A INFLUÊNCIA DOS CONTEXTOS EDUCATIVO E FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Rafaela Gamito Trigueiro

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

A INFLUÊNCIA DOS CONTEXTOS EDUCATIVO E FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Rafaela Gamito Trigueiro

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Dalila Lino

2019-2020

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

AGRADECIMENTOS

E porque no término deste percurso de formação inicial pude contar com o apoio dos que me são mais chegados, não poderia deixar de agradecer:

Ao meu pai e à minha mãe que estiveram sempre presentes, quer psicológica, quer financeiramente.

Ao Carlos que esteve sempre disponível para me apoiar quando o trabalho parecia não ter fim.

À Ana, que apesar de resmungar, ouviu as minhas dúvidas e procurou ajudar-me da forma que sabia.

À Professora Doutora Dalila Lino que, em toda a formação inicial e, em especial, nestes dois últimos anos me proporcionou uma orientação presente, ensinando-me e aconselhando-me.

Às educadoras e restante equipa educativa que cooperaram comigo neste processo de formação inicial, transmitindo-me valores e conhecimento que só as suas práticas experientes o poderiam fazer.

Às crianças que tão bem me acolheram e me permitiram crescer pessoal e profissionalmente.

À Catarina e à Tatiana que foram as minhas companheiras nesta viagem do Ensino Superior.

RESUMO

O presente relatório decorre do processo interventivo vivenciado a partir da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPSII). O estágio decorreu numa organização Particular de Solidariedade Social localizada na área metropolitana de Lisboa, sendo que o grupo em que foi realizada a intervenção era composto por vinte e quatro crianças, sete do sexo feminino e dezassete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade.

Ao longo da intervenção, através da observação constante do grupo de crianças, foi possível identificar uma problemática a investigar, sendo esta: **a influência dos contextos educativo e familiar no desenvolvimento da linguagem.**

Deste modo, foi desenvolvido um estudo de caso, em que o objetivo principal passou por compreender de que forma é que o contexto familiar e o ambiente educativo promovem o desenvolvimento da linguagem. Para além deste, foram também definidos quatro objetivos específicos, sendo eles: (i) avaliar o desenvolvimento da linguagem da criança; (ii) identificar os estímulos oferecidos pelo ambiente educativo relativamente ao desenvolvimento da linguagem; (iii) identificar os estímulos oferecidos pelo ambiente familiar relativamente ao desenvolvimento da linguagem; (iv) identificar estratégias potenciadoras do desenvolvimento da linguagem a serem aplicadas no contexto educativo e familiar.

Para a realização do mesmo, foram selecionadas seis crianças e foram utilizadas como técnicas de recolha de dados: a aplicação dos subtestes de avaliação da linguagem oral de definição verbal, nomeação e reflexão morfossintática (Sim-Sim, 2006); o reconto de pequenas frases com recurso a ilustrações; a aplicação da escala Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R), no domínio *raciocínio e linguagem*; e, a aplicação do inquérito às famílias baseado no estudo de Mata e Pacheco (2009).

Os resultados do presente estudo demonstram que a presença de estímulos nos diferentes contextos influencia o desenvolvimento da linguagem, na medida em que as crianças que demonstraram possuir um maior domínio expressivo e compreensivo da língua são aquelas em que os contextos são mais ricos em estímulos e vice-versa. Além disto, também o contexto educativo demonstrou assumir um papel de destaque, na

medida em que é um pilar-chave no combate às desigualdades no que se refere à qualidade dos estímulos oferecidos pelos contextos familiares.

Palavras-chave: desenvolvimento da linguagem, influência dos contextos educativo e familiar, estudo de caso.

ABSTRACT

The present report follows from the intervention process experienced from the curricular unit - Supervised Professional Practice II. The internship took place in a Particular Social Solidarity organisation located in the metropolitan area of Lisbon. The intervened group was composed of twenty-four children, seven females and seventeen males, with ages between two and three years old.

Throughout the intervention, a careful continuous observation was executed, enabling the identification of a topic worth of research, being: **the power of educational and familiar contexts in language developments.**

Hence, a case study was developed with the main goal of trying to understand in which way familiar context and educational environment promote language development. Besides the latter, four more specific goals were designed, namely: (i) evaluate child's language development; (ii) identify the stimulus provided by the educational environment in relation to the language development; (iii) identify the stimulus provided by the familiar context in relation to the language development; (iv) identify strategies to be applied in the educational and familiar context that can enhance language development.

To execute the research, six children were selected, and the following techniques were used to collect data: the application of assessment subtests of oral language of verbal definition, designation and morph syntactic reflection (Sim-Sim, 2006); the retelling of small phrases using illustrations; the application of the Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R), in the domain of *reasoning and language*; and, the application of family's surveys based on the studies developed by Mata and Pacheco (2009).

The results of the present study demonstrate that the presence of stimulus in different contexts influence how language develops; insofar the children that demonstrated to have a higher expressive and comprehensive domain of the language are the ones that have a richer in stimuli context and vice-versa. In addition, the educational context has also shown itself to play a prominent role, as it is a key pillar in the fight against inequalities with regard to the quality of stimuli offered by family contexts.

Key words: language development, education and familiar context influence, case study.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução 1
2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo 4
2.1. Caracterização do meio 5
2.2. Caracterização da organização socioeducativa 5
2.3. Caracterização do ambiente educativo 6
2.4. Caracterização da equipa educativa 8
2.5. Caracterização do grupo 8
3. Análise reflexiva da intervenção 11
3.1. Intenções para a ação pedagógica 12
3.1.1. Intenções para com o grupo de crianças 12
3.1.1.1. Estabelecer relações de segurança com as crianças 12
3.1.1.2. Promover o desenvolvimento da linguagem 13
3.1.1.3. Fomentar a criação de momentos de partilha em grande grupo através da utilização da metodologia de trabalho e projeto 15
3.1.2. Intenções para com as famílias 17
3.1.2.1. Promover a comunicação entre a escola e a família 17
3.1.3. Para com a equipa educativa 18
3.1.3.1. Participar nos momentos de partilha de conhecimentos entre os elementos da equipa educativa 18
3.1.3.2. Promover a criação de momentos de brincadeira entre a equipa educativa da sala e as crianças 19
3.2. Avaliação do processo interventivo 21
4. Investigação em Jardim-de-Infância 24
4.1. Identificação da problemática 25
4.2. Revisão da literatura 26
4.2.1. Linguagem verbal e comunicação – a origem dos termos 26

4.2.2. Teorias sobre a aquisição da linguagem verbal 27
4.2.3. Fases do desenvolvimento da linguagem 29
4.2.3.1. Desenvolvimento sintático 31
4.2.4. Importância dos contextos para a promoção do desenvolvimento da linguagem 33
4.2.4.1. A aquisição de uma segunda língua materna 35
4.3. Quadro metodológico 37
4.4. Roteiro ético 41
4.5. Apresentação dos resultados 42
4.5.1. Subtestes de avaliação da linguagem oral 42
4.5.2. Reconto de pequenas frases com recurso a ilustrações 45
4.5.3. Inquéritos às famílias 48
4.5.4. Escala ECERS-R 51
4.6. Discussão dos resultados 53
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância 64
6. Considerações finais 68
Referências bibliográficas 71
Anexos 79
Anexo A. Registos diários 80
Anexo B. Folhas de registo de descrição do objeto 92
Anexo C. Planificação de atividades relacionadas com o projeto “Quais os tipos de nascimento dos animais?” 99
Anexo D. Imagens/itens dos subtestes 1 e 2 por ordem de apresentação 109
Anexo E. Grelhas de registo dos subtestes 1 e 2 114
Anexo F. Grelha de registo final do subteste 5 116
Anexo G. Recurso utilizado na atividade de reconto de pequenas frases 117
Anexo H. Respostas das crianças referentes aos subtestes 1 e 2 133
Anexo I. Transcrição da atividade de reconto de pequenas frases 143

Anexo J. Frases produzidas pelas crianças organizadas na árvore categorial 161

Anexo K. Inquérito entregue às famílias baseado no estudo de Mata e Pacheco (2009)..... 166

Anexo L. Respostas das famílias ao inquérito baseado no estudo de Mata e Pacheco (2009)..... 170

Anexo M. Escala ECERS-R no domínio *linguagem e raciocínio* preenchida 180

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Respostas das famílias refentes à categoria "práticas do dia-a-dia". 49
Figura 2. Respostas das famílias refentes à categoria "práticas de entretenimento"... 49
Figura 3.Respostas das famílias refentes à categoria "práticas de treino". 50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Pontuações obtidas nos subtestes 1 e 2 43
Tabela 2. Pontuações obtidas no subteste 5 44
Tabela 3. Resultados obtidos através da atividade de reconto de pequenas frases ... 45
Tabela 4. Opção de resposta mais escolhida por cada família em cada categoria de análise. 51
Tabela 5. Resultados obtidos através da aplicação da escala ECERs-R. 52

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale-Revised
KDIs	Indicadores Chave do Desenvolvimento
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

Realizado no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), o presente relatório de estágio ilustra o processo que decorreu desde o começo do período interventivo, sendo que este teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada na área Metropolitana de Lisboa e destinada a crianças dos quatro meses aos seis anos de idade. O grupo em que decorreu a PPSII era composto por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, das quais dezassete eram do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Depois de algumas semanas de observação e de criação de laços com as crianças, constatou-se que algumas delas apresentavam dificuldades quer no domínio articulatório, quer no domínio expressivo da língua. Assim, tendo em conta as idades das crianças, tornou-se claro que seria pertinente investigar sobre a origem desta questão, acabando por se desenvolver um estudo de caso, sendo a problemática levantada: a influência dos contextos educativo e familiar no desenvolvimento da linguagem.

No que concerne à estrutura do presente relatório, este encontra-se dividido em cinco capítulos relacionados quer com a prática interventiva, quer com o desenvolvimento da investigação proposta.

No primeiro capítulo, são apresentadas as caracterizações do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo e do grupo de crianças, com o objetivo de dar a conhecer ao leitor, de forma aprofundada, o contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II.

No segundo capítulo, é apresentada a análise reflexiva da intervenção dividida em duas partes. Na primeira, são definidas intenções pedagógicas para com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias; e, na segunda parte é avaliado o processo interventivo.

O terceiro capítulo refere-se ao processo de investigação, sendo que numa primeira fase é explicada a origem e justificação da problemática emergente. De seguida, é apresentada a revisão de literatura sobre a questão levantada. No terceiro subcapítulo, clarifica-se o processo metodológico e ético da investigação. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados da investigação

No quarto capítulo é possível encontrar uma reflexão sobre a profissionalidade docente, em que se procura estabelecer relação entre o percurso formativo e a construção da identidade profissional.

Por fim, no quinto capítulo, são levantadas as considerações finais inerentes quer à intervenção, quer ao processo de investigação.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

2.1. Caracterização do meio

Apesar de muitas vezes ser pouco considerado, o meio envolvente de uma organização socioeducativa adquire extrema importância, na medida em que é através deste que o educador pode promover diferentes tipos de contacto com a comunidade. Caracterizar o meio adquire algum significado, uma vez que só conhecendo o espaço envolvente da organização é que podemos dar aso ao planeamento de atividades com a comunidade. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) defendem que, "para a construção de um ambiente educativo inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que . . . exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos" (p.10).

A organização onde decorreu a PPSII situa-se numa das zonas mais turísticas e antigas da Área Metropolitana de Lisboa. Na sua envolvência, é possível encontrar faculdades (onde são realizadas as festas de Natal); cafés, jardins, igrejas e alguns pontos turísticos. Comporta também nas suas proximidades um teatro, sendo que a equipa educativa retira proveito disso levando as crianças a assistir a alguns espetáculos. Para além disto, é importante referir que a zona envolvente está bastante bem servida de transportes públicos, sendo este um fator positivo, na medida em que, aquando da realização de visitas de estudo na Área Metropolitana de Lisboa, o meio de transporte maioritariamente escolhido para as deslocações é os transportes públicos (metro e/ou comboio).

2.2. Caracterização da organização socioeducativa

A Fundação onde decorreu a PPSII foi criada em 1834, com o objetivo de ensinar, acolher e cuidar de crianças até aos sete anos de idade, provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Apenas no decorrer do século XX foi possível observar o alargamento da resposta social, sendo que o público-alvo deixou de contemplar apenas crianças, passando a incluir também cidadãos portadores de invalidez, jovens e idosos. Neste sentido, a missão da Fundação passa por apoiar e proteger crianças, jovens, idosos e cidadãos portadores de invalidez, promovendo a integração social e comunitária; solucionar questões habitacionais; integrar cidadãos provenientes de países de língua oficial portuguesa; promover a educação e a qualificação profissional; interagir com a comunidade; e apoiar famílias desfavorecidas (Projeto Educativo da Organização Socioeducativa, 2019/2020).

Atualmente, as organizações pertencentes à Fundação direcionadas para a educação de infância são consideradas Instituições Particulares de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, atingindo assim um dos objetivos acima referidos. Este estatuto é conferido "pelo Decreto-Lei nº 119/83, de 25 de Fevereiro e no Regulamento do Registo das Instituições Particulares de Solidariedade Social, aprovado pela Portaria nº139/2007, de 29 de Janeiro" (Projeto Educativo da Organização Socioeducativa, 2019/2020, p. 7).

A organização em que decorreu a PPSII presta serviços a crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos de idade. Para isto, conta com a presença diária de uma diretora técnica, que tem como principais responsabilidades acompanhar, coordenar, avaliar e supervisionar os serviços prestados no contexto socioeducativo. Diariamente estão também presentes quatro educadoras de infância que são responsáveis por gerir o currículo do grupo de creche ou pré-escolar que lhes é atribuído e garantir o bem-estar das crianças. No que concerne ao grupo de berçário, este conta com a presença de uma técnica de atividades de tempos livres que não circula pelos restantes ciclos educativos prestados pela organização. Para além disto, existem ainda quatro ajudantes e uma auxiliar de ação educativa, que têm como principal função auxiliar a educadora ou a técnica de atividades livres na prestação de cuidados, dinamização de atividades e gestão do grupo. Por fim, é de salientar a existência de duas trabalhadoras auxiliares que são responsáveis pela limpeza dos espaços; uma cozinheira e uma ajudante de cozinheira que têm a seu cargo a confeção das refeições.

No que concerne ao espaço físico, a organização dispõe de cinco salas de atividades, uma para cada grupo; um espaço exterior, sendo que parte dele pode ficar coberto, permitindo que as crianças possam estar na rua em dias de chuva; e um local para refeições comum a todos os grupos. No que se refere aos locais de higiene, é de salientar a existência de três casas de banho para adultos, sendo que uma delas é para utilização de indivíduos portadores de deficiências físicas. Existem ainda quatro espaços munidos com casas de banho para as crianças. Para além disto, comporta um gabinete para que a diretora técnica possa desempenhar as suas funções e uma sala onde a equipa educativa pode armazenar os seus pertences pessoais.

2.3. Caracterização do ambiente educativo

A criação do ambiente educativo deve ser um tema cuidadosamente pensado pelo educador, sendo que será através deste que, no decorrer do ano, as crianças irão desenvolver as suas capacidades. Forneiro (1998) explica que o ambiente educativo diz respeito à organização do contexto educativo no seu todo - tempo, espaço físico e relações. No mesmo seguimento, Silva et al (2016) defendem que o ambiente educativo deve ser construído e pensado tendo como base as necessidades individuais das crianças do grupo.

No que concerne ao espaço físico, é possível verificar que este divide-se em três grandes locais: sala de atividades; refeitório e espaço exterior. Relativamente à sala de atividades é possível verificar que este é o local onde o grupo passa a maior parte do seu tempo diário e que está dividida por áreas – casinha, casinha pequena, garagem, areia, arroz, jogos de mesa e jogos de chão. Observa-se que este é um local amplo, sendo que todos os armários de arrumação se encontram encostados às paredes, permitindo assim uma grande abertura no centro para que as crianças se possam movimentar livremente aquando da exploração livre das áreas ou da realização de atividades em grande grupo. Importa ainda esclarecer que, ao longo da PPSII, a organização do espaço físico se foi alterando, sendo que foram criadas novas áreas, entre elas: livros, projeto, mesa de luz, plasticina, desenho, pintura e trapalhadas.

Os materiais estão organizados por categorias, em caixas, nos armários. Estas caixas estão identificadas com uma fotografia do material que comportam, de modo a promover a autonomia, a capacidade de escolha e a iniciativa de cada criança. Outro dos locais onde o grupo passa algum tempo da sua rotina é o espaço exterior. Neste, as crianças podem escolher entre brincar com os escorregas, *balances*, triciclos, casa de plástico ou correr. É de salientar que não costumam frequentar o espaço exterior vários grupos ao mesmo tempo. Por último, o refeitório é o local onde o grupo realiza os momentos de alimentação. Por norma, este espaço é utilizado ao mesmo tempo por todos os grupos da organização.

Relativamente ao tempo, é de salientar que a rotina diária é composta pelos seguintes momentos-chave: acolhimento; momento de grande grupo; exploração livre/propostas de atividades; almoço; sesta; lanche; atividade extra curricular. A progressiva apropriação por parte da criança dos momentos diários permite-lhe a criação de um sentimento de segurança, promovendo assim o desenvolvimento da sua autonomia. No que se refere às interações, estas são realizadas durante todos os momentos do dia-a-dia, sendo que as relações entre pares estão a começar a ser

desenvolvidas. No decorrer da PPSII foi introduzido um quadro de escolha das áreas, com o objetivo de auxiliar as crianças a organizarem e planearem o seu tempo de brincadeira livre. Assim, como acima referido, acabaram por surgir novas áreas e as crianças passaram a ter de escolher um local para brincar, podendo alterar a sua escolha se assim o pretendessem.

2.4. Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa do grupo em que decorreu a PPSII é composta por uma educadora de infância e por uma ajudante de ação educativa, sendo que ambas já exercem há alguns anos. É de salientar que a comunicação entre as duas é extremamente positiva, sendo que tanto a educadora, com a ajudante de ação educativa se esforçam por partilhar ideias. A interação entre a equipa educativa deve ser um elemento a ter em conta no ambiente educativo, uma vez que é através desta que é promovida a criação de ambientes seguros nos quais a criança se irá sentir confortável para realizar as suas explorações, sendo este um fator promotor do desenvolvimento holístico da mesma (Post & Hohmann, 2011). Através da interação e comunicação da equipa educativa, irá ocorrer a partilha de saberes, quer sobre a educação de infância, quer sobre cada criança do grupo, sendo imperativa a criação de "circuitos de comunicação entre os adultos" (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.20). No que concerne à intervenção da educadora estagiária (autora do presente relatório), salienta-se o facto de a sua integração ter sido bastante positiva, sendo frequente a troca de saberes com os restantes elementos da equipa, indo assim ao encontro do que é referido pelo quadro de autores acima referenciado.

No que concerne à divisão de trabalho da equipa educativa, observa-se que é criada uma teia em que cada elemento identifica as necessidades momentâneas, não existindo assim uma divisão clara das tarefas. No entanto, o planeamento é realizado pela educadora cooperante e pela educadora estagiária. Por fim, é de notar que, devido à quantidade de tarefas diárias, os elementos da equipa educativa não dispõem de muito tempo para brincar com as crianças.

2.5. Caracterização do grupo

O primeiro passo para que a prática do educador de infância seja adequada e responsiva é conhecer o grupo. Só assim este se tornará apto para colmatar as necessidades das crianças e promover atividades que vão ao encontro dos seus

interesses. Para Oliveira-Formosinho, citado por Sousa e França (2014), a melhor estratégia para conhecer de forma efetiva o grupo é através da observação e registo, uma vez que "não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa." (p.49).

É possível constatar que o grupo da PPSII é composto por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, sendo de salientar que uma das crianças apresenta necessidades educativas especais, demonstrando possuir dificuldades motoras na parte lateral esquerda do corpo. É também possível observar que existe uma grande diferença entre géneros, uma vez que o grupo é composto por dezassete rapazes e apenas sete raparigas. No que concerne à formação do grupo, note-se que este se formou no ano letivo anterior com quinze das crianças que atualmente o integram. Das restantes crianças, uma veio de outro grupo da organização socioeducativa, duas vieram de outra organização socioeducativa da fundação e seis frequentam pela primeira vez o jardim-de-infância.

O facto de grande parte do grupo acompanhar a educadora desde a creche é um fator bastante positivo, na medida em que permite que a gestão do grupo seja realizada de forma bastante tranquila[1]. Através do registo diário[2] apresentado, é possível verificar que os momentos de rotina são do conhecimento de grande parte do grupo. No entanto, algumas das crianças ainda não os acompanham na sua plenitude. É nesta questão que se torna visível a importância de existirem algumas crianças que já conheçam a rotina criada pela educadora, na medida em que auxiliam as restantes no decorrer do dia-a-dia, ajudando a promover o desenvolvimento da autonomia.

Este é um grupo bastante comunicativo, sendo que começam a ser desenvolvidas as primeiras teias de interação entre pares, tornando a necessidade de gestão de conflitos bastante presente. Por vezes, é necessária a intervenção do adulto, mas é de salientar que algumas crianças demonstram bastante empatia para com os seus pares[3]. É ainda possível verificar que, nos momentos em grande grupo, as crianças

[1] Quando acordam da sesta, as crianças deslocam-se calmamente à casa de banho. As que têm de trocar de fralda (L, R, V, RL, G, U) retiram-na de forma autónoma. (nota de campo 6, 07.10.2019)

[2] Nota: para consultar todos os registos diários presentes no relatório, o leitor deve conferir o anexo A.

[3] Durante as atividades de exploração livre da manhã, I e MY fazem uma construção de legos. ZM vai para ao pé deles e destrói a mesma. I começa a chorar. De imediato, MI, AL e A vão

não demonstram grande interesse pelo que os seus pares dizem, tomando atenção apenas quando o adulto interage diretamente com cada uma. Salienta-se também que grande parte das crianças possui dificuldades no desenvolvimento da linguagem, quer no domínio expressivo[4], quer no domínio articulatório[5], sendo esta uma das principais fragilidades do grupo.

As crianças deste grupo demonstram especial interesse pelos animais no geral, acabando por realizar bastantes perguntas relacionadas com esta temática. Para além disto, gostam bastante de estar na presença do adulto, sendo frequente ficarem bastante motivadas quando se propõe a realização de desafios.

para junto dele, sendo que AL faz uma festinha n cara de I. Todos ajudam a voltar a montar as peças. (nota de campo 71, 13.11.2019).

[4] Manhã - sala de atividades
A ed pergunta a U para onde é que este querer ir brincar. U levanta-se e aponta para os jogos de mesa.
Educadora - para onde é que queres ir?
U volta a apontar para os jogos de mesa.
Educadora - queres ir para os jogos de mesa?
U acena com a cabeça afirmativamente.
Educadora - podes ir para os jogos de mesa!
U levanta-se e vai para os jogos de mesa. (nota de campo 64, 08.11.2019).

[5] Tarde – Lanche
Depois da hora da sesta, pego nos totós que estão dentro do cesto e pergunto a AL quais são os dela.
AL – é tete (este).
Estagiária – Queres que faça uma trança ou um totó?
AL – uma tata (trança).
Estagiária – está bem, vou fazer uma trança.
Começo a fazer o penteado.
Estagiária – olha, não dá para fazer uma trança porque tens o cabelo escadeado… Pode ser um totó?
AL – Tim!
Estagiária – Sim? Boa! (nota de campo 75, 15.11.2019).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Uma vez elaboradas as caracterizações do contexto socioeducativo torna-se possível identificar um conjunto de intenções que vão ao encontro dos interesses e necessidades de todos os elementos do mesmo. Deste modo, no presente capítulo é possível analisar as intenções definidas, bem como a sua pertinência e linhas de ação. Além disto, são também identificadas a estratégias utilizadas para a avaliação das intenções.

3.1. Intenções para a ação pedagógica

3.1.1. Intenções para com o grupo de crianças

3.1.1.1. Estabelecer relações de segurança com as crianças

Desde muito cedo, sentiu-se a necessidade de refletir sobre a criação de laços com as crianças e de que forma é que esta questão iria influenciar a prática enquanto educadora estagiária. Com crianças destas idades é fundamental que sejam estabelecidos laços. Desta forma, o educador irá permitir que a criança desenvolva um sentimento de segurança, fator este essencial para que, numa fase posterior, ocorra aprendizagem e desenvolvimento.

Desde a chegada ao contexto foi possível observar que grande parte das crianças já tinha estabelecido um vínculo afetivo bastante forte com os elementos da equipa educativa. Esta situação é justificada pelo facto de grande parte do grupo já acompanhar tanto a educadora cooperante como a ajudante de ação educativa desde a creche. Deste modo, se se pretendia que as crianças encarecessem a educadora estagiária como um adulto de referência, o estabelecimento e criação de relações teria de ser algo prioritário, fazendo, progressivamente, com que as crianças se sentissem confortáveis com a sua presença.

Para que o estabelecimento de relações possa ocorrer é fundamental que o adulto esteja atento às necessidades físicas e psicológicas da criança (Portugal, 2012). Assim, remontando mais especificamente para o contexto de jardim-de-infância Silva et al (2016) explicam que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (p.8). Assim, compreende-se que fatores como a organização do ambiente educativo e a qualidade

das interações são aspetos essenciais ao desenvolvimento da criança, sendo que o educador é o principal responsável por criar um ambiente educativo que potencie os aspetos acima referidos.

Ao longo da prática procurou-se que ocorresse interação com as crianças, sem que esta fosse intrusiva, dando-lhes espaço para se sentirem à vontade com a presença[6] da educadora estagiária. Deste modo, sempre que a educadora estagiária se propôs a integrar numa brincadeira, houve a preocupação de não alterar a sua essência, acrescentando-lhe apenas pequenas vertentes. Foi através da repetição destes momentos que as crianças se foram sentindo progressivamente mais à vontade com a esta nova presença, encarando, por fim, a educadora estagiária como um adulto de referência, uma vez que contavam com o seu auxílio para a satisfação das suas necessidades (físicas ou psicológicas).

3.1.1.2. Promover o desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem é uma componente fundamental do crescimento da criança. Através desta, a criança estará apta para comunicar verbalmente com os seus pares e com os adultos, dando origem a momentos de interação bastante ricos e diversificados. Tendo em conta as dificuldades que algumas crianças do grupo demonstravam relativamente à utilização da linguagem, considerou-se fundamental incluir uma intenção pedagógica relacionada com esta área do

[6] Manhã - espaço exterior
No fim da manhã, o grupo vai um pouco para o espaço exterior. Eu coloco-me junto do escorrega.
Estagiária - XZ, para desceres tens que acertar na palavra passe!
XZ - mas mas mas eu não sei qual é!
Eu chego junto ao ouvido dele e digo:
Estagiária - tens que bater duas vezes na minha mão (demonstro).
XZ bate uma vez.
Estagiária - palavra passe errada! Tem que ser duas vezes!
XZ bate outra vez uma vez.
Estagiária - errada! (E volto a demonstrar).
XZ volta a bater e fá-lo 4 vezes.
Estagiária - epá! Cheio de energia! Eram só duas! Mas vá, vou considerar que acertaste! Podes descer! Bi bi bi
XZ sorri ao descer.
J, T e I juntam-se à brincadeira. (nota de campo 16, 15.10.2019).

desenvolvimento. É em idade pré-escolar que as crianças começam a verbalizar com os seus pares e com os adultos as suas necessidades (Sim-Sim, 1998). Com isto, esclarece-se que é fundamental que sejam criados momentos potenciadores do desenvolvimento linguístico como escutar e comunicar com as crianças (Portugal, 2012) ou ler histórias (Hohmann & Weikart, 2011).

Neste sentido, importa abordar o tópico das interações e qual o papel que o educador deve desempenhar quando estas ocorrem, quer entre pares, quer com o próprio adulto. Em contexto de jardim-de-infância, o educador deve fornecer às crianças ferramentas que as capacitem para estabelecer interações com outras crianças, sendo este elemento fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Numa fase primordial das interações entre pares, o educador deve encarar o papel de interlocutor, decifrando aos pares o que cada criança diz nas suas tentativas de verbalizar as suas necessidades (Folque & Bettencourt, 2018). Posteriormente, quando a criança já é capaz de comunicar com os seus pares, o educador deve intervir apenas como mediador, uma vez que esta já consegue articular o seu discurso interior, promovendo uma maior interação com os outros. Este tipo de interações é considerado como um elemento fundamental para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que é através da interação que a criança demonstra as suas capacidades linguísticas. Para além dos momentos de interação, também a leitura de histórias é fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2011) defendem que a leitura de histórias "alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação." (p.545), situação esta bastante benéfica para a criança, uma vez que, através da escuta, esta irá aprender uma panóplia de palavras e, consequentemente a irá compreender os seus significados e como empregá-las em contexto.

Assim, no decorrer da PPSII procurou-se dar destaque a estas questões tentando-se transmitir às crianças que a fala é um elemento bastante importante da comunicação. Para isto, através de situações simples como o apertar de atacadores, insistia-se para que, ao invés de a criança apenas apontar para o sapato, esta transmitisse verbalmente a sua necessidade, encorajando-a a desenvolver o seu discurso[7]. Além disto, também em situações de interação entre pares procurou-se

[7] Manhã - aula de ginástica
Durante a aula de ginástica, U vem tem comigo e entrega-me uma bola.
Estagiária - uma bola? É para quê?

ampliar o diálogo entre as crianças, sendo esta uma componente imprescindível para que ocorra a resolução de conflitos[8].

Destaca-se ainda a criação de momentos de leitura de histórias em grande grupo, em que as crianças puderam ter contacto com a língua, sendo este um elemento essencial para o desenvolvimento da linguagem. Ainda relacionado com a presente intenção, no decorrer do último mês de intervenção, por sugestão da educadora cooperante, foi criado um momento diário de grande grupo, em que cada criança era solicitada a falar sobre um objeto que era colocado no centro do tapete. Estes momentos foram bastante elucidativos sobre o desenvolvimento da linguagem de cada criança, sendo que, através dos registos efetuados durante cada momento foi possível constatar que alguns elementos do grupo raramente participavam por iniciativa própria na atividade (cf. Anexo B).

3.1.1.3. Fomentar a criação de momentos de partilha em grande grupo através da utilização da metodologia de trabalho de projeto

A necessidade de criar uma intenção relacionada com os momentos de partilha em grande grupo advém diretamente da última intenção mencionada. Devido ao facto de muitas crianças não apresentarem um bom desenvolvimento da linguagem, os poucos momentos de reunião em grande grupo acabavam por não ser ricos em

U aponta para a raquete e para a bola.
Estagiária - queres que atire a bola para tu acertares com a raquete?
U sorri para mim e acena afirmativamente com a cabeça.
Estagiária - sim?
U sorri para mim e acena afirmativamente com a cabeça.
Estagiária - então diz que sim!
U - tim (baixinho)
Estagiária - mais alto, que eu não ouvi!
U - tim!
Estagiária - boa!
Lanço a bola e ele tenta acertar com a raquete. (nota de campo 79, 18.11.2019).

[8] Manhã - sala de atividades
F e N brincam com o baloiço que ajudei a construir.
F - não podes fazer com tanta força.
N não está a empurrar com força o baloiço.
F - não, assim vais estragar. Não podes mexer! (Afasta a mão de N)
N - para! Eu também quero brincar.
Estagiária - F, tens que deixar os amigos brincar...
F olha para mim, mas não diz nada. Passado algum tempo, diz:
F - cuidado, temos que ter cuidado para não estragar.
As crianças continuam a brincar e eu vou-me embora. (nota de campo 50, 29.10.2019).

partilhas, uma vez que algumas crianças não comunicavam[9]. Assim, no decorrer da PPSII foram criados vários momentos de partilha em grande grupo, tanto pela educadora estagiária, como pela educadora cooperante, em que se pretendia que cada criança melhorasse o seu discurso aquando dos momentos de comunicação em grande grupo.

No que concerne à intervenção nesta vertente, destaca-se o facto de se ter recorrido à metodologia de trabalho de projeto, na medida em que se pretende estimular as crianças a pensar sobre o mundo que as rodeia através de uma vivência democrática em que o debate e o pensamento crítico assumem um papel de destaque (Vasconcelos et al, 2011). Além disto, defende-se que a participação ativa da criança envolve o debate com os seus pares, sendo que "a relação entre as crianças define-se como o lugar da construção do conhecimento, das interpretações, das teorias sobre a realidade" (Malavasi & Zoccatelli, 2018, p.9). Compreende-se então que os momentos de partilha em grande grupo, além de promoverem o desenvolvimento da linguagem, permitem à criança a vivência democrática através da partilha de opiniões quer com os seus pares, quer com a equipa educativa. Em suma, no decorrer da PPSII, uma das grandes intenções passou por auxiliar as crianças a comunicar com os seus pares em momentos de reunião de grande grupo, destacando-se o facto de ter sido utilizada a metodologia de trabalho de projeto como estratégia para satisfazer esta necessidade.

No desenrolar do projeto desenvolvido com o grupo procurou-se que, depois da realização de cada atividade (cf. Anexo C), as crianças envolvidas em cada tarefa comunicassem ao restante grupo as suas conquistas e descobertas[10]. Apesar do

---

[9] Manhã - sala de atividades
A educadora reúne as crianças no tapete da sala para realizar as partilhas do fim-de-semana. Pergunta a MA o que fez no fim-de-semana.
Educadora - MA, o que fizeste no teu fim-de-semana?
MA olha para a educadora e mexe os lábios, como se estivesse a falar.
Educadora - tens que falar mais alto. Assim não te ouço.
MA continua a mexer os lábios diz alguns sons muito baixo.
Educadora - não te consigo ouvir, MA.
MA fica a olhar para a educadora. Esta faz o registo e continua a perguntar às outras crianças. (nota de campo 41, 28.10.2019).

[10] Manhã - sala de atividades
Quando as crianças acabam de arrumar a sala, juntamo-nos no tapete.
Estagiária - ora, então hoje eu estive com alguns amigos a construir este cartaz. Quem é que foi?
Algumas crianças que não estiveram envolvidas na elaboração levantam o braço (MY, T e RL).

desconforto das crianças aquando da realização destes momentos ter sido notório, constatou-se que estes foram bastante enriquecedores para o grupo, uma vez que nem as crianças que ouvem estão habituadas a ouvir os seus pares, nem as que comunicam estão acostumadas a partilhar informação para um grande grupo.

Foi então fundamental a intervenção do adulto, com o objetivo de mediar a comunicação, auxiliando as crianças que estavam a comunicar, dizendo palavras-chave que as ajudassem a relembrar o que tinham feito. Para além disto, procurou-se mostrar às crianças que estavam a ouvir que os colegas tinham trabalhado muito para poderem apresentar aquele trabalho, de modo a que estas compreendessem que aquele momento era importante para os comunicadores. Nesta linha de pensamento, importa referir que, no geral, as comunicações realizadas não decorreram na sua plenitude, sendo a intervenção da educadora estagiária ou da educadora cooperante necessária para que as crianças comunicassem para o grande grupo. Não obstante, ao longo do período interventivo observaram-se algumas evoluções, não em momentos de comunicação relativos ao projeto, mas em momentos como a partilha do fim-de-semana, em que algumas crianças começaram a explicar com algum detalhe o que fizeram com a família.

3.1.2. Intenções para com as famílias

3.1.2.1. Promover a comunicação entre a escola e a família

Desde muito cedo que se constatou que a relação existente entre a equipa educativa do grupo e as famílias era bastante positiva. Nesta linha de pensamento, diariamente era realizada troca de informações entre ambas as partes e, sempre que solicitado, tanto as famílias como a equipa educativa disponibilizam o seu tempo de modo a corresponder aos interesses e necessidades do grupo, como por exemplo a ida de famílias à sala de atividades.

Estagiária - vocês não vieram... acho que estão confusos! N e F, venham lá explicar o que fizeram.
As crianças ficam a olhar para o cartaz e não falam. Eu começo a fazer algumas perguntas e eles vão-me respondendo.
Peço que estas crianças se sentem e que venha o MI e o L. Estes dizem quais animais desenharam. MI fala mais que L. (nota de campo 53, 30.10.2019).

A relação entre a escola e a família deve ser um tema cuidadosamente pensado pelo educador, na medida em que devem ser considerados aspetos inerentes, quer aos meios que a instituição disponibiliza para tal, quer ao contexto em que as famílias estão inseridas. As ferramentas que o educador utiliza devem ser escolhidas em comum acordo no início do ano letivo, sendo que ambas as partes devem ficar cientes das suas responsabilidades (Zenhas, 2010). Estas ferramentas devem ser flexíveis, para além de proporcionarem momentos de alegria aquando da partilha de momentos. Além disto, a comunicação entre a escola e a família assume um papel determinante na garantia do bem-estar da criança, uma vez que esta ainda não está apta para partilhar os acontecimentos que ocorrem fora do contexto socioeducativo e vice-versa. Nesta linha de pensamento, Post e Hohmann (2011) defendem que a criação de uma relação de troca de informações entre a escola e a família permite a existência de "confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor" (p.327).

Assim, no decorrer da PPSII foram criados momentos em que se privilegiou o contacto com as famílias, na medida em que estas são um eixo estruturante na garantia do bem-estar da criança. Apesar de o horário de entrada e saída da educadora estagiária não ter permitido o contacto ativo com todas as famílias, foram encontradas algumas formas de criar e manter uma ligação. Neste sentido, no âmbito da implementação da metodologia de trabalho de projeto, considerou-se ser proveitoso envolver as famílias na pesquisa de informação sobre o tópico selecionado pelo grupo, tendo em conta que as crianças tinham referido que queriam pedir ajuda à família. Além disto, a educadora estagiária procurou também estar disponível para conversar com as famílias sempre que estas demonstravam interesse em fazê-lo, sendo que nestas pequenas conversas informais, normalmente eram partilhadas informações relacionadas com o bem-estar das crianças.

3.1.3. Para com a equipa educativa

3.1.3.1. Participar nos momentos de partilha de conhecimentos entre os elementos da equipa educativa

Desde que se deu o início da PPSII foi notório o facto de a equipa educativa do grupo onde decorreu o estágio apresentar uma preocupação bastante notória no que

concerne à troca de conhecimentos relativos à educação de infância. Logo desde os primeiros dias, a educadora cooperante procurou integrar a educadora estagiária nestas conversas informais, com o objetivo de captar outros pontos de vista relacionados com a sua prática. Nesta linha de pensamento, Nunes (2015) explica que, "para que uma escola para todos seja eficaz, é necessário que os diversos membros que constituem a equipa educativa colaborem entre si numa perspetiva de concentração da atenção na aprendizagem das crianças." (p.24). Percebe-se então a importância do diálogo entre a equipa educativa, na medida em que apenas através deste é possível debater diferentes pontos de vista com o objetivo de chegar a um consenso sobre qual a melhor postura a adotar em prol do bem-estar de cada criança.

Nestes momentos de partilha informal com a equipa educativa foram propostas sugestões que aliassem os conhecimentos adquiridos no percurso de formação inicial às necessidades do contexto da PPSII, sendo frutos desta troca de saberes a criação do quadro das áreas, a elaboração do mapa de presenças, do tempo e dos dias da semana. Além disto, recorreu-se também ao que a educadora estagiária tem vindo a observar na prática de outras educadoras cooperantes, através da proposta sugestões que fossem ao encontro das necessidades que a educadora cooperante estava a sentir[11].

3.1.3.2. Promover a criação de momentos de brincadeira entre a equipa educativa da sala e as crianças

Partindo do que foi descrito na caracterização da equipa educativa, em que foi relatado que a quantidade de tarefas que os elementos da mesma possuem não lhes permite dispor de muito tempo para brincarem com as crianças, considerou-se pertinente a criação de uma intenção pedagógica que aliasse o tempo e as tarefas da equipa educativa a uma das atividades fundamentais ao desenvolvimento holístico da criança, o brincar.

[11] Sesta
No decorrer da sesta, eu e a educadora falamos sobre as necessidades do grupo. Falamos sobre a implementação de portefólios e do mapa de presenças.
Relativamente ao mapa de presenças, chegamos à conclusão que o melhor é fazer um mapa semanal, uma vez que a tabela de dupla entrada se torna de mais fácil leitura. (nota de campo 05, 07.10.2019).

O dia-a-dia no contexto da PPSII é preenchido com inúmeras ocorrências entre as quais têm que ser satisfeitas as necessidades de cada criança. Entre tantas tarefas e outras obrigações a seres cumpridas, muitas vezes o momento de brincar fica para trás. No entanto, importa esclarecer a importância deste, na medida em que é considerado como a atividade principal do dia-a-dia da criança (Kishimoto, 2010). A autora procura ainda explicar que a brincadeira deve ser encarada como um momento privilegiado em que ocorrem interações muito ricas, quer entre pares, quer com o adulto. Defende-se então que não se deve pensar no ato de brincar sem que este esteja associado ao desenvolvimento de interações. Neste sentido, a criança irá interagir com o adulto que amplia as suas brincadeiras, atribuindo-lhes qualidade e complexidade; e com outras crianças, sendo através desta interação entre pares que irá desenvolver a linguagem e o conhecimento sobre as regras da sociedade (Goldstein, 2012).

Deste modo, ao longo da PPSII foram criados momentos em que a preocupação da educadora estagiária apenas se restringia em usufruir das brincadeiras das crianças, sendo que estas situações permitiram que a criação de laços fosse mais consistente. No que concerne aos restantes elementos da equipa educativa, observou-se que estes ficaram mais despertos para a importância destes momentos, na medida a equipa educativa procurou criar momentos de brincadeira com o grupo[12], situações estas bastante apreciadas pelas crianças, uma vez que passaram a procurar a equipa educativa para brincar.

[12] Tarde - espaço exterior
As crianças estão a brincar livremente no recreio. Algumas brincam ao lobo mau, que consiste em fugir da criança que finge ser esta personagem. A educadora junta-se à brincadeira assumindo o papel de lobo mau. As crianças fogem a rir-se e de seguida aproximam-se para que a educadora as volte a tentar apanhar. (nota de campo 77, 15.15.2019).

3.2. Avaliação do processo interventivo

É do conhecimento geral que a avaliação consiste num processo complexo que gera alguma polémica. Segundo Mendonça (2007), a avaliação "é vista como elemento de certificação das aprendizagens e das competências (…), da qualidade do ensino e da confiança social nesse mesmo ensino." (p.54). No entanto, no decorrer das últimas décadas, têm surgido alguns movimentos que rompem com esta ideia de avaliação tradicional, apelando a uma avaliação mais "justa" que procura avaliar a criança na sua globalidade e nos diferentes contextos em que está inserida.

Silva et al (2016) explicam ainda que é através da avaliação que os educadores têm a oportunidade de recolher informações e adequar as suas estratégias ao grupo e à sua evolução. Assim, compreende-se que avaliar é muito mais que dizer se a criança está em determinado nível de desenvolvimento. Ao invés disso, Carvalho e Portugal (2019) propõem que o educador, através de uma análise cuidada sobre o contexto realizada através da recolha de registos diários, reflita aprofundadamente sobre a sua prática pedagógica identificando os seus aspetos positivos e negativos. Só assim se tornará apto para melhorar o ambiente educativo, tornando-o estimulante para a criança. É nesta linha de pensamento que surge a proposta da realização de reflexões semanais, uma vez que estas irão permitir ao futuro educador refletir sobre a sua prática, identificando quais os aspetos a melhorar.

Indo ao encontro das diretrizes teóricas supramencionadas, considera-se que a realização de reflexões semanais foi uma componente bastante benéfica da prática profissional supervisionada. Através destas, tornou-se possível identificar e analisar alguns aspetos chave sobre o grupo em que decorreu a PPSII. À medida que as semanas iam passando, a escolha dos temas foi-se tornando cada vez mais complexa. No entanto, não se considera que este seja um ponto negativo, uma vez que esta complexidade crescente exige também um conhecimento mais aprofundado do grupo. Para estas análises, foi recorrente a consulta bibliográfica de autores de referência, sendo que nestas consultas se procurou conhecer novos pontos de vista, com o objetivo de melhorar a prática da educadora estagiária. Não obstante, para a realização destas reflexões semanais, houve a preocupação de utilizar sempre que possível registo diários que demonstrassem na prática o que estava a ser escrito.

Em suma, considera-se que este nível aprofundado de reflexão sobre o ambiente educativo permitiu que a postura enquanto educadora estagiária fosse melhorando, na

medida em que se tentou aplicar na prática o que era lido na teoria. Para além disto, tornou-se uma ferramenta essencial de comunicação quer com a educadora cooperante, quer com a professora orientadora, uma vez que através das reflexões estas tornavam-se aptas a compreender as conceções da educadora estagiária sobre o que ia acontecendo no decorrer do percurso interventivo.

Além disto, surgiu também a necessidade de se realizar a avaliação aprofundada de uma criança do contexto, sendo o instrumento selecionado o portefólio, na medida em que este é encarado como " . . . uma estratégia de avaliação capaz de reunir e organizar informação diversa" (Parente, s.d., p.39).

Para a construção de portefólios diversificados, o educador deve, em conjunto com cada criança, construir um registo de aprendizagens, trabalhos e opiniões, conquistando "uma descrição rica e compreensiva das aprendizagens da criança, mas também do seu desenvolvimento." (p.39). Com isto, conclui-se que o portefólio é um instrumento de avaliação construído em conjunto, em que tanto o educador como a criança partilham evidências sobre as aprendizagens, sendo este bastante vantajoso para a criança, uma vez que esta irá atribuir sentido às suas produções.

No processo de construção de um portefólio devem ser consideradas muitas outras componentes, como o processo de observação e de registo dos momentos de exploração. Nesta linha de pensamento, Parente (2015) explica que observar é uma estratégia imprescindível ao educador no que toca à avaliação. A autora explica que a recolha de registos diários sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, quando organizada, torna-se um meio bastante claro para descrever o percurso da criança. Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), explicam que o ato de observar difere significativamente de olhar. "Quem observa, atribui necessariamente um sentido significativo ao que vê, incutindo-lhe um cariz intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador." (p.58). Compreende-se então que o educador deve ser capaz de observar em contexto, sendo capaz de distinguir informação essencial de acessória sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Uma vez compreendidos os benefícios que a utilização de portefólios como instrumento de avaliação importa explicitar o processo que decorreu para a construção do mesmo. Ora, numa fase inicial, selecionou-se uma das crianças do grupo e foi entregue o consentimento informado aos encarregados de educação para que estes pudessem compreender na íntegra o que se pretendia realizar com este instrumento. Com o objetivo primordial de recolher informação sobre o desenvolvimento da criança,

recorreu-se à técnica de observação direta, registando situações de aprendizagem consideradas mais relevantes, quer através dos registos diários quer através de registos fotográficos. No decorrer do processo de recolha de dados, procurou-se envolver a criança, permitindo que esta observasse as fotografias que lhe iam sendo tiradas e explicando, sempre que esta perguntava, o que é que estava a ser escrito. Além disto, procurou-se também envolver a família da criança na construção do portefólio, pedindo que registassem através de fotografias ou de pequenos textos momentos que considerassem de relevância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Terminado o processo de recolha de dados, prosseguiu-se à sua organização através da elaboração de um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem. Para isto, foram utilizados os Indicadores Chave do Desenvolvimento (KDIs), desenvolvidos pela Fundação de Investigação Educacional HighScope. Os indicadores presentes neste documento estão divididos por áreas de desenvolvimento, sendo elas: *desenvolvimento cognitivo; abordagens à aprendizagem; desenvolvimento emocional e social; artes criativas, linguagem, literacia e comunicação; e, por último, saúde e desenvolvimento motor*.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

4.1. Identificação da problemática

Tendo em conta as características do grupo onde decorreu a PPSII, a problemática a investigar emergiu logo nas primeiras semanas de intervenção. Como referido no ponto 2.5. do presente relatório, algumas crianças apresentavam dificuldades quer no domínio articulatório, quer no domínio expressivo da língua. No decorrer de toda a intervenção, o facto de algumas crianças do grupo não comunicarem verbalmente, algumas apenas em situação de grande grupo, outras também em situação de interação entre pares (estando esta capacidade diretamente relacionada com o domínio expressivo da língua), originou o questionamento sobre qual a origem da situação.

Tendo em conta que a influência dos contextos ao qual a criança é exposta conduz o seu desenvolvimento e aprendizagem (Burner, 1983), considerou-se ser pertinente **compreender de que forma o contexto familiar e o ambiente educativo promovem o desenvolvimento da linguagem**. Deste modo, a presente investigação emerge da necessidade da compreensão do motivo que leva aquelas crianças a não comunicarem verbalmente, com o objetivo de identificar aspetos potenciadores e redutores nos diferentes contextos. A identificação destes aspetos poderá contribuir para identificar estratégias que permitam aos agentes interventivos adaptarem os estímulos oferecidos, facilitando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Tendo em conta os motivos que originaram a emergência da problemática foi definido um objetivo geral com vista a dar resposta às necessidades investigativas, sendo ele: compreender de que forma o contexto familiar e o ambiente educativo promovem o desenvolvimento da linguagem. De seguida, definiram-se quatro objetivos específicos: (i) avaliar o desenvolvimento da linguagem da criança; (ii) identificar os estímulos oferecidos pelo ambiente educativo relativamente ao desenvolvimento da linguagem; (iii) identificar os estímulos oferecidos pelo ambiente familiar relativamente ao desenvolvimento da linguagem; (iv) identificar estratégias potenciadoras do desenvolvimento da linguagem a serem aplicadas no contexto educativo e familiar.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Linguagem verbal e comunicação – a origem dos termos

Numa primeira abordagem ao tema do desenvolvimento da linguagem, importa abordar o significado deste conceito, clarificando a sua especificidade. Atualmente é bastante comum apropriarmo-nos do conceito de comunicação quando queremos falar sobre desenvolvimento da linguagem. Esta linha de pensamento é justificada pelo alto valor que atribuímos à língua para comunicarmos. Guimarães (2009) explica que não é correto restringir a comunicação à linguagem verbal, sendo "o próprio movimento do corpo pode configurar uma linguagem não verbal" (p.27). Deste modo, compreende-se que "a linguagem serve para comunicar mas não se esgota na comunicação" (Sim-Sim, 1998, p.21). Neste sentido, Bouton (1975) afirma que, se observarmos o mundo animal, iremos encontrar muitas outras formas de comunicar, podendo estas passar pela forma de movimentar o corpo ou até mesmo pelo tipo de coloração da pelagem envolvente. Comunicar, de acordo com Sim-Sim (1998) deve ser encarado como a troca de informação entre um ou mais intervenientes, sendo este caracterizado como um "processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou a formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes" (p.21).

Coloca-se então a seguinte questão: o que é que difere a linguagem verbal dos restantes tipos de comunicação? Ora, para responder a esta questão é necessário compreender o funcionamento dos diferentes tipos de comunicação. No que se refere ao mundo animal, Bouton (1975) explica que "qualquer sistema de comunicação animal é construído sobre um conjunto finito e muito limitado de sinais unívocos". Em contrapartida, o autor defende que o sistema linguístico (vulgarmente conhecido como linguagem verbal) adotado pelos seres humanos é o mais complexo que alguma vez existiu, sendo este composto por um "número ilimitado de palavras, que constituem a sua articulação léxica, permitindo assim àquele que a utiliza realizar um número ainda maior de frases" (p.17).

Direcionando o foco para a comunicação humana, importa realçar que existem muitos outros códigos criados para além do sistema linguístico, nomeadamente a linguagem corporal, o código morse, o código de bandeiras, etc.. Todavia, e mais uma vez fazendo a distinção entre o código do sistema linguístico e outros tipos de códigos, o que difere entre eles é a complexidade das suas estruturas e os sinais que podem

resultar deles para comunicar. Não obstante a todos os tipos de comunicação existentes, é possível compreender que o sistema linguístico é essencial à existência humana, sendo que Sim-Sim (1998) defende que “a linguagem é tão essencial ao contexto humano que é impossível conceber a vida sem ela” (p.23).

Nesta linha de pensamento importa abordar as especificidades deste tipo de comunicação. Analisando o contexto global, é possível verificar a existência de variações no sistema linguístico humano, ao qual chamamos língua. No entanto, apesar de cada grupo cultural criar variações únicas no sistema linguístico da sua região, Sim-Sim (1998) explica que “a comunicação verbal é universal” (p.23). Com isto, pretende-se esclarecer que, apesar de cada grupo cultural criar as suas variações linguísticas, a linguagem “é uma capacidade da espécie humana, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social” (p.23).

Compreende-se então que a autora defende que a linguagem verbal deve ser encarada como uma herança genética, na qual o individuo, através de um processo de aprendizagem sobre grupo social em que está inserido irá aprender a dominá-la, adotando assim uma abordagem cognitivista do desenvolvimento da linguagem.

4.2.2. Teorias sobre a aquisição da linguagem verbal

Uma vez compreendida a complexidade da linguagem verbal, importa perceber o que é que nos distingue dos outros animais, capacitando-nos para compreender um código tão complexo como o nosso sistema linguístico. Neste sentido, Menyuk (1975) explica que, comparativamente aos animais em geral, o córtex cerebral do ser humano possui uma capacidade muito superior para desenvolver padrões neurológicos complexos e variados. Para além disto, esclarece que fatores inerentes à fisiologia corporal de cada espécie (ouvidos, boca, cérebro, etc.) constituem-se como fatores determinantes para a aquisição de determinadas componentes relacionadas com o desenvolvimento da linguagem. Deste modo, a ideia de compreender se a aquisição da linguagem verbal é uma característica inata ou afetada pelo meio envolvente torna-se bastante complexa. Nesta linha de pensamento, é possível identificar três grandes teorias que explicam o desenvolvimento da linguagem: (i) behaviorista; (ii) inatista; (iii) cognitivista.

No que concerne à primeira abordagem teórica, compreende-se que esta advém de questões relacionadas com o comportamento, aliás, como o próprio nome indica.

Para os behavioristas, no qual se destacam as investigações de Skinner, o processo de aquisição da linguagem está estritamente relacionado com o meio no qual o indivíduo se envolve, defendendo que “um estímulo externo provoca uma resposta externa do organismo. Se essa resposta for reforçada positivamente, a tendência é que o comportamento se mantenha” (Santos, 2002, p. 5). No behaviorismo é inconcebível pensar que o processo de aquisição da linguagem é dotado de determinados processos, estruturas e mecanismos, sendo que a imitação assume uma posição de destaque. Nesta linha de pensamento, entende-se que o individuo reage aos estímulos que observa, sendo que este é encarado “como ser que reage ao ambiente, modificando-se, e como ser que opera sobre o seu ambiente, modificando-o” (Del Prette & Del Prette, 1995, p.153). Assim, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, para os behavioristas, a criança não se limita a imitar o que ouve, como referem os autores. Ao invés disso é capaz de captar as regras estruturais que ouve e moldá-las às suas necessidades (Santos, 2002). Segundo a teoria behaviorista, o individuo adquire a linguagem através da aprendizagem condicionada, que mais tarde lhe irá permitir a acomodação e apropriação de vocabulário, utilizando-o da forma que necessitar (modificação de comportamentos).

Relativamente à teoria inatista sobre a aquisição da linguagem, compreende-se que os teóricos defendem que o ser humano possui uma herança genética neurológica que o capacita biologicamente para adquirir e compreender sistemas linguísticos complexos. Compreende-se então que, para os defensores do inatismo, “a criança vem ao mundo com capacidades – verbais em particular – já programadas” (Parot, 1978, p.117). Seguindo este ponto de vista, Bouton (1975) defende que a aquisição da linguagem é condicionada por questões neurológicas, sendo que à medida que o cérebro da criança se vai desenvolvendo através da criação de ligações neuronais, esta torna-se apta para realizar novas aquisições. Ora, este pressuposto indica-nos que, para os inatistas, o processo de aquisição da linguagem possui diversas etapas, sendo esta questão um dos pilares-chave desta teoria, na medida em que é um facto comprovado que as crianças passam por fases muito idênticas no que concerne à aquisição da linguagem.

No que diz respeito à teoria cognitivista, é possível compreender que há muitas semelhanças com a inatista, sendo que a principal é aquisição da linguagem faseada por etapas de desenvolvimento. No entanto, para os cognitivistas, o processo de aquisição da linguagem não deve ser desassociado do desenvolvimento global da

criança, na medida em que defendem que a linguagem se vai desenvolvendo em conjunto com outras componentes do desenvolvimento (motor, emocional, etc.). Nesta linha de pensamento, é importante esclarecer que "a linguagem amplia, indefinidamente o seu [das outras componentes do desenvolvimento] poder, conferindo às operações uma mobilidade e uma generalidade que não possuiriam sem ela." (Piaget, 1967, p.81). Compreende-se então que, para os cognitivistas, a criança se vai desenvolvendo de forma gradual, sendo que cada nova componente desenvolvida potenciará o aprimoramento de outra(s). No entanto, a linguagem verbal assume extrema importância, uma vez que permite à criança verbalizar o seu pensamento.

Sendo Piaget, o "pai" da teoria cognitivista, é de extrema importância salientar que só é possível que ocorra desenvolvimento e aprendizagem se criança se conseguir adaptar ao meio (adaptação). Este processo resulta da capacidade que a criança tem para assimilar as reações do meio (assimilação) e, numa fase posterior, as acomoda, reorganizando as informações previamente recebidas (acomodação). Desta forma, ir-se-á estabelecer um equilíbrio sobre estas ações, sendo que "o desenvolvimento das funções cognitivas é caracterizado por uma sucessão de etapas, das quais só as últimas marcam o término das estruturas operatórias ou lógicas . . . Um tal desenvolvimento consiste, antes de tudo, num processo de equilibração." (Piaget, 1967 p. 92). Compreende-se então que, para os defensores do cognitivismo, o processo de aquisição da linguagem é influenciado quer pelo meio, quer pelas estruturas neurológicas, sendo que fatores como o desenvolvimento cognitivo, a assimilação e a acomodação de estímulos externos irão determinar o seu sucesso.

4.2.3. Fases do desenvolvimento da linguagem

Uma vez analisadas as teorias sobre a aquisição da linguagem, considero ser fundamental não adotar posições extremistas. É comprovado que o bebé nasce com estruturas que o capacitam para adquirir o sistema linguístico. No entanto, é também bastante evidente que o meio tem bastante influência neste processo de aquisição. Tendo estas questões como premissas, de seguida serão enunciadas as fases do desenvolvimento da linguagem, sendo que estas não devem ser consideradas fixas, uma vez que cada criança tem o seu ritmo e este processo de aquisição deve ser analisado tendo em conta o desenvolvimento global da criança.

Numa primeira fase torna-se essencial esclarecer que o desenvolvimento da linguagem possui duas etapas globais – período pré-linguístico e período linguístico – (Menyuk, 1975). Ora, esta questão leva-nos a refletir sobre quando é que se inicia o processo de desenvolvimento da linguagem, uma vez que "mesmo antes de serem capazes de falar, as crianças já estão a organizar o seu conhecimento sobre a língua que vão falar" (Costa & Santos, 2003, p. 79). A esta fase do desenvolvimento da linguagem é atribuída a designação de período pré-linguístico, em que o bebé, apesar de não ser ainda capaz de utilizar a linguagem verbal em contexto, emite vocalizações e reage a estímulos vocais do adulto, começando assim a dar os primeiros passos no desenvolvimento da linguagem.

É ainda na barriga da mãe que o bebé tem o primeiro contacto com a linguagem. Costa e Santos (2003) explicam que vários estudos apontam para o facto de os bebés serem capazes de ouvir estímulos exteriores e reagir aos mesmos através da movimentação do corpo. Depois do nascimento, o primeiro choro é considerado como um momento chave do desenvolvimento da linguagem, uma vez que é através deste que se verifica um "*continuum* sonoro, resultante de movimentos fisiológicos envolvidos na passagem de ar pelos órgãos do aparelho fonador" (Sim-Sim, 1998, p. 78). Nesta linha de pensamento, inúmeros autores enumeram várias produções essenciais observadas na grande maioria dos bebés. Depois do choro, o segundo grande marco neste processo observado por volta dos três meses de idade é o palreio e o riso, sendo que estes são indicadores de interação e de emissão dos primeiros sons vocálicos (Menyuk, 1975). Até aos nove meses, a criança, para além de produzir as sonoridades acima referidas para demonstrar desconforto ou alegria, passa também pelo período da lalação, sendo a principal característica desta etapa a "reduplicação silábica" (Sim-Sim, 1998, p. 92). Ora, uma vez compreendidas as fases do período pré-linguístico, em que a criança assimila os estímulos do meio com o auxílio da sua programação biológica, chega então o momento em que a criança começa a emitir sons com significado próprio, sendo este primeiro campo lexical designado de proto-palavras. Sim-Sim (1998) explica que "por proto-palavras entende-se aqui a utilização consistente, por parte da criança, de uma cadeia fonológica para designar um objecto ou uma situação, sem correspondência com o léxico do adulto" (p.93). É então nesta altura que a criança dá entrada ao período linguístico do desenvolvimento da linguagem.

Quando a criança começa a dar sentido aos sons que emite, aproximando as suas vocalizações do campo lexical da língua materna, é válido considerar que esta

começou a dizer as suas primeiras palavras, sendo que estas, habitualmente “dizem respeito a pessoas, objectos, acontecimentos do mundo da criança e são monossílabos ou reduplicação de silabas já pronunciadas no período de lalação” (Sim-Sim, 1998, p. 93). É a partir deste momento que se torna possível observar um aumento exponencial no desenvolvimento da linguagem, sendo que, desde a emissão dos primeiros sons até à entrada no primeiro ano de escolaridade a criança adquire um domínio considerável do campo lexical da sua língua materna (Costa & Santos, 2003). Para que isto se torne possível, a criança é diariamente confrontada com a audição de novas palavras que passam por um processo de categorização. Neste, a criança irá definir o conceito do objeto relativo àquela palavra, determinando “que entidades podem ser tratadas como equivalentes” (Sim-Sim, 1998, p. 111). É a partir daqui que se observa o aumento gradual do domínio da linguagem, sendo que a criança começa a utilizar de forma cada mais complexa a linguagem verbal.

4.2.3.1. Desenvolvimento sintático

Ora, reconhecendo que no período linguístico a criança irá desenvolver e aprimorar a sua capacidade de comunicar verbalmente, importa esclarecer que, à medida que esta vai enriquecendo o seu léxico, é possível observar o domínio progressivo de algumas especificidades da língua. Sim-Sim (1998) designa esta capacidade de consciência linguística, sendo que esta se refere à habilidade que a criança possui em utilizar e manipular regras da língua, ainda que de forma inconsciente.

Como acima referido, é a partir do aparecimento das primeiras palavras que é possível verificar a existência do domínio lexical da língua materna. Nesta linha de pensamento, Sim-Sim (1998) explica que “as palavras são imprescindíveis, mas tão importante quanto elas é a organização que permite a sua estruturação em frases” (p. 145). Surge então aquilo que permite ao falante de uma língua criar uma panóplia de enunciados, vulgarmente conhecidos como frases – o conhecimento sintático.

Elliot (1982) explica que o domínio sintático de uma língua implica o conhecimento das suas estruturas sintáticas. Ora, Sim-Sim (1998) refere ainda que “o conhecimento sintático diz respeito, exactamente, ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formarem frases” (p. 145). Este domínio surge de forma implícita no vocabulário da

criança logo a partir dos primeiros anos de vida, à medida que esta vai dizendo as suas primeiras palavras.

A primeira etapa do desenvolvimento sintático é denominada de período holofrásico. Como Elliot (1982) explica, numa fase inicial, apesar de os enunciados das crianças serem detentores de uma única palavra, estes comportam em si o "conhecimento da frase completa da qual está produzindo um único elemento" (p.91). Assim, compreende-se que, ao dizer "bola", a criança pode estar a indicar que "a bola está ali" ou "atira a bola". Ora, importa então explicar que o adulto tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, na medida em que será este o responsável pela compreensão e amplificação dos enunciados do aprendiz falante.

Neste primeiro período do desenvolvimento sintático, o contexto no qual a criança profere uma palavra é crucial para a compreensão do que esta pretende dizer. Deste modo, compreende-se que esta comunicação se limita a situações/ações do presente, na medida em que "a ligação ao contexto é determinante na associação da cadeia fónica ouvida à situação vivida" (Sim-Sim, 1998, p.156). Além disto, importa esclarecer que, de um modo geral, as palavras enunciadas pela criança neste primeiro período do desenvolvimento sintático se referem a elementos com os quais esta contacta, sendo na sua maioria objetos/ações "palpáveis". A aquisição das palavras "não físicas" como determinantes ou quantificadores surge numa fase mais tardia do desenvolvimento sintático.

Numa segunda fase deste período de aquisição, é possível encontrar uma relação entre os enunciados das crianças, na medida em que estas começam a produzir frases com duas palavras, sendo que estas podem representar diversos tipos de relações, nomeadamente de localização (ex.: mãe casa), ação (bebé dormir), posse (é meu), recorrência (mais papa) e de não existência (não tem). Assim, Lentin (1990) explica que a criança entra no período telegráfico, sendo este um marco bastante importante no desenvolvimento sintático, uma vez que a criança começa agora a combinar palavras com o objetivo de expressar relações.

Por fim, por volta dos três anos, a criança dá início a uma etapa do desenvolvimento sintático que se prolonga até aos anos de escolaridade, uma vez que esta vai desenvolvendo de forma inata as conceções que detém sobre o conhecimento sintático da sua língua. Este período é caraterizado pela complexificação de estruturas, sendo que o aprendiz falante começa a dominar as principais regras de concordância dentro do grupo nominal (ex.: a flor; o cão) e entre o grupo nominal e verbal (ex.: a

menina joga à bola; os avós jogam à bola). Assim, torna-se evidente a ocorrência de frases simples, em que o uso de sufixos flexionais, determinantes, adjetivos, quantificadores, preposições, flexões verbais, conjunções e verbos auxiliares e principais começa a ser cada vez mais frequente.

A criança começa, de forma inconsciente, a apropriar-se das regras e estruturas da sua língua e a empregá-las, dando origem ao fenómeno bastante conhecido por "generalização" (Sim-Sim, 1998). É ainda neste período que ocorrem as primeiras combinações de frases, sendo que estas vão evoluindo progressivamente até que a criança seja capaz de criar frases coordenadas com recurso a conjunções (essencialmente através da conjunção "e") e, por fim, frases subordinadas, utilizando essencialmente conetores temporais e causais. É durante os anos de escolaridade que a criança amplifica e aprimora o seu conhecimento sintático, na medida em que, finalmente, a forma de criar frases (conhecimento sintático) adquire significado.

4.2.4. Importância dos contextos para a promoção do desenvolvimento da linguagem

Como referido no ponto 4.2.3, com a presente revisão de literatura não se pretende adotar uma posição extremista relativamente aos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Deste modo, com o objetivo de complementar o quadro teórico utilizado, além de serem expostas as fases apontadas pelos autores de referência relativamente ao desenvolvimento da linguagem, no presente ponto será explicitada a importância e influência dos contextos no que se refere a esta componente do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Depois de analisadas as fases do desenvolvimento da linguagem, importa então refletir sobre a importância dos contextos nos quais a criança está inserida para o desenvolvimento e aprendizagem da mesma. Como supramencionado, a criança aprende a falar não só através das estruturas neurológicas herdadas geneticamente, como também pela interação com o meio envolvente. Neste sentido, importa refletir sobre o papel do meio para o desenvolvimento da linguagem, na medida em que é sabido que o contexto linguístico em que a criança se insere irá influenciar este desenvolvimento, como é enunciado por Costa e Santos (2003) quando explicam que "o processo de aquisição será naturalmente tanto mais rico quanto mais rico e estimulante for o meio linguístico que rodeia o bebé" (p. 145). Sim-Sim (1998) explica

também que existem três fatores que podem influenciar o desenvolvimento da linguagem, sendo eles as características do discurso ouvido; os padrões de interação; e o contexto em que ocorrem as interações.

Alguns estudos têm vindo a suportar esta premissa de que a criação de ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes é um fator potenciador do desenvolvimento da linguagem, uma vez que quanto mais exposta a criança estiver a enunciados mais complexos, maior será o seu campo lexical. Nesta linha de pensamento, Hart et al (2009) estudaram qual a influência dos contextos familiares em crianças gémeas, sendo que as conclusões da investigação revelaram que, quanto mais estímulos oferecidos pelo contexto familiar, maior era o domínio da competência expressiva das crianças pertencentes à amostra. Na mesma linha de pensamento, investigações como a de Andrade et al (2005) apontam para uma clara ligação entre a qualidade dos contextos e o desempenho cognitivo, onde se insere o desenvolvimento da linguagem.

Deste modo, compreende-se que quer no contexto familiar, quer no contexto educativo é importante que a criança seja exposta a estímulos variados, sendo que "a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem." (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.12). Ora, importa então refletir sobre de que forma é que os educadores e familiares podem criar estímulos, enriquecendo assim os contextos com os quais a criança contacta diariamente.

Como supramencionado, é por volta dos 12 meses que as crianças começam a dizer as suas primeiras palavras, sendo que cabe ao adulto decifrar o que o bebé tenta transmitir, criando momentos de interação (Portugal, 2012). Não obstante, à medida que a criança vai desenvolvendo a sua linguagem, é imperativo que o adulto crie situações de exploração que estimulem e potenciem o desenvolvimento da linguagem. Assim, é possível identificar algumas estratégias que ocorrem com bastante frequência na rotina diária que promovem o desenvolvimento da linguagem: criação momentos de escuta e comunicação com as crianças e/ou leitura de histórias.

No que se refere à leitura de histórias, Villas Boas (2002) explica que, ao ter contacto com a leitura das mesmas, a criança irá contactar com frases complexas, modelos de discursos organizados e novo vocabulário. Nesta linha de pensamento, Hohmann & Weikart (2011) explicam que, através da leitura de histórias, as crianças descobrem como compreender e utilizar a linguagem verbal, sendo que esta situação traz bastantes benefícios paras as crianças, uma vez que através da escuta ativa, a

criança irá aprender a pronunciar novas palavras e compreender os seus significados, tornando-se apta para utiliza-las futuramente para comunicar.

No entanto, importa esclarecer que a leitura de histórias não deve ser encarada como a única estratégia a ser utilizada pelo adulto, aliás Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) defendem que "a interacção diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança" (p. 27). Assim, diversos autores defendem que a comunicação entre o adulto e a criança é também um fator fundamental para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que este, através do discurso que ouve a criança produzir, irá criar novas situações em que a criança tenha que interagir, potenciando deste modo a utilização de novo vocabulário e de frases complexas. É então papel do adulto amplificar os enunciados da criança, oferecendo-lhe pistas relacionadas com as regras e estrutura da língua materna.

4.2.4.1. A aquisição de uma segunda língua materna

A aquisição de uma segunda língua materna tem vindo a ser alvo de bastante discussão devido às conceções criadas pela sociedade relativamente às vantagens e prejuízos que a aquisição em simultâneo de duas línguas podem significar para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Ora, numa primeira abordagem a este tópico, importa clarificar que a aquisição de uma segunda língua materna em nada se assemelha ao ensino de uma segunda língua por meio da escolarização. Para se considerar que uma criança é bilingue, esta tem de "crescer com exposição quotidiana a (pelo menos) duas línguas numa determinada fase da sua vida. Esta exposição habilita-a a desenvolver competências básicas de comunicação em duas ou mais línguas" (Flores, 2016, p.163). Por outro lado, quando nos referimos à aquisição de uma segunda língua por meio de um ensino formal, podemos caracterizar esse processo por aquisição de uma língua estrangeira. Em suma, a grande diferença entre os dois conceitos "reside no grau de exposição às duas línguas" (Silva, 2005, p.97).

Outro dos alvos das investigações neste campo do desenvolvimento da linguagem prende-se com o facto de compreender se a aquisição em simultâneo de duas línguas pode ser um fator prejudicial ou retardador do desenvolvimento da linguagem. De facto, muitas conceções levam-nos a crer que a aquisição de duas línguas pode levar a que a criança fique ". . . «baralhada» e não seja capaz de distinguir

as duas línguas, não chegando por isso a adquirir nenhuma na perfeição" (Costa & Santos, 2003, p.137). De Houwer (1995), na sua investigação procurou compreender as implicações que esta situação acarreta para a criança, sendo que os resultados do estudo apontam para que a mente humana esteja preparada para que ocorra o contacto com diferentes sistemas linguísticos.

Também as investigações de Leopold (1961) têm vindo a estabelecer uma correlação positiva entre o desenvolvimento cognitivo e semântico de crianças bilingues. Na mesma linha de pensamento, outros investigadores como Hakuta e Diaz (1985), através da pesquisa realizada com crianças em idade pré-escolar que contactavam diariamente com duas línguas distintas (o espanhol e o inglês) têm vindo a reforçar a ideia de que as crianças que contactam desde cedo com uma segunda língua materna estão mais predispostas e atentas para compreender os aspetos formais das línguas. Os autores concluem ainda que "bilingual children raised in a one person-on language environment reach a stage of semantic development 2-3 years earlier than monolingual children" (p.324).

Compreende-se então que grande parte das investigações realizadas nesta área do desenvolvimento da linguagem nos indicam que a aquisição de uma segunda língua materna deve ser algo a ser encorajado, uma vez que torna o contexto familiar mais rico e estimulante e, por vezes, pode significar para a criança uma maior facilidade na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

A aquisição de uma segunda língua materna, além de apresentar vantagens para a criança nos seus primeiros anos de vida no que se refere ao desenvolvimento e aquisição da linguagem, pode também facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em a criança se torna mais desperta ao nível da consciência linguística, nomeadamente ao nível da consciência da palavra (Costa & Santos, 2003). Esta situação deve-se ao facto de, desde cedo, a criança ser capaz de se afastar da noção de palavra-objeto. Ora, ao compreender que o mesmo objeto, em duas línguas diferentes, tem também um conceito/palavra distinto, a criança toma "consciência de que a palavra é independente do seu referente" (p.142). Em suma, o bilinguismo pode representar inúmeras vantagens na aprendizagem da leitura e da escrita porque torna a criança mais desperta para a consciência linguística que detém das línguas com as quais contacta.

O contacto com duas línguas maternas pode e deve ser encarado como um fator de sucesso para o desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida. Ao

contactar com duas línguas distintas, a criança irá desenvolver a capacidade de refletir sobre a língua.

4.3. Quadro metodológico

A metodologia selecionada para a realização da presente investigação foi o estudo de caso, na medida em que esta metodologia de investigativa permite ao investigador compreender "um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real" (Bassey, 1999, p.32). Além disto, o autor encara o estudo de caso como uma metodologia em que se privilegia o aprofundamento da prática pedagógica através da identificação de aspetos que permitem o seu aperfeiçoamento.

Direcionando a fundamentação da metodologia à luz das diretrizes teóricas explicadas por Yin (2001), compreende-se que o estudo de caso pode apresentar quatro modalidades distintas: exploratório, descritivo, explicativo e avaliativo. A primeira aplicação do estudo de caso refere-se a situações em que o investigador não conhece a realidade a investigar. Por outro lado, o estudo de caso de cariz descritivo refere-se às investigações em que são apresentadas descrições detalhados do fenómeno investigativo. No que se refere ao estudo de caso explicativo, entende-se que este deve ser utilizado quando se pretende compreender quais as situações que causaram determinados efeitos. Por fim, como o próprio nome indica, o objetivo da última modalidade do estudo de caso prende-se com a avaliação do fenómeno em estudo.

Assim, Nisbett e Watts (citados por André, 2013) explicam que devem ser seguidos alguns passos quando utilizado o estudo de caso como metodologia investigativa. Numa primeira fase (fase exploratória), o investigador deve selecionar o fenómeno a investigar, bem como definir a amostra de participantes e os métodos de recolha de dados. Na segunda fase da investigação pretende-se que o investigador proceda à recolha dos dados pertinentes ao estudo, sendo que por fim, na terceira fase deve ser realizada uma análise sistemática dos dados. Nesta última etapa, o investigador deve procurar analisar, discutir e fundamentar os dados recolhidos, permitindo assim apresentar as conclusões da investigação.

Para além disto, Peres e Santos (citados por André, 2013) defendem que o estudo de caso acarreta três pressupostos básicos. O primeiro diz respeito à visão de um investigador flexível e aberto a novos aspetos que surjam no decorrer do trabalho, encarando o conhecimento como um processo em construção e não como uma aquisição estanque. O segundo pressuposto, diz respeito à variedade de dimensões de

pesquisa, isto é, o investigador deve procurar várias fontes de dados, métodos de recolha, instrumentos e procedimentos de análise, com o objetivo de assegurar a veracidade dos acontecimentos e evitar interpretações imediatas. Por último, o terceiro pressuposto considera a visão ética do investigador, na medida em que este deve descrer todos os procedimentos e análises que fez, de modo a que o leitor possa compreender as interpretações do investigador.

A metodologia da presente investigação deve ser encarada como um estudo de caso de cariz explicativo (Yin, 1999), na medida em que se pretende compreender de que forma é que o contexto familiar e o ambiente educativo promovem o desenvolvimento da linguagem. Tendo em conta os objetivos específicos definidos no ponto 4.1., foram recolhidos dados em duas vertentes, sendo elas a compreensão do desenvolvimento da linguagem ao nível expressivo e compreensivo da amostra de participantes e a identificação dos estímulos dos contextos em estudo. Compreende-se então que esta é uma investigação de natureza mista, uma vez que se pretende recolher dados de natureza qualitativa e quantitativa.

No que se refere às técnicas selecionadas para a recolha de dados, importa esclarecer que se considerou o que é descrito por Pinto (1984) como ecletismo metodológico, na medida em que o investigador deve procurar recolher dados a partir de técnicas e instrumentos variados, com o objetivo de poder triangular dados, oferecendo maior credibilidade à investigação.

Técnicas de recolha de dados – Selecionou-se como técnicas de recolha de dados relativos à avaliação do desenvolvimento da linguagem: (i) a aplicação dos subtestes de avaliação da linguagem oral de definição verbal, nomeação e reflexão morfossintática (Sim-Sim, 2006); (ii) o reconto de pequenas frases com recurso a ilustrações. O objetivo principal da utilização destas técnicas foi a obtenção de dados concretos sobre o domínio expressivo e compreensivo da língua das crianças pertencentes à amostra.

No que se refere à obtenção de dados relativos ao contexto educativo optou-se pela aplicação escala ECERS-R desenvolvida por Harms, Cryer e Clifford (2008), no domínio *raciocínio e linguagem* e, para a obtenção de dados relativos ao contexto familiar, procedeu-se à aplicação do inquérito às famílias baseado no estudo de Mata e Pacheco (2009). Importa referir que a observação participante e a recolha de registos diários foram técnicas utilizadas no decorrer de todo o percurso investigativo que

permitiram complementar a recolha de dados. Todas as técnicas selecionadas passaram por um processo de validação prévia, na medida em que se pretendia aferir se as mesmas se adaptavam à amostra da investigação.

A realização dos **subtestes 1 – definição verbal - e 2 – nomeação -** ocorreu entre os dias 12 e 17 de janeiro. Estes subtestes foram aplicados em simultâneo, uma vez que as imagens/itens (cf. Anexo D) selecionados para ambos os subtestes eram os mesmos, apenas modificando o que era questionado à criança. No subteste 1 (cf. Anexo E) pretendia-se que a criança explicasse o item apresentado na imagem, definindo o seu conceito. Para isto, foram realizadas perguntas como: "o que é banana?". Por outro lado, no subteste 2 pretendia-se que a criança identificasse o item/imagem que lhe era apresentado, recorrendo a perguntas como: "o que é isto?"; "o que é que vês na imagem?". Durante a aplicação dos subtestes, por uma questão de coerência de apresentação de perguntas, as crianças foram primeiramente interrogadas sobre o que é que viam na imagem (subteste 2) e, de seguida, estimulava-se a criança a falar sobre o item identificado, chegando assim ao seu conceito (subteste 1).

No que diz respeito ao **subteste 5 – reflexão morfossintática** – é fundamental esclarecer que, após a aplicação do pré-teste que respeitava na íntegra o enunciado proposto por Sim-Sim (2006), se verificou que as crianças não compreendiam os enunciados por estes não irem ao encontro de situações que representassem o quotidiano das mesmas, situação esta fundamental para que os resultados sejam fidedignos (Sim-Sim, 1998). Assim, procurou-se realizar um ajuste dos itens selecionados, mantendo a forma idealizada pela autora (cf. Anexo F). Deste modo, a aplicação final do subteste 5 decorreu entre os dias 21 e 22 de janeiro e contou com a apresentação de seis frases agramaticais e de uma frase bem estruturada gramaticalmente, em que a criança era convidada a dizer se as mesmas estavam bem estruturadas ou não. Com a aplicação deste subteste foi possível identificar o domínio compreensivo de cada criança, uma vez que esta apenas tinha de refletir sobre o enunciado, dizendo por fim se este estava correto ou incorreto.

A aplicação da técnica de recolha de dados de **reconto de pequenas frases com recurso a ilustrações** decorreu entre os dias 23 e 24 de janeiro, sendo que o objetivo da utilização da mesma passou por compreender de forma aprofundada o desenvolvimento da linguagem de cada criança. Para isto, foi elaborada uma pequena sequência de atividades da rotina diária com as quais as crianças se identificassem, dando origem à história "O dia do Elefante Eli" (cf. Anexo G). Ora, o procedimento

inerente a esta técnica de recolha de dados consistiu, numa primeira fase, na audição da história contada pela educadora estagiária e, de seguida, a criança era solicitada a recontar o que tinha acabado de ouvir com recurso a imagens que representavam os objetos/ações presentes em cada frase do livro.

No que se refere à compreensão dos estímulos existentes nos diferentes contextos com os quais as crianças contactam diariamente, como acima referido, foram utilizadas duas técnicas. De modo a avaliar o contexto familiar foi entregue às seis famílias das crianças pertencentes à investigação, no dia 14 de janeiro, um **inquérito baseado no estudo de Mata e Pacheco (2009)**, sendo que este permitiu identificar os estímulos existentes no contexto em três categorias: (i) práticas do dia-a-dia; (ii) práticas de entretenimento; e (iii) práticas de treino.

Ora, com o objetivo de compreender quais os estímulos oferecidos pelo ambiente educativo foi aplicada a **escala ECERS-R**. Harms, Clifford e Cryer (2008) explicam que, por vezes, são descobertas "relações significativas entre os valores da ECERS e os resultados de avaliação das crianças" (p.5). Nesta linha de pensamento, através da sua utilização, pretende-se identificar alguns aspetos a melhorar no contexto, de modo a potenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na presente investigação foi utilizada a subescala *linguagem e raciocínio*. O preenchimento da mesma ocorreu durante a semana de 5 a 9 de janeiro, sendo que foram utilizados alguns registos diários anteriores a esta data com o objetivo de fundamentar as escolhas realizadas.

Amostra de participantes - Relativamente à amostra da investigação, esclarece-se que esta foi composta por seis crianças, sendo que todas elas, à data do começo da recolha dos dados para a investigação, tinham completado os três anos de idade. Tendo em conta que o objetivo da investigação passa por compreender de que forma é que os contextos em que a criança está inserida influenciam o desenvolvimento da linguagem, a seleção dos participantes careceu de um período de observação prévia, na medida em que se pretendia incluir crianças que aparentassem estar em diferentes estádios do desenvolvimento da linguagem. Deste modo, foram selecionadas: (i) duas crianças que comunicassem verbalmente nos diferentes momentos da rotina diária; (ii) duas crianças que não comunicassem verbalmente nos diferentes momentos da rotina diária; (iii) duas crianças que contactassem com, pelo menos, duas línguas no contexto familiar. Ora, definidos os critérios, as crianças selecionadas foram respetivamente: (i) JC [39 meses] e RL [38 meses]; (ii) MA [37 meses] e V [42 meses]; (iii) J [42 meses] e

U [44 meses]. Importa ainda esclarecer que nos contextos familiares da criança J e U as línguas faladas são, respetivamente alemão e português; sueco e português.

4.4. Roteiro ético

Primeiramente, importa enquadrar a investigação em educação tendo em conta os seus atores sociais. Para que a ação investigativa em contexto educativo seja devidamente conduzida, importa compreender que a criança deve ser encarada como um agente efetivo e detentor de conhecimento (Tomás, 2008). Numa perspetiva sociológica, Tomás (2008) defende que as crianças devem ser encaradas "como actores sociais, por direito próprio, combatendo o entendimento das crianças como objectos de conhecimento social e defendendo a perspectiva das crianças como sujeitos de conhecimento." (p.388). Neste sentido, a autora explica que é imperativo desconstruir a ideia pré-concebida da criança como um sujeito isento de conhecimento e vontades. Em contrapartida, afirma que é necessário começar a implementar trabalhos de investigação que tenham em conta a relevância dos contextos (espaço e tempo) onde as crianças estão inseridas e que as considerem como atores sociais.

Durante a PPSII procurou-se adotar uma postura ética, valorizando "os processos pessoais de procura de um agir com intencionalidade" (Moita, 2012, p.31). Nesta linha de pensamento, importa esclarecer que a Carta dos Princípios Éticos para uma Ética Profissional elaborara pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), descrita em Moita (2012) guiou a prática investigativa, assim como o que é definido por Tomás (2011), nomeadamente em situações como:

(i) **Planificação e definição dos objetivos e métodos para a investigação** (Tomás, 2011), sendo que este foi um fator fundamental para que os restantes elementos que participaram na investigação (crianças, famílias e equipa educativa) pudessem compreender o rumo da mesma. Nesta linha de pensamento, foi elaborado um consentimento informado (Tomas, 2011) que foi entregue às famílias. Neste estavam presentes os objetivos da investigação, técnicas e instrumentos utilizados;

(ii) **Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade** (Moita, 2012); na medida em que a partilha de saberes entre todos os elementos do ambiente educativo foi constante, sempre numa perspetiva de melhorar a prática pedagógica;

(iii) **Garantir que os interesses das crianças estejam acima dos interesses pessoais e institucionais** (Moita, 2012), uma vez que foi garantido o assentimento das crianças pertencentes à amostra por via do diálogo. Além disto, procurou-se ainda encontrar sinais de fadiga ou motivação em todas as atividades propostas, permitindo sempre que as mesmas abandonassem a atividade sempre que já não estivessem interessadas.

(iv) **Garantir a privacidade e proteção do anonimato de cada criança** (Moita, 2012), tendo em conta que os nomes das seis crianças pertencentes à investigação foram codificados, garantindo assim a manutenção do anonimato.

4.5. Apresentação dos resultados

4.5.1. Subtestes de avaliação da linguagem oral

A aplicação dos subtestes de avaliação da linguagem oral (Sim-Sim, 2006) permitiu a compreensão do desenvolvimento da linguagem de cada criança ao nível da expressão (subtestes 1 e 2) e ao nível da compreensão (subteste 5).

No que se refere ao sistema de pontuação dos subtestes 1 e 2 (cf. Anexo E), importa referir que estes são compostos por 35 itens/imagens, sendo que a cotação máxima de cada um é de 70 pontos. No que diz respeito ao subteste 1, a cotação a ser atribuída pode variar entre 0 a 2 pontos, consoante a resposta da criança. Deve ser atribuída a pontuação máxima se a criança apresentar uma definição categorial particularizada (ex.: item/imagem – banana; resposta da criança: é uma fruta amarela). Se a criança apresentar uma definição categorial (ex.: item/imagem – banana; resposta da criança: é uma fruta) são atribuídos 1.5 pontos à resposta da mesma. Por outro lado, se a criança apresentar uma definição do conceito percetual, funcional ou exemplificativa (ex.: item/imagem – banana; resposta da criança: é amarela/é para comer/banana da madeira), a pontuação a ser atribuída deve ser de 1 ponto. Por fim, se a criança não responder ou se a resposta da criança não se relacionar com o conceito do item apresentado, a cotação a ser atribuída é de 0 pontos.

Relativamente ao sistema de atribuição de pontuação do subteste 2, a variação dos pontos a serem atribuídos assemelha-se à do subteste 1, sendo que devem ser atribuídos: 2 pontos se a criança identificar corretamente o que observa na imagem (ex.:

item/imagem – banana; resposta da criança: banana); 1 ponto se a criança apresentar uma identificação genérica do que vê na imagem (ex.: item/imagem – banana; resposta da criança: fruta/para comer); 0 pontos se a criança não responder ou se não identificar corretamente o item apresentado (ex.: item/imagem – banana; resposta da criança: maçã).

Na tabela 1 é possível observar as pontuações obtidas por cada criança no que se refere à aplicação dos subtestes 1 e 2 (cf. Anexo H).

Tabela 1

Pontuações obtidas nos subtestes 1 e 2

Criança/ Subteste	**Resultados subteste 1 - Definição verbal**	**Resultados subteste 2 - Nomeação**
JC	34	52
RL	29,5	34
MA	12,5	29
V	26	34
J	42,5	56
U[13]	11,5	34

Verifica-se então que, relativamente ao subteste de definição verbal, a criança que obteve a pontuação mais elevada foi J, com um total de 42.5 em 70 pontos. Por outro lado, U e MA obtiveram as pontuações mais baixas: 11.5 e 12.5, respetivamente. As restantes crianças obtiveram pontuações bastante aproximadas, sendo que JC obteve 34 pontos; RL 29.5 e, por fim, V obteve 26 pontos.

No que se refere ao subteste 2 é possível observar que as pontuações obtidas foram, no geral, mais elevadas que no subteste 1. Esta situação deve-se ao facto de as crianças saberem identificar o que estava representado na imagem, porém não sabiam explicar o seu conceito. Nesta linha de pensamento destaca-se a discrepância das

[13] Note-se que a criança U ainda não adquiriu grande parte dos fonemas da língua. No entanto, como o objetivo da investigação não passa por avaliar a consciência fonética, mas sim o domínio compreensivo e expressivo da língua, optou-se por atribuir a pontuação completa aos itens/imagens que a criança conseguiu identificar de forma correta indicando fonemas que se aproximassem ao formato adulto das palavras.

pontuações obtidas pela criança U nos dois subtestes, sendo que, no de nomeação, a criança obteve 34 pontos, mais do dobro da pontuação obtida no subteste 1.

Importa então esclarecer que a criança, apesar de ainda não dominar os sons da língua, reconhece os itens/imagens apresentados, sendo esta situação demonstrada através da emissão de alguns fonemas que vão ao encontro do formato adulto dos itens/imagens apresentados. No entanto, aquando da interrogação sobre o conceito da imagem apresentada U, muitas vezes, respondeu através de gestos e/ou onomatopeias, não sendo estas respostas detentoras da atribuição de pontuação.

Destacam-se ainda as pontuações de J (56 pontos) e JC (52 pontos), na medida em que obtiveram as pontuações mais elevadas, chegando quase a atingir a pontuação máxima. As restantes crianças tiveram pontuações bastante semelhantes, sendo que RL, V e U obtiveram 34 pontos e MA obteve 29.

Relativamente ao subteste 5 (cf. Anexo F) – reflexão morfossintática – é possível obter a pontuação máxima de 7 pontos, sendo que deve ser atribuído 1 valor se a criança identificar corretamente cada frase gramatical e agramatical; e 0 valores se a criança não identificar corretamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de cada frase. Na tabela 2 é possível observar as pontuações obtidas pelas crianças no subteste em questão.

Tabela 2

Pontuações obtidas no subteste 5

Criança/ Subteste	**Resultados subteste 5 - Reflexão morfossintática**
JC	7
RL	7
MA	1
V	1
J	7
U	1

A análise das pontuações obtidas leva-nos a compreender que as crianças MA, V e U ainda não detêm um domínio compreensivo da língua, na medida em que identificaram que todas as frases apresentadas estavam bem estruturadas gramaticalmente, sendo que o único ponto que obtiveram advém da frase gramatical

que as crianças identificaram como “está bem construída”, à semelhança do que fizeram com todas as outras frases. Por outro lado, JC, RL e J demonstraram deter uma boa compreensão da língua, situação esta comprovada pela obtenção da pontuação total neste subteste.

4.5.2. Reconto de pequenas frases com recurso a ilustrações

Uma vez recolhidos os dados do reconto de pequenas frases com recurso a ilustrações (cf. Anexo G) procedeu-se à transcrição dos mesmos (cf. Anexo I). De seguida, com o objetivo de organizar os dados obtidos, elaborou-se uma árvore categorial com os diferentes períodos do desenvolvimento sintático explicitados no ponto 4.2.3.1 do presente relatório.

Uma vez preenchida a árvore categorial com os dados provenientes da atividade de reconto (cf. Anexo J), foi possível observar em quais os períodos do desenvolvimento sintático é que as frases de cada criança se enquadravam, dando origem à tabela 3.

Tabela 3

Resultados obtidos através da atividade de reconto de pequenas frases

Tema	**Categoria**	**Subcategoria**	**Frequência da unidade de registo**
Desenvolvimento sintático	Período holofrásico	Utilização de uma só palavra	JC - 0 RL - 0 MA - 1 V - 4 J - 0 U - 7
	Período telegráfico	Utilização de duas palavras	JC - 0 RL - 0 MA - 0 V - 0 J - 0 U - 2

	Período de complexificação de estruturas	Domínio das principais regras de concordância dentro do grupo nominal e entre o grupo nominal e verbal: Sufixos flexionais – número e género; Determinantes, adjetivos, quantificadores, preposições, conjunções e verbos auxiliares e principais; Flexão verbal (pessoa, número, tempo e modo)	JC - 11 RL - 13 MA - 13 V - 13 J - 8 U - 8
		Coordenação (utilização da conjunção “e”)	JC - 2 RL - 3 MA - 3 V - 0 J - 2 U - 0
		Subordinação (utilização de conetores temporais e causais)	JC - 2 RL - 1 MA - 0 V - 0 J - 0 U - 0

Os dados presentes na tabela acima apresentada indicam-nos que todas as crianças pertencentes à amostra da investigação detêm um bom domínio expressivo da linguagem, na medida em que todas são capazes de criar pequenas frases.

No que se refere às crianças JC, RL e J observa-se que estas se encontram no período da complexificação de estruturas, uma vez que em grande parte do seu discurso aparentam dominar as principais regras de concordância dentro do grupo nominal e entre o grupo nominal e verbal[14] para realizar o reconto. Realça-se ainda o facto de estas crianças serem capazes de construir frases coordenadas[15] e de utilizarem na

[14] Exemplos de domínio das principais regras de concordância por parte crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
JC – Nesta parte o Eli acorda.
RL – O Eli encontrou um cão.
J – O elefante joga à bola na escola.

[15] Exemplos de frases coordenadas utilizadas pelas crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
JC – O leite é aqui e a torrada é aqui.
RL – O papai e a mamãe acordar o elefante e vão dar comida.
J – O Eli tem muito sono e vai vestir o pijama e vai para a cama.

mesma frase verbos principais e auxiliares[16], demonstrando assim um domínio da estrutura frásica mais aprofundado. É ainda possível observar unidades de registo em que as crianças JC e RL constroem frases subordinadas, situação esta reveladora do aumento progressivo da capacidade de criar frases com uma estrutura cada vez mais complexa.

Relativamente à criança MA é possível verificar que a maioria das unidades de registo corresponde ao terceiro período do desenvolvimento sintático[17], sendo que, em três dos registos efetuados, a criança demonstrou ir mais além contruindo frases coordenadas[18]. No entanto, observa-se também a ocorrência uma frase constituída por apenas uma palavra (período holofrásico)[19].

Observando as unidades de registo referentes às crianças V e U é possível verificar que estas se encontram numa etapa de transição para o período de complexificação de estruturas, na medida em que ainda é possível observar a ocorrência de vários registos referentes ao período holofrásico[20] e telegráfico[21]. Não obstante, é importante realçar que ambas as crianças já dominam algumas das

[16] Exemplos da utilização de verbos principais e auxiliares na mesma frase, na atividade de reconto (cf. Anexo J).
JC – Ele está a vestir para ir para a escola.
RL – O Eli vai vestir.
J – O elefante vai voltar para casa sozinho.

[17] Exemplos de domínio das principais regras de concordância por parte das crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
MA – Vai comer tudo.

[18] Exemplos de frases coordenadas utilizadas pelas crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
MA – Tem fome e vai comer alface na escola.

[19] Exemplos de frases holofrásicas utilizadas pelas crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
MA – Acordar.

[20] Exemplos de frases holofrásicas utilizadas pelas crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
V – Brincar.
U – Acordar.

[21] Exemplos de frases telegráficas utilizadas pelas crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
U – Eli casa.

principais regras de concordância da língua, utilizando os constituintes frásicos que integram a forma padrão da língua portuguesa (sujeito-verbo-objeto)[22].

4.5.3. Inquéritos às famílias

Após entrega dos inquéritos às famílias das crianças pertencentes à amostra da investigação (cf. Anexo K) foram devolvidos cinco de seis. Assim, procedeu-se ao tratamento dos dados presentes nos mesmos (cf. Anexo L). Nesta linha de pensamento, importa esclarecer que o inquérito é composto por três secções distintas: (i) práticas do dia-a-dia, em que são realizadas questões relacionadas com atividades possíveis de acontecer espontaneamente no dia-a-dia, como por exemplo ler/escrever recados, ler/escrever listas de compras, etc.; (ii) práticas de entretenimento, em que são realizadas questões relacionadas com atividades de lazer que visem a promoção do desenvolvimento da linguagem, como por exemplo ler/escrever histórias, ler legendas de filmes, etc.; e (iii) práticas de treino, em que as questões apresentadas são direcionadas para atividades que são propostas à criança tendo em vista o desenvolvimento da linguagem, como por exemplo ler/escrever palavras realçando os sons que as constituem, ajudar/ensinar a criança a identificar letras, etc. Cada secção é composta por 10 perguntas de resposta fechada, em que cada família deve indicar a frequência com que realiza cada tarefa proposta no enunciado. As opções de resposta variam entre: muitas vezes, algumas vezes, poucas vezes e nunca.

No que se refere à categoria de análise "práticas do dia-a-dia", observa-se através da figura 1 que, em nenhum dos contextos, é indicada a frequência de resposta "muitas vezes". Os dados indicam também que o contexto menos estimulante nesta categoria é o da criança V, uma vez que apresenta maior frequência de respostas nas opções poucas vezes (opção escolhida 5 vezes) e nunca (opção escolhida 5 vezes). Por outro lado, é possível observar que U e JC são as crianças que detêm mais respostas referentes à opção "algumas vezes" (U – 5 respostas relativas à opção "algumas vezes"; JC U – 4 respostas relativas à opção "algumas vezes"), sendo que a frequência de resposta nesta opção é mais elevada que nas restantes. Por fim, constata-

[22] Exemplos de domínio das principais regras de concordância por parte das crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
V – Vestir a roupa.
U – Eli lava dentes.

se que os contextos familiares de RL e J apresentam estímulos bastante semelhantes nesta categoria, na medida em que, por exemplo, a família de J selecionou a opção de resposta “poucas vezes” em 5 perguntas e a de RL selecionou em 6.

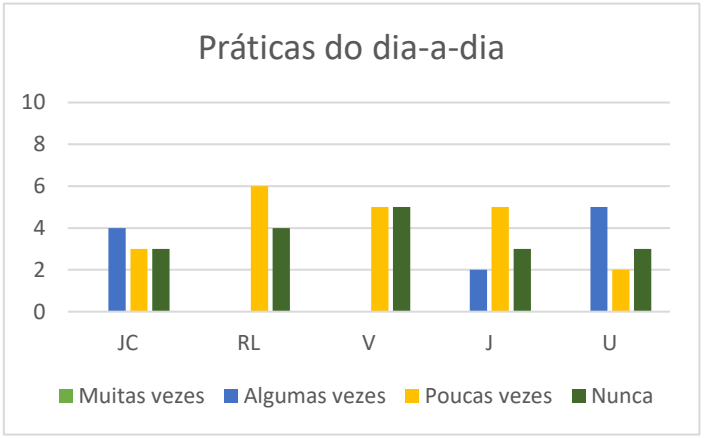


Figura 1. Respostas das famílias refentes à categoria "práticas do dia-a-dia".

Organizados os dados relativos à categoria de análise “práticas de entretenimento” foi possível elaborar a figura 2, onde são espelhadas as respostas efetuadas por cada família.

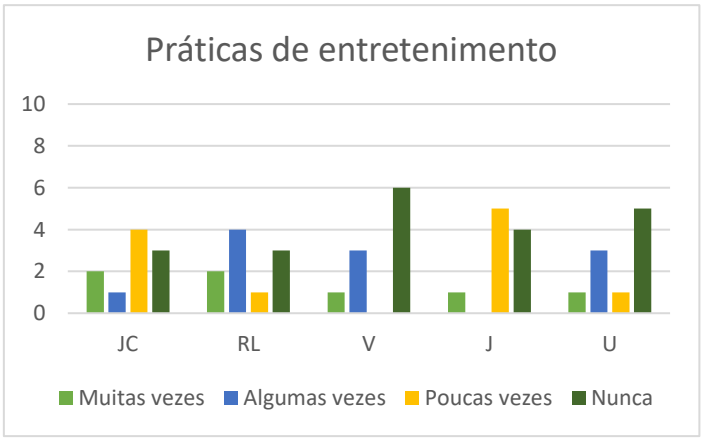


Figura 2. Respostas das famílias refentes à categoria "práticas de entretenimento".

No que concerne à presente categoria de análise, é possível verificar que, ao contrário de na anterior, já se registarem respostas na opção “muitas vezes” em todos contextos familiares (JC – 2; RL – 2; V – 1; J – 1; U - 1). No entanto, é importante observar que os contextos das crianças V e U apenas apresentam uma pergunta com a opção de resposta “muitas vezes”; e a frequência em que se obtém a opção “nunca”

é igual ou superior a 5 num total de 10 respostas, sendo estes os contextos que apresentam menos estímulos na presente categoria de análise.

É ainda importante destacar que o contexto da criança RL é o único em que a opção de respostas mais vezes selecionada é “algumas vezes”, na medida em que a família da criança selecionou a presente opção de resposta 4 vezes, contrariando assim o que se observa nos restantes contextos (JC – 1; V – 3; J – 0; U - 3). Além disto, destacam-se também os contextos familiares das crianças JC e J, em que a opção de resposta mais vezes selecionada é “poucas vezes” (JC – 4; J - 5). Deste modo, é possível concluir que o contexto mais rico em estímulos na presente categoria é o de RL.

Relativamente à categoria de análise “práticas de treino”, os dados obtidos foram organizados na figura 3. Deste modo, torna-se possível observar que o contexto da criança V, à semelhança de na primeira categoria, é o que apresenta menos estímulos, sendo que se verifica uma elevada frequência de respostas nas opções “algumas vezes” (5 vezes selecionada) e “nunca” (5 vezes selecionada). Todavia, é possível verificar que, no contexto da criança J, a família selecionou em 5 perguntas a opção de resposta “algumas vezes”, sendo este um fator indicativo da presença de alguns estímulos referentes à componente de treino do desenvolvimento e aprendizagem da língua. Por fim, os contextos familiares das crianças JC, RL e U apresentam valores bastante semelhantes, sendo eles: “muitas vezes”: JC – 0, RL – 2, U – 1; “algumas vezes”: JC – 2, RL – 1, U – 3; “poucas vezes”: JC – 5, RL – 4, U – 4; e, por fim, “nunca”: JC – 3, RL – 3, U – 2.

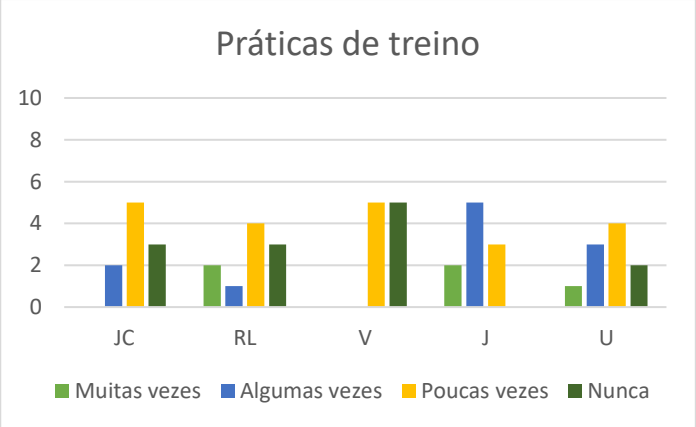


Figura 3. Respostas das famílias refentes à categoria "práticas de treino".

Com o objetivo de facilitar a compreensão por parte do leitor relativamente aos estímulos existentes em cada contexto, elaborou-se a tabela 4 em que é possível observar qual a opção de resposta mais selecionada por cada família nas diferentes categorias de análise.

Tabela 4.

Opção de resposta mais escolhida por cada família nas diferentes categorias de análise

Criança/ Categoria de análise	**Práticas do dia-a-dia**	**Práticas de entretenimento**	**Práticas de treino**
JC	Algumas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes
RL	Poucas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes
V	Nunca	Nunca	Nunca/Poucas vezes
J	Poucas vezes	Poucas vezes	Algumas vezes
U	Algumas vezes	Nunca	Poucas vezes

Através da tabela acima apresentada é possível verificar que a opção de resposta mais selecionada pelas famílias das crianças pertencentes à amostra da investigação é “poucas vezes”, sendo este um indicador de contextos familiares pouco estimulantes. Não obstante, evidencia-se o facto de os contextos das crianças JC, RL e J serem os únicos em que a opção de resposta “nunca” não prevalecer em nenhuma categoria, indicando-nos assim serem estes os contextos mais ricos em estímulos.

4.5.4. Escala ECERS-R

Após completar o preenchimento da escala ECERS-R no domínio *linguagem e raciocínio* (cf. Anexo M) foi possível aferir a pontuação obtida nos diferentes itens. O sistema de cotação da escala varia entre 1 e 7 valores, sendo que o valor mais baixo representa um ambiente educativo inadequado ao desenvolvimento das capacidades e aprendizagens em estudo e, o valor mais elevado, representa um ambiente educativo excelente.

Ora, como é possível observar na tabela 5, relativamente ao item “livros e imagens” e “uso informal da linguagem”, a pontuação obtida é de 3 valores e, nos itens “encorajar as crianças a comunicar” e “uso da linguagem para desenvolver

competências de raciocínio", a pontuação obtida é de 4 valores. Assim, compreende-se que a pontuação média final da aplicação da subescala é de 3.5.

Tabela 5.

Resultados obtidos através da aplicação da escala ECERS-R

Conteúdos	Classificação final atribuída
Livros e imagens	3
Encorajar as crianças a comunicar	4
Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio	4
Uso informal da linguagem	3
Cotação total da subescala	3.5

Depois de observar cuidadosamente os dados recolhidos, verifica-se que no contexto da PPSII são realizadas algumas atividades em que as crianças são encorajadas a comunicar[23] e a utilizar a linguagem para desenvolver competências de raciocínio[24]. Nesta linha de pensamento destacam-se as conversas em grande grupo,

[23] Exemplo de evidências recolhidas para o preenchimento da escala ECERS-R – correspondente ao descritor de qualidade 3.1.; item encorajar as crianças a comunicar (cf. Anexo M).
Manhã - sala de atividades
Depois de comerem a fruta, as crianças ficam em roda no tapete.
Educadora - ora, vamos falar um bocadinho sobre o vosso fim-de-semana! Cada um vai-me contar o que fez. À vez, as crianças vão dizendo o que fizeram e a educadora vai estimulando a conversa (nota de campo 11, 14.10.2019).

[24] Exemplo de evidências recolhidas para o preenchimento da escala ECERS-R – correspondente ao descritor de qualidade 5.1.; item uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio (cf. Anexo M).
Manhã - sala de atividades
No decorrer das atividades de exploração, vou para a mesa onde está disponível um jogo de encaixe. Automaticamente JC e MI vêm ter comigo.
Estagiária - vou buscar o folheto! Ele tem imagens giras para fazer construções.
Estagiária - olhem, eu vou fazer um baloiço!
Começo a fazer a construção.
Quando acabo de construir o baloiço, vêm várias crianças da sala ver (R, A e T).
R - agora falta um menino para brincar no baloiço.
N - mas não há nenhum menino no folheto.

em que as crianças eram convidadas a conversar sobre temas diversos e ainda algumas atividades de pequeno grupo, mais orientadas para o desenvolvimento de competências da matemática e conhecimento do mundo, em que era proposto às crianças que verbalizassem os seus raciocínios. Não obstante, é importante realçar que, apesar de algumas crianças não comunicarem nos momentos estabelecidos pela equipa educativa (sendo algumas delas pertencentes à presente investigação - MA, V e U), não eram criadas estratégias para que estas o fizessem, verbalmente ou não.

No que concerne às categorias de utilização de livros e imagens e de utilização informal da linguagem é possível identificar alguns estímulos em falta, nomeadamente a existência de momentos diários de leitura e de brincadeira livre em que são realizadas conversas entre as crianças e a equipa educativa que ampliem o desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, verifica-se também que é um contexto que possui alguns materiais[25] potenciadores da competência em estudo como livros, brinquedos alusivos a brincadeiras de faz-de-conta, etc..

Em suma, a análise da aplicação da escala ECERS-R revela que o contexto em estudo apresenta poucos estímulos que potenciem o desenvolvimento da linguagem, sendo este um aspeto a melhorar.

4.6. Discussão dos resultados

Uma vez apresentados os resultados obtidos torna-se imperativo analisá-los cuidadosamente com o objetivo de extrair algumas conclusões. Deste modo, no presente ponto serão triangulados os dados apresentados anteriormente, disponibilizando também ao leitor alguma fundamentação teórica que vise elucidá-lo sobre os resultados obtidos à luz do que é defendido pelos autores de referência.

Estagiária - pois não, mas podemos contruir um! Olhem, preciso de um círculo, de um pau grande e 4 médios. F e N encontram as peças e entregam-me. Eu construo o boneco e coloco-o no baloiço (excerto da nota de campo 48, 29.10.2019).

[25] Exemplo de evidências recolhidas para o preenchimento da escala ECERS-R – correspondente ao descritor de qualidade 3.1, 5.1., 5.3., 5.4.; item livros e imagens (cf. Anexo M).
Manhã - sala de atividades
Durante as atividades de exploração livre da manhã, J vai para a área da biblioteca onde é possível encontrar dezenas de livros sobre as mais variadas temáticas (excerto da nota de campo 93, 26.11.2019).

No que se refere ao domínio expressivo da língua, é possível verificar que nos subtestes de definição verbal e nomeação, as crianças da amostra obtiveram, respetivamente, uma pontuação média de 26 e 40 pontos num total possível de 70, sendo estes valores correspondentes à média das pontuações obtidas pelas crianças em cada subteste.

Conferindo também os valores presentes nos dados obtidos através do reconto de frases é possível observar que, de um modo geral, as crianças se encontram todas no terceiro período do desenvolvimento sintático, começando então a dar os primeiros passos referentes à consciência linguística, caracterizado pela "aquisição da grande maioria das regras morfológicas (…) e pelo início da combinação de frases" (Sim-Sim, 1998, p.157).

Todavia é importante refletir de forma mais pormenorizada sobre os valores obtidos, uma vez que se observa a ocorrência de valores contrastantes entre as diferentes crianças pertencentes à amostra da investigação.

Analisando a amostra da investigação é possível identificar algumas crianças que nos subtestes (1, 2 e 5) apresentam pontuações mais reduzidas, sendo elas MA (subteste 1 – 12,5 pontos; subteste 2 – 29 pontos; subteste 5 – 1 ponto), V (subteste 1 – 26 pontos; subteste 2 – 34 pontos; subteste 5 – 1 ponto) e U (subteste 1 – 11,5 pontos; subteste 2 – 34 pontos; subteste 5 – 1 ponto). No entanto, existe um subteste que se destaca pela positiva - o de nomeação -, sendo que as crianças chegam a conseguir obter uma pontuação muito semelhante à dos restantes participantes (note-se que as pontuações das restantes crianças no subteste 2 foram: JC – 52 pontos; RL – 34 pontos; J – 56 pontos). Ora, o facto de uma criança compreender o rótulo de determinado objeto, não significa necessariamente que esta consiga compreender e/ou explicitar o seu conceito, sendo que "a extensão e precisão do significado do item lexical são influenciadas pelas vivências do sujeito, daí que possam variam com a idade e a experiência individual" (Sim-Sim, 2006, p.12).

Além disto é ainda possível constatar através dos resultados obtidos que as crianças que obtiveram pontuações mais baixas no subteste de definição verbal (MA, V e U) são também as que aparentam estar em fases de transição e/ou sedimentação no que se refere ao desenvolvimento sintático. Como exemplos desta afirmação destacam-se os enunciados produzidos pelas crianças em questão na atividade de reconto, sendo

que V e U, por ainda produzirem alguns enunciados referentes o período holofrásico[26] e telegráfico[27], se encontram numa fase de transição. Por outro lado, no seu discurso, MA produz bastantes frases simples[28], no entanto enuncia também uma holófrase[29] e demonstra também ser capaz de produzir algumas frases coordenadas[30], aparentado assim estar numa etapa de sedimentação do período de complexificação de estruturas.

Ora, esta situação ilustra de forma bastante evidente aquilo que Lentin (1990) define como "período transitório entre a linguagem infantil e linguagem adulta" (p.59). Com isto pretende-se esclarecer que, durante as primeiras fases do período linguístico, a criança vai aumentando o seu campo lexical utilizando a linguagem verbal para se pronunciar sobre situações do presente que se refiram a objetos, pessoas, ações, etc. (Elliot, 1982).

Por outro lado, destaca-se o desempenho das crianças JC, RL e J quer pelas pontuações obtidas nos subtestes, quer pelos resultados demonstrados no reconto de pequenas frases. Ora, no que se refere às pontuações obtidas nos subtestes, relembra-se que JC obteve 34 pontos no subteste 1, 52 pontos no subteste 2 e 7 pontos no subteste 5; RL obteve 29,5 pontos no subteste 1, 34 pontos no subteste 2 e 7 pontos no subteste 5; e, por último J obteve 42,5 pontos no subteste 1, 56 pontos no subteste 2 e 7 pontos no subteste 5. Relativamente aos resultados obtidos na atividade de reconto, as crianças em questão demonstraram dominar as principais regras de concordância da

[26] Exemplos de frases holofrásicas utilizadas pelas crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
V – Saltou.
U – Tata (janta).

[27] Exemplos de frases telegráficas utilizadas pelas crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
U – Eli boma (toma banho).

[28] Exemplos de domínio das principais regras de concordância por parte das crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
MA – Elefante vai dormir.

[29] Exemplos de frases holofrásicas utilizadas pelas crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
MA – Acordar.

[30] Exemplos de frases coordenadas utilizadas pelas crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
MA – Brinca à bola e apanha.

língua[31] e de construir frases coordenadas[32] e subordinadas[33]. Nesta linha de pensamento, é possível constatar que o grau de complexidade presente nas respostas do subteste de definição verbal e na atividade de reconto espelha um domínio progressivo "dos padrões de organização da estrutura básica da frase" (Sim-Sim, 1998, p.157).

No que se refere ao domínio compreensivo da língua, é possível encontrar algumas semelhanças com a análise realizada sobre o domínio expressivo. Assim, é possível compreender que os dados relativos à avaliação do desenvolvimento da linguagem das crianças se complementam, na medida em que as crianças que aparentam deter um menor domínio expressivo da língua (MA, V e U), são também aquelas que não conseguiram compreender os enunciados propostos, na medida em que não conseguiram identificar os erros presentes nos enunciados apresentados. Por outro lado, as crianças que obtiveram as pontuações mais elevadas nos subtestes 1 e 2 e que conseguiram construir frases mais complexas (JC, RL e J) são aquelas que demonstram compreender e identificar os erros presentes nos enunciados.

Esta relação entre os resultados obtidos demonstra aquilo que alguns investigadores têm vindo a evidenciar nas suas pesquisas. Nesta linha de pensamento, Clark, Hutcheson e Van Buren (1974) explicam que a produção de enunciados implica o domínio da compreensão das estruturas de determinada língua. Nas suas pesquisas, os investigadores concluíram que, muitas vezes, por não deterem um bom domínio compreensivo da língua, as crianças produzem enunciados contraditórios. Ora tomemos como exemplo uma das crianças pertencentes à amostra da investigação de Clark,

[31] Exemplos de domínio das principais regras de concordância por parte das crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
JC – O Eli vai de bicicleta para a escola!
RL – É uma pasta.
J – O elefante vai acordar.

[32] Exemplos de frases coordenadas utilizadas pelas crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
JC – Lavar os dentes com muitas pastas e depois rodou, rodou e depois lavou os dentes.
RL – O elefante sabe andar de bicicleta e ir à escola com os amigos.
J – Vai comer e depois vai beber leite e depois vai comer torradas.

[33] Exemplos de frases subordinadas utilizadas pelas crianças na atividade de reconto (cf. Anexo J).
JC – Ele está a vestir o pijama para ir para a escola.
RL – Vai sentar no tapete para ver desenhos animados.

Hutcheson e Van Buren (1974), em que esta utilizava a expressão «para baixo» para se referir a qualquer movimento que implicasse uma deslocação vertical.

Mais se clarifica que o facto de as crianças que apresentam pontuações mais reduzidas e frases menos complexas serem aquelas que apresentam também valores mais reduzidos no teste de compreensão e vice-versa, demonstra que a consciência linguística é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que "ao crescer linguisticamente a criança não se apropria unicamente dos itens lexicais que integram o vocabulário de uma língua, mas adquire simultaneamente as regras que permitem combinar esses itens em cadeias frásicas" (Sim-Sim, 1998, p.145). Assim, entende-se que o domínio compreensivo da língua influencia diretamente a sua produção, na medida em que a consciência linguista, mais concretamente, o conhecimento sintático, implicam uma reflexão e compreensão (ainda que de forma inconsciente) das estruturas da língua (Elliot, 1982).

Uma vez analisados e discutidos os dados referentes à avaliação do desenvolvimento da linguagem das diferentes crianças pertencentes à amostra da investigação importa compreender se os dados obtidos referentes aos estímulos nos diferentes contextos (familiar e educativo) espelham o desenvolvimento da linguagem das mesmas.

Primeiramente importa salientar que dois dos contextos familiares em estudo (J e U) permitem que crianças contactem diariamente com duas línguas maternas, sendo elas, respetivamente, alemão e português e sueco e português. Como apresentado no ponto 4.2.4.1. do presente relatório, a aquisição de uma segunda língua materna é um fator que pode influenciar de forma positiva a aquisição e desenvolvimento da linguagem (Meisel, 1989). Tendo em conta esta premissa, seria espectável que J e U obtivessem as pontuações mais elevadas nos subtestes de avaliação da linguagem oral e as frases mais complexas na atividade de reconto. Porém, os resultados obtidos demonstram realidades bastante distintas. Se por um lado J é a criança que obtém as pontuações mais elevadas nos diferentes subtestes (subteste 1 – 42,5 pontos; subteste 2 – 56 pontos; subteste 5 – 7 pontos) e apresenta um bom domínio e utilização de algumas estruturas frásicas da língua; U apresenta resultados opostos (subteste 1 – 11,5 pontos; subteste 2 – 34 pontos; subteste 5 – 1 ponto).

Assim, torna-se imprescindível esclarecer que, apesar de não estar diagnosticada, a criança U aparenta possuir algumas dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem, sendo esta situação evidenciada pelos resultados

obtidos através dos diferentes instrumentos de avaliação da linguagem oral e também por alguns registos diários recolhidos[34].

Ao longo dos últimos anos têm sido realizados vários estudos com o objetivo de tentar compreender se a exposição frequente a duas línguas pode ser causadora de atrasos e/ou défices linguísticos. Nesta linha de pensamento, Genesee (2001) explica que a exposição a duas línguas maternas não se traduz em prejuízos para a criança. Como acima referido, a mente humana está biologicamente preparada para que o contacto com duas línguas ocorra. Porém, importa estar atento a possíveis desvios linguísticos e realizar o diagnóstico devido, tendo em vista o combate às possíveis dificuldades apresentadas, criando estímulos que promovam o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ainda no que se refere à influência da aquisição de duas línguas em simultâneo no desenvolvimento da linguagem da criança, destaca-se o estudo realizado por Quay (1995), em que se procurou analisar o desenvolvimento linguístico de crianças bilingues (espanhol/inglês) desde o nascimento até aos vinte e dois meses de idade. Os resultados da investigação foram bastante esclarecedores, sendo que as crianças que contactam desde cedo com duas línguas maternas desenvolvem mais facilmente a capacidade de refletir sobre as línguas faladas.

Relativamente às crianças JC, RL e J, parece ser possível estabelecer uma relação clara entre os estímulos verificados nos contextos familiares e o desenvolvimento da linguagem apresentado pelas crianças, na medida em que estas, além de apresentarem os melhores resultados na atividade de reconto e nos subtestes de avaliação da linguagem oral, são também as que aparentam ter mais estímulos nos contextos familiares. A mesma situação de concordância é observada na situação da criança V, uma vez que esta é a que apresenta menos estímulos no ambiente familiar e é a que apresenta um menor domínio da linguagem oral.

As evidências demonstradas pelos dados obtidos através da investigação realizada vão ao encontro do que se tem vindo a refletir no presente relatório. Nesta linha de pensamento, torna-se relevante explicitar as conclusões do estudo de Mata e

[34] Manhã - sala de atividades
Quando chego à sala, sento-me junto às crianças, na roda. U está ao meu lado. Toca na minha perna, mete-se de joelhos e sorri para mim. Eu sorrio para ele.
Estagiária - bom dia, U!
U faz abre a boca e fecha como se me estivesse a dizer bom dia. (nota de campo 36, 25.10.2019).

Pacheco (2009), sendo que também para a investigação destes autores a relação existente entre os estímulos do ambiente familiar e o desenvolvimento da linguagem das crianças pertencentes à amostra da investigação foi bastante evidente. Ainda referente à importância da criação de estímulos no seio familiar com o objetivo de potenciar o desenvolvimento da linguagem, destaca-se o estudo realizado por Sénechal e LeFévre (2001), em que se concluiu que o "ensino em ambiente familiar pode ser central e importante" (Sénechal e LeFévre (2001), citados por Mata e Pacheco (2009), p.1743).

O ambiente familiar assume-se então como um eixo estruturante para o desenvolvimento da criança. Andrade et al (2005) explicam que os estímulos existentes no seio familiar têm "impacto sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças por meio de fatores como a organização do ambiente, expectativas e práticas parentais, experiências com materiais para estimulação cognitiva e variação da estimulação diária" (p.608). Esta relação entre a importância dos estímulos no ambiente familiar e o desenvolvimento da linguagem torna-se ainda mais evidente em casos como os de J, em que o contacto com duas línguas maternas permite à criança desenvolver a capacidade de refletir sobre a língua, acelerando assim o desenvolvimento e aquisição da linguagem (Meisel, 1989).

Porém, é importante ressalvar que também o ambiente educativo representa um papel preponderante no desenvolvimento e aprendizagem da criança em todas as suas dimensões - espacial, temporal, relacional e funcional (Forneiro, 1998). No entanto, destaca-se o papel da dimensão espacial e relacional no que se refere ao desenvolvimento e aquisição da linguagem, uma vez que a organização do espaço físico e dos materiais e a qualidade das interações são dois elementos fundamentais para a criação de ambientes ricos e estimulantes ao nível do desenvolvimento da linguagem.

Apesar de em Portugal não existirem muitos estudos que desenvolvam a temática sobre a importância do contexto educativo para o desenvolvimento da linguagem, a nível internacional, organizações como o National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network têm desempenhado um papel preponderante nesta área de investigação. Para a realização de um estudo relacionado com a temática em debate, a organização selecionou dois grupos de crianças de nacionalidade americana: crianças frequentadoras de creches e crianças que permanecem em casa com as suas famílias, pelo menos, até aos três anos de idade. Os resultados desta investigação indicam-nos que o ambiente educativo adquire

extrema importância, sobretudo, quando nos referimos a ambientes familiares mais desfavorecidos, na medida em que "more advantaged families tend to select higher quality child care" (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2000, p.976). Assim, compreende-se que a frequência da creche/jardim de infância permite o combate às desigualdades sociais, permitindo que todas as crianças tenham acesso a estímulos diversificados, sendo este um fator essencial quer para o desenvolvimento cognitivo, quer para o desenvolvimento da linguagem. Também Rezende, Beteli e Santos (2005) procuraram compreender a relação entre a qualidade dos estímulos existentes nos jardins de infância e o desenvolvimento cognitivo das crianças pertencentes à amostra da investigação e os resultados foram bastante esclarecedores, sendo que "as habilidades das crianças na área pessoal-social [na qual se inclui o desenvolvimento da linguagem] tenham sido incrementadas pelas condições das instituições" (p.56).

Ora, como foi possível constatar através da apresentação dos resultados, no contexto educativo em estudo não existem muitos estímulos que potenciem o desenvolvimento da linguagem. Além da inexistência de momentos de leitura de histórias diariamente, também as interações entre pares ocorrem maioritariamente em momentos de brincadeira livre e as interações entre o adulto e as crianças advêm da satisfação das necessidades básicas das crianças ou dos momentos de grande grupo realizados no início das manhãs enquanto as crianças comem a fruta.

Porém, no decorrer da intervenção, a equipa educativa demonstrou estar empenhada e interessada em melhorar e adequar o contexto educativo às necessidades das crianças, sendo que ao longo do percurso interventivo estes momentos relacionados com o desenvolvimento da linguagem foram readaptados, como é o exemplo das conversas em grande grupo que passaram a ter lugar em vários momentos da rotina diária. Além disto, também os temas das conversas foram aprimorados, acabando por ser criada uma nova rotina em que, diariamente, cada criança era convidada a conversar sobre um objeto previamente escolhido quer pela equipa educativa, quer por um dos elementos do grupo. Na mesma linha de pensamento, também o desenvolvimento do projeto sobre "os tipos de nascimento dos animais" contribuiu para a criação de momentos estimulantes ao nível do desenvolvimento da linguagem, na medida em que as crianças foram convidadas a pesquisar em livros, escrever palavras e ainda realizar comunicações variadas sobre os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto.

Deste modo, importa refletir sobre a importância da existência de estímulos no contexto educativo, sendo fundamental reconhecer que existem crianças que estão expostas a contextos familiares menos ricos e estimulantes (Andrade, 2005), como é possível constatar através dos resultados obtidos na presente investigação.

No que se refere ao espaço físico do ambiente educativo, é fundamental que os materiais estejam organizados de forma lógica para que a criança se possa mover no mesmo de forma autónoma. Uma organização bem estruturada e planeada do espaço educativo e dos materiais funciona, por si só, como um estímulo de excelência para o desenvolvimento da linguagem uma vez que estes "convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo" (Formosinho, citado por Serrão e Carvalho (2011), p.4).

Além da organização do espaço do ambiente educativo, é fundamental que o educador crie momentos de interação entre pares e com os adultos, sendo estes fundamentais para que a criança desenvolva as suas capacidades comunicativas. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) reforçam esta premissa, explicando que "é através da interacção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem" (p.27). Também os momentos de leitura de histórias são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que através destes o educador irá criar situações de interação muito ricas que envolvem tanto o imaginário da criança como o desenvolvimento da linguagem (Pacheco & Pereira, 2019), sendo que "a atividade de ler e contar histórias permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados, contribui indubitavelmente para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua" (Silva, Martins & Cavalcanti, 2012, p.37 e 38).

Compreende-se então que "no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.12).

Dado o término da investigação constata-se que os contextos (familiar e educativo) influenciam o desenvolvimento da linguagem das crianças. Ora, analisados e discutidos os dados, torna-se possível estabelecer uma relação clara entre o desenvolvimento da linguagem de cada criança e os estímulos presentes no contexto familiar. Por outro lado, no que se refere ao contexto educativo, apesar de esta relação não ser tão clara por não ser possível estabelecer uma ligação direta entre o desenvolvimento da linguagem de cada criança e os estímulos presentes no mesmo,

conclui-se também o contexto educativo detém um papel fundamental na criação de estímulos, na medida em que um ambiente educativo rico e estimulante pode ser fundamental no combate às fragilidades referentes ao domínio da linguagem de ambientes familiares menos estimulantes. (Vernon–Feagans & Bratsch-Hines, 2013)

Tendo como base estas premissas, importa ressalvar que os contextos nos quais se observou uma maior predominância de estímulos no seio familiar são aqueles em que as crianças apresentam pontuações mais elevadas nos subtestes aplicados e enunciados mais complexos na atividade de reconto e vice-versa. Mais se acrescenta que, com base nos resultados do presente estudo, a aquisição em simultâneo de duas línguas maternas deve ser encarada como um elemento facilitador do desenvolvimento da linguagem, na medida em que a criança pertencente à amostra da investigação em que o contexto familiar permite a existência deste estímulo de excelência (J) é a que apresenta as pontuações mais elevadas nos subtestes e enunciados bem elaborados e complexos. Todavia, o mesmo não se verificou com a criança U que, apesar de também contactar diariamente com duas línguas maternas, obteve pontuações reduzidas e aparenta estar numa etapa transitória paro o terceiro período do desenvolvimento sintático. No entanto, como já foi explicado, U apresenta alguns indícios de distúrbios linguísticos, sendo que esta situação deve ser tida em consideração nas conclusões da investigação.

A realização do presente estudo de caso, além de nos indicar que contextos mais ricos e estimulantes promovem o desenvolvimento da linguagem, permite-nos também identificar alguns estímulos a serem adotados quer pelo educador, quer pelas famílias tendo em vista o desenvolvimento da linguagem.

Como supramencionado, a aquisição em simultâneo de duas línguas maternas potencia o desenvolvimento da linguagem, uma vez que permite à criança adotar uma postura reflexiva sobre as línguas com as quais contacta (Costa & Santos, 2003), promovendo assim o desenvolvimento da consciência linguística (capacidade esta fundamental para a progressão no desenvolvimento da linguagem).

Além disto, também a leitura de histórias deve ser encarada como um estímulo de excelência, na medida em que permite à criança o contacto com estruturas frásicas complexas e ainda a compreensão de enunciados (Villas Boas, 2002). Tendo em conta a relevância atribuída a este estímulo por parte dos autores de referência, conclui-se que a criação de momentos de leitura de histórias diários por parte do educador e das

famílias pode ser uma estratégia a adotar com o objetivo de tornar os contextos mais ricos e estimulantes.

Também as interações assumem um papel de destaque no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem por estas serem potenciadoras de momentos de comunicação, em que a criança é convidada a escutar (domínio compreensivo) e a comunicar (domínio expressivo) aprimorando assim a sua linguagem verbal. Deste modo, compreende-se que a criação de momentos de partilha e debate em grande grupo, a participação por parte do adulto nos momentos de brincadeira livre, a organização do espaço tendo em vista a movimentação autónoma das crianças, etc. são algumas estratégias que o educador pode também adotar tendo em vista a criação de um ambiente educativo estimulante ao nível do desenvolvimento da linguagem.

Porém, importa também destacar algumas limitações da presente investigação, como é o caso do número reduzido de crianças pertencentes à amostra da investigação, sendo por este motivo pouco fiável apresentar conclusões generalistas. Além disto, também a seleção dos participantes da investigação veio a traduzir-se numa limitação da mesma, na medida em que uma das crianças selecionadas aparenta possuir algumas fragilidades no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral, situação esta que, devido ao número reduzido da amostra, enviesou alguns resultados.

Em suma, e apesar das suas limitações, o presente estudo de caso permitiu a avaliação do desenvolvimento da linguagem oral das crianças pertencentes à amostra da investigação, tendo em vista a compreensão da importância dos contextos (educativo e familiar) para a promoção do desenvolvimento da linguagem. Além de se ter estabelecido uma relação clara entre as crianças que detêm um maior domínio sobre a linguagem oral e os contextos familiares mais estimulantes, foi também possível compreender a importância do contexto educativo como meio para promover a equidade no desenvolvimento e aprendizagem.

Mais se explica que os resultados da presente investigação devem ser encarados quer pela equipa educativa, quer pelas famílias como ferramentas que permitam enriquecer ainda mais os contextos com os quais as crianças contactam diariamente.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

A entrada no mercado de trabalho é sinónimo, para muitos estudantes, de um novo começo. Este marco na vida de um jovem/adulto implica a superação de desafios, conquistas, novas formas de pensar. Assim, refletir sobre quem somos e quem queremos ser enquanto profissionais de determinada área adquire extrema importância, na medida em que nos permite construir e identificar linhas de ação.

Ora, tendo em conta a profissão em questão, o ato de refletir sobre a construção da profissionalidade adquire maior relevância, uma vez que ser educadora de infância implica estar em contacto direto com crianças que estão a iniciar o seu percurso de descoberta individual e social, sendo fundamental que os adultos com quem contactam diretamente lhes permitam construir uma identidade e uma postura crítica e reflexiva enquanto cidadãos.

Assim, a presente reflexão surge da necessidade de pensar sobre a construção da identidade enquanto profissional da educação de infância, reconhecendo esta ação como um "espaço de construção de maneiras de estar na profissão" (Nóvoa, citado por Silva & Pereira, 2011, p.550). Porém, importa clarificar que refletir sobre a construção de um "eu" profissional não é um processo solitário, sendo que neste estão implicadas vivências, experiências, o contacto com os outros e ainda a aquisição de conhecimentos. Ora, estes elementos vão modificando a forma de pensar e agir da educadora estagiária. Portanto, a construção da identidade profissional "desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços da vida profissional, comunitário e familiar" (Sarmento, 2009, p.48). Conclui-se então que este processo não deve ser considerado estanque, pelo contrário, deve ser considerado intemporal, ou seja, construído ao longo da carreira.

Porém, as experiências vivenciadas a partir da realização dos diferentes módulos da PPS foram fundamentais para que o começo deste percurso adquirisse algum significado. Nestes, através da observação e da prática supervisionada, foi possível experimentar num ambiente "controlado", adquirindo e construindo (ainda que de forma embrionária) alguns princípios a seguir enquanto futura educadora de infância.

Primeiramente, a experiência em creche foi fundamental para eliminar alguns (pre)conceitos que a "bagagem" assimilada enquanto crianças que outrora fizeram parte integrante de um grupo nos impõe. É certo que a construção da profissionalidade de um educador de infância começa no seu próprio contacto com a educação enquanto criança (Oliveira-Formosinho, 2013). Porém, a magia desta profissão reside na desconstrução

do nosso conhecimento, dando espaço para que a exploração e a reflexão guiem a prática. Perrenoud (2002) corrobora esta ideia ao referir que o educador de infância é um "inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode-se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência" (p.13).

Durante a experiência em creche tornou-se finalmente possível compreender o significado de **dar voz às crianças** (Tomas, 2008). Durante o percurso académico, sem dúvida que este foi um dos princípios mais consagrados pelos professores. No entanto, aqueles (pre)conceitos que trazemos connosco pela experiência de vida não permitiam que se concebesse uma sala de atividades em que fossem as próprias crianças a construírem e delinearem o rumo das suas aprendizagens (Silva et al, 2016). A realização do estágio em creche foi fundamental para a compreensão e execução deste princípio, na medida em que se tornou possível observar, experimentar e vivenciar uma sala de atividades em que as crianças guiam o rumo das suas próprias aprendizagens. Através da experiência em creche foi possível tomar consciência da importância de escutar as crianças e de estar atenta às suas necessidades, sendo este um eixo fundamental que qualquer profissional da educação de infância deve prezar por respeitar e fazer cumprir.

Também no segundo módulo da PPS foi possível contactar com este princípio. Apesar das estratégias de escuta ativa das crianças serem diferentes, estas assumiam um papel de destaque no dia-a-dia do grupo. Além disto, tornou-se também possível compreender a importância do trabalho em equipa, na medida em que a partilha de saberes é um pilar fundamental para a construção do nosso conhecimento. Assim, outro princípio a ter em conta enquanto profissional da educação de infância é a realização de um **trabalho em equipa**, sendo que "quando as equipas de educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias com outras equipas de educadores . . ., passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento" (Posto & Hohmann, 2011, p.305).

Quando se trabalha com crianças, outro dos princípios a ter em consideração é a **criação de laços** com cada elemento do grupo, sendo que apenas deste modo as crianças se irão sentir seguras (Portugal, 2012). Ora, em ambos os módulos da PPS, as equipas educativas frisaram esta questão várias vezes, deixando claro que sem serem criadas relações de segurança, o nosso trabalho enquanto educadoras e cuidadoras não seria efetivo. Assim, procurou-se observar cada elemento dos grupos

onde decorreram os estágios através da adoção de uma postura responsiva, transmitindo segurança e conforto às crianças.

Importa ainda esclarecer que a única forma de se aplicar diariamente os princípios acima referenciados foi através da **reflexão sobre a ação**. Em educação, o ato de refletir adquire extrema importância, uma vez que ao refletir, o educador irá questionar a sua prática pedagógica e reinventá-la (Oliveira & Serrazina, 2002). Considera-se então que a reflexão foi e será um eixo fundamental para o crescimento enquanto educadora de infância, uma vez que apenas através do questionamento, da inquietação, da procura de novos saberes o profissional da educação de infância estará apto a adequar a sua prática pedagógica.

Em suma, esclarece-se que este é apenas o começo de um longo caminho a ser trilhado na construção da profissionalidade. Não obstante, as experiências vivenciadas ao longo dos diferentes módulos da PPS permitiram a compreensão e implementação de alguns princípios que qualquer profissional da educação de infância deve levar consigo todos os dias para a sala de atividades. Escutar, encarar a criança como agente ativo, observar, cuidar, brincar, refletir, cooperar e criar laços são princípios que fizeram parte integrante de um percurso que está agora a chegar ao fim, mas que devem ser cuidadosamente colocados numa mochila e transportados como uma bagagem que nunca pode ficar esquecida nos perdidos e achados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada a este capítulo final representa o culminar de todo um percurso rico em experiências e aquisição de conhecimentos proporcionados pela formação inicial em educação de infância. Apesar de ser evidente que o percurso formativo não irá terminar aqui, considera-se que todas as vivências experienciadas, quer através da licenciatura em educação básica, quer através do mestrado em educação pré-escolar assumem um papel fundamental naquilo que será a prática pedagógica de agora em diante do estudante que as vivenciou.

Ora, restringindo o foco para esta última etapa da formação inicial, torna-se fundamental esclarecer que, sem dúvida alguma, a PPS é fundamental para a formação inicial em educação de infância. No decorrer de ambos os estágios interventivos foi possível identificar alguns pilares-chave que devem nortear o caminho desta futura educadora de infância, como referido no capítulo anterior. Além disto, também a interligação entre a aquisição de saberes teóricos e a prática assume uma posição de destaque, na medida em que nos permite alargar horizontes orientadas por docentes especializados nas diferentes áreas do conhecimento. Deste modo, a procura constante da reflexão sobre a prática que tantas vezes foi alvo de críticas, agora, destaca-se pela sua capacidade de nortear a ação, de dar respostas às incertezas.

A realização dos diferentes estágios permitiu a compreensão da real importância da criação de relações com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. Obviamente que a criação de laços com o grupo é essencial, mas importa ter em atenção também a relação que se estabelece quer com as famílias, quer com a equipa educativa, porque se um destes pilares falha, o nosso trabalho enquanto profissionais da educação de infância pode ficar comprometido. No final de contas, este trabalho está rodeado de interações, todas elas fundamentais.

Também a necessidade da procura constante de respostas foi crucial. Através desta, de início quase que imposta, surgiram os temas investigativos que tanto deram gosto desenvolver. Numa primeira fase, em contexto de creche, procurou-se compreender a influência da leitura de histórias para o desenvolvimento da linguagem. E assim se desmistificou a ideia de que investigar não combina com crianças. Claro está, foram contadas e (re)contadas histórias; foi criada uma área da biblioteca com dezenas de livros novos; foram envolvidas as famílias; enfim. Uma panóplia de situações que permitiram que a investigação acontecesse e também que se promovesse o desenvolvimento das crianças.

Já no decorrer da PPS II, apesar de inicialmente se pretender tomar um rumo que não fosse relativo ao desenvolvimento da linguagem, as necessidades do grupo levaram a que se voltasse a selecionar este tema. Ora, importa salientar que, por neste segundo estágio a problemática emergente ser oriunda de uma situação que inibe algumas crianças de comunicarem, o percurso investigativo foi mais desafiante e estimulante, na medida em que ao longo do mesmo foram identificados alguns focos problemáticos, desenvolvendo-se assim estratégias em conjunto com a equipa educativa que melhorassem a oferta de estímulos no contexto educativo. E assim, através da prática profissional foi possível compreender a importância da prática investigativa na educação de infância. Pensando bem, de que outra forma poderemos ajudar as crianças sem primeiro compreendermos/investigarmos sobre as origens das situações?

O conhecimento sobre a criança (no geral) e sobre a criança (que temos à nossa frente) é fundamental para que o educador possa desenvolver a sua prática. Escutar, ser responsiva, observar são estratégias que nos permitem cuidar e promover o desenvolvimento de cada criança e, que com o auxílio das educadoras cooperantes, foi possível colocá-las em prática.

Apesar de as investigações realizadas terem conduzido ao aprofundamento da temática do desenvolvimento linguagem, chegando à conclusão de que os contextos com os quais a criança contacta diretamente influenciam o desenvolvimento da linguagem, o conhecimento recolhido através das mesmas não se esgotou nesta premissa. Ora, considerando a criança como um ser em constante evolução, o meio envolvente adquire extrema importância, na medida em que permite à criança experimentar e vivenciar novas aventuras. E isto tanto acontece no desenvolvimento da linguagem, como no desenvolvimento motor, artístico, relacional, etc. Assim, o adulto, além de ele próprio ser um estímulo de excelência para a promoção do desenvolvimento nas mais variadas componentes, é também o responsável por manipular o meio tornando-o rico e estimulante à luz das necessidades das crianças que tem perante si.

Em suma, a PPS permitiu identificar um “eu” profissional, dando significado a muitas das questões que conhecia na teoria. Além disto, tornou possível a compreensão da importância da investigação nesta área do conhecimento, na medida em que apenas através da pesquisa e reflexão é possível adequar a prática às necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(s.n.). (2019/2020). *Projeto Educativo da Organização Socioeducativa*. Lisboa: [instituição].

Andrade, A. S., Santos, D.N., Bastos, A.C., Pedromônico, M. R. M., Almeida-Filho, N. & Barreto, M. L. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Saúde pública, 39(4),* 606-611.

André, M. (jul/dez, 2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 22*(40), 95-103.

Bassey, M. (1999*). Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press

Bouton, C. P. (1975). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.

Bruner, J. S. (1983). *Le developpment de Tenfanl: Savoir faire-savoir dire.* Paris, Press

Carvalho, C., M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche. Crechendo com qualidade.* Lisboa: Porto Editora.

Clark R, Hutcheson S, Van Buren P. (1974). Comprehension and production in language acquisition. *Journal of Linguistics,10,* 39–54.

Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A falar com bebés. O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In P. Fletcher e B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language (pp. 219-250)*. London: Blackwell.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1995). Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. *Psicologia: Reflexão crítica, 8 (1),* 147-164.

Elliot, A. J. (1982). *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A.

Flores, C. M. M. (2016). *Um olhar sobre o processo de aquisição da linguagem através do estudo do português como língua de herança*. Minho: Universidade do Minho.

Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do movimento da escola moderna em creche. In Formosinho, J.O. & Araújo, S. B. (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113-138). Porto: Porto Editora.

Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3. (6a serie), 13-34.

Forneiro, L. (1998). *A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition: exploring the limits of the language faculty. *Annual Review of Applied Linguistics, 21,* 153–168.

Goldstein, J. (2012). *Play in children´s development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.

Guimarães, R. D. (2009). Linguagem e comunicação: elementos linguísticos e para linguísticos, proxémicos e cinésicos. *Revista de Letras, 2 (8)*, 25-36.

Hakuta, K. & Diaz, R. M. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitiv ability: A critical discussion and some new longitudinal data. In K.E. Nelson (Ed.), *Children language*. New York: Gardner Press.

Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2008). *Early Childhood Environment Rating Scale* (Revised Edition). Nova Iorque: Teachers College Press.

Hart, S. A., Petrill, S. A., DeThorne, L. S., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A, … Schatschneider, C. (2009). Environmental influences on the longitudinal covariance of expressive vocabulary: Measuring the home literacy environment in a genetically sensitive design. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50(8),* 911-919.

Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.* Belo Horizonte: Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.

Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leopold, W. F. (1961). Patterning in children's language learning. In S. Saporta (Ed.), *Psycholinguistirs*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Malavasi, L.& Zoccatelli, B (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* (pp. 1741-1753). Braga: Universidade do Minho.

Meisel, J. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam e L. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss* (pp. 13-40). Cambridge: Cambridge University Press.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, 57-70.

Menyuk, P. (1975). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. Brasil: Biblioteca pioneira das ciências sociais.

Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância.* Lisboa: APEI.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71 (4),* 960-980.

Nunes, C., S., F. (2015). *A importância dos diferentes membros da equipa educativa na inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. &. Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Pacheco, A. & Pereira, L. (Orgs.). (2019). *IV encontro do ensino artístico especializado da música do Vale do Sousa: O ensino da música no século XXI: Desafios e compromissos*. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.

Parente, C. (2015). *Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem.* Universidade do Minho: Centro de Investigação em estudos da Criança. Consultado em http://hdl.handle.net/1822/53608

Parente, C. (Org.). (s.d.). Potencialidades do portfólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa*. Brasil: Movimenta – projetos em educação

Parot, F. (1978). Algumas notas sobre as teorias da aquisição da linguagem: Piaget, Chomsky, Skinner. *Análise Psicológica, 2(1)*, 115-124.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Piaget, J. (1967). Seis estudos de psicologia (M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Pinto, J. M. (1984). Questões de Metodologia Sociológica I. *Cadernos de Ciências Sociais, 1*, pp. 29-42.

Portugal, G. (2012*) Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quay, S. (1995). The bilingual lexicon: implications for studies of language choice. *Journal of Child Language, 22(2),* 369–387.

Rezende, M. A., Beteli, V. C., Santos, J. L. F. (2005). Avaliação de habilidades de linguagem e pessoal-sociais pelo Teste de Denver II em instituições de educação infantil. *Acta Paul Enferm*, *18(1),* 56-63.

Santos, R. (2002). A aquisição da linguagem. In: *FIORIN*, José Luís (org.). Introdução à linguística: I. Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

Sarmento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.

Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l, 2,* 46–64.

Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação, 55(5*), 1-15.

Silva, C., Martins, M., Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas.* Consultado a 17 de março de 20120 em http://hdl.handle.net/20.500.11796/1202

Silva, I.L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério Da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, M., & Pereira, F. (2011). Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação. In *Atas do XI*

Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 547–552). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

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

Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, J. M., França, A. M. (2014). Que avaliação na educação de infância?*. Interacções, 32,* 40-53.

Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias in Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ

Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos no mundo». Cosmopolitismo, participação e direitos da criança.* Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O... Hortas, M. J. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M. E. (2013). Caregiver-child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. *Early Childhood Research Quarterly, 28,* 858-873.

Villas Boas, M. A. (2002). Leitura de histórias: o contributo da dimensão socio-afectiva. In Viana, F. L. & Martins, M. (coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração – investigação e prática docente.*

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars, 18*, s.p.

ANEXOS

Anexo A. Registos diários

Data	Nº	Nota de campo	Inferência	Enquadramento
07.10.2019	5	Sesta No decorrer da sesta, eu e a educadora falamos sobre as necessidades do grupo. Falamos sobre a implementação de portefólios e do mapa de presenças. Relativamente ao mapa de presenças, chegamos à conclusão que o melhor é fazer um mapa semanal, uma vez que a tabela de dupla entrada se torna de mais fácil leitura. Para além disto, decidimos também que, em vez de colocarmos a fotografia de cada criança, iremos reunir um conjunto de imagens para que cada uma escolha a que mais gosta. A imagem selecionada irá representar cada criança no mapa de presenças semanal. Estes símbolos irão ser utilizados também para identificar os trabalhos de cada criança.		Equipa educativa – planeamento
	6	Tarde Quando acordam da sesta, as crianças deslocam-se calmamente à casa de banho. As que têm de trocar de fralda (L, R, V, RL, G, U) retiram-na de forma autónoma.		Rotina
14.10.2019	11	Manhã - sala de atividades Depois de comerem a fruta, as crianças ficam em roda no tapete. Educadora - ora, vamos falar um bocadinho sobre o vosso fim-de-semana! Cada um vai-me contar o que fez. À vez, as crianças vão dizendo o que fizeram e a educadora vai estimulando a conversa.		Rotinas
15.10.2019	16	Manhã - espaço exterior		Criação de laços

		No fim da manhã, o grupo vai um pouco para o espaço exterior. Eu coloco-me junto do escorrega. Estagiária - XZ, para desceres tens que acertar na palavra passe! XZ - mas mas mas eu não sei qual é! Eu chego junto ao ouvido dele e digo: Estagiária - tens que bater duas vezes na minha mão (demonstro). XZ bate uma vez. Estagiária - palavra passe errada! Tem que ser duas vezes! XZ bate outra vez uma vez. Estagiária - errada! (E volto a demonstrar). XZ volta a bater e fá-lo 4 vezes. Estagiária - epá! Cheio de energia! Eram só duas! Mas vá, vou considerar que acertaste! Podes descer! Bi bi bi XZ sorri ao descer. J, T e I juntam-se à brincadeira.		
18.10.2019	22	Manhã - sala de atividades Depois de as crianças comerem a fruta, pergunto individualmente para onde querem ir brincar. Quando pergunto à MA, esta não me responde. Continuo a perguntar às outras crianças. No fim, vou ter com ela. Estagiária - então, MA. Queres ir brincar para onde? MA aponta para a zona da casinha. Estagiária - queres ir para a casinha? MA acena com cabeça a dizer que sim. Estagiária - boa! Então podes ir para lá brincar com os amigos! MA vai e brinca sozinha toda a manhã.		Criação de laços

21.10.2019	25	Manhã - sala de atividades Depois de as crianças comerem a fruta, o único momento em grande grupo durante a manhã, a educadora pergunta para que área cada criança quer ir brincar. I e MA são os únicos que não respondem. Quando todos dizem, a educadora deixa-os ir para onde querem. MA fica nos legos e I fica a passear pela sala.		Desenvolvimento da linguagem/criação de laços
25.10.2019	36	Manhã - sala de atividades Quando chego à sala, sento-me junto às crianças, na roda. U está ao meu lado. Toca na minha perna, mete-se de joelhos e sorri para mim. Eu sorrio para ele. Estagiária - bom dia, U! U faz abre a boca e fecha como se me estivesse a dizer bom dia.		Criação de laços
	37	Manhã - sala de atividades Enquanto as crianças estão sentadas a comer a fruta, MI repara que N tem umas botas novas. MI - as tuas botas são muito giras! N - são novas! São botas de cavalo! MI - são mesmo giras! As crianças continuam a falar sobre as botas até a educadora pedir para falar.		Interação entre pares/desenvolvimento da linguagem
	40	Manhã - sala de atividades Enquanto as crianças estão a brincar livremente, vamos chamando algumas para fazerem uma composição sobre as grandezas. Nesta atividade, é proposto às crianças que colem folhas pequenas numa folha pequena e folhas grandes numa grande. Assim, percebemos se conseguem distinguir estas duas grandezas. Durante a atividade, MI e N conseguem contar o número de folhas que têm em		Consciência numérica

		cada grupo e dizer quantas têm que por para ficar igual.		
28.10.2019	41	Manhã - sala de atividades A educadora reúne as crianças no tapete da sala para realizar as partilhas do fim-de-semana. Pergunta a MA o que fez no fim-de-semana Educadora - MA, o que fizeste no teu fim-de-semana? MA olha para a educadora e mexe os lábios, como se estivesse a falar. Educadora - tens que falar mais alto. Assim não te ouço. MA continua a mexer os lábios diz alguns sons muito baixo. Educadora - não te consigo ouvir, MA. MA fica a olhar para a educadora. Esta faz o registo e continua a perguntar às outras crianças.		Desenvolvimento da linguagem/criação de laços
	42	Manhã - sala de atividades Durante as atividades de exploração livre da manhã, proponho a T que venha fazer a atividade das grandezas. T aceita e vem com entusiasmo. Estagiária - lembras-te deste jogo, T? T fica a olhar para mim. Estagiária - esta folha (aponto para a maior) é mais pequena ou maior que esta (aponto para a pequena). T - é maior! Estagiária - boa! E estas folhas? Qual delas é maior? T - é esta! (Aponta para uma folha recortada grande). Estagiária - muito bem! Então, na folha desenhada grande tens que por folhas grandes e na folha pequena tens que por as mais pequeninas. T acena afirmativamente com a cabeça e começa a colar apenas folhas grandes.		Distinção de grandezas

		Estagiária - e que tal se colasses uma folha pequenina? T - sim! T pega numa folha pequenina e cola na folha pequena. Depois disto, continua a colar folhas grandes. Estagiária - já tens tantas folhas grandes! T fica a olhar para o trabalho e descola uma das folhas grandes e cola na folha desenhada pequena. Estagiária - então? O que é que se passou? Trocaste por quê? T não responde. Estagiária - a folha que puseste agora é grande ou pequena? T - cabe aqui! (Aponta para a folha desenhada pequena). Estagiária - é verdade, cabe ali, mas não te lembras do jogo? T não responde. Ajudante - então, T? Essa folha é grande! Não pode estar aí. As grandes são na grande e as pequenas são na pequena (retira a folha do sitio onde T colocou). T continua a pegar em folhas grandes, mas já não tem mais espaço para colar na folha grande. Estagiária - onde é que vais colar essa grande? T - aqui! (Aponta para um espaço pequeno). Estagiária - aí essa não cabe, não vês? T fica a olhar para mim. Estagiária - se calhar agora tens que colar pequenas. T pega em folhas pequenas. Estagiária - e onde vais colar? T aponta pars o espacinho da folha grande desenhada.		

		Estagiária - a folha que tens na mão é grande ou pequena? T - pequena! Estagiária - então tens que colar onde? T aponta para o espacinho em branco da folha desenhada grande. Estagiária - não, T. Tens que colar na pequenina. Assim, olha! Grandes na grande e pequenas na pequena. T faz o que digo até completar a tarefa.		
29.10.2019	48	Manhã - sala de atividades No decorrer das atividades de exploração, vou para a mesa onde está disponível um jogo de encaixe. Automaticamente JC e MI vêm ter comigo. Estagiária - vou buscar o folheto! Ele tem imagens giras para fazer construções. MI fica a olhar para mim e começa a fazer a sua construção. Quando trago os folhetos, JC agarra um, mas não escolhe nenhuma imagem. Estagiária - olhem, eu vou fazer um baloiço! Eles ficam a olhar para mim desconfiados. Estagiária - sim, está aqui um baloiço e eu vou fazer um igual! Começo a fazer a construção. À medida que a vou fazendo, vou dizendo que peças preciso, mas nenhuma das crianças tem iniciativa para pegar nelas. Entretanto chega N e F à mesa. Estas duas crianças correspondem ao meu pedido e ficam extremamente contentes quando conseguem descobrir uma que eu disse que precisava. Quando acabo de construir o baloiço, vêem várias crianças da sala ver (R, A e T).		Criação de laços/Distinção de grandezas

		R - agora falta um menino para brincar no baloiço. N - mas não há nenhum menino no folheto. Estagiária - pois não, mas podemos contruir um! Olhem, preciso de um círculo, de um pau grande e 4 médios. F e N encontram as peças e entregam-me. Eu construo o boneco e coloco-o no baloiço. F e N ficam a brincar com a construção muito entusiasmados		
	49	Manhã - sala de atividades Enquanto estou a brincar com as crianças na construção do baloiço, T vem ter comigo e empurra outras crianças que se tentem chegar perto de mim. Estagiária - T o que é que estás a fazer? T fica a olhar para mim. Estagiária - não podes empurrar os amigos. Assim não quero brincar contigo. T aceita o que lhe digo melhora o seu comportamento.		Resolução de conflitos
	50	Manhã - sala de atividades F e N brincam com o baloiço que ajudei a construir. F - não podes fazer com tanta força. N não está a empurrar com força o baloiço. F - não, assim vais estragar. Não podes mexer! (Afasta a mão de N) N - para! Eu também quero brincar. Estagiária - F, tens que deixar os amigos brincar... F olha para mim, mas não diz nada. Passado algum tempo, diz: F - cuidado, temos que ter cuidado para não estragar. As crianças continuam a brincar e eu vou-me embora.		Resolução de conflitos/Interação entre pares
30.10.2019	53	Manhã - sala de atividades Quando as crianças acabam de arrumar a sala, juntamo-nos no tapete.		Projeto/Interação entre pares

		Estagiária - ora, então hoje eu estive com alguns amigos a construir este cartaz. Quem é que foi? Algumas crianças que não estiveram envolvidas na elaboração levantam o braço (MY, T e RL). Estagiária - vocês não vieram... acho que estão confusos! N e F, venham lá explicar o que fizeram. As crianças ficam a olhar para o cartaz e não falam. Eu começo a fazer algumas perguntas e eles vão-me respondendo. Peço que estas crianças se sentem e que venha o MI e o L. Estes dizem quais animais desenharam. MI fala mais que L.		
04.11.2019	54	Manhã - sala de atividades MI está sentado no chão com os olhos vermelhos. Estagiária - então, MI, o que se passa? MI fica a olhar para mim. Estagiária - não queres ir brincar? MI acena com a cabeça a dizer que não. Ajudante - o que é que se passa? Estás triste? MI - sim (com os olhos em água). Estagiária - (abre os braços) anda cá ter comigo... MI dirige-se à ajudante e aninha-se no seu colo. Estagiária - conta-me lá, por que é que estás triste? MI - é porque vou estar dois dias nos avós. Ajudante - isso passa rápido! É como o fim de semana! Quando deres por ti já estás com os pais! MI acena afirmativamente com a cabeça. Ajudante - queres ir brincar? MI não responde. Ajudante - vá, agora ficas aqui um bocadinho ao pé de nós! Queres? MI - sim! Ajudante - puxa uma cadeira e senta-te.		Criação de laços

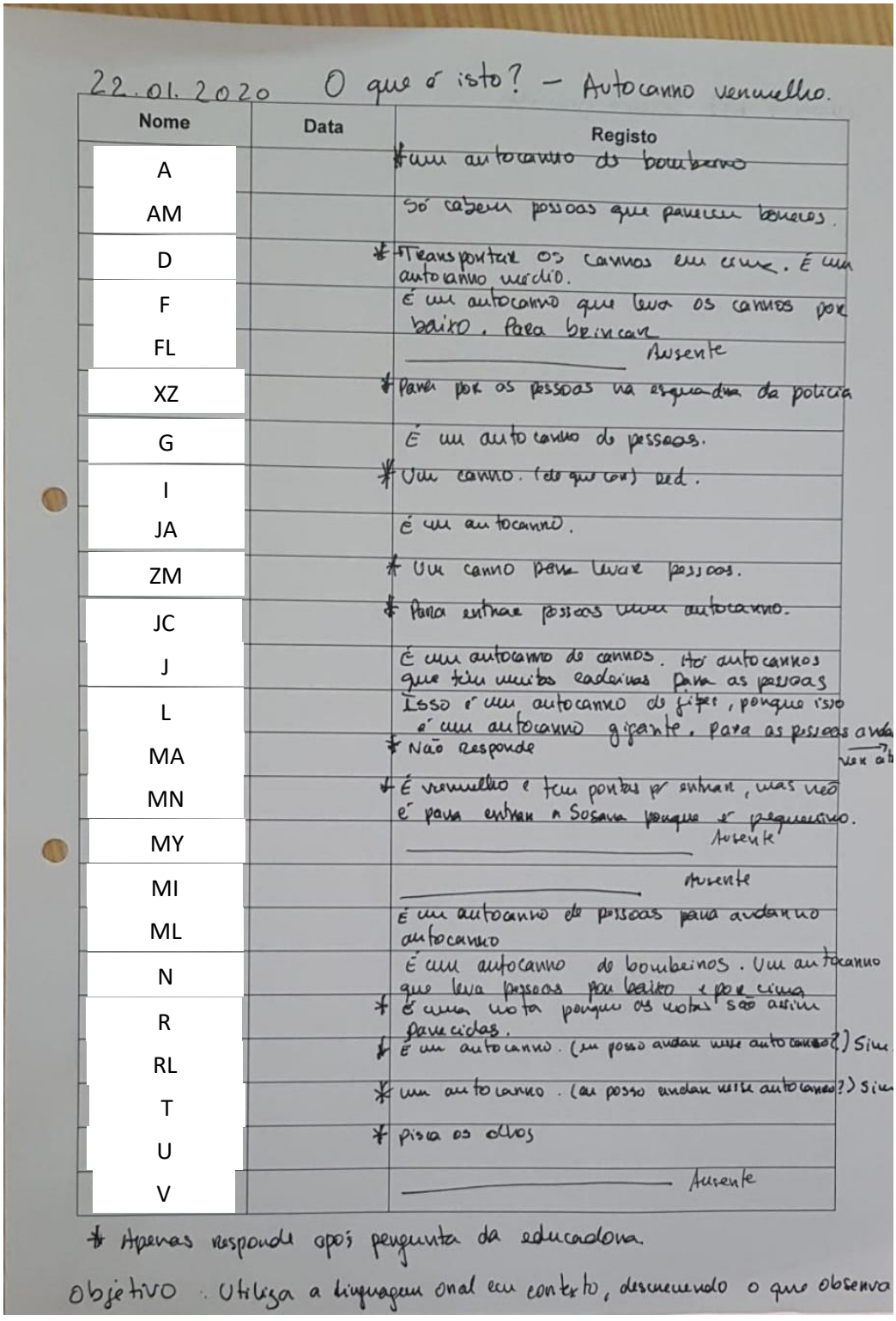
		MI fica o resto da manha junto de nós. Posteriormente, a ajudante explica-me que o pai de MI vai ser operado e é por isso que este vai ficar com os avós.		
08.11.2019	64	Manhã - sala de atividades A educadora pergunta a U para onde é que este querer ir brincar. U levanta-se e aponta para os jogos de mesa. Educadora - para onde é que queres ir? U volta a apontar para os jogos de mesa. Educadora - queres ir para os jogos de mesa? U acena com a cabeça afirmativamente. Educadora - podes ir para os jogos de mesa! U levanta-se e vai para os jogos de mesa.		Desenvolvimento da linguagem
12.11.2019	71	Manhã - sala de atividades Durante as atividades de exploração livre da manhã, I e MY fazem uma construção de legos. ZM vai para ao pé deles e destrói a mesma. I começa a chorar. De imediato, MI, AL e A vão para junto dele, sendo que AL faz uma festinha na cara de I. Todos ajudam a voltar a montar as peças.		Interação entre pares
15.11.2019	75	Tarde – Lanche Depois da hora da sesta, pego nos totós que estão dentro do cesto e pergunto a AL quais são os dela. AL – é tete (este). Estagiária – Queres que faça uma trança ou um totó? AL – uma tata (trança). Estagiária – está bem, vou fazer uma trança. Começo a fazer o penteado. Estagiária – olha, não dá para fazer uma trança porque tens o cabelo escadeado… Pode ser um totó? AL – Tim! Estagiária – Sim? Boa!		Desenvolvimento da linguagem

	76	Tarde - espaço exterior As crianças estão a brincar livremente no espaço exterior. Vou para junto de U que está a brincar na casinha de plástico. Estagiária - (finjo que bato à porta) bom dia, posso entrar? U olha para mim e acena afirmativamente com a cabeça. Estagiária - desculpe, estava cheia de fome! Será que me pode dar um geladinho? U sorri para mim e dirige-se para um dos cantos da casa e finge que prepara comida. Vem até mim e finge que me entrega qualquer coisa. Estagiária - uau, muito obrigada! É um gelado? U acena afirmativamente com a cabeça a sorrir. Estagiária - É um gelado de quê? U - Ulate (muito baixinho). Estagiária - desculpe, senhor, não entendi. U - Ulate (muito baixinho). Estagiária - é de chocolate? U acena afirmativamente com a cabeça. Estagiária - uau, que sorte! Adoro gelados de chocolate! Finjo que como e entrego-lhe o copo. Estagiária - muito obrigada! U sorri para mim e eu vou-me embora.		Desenvolvimento da linguagem
	77	Tarde - espaço exterior As crianças estão a brincar livremente no recreio. Algumas brincam ao lobo mau, que consiste em fugir da criança que finge ser esta personagem. A educadora junta-se à brincadeira assumindo o papel de lobo mau. As crianças fogem a rir-se e de seguida		Interação adulto/criança

		aproximam-se para que a educadora as volte a tentar apanhar.		
18.11.2019	79	Manhã - aula de ginástica Durante a aula de ginástica, U vem tem comigo e entrega-me uma bola. Estagiária - uma bola? É para quê? U aponta para a raquete e para a bola. Estagiária - queres que atire a bola para tu acertares com a raquete? U sorri para mim e acena afirmativamente com a cabeça. Estagiária - sim? U sorri para mim e acena afirmativamente com a cabeça. Estagiária - então diz que sim! U - tim (baixinho) Estagiária - mais alto, que eu não ouvi! U - tim! Estagiária - boa! Lanço a bola e ele tenta acertar com a raquete.		Desenvolvimento da linguagem
20.11.2019	86	Manhã – sala de atividades Reúno as crianças em grande grupo e explico que temos que dividir as tarefas que faltam fazer relativamente ao projeto. Para isto, procedo à elaboração da tabela, em que vou escrevendo as tarefas que faltam realizar, bem como os responsáveis pelas mesmas. Durante esta divisão, algumas das crianças não se voluntariam para nenhuma atividade.		Projeto
26.11.2019	93	Manhã - sala de atividades Durante as atividades de exploração livre da manhã, J vai para a área da biblioteca, onde é possível encontrar dezenas de livros sobre as mais variadas		Desenvolvimento da linguagem

		temáticas. Durante a sua exploração, pega num livro, senta-se e lê o livro. Para isto, segue as linhas do texto com o dedo e vai dizendo algumas palavras.		
03.12.2019	100	Manhã - sala de atividades Durante as atividades de exploração livre da manhã, JA fica a olhar para o que estou a fazer com outras crianças no desafio do projeto. Estagiária - queres vir para o projeto, JA? JA - sim! Estagiária - então coloca o teu cartão na área do projeto. JA vai para o quadro das áreas e coloca e o cartão no projeto. Vem para a mesa e escolhe fazer o desenho do gato. JA - eu não sei fazer um gato. Estagiária - não sabes? Tens aqui um gato para veres como é! Faz como tu sabes. JA começa a fazer o desenho. Entretanto volta a olhar para mim. Estagiária - então? Estás a ver como estás a conseguir? JA - eu não sei fazer o gato... Estagiária - sabes sim! Olha aqui como está a ficar tão giro! JA fica a olhar para mim com olhos de choro. Estagiária - não queres desenhar mais? JA - não (a começar a chorar). Estagiária - não tem mal! Não precisas de chorar! Se queres só ficar aqui ao pé de nós só tens de ir por o teu cartão de lado e voltas para aqui. JA acaba por ficar o resto da manhã junto a nós, a observar o que estamos a fazer.		Criação de laços

Anexo B. Folhas de registo de descrição do objeto



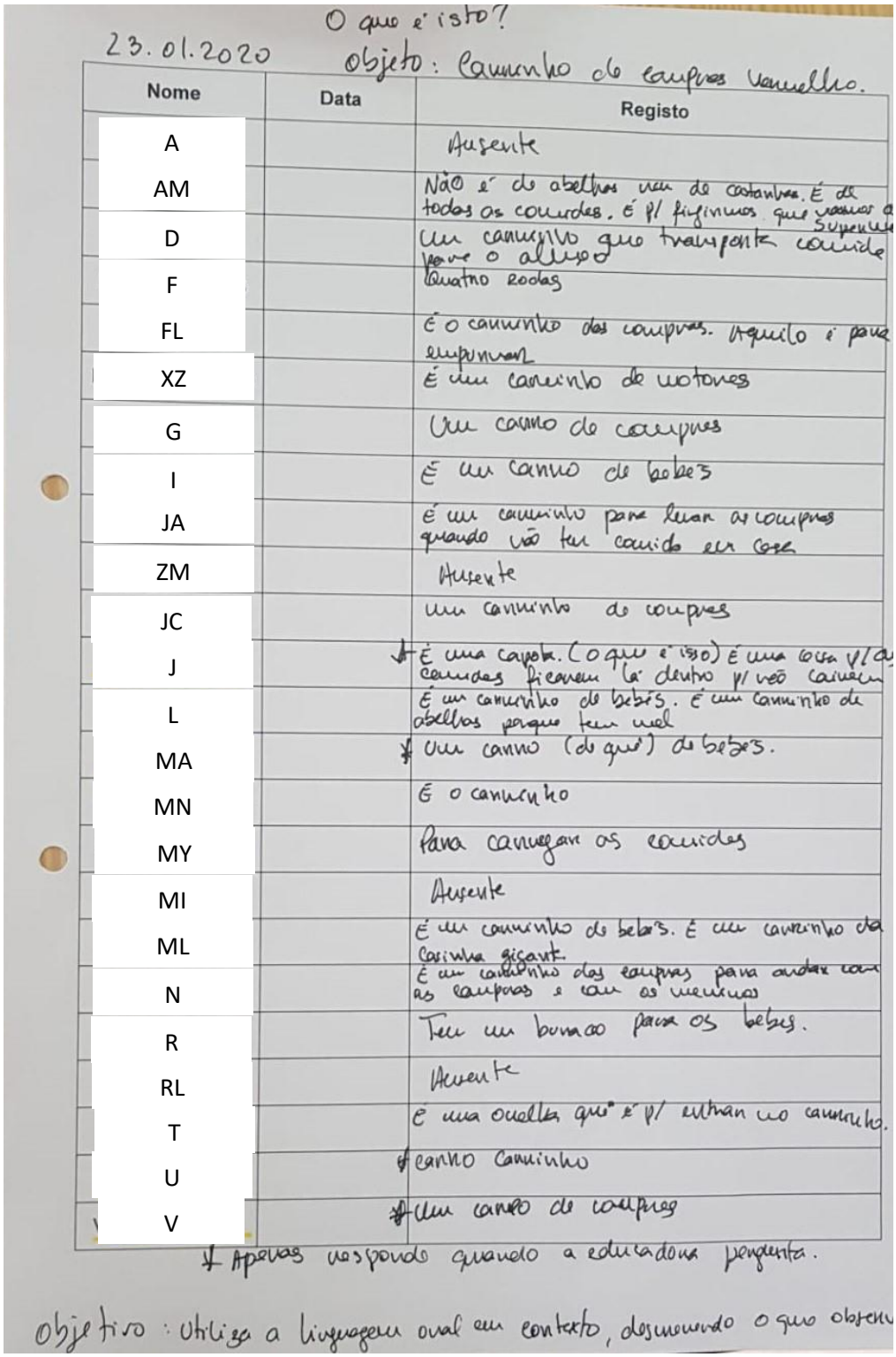
22.01.2020 O que é isto? – Autocarro vermelho.

Nome	Data	Registo
A		* Um autocarro de bombeiros
AM		Só cabem pessoas que parecem bonecos.
D		* Transportar os carros em cima. É um autocarro médio.
F		É um autocarro que leva os carros por baixo. Para brincar
FL		Ausente
XZ		* Para pôr as pessoas na esquadra da polícia
G		É um autocarro de pessoas.
I		* Um carro. (de que cor) Red.
JA		É um autocarro.
ZM		* Um carro para levar pessoas.
JC		* Para entrar pessoas num autocarro.
J		É um autocarro de carros. Há autocarros que têm muitas cadeiras para as pessoas
L		Isso é um autocarro de gifes, porque isto é um autocarro gigante. Para as pessoas and
MA		* Não responde
MN		* É vermelho e tem portas p/ entrar, mas não é para entrar a Sosana porque é pequenino.
MY		Ausente
MI		Ausente
ML		É um autocarro de pessoas para andar no autocarro
N		É um autocarro de bombeiros. Um autocarro que leva pessoas por baixo e por cima
R		* É uma nota porque as notas são assim parecidas.
RL		* É um autocarro. (eu posso andar nesse autocarro?) Sim.
T		* um autocarro. (eu posso andar nesse autocarro?) Sim
U		* pisa os olhos
V		Ausente

* Apenas responde após pergunta da educadora

Objetivo: Utiliza a linguagem oral em contexto, descrevendo o que observa

L → Noi somos grandes



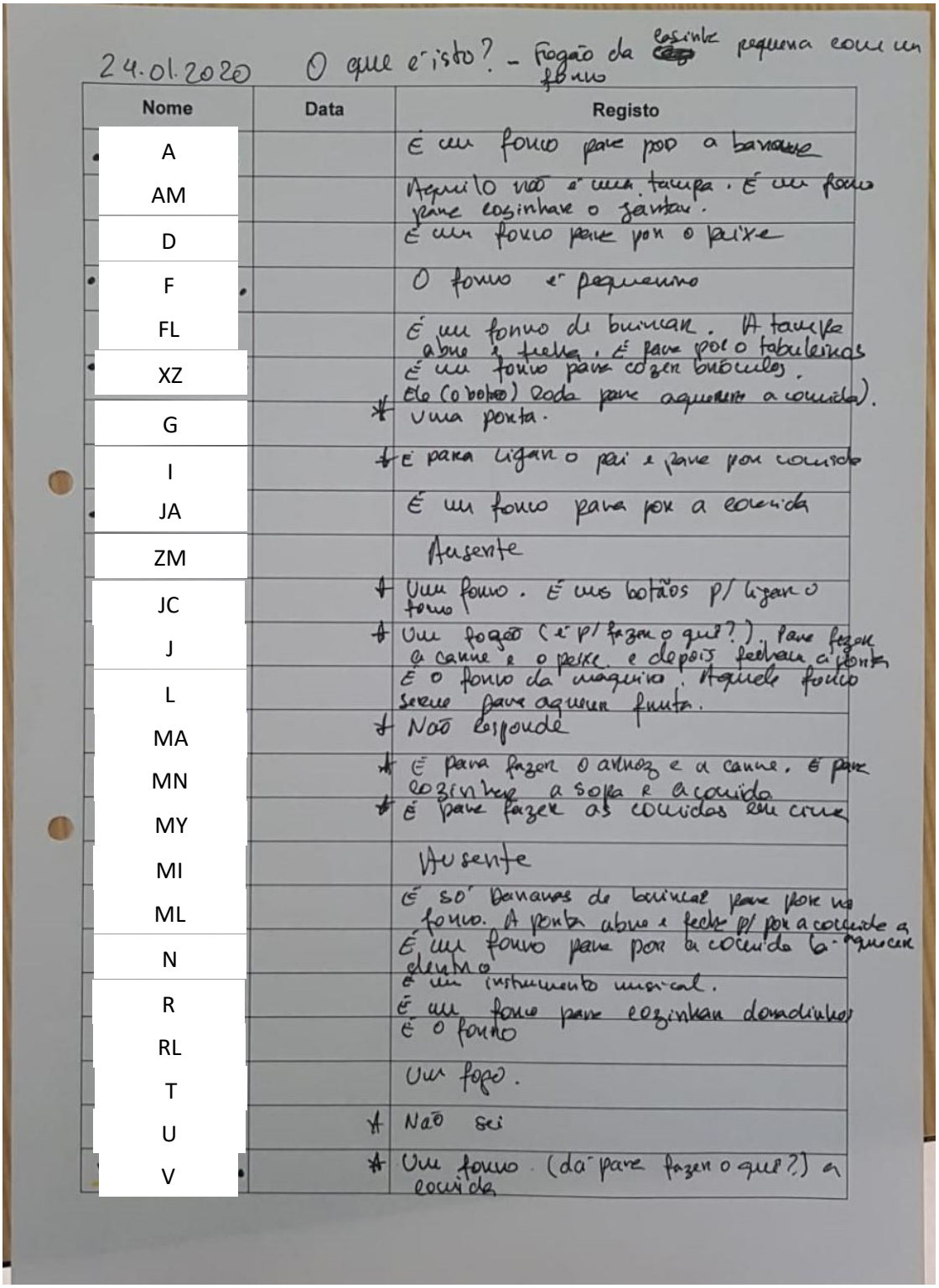
O que é isto?

23.01.2020 Objeto: Carrinho de compras vermelho.

Nome	Data	Registo
A		Ausente
AM		Não é de abelhas nem de costumes. É de todos os comidas. É p/ fingirmos que vamos a supermercado
D		Um carrinho que transporte comida para o almoço
F		Quatro rodas
FL		É o carrinho das compras. Aquilo é para empurrar
XZ		É um carrinho de motores
G		Um carro de compras
I		É um carro de bebés
JA		É um carrinho para levar as compras quando vão ter comida em casa
ZM		Ausente
JC		Um carrinho de compras
J		* É uma capota. (O que é isso) É uma coisa p/ as comidas ficarem lá dentro p/ não cairem
L		É um carrinho de bebés. É um carrinho de abelhas porque tem mel
MA		* Um carro (de quê) de bebés.
MN		É o carrinho
MY		Para carregar as comidas
MI		Ausente
ML		É um carrinho de bebés. É um carrinho da Carinha gigante.
N		É um carrinho das compras para andar com as compras e com os meninos
R		Tem um buraco para os bebés.
RL		Ausente
T		É uma ovelha que é p/ entrar no carrinho.
U		* carro carrinho
V		* Um carro de compras

* Apenas respondo quando a educadora pergunta.

Objetivo: Utiliza a linguagem oral em contexto, descrevendo o que observa



24.01.2020 O que é isto? - Fogão da cosinha pequena com um forno

Nome	Data	Registo
A		É um forno para pôr a bananeira
AM		Aquilo não é uma tampa. É um forno para cozinhar o jantar.
D		É um forno para pôr o peixe
F		O forno é pequenino
FL		É um forno de brincar. A tampa abre e fecha. É para pôr os tabuleiros
XZ		É um forno para cozer bolinhos. Ele (o bolo) cada para aquecer a comida).
G	*	Uma porta.
I	*	É para ligar o pai e para pôr comida
JA		É um forno para pôr a comida
ZM		Ausente
JC	*	Um forno. É uns botões p/ ligar o forno
J	*	Um fogão (é p/ fazer o quê?). Para fazer a canne e o peixe. e depois fechar a porta. É o forno da máquina. Aquele forno serve para aquecer fruta.
L	*	Não responde
MA	*	É para fazer o arroz e a canne. É para cozinhar a sopa e a comida
MN	*	É para fazer as comidas em cima
MY		Ausente
MI		É só bananas de brincar para pôr no forno. A ponta abre e fecha p/ pôr a comida a
ML		É um forno para pôr a comida p/ aquecer alguma
N		é um instrumento musical.
R		É um forno para cozinhar domadinhos
RL		É o fourno
T		Um fogo.
U	*	Não sei
V	*	Um forno. (dá para fazer o quê?) a comida

Vassoura da sala

Nome	Data	Registo
A	28/01/2020	limpar o chão, o lixo, a terra
AM	"	———
D	"	———
F	"	———
FL	"	uma vassoura que tem na pontinha p/ limpar, uma parte que é roxa
XZ	"	Tenho uma vassoura do vampirinho
G	"	É uma vassoura para a bruxa
I	"	a vassoura é vermelha
JA	"	———
ZM	"	———
JC	"	A vassoura é cinzenta
J	"	uma parte preta
L	"	Tem um pau na vassoura
MA	"	É azul
MN	"	~~[illegible]~~ As pessoas podem varrer a terra
MY	"	é uma vassoura para voar para o céu
MI	"	A vassoura tem uma ponta que é para segurar
ML	"	É uma vassoura
N	"	é para tirar o lixo que está no chão
R	"	é uma vassoura grande para limpar o chão é fina e os pelos são finos
RL	"	é uma vassoura para limpar o chão depois limpa o ~~[illegible]~~ sujo e vai para o lixo
T	"	A mãe limpou o chão com a vassoura
U	"	limpar o chão
V	"	O papá apanha o sujo com a vassoura

Gato inteiro 29/01/2020

Nome	Data	Registo
A		um gato com olhos castanhos
AM		_____
D		o gato come espinhas
F		é um gato que come peixe
FL		o gato tem garras, não sei a porque é um inteiro
XZ		é um leão
G		um gato que cola
I		é um gato faz miau
JA		é um gato de brincar por que não mexe
ZM		_____
JC		o gato tem 4 patas
J		é verde
L		é um gato inteiro
MA		é um gato tem olhos e faz miau
MN		é um gato para brincar ali
MY		o gato tem 4 patas
MI		o gato tem bigodes, tem cauda
ML		o inteiro é para colar nos quadrados
N		é um gato
R		os inteiros também são para pôr no frigorífico
RL		_____
T		o gatinho tem patas
U		é um leão.
V		é um inteiro

30.01.2020

Objeto: cadeira

Nome	Data	Registo
A		É para sentar e vão e para lavar os carros.
AM		
D		* É uma cadeira para os meninos tomarem de cadeira e cozinharem
F		* É uma cadeira, vão e água.
FL		Tem pés. (Quantos pés tem?) Tem quatro.
XZ		É uma cadeira para pintar e para fazer muitas coisas fogo)
G		É uma cadeira para comer.
I		chegou tarde
JA		É uma cadeira para os meninos sentar quando estão cansados.
ZM		Ausente
JC		* Uma parte da cadeira
J		* É uma cadeira (para que serve?) p/ sentar.
L		Tem uma parte que tem um buraco.
MA		* cadeira.
MN		A cadeira é para a casa e o sofá para sentar.
MY		É uma cadeira para sentar.
MI		~~É uma cadeira para lavar os carros~~. Ausente
ML		Estava fora da roda
N		É uma cadeira para sentar em cima da cadeira.
R		É uma cadeira para para lavar carros.
RL		* É uma cadeira para comer qualquer coisa ali na mesa.
T		É uma cadeira
U		Não falou
V		chegou no fim da atividade.

Anexo C. Planificação de atividades relacionadas com o projeto "Quais os tipos de nascimento dos animais?"

Atividade 1: convite para as famílias participarem na pesquisa	Tempo: 15'
Área de Conteúdo: formação pessoal e social; expressão e comunicação	
Recursos: Material de pintura (lápis de cor) Folha branca A4 Computador Impressora	
Objetivos Específicos: A – Selecionar os tópicos para a escrita do convite; B - Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.	
Descrição da Atividade e Estratégias: Com as crianças reunidas em grande grupo, questionar quem gostaria de escrever o convite às famílias. Para esta atividade, devem ser selecionadas cerca de três crianças tendo em conta o espaço à volta do computador. Junto ao computador, a educadora estagiária deve realizar questões-chave para que as crianças lhe digam qual é o objetivo do convite (ex.: o convite é para quem?; o que é que pretendemos com este convite?, etc.). Aquando da escrita no computador, a educadora estagiária deve permitir que as crianças escrevam no teclado. Para isto, deve chamar cada criança e, segurando no seu dedo indicador, carregar em cima das letras. À medida que vão aparecendo as letras no ecrã, a educadora estagiária deve ir soletrando o que aparece no ecrã do computador.	
Indicadores de Avaliação: A1 – Indica o tema do convite; A2 – Formula frases sobre o tópico do convite; B1 – Espera pela sua vez para falar; B2 – Espera pela sua vez para participar.	
Técnicas/instrumentos de avaliação: Observação participante; Registos fotográficos.	

Atividade 2: pesquisa	Tempo: 15’
Área de Conteúdo: formação pessoal e social; expressão e comunicação; conhecimento do mundo	
Recursos: livros; 2 computadores.	
Objetivos Específicos: A - Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; B - Selecionar informação presente nos livros recolhidos; C - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; D – Compreender quais os tipos de nascimento dos animais.	
Descrição da Atividade e Estratégias: A educadora estagiária reúne as crianças que selecionaram realizar a atividade de pesquisa. Para além disto, deve perguntar ao restante grupo se mais algumas está interessada em participar. Posto isto, cada criança deve selecionar um dos livros trazidos pelas famílias para que possa pesquisar e perguntar a cada criança que escolha um animal da teia inicial. De seguida, com o auxílio da educadora estagiária, as crianças devem procurar nos livros informação sobre o tópico. Para isto, a educadora deve explicar que cada criança deve procurar no seu livro imagens do animal que lhe foi atribuído e colar um post it em cima de cada imagem. Por fim, quando a informação estiver toda selecionada, a educadora estagiária deve ler os textos correspondentes a cada imagem selecionada pelas crianças e ir escrevendo numa folha A3 a informação resultante da pesquisa. Para que as crianças consigam compreender o que está escrito em cada cartaz, as crianças devem realizar desenhos que correspondam às frases escritas pelo educador	

Indicadores de Avaliação:

A1 – Dirige-se às outras salas e recolhe livros relacionados com o tema;

A2 – Recorre a frases simples, expressando-se de forma clara, com vista a explicar à outra sala o que pretende;

B1 - Seleciona livros relacionados com o tópico;

B2 – Seleciona imagens relativas ao tema da pesquisa;

C1 e D1 - Utiliza a linguagem oral com vista a explicitar os conhecimentos adquiridos na atividade de pesquisa, explicando de onde nascem os animais – ovíparos/vivíparos;

D3 – representa graficamente o tipo de nascimento pretendido.

Técnicas/instrumentos de avaliação

Observação participante;

Representações gráficas;

Registos fotográficos.

Atividade 3: escrita do e-mail a convidar o biólogo do Jardim Zoológico a vir à sala de atividades Tempo: 15'

Área de Conteúdo: formação pessoal e social; expressão e comunicação

Recursos:

Computador

Acesso à internet

Objetivos Específicos:

A – Selecionar os tópicos para a escrita do convite;

B - Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.

Descrição da Atividade e Estratégias:

Com as crianças reunidas em grande grupo, relembrar quem são os responsáveis pela escrita do email. A educadora estagiária deve também perguntar se mais alguma criança está interessada em participar. Para esta atividade, devem ser selecionadas cerca de três crianças tendo em conta o espaço à volta do computador. Caso mais crianças demonstrem interesse em realizar a atividade, a educadora deve ir alternando as crianças que realizam a atividade.

Junto ao computador, a educadora estagiária deve realizar questões-chave para que as crianças lhe digam qual é o objetivo do convite (ex.: o convite é para quem?; o que é que pretendemos com este convite?, etc.).

Aquando da escrita no computador, a educadora estagiária deve permitir que as crianças escrevam no teclado. Para isto, deve chamar cada criança e, segurando no seu dedo indicador, carregar em cima das letras. À medida que vão aparecendo as letras no ecrã, a educadora estagiária deve ir soletrando o que aparece no ecrã do computador.

Indicadores de Avaliação:

A1 – Indica o tema do convite;

A2 – Formula frases sobre o tópico do convite;

B1 – Espera pela sua vez para falar;

B2 – Espera pela sua vez para participar.

Técnicas/instrumentos de avaliação:

Observação participante;

Registos fotográficos.

Atividade 4: visita de um biólogo do Jardim Zoológico à sala de atividades Tempo: 40'

Área de Conteúdo: formação pessoal e social; expressão e comunicação; conhecimento do mundo

Recursos: Material de escrita; questões em tiras de papel.

Objetivos Específicos:

A - Respeitar a opinião dos colegas;

B - Apropriar-se de conceitos relativos aos tipos de nascimento dos animais;

C - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

Descrição da Atividade e Estratégias:

<u>1ª Fase – preparação da visita/formulação de perguntas:</u>

Em grande grupo, após a escrita do email a convidar o biólogo a vir à sala, a educadora estagiária deverá, em conjunto com as crianças, registar as questões que vão surgindo para posteriormente serem colocadas ao biólogo.

É importante que a educadora dê liberdade para que as crianças se expressem e exponham as suas dúvidas, adotando apenas a postura de moderadora.

Exemplos de perguntas:

- Já viu algum animal a nascer no Jardim Zoológico?
- Os animais nascem no hospital dos animais?

2ª Fase – visita do biólogo à sala de atividades

Para a realização desta atividade, as crianças convidaram previamente um biólogo para ir à sala de atividades. Aquando da sua chegada, as crianças devem estar sentadas em grande grupo, formando uma meia lua e a educadora deverá distribuir, aleatoriamente, as perguntas que foram anteriormente escritas pelas mesmas com o apoio da educadora.

Posto isto, à vez, cada criança deve colocar ao convidado a questão presente no papel que lhe foi entregue, pedido auxílio à educadora para a leitura da mesma.

Para que a atividade decorra na sua plenitude, a educadora deverá moderar a motivação das crianças e ajudar o convidado a responder a todas as perguntas. Além disto, apesar de cada criança ter uma pergunta que deverá colocar à convidada, poderá, se assim o desejar, colocar mais dúvidas que tenham surgido no decorrer da visita. Deve ser ainda dado tempo para o biólogo expor os materiais que trouxer.

Indicadores de Avaliação:

A1 - Espera pela sua vez para falar;

B1 - Utiliza conceitos relacionados com o nascimento dos animais (ovíparo, vivíparo);

C1 e D1 - Participa ativamente na atividade, propondo questões pertinentes.

D2 - Utiliza a linguagem oral com vista a explicitar os conhecimentos adquiridos explicando de onde nascem os animais – ovíparos/vivíparos;

Técnicas/instrumentos de avaliação

Observação participante;

Notas de campo;

Registos fotográficos.

Atividade 5: elaboração do livro do projeto	Tempo: 40’
Área de Conteúdo: formação pessoal e social; expressão e comunicação; conhecimento do mundo	
Recursos: Material de escrita; questões em tiras de papel.	
Objetivos Específicos: A - Respeitar a opinião dos colegas; B - Apropriar-se de conceitos relativos aos tipos de nascimento dos animais; C – Compreender quais os tipos de nascimento dos animais; D - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; E – Organizar a informação recolhida.	
Descrição da Atividade e Estratégias: Uma vez realizada a atividade de pesquisa, a educadora estagiária deve reunir com o grupo responsável pela elaboração do livro do projeto. Este deve também perguntar se mais alguma criança está interessada em participar. Caso mais crianças demonstrem interesse em realizar a atividade, a educadora deve ir alternando as crianças que realizam a atividade. Posto isto, a educadora estagiária deve rever os conceitos descobertos na atividade de pesquisa e escreve-los numa folha de papel A3. Deste modo, em conjunto com as crianças será elaborado o registo a informação relevante e, posteriormente, estas irão proceder à ilustração do que foi previamente escrito. Cabe à educadora estagiária garantir que todo o grupo compreendeu a informação recolhida e que está envolvido na organização da informação, registando apenas a informação relevante. Por fim, devem todos encontrar uma forma para arquivar as folhas elaboradas, formando assim um livro do projeto.	

Indicadores de Avaliação:

A1 - Espera pela sua vez para falar;

B1 - Utiliza conceitos relacionados com o nascimento dos animais (ovíparo, vivíparo);

C1 e D1 - Participa ativamente na atividade, propondo questões pertinentes.

D2 - Utiliza a linguagem oral com vista a explicitar os conhecimentos adquiridos explicando de onde nascem os animais – ovíparos/vivíparos;

E1 – Recorre a ilustrações com vista a organizar a informação recolhida;

E2 – Distingue a informação essencial da acessória;

E3 – Organiza a informação de forma clara, sem sobreposições.

Técnicas/instrumentos de avaliação

Observação participante;

Registos fotográficos.

Atividade 6: elaboração dos ficheiros de palavras Tempo: 20'

Área de Conteúdo: expressão e comunicação; conhecimento do mundo

Recursos: Material de escrita; questões em tiras de papel.

Objetivos Específicos:

A - Apropriar-se de conceitos relativos aos tipos de nascimento dos animais;

B - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

Descrição da Atividade e Estratégias:

Para a realização desta atividade, a educadora estagiária deve levar previamente recortadas tiras de cartolina.

Depois de reunir as crianças em grande grupo, deve perguntar quem gostaria de participar na atividade. Depois de selecionado o pequeno grupo, deve entregar uma tira de cartolina a cada criança e pedir que cada uma selecione uma palavra que tenha aprendido durante o projeto. Cada criança deve fazer um desenho que represente o conceito que aprendeu em metade da tira e a educadora deve escrever o conceito na outra metade.

Por fim, as tiras devem ser recortadas para que o conceito escrito fique separado da representação gráfica de modo a construir um puzzle.

Indicadores de Avaliação:

A1 e B1 - Utiliza conceitos relacionados com o nascimento dos animais (ovíparo, vivíparo);

A2 – Recorre a ilustrações com vista a organizar a informação recolhida;

B2 - Participa ativamente na atividade, propondo questões pertinentes.

B3 - Utiliza a linguagem oral com vista a explicitar os conhecimentos adquiridos explicando de onde nascem os animais – ovíparos/vivíparos.

Técnicas/instrumentos de avaliação

Observação participante;

Representações gráficas;

Registos fotográficos.

Atividade 7: convite para a outra sala assistir à divulgação do projeto Tempo: 30'

Área de Conteúdo: formação pessoal e social; expressão e comunicação

Recursos:

Material de pintura (lápis de cor)

Folha branca A4

Computador

Impressora

Objetivos Específicos:

A – Selecionar os tópicos para a escrita do convite;

B - Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.

Descrição da Atividade e Estratégias:

A educadora estagiária reúne as crianças que selecionaram realizar a atividade. Para além disto, deve perguntar ao restante grupo se mais algumas está interessada em participar.

Com o pequeno grupo reunido, a educadora estagiária deve perguntar se preferem fazer o convite no computador ou escrever à mão. Consoante a resposta das crianças, a educadora deve selecionar os recursos materiais necessários. Para elaborar o convite, a educadora estagiária deve realizar questões-chave para que as crianças lhe digam qual é o objetivo do mesmo (ex.: o convite é para quem?; o que é que pretendemos com este convite?, etc.).

Caso as crianças escolham o computador, a educadora estagiária deve permitir que as crianças escrevam no teclado. Para isto, deve chamar cada criança e, segurando no seu dedo indicador, carregar em cima das letras. À medida que vão aparecendo as letras no ecrã, a educadora estagiária deve ir soletrando o que aparece no ecrã do computador.

Caso as crianças escolham a escrita à mão, a educadora deve servir de modelo para a escrita, escrevendo cada palavra do convite numa tira, entregando-a depois a cada criança que também escreve numa tira de papel. Por fi, deve colar todas as tiras numa folha de papel A3.

Depois de o convite estar escrito, as crianças do grupo responsável pela escrita do convite devem ir, em conjunto com o educador, entregar o convite à outra sala.

Indicadores de Avaliação:

A1 – Indica o tema do convite;

A2 – Formula frases sobre o tópico do convite;

B1 – Espera pela sua vez para falar;

B2 – Espera pela sua vez para participar.

Técnicas/instrumentos de avaliação:

Observação participante;

Registos fotográficos.

Atividade 8: divulgação do projeto Tempo: 30’

Área de Conteúdo: formação pessoal e social; expressão e comunicação

Recursos:

Livro do projeto.

Objetivos Específicos:

A - Respeitar a opinião dos colegas;

B - Apropriar-se de conceitos relativos aos tipos de nascimento dos animais;

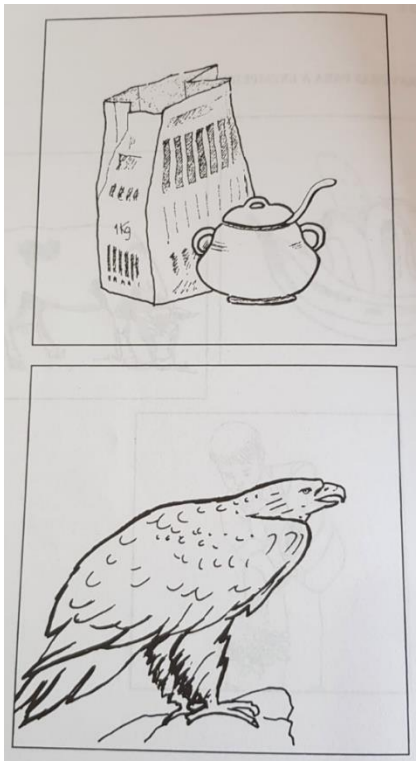
C – Compreender quais os tipos de nascimento dos animais;

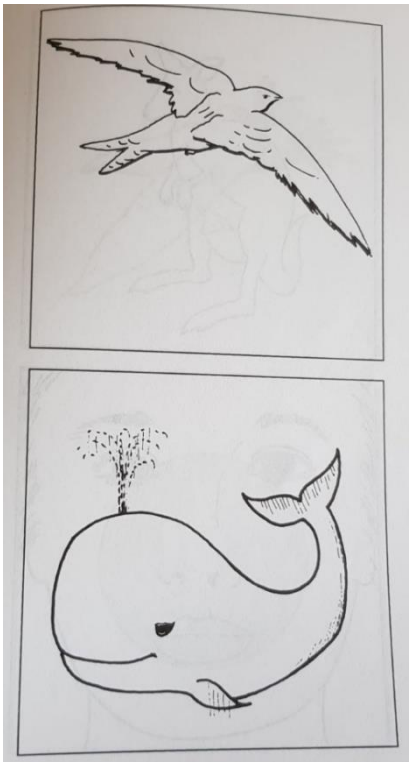
D - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

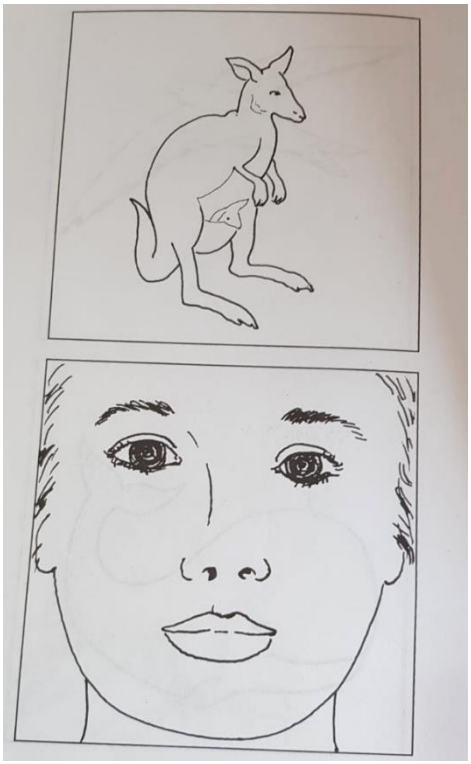
Descrição da Atividade e Estratégias:

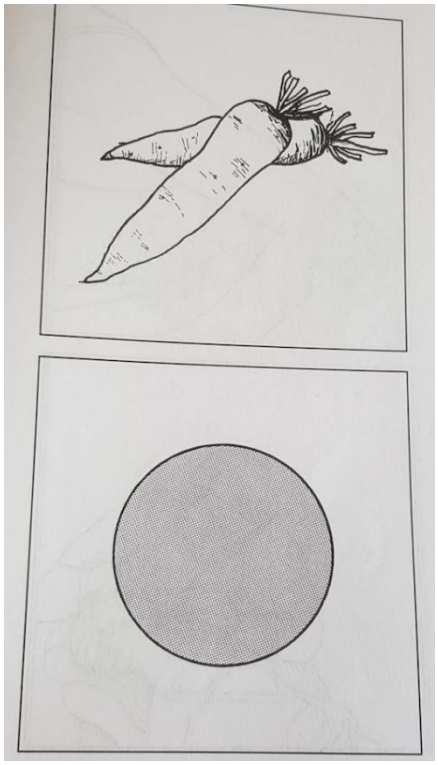
A educadora estagiária reúne as crianças que selecionaram realizar a divulgação do projeto. Para além disto, deve perguntar ao restante grupo se mais algumas está interessada em participar. Com o pequeno grupo reunido, a educadora estagiária deve perguntar quem é que gostaria de falar sobre cada tipo de nascimento. De seguida, deve rever todas as informações com o grupo de crianças com o auxílio do livro do projeto. De seguida, devem dirigir-se à outra sala de jardim-de-infância e proceder à divulgação do projeto. Caso alguma criança se sinta inibida, a educadora deve auxilia-la, dando-lhe algumas pistas sobre o que esta tem para dizer. Por fim, deve ser dado tempo às crianças da outra sala realizarem questões. Neste momento, a educadora estagiária deve ser um mediador, tentado perceber qual é a criança do grupo da divulgação que pretende responder à pergunta colocada.
Indicadores de Avaliação: A1 - Espera pela sua vez para falar; B1 - Utiliza conceitos relacionados com o nascimento dos animais (ovíparo, vivíparo); C1 e D1 - Participa ativamente na atividade, explicando as partes do projeto que lhe foram atribuídas; D2 - Utiliza a linguagem oral com vista a explicitar os conhecimentos adquiridos explicando de onde nascem os animais – ovíparos/vivíparos.
Técnicas/instrumentos de avaliação: Observação participante; Registos fotográficos.

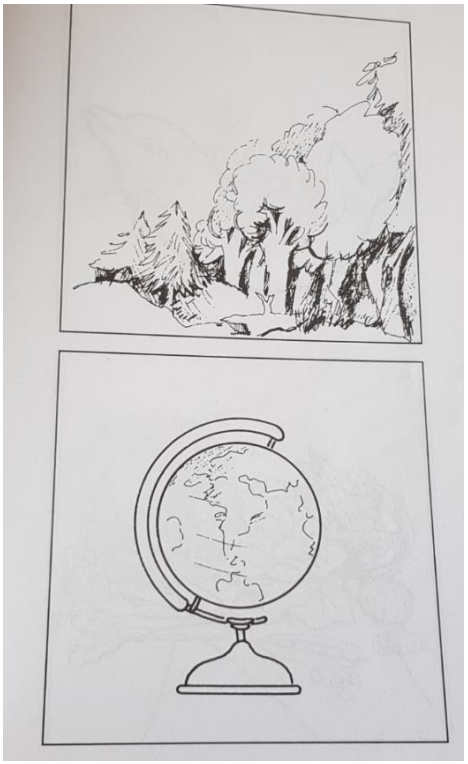
Anexo D. Imagens/itens dos subtestes 1 e 2 por ordem de apresentação

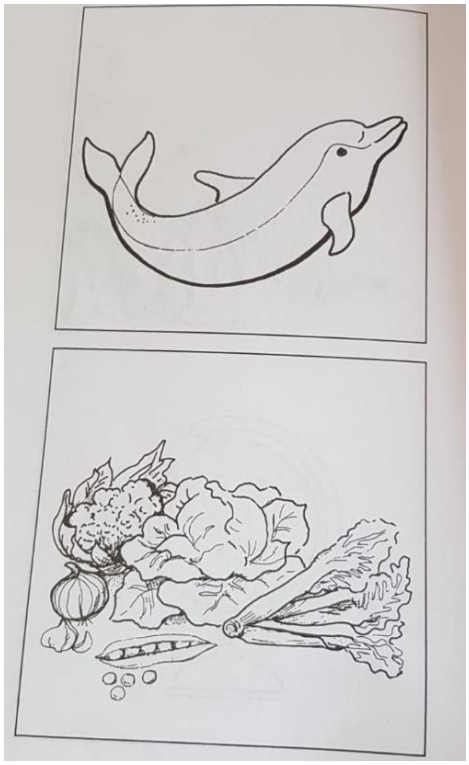


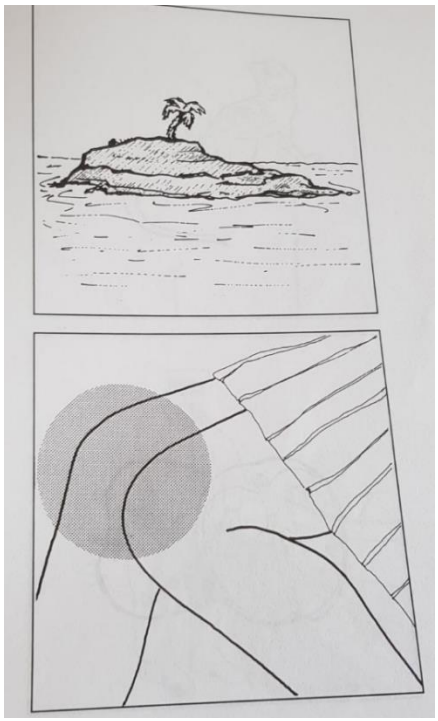


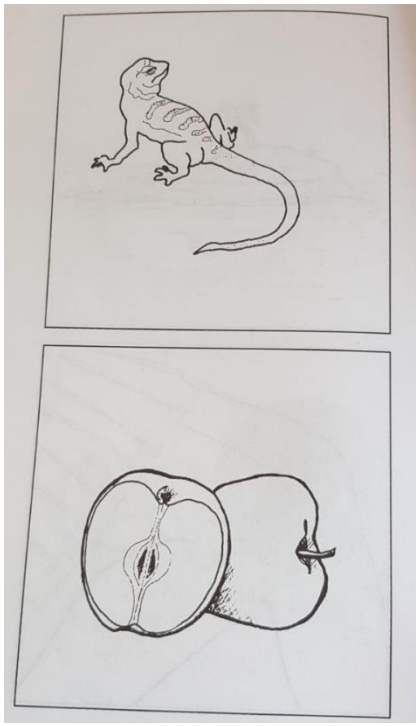


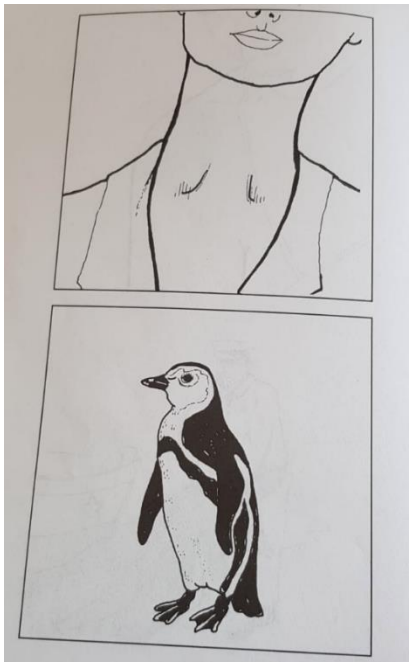


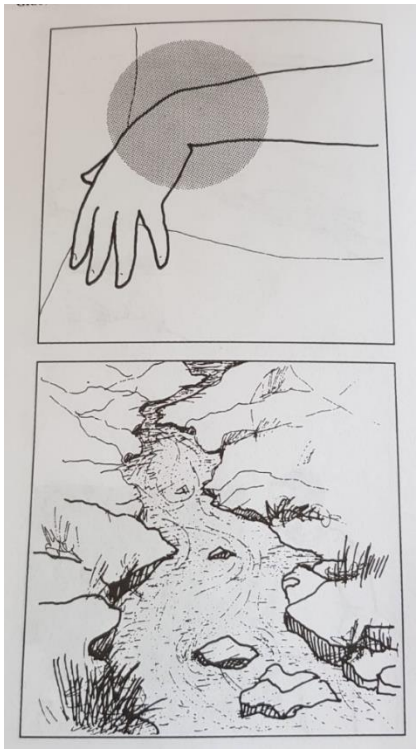


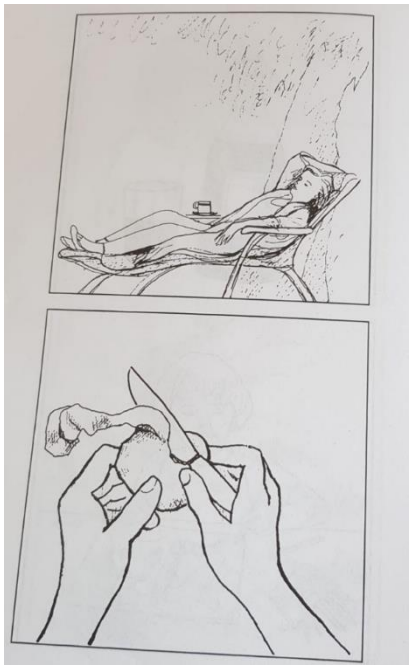


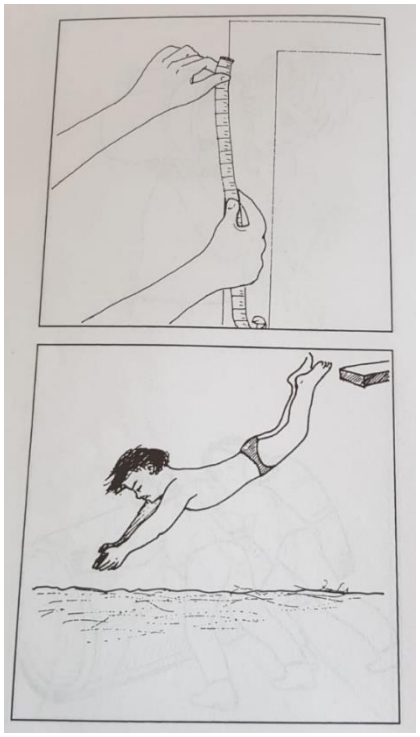


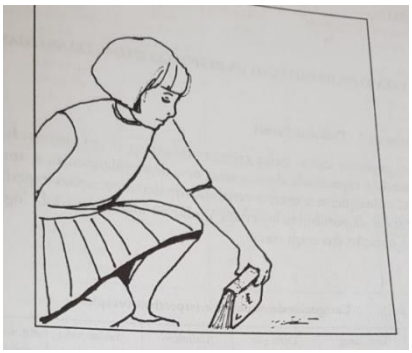












Anexo E. Grelhas de registo dos subtestes 1 e 2

Palavra	Resposta da criança Subteste 1 - definição verbal	Resposta da criança Subteste 2 - nomeação
Açúcar		
Águia		
Ave		
Baleia		
Canguru		
Cara		
Cenoura		
Círculo		
Cotovelo		
Dentista		
Floresta		
Globo		
Golfinho		
Hortaliça/vegetais		
Ilha		
Joelho		
Lagarto		
Maçã		
Ombro		
Pescador		
Pescoço		
Pinguim		
Praia		
Professor		
Pulso		
Rio		
Vinho		

Colorir/pintar		
Descansar		
Descascar		
Despejar		
Empurrar		
Medir		
Mergulhar		
Pegar		

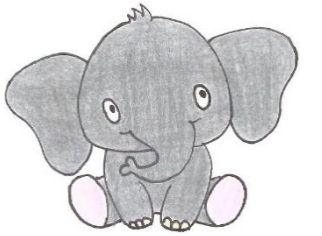
Anexo F. Grelha de registo final do subteste 5

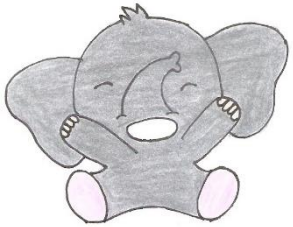
Subteste 5 - Reflexão morfossintática	
Frase e pergunta	**Resposta da criança**
O menina gosta de brincar.	
A canguru dá saltos muito altos.	
As amiga foi ao parque.	
O meninos pintaram as mãos.	
O António está doente.	
Os avós leva a Maria à escola.	
Os meninos e as meninas brinca à apanhada.	

Anexo G. Recurso utilizado na atividade de reconto de pequenas frases

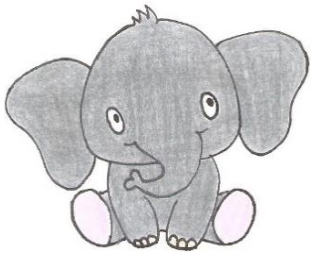
O dia do Elefante Eli

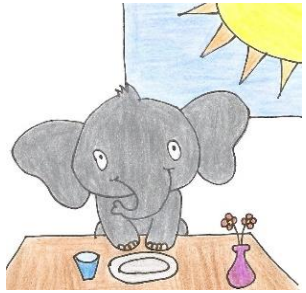
O Elefante Eli acorda.

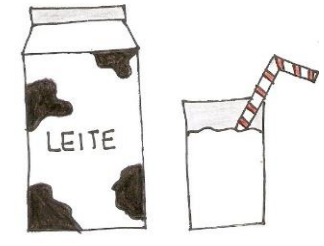


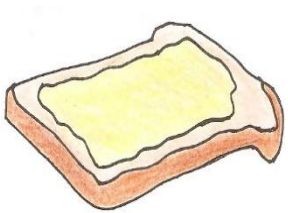


O Eli toma o pequeno-almoço, bebe leite e come torradas.

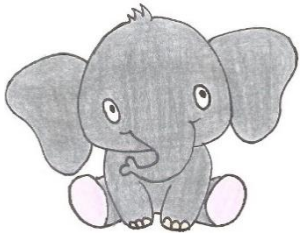


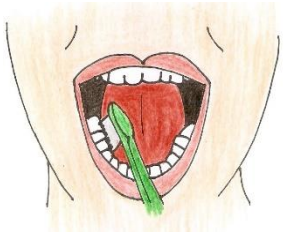


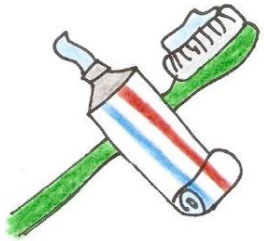




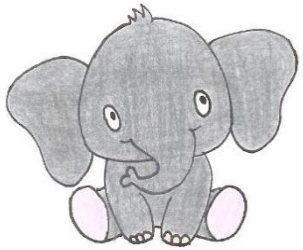
O Eli lava os dentes com pasta e escova.

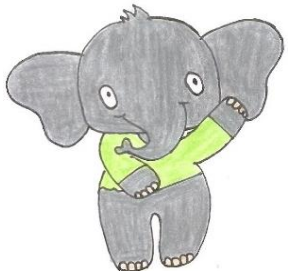




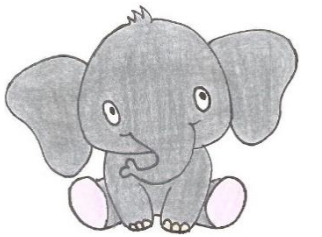


O Eli veste a roupa.

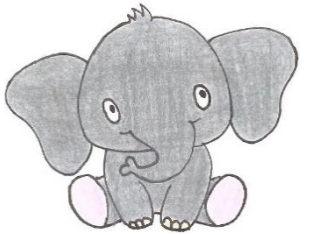




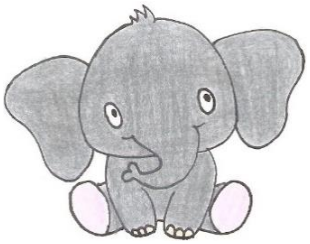
O Eli vai de bicicleta para a escola.



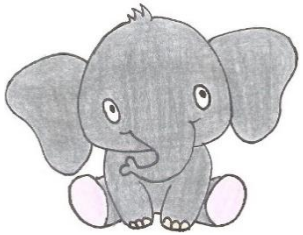
O Eli encontra um cão.

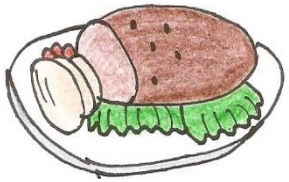


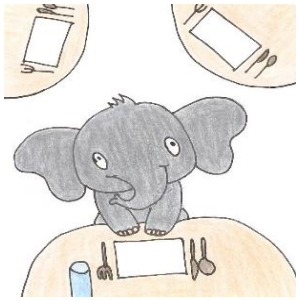
O Eli brinca na escola.



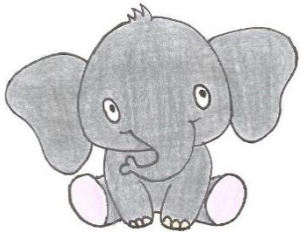
O Eli almoça no refeitório.

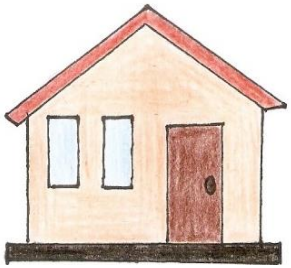




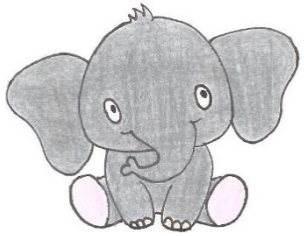


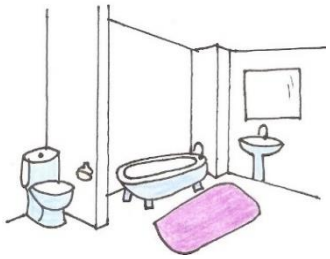
O Eli volta para casa.



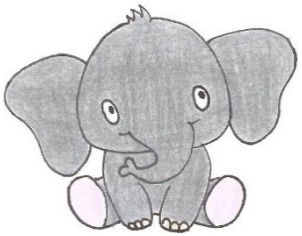


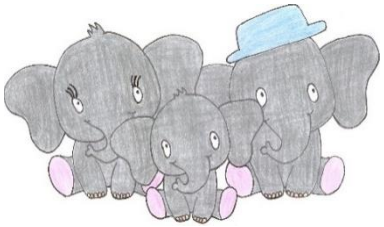
O Eli, na casa de banho, toma banho.



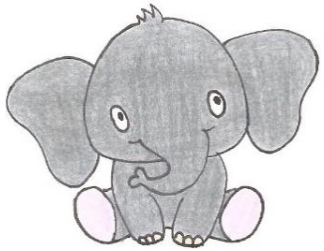


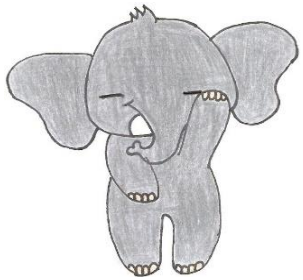
O Eli janta com os pais.

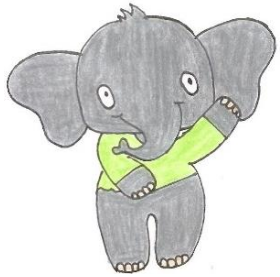


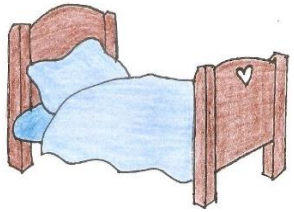


O Eli está com sono. Veste o pijama e vai para a cama.









O Elefante Eli acorda.

_____ _____

O Eli toma o pequeno-almoço, bebe leite e come torradas.

_____ _____ _____ _____

O Eli lava os dentes com pasta e escova.

_____ _____ _____

O Eli veste a roupa.

_____ _____ _____

O Eli vai de bicicleta para a escola.

_____ _____ _____

O Eli encontra um cão.

_____ _____

O Eli brinca na escola.

_____ _____ _____

O Eli almoça no refeitório.

_____ _____ _____

O Eli volta para casa.

_____ _____

O Eli, na casa de banho, toma banho.

_____ _____ _____

O Eli janta com os pais.

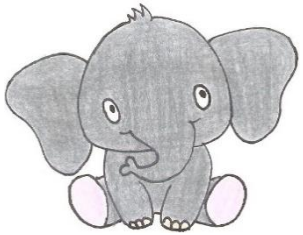
_____ _____ _____

O Eli está com sono. Veste o pijama e vai para a cama.

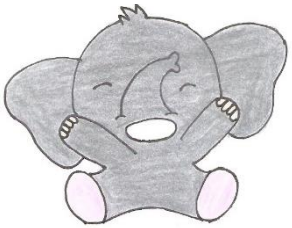
_____ _____ _____ _____ _____

LEGENDA DAS IMAGENS:

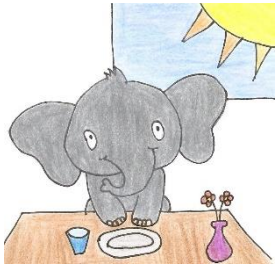
Eli



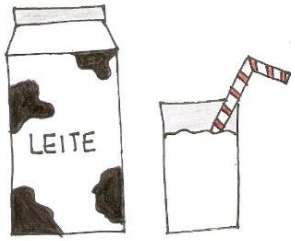
Espreguiçar



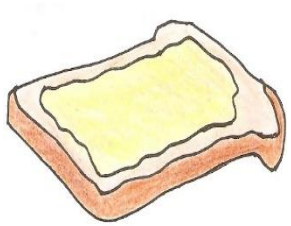
Pequeno-Almoço



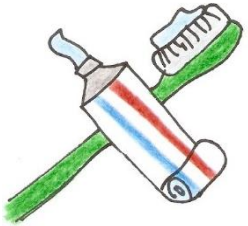
Leite



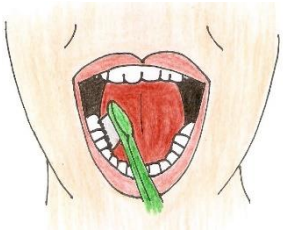
Torrada



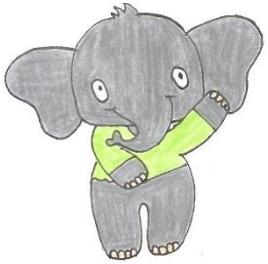
Escova e pasta de dentes



Escovar



Vestir



Roupa

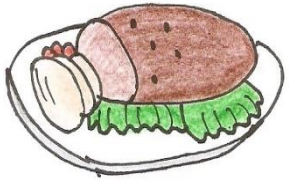
Bicicleta

Escola

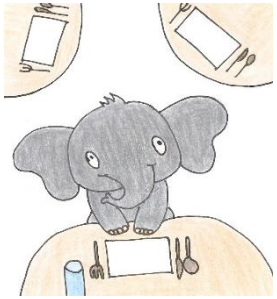
Cão

Brinca

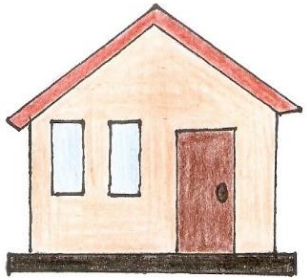
Prato de almoço



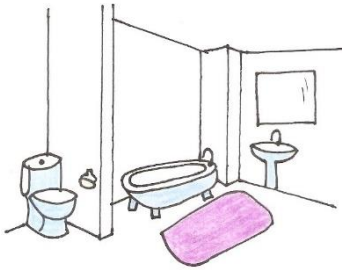
Refeitório



Casa



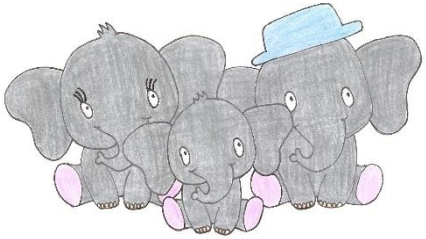
Casa de banho



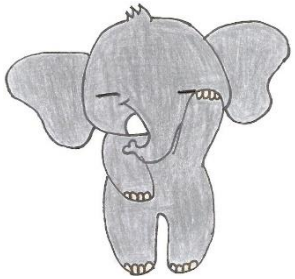
Banheira

Jantar

Com os Pais

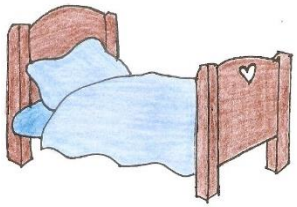


Com sono



Pijama

Cama



Anexo H. Respostas das crianças referentes aos subtestes 1 e 2

JC				
Palavra	**Subteste 1 - Definição verbal - resposta da criança**	**Subteste 2 - Nomeação - resposta da criança**	**Pontuação subteste 1**	**Pontuação subteste 2**
Açúcar	É para o chá	Açúcar	1	2
Águia	Tem um bico à frente e faz assim (imita com os braços o bater de asas)	Águia	1	2
Ave	Tem asas para voar	Pássaro	1	2
Baleia	Tem barbatanas e um rabo para bater	Baleia	1	2
Canguru	As pegadas são muito grandes	Canguru	1	2
Cara	É do cabelo	Cabeça	0,5	1
Cenoura	Tem um bocado de cabelo	Cenoura	0	2
Círculo	Chuta assim para a baliza (faz o movimento com o pé)	Bola	1	1
Cotovelo	É um osso	Cotovelo	0,5	2
Dentista	Ele faz remédios	Médico dos dentes	0	1
Floresta	A árvore é alta	Árvore	1	1
Globo	É onde vão para longe	Planeta	1	1
Golfinho	Saltam muito longe	Golfinho	1	2
Hortaliça/vegetais	Comida		2	0
Ilha	Mar e praia		1	0
Joelho	É uma rotula	Joelho	0,5	2
Lagarto	Tem uma cauda assim muito grande	Lagarto	1	2
Maçã	Tem um caroço	Maçã	1	2
Ombro	É o que tem os ossos dentro	Ombro	1,5	2
Pescador	Preparar o barco para ir à pesca e apanhar peixes	É o senhor	2	1
Pescoço	Tem uns ossos muito grandes dentro	Pescoço	1	2

Pinguim	É um pássaro. Só comem lula seca	Pinguim	2	2
Praia	É à beira mar	Praia	1	2
Professor			0	0
Pulso	É aqui (aponta para o braço)	Braço	0	1
Rio	É o Tejo, tem pedras.	Rio	1	2
Vinho	É par aos adultos	Garrafa de vinho	1	2
Colorir/pintar	Precisamos de lápis	Desenhar	1	2
Descansar	É fechar os olhos	Dormir	2	1
Descascar	Tirar o caroço	Descascar	2	2
Despejar	É para por em cima do chão	Despejar	0	2
Empurrar	É empurrar o tapete	Empurrar	1	2
Medir	É para pintar	Mangueira	0	0
Mergulhar	É ir para o mar	Mergulhar	2	2
Pegar	Guardar o livro		1	0
Total			**34**	**52**

RL				
Palavra	**Subteste 1 - Definição verbal**	**Subteste 2 - Nomeação**	**Pontuação subteste 1**	**Pontuação subteste 2**
Açúcar	Do chá	Sal	1	0
Águia	Para voar	Passarinho	1	1
Ave	Para voar	Águia	1	1
Baleia	Para dar mergulhos	Baleia	1	2
Canguru	Vai saltar. Gosta de comer cenouras do coelho	Canguru	1	2
Cara		Cabeça	0	1

Cenoura	Para o coelho comer	Cenoura	2	2
Círculo	Jogar à bola	Bola	1	1
Cotovelo		Cotovelo	0	2
Dentista	Para arranjar os dentes		1,5	0
Floresta	Tem picos	A árvore de Natal	1	0
Globo	Para apagar a luz	Candeeiro	0	0
Golfinho	Andar na água	Golfinho	1	2
Hortaliça/vegetais	Para comer	Comidas	1	1
Ilha	Tem água	Praia	1	1
Joelho	Esta na perna	Perna	1	0
Lagarto	Estava na relva	Lagarta	1	2
Maçã	É da árvore quando comemos	Maçã	2	2
Ombro	É uma coisa daqui (aponta para o ombro)		0	0
Pescador	O barco vai a andar	Senhor	0	1
Pescoço	É para a baba	Pescoço	0	2
Pinguim	é para a água	Passarinho	1	1
Praia	Tem um chapéu e tanta água	Praia	1	2
Professor	Desenhar umas coisas e os nomes		0,5	0
Pulso	Para por o creme na cara	Mão	1	1
Rio	Para os cães e os gatos fugirem	Rio	0	2

Vinho	Para por no copo		1	0
Colorir/pintar	Está a tirar o lápis	Fazer desenhos	1	1
Descansar	Está de noite para dormir	Dormir	1	1
Descascar	Tirar a casca		2	0
Despejar	Está a por água para dar mergulhos		0,5	0
Empurrar	Para sair o cheiro	Enrolar	0	1
Medir		Cortar	0	0
Mergulhar	Para apanhar peixinhos	Mergulhar	1	2
Pegar	Tirar o livro do chão		2	0
Total			**29,5**	**34**

MA				
Palavra	**Subteste 1 - Definição verbal**	**Subteste 2 - Nomeação**	**Pontuação subteste 1**	**Pontuação subteste 2**
Açúcar	Mexer o bolo	Açucar	0,5	2
Águia		Pipiu	0	1
Ave	Vai ao sol	Pipiu	1	1
Baleia	Vai à praia	Peixe	1	1
Canguru	Faz assim (mexe os braços)	Canguru	0	2
Cara	A minha cara	Cara	0,5	2
Cenoura	Para comer	Cenoura	1	2
Círculo	É para fazer assim (chuta com o pé)	Bola	0	1

Cotovelo	Fez um doi doi		0	0
Dentista	Está a mexer na boca	Médico	1	1
Floresta	Grande	Árvore de Natal	1	0
Globo	Faz assim (gira o braço)	Globo	0	2
Golfinho	Faz assim (raspa na mesa)	Peixe	0	1
Hortaliça/vegetais	É comer		1,5	0
Ilha	É preta	Rua	0	0
Joelho	A MA magou-se aqui		0	0
Lagarto		Porco	0	0
Maçã	Para comer	Maçã	1	2
Ombro			0	0
Pescador	Vai uma pistola faz piu piu	Polícia	0	0
Pescoço	Fez doi doi	Pescoço	0	2
Pinguim		Panda	0	0
Praia			0	0
Professor	É a escola	Professor	1	2
Pulso	A Ma magoou-se na mão	Mão	0	1
Rio			0	0
Vinho	Para beber	Coca-cola	1	1
Colorir/pintar		Pintar	0	2
Descansar	É dormir	Descansar	1	2
Descascar		Comer	0	0
Despejar		Deitar	0	1

Empurrar			0	0
Medir			0	0
Mergulhar	É na praia	É assim (une as mãos)	1	0
Pegar	Por aqui a mão		0	0
Total			12,5	29

V				
Palavra	**Subteste 1 - Definição verbal**	**Subteste 2 - Nomeação**	**Pontuação subteste 1**	**Pontuação subteste 2**
Açúcar		Açúcar	0	2
Águia	Um animal	Coruja	1,5	0
Ave	Um animal	Pássaro	1,5	1
Baleia	Um animal	Baleia	1,5	2
Canguru	Um animal	Canguru	1,5	2
Cara		Senhor	0	0
Cenoura	Comida	Cenoura	1,5	2
Círculo	Brinquedo	Bola	1,5	1
Cotovelo		Braço	0	0
Dentista			0	0
Floresta	Lobos, ursos	Árvore	1	1
Globo			0	0
Golfinho	Animal	Golfinho	1,5	2
Hortaliça/vegetais	Comida	Alface e milho	1,5	1
Ilha		Pedras	0	0
Joelho		Perna	0	0
Lagarto	Animal	Lagarto	1,5	2

Maçã	Fruta	Maçã	1,5	2
Ombro		Ombro	0	2
Pescador			0	0
Pescoço			0	0
Pinguim	Animal	Pinguim	1,5	2
Praia	Areia	Praia	1	2
Professor			0	0
Pulso	Para comer	Mão	1	1
Rio			0	0
Vinho	Comida	Cerveja	1	1
Colorir/pintar	Um desenho	Pintar	0,5	2
Descansar	É dormir		1	0
Descascar	Tirar a casca		2	0
Despejar	Deitar fora		1	0
Empurrar		Empurrar	0	2
Medir			0	0
Mergulhar	Dar saltos	Mergulhar	1	2
Pegar	Por no chão	Pegar o livro	0	2
Total			26	34

J				
Palavra	**Subteste 1 - Definição verbal**	**Subteste 2 - Nomeação**	**Pontuação subteste 1**	**Pontuação subteste 2**
Açúcar	É um saco com açúcar	Açúcar	1	2
Águia	Que fica no céu a voar	Papagaio	1	0
Ave	Um animal que vive nas árvores	Águia	2	1
Baleia	Fica debaixo da água do mar a nadar	Baleia	1	2

Canguru	Têm uma bolsinha com o bebé lá dentro. Saltam muito alto	Canguru	1	2
Cara	É o que as pessoas têm	Cara	1,5	2
Cenoura	É o que os coelhos comem	Cenoura	2	2
Círculo	O que os jogadores jogam à bola	Bola	1	1
Cotovelo	O que os elefantes, os meninos e as meninas têm	Cotovelo	1,5	2
Dentista	É um senhor que trata dos meninos com febre	Dentista	0	2
Floresta	Uma rua que tem muitas árvores	Floresta	2	2
Globo	Para ver qual sítio nós estamos	Bandolete	1	0
Golfinho	Anda debaixo da água do mar a nadar	Golfinho	1	2
Hortaliça/vegetais	É o que as pessoas comem depois de comerem a sopa	Fruta	2	0
Ilha	Coisa que as pessoas andam	Chão	0	0
Joelho	O que as pessoas têm para sentar	Joelho	0	2
Lagarto	É um bicho pequenino que tem as pernas pequenas e consegue andar	Lagarto	2	2
Maçã	Para as pessoas comerem	Maçã	1,5	2
Ombro	Os meninos e as meninas têm	Ombro	1,5	2
Pescador	O senhor a por uma rede	Pescador	1	2
Pescoço	As pessoas que têm pescoço	Pescoço	1,5	2
Pinguim	Anda no gelo	Pinguim	1	2
Praia	Tem muita areia para as pessoas estrem debaixo do chapéu	Praia	2	2
Professor	É que manda os meninos fazerem trabalhos	Professor	1	2
Pulso	O que as pessoas têm	Mão	1,5	1
Rio	Que tem os crocodilos e as baleias para nadar	Rio	0,5	2
Vinho	Para beber os adultos	Vinho	2	2
Colorir/pintar	Para os meninos e as meninas pintarem	Desenhar	2	2
Descansar	Ficar a descansar porque está cansada	Descansar	2	2
Descascar	Comer a maçã mas não quer casca	Descascar	1	2

Despejar	Regar as plantas	Despejar	0,5	2
Empurrar	Para fazer música	Tocar piano	0	0
Medir	Medir as coisas	Medir	0,5	2
Mergulhar	Saltar para o rio	Mergulhar	2	2
Pegar	Para arrumar	Apanhar	1	1
Total			42,5	56

U				
Palavra	**Subteste 1 - Definição verbal - resposta da criança**	**Subteste 2 - Nomeação - resposta da criança**	**Pontuação subteste 1**	**Pontuação subteste 2**
Açúcar	Para o chá	Saco	1	1
Águia	Faz gestos com os braços (voar)	Aiaia (águia)	0	2
Ave	Faz gestos com os braços (voar)		0	0
Baleia	Tem aua (tem cauda)	Eiaia (baleia)	1	2
Canguru	Boing boing (salta ao mesmo tempo que emite o som)	Caguu (canguru)	1	2
Cara		Tala (cara)	0	2
Cenoura	Nham nham nham (onomatopeia)	Iouia (cenoura)	1	2
Círculo	Nham nham nham (onomatopeia)	Ovo	1	0
Cotovelo			0	0
Dentista			0	0
Floresta	Lô di noti (está de noite)		0	0
Globo	Faz um movimento circular com o braço	Lua	0	0
Golfinho	Ihihihih (onomatopeia)	Golfinho	0,5	2
Hortaliça/vegetais	Nham nham nham (onomatopeia)	Luto (legumes)	1	2
Ilha		Lila (ilha)	0	2
Joelho	Aponta para o joelho	Deieiu (joelho)	0	2

Lagarto	Vai para o chão e rasteja	Dadarto (lagarto)	0,5	2
Maçã	Nham nham nham (onomatopeia)	Tatá (maçã)	1	2
Ombro	Faz um angulo de 90º com o braço	Lolo (ombro)	0	2
Pescador			0	0
Pescoço	Aponta para o pescoço	Tecoco (pescoço)	0	2
Pinguim	Abre os braços e movimenta-os		0	0
Praia	Deita-se para traz e emite o som "Aaaah" (de prazer)		0,5	0
Professor	Finge que desenha na mesa	Ecola (escola)	0,5	0
Pulso		Mão	0	1
Rio			0	0
Vinho	Leva a mão à boca, fingindo que pega num copo	Uva	0,5	1
Colorir/pintar	Finge que desenha na mesa	Deá (desenhar)	0,5	2
Descansar	Finge que ressona	Domi a teta (dormir a sesta)	1	1
Descascar			0	0
Despejar			0	0
Empurrar	Faz gesto de empurrar	Dudutali (empurrar)	0,5	2
Medir			0	0
Mergulhar			0	0
Pegar			0	0
Total			11,5	34

Legenda

Não respondeu

Anexo I. Transcrição da atividade de reconto de pequenas frases

Reconto JC

Estagiária - Estás pronto?

JC - Sim!

Estagiária - Então vá, como é que a nossa história começa? Olha lá para aqui.

JC - Quando o Eli acorda e faz assim Uaaaa (som de espreguiçar)

Estagiária - Boa! Então mete lá as imagens.

JC - Onde é que está?

Estagiária - Tens que procurar. Vê lá. Esta, onde e que está esta?

JC - Esta.

Estagiária - Boa, e metes onde? (JC coloca a imagem no local correspondente).

Boa, e esta metes onde? (JC coloca a imagem no local correspondente).

E agora falta o…

JC - Tomar o pequeno-almoço com os pais.

Estagiária - Não, primeiro ainda falta uma. Qual é?

JC - Dormir.

Estagiária - Acho que não…

JC - Acordar!

Estagiária - Boa, então mete lá. E depois de acordar, o que é que aconteceu?

JC - Tomar o pequeno-almoço.

Estagiária - E o que é que ele toma de pequeno-almoço?

JC - O leite é aqui e a torrada é aqui.

Estagiária - Então conta lá o que é que se passa nesta parte.

JC - Nesta parte o Eli acorda.

Estagiária - Sim, e depois?

JC - Eli toma o pequeno-almoço, leite e torradas.

Estagiária - Boa, muito bem! Podes virar a página.

JC - (vira a página) Lavar os dentes com pasta! Espreme, espreme, espreme, lava um bocadinho e depois…

Estagiária - É assim que tu lavas os dentes?

JC - Sim! Eu lavo os dentes com escova e pasta, mas preciso de ajuda aqui com a minha mãe.

Estagiária - Pois… é verdade, é muito difícil. Então mas e como é que é com o Eli?
JC - O Eli, pasta de dentes.
Estagiária - Não, aqui não é pasta de dentes, é…
JC - Lavar os dentes com muitas pastas e depois rodou, rodou e depois lavou os dentes.
Estagiária - Muito bem! E depois de ele lavar os dentes, o que é que ele vai fazer?
JC - Vai vestir
Estagiária - Vestir o quê?
JC - Ele está a vestir para ir para a escola.
Estagiária - E ele está a vestir o quê?
JC - Calças curtas e camisola boa.
Estagiária - Boa, então lá a imagem ali.
JC - (JC coloca as imagens e vira a página).
Vai para a escola.
Estagiária - Como?
JC - De bicicleta muito rápido.
Estagiária - Então mete lá as imagens. (JC coloca as imagens). Conta-me lá o que é que se passa nesta parte da história?
JC - O Eli vai de bicicleta para escola!
Estagiária - Boa! Dá cá mais cinco, muito bem! ´
Mas… o que é que aconteceu no meio do caminho?
JC - Encontrou um cão no meio do caminho.
Estagiária - E o que é que ele fez ao cãozinho?
JC - Fez muitas festinhas.
Estagiária - Muito bem! Vamos virar a página? (JC vira a página).
Vamos lá ver…
JC - O Eli vai brincar na escola.
Estagiária - Muito bem! E depois de ele brincar muito, muito, muito o que é que aconteceu?
JC - Ele vai tomar pequeno-almoço.
Estagiária - Não, o pequeno-almoço é de manhã. O que é que tu comes aqui na escola?
JC - É alface.
Estagiária - Pois, também comes alface, mas é o al…

JC - Almoçar. E depois vai a mãe e o pai buscar para ir para casa!

Estagiária - Muito bem! E depois, na página a seguir?

JC - Ele vai tomar banho.

Estagiária - Então aqui nestas imagens, mete lá aqui estas imagens.

JC - O Eli vai tomar banho.

Estagiária - Não primeiro faz outra coisa, o que é?

JC - O Eli vai para casa.

Estagiária - E depois, quando ele está em casa o…

JC - Eli entra na casa de banho e um banho à gato.

Estagiária - E depois de ele tomar um banho à gato o que é que acontece?

JC - O Eli, mãe e o pai.

Estagiária - O que é que ele faz?

JC - Ele está a jantar com a mãe e com o pai.

Estagiária - E depois o…

JC - Eli vai para a cama.

Estagiária - Também, mas primeiro é outra imagem, vê lá bem.

JC - Está com muito sono.

Estagiária - Boa, e então?

JC - Vestir para ir para a cama.

Estagiária - Vestir o…

JC - Pijama para ir para a cama.

Estagiária - Boa! Muito bem! Vi…

JC - Tória vitória, acabou-se a história.

Estagiária - Com pozinhos de perlim

JC - Pim pim

Estagiária - A história chegou ao

JC - Fim!

Reconto RL

Estagiária - Vamos fazer assim. Aqui eu tenho as imagens do Eli e tu vais ter que escolher onde é que é para por cada imagem, pode ser?

RL - Sim!

Estagiária - E depois contas a história, combinado?

RL - Acena com a cabeça

Estagiária - Então vá, vamos lá. Qual é que é a primeira imagem?

RL - É o elefante?

Estagiária - Como é que se chama o elefante?

RL - É para acordar na cama.

Estagiária - É? Então mete lá o Eli.

(RL coloca a imagem).

Estagiária - O que é que o Eli faz primeiro?

RL - Acordar.

Estagiária - Então, como é que se diz?

RL - Acordou da cama. O papai e mamãe acordar o elefante e vão dar comida.

Estagiária - Então vamos por as imagens.

RL - Eli

Estagiária - O que é que é aqui?

RL - A papa dele. O leite dele.

Estagiária - E aqui?

RL - Torradas

Estagiária - Torradas, boa! Então, o Eli toma o pequeno-almoço. Bebe leite e come torradas! Vamos à próxima? (virar a página).

RL - É uma pasta

Estagiária - É uma pasta e uma?

RL- Escova

Estagiária - Boa, muito bem! Mas não é primeiro uma pasta e uma escova, ou é?

RL- Não.

Estagiária - Então é o quê?

RL- O Eli.

Estagiária - Então mete lá o Eli!

(RL coloca a imagem do Eli).

Estagiária - O Eli…

RL- Pasta e escova.

Estagiária - Então conta la a história

RL- O elefante, escova e pasta

Estagiária - O elefante Eli lava os dentes com…

RL- Pasta

Estagiária - e… (RL não responde) escova, muito bem! E depois de ele lavar os dentes com pasta e escova?
RL- O Eli vai vestir
Estagiária - Vai vestir o quê?
RL- A camisola e as calças para ir à escola.
Estagiária - E agora, lembraste-te do que é que era?
(RL coloca as imagens)
RL- O elefante, escola.
Estagiária - Então é o quê?
RL- O elefante sabe andar de bicicleta e ir à escola com os amigos.
Estagiária - Mas olha, aconteceu uma coisa no meio do caminho. O que é que aconteceu?
RL- Encontrou um elefante!
Estagiária - Um cão encontrou um elefante?
RL- Sim!
Estagiária - Ai é? Não era o Eli que encontrou o cão?
RL- Sim, é o Eli.
Estagiária - O que é que aconteceu então?
RL- O Eli encontrou o cão!
Estagiária - Boa, então vamos ver o que é que acontece a seguir.
Procura lá as imagens.
RL - Brincar à bola com os amigos. Ele já está quase a comer.
Estagiária - O que é que ele vai comer?
RL- Isto!
Estagiária - O que é que é isto?
RL- É a alface e a carninha!
Estagiária - Muito bem! Então mete lá as imagens.
RL- Ele está a comer aquilo.
Estagiária - Muito bem, ele foi almoçar! E depois, o que é que acontece?
RL- Ele vai tomar banho!
Estagiária - Mas antes de tomar banho, o que é que acontece?
RL- Ele vai dentro do carro e depois…
Estagiária - Não, aqui na história não é isso que acontece. Quando acaba a escola, o…

RL- Elefante foi à casa.

Estagiária - Boa, ele vai para casa! E Depois?

RL- Vai tomar banho.

Estagiária - Onde?

RL- No duche, com o papá e com a mamã.

Estagiária - Mas onde?

RL- Na casa de banho.

Estagiária - Boa! Então conta lá a história!

RL- Elefante sabe tomar banho como o R!

Estagiária - Muito bem, o elefante sabe tomar banho como o R! Vamos lá à próxima! Então… depois de ele tomar uma banhoca o que é que ele vai fazer?

RL- Vai sentar no tapete para ver desenhos animados.

Estagiária - Não… isso é o que o RL faz. O que é que o Eli faz?

RL- O Eli vai jantar com os pais!

Estagiária - Pois é, então procura lá as imagens.

RL- Está aqui! Olha aqui o pai. E está aqui o RL (aponta para o elefante pequeno)!

Estagiária - Pois é, o RL pode ser o Eli a jantar com os pais! Vamos por as imagens?

RL- Sim!

Estagiária - Então vamos contar a história!

RL- Elefante está a comer com o pai.

Estagiária - Boa, o elefante está a jantar com os pais!

E depois, no fim?

RL- Ele deitou.

Estagiária - Pois, é! Ele está com sono e vai vestir o…

RL- Pijama e dorme na cama.

Estagiária - Boa! Então conta lá esta parte.

RL- O elefante vai à cama e depois vai tomar banho

Estagiária - Não, tomar banho já foi lá atrás… vê lá bem de novo.

RL- Com sono, vestir a camisola e dormir na cama.

Estagiária - Boa, muito bem! Constaste muito bem a história do Eli!

Reconto MA

Estagiária - Boa, então agora que já ouvimos a história, qual é que é a primeira imagem?

MA - O elefante.

Estagiária - Boa, então mete lá o Eli. E depois o que é que elefante faz?

(MA finge que se espreguiça).

Boa, o que é que isso significa?

MA - A mamã faz.

Estagiária - A mãe faz? E é o quê?

MA - Acordar.

Estagiária - Muito bem, ele acorda! Então o que é que ele faz aqui nesta parte da história? (momento de silêncio) O…

MA - Acordar.

Estagiária - Muito bem, o Eli acorda! Então e depois o que é que acontece?

(MA cola as imagens todas de seguida sem falar).

Estagiária - Muito bem! E diz-me lá o que é que acontece aqui. (silêncio) O…

MA - Elefante vai a comer. Vai beber o leite. Vai comer torrada.

Estagiária - Muito bem, MA! O Eli toma o pequeno-almoço, bebe leite e come torradas! E depois, na próxima página?

MA - Elefante faz assim (movimenta a mão).

Estagiária - E isso é o quê?

MA - Elefante lavar o dentes.

Estagiária - Lava os dentes com…

MA - A pasta.

Estagiária - E…

MA - A escova.

Estagiária - Muito bem! E agora?

MA - Ele está assim (imita a posição do Eli na imagem).

Estagiária - O que é que ele está a fazer aí?

MA - A vestir o pijama.

Estagiária - Está vestir o pijama? Será? Vê lá bem…

MA - As calças e a camisola.

Estagiária - As calças e a camisola, muito bem! Depois de ele estar vestidinho o que é que acontece?

MA - Vai à escola.

Estagiária - Muito bem! Mas o que é que aconteceu no meio do caminho?

MA - O cão encontrou… o elefante encontrou o cão.

Estagiária - E o que é que ele fez ao cãozinho?

MA - Au au

Estagiária - O cãozinho faz au au, mas o que é que o elefante fez ao cão?

MA - Festinhas.

Estagiária - Fez festinhas, muito bem! E depois quando o elefante chega à escola o que é que acontece?

MA - Vai à rua.

Estagiária - O… (silêncio) como é que se chama?

MA - Elefante

Estagiária - O que é que acontece aqui?

MA - Brinca à bola e apanha.

Estagiária - Onde (aponto para a imagem).

MA - Escola.

Estagiária - Então conta lá.

MA - Elefante à bola na escola.

Estagiária - Boa! Mas depois de ele brincar fica com muita…

MA - Fome.

Estagiária - E então? O…

MA - Elefante nhami nhami, tem fome.

Estagiária - Tem fome, então ele…

MA - Tem fome e vai comer alface na escola.

Estagiária - E depois de almoçar, o que é que acontece?

MA - Vai à casa.

Estagiária - O Eli vai para casa, muito bem. E depois?

MA - Vai à casa de banho e faz assim (movimenta os braços). Vai ao banho, vai à casa de banho tomar um banho

Estagiária - Depois de ele tomar a banhoca o que é que acontece?

MA - O elefante faz assim (movimenta os braços).

Estagiária - O que é que ele está a fazer aqui?

MA - Vai comer e vai dormir.

Estagiária - O elefante vai comer…

MA - Vai comer tudo.

Estagiária - Com quem?

MA - A mamã, o papá, a vovó.

Estagiária - Muito bem, o Eli janta com os pais. E depois?

MA - Elefante vai dormir.

Estagiária - Porquê? Ele está?

MA - Sono, tem sono.

Estagiária - Então ele…

MA - Vai vestir o pijama

Estagiária - E…

MA - A cama.

Estagiária - E vai para a cama, muito bem! Vitória

MA - Vitória acabou-se a história!

Reconto V

Estagiária - Vamos começar? Qual é que é a primeira imagem que tens de tirar?

V seleciona a imagem correta. O processo repete-se para as restantes imagens desta frase.

Estagiária - Então conta lá o que é que se passa aqui.

(silêncio) O Eli...

(silêncio)

Conta lá (silêncio). Queres ajuda? (silêncio)

O Eli acor…

V - Da.

Estagiária - Boa, muito bem! Então diz lá tu sozinho.

(silêncio)

Muito bem! Então e depois de acordar, o que é que o Eli foi fazer?

V - Torradas.

Estagiária - Vai torradas?

(silêncio. V começa a colar as imagens pela ordem respetiva).

Boa, muito bem! Tu sabes por as imagens muito bem! Agora contas a história?

(silêncio)

O Eli... (silêncio)

O que é que ele faz?

V - Tomar o pequeno-almoço.

Estagiária - E…

V - Leite, torradas.

Estagiária - Muito bem! O Eli toma o pequeno-almoço. Bebe leite e come torradas. Depois… Vamos ver a próxima página? O que é que o Eli faz depois do pequeno-almoço?

V - Lavar os dentes

Estagiária - Muito bem, mete lá as imagens. E mais?

V - Lavar os dentes com a escova.

Estagiária - E a…

V - Pasta.

Estagiária - Muito bem… E depois?

(V cola a imagem da escova e da pasta e prossegue para a frase referente ao vestir da roupa).

V - Vestir a roupa.

Estagiária - Boa! Muito bem! Podes virar a página.

E depois, o que é que aconteceu?

V - Foi de bicicleta para a escola.

Estagiária - Boa, então coloca lá as imagens.

Mas… a meio do caminho o que é que aconteceu?

V - Encontrou um cão.

Estagiária - Encontrou um cão, muito bem! E agora, esta página do livro o que é que acontece?

(silêncio) O que é que acontece nesta página do livro?

V - Vai para a escola.

Estagiária - Ele vai para a escola, não é? De…

V - Bicicleta.

Estagiária - E o que é que ele faz na escola?

V - Brincar.

Estagiária - Brinca na escola não é? Muito bem!

Então como é que é?

(silêncio) O elefante…

V - Saltou.

Estagiária - Salta…

(silêncio) onde?

V - Na escola.

Estagiária - E despois de ele brincar na escola o que é que acontece? Fica com muita…

V - Barriga.

Estagiária - Com muita fome, então vai…

(silêncio) al…

V - (silêncio) almoçar.

Estagiária - O Eli vai almoçar no refeitório. Mete lá as imagens.

Boa! Então conta lá o que é que aconteceu aqui.

(silêncio)

Estagiária - O que é que ele fez nestas imagens? Foi dormir?

V movimenta a cabeça dizendo que não.

Estagiária - Foi à casa de banho?

V movimenta a cabeça dizendo que não.

Estagiária - Então o que é que ele fez?

(silêncio) Foi…

V - Almoçar.

Estagiária - Onde?

V - Na sala.

Estagiária - Na sala, muito bem! Podes virar a página.

E agora, vê lá. Depois de almoçar o Eli…

V - Voltou para casa.

Estagiária - Muito bem! E depois, o que é que aconteceu?

V - Tomar banho.

Estagiária - Muito bem! Onde?

V - Na casa de banho.

Estagiária - Boa! Quem?

(silêncio)

O V?

V movimenta a cabeça dizendo que não.

Estagiária - O Eli?

V movimenta a cabeça dizendo que sim.

Estagiária - Boa, vamos então para a última página.

Então, na última parte do nosso livro o que é que acontece?

V - Os pais.

Estagiária - O que é que ele faz com os pais?

V - Comer.

Estagiária - Ele... (silêncio)

Ele faz o quê com os pais?

V - Comer.

Estagiária - Boa! E depois de ter a barriguinha cheia o que é que vai acontecer?

Dormir.

Estagiária - Muito bem, mas antes de ele ir dormir o que é que ele ter que fazer?

V - Fechar os olhos.

Estagiária - Sim, e mais (aponto para a imagem)?

V - Vestir o pijama.

Estagiária - Muito bem! Ele tem que vestir o pijama e ir para…

V - A cama.

Estagiária - Boa, muito bem, V. Vitória…

(silêncio)

Vitória acabou-se a…

História.

Estagiária - Muito bem!

Reconto J

Estagiária - Vamos começar? Contas a história do Eli para mim?

J - Sim!

Estagiária - Então vá, qual é que é a primeira?

(J coloca as imagens nos sítios certos?

O elefante…

O que é que ele faz aqui?

J - Esticar.

Estagiária - Também, mas é porque está a acordar. Então conta lá tu sozinha.

J - O elefante vai acordar.

Estagiária - Muito bem, e depois o que é que ele faz?

J - Come.

Estagiária - Muito bem.

(J coloca as imagens)

Estagiária - Então o que é que se passa nesta parte da história?

J - Vai comer e depois vai beber leite e depois vai comer torradas.

Estagiária - Muito bem! E depois?

J - Vai lavar os dentes com escova de dentes e com a pasta.

Estagiária - E depois de ele lavar os dentinhos com pasta e escova o que é que acontece?

J - Vai vestir o pijama.

Estagiária - Não, aqui ainda não é o pijama. Vê lá bem.

J - Vai vestir a roupa.

Estagiária - Então…

J - O elefante vai vestir a roupa.

Estagiária - Muito bem! Depois de ele vestir a roupa…´

J - Vai andar de bicicleta para a escola.

Estagiária - Mas o que é que aconteceu no meio do caminho?

J - Encontrou um cão.

Estagiária - E fez o quê ao cão?

J - Festinhas.

Estagiária - Muito bem, podes virar a página! O que é que aconteceu aí?

J - O elefante joga à bola na escola.

Estagiária - E depois de ele brincar muito na escola fica com...

J - A barriga cheia.

Estagiária - Não… fica com muita fome. Então o…

J - Elefante vai comer no refeitório o pão.

Estagiária - E é o quê? O pequeno-almoço, o lanche?

J - O almoço.

Estagiária - Muito bem! Podes virar página

J - O elefante vai voltar para casa sozinho.

Estagiária - E quando ele chega a casa o que é que acontece?

J - Vai tomar banho na banheira.

Estagiária - E onde?

J - Na casa de banho.

Estagiária - Podes virar a página. Muito bem…

J - Tem muita fome e vai almoçar.

Estagiária - Almoçar à noite?

J - Sim.

Estagiária - Ai é? Então não almoçamos na escola?

J - Sim.

Estagiária - Então à noite vamos jan…

J - Tar.

Estagiária - Então o Eli está com muita fome, muito bem e vai…

J - Jantar!

Estagiária - Ele vai jantar com quem?

J - Com o pai e com a mãe.

Estagiária - Então conta lá o que é que se passa aqui.

J - O Eli vai jantar com o pai e com a mãe.

Estagiária - Muito bem. E depois de ele ter a barriguinha cheia…

J - O Eli tem muito sono e vai vestir o pijama e vai para a cama.

Estagiária - Boa! Muito bem!

Vi…

J - Tória vitória acabou-se a história.

Estagiária - Com pozinhos de

J - Perlimpimpim a história acabou ao fim!

Reconto U

Estagiária - Estás pronto? Podemos começar?

U - Tim. Eli.

Estagiária - O Eli... o que é que ele faz aqui?

U - Acordar.

Estagiária - Muito bem. O Eli acorda! Conta lá tu.

U - Eli.

Estagiária - O que é que ele faz?

U - Acorda!

Estagiária - Muito bem! E depois?

U - Fome (mexe na barriga).

Estagiária - Muito bem. Então quem é que está aqui?

U - O Eli loto.

Estagiária - Pequeno-almoço, muito bem. Cola lá imagem.

U - Leite.

Estagiária - Bebe leite, muito bem.

U - Rada.

Estagiária - Come torradas, muito bem. E depois de ele tomar o pequeno-almoço?

U - Eli lava dentes.

Estagiária - O Eli lava os dentes com…

(silêncio)

Tu não tens isto lá em casa?

U - Sim (impercetível) dentis.

Estagiária - Muito bem, é para lavar os dentes! Depois de ele lavar os dentes o que é que ele faz?

U - O Eli vesti tuta.

Estagiária - Muito bem, o Eli veste a roupa. Boa… E depois?

U - Eli.

Estagiária - O Eli…

U - Tititeta cola.

Estagiária - Vai de bicicleta…

U - Cola.

Estagiária - Para a escola.

Então conta lá o que é que conteceu aqui?

U - Eli Tititita cola.

Estagiária - Muito bem! O Eli vai de bicicleta para a escola. Mas…

U - Eli!

Estagiária - O eli…

U - Cão! Au au!

Estagiária - Muito bem! Então o…

(U Movimenta o braço como se fosse uma tromba de elefante).

Muito bem, é um elefante, mas como é que se chama este elefante?

U - Eli.

Estagiária - E o que aconteceu aqui?

U - Fetinha.

Estagiária - Festinhas, muito bem, deu festinhas! A quem?

U - Cão.

Estagiária - Depois, quando o Eli chegou à escola o que é que aconteceu?

U - Eli (impercetível) bola cola.

Estagiária - Muito bem, o Eli jogou à bola na escola. E depois ele…

U - Nhami nhami.

Estagiária - E isso é o quê?

U - Nhami nhami nhami.

Estagiária - Isso é o quê? É dormir?

U - Nhami nhami nhami.

Estagiária - É assim que ele faz, nhami nhami nhami, mas é o quê?

(silêncio).

É co…

(silêncio) Comer. E o que é que nós comemos na escola? O jantar?

(silêncio).

Estagiária - Na escola nós comemos o almoço.

U - Ali é popa.

Estagiária - É, ali é a sopa.

U - Então conta lá o que se passa aqui?

U - Eli aloto guefeitório.

Estagiária - Muito bem, o Eli almoça no refeitório. E depois de comer…

U - Eli casa.

Estagiária - E…

U - Eli boma.

Estagiária - O que é que está aqui?

U – (Impercetível).

Estagiária - Então, o…

U - Eli (esfrega o cabelo).

Estagiária - Sim, estás a esfregar o cabelo, mas como é que isso se chama?

U - Na cata te banho.

Estagiária - Toma…

(U esfrega o cabelo e canta).

Sim, estás a esfregar o cabelo, mas o que é que é isso? Não estou a perceber.

(U continua a esfregar o cabelo).

Sim, mas como é que se diz?

U - Teta.

Estagiária - Lavar?

U - Tim.

Estagiária - Muito bem, então na casa de banho o Eli toma um banho! E no fim da história…

U - Eli

Estagiária - Boa! O que é que acontece aqui?

U – Tata.

Estagiária - Janta…

U - Eli, pai mãe.

Estagiária - Muito bem! Então o Eli janta com os pais! E depois o…

U - Eli (faz som de bocejo).

Estagiária - E isso é o quê? Está com…

(silêncio)

So…

U - No

Estagiária - Sono, muito bem! E nestas imagens é o quê?

U - Veti a rupa.

Estagiária - Vestir o pijama e…

U – (Impercetível).

Estagiária - Então, ele veste o pijama e vai para a…

U - Cama.

Estagiária - Muito bem!

Vi

U - Itória tatou a história.

Estagiária - Com pozinhos de perlim

U - Tim tim

Estagiária - A história chegou

U - Tim tim.

Anexo J. Frases produzidas pelas crianças organizadas na árvore categorial

Tema	Categoria (Sim-Sim, 1998)	Subcategoria	Unidade de registo
Desenvolvimento sintático	Período holofrásico	Utilização de uma só palavra	Acordar. Brincar. Saltou. Almoçar. Comer. Acordar. Fome (mexe na barriga). Leite. Rada (torrada). Cão! Au au! Fetinha. Tata (janta).
	Período telegráfico	Utilização de duas palavras	Eli casa. Eli boma (toma banho).

	Período de complexificação de estruturas	Domínio das principais regras de concordância dentro do grupo nominal e entre o grupo nominal e verbal: Sufixos flexionais – número e género; Determinantes, adjetivos, quantificadores, preposições, conjunções e verbos auxiliares e principais; Flexão verbal (pessoa, número, tempo e modo).	Nesta parte o Eli acorda. Tomar o pequeno-almoço com os pais. Eli toma o pequeno-almoço, leite e torradas. Lavar os dentes com pasta! O Eli vai de bicicleta para escola! Encontrou um cão no meio do caminho. O Eli vai brincar na escola. O Eli vai para casa. O Eli vai tomar banho. Ele está a jantar com a mãe e com o pai. Eli vai para a cama. A papa dele. O leite dele. É uma pasta. O elefante, escova e pasta O Eli vai vestir O Eli encontrou o cão! O elefante, escola. Brincar à bola com os amigos. Ele já está quase a comer. Ele está a comer aquilo. Elefante foi à casa. Ele vai tomar banho! No duche, com o papá e com a mamã.

			O Eli vai jantar com os pais! Ele deitou. A mamã faz. A vestir o pijama. Elefante vai a comer. Vai beber o leite. Vai comer torrada. Elefante lavar o dentes. Vai à escola. Vai à rua. O elefante encontrou o cão. Elefante à bola na escola. Elefante nhami nhami, tem fome. Vai à casa. Vai comer tudo. Vai vestir o pijama. Elefante vai dormir. Tomar o pequeno-almoço. Leite, torradas. Lavar os dentes com a escova. Vestir a roupa. Foi de bicicleta para a escola. Encontrou um cão. Na escola.

			Na sala. Voltou para casa. Tomar banho. Na casa de banho. Fechar os olhos. Vestir o pijama. O elefante vai acordar. Vai lavar os dentes com escova de dentes e com a pasta. O elefante vai vestir a roupa. O elefante joga à bola na escola. Elefante vai comer no refeitório o pão. O elefante vai voltar para casa sozinho. Vai tomar banho na banheira. O Eli vai jantar com o pai e com a mãe. O Eli loto. Eli lava dentes. O Eli vesti tuta. (roupa) Eli Tititita cola. (bicicleta escola) Ali é popa. Eli aloto guefeitório. Na cata te banho. Veti a rupa.

		Coordenação (utilização da conjunção “e”).	O leite é aqui e a torrada é aqui. Lavar os dentes com muitas pastas e depois rodou, rodou e depois lavou os dentes. O papai e mamãe acordar o elefante e vão dar comida. O elefante sabe andar de bicicleta e ir à escola com os amigos. Com sono, vestir a camisola e dormir na cama. Brinca à bola e apanha. Tem fome e vai comer alface na escola. Vai à casa de banho e faz assim Vai comer e depois vai beber leite e depois vai comer torradas. O Eli tem muito sono e vai vestir o pijama e vai para a cama.
		Subordinação (utilização de conetores temporais e causais).	Quando o Eli acorda e faz assim Uaaaa (som de espreguiçar) Ele está a vestir para ir para a escola. Vai sentar no tapete para ver desenhos animados.

Legenda

JC

RL

MA

VC

J

U

Anexo K. Inquérito entregue às famílias baseado no estudo de Mata e Pacheco (2009)

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

POLITÉCNICO DE LISBOA

O presente questionário surge no âmbito da investigação sobre **de que forma o ambiente familiar e o contexto socioeducativo influenciam o desenvolvimento da linguagem das crianças**, sendo por isso vantajoso compreender os hábitos e práticas do dia-a-dia vivenciado com as crianças e suas famílias no que concerne aos estímulos potenciadores do desenvolvimento da linguagem.

Para isto, salienta-se que as perguntas que se seguem, baseiam-se no estudo de Mata e Pacheco (2009), pedindo-se a colaboração dos encarregados de educação das crianças selecionadas para a amostra da investigação para obtenção de respostas que representem a realidade vivenciada no contexto familiar. É de salientar, ainda, que os dados obtidos através deste inquérito são exclusivamente para uso académico, a ser apresentados no relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, sendo por isso anónimos, não oferecendo qualquer prejuízo para o inquirido.

Este inquérito deve ser respondido e devolvido o mais cedo possível, sendo que a data limite de entrega é dia 24 de janeiro de 2020.

Grata pela compreensão.
Rafaela Trigueiro.

Idade da criança (em meses) ____

Sexo _____

Naturalidade da criança _____

Naturalidade do pai _____

Naturalidade da mãe _____

A criança contacta com mais que um idioma diariamente? Se sim, qual?

_____

Para as seguintes questões, deve responder colocando uma cruz (X) na linha respetiva à resposta, consoante o que considera mais adequado.

Práticas do dia-a-dia

1. Costumam **ler** receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?
   Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____
2. Costumam **escrever** receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?
   Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____
3. Costumam **ler** cartas com ou para o vosso filho(a)?
   Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____
4. Costumam **escrever** cartas com ou para o vosso filho(a)?
   Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____
5. Costumam **ler** recados com ou para o vosso filho(a)?
   Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____
6. Costumam **escrever** recados com ou para o vosso filho(a)?
   Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____
7. Costumam **ler** cartazes publicitários recados com ou para o vosso filho(a)?
   Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____
8. Costumam **ler** rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?
   Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____
9. Costumam **ler** listas de compras com ou para o vosso filho(a)?
   Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

10. Costumam **escrever** listas de compras com ou para o vosso filho(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

Práticas de entretenimento

11. Costumam fazer palavras cruzadas com o vosso filho(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

12. Costumam fazer puzzles de palavras com o vosso filho(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

13. Costumam fazer sopa de letras com o vosso filho(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

14. Costumam **ler** as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o vosso filho(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

15. Costumam **ler** histórias com ou para o vosso filho(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

16. Costumam **escrever** histórias com ou para o vosso filho(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

17. Costumam **ler** rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

18. Costumam **escrever** rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

19. Costumam **ler** revistas com ou para o vosso filho(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

20. Costumam **ler** jornais com ou para o vosso filho(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

Práticas de treino

21. Costumam ajudar o vosso filho(a) a **ler** (identificar) letras?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

22. Costumam ensinar o vosso filho(a) a **escrever** letras?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

23. Costumam ensinar o vosso filho(a) a **ler** o nome dele(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

24. Costumam ensinar o vosso filho(a) a **escrever** o nome dele(a)?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

25. Costumam ensinar o vosso filho(a) a **ler** nomes de familiares (pais, irmãos) ou amigos?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

26. Costumam ensinar o vosso filho(a) a **escrever** nomes de familiares (pais, irmãos) ou amigos?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

27. Costumam ensinar o vosso filho(a) a **ler** algumas palavras?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

28. Costumam ensinar o vosso filho(a) a **escrever** algumas palavras?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

29. Costumam **ler** palavras realcando os sons que as constituem?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

30. Costumam **escrever** palavras realçando os sons que as constituem?

Muitas vezes ____ Algumas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

Anexo L. Respostas das famílias ao inquérito baseado no estudo de Mata e Pacheco (2009)

Caracterização da criança - JC	
Idade em meses	39
Sexo	Masculino
Naturalidade da criança	Portuguesa
Naturalidade do pai	Portuguesa
Naturalidade da mãe	Portuguesa
A criança contacta diariamente com mais que um idioma?	Não

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas do dia-a-dia				
1.				1
2.				1
3.			1	
4.			1	
5.		1		
6.		1		
7.		1		
8.			1	
9.		1		
10.				1
Total	**0**	**4**	**3**	**3**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas de entretenimento				
11.				1
12.	1			
13.				1
14.			1	
15.	1			
16.		1		
17.			1	
18.				1
19.			1	
20.			1	
Total	**2**	**1**	**4**	**3**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas de treino				
21.		1		
22.			1	
23.		1		
24.			1	
25.			1	
26.			1	
27.				1
28.				1
29.			1	
30.				1
Total	**0**	**2**	**5**	**3**

Caracterização da criança - RL	
Idade em meses	38
Sexo	Masculino
Naturalidade da criança	Portuguesa
Naturalidade do pai	Portuguesa
Naturalidade da mãe	Portuguesa
A criança contacta diariamente com mais que um idioma?	Não

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas do dia-a-dia				
1.			1	
2.				1
3.			1	
4.				1
5.			1	
6.			1	
7.			1	
8.				1
9.			1	
10.				1
Total	**0**	**0**	**6**	**4**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas de entretenimento				
11.				1
12.	1			
13.				1
14.		1		
15.	1			
16.		1		
17.		1		
18.				1
19.		1		
20.			1	
Total	**2**	**4**	**1**	**3**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas de treino				
21.	1			
22.			1	
23.			1	
24.			1	
25.				1
26.				1
27.			1	
28.				1
29.	1			
30.		1		
Total	**2**	**1**	**4**	**3**

Caracterização da criança - V	
Idade em meses	42
Sexo	Masculino
Naturalidade da criança	Portuguesa
Naturalidade do pai	Portuguesa
Naturalidade da mãe	Portuguesa
A criança contacta diariamente com mais que um idioma?	Não

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas do dia-a-dia				
1.			1	
2.				1
3.				1
4.				1
5.			1	
6.			1	
7.			1	
8.				1
9.				1
10.			1	
Total	**0**	**0**	**5**	**5**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas de entretenimento				
11.				1
12.		1		
13.				1
14.				1
15.	1			
16.				1
17.		1		
18.				1
19.		1		
20.				1
Total	**1**	**3**	**0**	**6**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas de treino				
21.			1	
22.				1
23.			1	
24.				1
25.			1	
26.				1
27.			1	
28.				1
29.			1	
30.				1
Total	**0**	**0**	**5**	**5**

Caracterização da criança - J	
Idade em meses	42
Sexo	Feminino
Naturalidade da criança	Portuguesa
Naturalidade do pai	Alemã
Naturalidade da mãe	Portuguesa
A criança contacta diariamente com mais que um idioma?	Português e Alemão

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas do dia-a-dia				
1.			1	
2.				1
3.			1	
4.				1
5.			1	
6.			1	
7.		1		
8.		1		
9.			1	
10.				1
Total	**0**	**2**	**5**	**3**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas de entretenimento				
11.				1
12.			1	
13.				1
14.				1
15.	1			
16.			1	
17.			1	
18.				1
19.			1	
20.			1	
Total	**1**	**0**	**5**	**4**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas de treino				
21.		1		
22.		1		
23.	1			
24.	1			
25.		1		
26.		1		
27.			1	
28.			1	
29.		1		
30.			1	
Total	**2**	**5**	**3**	**0**

Caracterização da criança - U	
Idade em meses	44
Sexo	Masculino
Naturalidade da criança	Portuguesa
Naturalidade do pai	Sueco
Naturalidade da mãe	Portuguesa
A criança contacta diariamente com mais que um idioma?	Português e Sueco

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas do dia-a-dia				
1.		1		
2.				1
3.		1		
4.			1	
5.			1	
6.				1
7.		1		
8.		1		
9.		1		
10.				1
Total	**0**	**5**	**2**	**3**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas de entretenimento				
11.				1
12.			1	
13.				1
14.		1		
15.	1			
16.				1
17.		1		
18.				1
19.		1		
20.				1
Total	**1**	**3**	**1**	**5**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Práticas de treino				
21.		1		
22.				1
23.		1		
24.			1	
25.		1		
26.			1	
27.			1	
28.				1
29.	1			
30.			1	
Total	**1**	**3**	**4**	**2**

Anexo M. Escala ECERS-R no domínio *linguagem e raciocínio* preenchida

Avaliação da qualidade do meio e dos materiais | Early Childhood Environment and Rating Scale (Revised)			
Conteúdos	Pontuação "sim"	Classificação final atribuída	Evidências
Livros e imagens	1.2., 3.1., 5.1., 5.3., 5.4.	3	Manhã - sala de atividades Depois de as crianças comerem a fruta, o único momento em grande grupo durante a manhã, a educadora pergunta para que área cada criança quer ir brincar (excerto da nota de campo 25, 21.10.2019) - 1.2. Manhã - sala de atividades Durante as atividades de exploração livre da manhã, J vai para a área da biblioteca onde é possível encontrar dezenas de livros sobre as mais variadas temáticas (excerto da nota de campo 93, 26.11.2019) - 3.1., 5.1., 5.3., 5.4.
Encorajar as crianças a comunicar	3.1., 3.2., 5.1., 5.2.,7.2.	4	Manhã - sala de atividades Depois de comerem a fruta, as crianças ficam em roda no tapete. Educadora - ora, vamos falar um bocadinho sobre o vosso fim-de-semana! Cada um vai-me contar o que fez. À vez, as crianças vão dizendo o que fizeram e a educadora vai estimulando a conversa (nota de campo 11, 14.10.2019) – 3.1.

			Manhã - sala de atividades Depois de as crianças escolherem para onde querem ir brincar, eu junto-me ao grupo (R, U e FL) que está nos brinquedos aleatórios. Durante a brincadeira R e FL vão-me explicando quais é que são os super-heróis e quais são os maus (nota de campo 37, 25.10.2019) – 3.2. Manhã - sala de atividades Enquanto as crianças estão sentadas a comer a fruta, MI repara que N tem umas botas novas. MI - as tuas botas são muito giras! N - são novas! São botas de cavalo! MI - são mesmo giras! As crianças continuam a falar sobre as botas até a educadora pedir para falar (nota de campo 36, 25.10.2019) – 5.1. Tarde - espaço exterior As crianças estão a brincar livremente no espaço exterior. Vou para junto de U que está a brincar na casinha de plástico. Estagiária - (finjo que bato à porta) bom dia, posso entrar? U olha para mim e acena afirmativamente com a cabeça. Estagiária - desculpe, estava cheia de fome! Será que me pode dar um geladinho? U sorri para mim e dirige-se para um dos cantos da casa e finge que prepara comida. Vem até mim e finge que me entrega qualquer coisa. Estagiária - uau, muito obrigada! É um gelado? U acena afirmativamente com a cabeça a sorrir.

			Estagiária - É um gelado de quê? U - Ulate (muito baixinho). Estagiária - desculpe, senhor, não entendi. U - Ulate (muito baixinho). Estagiária - é de chocolate? U acena afirmativamente com a cabeça. Estagiária - uau, que sorte! Adoro gelados de chocolate! Finjo que como e entrego-lhe o copo. Estagiária - muito obrigada! U sorri para mim e eu vou-me embora (nota de campo 76, 15.11.2019) – 3.2., 5.2. Manhã – sala de atividades Reúno as crianças em grande grupo e explico que temos que dividir as tarefas que faltam fazer relativamente ao projeto. Para isto, procedo à elaboração da tabela, em que vou escrevendo as tarefas que faltam realizar, bem como os responsáveis pelas mesmas (nota de campo 86, 20.11.2019) – 7.2.
Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio	3.1., 3.2., 5.1., 5.2.	4	Manhã - sala de atividades MI está sentado no chão com os olhos vermelhos. Estagiária - conta-me lá, por que é que estás triste? MI - é porque vou estar dois dias nos avós. Ajudante - isso passa rápido! É como o fim-de-semana! Quando deres por ti já estás com os pais!

			MI acena afirmativamente com a cabeça (excerto da nota de campo 54, 4.11.2019) – 3.1. Manhã - sala de atividades Enquanto as crianças estão a brincar livremente, vamos chamando algumas para fazerem uma composição sobre as grandezas. Nesta atividade, é proposto às crianças que colem folhas pequenas numa folha pequena e folhas grandes numa grande (nota de campo 40, 15.10.2019) – 3.2. Manhã - sala de atividades No decorrer das atividades de exploração, vou para a mesa onde está disponível um jogo de encaixe. Automaticamente JC e MI vêm ter comigo. Estagiária - vou buscar o folheto! Ele tem imagens giras para fazer construções. Estagiária - olhem, eu vou fazer um baloiço! Começo a fazer a construção. Quando acabo de construir o baloiço, vêm várias crianças da sala ver (R, A e T). R - agora falta um menino para brincar no baloiço. N - mas não há nenhum menino no folheto. Estagiária - pois não, mas podemos contruir um! Olhem, preciso de um círculo, de um pau grande e 4 médios. F e N encontram as peças e entregam-me. Eu construo o boneco e coloco-o no baloiço (excerto da nota de campo 48, 29.10.2019) – 5.1.

			Manhã - sala de atividades Durante as atividades de exploração livre da manhã, proponho a T que venha fazer a atividade das grandezas. T aceita e vem com entusiasmo. Estagiária - lembras-te deste jogo, T? T fica a olhar para mim. Estagiária - esta folha (aponto para a maior) é mais pequena ou maior que esta (aponto para a pequena). T - é maior! Estagiária - boa! E estas folhas? Qual delas é maior? T - é esta! (Aponta para uma folha recortada grande). Estagiária - muito bem! Então, na folha desenhada grande tens que por folhas grandes e na folha pequena tens que por as mais pequeninas. T acena afirmativamente com a cabeça e começa a colar apenas folhas grandes. Estagiária - e que tal se colasses uma folha pequenina? T - sim! (excerto da nota de campo 42, 28.10.2019) – 3.2., 5.1., 5.2.
Uso informal da linguagem	3.1., 3.2., 5.2.	3	Manhã - sala de atividades Depois de as crianças comerem a fruta, pergunto individualmente para onde querem ir brincar (excerto da nota de campo 22, 18.10.2019) – 3.1. Manhã - sala de atividades

			Durante as atividades de exploração livre da manhã, JA fica a olhar para o que estou a fazer com outras crianças no desafio do projeto. Estagiária - queres vir para o projeto, JA? JA - sim! Estagiária - então coloca o teu cartão na área do projeto. JA vai para o quadro das áreas e coloca e o cartão no projeto. Vem para a mesa e escolhe fazer o desenho do gato. JA - eu não sei fazer um gato. Estagiária - não sabes? Tens aqui um gato para veres como é! Faz como tu sabes. JA começa a fazer o desenho (excerto da nota de campo 100, 03.12.2019) – 3.2. Manhã - sala de atividades Enquanto estou a brincar com as crianças na construção do baloiço, T vem ter comigo e empurra outras crianças que se tentem chegar perto de mim. Estagiária - T o que é que estás a fazer? T fica a olhar para mim. Estagiária - não podes empurrar os amigos. Assim não quero brincar contigo. (excerto da nota de campo 49, 29.10.2019) – 5.2.
Cotação total da subescala	3.5		

Conteúdos	Pontuação “sim”	Classificação final atribuída
Livros e imagens	1.2., 3.1., 5.1., 5.3., 5.4.	3
Encorajar as crianças a comunicar	3.1., 3.2., 5.1., 5.2.,7.2.	4
Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio	3.1., 3.2., 5.1., 5.2.	4
Uso informal da linguagem	3.1., 3.2., 5.2.	3
Cotação total da subescala	3.5	