltiplos</b>
<b>Exploratórios</b>	Exploratórios únicos	Exploratórios múltiplos
<b>Descritivos</b>	Descritivos únicos	Descritivos múltiplos
<b>Explanatórios</b>	Explanatórios únicos	Explanatórios múltiplos

**Tabela 1** – Tipos de estudos de caso (Yin, 1993 citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.57).

Segundo este autor, os estudos exploratórios têm como objetivo definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior. Por outro lado, os estudos descritivos, representam a descrição pormenorizada de um fenómeno inserido no seu contexto. Por fim, os estudos explanatórios *procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenómeno estudado e todas as suas relações causais* (Meirinhos & Osório, 2010, p.57).

Este autor defende ainda que os estudos de caso podem ser simultaneamente únicos ou múltiplos e holísticos (com uma unidade de análise) ou incorporados (com várias unidades de análise). A tabela 2 ilustra os diferentes estudos de caso.

	<b>Projeto de caso único</b>	<b>Projeto de casos múltiplos</b>
<b>Holísticos</b> (uma unidade de análise)	Holístico de caso único	Holístico de casos múltiplos
<b>Incorporados</b> (várias unidades de análise)	Incorporado de caso único	Incorporado de casos múltiplos

**Tabela 2** – Diferentes projetos de estudo de caso.

#### **2.4. Caso estudado**

O *estudo de caso* realizado neste trabalho de pesquisa, segundo a categorização de Yin (1993), é um estudo de caso descritivo múltiplo, em que o caso é constituído pelas interações entre mim enquanto estagiária e as três crianças observadas.

O contexto de creche foi onde decorreu o estudo de caso realizado. Desta forma fez sentido, na minha perspetiva, dar destaque à rotina diária do ambiente envolvente, pois é a partir desta que as crianças nesta faixa etária desenvolvem o seu potencial e adquirem as aprendizagens mais importantes.

Assim, a creche deve dar à criança a oportunidade de brincar, experienciar, relacionar-se através das múltiplas interações entre criança-criança e criança-adulto, para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar. As interações na creche são fundamentais para o desenvolvimento da criança e segundo Oliveira-Formosinho

(2007), o desenvolvimento “não é automático nem unilateral, faz-se na interacção com o ambiente” (p.61).

Oliveira-Formosinho (1996) afirma que o adulto, através da rotina diária, deve proporcionar à criança a construção da competência social. Através de interações com os outros, as crianças vão aprendendo competências sociais importantes. Estas experiências desenvolvem ainda as competências comunicacionais e linguísticas. “Observar as crianças mais velhas e os adultos a praticarem estas mesmas competências é também um meio de aprendizagem muito eficaz” (Azevedo, 2011, p.12-13). Marchão (1998) menciona que “as rotinas na creche funcionam como elementos globalizadores, em torno dos quais se deve articular a acção educativa da creche” (p.11 citado por Azevedo, 2011, p. 13).

As rotinas diárias são fundamentais ao longo do percurso de desenvolvimento das crianças. Para Oliveira-Formosinho (2007) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas” (p.69). As rotinas são a primeira forma de interacção da criança com os adultos, e proporcionam a previsibilidade, continuidade e estabilidade, essenciais para um desenvolvimento saudável (Azevedo, 2011).

Uma das grandes vantagens da rotina diária é que “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.70).

Para Judith Evans e Ellen Ilfield (1982, citadas por Azevedo, 2011, p. 13) uma “rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e vai-se deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (p.193).

Neste sentido, através das rotinas a criança interage com outros e “(re)constrói natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida e apropria-se da língua materna” (Sim-Sim Silva e Nunes, 2008, p.11). Assim, através desta metodologia associada à incidência nas rotinas diárias realizei a minha questão de pesquisa.

### **3. Fundamentação teórica**

Este capítulo aborda primeiramente literatura acerca de pedagogia diferenciada, visto ter sido a questão de pesquisa emergente da prática em contexto de jardim de infância. Com o decorrer dos diferentes estágios curriculares, 1º Ciclo do Ensino Básico (2º ano de escolaridade) e posterior contexto de creche (sala dos dois anos), esta questão foi tomando um rumo mais específico. Assim, do último contexto de estágio emergiu a questão de pesquisa em que se baseia este trabalho. As características do grupo de crianças em creche e todo o contexto envolvente fez despertar um interesse pela individualização das

crianças dentro da rotina diária e mediante a idade, associar isso ao desenvolvimento da linguagem e mais concretamente à aquisição de vocabulário do quotidiano.

Assim, este capítulo da fundamentação teórica divide-se num subcapítulo em pedagogia diferenciada, onde se inclui o conceito segundo os diferentes autores, as estratégias e o papel do professor. Por fim, surge um subcapítulo sobre as etapas do desenvolvimento linguístico.

### **3.1. Pedagogia diferenciada**

#### **3.1.1. Conceito**

De acordo com Boal e outros (1996, citado por Melo, 2011), a *“pedagogia diferenciada condena a uniformidade dos ritmos de progressão e a uniformidade dos métodos, de didácticas e de práticas pedagógicas e organizacionais”*. Os mesmos autores afirmam ainda que

a pedagogia diferenciada tem como objectivo o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assumpção a todo um processo global e complexo em que o ser /indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções e actividades realizadas nas escolas (...). Permite facilitar um processo de construção/formação global do indivíduo, [...], a estruturação do pensamento do aluno e a sua personalidade.

(citados por Melo, 2011, p.32).

Por outro lado, segundo Roldão (2000, citada por Melo, 2011, p.33), diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, “é assim, [...] um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência”. Ao encontro do seu pensamento vai a definição que Francisco Sousa tem de diferenciação curricular; esta consiste, na opinião do autor na “adaptação do currículo às características de cada aluno, com finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, citado por Melo, 2011, p.33).

Ainda nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é referenciada a diferenciação, quando se postula que “o conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

O conceito de diferenciação pedagógica valoriza as capacidades dos alunos, mas por outro lado “exige” do docente a competência para adequar ao aluno os objetivos e as situações de aprendizagem, desenvolvendo na criança a capacidade para responder às

exigências do ensino, ultrapassar barreiras, superar as expectativas do professor e valorizar a sua auto-estima e capacidade.

O ensino diferenciado é muitas vezes visto como individual; no entanto, o que o caracteriza são os diferentes métodos de trabalho e a utilização de diversas estratégias de ensino-aprendizagem, levando os alunos a experienciar o trabalho em grande grupo, a pares ou individualmente (Tomlinson, 2008).

### **3.1.2. Estratégias**

Algumas das estratégias que potenciam uma diferenciação pedagógica efetiva são, segundo Tomlinson & Allan (2002):

- Flexibilização do processo de intervenção pedagógica: o professor deve diferenciar situações de ensino e aprendizagem, onde a organização do espaço, tempo e grupo de alunos é efetuada de modo a promover o sucesso das aprendizagens tanto a nível global como a nível particular;
- Avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos: o docente deve estar atento a todas as informações (atitudes e conhecimentos) que os alunos transmitem para posteriormente desenvolver pedagogias personalizadas mediante as necessidades reais de cada aluno;
- Variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho: o educador/professor deve trabalhar na sua sala com flexibilidade organizativa propondo trabalhos com toda a turma, trabalhos em pequenos grupos e trabalho de carácter individual. Desta forma, o docente desencadeia vários benefícios: gestão intencional do processo de ensino e aprendizagem; oportunidade para que todos os alunos retirem vantagens das experiências vividas nos diversos contextos (e com variedade de materiais didáticos) e acesso a dados avaliativos com perceção global das evoluções dos alunos.
- Trabalho consistente através da realização de atividades adequadas e desafiantes perante os diferentes níveis de desenvolvimento: o professor tem como objetivo envolver os alunos de forma motivada e interessada, onde exista igualdade de acesso a conhecimentos e competências essenciais e onde o processo de aprendizagem é significativo e gratificante para cada aluno.
- Alunos e professores darem o seu contributo no processo de aprendizagem: ambos devem trabalhar de forma cooperativa de modo a tornar as aulas meios facilitadores de aprendizagens.

Os elementos que podem ser diferenciados no currículo do aluno são os conteúdos, o processo e o produto, diferenciação que dependerá da recetividade, interesse e perfil de aprendizagem que cada aluno demonstra individualmente.

Assim, cabe ao educador/professor adequar as suas estratégias pedagógicas à forma como o aluno se sente mais motivado. Deve deste modo, utilizar uma grande diversidade de estratégias de modo a promover o sucesso de cada aluno.

As atividades de aprendizagem devem ter uma grande diversidade de estratégias; Morgado (2001) enumera cinco princípios que auxiliam o professor na promoção do desenvolvimento e progresso de cada aluno, caracterizando as situações de aprendizagem, que devem ser:

- Ativas: os alunos devem envolver-se dinamicamente em termos de experimentação, manipulação, descoberta e investigação;
- Significativas: o professor tem de ter em consideração as experiências escolares e não escolares dos alunos e também as suas motivações e interesses;
- Diversificadas: utilização de materiais e recursos variados;
- Integradas: articulação dos conceitos, competências e conhecimentos de diferentes áreas de conteúdo e natureza;
- Socializadoras: criação de trocas culturais, informativas e de hábitos de cooperação e entreaajuda.

### **3.2. Papel do professor**

Segundo Tomlinson & Allan, (2002, p.14) o conceito de diferenciação é definido como uma "(...) forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno". Desta forma, os profissionais de educação que conseguem diferenciar e compreender as necessidades de cada aluno proporcionam de facto uma prática de ensino-aprendizagem de domínio particular e onde a resposta dada pelo professor vai ajudar os alunos a minimizar as suas limitações. Assim,

a diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez de modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes.

(Tomlinson & Allan, 2002, p.14).

O ensino individualizado está associado à pedagogia diferenciada. Podemos considerar que o ensino individualizado não é igual para todos, nem ao mesmo tempo para todos, pois se se ignorar a individualidade, ignoram-se também as diferenças e os ritmos de cada um. A promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso individual, o respeito pela individualidade de cada aluno exigem uma diferenciação pedagógica, que ao contrário do

que se pensa, não consiste em separar o aluno do grupo, mas em conseguir que cada aluno encontre o seu próprio caminho de aprendizagem dentro do grupo (Coelho & Silva, 2007).

Em contexto de creche (aquele em que a parte empírica desta pesquisa foi desenvolvida), esta questão é ainda mais pertinente, uma vez que o trabalho com as idades abrangidas (entre os quatro meses e os dois anos) é caracterizado por uma relação pedagógica onde os “adultos podem ajudar as crianças a encontrar as formas de afirmação da sua individualidade mais adequadas permitindo-lhes escolhas sempre que possível e introduzindo orientações ou regras sociais quando pertinente” (Portugal, s.d, p.11).

A relação que se estabelece entre a criança e o adulto, na creche, é essencialmente uma relação educativa, onde são tomadas em conta o bem-estar e as necessidades básicas de cada uma das crianças, e simultaneamente deve ser tomado em conta o seu nível de desenvolvimento, para adequar as atividades educativas de forma a amplificar os seus conhecimentos.

Neste sentido, segundo Laevers (1994), Pascal e Bertram (1997, 1999, 2000), autores da *Escala de Empenhamento do Adulto*, o educador deve ter três parâmetros pelos quais a sua prática se deve reger, estes são:

*Sensibilidade*: Referente à atenção do adulto face aos sentimentos e bem estar da criança, incluindo elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.

*Estimulação*: Refere-se à forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e conteúdo de tais intervenções.

*Autonomia*: Refere-se ao grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais.” (p.23 in Novo & Mesquita-Pires, s.d.).

Neste sentido, Onofre (1996, citado em Carvalho, 2005), afirma que “é necessário que o educador seja atento, sensível e disponível para criar estas situações em que as crianças conquistem a sua própria aprendizagem...”. Também as investigações (NICHD Early Child Care Research Network, 1996, 2000, citado em Carvalho, 2005), consideram que o adulto tem uma influência muito grande na construção do conhecimento do mundo por parte da criança, pois esta depende do que o educador faz, sente e pensa sobre o desenvolvimento das crianças nos seus primeiros anos de vida.

A postura do educador deve ser estável, de maneira a permitir que a relação educador-criança se sedimente e as estruturas de ligação com o adulto sejam significativas.

Desta forma, quando o educador é facilitador das interações respondendo aos objetivos e interesses das crianças, estas tendem a ser mais cooperativas, sociais e independentes (Clarke-Stewart, 1993, citado em Carvalho, 2005).

Ainda investigadores do Projeto NICHD constataram que uma atenção e estimulação linguística mais positiva nas creches observadas estava intimamente relacionado com o

melhor desempenho das crianças em competências cognitivas e linguísticas aos 15, 24 e 36 meses de idade (Carvalho, 2005).

Aos dois anos a criança continua a afirmar a sua autonomia e a atribuir significado ao mundo que descobre. Neste processo de compreensão da realidade o desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial, sendo importante providenciar variadas oportunidades para que a criança encontre quem converse com ela (preferencialmente, o educador de referência ou figura chave), se sinta escutada e valorizada nos seus esforços comunicativos.

(Portugal, s.d, p.11)

Neste sentido, o educador em creche tem um papel fundamental na promoção de estratégias que privilegiem o desenvolvimento da linguagem. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções e expandindo os enunciados que a criança produziu. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante (Sim-Sim et al., 2008).

Vygotsky teve uma visão construtivista, assente na ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interação entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos (colegas ou professores). Ou seja, a aprendizagem dos indivíduos é moldada pela cultura e constrói-se a partir das interações com os outros. Para o autor a aprendizagem do indivíduo é mediada pelo uso de signos e instrumentos. O conceito de signo define-se por algo que faz vir ao pensamento qualquer outra coisa. O instrumento é o mediador entre a interpretação dos signos e a ação de acordo que se tem como consequência dessa interpretação. Para Vygotsky é pela interiorização de sistemas de signos, produzidos culturalmente, que se dá o desenvolvimento cognitivo. A linguagem (verbal, gestual e escrita) é desta forma um instrumento de relação com os outros, permitindo a interação social (Rabello & Passos, s.d.).

Entre o primeiro e o segundo ano de vida da criança, esta combina as primeiras palavras com sons com significado. Segundo investigadores, as palavras que as crianças aprendem estão sempre inseridas nas suas experiências significativas.

As crianças contam as suas próprias histórias através do jogo sociodramático, onde evidenciam a capacidade de simbolizar, fazer uma pessoa ou objeto passar por outro/outra e usar a língua como meio de iniciar e negociar a atividade lúdica e como meio de a desenvolver. *As crianças captam o que conhecem da realidade física e das regras da vida em comum – por outras palavras, aquilo que conhecem acerca do mundo* (Dyson & Genishi s.d. in Spodek, 2010).

Para o psicólogo Vigotsky, a linguagem desenvolve-se em três fases: a primeira denominada de **linguagem social** tendo como função a criança conseguir denominar e comunicar socialmente. A transição desta primeira fase para a segunda é simultaneamente

a transição de uma fase comunicativa para uma fase intelectual. A segunda fase é denominada de **linguagem egocêntrica**. Esta define-se quando a criança “fala sozinha”, sendo essencial para ajudar a organizar as ideias e planejar as ações. É neste período que surge a curiosidade pelas palavras e conseqüentemente a ampliação do vocabulário. A terceira fase é chamada de **linguagem interior**, e é quando as palavras passam a ser pensadas, não sendo necessariamente faladas; É feito de ideias, que muitas vezes nem se consegue verbalizar, ou se demora ainda um tempo para encontrar as palavras certas para exprimir um pensamento (Ribeiro, 2005, in Rabello & Passos, s.d.).

Vygotsky defende ainda o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal**, este define-se por: “distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes” (Vygotsky, 1978 citado em Fino, s.d.)

A criança aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito discrepante, ou seja, que se situem na zona de desenvolvimento próximo. Neste sentido, o professor/educador deve proporcionar aos alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem, levando-os a interagir com outros alunos em processos de aprendizagem cooperativa.

Ser professor implica, assim, assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda.

### **3.3. Etapas do desenvolvimento linguístico da criança**

O desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística e articulada durante o período da infância, sendo possível identificar etapas de desenvolvimento que integram distintos domínios que se interrelacionam. O desenvolvimento fonológico é a capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua. O desenvolvimento semântico diz respeito ao conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso). O desenvolvimento sintático diz respeito às regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático é a aquisição das regras de uso da língua (Sim-Sim et al., 1998). Todos estes domínios desenvolvem-se ao longo do tempo.

O choro é a primeira manifestação sonora e simultaneamente a primeira forma de comunicação produzida pelo bebé. A produção do choro é reflexo do estado biológico da criança e promove a interação entre criança-adulto. Além do choro o bebé produz também sons vegetativos como, a tosse, os soluços e os espirros que ajudam o bebé a habituar-se à

passagem do ar pelos órgãos do aparelho fonador e conseqüentemente estimula para a futura produção da fala (Sim-Sim, 1998).

Às oito semanas de idade, a criança já tem capacidade para controlar os músculos da face e surgem os primeiros sorrisos e as produções de sons vocálicos (sequências de [o]) e sons consonânticos ([g] e [k]), estes denominados de palreio. É por meio deste processo que surge o domínio da regra básica da interação comunicativa, por parte da criança, denominada *pegar a vez* (presente aos três meses). Este processo comunicativo surge quando “cada um dos interlocutores reconhece e pratica o processo de iniciar, terminar e passar ao outro a oportunidade de se exprimir” (Sim-Sim, 1998, p.91). Neste período a criança já está a desenvolver a sua capacidade pragmática pois está a adquirir progressivamente as regras de uso da língua. Nesta etapa surgem também as gargalhadas.

Segue-se o período da lalação até aos nove/dez meses de idade onde a principal característica é a reduplicação silábica que combina a consoante/vogal, repetida em cadeia, por exemplo, «*mamama*» e «*babababa*» (Sim-Sim, 1998).

Estas três etapas integram o período pré-linguístico da criança.

O período linguístico é iniciado aos nove aos doze meses com produções do bebé cada vez mais próximas de palavras, chamadas de proto-palavras. Estas sendo a utilização consistente, por parte da criança, de uma cadeia fónica para designar um objeto ou uma situação, sem estar de acordo com o léxico adulto, por exemplo «*pu pu*» para almofada (Sim-Sim, 1998).

É neste período que se registam sequências de sons com variações de acentuação e padrões de entoação diferentes, ou seja, cadeias prosódicas também designadas por gíria entoacional, que muitas vezes são perguntas, expressões de desconforto ou até mesmo pedidos. A prosódia engloba o estudo das variações de intensidade, tom, duração e ritmo da fala e está presente em todas as línguas faladas, salvaguardadas, embora, as especificidades da cada língua (Sim-Sim, 1998, p.97).

As primeiras palavras produzidas e compreendidas estão associadas a ações específicas marcadas pelo aqui e agora. A compreensão de determinada palavra provoca na criança a antecipação ou a realização de uma ação (Sim-Sim, et al., 2008). À medida que a criança vai ouvindo determinada palavra em diferentes contextos, vai conseguir separar o vocábulo da representação (símbolo) e assim, vai adquirindo um maior vocabulário, ou seja, um maior repertório de significante-significado.

A fase mais importante do aumento vocabular dá-se entre os 18 e os 42 meses. Menyuk (1971), citado por Sim-Sim (1998), afirma que aos dois anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos e aos três e

meio a produção dos dois anos e meio triplica, como se pode verificar na tabela seguinte (Menyuk, 1988, citado por Sim-Sim, 1998, p.127).

<b>Idade em meses</b>	<b>Compreensão</b>	<b>Produção</b>
9-12 meses	+/- 10 palavras	1ª palavra
14-15 meses	+/- 50 palavras	+/- 10 palavras
17-19 meses	+/- 100 palavras	+/- 50 palavras

**Tabela 3** – Crescimento lexical nos dois primeiros anos.

A criança acede às palavras através do contexto em que está envolvida e muitas vezes este é fonte de confusão, pois muitas palavras são repetidas com diferentes sentidos. Neste sentido reconhecer e usar as palavras são dois aspetos distintos. Reconhecer ou compreender as palavras corresponde ao léxico passivo da criança e usar ou produzir corresponde ao léxico ativo da mesma. O léxico passivo é incrivelmente superior ao léxico ativo, mas esta diferença manter-se-à por toda a vida (Sim-Sim, et al., 2008).

A aquisição lexical rápida da criança leva muitas vezes a que a mesma faça erros de base indutiva, como é o caso da sobregeneralização. A sobregeneralização são as generalizações abusivas por parte da criança que se manifestam quer em regularidades morfológicas (exemplos: fazeu, funiles, pãos), quer na atribuição errada de rótulos lexicais (exemplos: bola por lua, papa por colher, gato por vaca, dormir por descansar) (Sim-Sim, 1998).

A subgeneralização é outro processo por volta dos dois ou três anos de idade quando a criança usa restritivamente uma palavra, por exemplo, ão ão, tão ou cão para nomear o cão da família (Sim-Sim, 1998).

Os processos de assimilação são a substituição de um som por outro, contido este na própria palavra. Este processo de assimilação de um fonema por outro dentro da mesma palavra pode ocorrer considerando quer o fonema que antecede quer o que procede aquele que é substituído. Exemplos: “sofá” e “sapato” a criança poderá dizer /fofá/ e /papato/ (Lima & Bessa, s.d, p.26).

Os processos de substituição constituem também um dos erros que ocorrem até aos três anos de idade, estes consistem em modificar uma sonoridade por outra, qualquer que seja a que se encontra na sua proximidade. Exemplos: /tama/ para “cama”, e /topa/ ou /xopa/ para “sopa” (Lima & Bessa, s.d).

O desenvolvimento sintático diz respeito às regras de organização das palavras em frases e esta capacidade vai sendo desenvolvida ao longo do tempo e principalmente ao

longo da infância. Inicialmente as crianças começam por produzir palavras isoladas que representam frases, este processo acontece entre o nove e os quinze meses e é designado por **período holofrástico** (Sim-Sim et al., 2008).

À medida que o conhecimento lexical vai aumentando, a criança vai produzir enunciados mais completos que obedecem às regras da língua. Ao associar duas palavras, a criança descobre a primeira regra sintática que diz respeito à ordem das palavras na frase. Este período é chamado de **período telegráfico**, onde as estruturas frásticas são embrionárias, ou seja, não existem artigos, verbos auxiliares nem preposições, mas existe uma ordem sequencial das palavras na frase. Este período maioritariamente está associado a crianças entre os 15 meses e os dois anos de idade. Depois dos dois anos de idade o número de palavras por frase tem tendência a aumentar e dessa forma as regras sintáticas e morfológicas são progressivamente adquiridas. É assim no final do período telegráfico que são introduzidas marcas flexionais de género e número para as categorias nominais e por desinências verbais que marcam pessoa, número, tempo e modo (Sim-Sim et al., 2008).

#### **4. Instrumentos de recolha de dados**

A recolha de dados foi realizada individualmente para cada criança envolvida. Esta recolha baseou-se na gravação áudio, essencialmente de momentos de rotina diária e por vezes de momentos em grande grupo onde eu própria estava a dirigir o grupo de crianças. As notas de campo foram também um elemento utilizado para recolher dados, visto existirem situações espontâneas onde as crianças revelavam algumas palavras e de alguma forma aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento linguístico. Desta forma, fez sentido este segundo instrumento de recolha de dados para tentar de alguma maneira perceber a global evolução das crianças observadas.

#### **5. Análise de dados e principais conclusões**

##### **5.1. Concretização da diferenciação pedagógica**

No contexto de creche, como já referi em cima, a individualização do ensino é de facto muito importante devido essencialmente às características das idades abrangidas e, conseqüentemente, ao papel que o adulto desempenha na promoção do desenvolvimento integral da criança.

No contexto de creche observado foi para mim importante fazer ensino diferenciado de três crianças em concreto, visto estas estarem um pouco afastadas do restante grupo. Ao nível da interação criança-criança, as crianças observadas demonstravam uma dificuldade ao nível da linguagem oral que, em alguns momentos de, por exemplo, brincadeira livre

tornavam difícil a comunicação com o restante grupo. Também por vezes na interação adulto-criança era difícil entender determinados comportamentos das mesmas apenas através da linguagem não verbal, gestos, ou através de pequenos vocábulos, ainda que característicos da linguagem verbal. Neste sentido, realizei uma abordagem com estas crianças um pouco mais individualizada, tentando que estas se afirmassem perante o restante grupo e promovendo a linguagem oral das mesmas. Esta abordagem incidiu em momentos concretos do dia, rotinas diárias, sendo estas o acolhimento, brincadeira livre, atividades orientadas, o almoço e a rotina depois da sesta. O diálogo, e o monólogo por vezes, foram as estratégias utilizadas por mim para que a minha interação mais personalizada potenciase a aquisição de linguagem, de forma a que o vocabulário das crianças aumentasse e, de alguma maneira, cada criança descobrisse uma forma de se afirmar individualmente perante o restante grupo de crianças.

Desta forma, nesta parte do relatório analisarei as características linguísticas das crianças observadas e farei uma crítica da minha prática tentando perceber se foram ou não utilizadas boas estratégias para atingir o objetivo por mim definido no início do trabalho.

## **5.2. Aquisição da linguagem: características observadas**

Neste trabalho tornou-se importante perceber as diferentes etapas da linguagem onde as crianças se integravam, para se entender se um trabalho mais individualizado (interações adulto-criança) resultou em alguma aprendizagem significativa ao nível da aquisição da linguagem.

Ao longo do trabalho realizado pude perceber que alguma da rigidez de comportamento nas crianças, no início da observação, como a não resposta verbal, deveu-se algumas vezes à falta de confiança para o fazer, ou seja, à falta de uma ligação afetiva comigo, mas com o decorrer do tempo as interações entre mim e as crianças contribuíram para que esta situação se desvanecesse. O envolvimento foi um fator muito importante para que as ligações de confiança e afetivas se construíssem. Ao longo do tempo, tentei que a espontaneidade das crianças fosse o mote para promover aprendizagens, ainda que por vezes fosse complicado construir um diálogo coerente com a criança. No fundo, sei que foi a partir desses diálogos que se construiu uma ligação que fez com que as crianças desenvolvessem as suas capacidades linguísticas e por vezes sociais. A interação/envolvimento criança-adulto foi fundamental neste processo de aprendizagem.

Segundo as notas de campo, ou seja, segundo as minhas observações diretas, as crianças observadas enquadravam-se todas na fase da linguagem egocêntrica, segundo a perspectiva de Vigotsky. Através das observações nos períodos de brincadeira livre, as

crianças demonstravam todas elas o “falar sozinhas”, quase como se fizessem um diálogo com elas mesmas, e através da conversa existisse uma resolução do problema.

Apresento de seguida as situações observadas no período de estágio, as quais integro nas diferentes etapas do desenvolvimento linguístico.

### 5.2.1. Etapas do desenvolvimento linguístico observadas

#### Período pré-linguístico

Todas as crianças observadas, na primeira semana, durante a rotina do acolhimento (roda de canções coreografadas) apenas faziam gestos, não conseguindo acompanhar a sequência verbal das canções. Também uma das situações correspondentes ao período pré-linguístico diz respeito aos sinais de sorriso e ao olhar fixado como resposta às perguntas feitas pelo adulto.

#### Período linguístico

As situações observadas correspondem maioritariamente ao período linguístico. Os processos de substituição foram regulares nas situações observadas. Um dos exemplos é o seguinte:

Estagiária: Diz lá o que é que queres? Queres o quê?

Criança A: Axuda

Estagiária: O quê?

Criança A: Quero ajuda.

Estagiária: Boa. Queres ajuda, para quê? Para quê? É para calçar os...

Criança A: Sapatos

Estagiária: Os sapatos...

Nesta situação a criança substituiu o som /j/ por um /x/.

Outra situação diz respeito também à aquisição lexical. O processo de assimilação (substituição de um som por outro, contido este na própria palavra), é notório no exemplo seguinte:

Estagiária: Vais ter com a Lena, não é? Para quê?

Criança A: Caca bano

Estagiária: Boa, casa de banho. Fazer o quê?

Criança A: Xixi

Neste exemplo, a criança substituiu o som /sa/ de casa por /ca/ e repetiu essa mesma sílaba.

O desenvolvimento sintático também fez parte da observação realizada às crianças. A falta de organização das palavras em frases foi uma constante nos discursos. Por vezes as crianças produziam palavras isoladas que representavam frases (**período holofráscico**) (Sim-Sim et al., 2008). Por exemplo: “Ânia ânia”; nesta situação, estas duas palavras

repetidas representaram a forma que a criança arranhou para pedir que a fosse ajudar a comer o almoço. No entanto, o **período telegráfico** também foi muito recorrente nas situações observadas, por exemplo, “Vânia ajuda!”, representando neste caso a frase, *Vânia preciso de ajuda para comer*. Outro exemplo deste período, apresentou-se quando uns meninos passavam na rua e a criança observada disse: “Meninos rua” (em sussuro), correspondendo à frase: “Os meninos estão na rua”.

Segundo investigadores (Dyson & Genishi s.d) as palavras que as crianças aprendem estão sempre inseridas nas suas experiências significativas. Um estudo de Nelson (1973) confirma esta perspetiva, visto que ele identificou que as primeiras 50 palavras das crianças são sobretudo nomes de objetos que manipulam:

*As crianças captam o que conhecem da realidade física e das regras da vida em comum – por outras palavras, aquilo que conhecem acerca do mundo* (Dyson & Genishi s.d. in Spodek, 2010).

Para confirmar esta perspetiva, apresento exemplos:

Estagiária: Estás a fazer?  
Criança A: Papinha

Neste exemplo, a criança através da brincadeira livre com um prato e uma colher conseguiu dramatizar uma rotina doméstica que conhece através do meio envolvente, e com isso conseguiu adquirir mais léxico ativo.

Outro exemplo retrata a importância das palavras (maioritariamente objetos que manipulam e pessoas com quem convivem), e como elas estão inteiramente relacionadas com as experiências significativas das crianças. No discurso seguinte, a criança reconhece o objeto (sapato), como sendo seu e reproduz o seu próprio nome corretamente.

Estagiária: Outro? Outro? Outro? O que é isto?  
Criança A: O pato (sapato) Joana

O diálogo seguinte diz respeito também à relevância das palavras dos objetos que manipulam. Neste caso, para esta criança a reprodução da palavra em concreto, “Ténis”, foi espontânea e sem qualquer tipo de influência por parte do adulto. Este facto abona a teoria que até aqui tem vindo a ser explicada, ou seja, o contexto envolvente da criança e a convivência com os adulto potencia o desenvolvimento da linguagem, neste caso ampliação do léxico ativo. O diálogo apresenta-se de seguida:

Estagiária: Vamos calçar os...  
Criança B: Ténis

Mais um exemplo de que as palavras pronunciadas pelas crianças estão maioritariamente relacionadas com “(...) *aquilo que conhecem acerca do mundo*” (Dyson & Genishi s.d. in Spodek, 2010):

Estagiária: (...) o que é que tu tens aqui?  
António: Pluto

Neste exemplo a criança falava acerca da imagem estampada na sua camisola, o desenho animado da Disney, o Pluto.

A reprodução dos seus próprios nomes foi por vezes difícil, mas para mim fez sentido que adquirissem esta competência. Exemplos:

**Atividade observada:** Levantar da sesta

Estagiária : De quem é este bibe?  
Criança B: Tônio  
Estagiária: Ah é do António, António quê?  
Criança B: Sil...  
Estagiária: É quê?  
Criança B: Sil  
Estagiária: António Silva

**Atividade observada:** Brincadeira livre

Estagiária: Isto, olha isto são os nomes dos meninos (...) Como é o teu nome?  
Criança C: Watt  
Estagiária: É como?  
Criança C: Watts  
Estagiária: Watts E o primeiro de todos é Sal...  
Criança C: ...vador

O reconhecimento das pessoas mais próximas, através do nome, também foi um objetivo estabelecido por mim. Dois exemplos apresentam-se de seguida:

**Atividade observada:** Levantar da sesta

Estagiária: Sabes o meu nome? Como é o meu nome? O meu nome sabes? Diz lá Vânia, Vânia, diz lá para eu ouvir. Diz lá para eu ouvir, Vânia diz lá para eu ouvir, diz para eu ouvir  
Criança C: ânia (Susurro)

**Atividade observada:** Levantar da sesta

Criança C: Bota  
Estagiária: Pois é uma bota.  
(...)  
Criança C: Pala  
Estagiária: Ah é a Paula que vem aí...

No diálogo seguinte também é notória a insistência da minha parte sobre a referência aos nomes das crianças do grupo:

Estagiária: Onde levas isso?  
Criança A: À à à à Margarida  
Estagiária: Está bem.

Na rotina diária de colocar os babetes, existiu a preocupação de fazer sempre referência aos seus nomes e existir uma resposta da parte das crianças quando chamados. As suas respostas eram: “Tou qui”, ou “Ta qui”, e com estas duas palavras representavam a sua presença perante um grupo de crianças, reconhecendo simultaneamente o seu nome.

Relativamente às atividades desenvolvidas na sala, estas também deram “frutos”, pois originaram na minha perspetiva algumas aprendizagens significativas. Por exemplo, ao contar uma história sobre uma alface, a criança B conseguiu dizer a palavra “alface”, espontaneamente, apesar de mal articulada. Também no diálogo seguinte apresenta-se uma situação com a mesma criança, onde se percebe que as atividades desenvolvidas na sala são relevantes de alguma maneira:

Estagiária: (...) O que é que nós vimos hoje? O que é que nós plantamos hoje, ali fora? Pusemos as al...

Criança B: Alfazes

Outra situação aconteceu, também, na leitura de uma história sobre uma macieira: durante a mesma fiz perguntas e uma delas dizia respeito a como se chamava o fruto que davam as macieiras. As crianças B e C disseram “machã”; foi surpreendente porque a maioria das vezes que perguntava estavam distraídos ou simplesmente a interagir com outro colega e desta vez a pergunta feita conseqüentemente deu numa resposta correta.

A aquisição de vocabulário é algo que não é prevista no tempo, e em momentos mais descontraídos surgiam palavras que acusavam que as aprendizagens eram realmente adquiridas. Por exemplo a palavra “aião” (avião) foi reproduzida espontaneamente por uma criança, aquando da visualização dos aviões que passavam no céu, no momento do recreio.

Os momentos de brincadeira livre denotavam a associação do som ao objeto, como se pode verificar nos exemplos:

**Atividade observada:** Brincadeira livre

Estagiária: O quê?

Criança: Avião

Estagiária: Ah...o que falta aí para ficar um avião? Falta mais uma peça? Procura a peça?

Criança: Veeeeee

**Atividade observada:** Brincadeira livre

Estagiária: O que é que o António Silva está a fazer? Estás a fazer?

Criança B: aaaaaaaa

Estagiária: O que é isso? O que é isso?...É o quê isto? É um ca

Criança B: u

Estagiária: Um carro não é? Tem o quê as...

Criança B: Roda

Também neste exemplo existe o reconhecimento da palavra roda como parte integrante do objeto carro.

### 5.3. Qualidade da interação adulto-criança e promoção do desenvolvimento da linguagem

Com base nos dados recolhidos e fazendo a comparação com a revisão de literatura, julgo, fazer sentido realizar uma análise global das interações entre eu própria e as três crianças observadas. Desta forma, farei uma análise holística da qualidade da interação adulto-criança no sentido de perceber se foi uma boa prática ou se houve lacunas da minha parte.

Tendo em conta, a *Escala de Empenhamento do Adulto*, relativamente ao parâmetro da *sensibilidade*, eu própria tentei que as crianças observadas (apesar de o grupo ser bastante grande, 22 crianças), tivessem oportunidade de beneficiar de uma maior atenção da minha parte, como se pode observar no diálogo seguinte:

**Atividade observada:** Levantar da sesta

Estagiária: Diz lá o que é que queres? Queres o quê?

Criança A: Axuda

Estagiária: O quê?

Criança A: Quero ajuda.

Estagiária: Boa. Queres ajuda, para quê? Para quê? É para calçar os...

Criança A: Sapatos

Estagiária: Os sapatos...

Também o diálogo seguinte mostra como se pode através de pequenos gestos demonstrar afeto:

Estagiária: Olá (nome da criança), dás-me um beijinho? Dizes bom dia? (...) Diz lá bom dia...

Criança A: Bom dia.

No que diz respeito ao parâmetro da *estimulação*, os exemplos são mais vastos, pois o contexto da instituição apelava muito à forma como o adulto poderia potenciar o processo de aprendizagem das crianças. Neste sentido, a minha postura foi ao encontro dos objetivos da metodologia aplicada no contexto. Alguns exemplos são:

**Atividade observada:** Brincadeira livre (Jogos de encaixe)

Estagiária: Joana vais encaixar, vais encaixar o quê?

Criança A: Um cão.

Estagiária: Um cão, onde é o cão?

Criança A: Aqu

Estagiária: É aí de certeza? Não está a dar, põe noutra sítio. Esse é o quê? É o quê esse? É uma...Uma quê? Uma árvore, uma árvore, diz lá árvore...diz (pausa) Esse não é aí...não está a dar.

Procura nos outros sítios

Criança A: Este é um pato

Estagiária: E aqui, vê lá se não é aí? Ah...olha é aí! Viste? Este é o quê?

Criança A: Um mnino

Estagiária: Um, um quê? Esse é um quê? Um me...

Criança A: Um menino

Estagiária: Não, não, não é daí, procura, esse é o quê?

Criança A: ...(sussuro)

Estagiária: É o quê? Um gato...Experimenta lá aqui, para ver se dá, tenta tenta, boa é daí, vê?!...Olha Margarida esse é o teu.  
 Criança A: Esse é o teu, Margarida.  
 Estagiária: Esse é o quê? É o quê esse? É loira, tem uns lacinhos, tem um vestido, quê? Que cor é o vestido? Que cor é o vestido da menina? Que cor é o vestido da menina?  
 Criança A: E isso?  
 Estagiária: Ai tens que ver!  
 Criança A: É o quê?  
 (...)  
 Estagiária: Já está tudo Joana? Falta esse! Como é que se chama este? Como é que se chama este?  
 Diz!  
 Criança A: Ta bem  
 Estagiária: Tem umas rodinhas  
 Criança A: Rodinhas  
 Estagiária: Como é que se chama?  
 Criança A: Um caro.  
 Estagiária: Boa, um carrinho tem lá um menino dentro, vê lá onde é que é! Boa.

**Atividade observada:** Atividade dirigida individual (carimbagem)

Estagiária: Vamos ver o teu desenho, sabes o que é que está aqui? Sabes? É um jar...  
 Criança B: iii  
 Estagiária: Um jar...  
 Criança B: iii  
 Estagiária: Um jardim. O que falta no jardim? As flo...  
 Criança B: As fores  
 Estagiária: As flores  
 (...)  
 Estagiária: Vamos pôr uma flor cor de rosa...onde vamos pôr?  
 Criança B: Aqui.  
 Estagiária: Não temos de pôr aqui na terra...vamos pôr aqui  
 (...)  
 Estagiária: É cor de? Cor de...ro...  
 Criança B: Rosa  
 Estagiária: Boa, agora outra, uma rosa, uma rosa que é encar...  
 Criança B: Nado  
 Estagiária: Vamos pôr onde? Onde vamos pôr? Aqui? Pega lá tu no carimbo. Não no carimbo, assim de lado, pega lá, assim, olha assim. Isso, para o carimbo ficar. Está giro? É de que cor?  
 Criança B: Carnado  
 Estagiária: Agora uma gerebera...uma gerebera, diz lá gerebera  
 Criança B: Aaah...bera  
 Estagiária: É de que cor?  
 Criança B: Aaah  
 Estagiária: Cor de...  
 Criança B: Rosa  
 Estagiária: Não, cor de...laranja...ja. Cor de laranja. Diz lá cor de laranja, diz lá cor de laranja  
 Criança B: Cor de laraa  
 Estagiária: Pega lá no carimbo, assim...cor é? Cor é?  
 Criança B: ranja  
 Estagiária: (risos) Cor de laranja. Falta uma, a....cor é? Hã? Amarelo, diz lá  
 Criança B: Relo  
 Estagiária: É difícil dizer os nomes? É não é?!...Vamos pôr uma tília. A Vânia mostrou ontem uma tília, não foi? Era amarelo não era? Era? Pega lá no carimbo.  
 (...)  
 Estagiária: Oh, já está, de que cor é a tília? De que cor é esta flor?  
 Criança B: Azu  
 Estagiária: Amarelo. Uma sabes de que cor é? Ro..  
 Criança B: Rosa

Estagiária: Roxo  
 Criança B: Roxo  
 Estagiária: Roxo (...) Aahh, está giro o teu jardim? Olha vamos ver, é uma cor de...rosa...uma cor de  
 Criança B: rosa  
 Estagiária: Esta?  
 Criança B: Nado  
 Estagiária: Sim  
 Criança B: Vede  
 Estagiária: Cor de laranja, diz  
 Criança B: Cor de  
 Estagiária: Esta?  
 Criança B: Cor de  
 Estagiária: Ama  
 Criança B: Relho  
 Estagiária: E esta? Ro...ro...  
 Criança B: Ro  
 Estagiária: Roxa  
 Criança B: Roxa  
 Estagiária: Boa e temos aqui um jardim quê? cheio de...  
 Criança B: Cor  
 Estagiária: Cor e?  
 Criança B: Fores  
 Estagiária: Flores  
 Criança B: Flores  
 Estagiária: Muito bem

Nestes exemplos apresentados deixei frases incompletas tentando que as crianças dissessem os termos em falta, e assim percebessem as palavras corretamente e a dicção das mesmas. No final dos diálogos, reforcei positivamente o esforço feito pelas crianças de maneira a que entendessem que o seu empenho fora valorizado.

O parâmetro da *autonomia* também esteve presente no período de estágio, em variadas situações, se bem que muitas vezes se confundem com situações onde também é visível a estimulação. Algumas situações são apresentadas de seguida.

**Atividade observada:** Brincadeira livre

Estagiária: Nesta caneca, vamos pôr aqui o chá...vou beber, gle, gle, gle. Agora é a (nome da criança) a beber da caneca. Vamos pôr no prato agora uma colher de sopa, aqui  
 Criança A: Eu ponho, eu ponho (fazendo barulho com a colher) (...) pôr mais sopa...pôr mais sopa, sopa, eehh  
 Estagiária: Deixa-me comer, deixa-me comer, agora. Tenho de comer o que está no prato, deixa-me comer, agora...humm, sabe tão bem, foi a Joana que fez?  
 Criança A: Sim (sussuro)

**Atividade observada:** Brincadeira livre

Estagiária: Quem está aqui atrás de mim? Quem é? É o João? (...) Quem és tu? Quem és tu?  
 Criança B: Tónio  
 Estagiária: Quem és tu? Como é que te chamas? Não oiço. (...) Diz o teu nome. O teu nome é An...An...Antó...  
 António B: No  
 Estagiária: Ah, boa.

**Atividade observada:** Brincadeira livre

Criança: Veeeeee

Estagiária C: É um carro?

Criança C: Veeee...veeee....veeee

Estagiária: É um carro? Ou são dois carros? Sabes? Olha sabes o que é que nós vamos fazer a seguir? Sabes? Sabes o que é que vamos fazer a seguir? Anda cá, sabes que é que vamos fazer a seguir? Vamos fazer estrelinhas aqui, estrelinhas! Estrelinhas estão aonde? Sabes? No...céu, no céu não é?!

Criança C: Céu

Estagiária: Pois. O que é que tem mais no céu à noite?

Criança C: Noite.

Estagiária: O quê? A, a lu...é mais o quê que nós vemos no céu? É a lu

Criança C: Luu...

Estagiária: A lua que dá a luz de noite

Criança C: Noite

Estagiária: Para termos mais um bocadinho de luz de noite

Criança C: Isto (apontando para as folhas A4 em cima da mesa)

Estagiária: Isto, olha isto são os nomes dos meninos (...) Como é o teu nome?

Criança C: Watt

Estagiária: É como?

Criança C: Watts

Estagiária: Watts E o primeiro de todos é Sal...

Criança C: ...vador

Momentos surpreendentes também existiram, como por exemplo, após uma atividade dirigida, uma criança disse espontaneamente “Te ja” e com a mão disse adeus (pois estava a sair da sala para ir lanchar). Esta situação foi algo que não estava mesmo à espera porque, de facto, era uma criança muito calada e depois de alguns dias de interação adulto-criança esta relevou capacidade para interagir e expressar naturalmente um sentimento.

Durante o período de estágio tentei que a minha prática fosse ao encontro dos autores estudados e das aprendizagens feitas ao longo da Licenciatura, mas por vezes existiram situações onde podia ter aproveitado para corrigir a articulação das crianças, por exemplo expandindo a resposta para uma frase completa em que aplicava a palavra correctamente articulada, e não o fiz; o excerto seguinte retrata bem isso:

Criança E: Maxa

Estagiária: E mais?

Criança A: Carne.

Estagiária: Muito bem e gostaram do jogo que fizemos de manhã?

Criança A e E: Sim sim

Estagiária: Estivemos a dançar não foi?

Criança A e E: Sim

Estagiária: Gostaram?

Criança A e E: Sim (através de gestos).

Também neste exemplo, recorri a uma pergunta fechada, quando deveria ter optado por uma pergunta aberta, como por exemplo: O que fizemos de manhã?, em vez de ter dito: Estivemos a dançar não foi? Visto estar a falar com duas crianças, as respostas poderiam

ter sido mais amplas, desafiando-as a tentar formular frases (e não responder apenas com uma palavra) e poderia perceber até que ponto o jogo fora estimulante para eles.

Outra situação diz respeito também a uma ocorrência onde utilizei uma pergunta aberta “Quando?”, mas em que de seguida reformulei com uma pergunta fechada, visto a criança não estar muito ativa verbalmente e só com este tipo de abordagem conseguir obter alguma resposta por parte da mesma. Tentei ainda expandir o seu vocabulário introduzindo a palavra cabeleireiro, que não foi reconhecida. Exemplo:

Estagiária: Vai lá para dentro o teu?

Criança B: Pé

Estagiária: O pé

(...)

Estagiária: Cortaste o cabelo? Quando? Foi no Natal? Foi? E gostaste de cortar o cabelo?

Criança B: (Olhava fixamente e respondeu sim abanando a cabeça)

Estagiária: (risos) Foi no cabeleireiro não foi?

Criança B: (não respondeu)

Segundo um estudo elaborado por Gjems, os professores devem fazer perguntas abertas usando o “Como?”, “Porquê?” e “O quê?” para que as crianças passem a ter um papel ativo nas conversas (Gjems, 2010). Por exemplo no diálogo seguinte já consegui de alguma maneira ir ao encontro desta ideia:

Estagiária: Agora vais o quê? Vais aonde agora?

Criança A: (sussuros)

Estagiária: Não...vais aonde agora?

Criança A: Agora vou à Lena

Estagiária: Vais ter com a Lena, não é? Para quê?

Criança A: Caca bano

Estagiária: Boa, casa de banho. Fazer o quê?

Criança A: Xixi

Apesar da reformulação da pergunta, “Vais aonde agora?”, para uma frase mais adequada face à resposta procurada, faltou-me corrigir a criança dizendo por exemplo: “Vais ter com a Lena para ir à casa de banho”. No entanto, sei que o reforço positivo, *Boa*, faz com que a criança entenda que as palavras ditas foram entendidas pelo adulto.

Outra situação que não foi bem aproveitada por mim, para reforçar a aquisição do pronome, por exemplo, expandindo “Sim, a bota é tua! A bota é da.... “. Desta forma a criança perceberia que há palavras que substituem os nomes próprios. O exemplo, em que se verificou foi o seguinte:

**Atividade observada:** Levantar da sesta

Estagiária: Anda, vamos sair da caminha, procura os teus sapatinhos (...) procura, vamos calçar os sapatos, é uma bota? Sim? É? A bota é de quem?

Criança A: Minha

Estagiária: (Risos) E como é que tu te chamas?

Criança A: Joana

Ainda que tenha tido algumas lacunas, na minha prática, destaco como ponto verdadeiramente gratificante a visualização de pequenas evoluções nas crianças, por exemplo a situação seguinte, retirada das notas de campo:

*Na piscina enquanto distribuía os babetes chamei pela criança (B), e ela disse “EU”. Muito admirada afirmei: “Falaste!” e sorri para ele. Perguntei se queria dizer mais alguma coisa e ele abanou a cabeça, demonstrando que não queria dizer mais nada.*

Nesta situação uma atenção mais individualizada como forma de estimulação e de criação de vínculo facilitou a interação verbal, que até então tinha sido reduzida.

Outra situação diz respeito à mesma criança (B), com a qual na primeira semana tinha sido difícil comunicar, como se pode verificar no exemplo:

**Atividade observada:** Levantar da sesta

Estagiária: O que é que ele vai fazer agora? O que é que ele vai fazer? O que é que vais fazer? Diz vou calçar os meus sapatos. Vais calçar? O quê? O que é que vais calçar? Diz assim, é o sapato! Diz...é o sapatinho, o sapatinho, o sapatinho de quem? Como é que tu te chamas?

Criança B: Tônio

Estagiária: Boa é do António, o sapato do António. E o que é que vais vestir? Que que é que é isto? Que é isto? Que é isto? Não sei o que é isto? Diz, é o quê, não sei o que é! É o quê, sabes? É o quê?

(...)

Estagiária: É o quê é? (...) Que é isto que tás a vestir? Que é isto verdinho? É o quê? Diz assim, é o bibe, diz lá...não dizes?

Criança B: (não responde) apenas olha

Gradualmente, a criança foi ganhando mais confiança e afirmando-se, ainda que timidamente; no diálogo seguinte pode verificar-se:

Estagiária: António, bom dia, bom dia, dizes-me bom dia? Queria ouvir...Dizes bom dia?

Criança B: Dia (sussuro).

Por fim, realço uma outra lacuna na minha prática: o facto de não ter explorado as canções no acolhimento, de maneira a que as crianças observadas explorassem os sons da língua e, conseqüentemente, fossem capazes de conseguir dizer corretamente as palavras ditas na letra.

#### **5.4. Considerações finais**

Ao longo da análise dos dados deparei-me com algumas dificuldades, pois apesar de ter trabalhado individualmente com três crianças a evolução na linguagem oral não é estanque. Ou seja, as aprendizagens são influenciadas pelo tempo disponível e também pela capacidade de cada criança na assimilação dos conhecimentos.

Neste sentido, considero que existiram limitações nos dados recolhidos para permitir responder à questão inicial. Como já disse o desenvolvimento da linguagem é algo gradual

que não se consegue ver em apenas quatro semanas, o tempo que me foi permitido realizar as observações. Apesar disto, penso que os dados recolhidos permitem constatar a existência de indícios de um desenvolvimento da linguagem por aquelas três crianças que, no início do meu estágio, quase não falavam, e penso que a minha atuação individualizada junto delas, mesmo que com algumas lacunas, terá sido um fator positivo nesse desenvolvimento.

Este trabalho de investigação permitiu-me, sobretudo, aprender a relacionar a teoria sobre as etapas/caraterísticas da aquisição da linguagem com a prática pedagógica aplicada. Tentei ao máximo que a minha postura fosse a mais correta segundo os autores estudados na fundamentação teórica. A autoavaliação foi sem dúvida difícil de fazer, mas foi muito importante tomar consciência do desempenho realizado, dos pontos positivos e a melhorar para ir evoluindo positivamente. A consciencialização da importância da interação verbal adulto-criança para promoção do desenvolvimento da linguagem foi o ponto mais relevante deste trabalho, para mim, porque fez com que percebesse o papel que desempenharei na vida das crianças e como posso potenciar o desenvolvimento linguístico das mesmas. Penso que é fundamental que os educadores/professores tenham um conhecimento aprofundado de como podem ajudar e apoiar as crianças a desenvolverem determinadas capacidades e competências.

Com este trabalho de pesquisa consegui transferir algumas aprendizagens para outros contextos. Para o contexto de jardim de infância é fundamental que se escute as crianças, percebendo as suas opiniões, os seus sentimentos, o que pensam em relação ao mundo que a rodeia. É através da ferramenta social, a conversa, que o adulto deve oferecer modelos corretos, ao nível das estruturas sintáticas, para que a criança assim tenha um modelo que de uma forma ou de outra vai influenciá-la no desenvolvimento das capacidades linguísticas. A ferramenta das expressões (dramática, plástica) deve ser tomada em conta, visto ser uma forma também de comunicação não verbal, que muitas criança preferem para se afirmar perante um coletivo.

Para o contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico penso que este trabalho contribuiu para perceber o carácter transversal do Português: é através deste que se realizam e avaliam as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos (Reis et al. (2009) p. 21). Neste sentido o professor de Português deve agir como *agente* do desenvolvimento curricular das crianças.

## Reflexão final

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, um percurso de muito trabalho e de muita exigência, todas as pessoas e experiências vividas foram um importante meio de transmissão e consolidação de conhecimentos: desde docentes, supervisores, professores/educadores cooperantes, até às próprias crianças. O contacto com estas foi sem dúvida um grande apoio para a minha evolução enquanto profissional de educação.

As unidades curriculares deram um contributo muito significativo e específico dentro da área que abrangiam e os estágios conseguiram fazer a ponte com a teoria abordada nas aulas. Penso que esta articulação entre a prática e a teoria foi sem dúvida atingida com a ajuda dos professores que apoiavam o trabalho e também através do trabalho em diáde, que caracterizou sempre o trabalho desenvolvido ao longo dos períodos de estágio.

Penso que o trabalho de pesquisa, que integra esta segunda parte do relatório final de mestrado, foi uma mais valia para mim enquanto futura educadora/professora pois fez com que agisse tendo em conta uma prática pedagógica reflexiva e interventiva. A adequação das práticas deve ter sempre em conta as necessidades do grupo de crianças/alunos para melhor desenvolverem as suas capacidades e adquirirem aprendizagens significativas. Uma postura reflexiva produzirá ou melhorará sempre conhecimentos profissionais e beneficiará, como consequência, o aluno, o maior dos objetivos da intervenção educativa.

Todo o trabalho desenvolvido foi sem qualquer dúvida um meio para a progressão individual e para “levar na bagagem” mais e mais aprendizagens, sejam profissionais sejam pessoais. A reflexão foi o mais relevante meio para a condução do meu trabalho, para com isso evoluir positivamente e concomitantemente conseguir chegar às exigências do grupo de alunos com quem estava a trabalhar.

Este trabalho fez com que aprofundasse os conhecimentos relativos à linguagem, e a aprendizagem que posso reter é sem dúvida a enorme importância que assumimos enquanto “modelo” para a criança. Sendo assim, temos de despertá-la para interações comunicativas verbais e não verbais, para uma progressão nas suas capacidades. Uma das formas de estimular as crianças para a comunicação, em qualquer forma de expressão, é recorrer às Expressões (dramática, musical, plástica), para que a partir destas interajam e criem laços afetivos com o seu grupo. E é dessa forma que vou tentar caracterizar a minha prática educativa futura.

Foi sem qualquer dúvida um processo de grandes aprendizagens todo este percurso académico, que me ajudará a ultrapassar obstáculos no meu futuro profissional e que me auxiliará em momentos mais decisivos.

## Referências bibliográficas

Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância*. Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação. Recuperado a 12 de fevereiro de 2013 em [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado\\_Silvia\\_Azevedo.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado_Silvia_Azevedo.pdf).

Barros, L. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogêneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Recuperado a 1 de dezembro de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/690>.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.

Cardona, M. (coord.), Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. Tavares, T. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Carvalho, M. (2005). *As creches: a complexidade das propostas e as consequências no desenvolvimento*. Universidade do Minho. Recuperado a 30 de abril de 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/5/5%20-%20CAPITULO%203.pdf>.

Dyson, A. & Genishi, C. (2010). *Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: A língua e o ensino da língua na Educação de Infância*. (pp. 268-276) in Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fino, C. (s.d). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista portuguesa de educação, vol.14, nº2, (pp.273-291). Consultado a 4 de dezembro em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>.

Formosinho, J. (org). Katz, L. McClellan, D. Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar – A construção social da mente*. Lisboa: Texto Editora. (pp.67-69).

Gjems, L. (2010), "Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations". *European Early Childhood Education Research Journal*, Volume 18, Número 2, (pp.139, 148), Vestfold University College, Norway.

Lima, R. & Bessa, M. (s.d.). *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão*. Recuperado a 18 de fevereiro de 2013 em [fonetica.web.ua.pt/files/.../Sonhar\\_Lima-Bessa.doc](http://fonetica.web.ua.pt/files/.../Sonhar_Lima-Bessa.doc).

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). "O estudo de caso como estratégia de investigação em educação". *EDUSER: revista de educação*, Vol 2 (2). Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação. (pp.49,60). Recuperado a 18 de março de 2013 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>.

Melo, L. (2011). *Relatório de Estágio: Currículo e práticas educativas e diferenciação pedagógica no Pré-Escolar e no 1ºCiclo* – Universidade dos Açores (Ponta Delgada). (pp. 29,37). Recuperado a 24 de julho de 2012 em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1251/1/DissertMestradoLuisaCLRMelo2011.pdf>.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Novo, R. & Mesquita-Pires, C. (s.d.). *A Interacção do adulto com as crianças: 5º Estudo de Caso*. Ministério da Educação: Direcção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J (org). Lino, D. Niza, S. (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (3ª edição). Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Rabello, E & Passos, J. (s.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Consultado a 8 de dezembro em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>.

Rodrigues, M. (2007). *Educação e autoridade: perspectiva histórica e reconsideração pedagógica*. Recuperado a 30 de dezembro de 2011, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7618>.

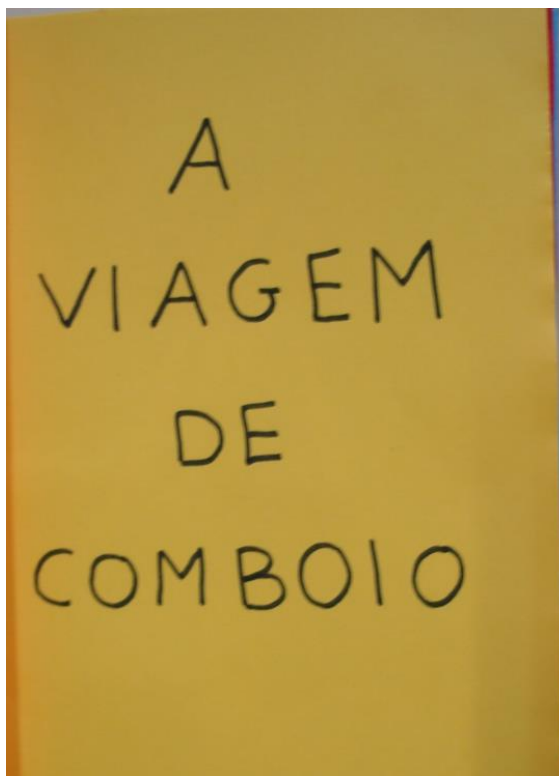
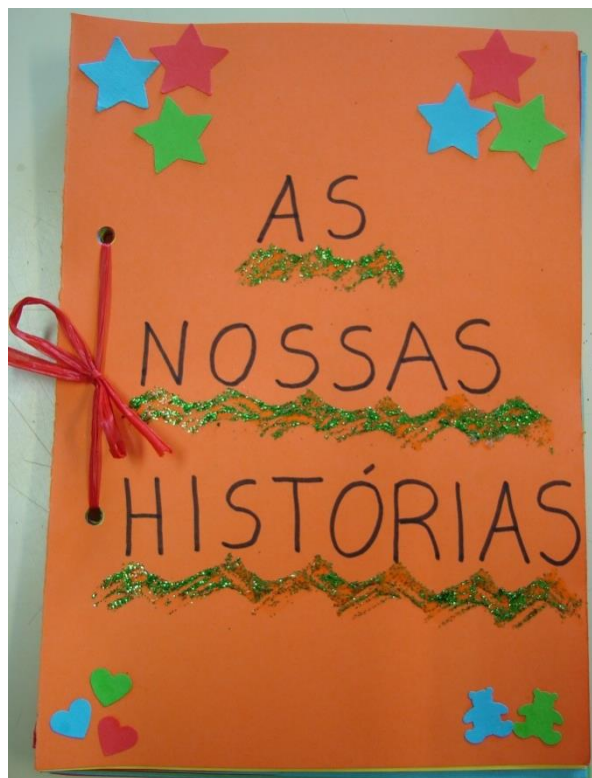
Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

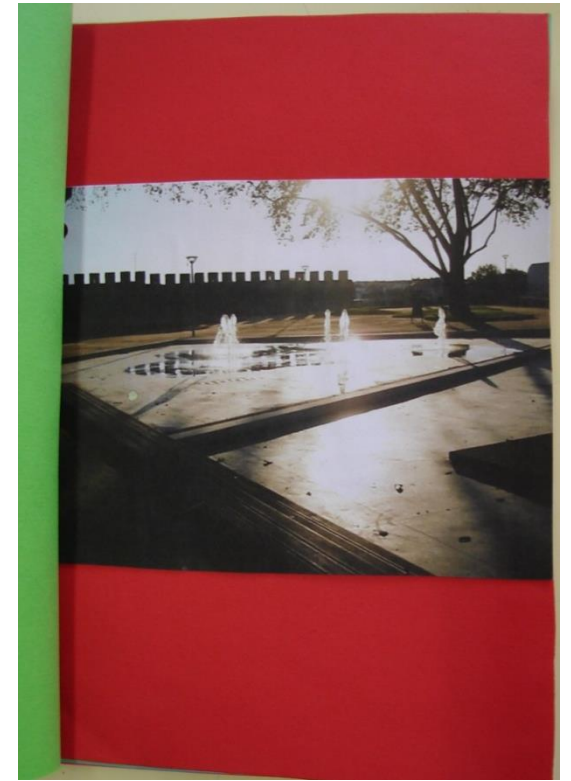
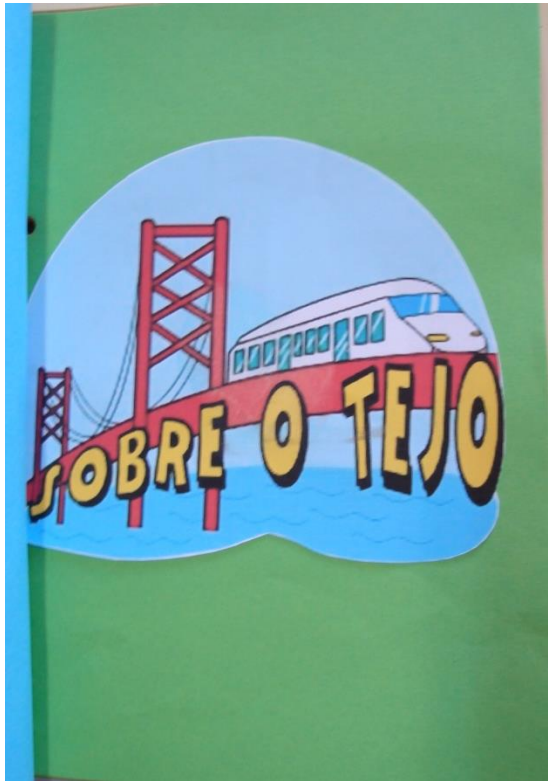
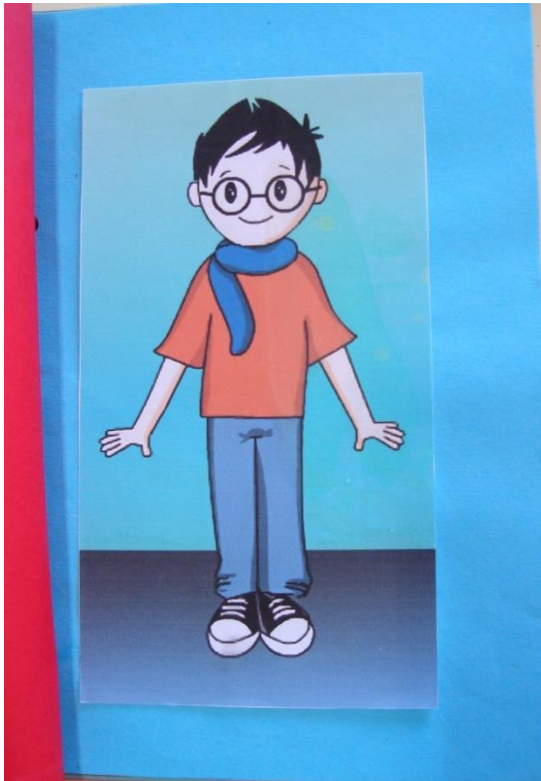
Sim-Sim, I. Silva, A. Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

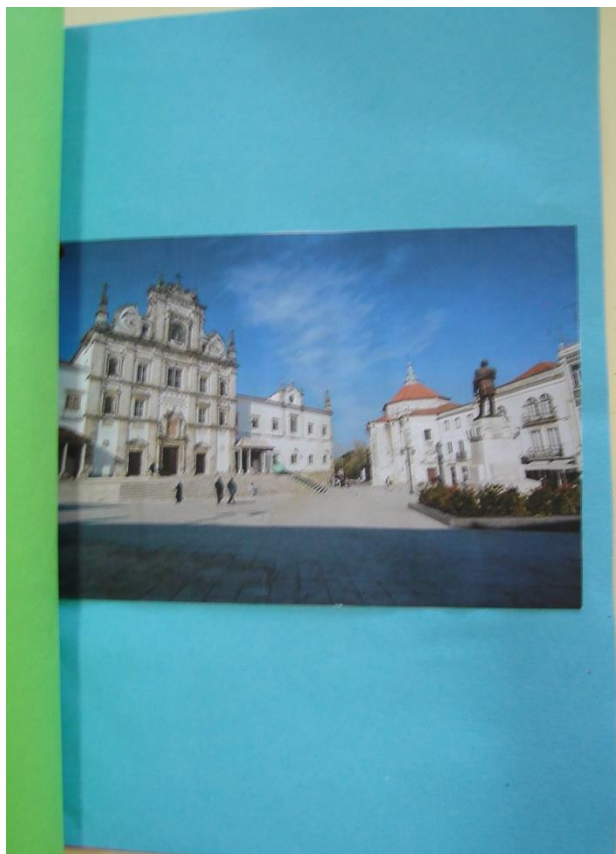
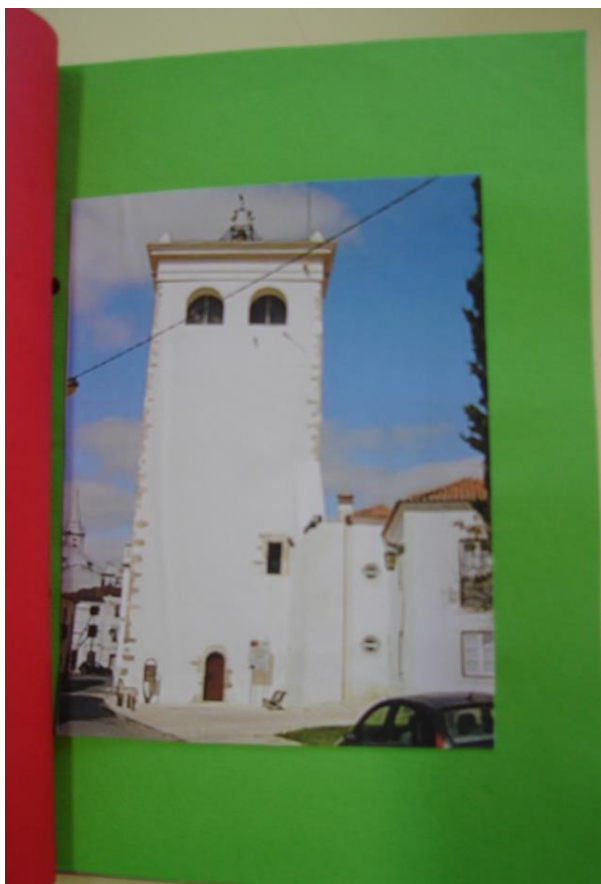
Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.

# ANEXOS

Anexo A – Projeto desenvolvido (jardim de infância) – Livro de histórias







ERA UMA VEZ, UMA MENINA,  
CHAMAVA-SE SUSANA. ELA GOSTAVA DE  
BRINCAR COM O SALVADOR.

A MENINA TEM SAIA, SAPATOS E  
BATON E ÓCULOS. ESTÁ TODA DE  
VERMELHO.

O MENINO TEM TÊNIS PRETOS E  
BRANCOS E TAMBÉM TEM UMA  
CAMISOLA LARANJA. E TAMBÉM TEM UMA  
CAMISOLA LARANJA, E TAMBÉM TEM  
CACHECOL AZUL E CALÇAS AZUIS.

FORAM MERGULHAR PARA O RIO  
TEJO E CONSEGUIRAM DAR  
CAMBALHOTAS NA ÁGUA.

DEPOIS FORAM ÀS PORTAS DO SOL  
VER AS PAISAGENS, PARA VER NOVOS  
SÍTIOS DE SANTARÉM. VIRAM O RIO TEJO  
QUE TINHA MUITA ÁGUA.

DEPOIS FORAM À TORRE DAS  
CABAÇAS E VIRAM AS CABAÇAS. FORAM  
OS DOIS DE CARRO.

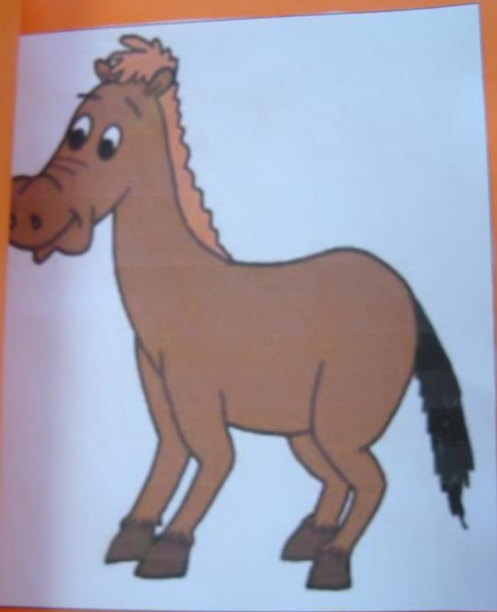
DEPOIS FORAM A PÉ, PORQUE FAZ  
BEM AO AMBIENTE, DO LARGO SÁ DA  
BANDEIRA E VIRAM UMA ESTÁTUA QUE  
ESTAVA A AGARRAR UMA ESPADA.

DEPOIS COMEÇARAM A CANTAR A  
CANÇÃO DO GATO PORQUE VIRAM UM  
GATO A PASSAR.

O  
PRÍNCIPE  
E A  
PRINCESA





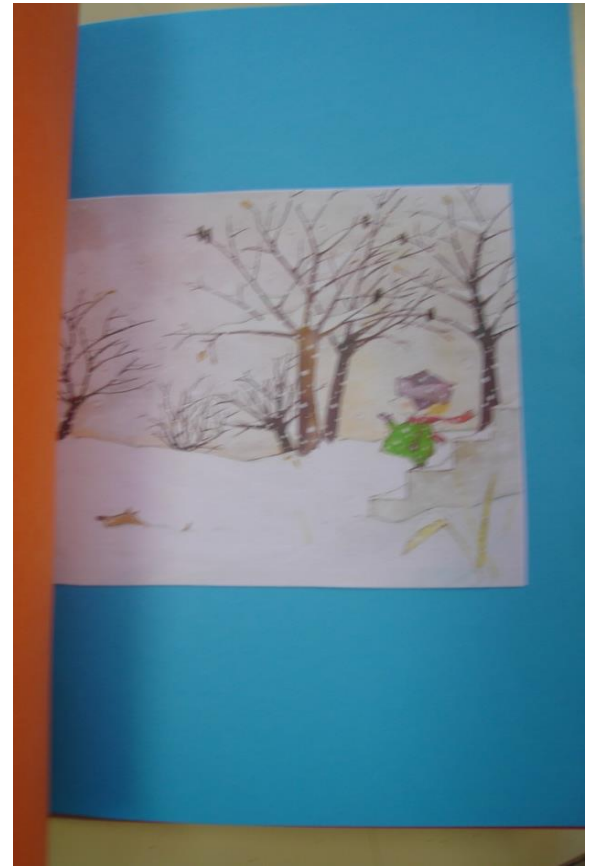


ERA UMA VEZ UMA PRINCESA QUE TINHA UM VESTIDO DE SAIA, UM CABELO AMARELO E UM CHAPÉU COR DE LARANJA. A PRINCESA DANÇAVA COM O PRÍNCIPE. O PRÍNCIPE TINHA UMA COROA, UMA CAPA, UMA CAMISOLA AZUL. ELES VIVIAM NUM CASTELO EM PORTUGAL E EM SANTARÉM. DE REPENTE APARECE A BRUXA QUE VINHA DE VASSOURA, E RAPTOU A PRINCESA. O PRÍNCIPE FICOU MUITO TRISTE E FOI SALVÁ-LA COM O CAVALO.

ANDOU, ANDOU E ENCONTROU A CASA DA BRUXA E A BRUXA ESTAVA A DORMIR QUANDO ELE LÁ CHEGOU. O PRÍNCIPE SALVOU A PRINCESA QUE ESTAVA NA GAIOLA E DEPOIS FUGIU. A BRUXA ACORDOU E VIU QUE A PRINCESA NÃO ESTAVA LÁ E FOI PROCURAR E ENCONTROU OUTRO CASTELO.

JOANA

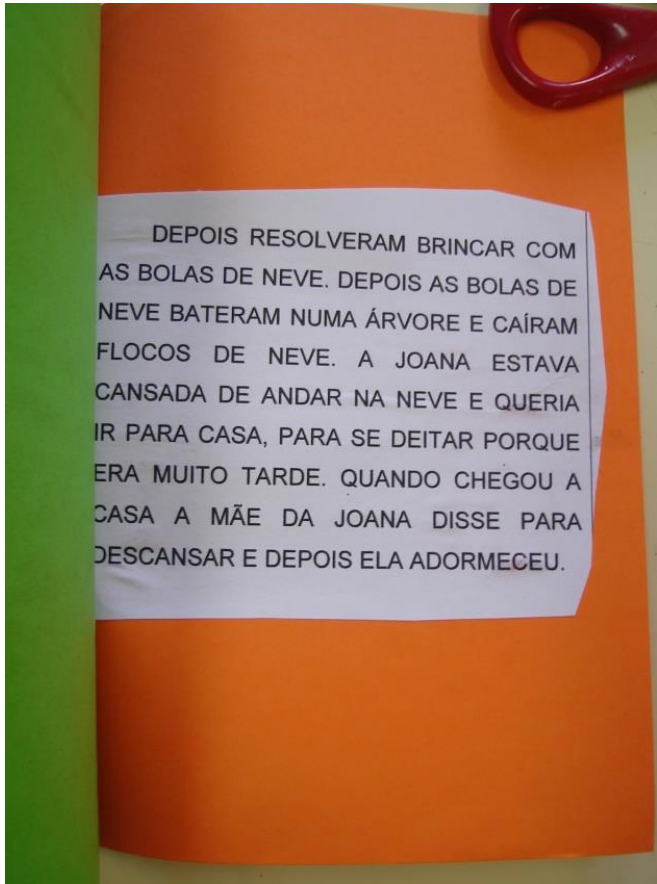








ERA UMA VEZ UM MENINO CHAMADO SANTIAGO QUE FOI À JANELA E FICOU TONTO PORQUE A PRIMEIRA VEZ QUE TINHA VISTO NEVE FOI QUANDO NASCEU. ELE NUNCA TINHA VISTO NEVE E NUNCA TINHA VISTO PÁSSAROS E ESTAVA À JANELA COM A JOANA A VER A NEVE A CAIR. DEPOIS A JOANA E O SANTIAGO FORAM VER O LAGO. O LAGO NÃO TINHA ÁGUA PORQUE A ÁGUA ERA DO OUTRO LADO DO LAGO. A JOANA FEZ UMA BOLA DE NEVE GRANDE PARA FAZER UM BONECO DE NEVE E DEPOIS O SANTIAGO FEZ UMA BOLA PEQUENINA PORQUE ELE ERA MAIS PEQUENO.



DEPOIS RESOLVERAM BRINCAR COM  
AS BOLAS DE NEVE. DEPOIS AS BOLAS DE  
NEVE BATERAM NUMA ÁRVORE E CAÍRAM  
FLOCOS DE NEVE. A JOANA ESTAVA  
CANSADA DE ANDAR NA NEVE E QUERIA  
IR PARA CASA, PARA SE DEITAR PORQUE  
ERA MUITO TARDE. QUANDO CHEGOU A  
CASA A MÃE DA JOANA DISSE PARA  
DESCANSAR E DEPOIS ELA ADORMECEU.

## Anexo B – Planificação da atividade correspondente à temática das frações

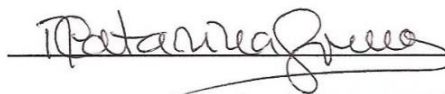
11:00h – 12:30h	Matemática/Expressão plástica	<p>Números racionais não negativos: as frações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a metade, a terça parte, a quarta parte, a décima parte e outras partes da unidade e representá-las na forma de fração.</li> <li>- Compreender e usar os operadores: dobro, triplo, quádruplo e quádruplo e relacioná-los, respetivamente, com a metade, a terça parte, a quarta parte e a quinta parte.</li> <li>- Reconstruir a unidade a partir das suas partes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicialmente a estagiária irá distribuir a cada aluno 8 tiras de cartolina de cores diferentes e irá referir a ordem em que será utilizada cada uma delas (1º vermelho; 2º verde...). Depois irá distribuir uma folha a cada aluno, que será utilizada para colar as tiras.</li> <li>- De seguida a estagiária irá referir aos alunos que a primeira tira representa uma unidade e que já pode ser colada na folha.</li> <li>- Posteriormente, irá pedir aos alunos que peguem na segunda tira e que a dobrem ao meio e a cortem nesse local. Os alunos irão ficar com duas partes iguais, em que cada uma delas representa metade da unidade (1/2). A partir desta divisão os alunos irão tomar contato com a primeira fração (1/2) e para tal a estagiária irá referir a sua representação, referindo que o número acima da barra se chama numerador e que o número abaixo se chama denominador, clarificando o seu significado.</li> <li>- As restantes frações surgirão também a partir de dobragens e de dobragens sucessivas (ex: para fazer <math>\frac{1}{2}</math> dobra-se uma vez a unidade, para fazer <math>\frac{1}{4}</math> dobra-se a unidade duas vezes, ou <math>\frac{1}{2}</math> uma vez).</li> <li>- De cada vez que se descobre uma nova fração, a estagiária cola no quadro as tiras e os pedaços de tira e escreve a fração correspondente.</li> <li>- Os alunos só irão colar as tiras e bocadinhos de tiras no caderno no final de descobertas todas as frações pensadas pela estagiária (<math>\frac{1}{2}</math>, <math>\frac{1}{3}</math>, <math>\frac{1}{4}</math>, <math>\frac{1}{5}</math>, <math>\frac{1}{6}</math>, <math>\frac{1}{8}</math>, <math>\frac{1}{10}</math>).</li> <li>- Descobertas todas as frações, a estagiária irá promover algumas descobertas de relações entre as frações, sempre tendo em atenção a utilização das tiras e pedaços de tiras.</li> <li>- Posteriormente, a estagiária irá desenhar no quadro algumas figuras divididas em várias partes (quadrado, círculo, hexágono, retângulo) e solicitará aos alunos que identifiquem a fração correspondentes à parte pintada.</li> <li>- A correção dos exercícios será realizada oralmente pela estagiária. Os alunos procederão à autocorreção no lugar.</li> </ul>	<p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da capacidade de divisão e dobragem das tiras;</li> <li>- da capacidade de compreensão das componentes das frações;</li> <li>- da capacidade de identificação das frações;</li> <li>- da capacidade de relacionar as frações entre si.</li> </ul>
-----------------	-------------------------------	---	---	--	--

## Anexo C – Declaração de tomada de conhecimento da educadora cooperante

### DECLARAÇÃO

Eu, Mabilia Catarina Gomes, educadora cooperante do Jardim-Escola João de Deus de Santarém, declaro que tomei conhecimento que a estagiária Vânia Ferreira, do segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém, encontra-se a recolher dados em formato áudio e áudio-visual dos discursos das crianças da sala dos dois anos (sala do bibe verde). Tenho igualmente conhecimento que esta atividade tem lugar durante o período de estágio (16 de outubro de 2012 a 11 de janeiro de 2013) e no âmbito da sua questão de investigação - desenvolvimento da linguagem oral. Posteriormente estes mesmos dados serão analisados e a salvaguarda da imagem de cada criança será sempre tida em conta, interessando apenas mostrar o trabalho desenvolvido.

Santarém, 11 de dezembro de 2012

  
(A educadora cooperante)

## Anexo D

### Transcrições dos discursos adulto-criança

#### CRIANÇA A (29 MESES)

##### Semana de 27 a 30 de novembro de 2012

**Dia 27 de novembro de 2012**

**Atividade observada:** Atividade em grande grupo

##### **Gravação 1**

Estagiária: O Vasco, o que é que ele está a colar? Hum? É uma...O que é que ele tem ali? É uma...

Criança A: nana

**Dia 28 de novembro de 2012**

**Atividade observada:** Brincadeira livre (Jogos de encaixe)

##### **Gravação 6**

Estagiária: Joana vais encaixar, vais encaixar o quê?

Criança A: Um cão.

Estagiária: Um cão, onde é o cão?

Criança A: Aqu

Estagiária: É aí de certeza? Não está a dar, põe noutra sítio. Esse é o quê? É o quê esse? É uma...Uma quê? Uma árvore, uma árvore, diz lá árvore...diz (pausa) Esse não é aí...não está a dar. Procura nos outros sítios

Criança A: Este é um pato

Estagiária: E aqui, vê lá se não é aí? Ah...olha é aí! Viste? Este é o quê?

Criança A: Um mnino

Estagiária: Um, um quê? Esse é um quê? Um me...

Criança A: Um menino

Estagiária: Não, não, não é daí, procura, esse é o quê?

Criança A: ...(sussuro)

Estagiária: É o quê? Um gato...Experimenta lá aqui, para ver se dá, tenta tenta, boa é daí, vês?!...Olha Margarida esse é o teu.

Criança A: Esse é o teu, Margarida.

Estagiária: Esse é o quê? É o quê esse? É loira, tem uns lacinhos, tem um vestido, quê? Que cor é o vestido? Que cor é o vestido da menina? Que cor é o vestido da menina?

Criança A: E isso?

Estagiária: Ai tens que ver!

Criança A: É o quê?

(...)

Estagiária: Já está tudo Joana? Falta esse! Como é que se chama este? Como é que se chama este? Diz!

Criança A: Ta bem

Estagiária: Tem umas rodinhas

Criança A: Rodinhas

Estagiária: Como é que se chama?

Criança A: Um caro.

Estagiária: Boa um carrinho tem lá um menino dentro, vê lá onde é que é! Boa.

## **Gravação 9**

**Atividade observada:** Levantar da sesta

Estagiária: Diz lá o que é que queres? Queres o quê?

Criança A: Axuda

Estagiária: O quê?

Criança A: Quero ajuda.

Estagiária: Boa. Queres ajuda, para quê? Para quê? É para calçar os...

Criança A: Sapatos

Estagiária: Os sapatos...

**Dia 30 de novembro de 2012**

**Atividade observada**: Acolhimento

**Gravação 14**

Estagiária: Olá Joana, dá-me um beijinho? Dizes bom dia? Dizes bom dia a mim? Diz lá bom dia...

Criança A: Bom dia.

**Atividade observada**: Hora de almoço

**Gravação 17**

Estagiária: Vamos comer o quê? Pera? É pera? É pera ou maçã? É pera ou maçã isso? Ai...está a cair, é pera isso? Sabes? Tens de provar, prova lá para saberes o que é...prova, dá uma trinca, pega tu...(..)

Criança A: (nunca disse nada durante a intervenção da estagiária)

**Atividade observada**: Levantar da sesta

**Gravação 18**

Estagiária: Anda, vamos sair da caminha, procura os teus sapatinhos (...) procura, vamos calçar os sapatos, é uma bota? Sim? É? A bota é de quem?

Criança A: Minha

Estagiária: (Risos) E como é que tu te chamas?

Criança A: Joana

Estagiária: É a Joana.

(...)

### **Semana de 4 a 7 de dezembro de 2012**

**Dia 6 de dezembro de 2012**

**Atividade observada**: Levantar da sesta

**Gravação 21**

Estagiária: Joana, vamos calçar os

Criança A: Os os sapatos.

Estagiária: Boa os sapatos, vamos lá, vamos lá calçar os sapatos, os sapatos são de que cor? São de que cor os sapatos?

Criança A: Meus

Estagiária: São teus, mas são de que cor?

Criança A: (sussuros)

Estagiária: São cor de...

Criança A: Rosa

Estagiária: Cor de rosa

### **Semana de 11 a 14 de dezembro de 2012**

**Dia 11 de dezembro de 2012**

**Atividade observada**: Levantar da sesta

## **Gravação 26**

Estagiária: Vamos calçar os...

Criança A: Sapatos

Estagiária: Aqui num pé e noutro pé...onde está o pé? (calçando os sapatos) (...) O que é isto?

Criança A: É um bibe.

Estagiária: É um bibe da...

Criança A: (...)

Estagiária: Joana

Criança A e Estagiária: Joana

Estagiária: Agora vais o quê? Vais aonde agora?

Criança A: (sussuros)

Estagiária: Não...vais aonde agora?

Criança A: Agora vou à Lena

Estagiária: Vais ter com a Lena, não é? Para quê?

Criança A: Caca bano

Estagiária: Boa casa de banho. Fazer o quê?

Criança A: Xixi

## **Dia 13 de dezembro de 2012**

**Atividade observada**: Brincadeira livre

## **Gravação 30**

Estagiária: Estás a fazer?

Criança A: Papinha

Estagiária: É o quê?

Criança A: Papinha?

Estagiária: Papinha? E o que leva a papinha?...É a papa não é? Temos de comer com a colher. Com a colher. Assim com a colherzinha.

Criança A: Toma

Estagiária: Queres dar-me a mim? Não? Está bem?

Criança A: Toma

Estagiária: Ah...é bom

**Atividade observada**: Brincadeira livre

### **Gravação 32**

Estagiária: Onde levas isso?

Criança A: À à à à Margarida

Estagiária: Está bem.

**Atividade observada**: Levantar da sesta

### **Gravação 35**

Estagiária: (...) Que é isto?

Criança A: Sapato

Estagiária: Ah...vamos pôr o sapato...aaah a meia é de que cor?

Criança A: Rosa

Estagiária: Outro? Outro? Outro? O que é isto?

Criança A: O pato Joana

**Dia 14 de dezembro de 2012**

**Atividade observada:** Brincadeira livre

### **Gravação 41**

Estagiária: Nesta caneca, vamos pôr aqui o chá...vou beber, gle, gle, gle. Agora é a Joana a beber da caneca. Vamos por no prato agora uma colher de sopa, aqui

Criança A: Eu ponho, eu ponho (fazendo barulho com a colher) (...) pôr mais sopa...pôr mais sopa, sopa, eehh

Estagiária: Deixa-me comer, deixa-me comer, agora. Tenho de comer o que está no prato, deixa-me comer, agora...humm, sabe tão bem, foi a Joana que fez?

Criança A: Sim (sussuro)

## **CRIANÇA B (31 MESES)**

### **Semana de 27 a 30 de novembro de 2012**

**Dia 28 de novembro de 2012**

**Atividade observada:** Levantar da sesta

### **Gravação 11**

Estagiária: O que é que ele vai fazer agora? O que é que ele vai fazer? O que é que vais fazer? Diz vou calçar os meus sapatos. Vais calçar? O quê? O que é que vais calçar? Diz assim, é o sapato! Diz...é o sapatinho, o sapatinho, o sapatinho de quem? Como é que tu te chamas?

Criança B: Tônio

Estagiária: Boa é do António, o sapato do António. E o que é que vais vestir? Que que é que é isto? Que é isto? Que é isto? Que isto? Não sei o que é isto? Diz, é o quê, não sei o que é! É o quê, sabes? É o quê?

(...)

Estagiária: É o quê é? (...) Que é isto que tás a vestir? Que é isto verdinho? É o quê? Diz assim, é o bibe, diz lá...não dizes?

Criança B: (não responde) apenas olha

### **Dia 29 de novembro de 2012**

**Atividade observada:** Levantar da sesta

#### **Gravação 12**

Estagiária: António Silva, vamos calçar os sapatos? Vamos? Vamos calçar os sapatos? Vamos ou não? Vamos, vamos, vamos, ou não? Que é isto que eu vou calçar, é do João? Então é de quem? É de quem? Ah?

Criança B: Tónio.

### **Dia 30 de novembro de 2012**

**Atividade observada:** Acolhimento

#### **Gravação 13 – António Silva**

Estagiária: António, bom dia, bom dia, dizes-me bom dia? Queria ouvir...Dizes bom dia?

Criança B: Dia (sussuro)

### **Semana de 4 a 7 de dezembro de 2012**

**Atividade observada:** Levantar da sesta

#### **Gravação 20**

Estagiária: Vamos calçar os...

Criança B: Tennis

Estagiária: Os tennis, boa. Um tenni para um pé, ah tá ao contrário vamos por neste pé...outro pé, que é isto? Que é isto? Que é isto?...é um...é um...pé, diz lá pé, diz pé, pé, é um pé com muitos dedos. E isto é o quê? É um...bibe.

**Dia 7 de dezembro de 2012**

**Atividade observada:** Acolhimento

**Gravação 22**

Estagiária: António...

Criança B: Olha...

Estagiária: Ah...é um cão, a camisola tem um cão? Que cão é?

Criança B: É, é é azu

Estagiária: É amarelo?

Criança B: Não

Estagiária: Não me disseste bom dia, disseste bom dia? Disseste bom dia?

Criança D: Dói, dói

Estagiária: Tem um dói dói pois tem, depois passa não é?

Criança B: Humm Humm, ai (ão) ai (ão)

Estagiária: Bom dia, BOM DIA! Não? Está bem

**Gravação 24**

**Atividade observada:** Levantar da sesta

Estagiária: António Silva vamos calçar os sapatos, vamos calçar os sapatos? Vamos? Estou a falar contigo...o que é que tu tens aqui?

Criança B: Pluto.

Estagiária: É o pluto?

(...)

Estagiária: Vamos vestir o...

Criança B: Bibe

## **Semana de 11 a 14 de dezembro de 2012**

**Atividade observada:** Levantar da sesta

### **Gravação 27**

Estagiária: O que vamos calçar? Hum?...Tens de falar alto. Diz lá TENNIS

Criança B: TENNIS

Estagiária: Boa.

Criança D: É o fone

Estagiária: Um pé dentro do...O que é isto?

Criança D: Fone. Fone Vânia

Estagiária: É um telemóvel, sim.

Criança D: mome é Vânia, é da Vânia

Estagiária: Não mexas está bem?

Criança D: Eu não

Estagiária: De que cor são os tennis?

Criança B: Azu

Estagiária: Azul, muito bem.

(...)

Estagiária: E isto? O que vamos vestir de verde?

Criança B: Não responde

Estagiária: Um braço aqui dentro, da manga, outra mão, outra mão

(...)

Estagiária: De quem é este bibe?

Criança B: Tônio

Estagiária: Ah é do António, António quê?

Criança B: Sil...

Estagiária: É quê?

Criança B: Sil

Estagiária: António Silva

### **Dia 13 de dezembro de 2012**

**Atividade observada**: Brincadeira livre

#### **Gravação 29**

Estagiária: O quê?

Criança B: Avião

Estagiária: Ah..o que falta aí para ficar um avião? Falta mais uma peça? Procura a peça?

Criança B: Veeeeee

**Atividade observada**: Brincadeira livre

#### **Gravação 31**

Estagiária: O que é que o António Silva está a fazer? Estás a fazer?

Criança B: aaaaaaaa

Estagiária: O que é isso? O que é isso?...É o quê isto? É um ca

Criança B: u

Estagiária: Um carro não é? Tem o quê as...

Criança B: Roda

Estagiária: O que é isto?

Criança B: Roda

Estagiária: Boa. E isto aqui em cima?

Criança B: (...)

Estagiária: Humm....Vamos andar com o carro não é? Dar uma volta no carro.

**Atividade observada**: Brincadeira livre

### **Gravação 33**

Estagiária: O que foi António?

Criança B: Dududu

Estagiária: Partiste o carro?

Criança B: Naaaaa

Estagiária: Vamos arranjá-lo? Vamos arranjar o carro. Assim, olha já está. Vês? O carro já está arranjado. Boa. Vai lá brincar, vai lá, vai brincar com os meninos.

**Atividade observada**: Brincadeira livre

### **Gravação 34**

Estagiária: Quem está aqui atrás de mim? Quem é? É o João? É o João? É o João? Quem és tu? Quem és tu?

Criança B: Tónio

Estagiária: Quem és tu? Como é que te chamas? Não oiço. Ah? Tira isso da boca. Diz o teu nome. Diz o teu nome. O teu nome é An...An...Antó...

Criança B: No

Estagiária: Ah, boa.

**Atividade observada:** Atividade dirigida (ficha de trabalho individual)

### **Gravação 36**

Estagiária: De que cor é isto? Cor da cas...

Criança B: Catanha

Estagiária: Pois, é da castanha

**Atividade observada:** Recreio

### **Gravação 39**

Estagiária: Que é, ali, é o quê? Ali, nas nuvens é o quê? É o quê? É um avião?

Criança B: Olha, é dado.

## **Dia 14 de dezembro de 2012**

**Atividade observada:** Brincadeira livre

### **Gravação 42**

Estagiária: Diz lá o teu nome devagarinho, António

Criança B: António Siva

## **Semana de 8 a 11 de janeiro de 2013**

### **Dia 8 de janeiro de 2013**

**Atividade observada:** Brincadeira livre

### **Gravação 43**

Estagiária: António Silva tens um carro? Tens um carro? É teu?

Criança B: Sim

Estagiária: Estás a andar com o carro?

Criança B: Tenho legui

Estagiária: De que cor são os teus legos?

Criança B: Aah, azul

Estagiária: Azul? Amarelo não é? E...

Criança B: Breee (mexendo o seu carro de legos)

Estagiária: É quê? Ver...

Criança B: Verde

Estagiária: É da cor da...

Criança B: Verde

Estagiária: É da cor da quê? O que é que nós vimos hoje? O que é que nós plantamos hoje, ali fora? Pusemos as al...

Criança B: Alfazes

Estagiária: As alfaces não foi?...O carro tem rodas não é? Tem quantas rodas?

Criança B: Um

Estagiária: Uma, duas, mais? Três, quatro.

Criança B: Catu

Estagiária: Boa

### **Dia 9 de janeiro de 2013**

**Atividade observada:** Levantar da sesta

### **Gravação 44**

Estagiária: Olá António, o que é que estás a fazer? Hum? O que estás a fazer?

Criança B: (sussuros)

(...)

Estagiária: Vai lá para dentro o teu?

Criança B: Pé

Estagiária: O pé

(...)

Estagiária: Cortaste o cabelo? Quando? Foi no Natal? Foi? E gostaste de cortar o cabelo?

Criança B: (Olhava fixamente e respondeu sim abanando a cabeça)

Estagiária: (risos) Foi no cabeleireiro não foi?

Criança B: (não respondeu)

### **Dia 11 de janeiro de 2013**

**Atividade observada**: Atividade dirigida individual (carimbagem)

### **Gravação 46**

Estagiária: Vamos ver o teu desenho, sabes o que é que está aqui? Sabes? É um jar...

Criança B: iii

Estagiária: Um jar...

Criança B: iii

Estagiária: Um jardim. O que falta no jardim? As flo...

Criança B: As fores

Estagiária: As flores

(...)

Estagiária: Vamos pôr uma flor cor de rosa...onde vamos pôr?

Criança B: Aqui.

Estagiária: Não temos de pôr aqui na terra...vamos pôr aqui

(...)

Estagiária: É cor de? Cor de...ro...

Criança B: Rosa

Estagiária: Boa, agora outra, uma rosa, uma rosa que é encar...

Criança B: Nado

Estagiária: Vamos pôr onde? Onde vamos pôr? Aqui? Pega lá tu no carimbo. Não no carimbo, assim de lado, pega lá, assim, olha assim. Isso, para o carimbo ficar. Está giro? É de que cor?

Criança B: Carnado

Estagiária: Agora uma gerebera...uma gerebera, diz lá gerebera

Criança B: Aaah...bera

Estagiária: É de que cor?

Criança B: Aaah

Estagiária: Cor de...

Criança B: Rosa

Estagiária: Não, cor de...laran...ja. Cor de laranja. Diz lá cor de laranja, diz lá cor de laranja

Criança B: Cor de laraa

Estagiária: Pega lá no carimbo, assim...cor é? Cor é?

Criança B: ranja

Estagiária: (risos) Cor de laranja. Falta uma, a....cor é? Hã? Amarelo, diz lá

Criança B: Relo

Estagiária: É difícil dizer os nomes? É não é?!...Vamos pôr uma tília. A Vânia mostrou ontem uma tília, não foi? Era amarelo não era? Era? Pega lá no carimbo.

(...)

Estagiária: Oh, já está, de que cor é a tília? De que cor é esta flor?

Criança B: Azu

Estagiária: Amarelo. Uma sabes de que cor é? Ro..

Criança B: Rosa

Estagiária: Roxo

Criança B: Roxo

Estagiária: Roxo (...) Aahh, está giro o teu jardim? Olha vamos ver, é uma cor de...rosa...uma cor de

Criança B: rosa

Estagiária: Esta?

Criança B: Nado

Estagiária: Sim

Criança B: Vede

Estagiária: Cor de laranja, diz

Criança B: Cor de

Estagiária: Esta?

Criança B: Cor de

Estagiária: Ama

Criança B: Relho

Estagiária: E esta? Ro...ro...

Criança B: Ro

Estagiária: Roxa

Criança B: Roxa

Estagiária: Boa e temos aqui um jardim quê? cheio de...

Criança B: Cor

Estagiária: Cor e?

Criança B: Fores

Estagiária: Flores

Criança B: Flores

Estagiária: Muito bem

### **CRIANÇA C (29 MESES)**

#### **Semana de 27 a 30 de novembro de 2012**

**Dia 27 de novembro de 2012**

**Atividade observada:** Atividade em grande grupo

#### **Gravação 2**

Estagiária: Diz lá o que isto, Salvador? É uma...perna...diz lá perna

Criança C: Perna (sussuro)

Estagiária: Boa.

**Dia 28 de novembro de 2012**

**Atividade observada:** Brincadeira livre (jogos de encaixe)

#### **Gravação 7**

Estagiária: O que é que estás a fazer? O que é que estás a fazer? Diz!

Criança C: É gato.

Estagiária: É aí? Então põe aí. É o quê esse?

Criança C: Pato

Estagiária: É o quê?

Criança C: Pato

Estagiária: Humm. E esta menina é uma...(vendo que está mexendo noutra objeto) Que bicho é esse?

Criança C: Uu

Estagiária: É um urso

Criança C: Um carro

Estagiária: Um carro, um carro do nobby (...) e esse é um...

Criança C: Carro

Estagiária: Não esse é o Nobby, é um menino

Criança C: Carro ta qui

Estagiária: Vê lá o que é que falta

Criança C: Ta qui carro

Estagiária: O carro está aí

Criança C: O oto

Estagiária: Olha aí, olha aí, pega lá nesse, pega a ver se dá, então põe lá, põe

Criança C: Põe

Estagiária: Isso

Criança C: Ixo

Estagiária: Sim é aí, boa, põe lá põe

## **Gravação 10**

**Atividade observada**: Levantar da sesta

Estagiária: Vens fazer aqui? Vais calçar o quê? O que é isto?

Criança C: Spato

Estagiária: Sapato, sapato, sapato diz lá Sapato

Criança C: Sapato

Estagiária: E vestir, o que é que vamos vestir?

Criança C: Bibe

Estagiária: É o bibe...ao contrário...dormiste bem? Dormiste bem?

Criança C: Sim.

Estagiária: Sim.

(...)

Estagiária: Sabes o meu nome? Como é o meu nome? O meu nome sabes? Diz lá Vânia, Vânia, diz lá para eu ouvir. Diz lá para eu ouvir, Vânia diz lá para eu ouvir, diz para eu ouvir

Criança C: ânia (Susurro)

## **Dia 30 de novembro de 2012**

### **Gravação 15**

**Atividade observada:** Acolhimento

Estagiária: Bom dia Salvador, dizes bom dia à Vânia? Dizes bom dia? Bom dia, dizes bom dia? Bom dia

Criança C: Dia

Estagiária: Boa.

### **Gravação 16**

**Atividade observada:** Brincadeira livre

Criança C: Veeeeee

Estagiária: É um carro?

Criança C: Veeee...veeee....veeee

Estagiária: É um carro? Ou são dois carros? Sabes? Olha sabes o que é que nós vamos fazer a seguir? Sabes? Sabes o que é que vamos fazer a seguir? Anda cá, sabes que é que vamos fazer a seguir? Vamos fazer estrelinhas aqui, estrelinhas! Estrelinhas estão aonde? Sabes? No...céu, no céu não é?!

Criança C: Céu

Estagiária: Pois. O que é que tem mais no céu à noite?

Criança C: Noite.

Estagiária: O quê? A, a lu...é mais o quê que nós vemos no céu? É a lu

Criança C: Luu...

Estagiária: A lua que dá a luz de noite

Criança C: Noite

Estagiária: Para termos mais um bocadinho de luz de noite

Criança C: Isto (apontando para as folhas A4 em cima da mesa)

Estagiária: Isto, olha isto são os nomes dos meninos (...) Como é o teu nome?

Criança C: Watt

Estagiária: É como?

Criança C: Watts

Estagiária: Watts E o primeiro de todos é Sal...

Criança C: ...vador

## **Semana de 11 a 14 de dezembro de 2012**

**Dia 11 de dezembro de 2012**

**Gravação 25**

**Atividade observada:** Levantar da sesta

Estagiária: O que vamos fazer? O que vamos fazer agora? Vamos calçar os...os?

Criança C: Patos

Estagiária: Os sapatos

(...)

Estagiária: O que é isto verdinho que está aqui ao pé de ti? O que é isto verdinho que está aqui ao pé de ti? É o quê? É o quê isto? Salvador o que é isto?

Criança C: Um carro

Estagiária: Um quê?

Criança C: Carro

Estagiária: Não é o carro não. Isto é o quê?

Criança C: Bibe

Estagiária: Ah...Tem é uns carrinhos dentro do bolso.

## **Dia 13 de dezembro de 2012**

**Atividade observada:** Levantar da sesta

### **Gravação 38**

Estagiária: Vamos pôr os carros aqui dentro.

(...)

Estagiária: Os teus sapatos, procura.

Criança C: Ta aqui, na cama

Estagiária: Os sapatos? Tira debaixo da cama

Criança C: Ta qui

Estagiária: Vá, tira daí debaixo.

Criança C: Bota

Estagiária: Pois é uma bota.

(...)

Criança C: Pala

Estagiária: Ah é a Paula que vem aí...

### **Semana de 8 a 11 de janeiro de 2013**

**Dia 9 de janeiro de 2013**

**Atividade observada:** Levantar da sesta

#### **Gravação 45**

Estagiária: Quem é que calçou os sapatos, foste tu?

Criança C: Sim

Estagiária: Foi?...Então e agora vamos vestir o quê? Hum? Vamos vestir o quê?

Criança C: O bibe

Estagiária: Vamos vestir o...

Criança C: Bibe

(...)

Estagiária: Foste tu que calçaste os sapatos? Foste tu que calçaste os teus sapatos? Não? Quem foi? Foste tu? Sozinho? Foi?! Ah, que lindo, já estás a ficar um homem crescido, sabias? Estás a ficar grande...estás a ficar maior que a tua mana, não é?

Criança C: (Olhava muito para mim e sorria)

## Anexo E

### Notas de campo

#### CRIANÇA A (29 MESES)

##### Semana de 27 a 30 de novembro de 2012

###### **Dia 29 de novembro de 2012**

Durante a rotina do acolhimento (rodas das canções) a criança A apenas fez pequenos gestos. Após a atividade dirigida, a mesma, quando íamos lanchar disse espontaneamente: “Te ja” e com a mão disse adeus. Como resposta eu e a minha colega de estágio fizemos o gesto com a mão e dissemos: “Até já (Criança A)”.

##### Semana de 4 a 7 de dezembro de 2012

###### **Dia 6 de dezembro de 2012**

Neste dia com a criança A e E perguntei à hora de almoço o que tinham comido, que resultou no seguinte diálogo:

Criança E: Maxa

Estagiária: E mais?

Criança A: Carne.

Estagiária: Muito bem e gostaram do jogo que fizemos de manhã?

Criança A e E: Sim sim

Estagiária: Estivemos a dançar não foi?

Criança A e E: Sim

Estagiária: Gostaram?

Criança A e E: Sim (através de gestos).

###### **Dia 7 de dezembro de 2012**

Durante a rotina do acolhimento reparei que a Criança A cantou uns versos de uma canção apenas.

### **Semana de 11 a 14 de dezembro de 2012**

#### **Dia 12 de dezembro de 2012**

A Criança A disse-me bom dia no acolhimento, e à hora de almoço reproduziu a palavra maçã quando lhe perguntei o que estava a comer.

#### **Dia 14 de dezembro de 2012**

Neste dia quando estava a colocar os babetes, chamei pela criança A e ela respondeu: “Ta qui”. Ao qual eu corrigi e disse-lhe para dizer: “Estou aqui”.

### **CRIANÇA B (31 MESES)**

### **Semana de 27 a 30 de novembro de 2012**

#### **Dia 27 de novembro de 2012**

Neste dia durante a roda do acolhimento a Criança B apenas conseguiu fazer os gestos das canções não reproduzindo nenhuma palavra. Na hora de almoço a mesma não proferiu nenhuma palavra.

Depois da sesta, a criança (B), observada não disse nada apenas sorriu, quando tentei fazer um diálogo com ela.

Na piscina enquanto distribuía os babetes chamei pela criança (B), e ela disse “EU”. Muito admirada afirmei: “Falaste!” e sorri para ele. Perguntei se queria dizer mais alguma coisa e ele abanou a cabeça, demonstrando que não queria dizer mais nada.

#### **Dia 28 de novembro de 2012**

No acolhimento (roda das canções), a criança não cantou as canções apenas fez gestos.

#### **Dia 29 de novembro de 2012**

Durante a rotina do acolhimento (a criança observada) apenas fez gestos.

Na brincadeira livre quando estava a ver um livro com ele, este disse espontaneamente “Pato” e “buleta”.

Durante a atividade do “Lá vai a barquinha” ele disse: “Cheia gatos” (bem articulado), esta situação surpreendeu-me muito porque a atividade foi em grupo e ele nunca tinha relevado à vontade para se exprimir quando em coletivo.

À hora de almoço a criança A e B não disseram nada quando tentei falar com eles verbalmente.

### **Dia 30 de novembro de 2012**

Durante a rotina do acolhimento as crianças observadas apenas fizeram gestos.

### **Semana de 4 a 7 de dezembro de 2012**

#### **Dia 7 de dezembro de 2012**

Durante a rotina do acolhimento a criança B apenas fez gestos da coreografia da canção.

### **Semana de 11 a 14 de dezembro de 2012**

#### **Dia 12 de dezembro de 2012**

No acolhimento a criança B não disse nada quando tentei falar com ela dizendo-lhe bom dia.

#### **Dia 13 de dezembro de 2012**

Um destaque especial vai também para o recreio, onde de uma forma absolutamente esponânea as crianças olharam para o céu e viram os aviões a passar no céu. A reação imediata foi uma das crianças cujo pai é tripulante de bordo dizer: “Pai da dita” (Benedita). A criança B também reproduziu a palavra aião espontaneamente, aquando da visualização dos aviões que passavam no céu.

#### **Dia 14 de dezembro de 2012**

Neste dia à hora de colocar os babetes a minha colega fez a chamada dos meninos para colocar os babetes e a criança B observada conseguiu dizer timidamente: “Ta qui”, como resposta à chamada do seu nome.

## **Semana de 8 a 11 de janeiro de 2013**

### **Dia 8 de janeiro de 2013**

Durante a leitura da história ia fazendo algumas perguntas que algumas crianças conseguiram responder e outras não pelo facto de não estarem atentos. Uma grande surpresa ao contar a história foi a criança B conseguir dizer uma palavra espontaneamente “alface”, foi a palavra reproduzida pelo menino que a poucas semanas tem vindo a evoluir ao nível do desenvolvimento da linguagem e concretamente da dição das palavras. Apesar de mal pronunciada a palavra “alface” foi algo espontâneo e ao qual ao não estava à espera e assim consegui ver a evolução das crianças que de um momento para o outro dão o salto.

## **CRIANÇA C (29 MESES)**

### **Semana de 27 a 30 de novembro de 2012**

#### **Dia 27 de novembro de 2012**

A criança C, à hora de almoço, falou muito por sussuro dizendo apenas palavras soltas.

Na sala depois da sesta aquando do vestir o bibe e calçar sapatos, Salvador disse “patos” (sapatos), e depois quando uns meninos passavam na rua disse: “Meninos rua” (sussuro).

#### **Dia 29 de novembro de 2012**

A criança C hoje interagiu muito comigo durante a hora de almoço, pois sou eu muitas vezes que lhe dou a refeição. Este momento é sempre muito interessante com esta criança porque ele sussura muito as palavras, tentando comunicar timidamente comigo.

### **Semana de 4 a 7 de dezembro de 2012**

#### **Dia 6 de dezembro – quinta-feira**

Pela primeira vez hoje um dos meninos da sala (Criança C) disse espontaneamente a hora de almoço: Vânia ajuda! E eu que estava em outra mesa ouvi aquilo pasmada e sem reação, porque de facto foi uma surpresa. Ele nunca tinha dito o meu nome e quando disse foi um de facto uma grande surpresa para mim.

### **Dia 7 de dezembro de 2012**

Durante o acolhimento a criança C apenas fez gestos da coreografia das canções cantadas

Hoje, durante a brincadeira livre a mesma criança disse: Aião (avião), apontando para o avião que brincava. Foi já uma evolução que presenciei! Já durante o almoço voltou a dizer: Ânã ânã (de forma a eu lhe ir ajudar a comer o almoço).

Quando fomos embora da sala ao fim do dia, a criança C, não queria que eu fosse embora, pois a minha colega de estágio perguntava-lhe se a Vânia podia ir embora com ela e ele respondia: Não! (assertivamente).

### **Semana de 11 a 14 de dezembro de 2012**

#### **Dia 12 de dezembro de 2012**

Nesta quarta-feira destaco a criança C, esta disse-me bom dia. À hora de almoço, a mesma criança disse Vânia Vânia mais quando queria ajuda para comer a refeição.

#### **Dia 13 de dezembro de 2012**

Um destaque especial vai para o recreio, a criança C disse: “Pai Pai”, pois o seu pai trabalha na Inglaterra e associou o avião ao seu pai.

#### **Dia 14 de dezembro de 2012**

À hora de almoço a criança C voltou a chamar-me: “Vânia Vânia mais...ajuda” e isto faz com que a minha vontade na estimulação do vocabulário seja constante porque tem muitas vantagens e progressos notórios.

À hora de colocar os babetes a minha colega fez a chamada dos meninos, e a criança C disse timidamente: “Ta qui”.

### **Semana de 8 a 11 de janeiro de 2013**

#### **11 de janeiro – sexta-feira**

Neste dia realizei a leitura de uma história sobre um jardim que fazia ligação com a atividade seguinte da carimbagem de flores num jardim. Durante a leitura da história fiz perguntas sobre a mesma e uma delas dizia respeito a como se chamava o fruto que dava as macieiras já referido na história. A criança C disse machã, foi surpreendente porque a

maioria das vezes que perguntava estavam distraídos ou simplesmente a interagir com outro colega e desta vez a pergunta feita conseqüentemente deu numa resposta correta.

À tarde, na hora de levantar os meninos, fiz um diálogo com a criança C:

Estagiária: “O que é isto?” (olhando para os sapatos)

Criança C: “Patos”

Estagiária: “Patos? Não... isto são os teus sapatos. O pato Artur está na banheira, não é? Não está um pato na banheira da casa de banho?”

Criança C: Não respondeu.

Estagiária: “Diz lá sapatos”

Criança C: (Olhando para os seus sapatos), “patos”

Depois fui à casa de banho e mostrei-lhe o pato e disse: “Este é o nosso pato Artur” e ele disse “Pato” apontando para ele.