

TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA E.I. EM FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO DA METODOLOGIA APRENDER LINGUAGEM EM TRÊS MUNICÍPIOS

Paula Cruz Pereira¹

Maria Grembecki²

Nicole Paulet Piedra³

Eixo temático: 7. Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo: Aprender Linguagem é uma metodologia de formação continuada para a Educação Infantil (EI), implementada entre 2017 e 2019 em três municípios do estado de São Paulo. Para entender em que medida a prática das professoras se transformou durante a formação, analisamos as ações realizadas por elas em atividades voltadas para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Os resultados revelam um salto imediato na qualidade das atividades observadas, evidenciado pelo aumento na complexidade das ações; embora em média não seja atingido o nível mais alto, o desempenho alcançado se mantém estável até o final da formação.

Palavras-chaves: educação infantil; desenvolvimento da linguagem; formação continuada; monitoramento e avaliação

1 Introdução

Pesquisas dimensionam a relação entre o desenvolvimento da linguagem na primeira infância e a aprendizagem da leitura e escrita nos anos subsequentes (Dickinson e Porche, 2011; Campos et al. 2011a). Embora os documentos oficiais tenham incorporado a

¹Formadora e pesquisadora, Laboratório de Educação. Contato: paula.cruz@labedu.org.br

²Coordenadora da Metodologia Aprender Linguagem, Laboratório de Educação. Contato: maria@labedu.org.br

³Diretora, Laboratório de Educação. Contato: nicole@labedu.org.br

dimensão da linguagem nas orientações para instituições de Educação Infantil (EI) (Brasil, 2010; 2017), há desafios para a efetivação destas políticas educacionais na prática pedagógica cotidiana (Campos et al., 2011b; LEPES, 2023). Neste cenário, a formação continuada se destaca como uma alavanca (Ribeiro Velázquez e Sepúlveda, 2023).

Este artigo analisa dados de monitoramento do Aprender Linguagem, uma metodologia de formação continuada de educadores desenvolvida e implementada pelo Laboratório de Educação (Labedu), organização sem fins lucrativos, em três municípios do estado de São Paulo entre os anos de 2017 e 2019⁴. A metodologia propõe percursos formativos com diretores e coordenadores pedagógicos—e depois, destes com as professoras⁵—articulando a teoria do desenvolvimento da linguagem infantil com planejamentos modelares de atividades com ênfase na intencionalidade das ações das professoras.

A partir de dados quantitativos obtidos por meio de roteiros estruturados de observação nas três redes, investigamos em que medida a prática das professoras se transforma a partir da formação continuada.

2 Desenvolvimento da linguagem e formação continuada

A aquisição inicial da linguagem impacta toda a trajetória de aprendizagem. Farkas e Beron (2004) revelam que as disparidades nas habilidades linguísticas entre crianças de diferentes contextos socioeconômicos já são evidentes aos três anos de idade e tendem a se acentuar; Uccelli et al. (2019) indicam que o domínio da linguagem nos anos finais do ensino fundamental é influenciado pela capacidade precoce de discutir eventos e conceitos "descontextualizados". A exposição a contextos ricos em interação na EI está associada a uma maior proficiência de linguagem ao longo da escolaridade (Dickinson e Porche, 2011). É importante, porém, definir que tipo de contexto propicia o desenvolvimento da linguagem.

Sepúlveda e Teberosky (2016) reafirmam que a aprendizagem da linguagem ocorre na medida em que as crianças participam em interações comunicativas significativas, que oferecem variadas oportunidades de uso e produção da linguagem, em contraste com uma exposição passiva ao discurso dos adultos. As autoras destacam contextos de atenção

⁴ As análises deste estudo foram possíveis graças ao apoio do Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Harvard (DRCLAS Brazil Office) e contaram com a orientação da professora Carrie Conaway (Harvard Graduate School of Education) e a colaboração da pesquisadora Alyssa Gandolph.

⁵ Optamos pelo uso do feminino neste texto para dar visibilidade ao fato de a vasta maioria de educadoras na amostra da pesquisa—assim como na EI em geral—serem mulheres.

conjunta em torno de objetos, eventos e conversas. Nessas situações, é essencial que os adultos sejam responsivos e atentos ao conteúdo e forma da fala da criança. Estes tipos de interações podem ocorrer em situações planejadas típicas da EI: leitura de história e roda de conversa, que expõem as crianças a uma variedade de estruturas e funções da linguagem (Teberosky, 2018; Teberosky; Cardoso; Sepúlveda, 2020); brincadeiras de faz de conta, que estimulam a imaginação e a capacidade simbólica de representação (Vygotsky, 1991); jogos que desenvolvem a consciência metalinguística por meio da manipulação de elementos sintáticos, discursivos e fonológicos (Teberosky, 2016). As propostas de atividades da metodologia Aprender Linguagem partem deste repertório de práticas da EI⁶.

Pensando em como favorecer a incorporação de práticas pedagógicas como estas, Moriconi et al. (2017) fizeram um levantamento das características de formações continuadas eficazes. Destacam-se o conhecimento pedagógico do conteúdo, métodos ativos de aprendizagem, participação coletiva, duração prolongada e coerência com o contexto educacional. O Aprender Linguagem contempla essas dimensões ao articular teoria e prática por meio de estratégias como tematização da prática e planejamento conjunto. As formações ocorrem em grupos, nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), com mediação dos coordenadores pedagógicos. A continuidade ao longo de um ou dois anos, somada ao alinhamento com diretrizes curriculares, sugerem a efetividade da metodologia como formação.

3 Metodologia de Pesquisa

Para verificar se os resultados esperados se efetivam na prática, analisamos dados obtidos pela observação de atividades ao longo dos dois anos do projeto. Vale lembrar que as professoras são o elo final de uma cascata que se inicia com a formação dos coordenadores pedagógicos, que replicam as propostas formativas com as professoras, que por fim se desdobram nas atividades realizadas junto às crianças. Assim, ao olhar para as professoras, buscamos pistas sobre a qualidade não apenas das práticas e interações com as crianças, mas também do próprio processo formativo. Todos os gráficos e tabelas a seguir são de autoria própria.

⁶ Para uma análise detalhada sobre as atividades de leitura de histórias dos mesmos dados que analisamos neste artigo, ver Paulet Piedra e Guida Bisognin (2019).

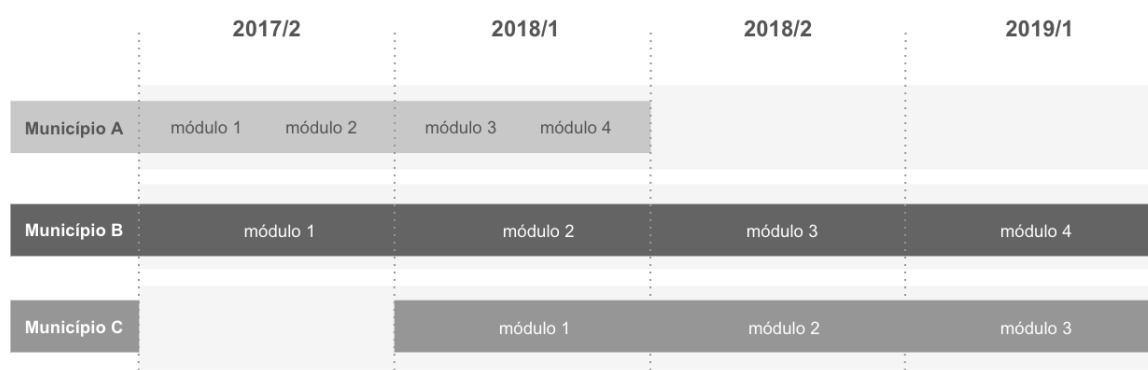
Contextos de Implementação

Denominamos os três territórios participantes de Municípios A, B e C. Os Municípios A e B ficam na região metropolitana de São Paulo e o Município C, no litoral sul do estado. Nas três localizações foi utilizado o conteúdo e material completo da metodologia para as faixas etárias contempladas, mas houve diferenças nos modelos de implementação em relação a *duração, quantidade de módulos e turmas*:

- **Município A:** 1 ano de formação, encontros formativos quinzenais, 4 módulos, turmas de todas as faixas etárias (de 0 a 5 anos)
- **Município B:** 2 anos de formação, encontros formativos mensais, 4 módulos, turmas todas as faixas etárias (de 0 a 5 anos)
- **Município C:** 1 ano e meio de formação, encontros formativos mensais, 3 módulos, turmas de 4 a 5 anos⁷

Essa relação de tempo e módulos entre os três municípios é ilustrada na **Figura 1**.

Figura 1 — Linha do tempo da implementação nos três municípios



Coleta de Dados

A formação incluiu todas as instituições de EI das redes, mas para fins de monitoramento, foi selecionada uma amostra conforme a **Tabela 1**:

⁷ Os HTPCs deste município não contemplavam profissionais da creche, portanto, o trabalho formativo foi realizado apenas com professoras da pré-escola (faixa etária de 4 a 5 anos).

Tabela 1 — Número total de observações, escolas e professoras observadas

	No. de escolas observadas	No. de observações	No. de professoras observadas
Município A	12 de 45	118	73
Município B	16 de 25	119	84
Município C	13 de 33	209	78
Total	41	446	235

Chama atenção que há mais observações do que professoras observadas. Priorizou-se a observação das mesmas turmas, ainda que a professora responsável pelas atividades naquele dia variasse⁸, fator que pode influenciar os resultados.

Antes do início da formação, a fim de estabelecer um marco inicial ou linha de base, foi solicitado às professoras que realizassem atividades que tivessem por objetivo desenvolvimento da linguagem, sem orientações. Nesta análise, nos detemos às observações do marco inicial e do primeiro e último módulos de formação de cada município. A **Tabela 2** indica o número de observações de aula que entram nesse recorte.

Tabela 2 — Número de observações por módulo e município

	Marco Inicial	Módulo 1	Módulo Final	Total
Município A	44	35	39	118
Município B	44	44	31	119
Município C	42	86	81	209
Total	130	165	151	446

Instrumento de Observação

O roteiro de observação é composto de descritores que sintetizam um conjunto de ações, condições e intervenções esperadas das professoras, de acordo com o que é estudado na formação. Neste estudo, focalizamos cinco tipos de atividades:

- **Leitura de história**, seguida de conversa relacionada à linguagem do texto;

⁸ Na amostra, há pouquíssimos pontos de referência da mesma professora no marco inicial e no último módulo: 11 no Município A, 5 no B, e 13 no C.

- **Roda de conversa** em que, a partir de um tema, as crianças pratiquem diferentes usos da linguagem;
- **Brincadeira de faz conta** em um ambiente organizado intencionalmente pela professora para que as crianças pratiquem diferentes usos da linguagem;
- **Jogos e brincadeiras com a linguagem**, olhando para aspectos como sons, estrutura e significado das palavras, relação entre o oral e o escrito;
- **Conversas e interações cotidianas com os bebês** nas quais a linguagem deles é valorizada e estimulada.

Caso a atividade observada não apresentasse nenhuma das características acima—entendidas como indicadores de que a atividade tinha como objetivo o desenvolvimento da linguagem—a observação era registrada como “fora da proposta” (correspondente a um 0 na escala). Para as demais atividades, é atribuído um nível de desempenho a depender da complexidade e combinação de ações realizadas pela professora⁹:

- **1 - Mínimo:** Uma ou mais ações de complexidade baixa. Exemplos:
 - Organizou o espaço e as crianças para que todas pudessem participar da leitura.
 - Selecionou brinquedos e materiais em quantidade suficiente para evitar conflitos entre as crianças.
- **2 - Razoável:** Ao menos uma ação de complexidade média.
- **3 - Satisfatório:** Duas ou mais ações de complexidade média. Exemplos:
 - Observou atentamente as reações dos bebês, incentivando e dando tempo para sua participação.
 - Valorizou ou respondeu as falas das crianças.
- **4 - Adequado:** Ao menos uma ação de complexidade alta. Exemplos:
 - Mediou o diálogo entre as crianças para elaborar conjuntamente interpretações sobre o texto.
 - Reformulou ou ampliou as verbalizações dos bebês.

Em alguns casos, uma ação é pré-requisito para outras mais complexas. Para mais

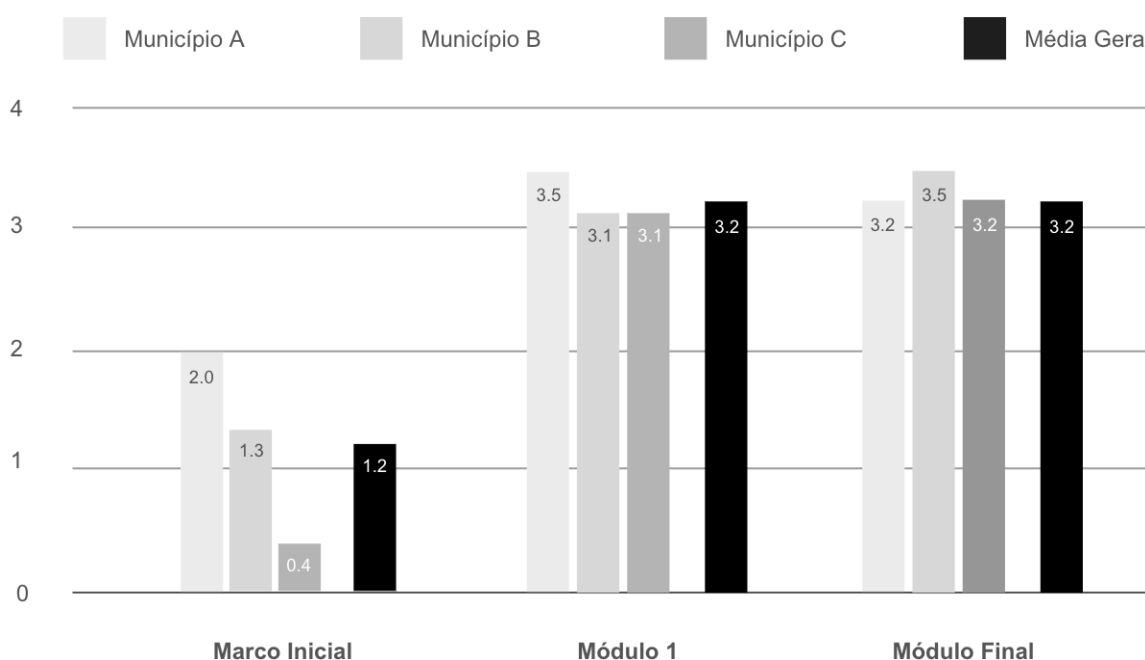
⁹ A metodologia prevê apenas uma atividade por observação, mas em casos excepcionais em que a professora realizou mais de um tipo de atividade, a pontuação é uma média do desempenho em cada atividade observada.

detalhes, consultar Anexo.

4 Resultados e Discussão

Mensuramos as mudanças nas práticas docentes de duas formas: médias de desempenho (escala de 1 a 4) e distribuição nos níveis mínimo, razoável, satisfatório, apropriado e fora da proposta. É importante lembrar que raramente uma mesma professora foi observada em todos os módulos, apesar de todas as profissionais das redes participarem da formação. Sendo assim, as comparações entre recortes temporais refletem a trajetória das redes como um todo, não de professoras individuais.

Gráfico 1 — Desempenho médio de professoras nos três municípios

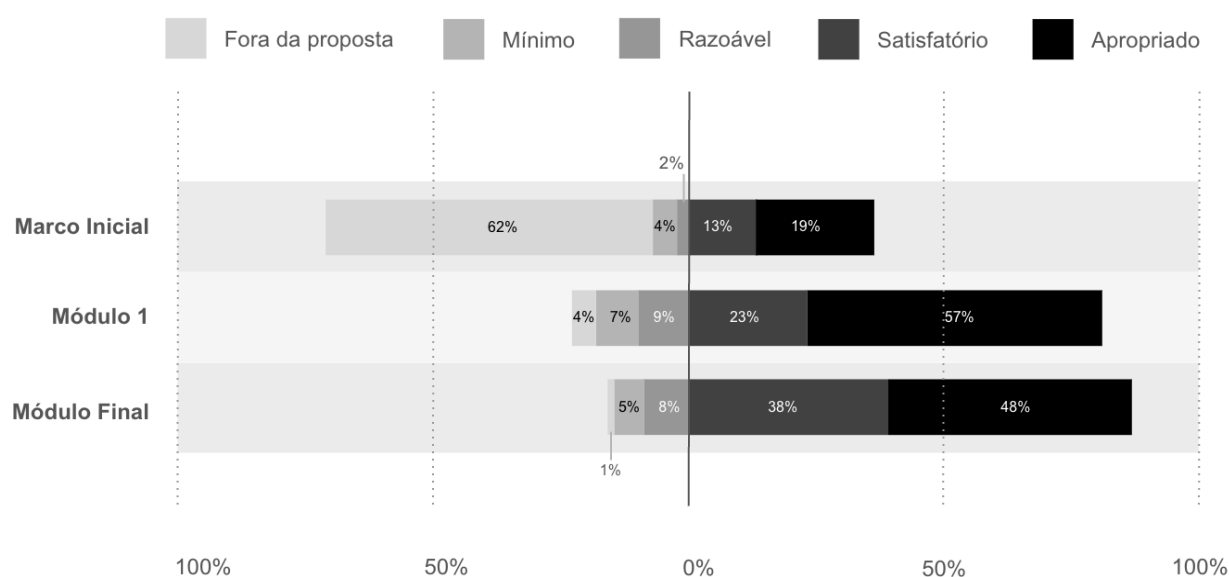


No **Gráfico 1**, são notáveis as diferenças entre os municípios no marco inicial: as professoras no Município A começam com uma média já relativamente alta, de 2 (nível razoável), no B com 1,3 (entre mínimo e razoável) e no C, 0,4 (abaixo do mínimo). Iniciada a formação, no entanto, os três municípios se aproximam levemente acima da média 3 (apropriado). Esses resultados sugerem que a formação reduz rapidamente as disparidades

entre contextos além de subir o nível geral (média 1,2 no marco inicial e 3,2 no módulo final).

Entre os módulos 1 e final, a média de 3,2 se mantém estável. Para entender o que acontece entre esses dois momentos, examinamos a distribuição dos níveis de desempenho no **Gráfico 2**.

Gráfico 2 — Distribuição das professoras em níveis de desempenho



No marco inicial, mais da metade (62%) das atividades observadas foram categorizadas como “fora da proposta”. Agrupamos na **Tabela 3** as 89 atividades fora da proposta na amostra.

Tabela 3 — Número de atividades “fora da proposta”

	Atividades alinhadas à concepção de EI dos documentos oficiais	Atividades fundamentadas em outra concepção de EI
Com foco na linguagem	9 (ex: contação de história, rodas de músicas, cuidado individual)	33 (ex: colar papel em letras, identificar vogal e consoante, recitar o “ABC”)
Sem foco na linguagem	37 (ex: brincadeira livre, massinha, jogos)	10 (ex: assistir a vídeos, jogos na lousa digital)

Nos casos de concepção incompatível, tratam-se de atividades que não proporcionam interação e uso da linguagem em contextos reais ou que estão incongruentes com os documentos oficiais da EI de forma mais ampla. Há também atividades apropriadas para a EI, porém que em sua maioria não atenderam à orientação de dar foco para a linguagem. Estas segundas não são negativas, mas fogem do escopo deste estudo e do solicitado nas observações. Durante a formação, as atividades fora da proposta rapidamente se tornam minoria; no módulo final, representam apenas 1%. Entendemos essa qualificação das atividades, independentemente do nível de desempenho obtido, como um primeiro resultado.

Paralelamente, o satisfatório aumenta a cada marco temporal. O salto de razoável para satisfatório nos parece especialmente importante, pois ambos exigem ações de complexidade média, mas o razoável contempla apenas uma—sendo possível que ela tenha acontecido por acaso. Já o satisfatório inclui duas ou mais ações médias, o que sinaliza uma prática mais deliberada da professora.

Há uma oscilação do nível apropriado entre o primeiro módulo (57%) e o final (48%). Uma hipótese para essa queda é a alta rotatividade de professoras na condução das atividades: não ter oportunidades contínuas de exercitar os conhecimentos acumulados na formação interrompe o desenvolvimento de cada profissional—lembrando que Moriconi et al. elencam aprendizagem ativa e duração prolongada entre as cinco características de formações continuadas eficazes (2017). Postas estas limitações, há, discretamente, mais professoras performando nos dois níveis mais altos juntos no módulo final (86%) do que no módulo 1 (80%).

Vale retomar, aqui, a complexidade das ações das professoras (ver Anexo). As ações de complexidade baixa e média (que correspondem aos níveis mínimo, razoável e satisfatório) em geral independem da interação com as crianças, e podem ser realizadas de forma mais objetiva a partir das orientações da formação: preparar espaço e materiais, observar as crianças, convidá-las a participar, planejar perguntas de qualidade. A grande diferença das ações de complexidade alta que caracterizam o nível apropriado é que estas exigem que as professoras entrem em diálogo com as crianças, sendo preciso transpor o conteúdo estudado para cada situação específica sem "fórmula" única: reformular e ampliar a fala das crianças, mediar o diálogo de forma a potencializar as interações entre elas, atribuir sentido às tentativas de comunicação dos bebês. Essa distinção ajuda a compreender a dificuldade de subir a média acima do nível 3 (satisfatório) no **Gráfico 1**, e a oscilação entre satisfatório e apropriado no **Gráfico 2**: é plausível que a natureza menos

previsível das ações complexas exija mais tempo e prática para se dominar.

5 Considerações Finais

Este estudo torna visíveis as mudanças nas práticas das professoras da EI durante a formação continuada, enfatizando o potencial de percursos formativos como o Aprender Linguagem. Atualmente, o projeto se encontra em 217 municípios do Maranhão e os achados desta pesquisa devem informar futuras experiências.

Este trabalho evidencia o quanto é possível aprender com uma pesquisa de implementação no contexto real, mesmo que o desenho não permita estabelecer uma relação de causalidade entre a formação e os resultados obtidos¹⁰. Em estudos futuros, recomendamos uma análise da qualidade da formação pela qual as professoras passaram—dado também coletado no monitoramento do Aprender Linguagem. Também seria interessante visitar os municípios e observar em que medida os ganhos se mantêm após o fim da formação.

Na EI, a qualidade se materializa, em larga medida, nas ações das professoras. Com este artigo, então, buscamos contribuir não apenas para o entendimento de uma metodologia específica, mas para a discussão mais ampla da avaliação e monitoramento na EI.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://shorturl.at/hGrFr>. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 4 abr. 2025.

DICKINSON, D. K.; PORCHE, M. V. Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. **Child Development**, v. 82, n. 3, p. 870–886, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>. Acesso em: 4 abr. 2025.

¹⁰ No livro *Common-sense evidence: the education leader's guide to using data and research* (2021), Gordon e Conaway argumentam que o rigor acadêmico das avaliações de impacto não pode se tornar um impeditivo para a realização de pesquisas em contextos educacionais reais.

FARKAS, G.; BERON, K. The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. **Social Science Research**, v. 33, n. 3, p. 464–497, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2003.08.001>. Acesso em: 4 abr. 2025.

GORDON, N.; CONAWAY, C. **Common-sense evidence: the education leader's guide to using data and research**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2021.

LEPES. **Estudo Nacional sobre Qualidade da Educação Infantil**. Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/estudo-nacional-qualidade-educacao-infantil-2022/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MALTA CAMPOS, M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15–33, 2011a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011000100002>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MALTA CAMPOS, M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20–54, 2011b. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/116>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MORICONI, G. M. et al. **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. 1ª ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340/169>. Acesso em: 11 abr. 2025.

PAULET PIEDRA, N.; GUIDA BISOGNIN, A. Mudanças e permanências nas práticas de leitura de professores de Educação Infantil em contextos de formação continuada. In: IV CONBALF, 2019, São Paulo. **Anais**. p. 48–510. Disponível em: https://www.abalf.org.br/files/ugd/64d1da_1399aa84646144719880e3dd9a326d5d.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.

RIBEIRO VELÁZQUEZ, S.; SEPÚLVEDA, A. Práticas de leitura compartilhada na educação infantil: entre o dito e o efetivado. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1–13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023733>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: BAPTISTA, M. C. et al. (org.). **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 59–95.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B.; SEPÚLVEDA, A. **Palavras às professoras que ensinam a ler e a escrever**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

TEBEROSKY, A. Jogos de linguagem: evidência empírica da pesquisa atuais. **Espaço de Leitura**: Laboratório de Educação, 2016. Disponível em: https://espacodeleitura.labedu.org.br/wp-content/uploads/2018/06/duende_guia-PT.pdf. Acesso em: 4 abr. 2025.

TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A. Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/re.v7i2.25327>. Acesso em: 31 mar. 2025.

UCCELLI, P. et al. Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. **Child Development**, v. 90, n. 5, p. 1650–1663, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>. Acesso em: 4 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Anexo — Relação entre tipos de atividade e complexidade das ações da professora

Leitura de história			
Ações observadas	Baixa	Média	Alta
1. Organizou o espaço e as crianças de forma a permitir que todas pudessem participar da proposta de leitura (ex: em roda, confortáveis, garantindo que todas pudessem observar o livro e ouvir a leitura realizada pelo professor)	X		
2. Apresentou ou lembrou as crianças o livro/história que seria lido (ex: mostrando a capa, lendo seu título e dizendo o nome do autor), com a intenção de suscitar o interesse das crianças	X		
3. Deu espaço para diálogo/participação das crianças antes, durante <u>e</u> depois da leitura		X	
4. Realizou a leitura em voz alta do livro/história até o final (sem parafrasear ou trocar palavras consideradas "difíceis" para as crianças) (ação obrigatória para atingir nível Adequado)		X	
5. Considerou em sua leitura as características da linguagem do livro/história (ex: repetições, perguntas e exclamações, suspense), com a intenção de manter o interesse das crianças (depende do 4)		X	
6. Dirigiu comentários, explicações ou perguntas às crianças considerando os objetivos da atividade e as características do livro/história (ex: interpretações dos acontecimentos, diálogos entre os personagens, relação texto-imagem)			X
7. Mediou o diálogo de forma a potencializar as interações entre as crianças para elaborar conjuntamente interpretações sobre o texto (depende do 3)			X

Roda de conversa

Ações observadas	Baixa	Média	Alta
1. Organizou o espaço e as crianças de forma a permitir que todas pudessem participar da proposta de roda de conversa (ex: em roda, confortáveis, garantindo que todas pudessem se olhar e ouvir umas às outras)	X		
2. Apresentou de forma clara e compreensível o que se esperava das crianças na proposta da roda de conversa (ex: relembrar um acontecimento, imaginar uma situação fictícia possível)	X		
3. Escolheu uma proposta de roda de conversa que partisse dos conhecimentos prévios das crianças, para que o desafio colocado estivesse relacionado ao uso da linguagem		X	
4. Fez perguntas que ajudassem as crianças na elaboração de seu discurso e não apenas perguntas fechadas de tipo "Sim / Não"		X	
5. Respondeu e comentou as falas das crianças (<i>depende do 4</i>)		X	
6. Reformulou e ampliou as falas das crianças (<i>depende do 4</i>)			X
7. Mediou a conversa de forma a potencializar as interações entre as crianças (<i>depende do 3</i>)			X

Brincadeira de faz de conta (0 a 18 meses)

Ações observadas	Baixa	Média	Alta
1. Disponibilizou uma diversidade de brinquedos e materiais para a brincadeira de faz de conta que pudessem instigar situações de comunicação entre os pequenos (ex: fantoches, livros, telefones e materiais de uso cotidiano, como frascos vazios de xampu, latas de leite, colheres de pau, caixas e tecidos de diferentes tamanhos, etc.) (ação obrigatória)	X		
2. Selecionou brinquedos e materiais em quantidade suficiente, de modo a evitar disputas e conflitos entre os bebês	X		
3. Organizou a sala de aula dispondo os brinquedos e materiais em cantos separados, mas não muito distantes, de modo que ele e os bebês pudessem circular por diferentes cenários, visualizar e acessar os objetos com facilidade	X		
4. Realizou ações que convidaram os bebês a participar da brincadeira (ex: chamou atenção para os brinquedos e materiais que estão dispostos)		X	
5. Observou atentamente as ações dos bebês enquanto brincavam (ação obrigatória para atingir nível Adequado)		X	
6. Introduziu personagens e ações, durante a brincadeira que favorecessem as ações dos bebês (ex: fez de conta que escutou um bebê chorando, pegou-o no colo, fez que o acalmava dizendo para que não chore; entregou o boneco para um bebê e lhe pediu que diga para ele não chorar)			X
7. Brincou junto com os bebês atribuindo sentido aos seus gestos e verbalizações (ex: ao observar um bebê dando banho na boneca, falar: “Ah! Ele tomou banho. Como seu bebê está cheiroso!”)			X

Brincadeira de faz de conta (18 meses a 5 anos)

Ações observadas	Baixa	Média	Alta
1. Incorporou kits temáticos de faz de conta que potencializassem a aprendizagem da linguagem? (ex: materiais impressos e de uso social, tais como revistas, cartazes, lista telefônica; materiais usados socialmente como suporte para escrever, tais como papel de carta, folha de cheque, etc.) (ação obrigatória)	X		
2. Selecionou brinquedos e materiais em quantidade suficiente, de modo a evitar disputas e conflitos entre as crianças	X		
3. Organizou a sala de aula dispondo os brinquedos e materiais em cantos separados, mas não muito distantes, de modo que ele e as crianças pudessem circular por diferentes cenários, visualizar e acessar os objetos com facilidade	X		
4. Realizou ações que convidaram as crianças a participar da brincadeira (ex: chamou atenção para os brinquedos e materiais que estão dispostos)		X	
5. Observou atentamente as ações das crianças enquanto brincavam (ação obrigatória para atingir nível Adequado)		X	
6. Fez intervenções nas brincadeiras tendo em vista os conhecimentos envolvidos no processo de aprendizagem da linguagem, incitando comportamentos, ações, papéis e tramas que ampliassem o conhecimento das crianças (ex. entrou temporariamente na brincadeira como farmacêutico, dizendo que só venderia o remédio se o cliente tiver a receita)			X
7. Brincou junto com as crianças, realizando ações que as convidassem a colocar em prática diferentes usos da linguagem, incluindo a sua participação no mundo social da leitura e escrita (ex: ser o adulto que escreve a lista de compras, lê o jornal, assina um cheque, etc.)			X

Jogos e brincadeiras com a linguagem (0 a 18 meses)

Ações observadas	Baixa	Média	Alta
1. Organizou os bebês de forma que todos pudessem participar da atividade (ex: sentados em círculo, ao redor do professor e de frente para o mural com as fotografias – ou, para aqueles que ainda não sentam, colocou almofadas, pneus ou bebês conforto como apoio)	x		
2. Organizou e preparou o material necessário para a proposta, em quantidade suficiente, de modo a evitar disputas e conflitos entre os bebês (ex: um mural na altura dos bebês e com as fotografias recentes de cada um deles)	x		
3. Iniciou a atividade convidando os bebês a participar, deixando claro o que se esperava deles? (ex: “Vamos ver quem veio hoje? Quem está nessa foto? Ele está aqui hoje?”)		x	
4. Planejou perguntas ou intervenções para favorecer que os bebês colocassem em jogo seu conhecimento sobre a linguagem (ex: convidou-os a verbalizar os nomes dos outros bebês, apontou-os, etc.)		x	
5. Observou atentamente as reações dos bebês, incentivando e dando tempo para sua participação (ação obrigatória para atingir nível Satisfatório)		x	
6. Valorizou, respondeu e/ou comentou as verbalizações dos bebês de forma a potencializar o desenvolvimento da linguagem (ex: repetiu as falas, expressões ou balbucios) (depende do 5)		x	
7. Reformulou e/ou ampliou as verbalizações dos bebês de forma a potencializar o desenvolvimento da linguagem (ex: além de repetir, interpretou as falas, expressões ou balbucios) (depende do 5 e 6)			x

Jogos e brincadeiras com a linguagem (18 meses a 5 anos)

Ações observadas	Baixa	Média	Alta
1. Organizou o espaço e as crianças de forma a permitir que todas pudessem participar da proposta (ex: em roda, confortáveis, garantindo que todas pudessem se olhar e ouvir umas às outras e ao professor e observar o material – livro, peças do jogo, placas etc.)	X		
2. Organizou e preparou o material necessário para a proposta, em quantidade suficiente, de modo a evitar disputas e conflitos entre as crianças (ex: cartões para o jogo, o(s) livro(s) para a leitura)	X		
3. Apresentou de forma clara e compreensível a proposta da atividade (ex: explicou as regras de um jogo, introduziu a cantiga ou história e conversou sobre o que será feito após a leitura, etc.)	X		
4. Planejou perguntas ou intervenções para favorecer que as crianças colocassem em jogo seu conhecimento sobre a linguagem (ex: analisou a lista de nomes das crianças, selecionou outras palavras e sons para além daqueles que estavam na história ou cantiga)		X	
5. Ouviu atentamente as respostas das crianças, incentivando e dando tempo para sua participação		X	
6. Valorizou, respondeu e/ou comentou as falas das crianças de forma a potencializar o desenvolvimento da linguagem (ex: apenas ouve e/ou repete a fala da criança, sem ampliar ou problematizar.) (depende do 5)		X	
7. Reformulou, ampliou e/ou problematizou as falas das crianças de forma a potencializar o desenvolvimento da linguagem (ex: “Onde vocês acham que está escrito esse som aqui no livro? De quem pode ser esse nome? Por que este nome não pode ser uma menina?”, etc.) (depende do 5 e 6)			X

Conversas e interações cotidianas com os bebês

Ações observadas	Baixa	Média	Alta
1. Organizou o ambiente, os materiais e os produtos que seriam utilizados de modo que tivesse fácil acesso a eles	X		
2. Convidou o bebê a ajudar no procedimento que seria realizado (ex: pedindo que ele segurasse a fralda enquanto realizava a higiene, que entregasse a fralda no momento de vesti-la, etc.)	X		
3. Explicou ao o bebê tudo o que seria realizado durante este momento (ex: antecipando a sensação antes de passar um lenço umedecido em sua pele)		X	
4. Observou atentamente as reações do bebê		X	
5. Regulou suas ações de acordo com as reações do bebê (ex: quando um bebê com assaduras se movimentava, tentando afastar-se do professor, ele o higienizou de forma delicada dizendo que compreendia seu desconforto) (depende do 4)		X	
6. Correspondeu aos olhares, gestos, balbucios e verbalizações do bebê (ex: imitando os sons produzidos por ele) (depende do 4) (ação obrigatória para atingir nível Satisfatório)		X	
7. Reformulou e/ou ampliou as verbalizações do bebê, atribuindo sentido aos sons produzidos por ele (depende do 4)			X