



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Luísa Cerqueira Araújo

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado Educação Pré-Escolar

À descoberta de palavras: desenvolver questões morfológicas em
crianças com 5 anos

Trabalho efetuado sob a orientação da

Doutora Gabriela Barbosa

novembro de 2015

AGRADECIMENTOS

Terminada esta longa etapa que a realização desta dissertação demonstrou ser, bem como todo o percurso percorrido durante a prática de ensino supervisionada (PES I e PES II), existem alguns agradecimentos que sinto necessidade de fazer e de tornar públicos, eternizando-os no presente documento.

- agradeço, em primeiro lugar, à minha família: pai, mãe e irmão. Obrigada pelo suporte que me deram durante toda esta caminhada, por todos os momentos em que não me deixaram desistir.

- agradeço ao Zeca, pelo companheirismo, carinho e confiança. Obrigada por acreditares em mim e demonstrares orgulho. Juntos conquistaremos tudo, na poesia que é a vida a dois.

- ao meu avô: obrigada *vozinho*. Irei sempre arrancar sorrisos seus, porque foram eles que todos os dias me deram alento.

- agradeço também, com muito carinho, toda a disponibilidade da minha querida orientadora Gabriela. Agradeço-lhe os ensinamentos, a exigência, e, sobretudo, por me fazer ver que sou capaz. Obrigada por acreditar!

- também de forma muito especial, agradeço todo o companheirismo do meu par de estágio e minha amiga para toda a vida Flávia. Obrigada, porque sem ti, não haveria força para ultrapassar tantas barreiras. Juntas alcançamos um grande objetivo e será juntas que iremos festejar a realização de outros tantos sonhos.

- agradeço também a todos os docentes da ESE que ao longo da licenciatura e do mestrado comigo se cruzaram. Obrigada pelos ensinamentos!

- agradeço, já com muitas saudades, a colaboração de todos os meninos, que constituíam a sala onde realizei a PES. Obrigada, de modo especial, ao Tiago por me mostrar que o amor vence barreiras. A todos o meu maior abraço.

- obrigada ao Tomás, por me deixar assistir à sua descoberta de palavras!

- agradeço à *Labinha* e à *Dri* por terem tornado estes anos mais divertidos e memoráveis.

- por fim, mas não menos importante, a todos os colegas de licenciatura e de mestrado, a todos os meus amigos de sempre e a todos os meus familiares, obrigada pela presença e troca de palavras de alento.

RESUMO

No âmbito da prática profissional inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, efetuou-se um estudo no Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas de Monserrate, em Viana do Castelo. O objetivo primordial deste estudo, passou por analisar os efeitos e a influência que uma intervenção composta por um percurso pedagógico orientado para o desenvolvimento da consciência morfológica pode ter em crianças em idade pré-escolar, mais concretamente com 5 anos. O grupo de participantes era constituído por 10 crianças com 5 anos de idade. Optou-se por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa e recolheram-se dados através da observação participante, vídeos, registo fotográfico, registos das crianças e através da aplicação de um pré e de um pós-teste. Foi assim pensada uma intervenção focada em potenciar e desenvolver habilidades morfológicas nas crianças, nomeadamente ao nível das seguintes tarefas: Família de Palavras, Identificação do Morfema Base, Analogia de Palavras e Interpretação de Pseudopalavras. Para isso, a intervenção contou com 4 tarefas sobre cada um dos níveis anteriormente referidos, centradas assim na formação de palavras morfológicamente relacionadas, na identificação de morfemas base em palavras derivadas, no reconhecimento da relação gramatical correta componente de determinada transformação morfológica e na interpretação de pseudopalavras, tendo em conta a atribuição de significados corretos a diferentes morfemas e afixos. Para identificar o nível de desenvolvimento da consciência morfológica que as crianças apresentavam, foram realizados dois testes, um no início e outro no final do estudo. Para isso, as 10 crianças foram divididas em condições diferentes: Grupo de Intervenção (6 crianças da sala na qual o investigador realizou a sua prática curricular) e o Grupo de Controlo (4 crianças de outras duas salas do mesmo JI). Ambos foram alvo do mesmo teste, porém apenas o GI sofreu intervenção. Com este estudo, concluiu-se que de facto o GI, após a aplicação de ambos os testes, evidenciou um nível superior no que diz respeito ao conhecimento de determinadas regras morfológicas. Em contrapartida, o GC que não sofreu qualquer tipo de intervenção, não demonstrou nenhuma melhoria entre ambos os testes, evidenciando assim um menor conhecimento de regras morfológicas. Os efeitos do estudo provam que é possível desenvolver habilidades morfológicas de determinados níveis da

morfologia, em crianças com 5 anos, ou seja, sem terem iniciado oficialmente o processo de alfabetização.

Palavras-chave: desenvolvimento da linguagem; consciência morfológica; tarefas de treino da consciência morfológica; crianças pré-escolar com 5 anos de idade.

ABSTRACT

In the context of professional practice included in the Master Degree of Preschool Education, a study was conducted in the kindergarten of the Monserrate Grouping of Schools in Viana do Castelo. The primary objective of this study was analyzing the effects and the influence that an intervention consisting of a pedagogical course oriented to the morphological awareness development can have in preschool age children, more specifically within 5 year olds. The group of subjects was composed by 10 children with 5 years of age. We opted for a methodology of research of qualitative nature and we collected data through participant observation, videos, photographic record, records of children and through the application of a pre and post test. It was thus conceived an intervention focused on enhancing and develop morphological skills in children, focusing in the following tasks: Family of words, identification of the Base Morpheme, analogy of words and interpretation of Pseudowords. For this reason, the intervention had 4 tasks performed on each of the levels previously mentioned, thus focusing in the formation of words morphologically related, in the identification of base morphemes in derived words, in the recognition of the correct grammatical relationship component of determined morphological transformation and in the interpretation of pseudoword, taking into account the allocation of correct meanings to different morphemes and affixes. In order to identify the level of development of morphological awareness that children presented, two tests were conducted, one at the beginning and another at the end of the study. For this reason, the 10 children were divided into different conditions: Intervention Group (6 children of room in which the researcher held its curricular practice) and the Control Group (4 children of other two rooms of the same kindergarten). Both were the target of same test, but only the IG suffered intervention. With this study, it was concluded that, in fact, the IG evidenced a higher level regarding the knowledge of certain morphological rules after application of both tests. In contrast, the CG that has not suffered any type of intervention showed no improvement between both tests, evidencing a less knowledge of certain morphological rules. The effects of the study prove that it is possible to develop morphological skills for certain levels of

morphology, in 5 year-old children, without having officially started the literacy process.

Key Words: Language Development; morphological awareness; training of morphological conscience tasks; pre-school children with 5 years of age.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	5
ABSTRACT	7
ÍNDICE	9
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE TABELAS	15
LISTA DE QUADROS	17
LISTA DE ABREVIATURA	19
INTRODUÇÃO	21
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	25
Caracterização do Meio	25
Caracterização do Jardim de Infância	26
Caracterização da estrutura	27
Recursos Humanos	28
Caracterização da sala de atividades	29
Caracterização do grupo	38
PARTE II - ESTUDO	45
Enquadramento do estudo	45
Contextualização e pertinência do estudo	45
Fundamentação teórica	47
Gramática e funcionamento da Língua Portuguesa	47
Aquisição e desenvolvimento da linguagem	51
Domínios de desenvolvimento da linguagem	55
Consciência morfológica	57
Avaliar a consciência morfológica	63
Tarefa de Derivação Morfológica	63
Tarefa de Relacionamento Morfológico	63
Tarefa de Replicação do Erro	64
Tarefa de Identificação do Morfema base	64
Tarefa de Família de Palavras	64
Tarefa de Completamento de Frases	65

Tarefa de Analogia de Palavras	65
Tarefa de Analogia de Frases	65
Tarefa de Interpretação de Pseudopalavras	66
Metodologia	67
Opções Metodológicas	67
Participantes na Investigação	68
Instrumentos de recolha de dados	71
Intervenção Educativa	75
Aplicação do pré-teste.....	75
Intervenção.....	75
Sessões de intervenção.....	76
Sessão de Intervenção 1 - Tarefa da Família de Palavras (FP).....	76
Sessão de Intervenção 2 - Tarefa de Identificação do Morfema Base (IMB)	79
Sessão de Intervenção 3 - Tarefa de Analogia de Palavras (AP).....	80
Sessão de Intervenção 4 - Tarefa de Interpretação de Pseudopalavras (IPP).....	81
Aplicação do Pós-teste	83
Procedimentos da análise dos dados	83
Calendarização	84
Análise e interpretação dos resultados	85
1º movimento: análise dos resultados obtidos pelo GC e pelo GI no pré-teste	86
Síntese do 1º movimento de análise	89
2º movimento: análise dos resultados obtidos pelo GC no pré e no pós-teste	90
Síntese do 2º movimento de análise	92
3º movimento: análise dos resultados obtidos pelo GI no pré e no pós-teste.....	92
Síntese do 3º movimento de análise	95
4º movimento: análise dos resultados obtidos pelo GC e GI no pós-teste	96
Síntese do 4º movimento.....	98
Síntese dos movimentos de análise e interpretação dos resultados	99
Conclusão e discussão do estudo.....	103
Limitações do estudo e recomendações para futuros estudos	105
PARTE III – REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES	107
Contributos do estudo para a prática profissional	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXOS - Anexo 1.....	115

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação	115
Anexo 2 Folha de teste	117
Anexo 3 Planificação da Intervenção (sessões 1 e 2)	121
Anexo 4 – Planificação da Intervenção (sessões 3 e 4)	139

LISTA DE FIGURAS

Figura. 1 Jardim de Infância de Monserrate.....	27
Figura. 2 Recreio escolar da EB1/JI de Monserrate	27
Figura. 3 Espaço relvado do recreio.....	28
Figura. 4 Parque infantil do recreio escolar	28
Figura. 5 Sala 3 do JI de Monserrate.....	29
Figura. 6 Planta da sala.....	30
Figura. 7 Área da casinha.	31
Figura. 8 Área dos jogos de chão.	31
Figura. 9 Área da costura.....	32
Figura. 10 Área dos jogos de mesa	32
Figura. 11 Área do computador.....	33
Figura. 12 Área do quadro de giz.....	34
Figura. 13 Área da pintura.....	34
Figura. 14 Área da modelagem.....	34
Figura. 16 Área do desenho.....	34
Figura. 15 Área do recorte.....	34
Figura. 17 Área da escrita.....	35
Figura. 18 Área da biblioteca	36
Figura. 19 Exploração do livro "O Livro da Família" de Todd Parr.....	76
Figura. 20 Caixa com cartões, para o jogo da Família das Palavras.....	76
Figura. 21 Jogo da Família das Palavras.	77
Figura. 22 Análise da palavra 'FLOR'.	78
Figura. 23 Caixas e respetivo recado para os pais sobre o jogo a realizar com a família.	78
Figura. 24 Construção do Livro da Família das Palavras.	79
Figura. 25 Material utilizado no "Jogo da Palavra escondida".	79
Figura. 26 Jogo da Palavra escondida (com o grupo dividido em dois).	80
Figura. 27 Leitura da história "Uma história de dedos" de Luísa Ducla Soares	80

Figura. 28 Materiais utilizados no "Jogo das palavras refileonas".	81
Figura. 29 Materiais utilizados no jogo "Descobre o meu significado".	82
Figura. 30 Registos das crianças com as suas interpretações das pseudopalavras	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Resultados obtidos no pré-teste pelo Grupo de Controlo.....	86
Tabela 2 Resultados obtidos no pré-teste pelo Grupo de Intervenção.....	86
Tabela 3 Resultados obtidos no pré-teste pelo Grupo de Controlo.....	90
Tabela 4 Resultados obtidos no pós-teste pelo Grupo de Controlo	90
Tabela 5 Resultados obtidos no pré-teste pelo Grupo de Intervenção.....	93
Tabela 6 Resultados obtidos no pós-teste pelo Grupo de Intervenção	93
Tabela 7 Resultados obtidos no pós-teste pelo Grupo de Controlo	96
Tabela 8 Resultados obtidos no pós-teste pelo Grupo de Intervenção	96
Tabela 9 Ganhos entre as médias dos resultados obtidos em cada tarefa pelo GC	99
Tabela 10 Ganhos entre as médias dos resultados obtidos em cada tarefa pelo GI	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Horário de Funcionamento do JI de Monserrate.....	29
Quadro 2 Rotina diária da sala 3 do JI de Monserrate	37
Quadro 3 Distribuição dos participantes pelas variáveis consideradas no estudo.	70
Quadro 4 Distribuição dos participantes segundo as habilitações dos pais.	70
Quadro 5 Distribuição dos participantes segundo o número de irmãos e o nível de ensino que frequentam.....	70
Quadro 6 Tarefa A - Família de Palavras (FP)	72
Quadro 7 Tarefa B - Identificação do Morfema Base (IMB).....	73
Quadro 8 Tarefa C - Analogia de Palavras (AP)	73
Quadro 9 Tarefa D - Interpretação de Pseudopalavras (IPP)	74
Quadro 10 Sequência de movimentos de análise.	84
Quadro 11 Calendarização do estudo.....	85

LISTA DE ABREVIATURA

JI – jardim de infância

INE – instituto nacional de estatística

PES – prática de ensino supervisionada

NEE – necessidades educativas especiais

CM – consciência morfológica

FP – família de palavras

IMB – identificação do morfema base

AP – analogia de palavras

IPP – interpretação de pseudopalavras

OCEPE – orientações curriculares para a educação pré-escolar

GC – grupo de controlo

GI – grupo de intervenção

INTRODUÇÃO

Ser um sujeito linguisticamente competente é fundamental para o sucesso escolar das crianças, mas também para a sua integração e participação na sociedade e, a tempo, profissional. Razão pela qual se coloca como uma das grandes preocupações de qualquer sistema educativo. Na educação pré-escolar, o desenvolvimento da linguagem oral é um dos seus objetivos nucleares (OCEPE, 1997), desiderato alcançado através das experiências linguísticas que promove. A criança adquire e desenvolve a língua materna através da interação e do *input* que o meio lhe favorece, numa integração holística e inter-relacionada dos vários domínios da língua: fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico e pragmático. Um processo complexo e progressivo, para o qual cada um destes domínios, com a sua especificidade característica, concorre para o conhecimento e funcionamento da língua (Sim-Sim, 1998).

Destaca-se neste estudo o domínio relativo à consciência morfológica que diz respeito ao conhecimento que a criança desenvolve sobre a constituição interna das palavras, bem como à capacidade para refletir e manipular os elementos dessa estrutura (Carlisle, 1995). Fixa-se a mesma pela relevância que apresenta para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ao nível da dimensão ortográfica e da dimensão da compreensão lexical. Em termos linguísticos, a morfologia refere-se ao estudo da estrutura interna das palavras, aos seus constituintes morfológicos e aos processos morfológicos de formação e variação de palavras (Faria, Pedro & Gouveia, 1996). A gramática reconhece como constituintes morfológicos os radicais e os afixos. Os radicais são morfemas que determinam o significado lexical da palavra. Os afixos surgem sempre associados a radicais, os que entram no processo de formação de palavras novas são denominados de derivacionais e os que entram nos processos de variação são os chamados sufixos flexionais, no caso da língua portuguesa (Duarte, I. 2000). Estar na posse destes conhecimentos morfológicos é geralmente referido como possuir consciência morfológica (Carlisle, 1995). O nível de desenvolvimento da consciência morfológica permite análises e operações morfológicas diferentes e de complexidade diversa (Breton, Besse & Royer, 2010). O desenvolvimento da consciência morfológica está dependente da multiplicação e diversificação das tarefas

metalinguísticas a que a criança é exposta, percebendo-se que quanto maior os desafios intelectuais em que são envolvidas maior a capacidade de resposta. Neste quadro o objetivo primordial deste estudo, visou analisar a influência que uma intervenção composta por um percurso pedagógico orientado para o desenvolvimento da consciência morfológica pode ter em crianças em idade pré-escolar, mais concretamente com 5 anos. Mais concretamente, procurou-se perceber a capacidade de resposta que crianças de 5 anos apresentam quando expostas a questões metalinguísticas do domínio morfológico.

Neste relatório apresenta-se o estudo acima sumariado e a intervenção educativa realizada em contexto de PES II. Para darmos conta deste objetivo estruturamos este relatório em três partes, a saber: parte I – Contextualização da Intervenção; parte II – Estudo; parte III – Reflexão final sobre a PES.

A primeira parte está direcionada para a análise do contexto no qual decorreu toda a prática curricular e, simultaneamente, onde foi desenvolvido o presente estudo. Serão assim abordados aspetos fundamentais relacionados com a intervenção educativa ocorrida durante toda a prática de ensino supervisionada, nomeadamente a caracterização do meio, do jardim de infância e do grupo. Em relação à caracterização do jardim de infância, serão tidos em conta aspetos como as suas características estruturais, os recursos humanos envolvidos, bem como a caracterização da sala de atividades.

Em relação à segunda parte, esta diz respeito ao próprio estudo e, sobre este fator, será focada a contextualização e pertinência do estudo. Para além disso, é nesta parte que serão abordados e referidos alguns dos autores que a literatura menciona, realizando-se assim a fundamentação teórica. Por fim, serão evidenciados todos os aspetos relacionados com a metodologia implementada durante o estudo, desde as opções metodológicas, descrição biográfica dos participantes, delineação da recolha de dados, a própria intervenção educativa, ou seja, o desenho da intervenção, e, por fim, qual o procedimento utilizado no momento da análise de dados. A par disto, é também na segunda parte do trabalho, que serão evidenciadas as conclusões do estudo, focando também algumas das suas limitações e, ao mesmo tempo, recomendações para futuros estudos.

Segue-se a terceira e última parte do estudo, no qual se pretende que seja refletido o papel da prática de ensino supervisionada, nomeadamente o contributo do estudo para a prática profissional. Deste modo, a terceira parte tem como finalidade espelhar e analisar toda a trajetória realizada.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A primeira parte desta dissertação apresenta aspetos fundamentais acerca do contexto no qual decorreu o estudo realizado. Neste sentido, primeiramente serão referidos aspetos como a caracterização do meio, onde é apresentada uma caracterização geográfica, socioeconómica e cultural do mesmo. Para além disso, em relação à intervenção educativa serão ainda referidas características do próprio Jardim de Infância, bem como do grupo, referente à sala na qual foi desenvolvida a prática pedagógica.

Caracterização do Meio

Toda a prática de ensino supervisionada II (PES II), ou seja, a intervenção educativa, foi realizada num jardim de infância pertencente à rede pública, constituente de igual forma de um agrupamento de escolas, situado na freguesia de Monserrate em Viana do Castelo.

Relativamente ao seu concelho, Viana do Castelo tem uma superfície de 316 km², e encontra-se atravessado pelo rio Lima, delimitado a norte por Caminha e a sul por Esposende e Barcelos. O oceano Atlântico é a fronteira natural a oeste do concelho, enquanto a nascente, se encontra a cadeia dos montes de Geraz, delimitada pelo concelho de Ponte de Lima. Para além disso, Viana do Castelo é ainda restringida através de dois rios, o Neiva e o Âncora. Segundo dados recolhidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE 2011), este concelho acolhe habitantes com diferentes níveis educacionais, sendo que abrange um total de 8.818 habitantes sem qualquer nível de escolaridade, 4.425 de analfabetos com 10 anos ou mais, 3.302 habitantes que se encontram a frequentar o ensino pré-escolar, 38.496 no 1º ciclo, 16.499 no 2º ciclo, 21.079 no 3º ciclo, 21.825 no ensino secundário, 1.098 no ensino pós-secundário e 19.502 no ensino superior.

Ao nível geográfico, esta freguesia diz respeito a uma das mais antigas do concelho de Viana do Castelo, que, segundo dados do INE 2011, tem cerca de 2, 07 km² de área e acolhe um total de 4 948 habitantes. Hoje em dia, em relação a toda a sua população residente, é caracterizada como envelhecida.

No que diz respeito à atividade laboral predominante, esta antigamente encontrava-se sobretudo relacionada com o mar, porém, hoje em dia, a população

tem vindo a optar por atividades profissionais diferentes. Nomeadamente as crianças que frequentam o Jardim de Infância, vem na sua maioria de freguesias circundantes, ou seja, não residem na própria freguesia de Monserrate. Isto deve-se a diferentes aspetos: o emprego dos pais e a proximidade a familiares são, entre outros, fatores que determinam a inclusão das crianças no JI.

Em relação ao nível sócio económico, esta freguesia constitui diversos serviços e comércio. É também em Monserrate que laboram os estaleiros navais, a zona industrial da praia norte e mar pescas. Deste modo, o setor secundário é aquele que predomina nesta zona, muito devido aos estaleiros navais, que funcionam ainda como fonte de empregabilidade. No que concerne ao setor terciário, patenteia-se a educação, os serviços e administração pública, para além dos serviços de hotelaria. O setor secundário e terciário, são aqueles que favorecem para uma maior fonte de economia.

Quanto ao semblante cultural bem com o religioso, esta freguesia abrange vários espaços que demonstram este cariz, nomeadamente as capelas e igrejas, os Jardins de Infância, tanto públicos como particulares, Escolas do 1º, 2º e 3º ciclo, Escola Secundária, Colégio do Minho, Colégio D. Bosco, Associação Cultural e Desportiva, Associações filantrópicas, Junta de Freguesia, Saúde e assistência, Centro de Saúde de Viana do Castelo e Unidade de saúde familiar e ainda o Gilianes. Também na freguesia de Monserrate, sucedem as solenidades em honra a santos ligados à freguesia, entre os quais a conhecida romaria em *Honra da Nossa Senhora d'Agonia* que anualmente avoca milhares de visitas.

Caracterização do Jardim de Infância

O Jardim de Infância (figura 1), pertencente à rede pública, no qual foi realizada a PES II, tal como já foi referido, está situado na freguesia de Monserrate na cidade de Viana do Castelo, perto da Praia Norte e pertence ao Agrupamento de Escolas do Atlântico, onde neste estão concentradas 10 valências de ensino. Apesar da instituição se encontrar em funcionamento há já vários anos, continua a apresentar boas estruturas, demonstrando assim um ótimo estado de conservação. Dadas as suas condições, o Jardim de Infância acolheu durante o decorrido ano letivo, 88 crianças com idades compreendidas dos 3 aos 6 anos, sendo que destas resultam 4 grandes

grupos de trabalho. Para além disso, a instituição acolhe ainda crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).



Figura. 1 Jardim de Infância de Monserrate

Caracterização da estrutura

O edifício no qual se localiza o Jardim de Infância está dividido em duas zonas, sendo que para além do JI, vigora ainda a zona do 1º ciclo. Em relação à zona do JI, esta está constituída com quatro salas de atividades; duas salas de ATL; uma dependência para o gás; duas casas de banho comuns para as crianças; um ginásio; uma zona comum de biblioteca, equipada com vários livros; uma cantina; uma casa de banho para os adultos; uma lavandaria; uma dispensa onde é arrumado o material escolar e o de limpeza; uma sala de ciências e um gabinete para o corpo docente, onde são tomadas todas as decisões para que o progresso pessoal, social, emocional e cognitivo da criança suceda da melhor forma.

Apesar do edifício se encontrar dividido, existe um clima relacional muito interessante no qual é possível a partilha de materiais, em prol de garantir respostas a todas as necessidades que possam, eventualmente, surgir.

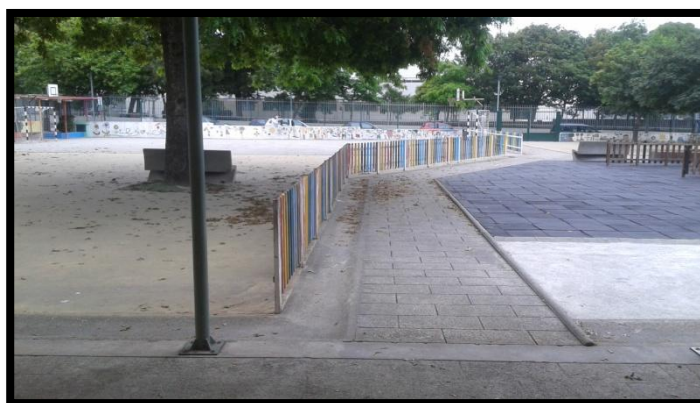


Figura. 2 Recreio escolar da EB1/JI de Monserrate

A barreira que a figura 2 evidencia, demonstra a divisão em relação ao exterior, porém esta não impede o contacto de todas as crianças, tanto do JI como do 1º ciclo. Durante os intervalos comuns, verifica-se um clima de confraternização entre todos. O espaço exterior é suficientemente amplo, oferecendo um parque infantil (figura 3), com um conjunto de equipamentos que permitem às crianças a realização de jogos e brincadeiras. Para além do parque infantil, existe ainda no espaço exterior uma horta, espaço designado ao cultivo. Também nessa zona distinta do parque, existe ainda um espaço totalmente relvado (figura 4), com bastante amplitude, que oferece momentos mais frescos, nomeadamente no verão, permitindo brincadeiras mais protegidas, devido à sombra que o espaço oferece.



Figura. 3 Parque infantil do recreio escolar

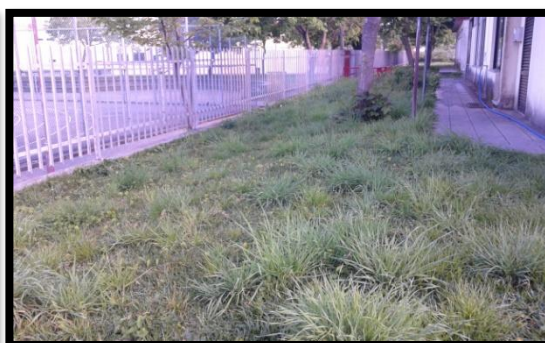


Figura. 4 Espaço relvado do recreio

Recursos Humanos

O Jardim de Infância é composto por uma vasta equipa de recursos humanos, constituída por pessoal docente e não docente, sendo que é através do trabalho de entajuda e colaborativo entre todos que se torna possível garantir soluções às mais diversas necessidades educativas das crianças. Este clima vem fundamentar aquilo que o documento das OCEPE (1997) sugere, quando refere que “O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.” (p. 31).

Quanto ao pessoal docente do JI, laboram seis educadoras de Infância, sendo que apenas quatro trabalharam no decorrente ano letivo, estando responsáveis por cada grupo de crianças. Em relação ao pessoal não docente, o JI dispõe de quatro auxiliares de ação educativa, estando cada uma delas a auxiliar numa das salas de

atividades. Além do pessoal docente e não docente, o JI conta ainda com três animadoras sociais, uma terapeuta da fala, uma professora de ensino especial e uma professora de expressão musical, que executa a sua prática dois dias por semana.

Importa refletir sobre o horário de funcionamento do JI (quadro 1) que se caracteriza como flexível e acessível tendo em conta os horários dos próprios Encarregados de Educação.

Quadro 1 Horário de Funcionamento do JI de Monserrate

Horário	Atividades realizadas
8h-9h	Receção das crianças no jardim
9h-12h	Componente letiva
12h-13h30	Almoço
13h30-15h30	Componente letiva
15h30-18h	Prolongamento de horário (ATL)

Caracterização da sala de atividades



Figura. 3 Sala 3 do JI de Monserrate

Quanto à sala onde foi realizada a PES II (figura 5), trata-se da sala três e em relação à sua estrutura, encontra-se devidamente equipada com materiais para utilização do próprio grupo, mas também com materiais representativos dos seus trabalhos desenvolvidos em sala. A sala caracteriza-se pela sua amplitude, bastante iluminada e arejada. Para além disso, a sala organizava-se em três zonas fundamentais: a zona da mesa central, onde eram desenvolvidas todas as atividades em grande grupo, tais como as rotinas diárias; a zona do lavatório, onde era permitido às crianças lavar as mãos, lavar os pincéis, entre outros materiais utilizados pelas mesmas; e a zona das áreas lúdicas, que se encontravam ao redor da mesa central. Em relação à

forma como a sala se organiza em função das áreas, encontra-se muito bem organizada, com espaços claramente definidos, permitindo à criança espaços de aprendizagem lúdica, designados como: a área da casinha, a área das construções/jogos de chão, a área da costura, a área dos jogos de mesa, a área do computador, a área do quadro de giz/preto, a área da pintura, a área da modelagem, a área do desenho, a área da colagem, a área do recorte, a área da escrita e área da biblioteca.

Na imagem seguinte (figura 6) está evidenciada a planta da sala que está a ser caracterizada.

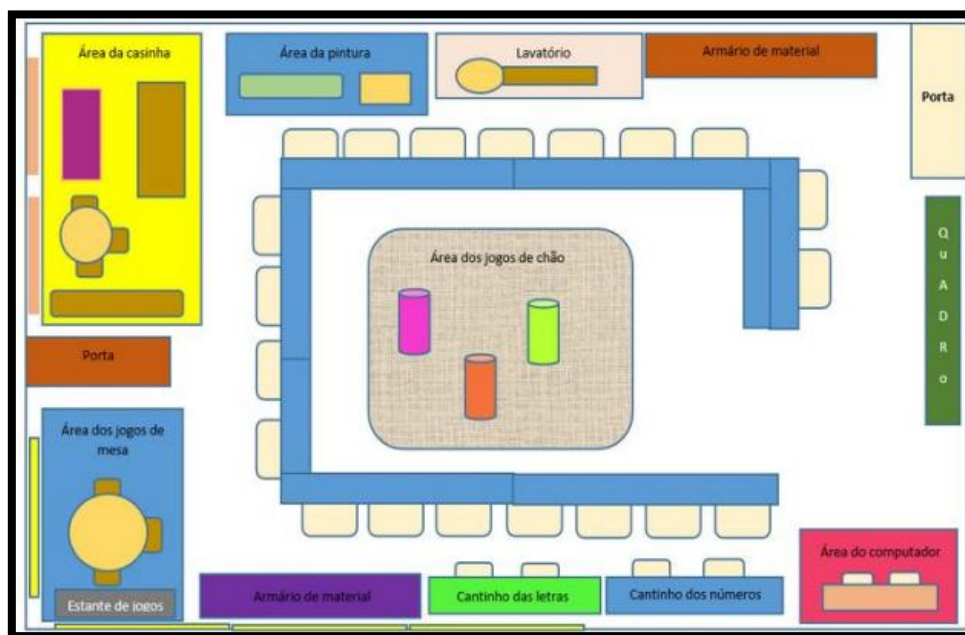


Figura. 4 Planta da sala.

A sala está estruturada seguindo o modelo High Scope, dado que este frisa a importância da existência das áreas na sala, tal como a existência das rotinas diárias, uma vez que permitem que a criança construa a sua própria autonomia.

Segue-se uma breve descrição de cada uma das áreas anteriormente referidas, e observadas de igual forma na planta da sala.



Figura. 5 Área da casinha.

Quanto à área da casinha (figura 7), esta encontra-se equipada com diversos materiais que potencializam da criatividade das crianças. Uma área muito procurada por todas as crianças, a área da casinha está composta pelos seguintes materiais: uma cozinha, com uma mesa e respetivas cadeiras, um quartinho com uma cama, bonecas, um espelho, um carrinho de bebé e ainda um guarda-roupa.

Esta área desenvolve sobretudo o jogo simbólico da criança, o faz de conta e a sua criatividade. Permite que as mesmas evidenciem sobretudo as suas capacidades ao nível da expressão dramática.



Figura. 6 Área dos jogos de chão.

No que concerne à área dos jogos de chão (figura 8), esta é igualmente uma área muito procurada pelas crianças, mas de forma mais predominante pelos meninos. Esta área está composta por diversos materiais que a definem e caracterizam, nomeadamente materiais de plástico, madeira, tais como legos, blocos de madeira, carros, pistas de carros, animais em borracha, entre outros. Ao brincarem nesta área,

as crianças estão fundamentalmente a desenvolver a sua motricidade, mais concretamente a motricidade fina, para além de que permite o desenvolvimento de alguns conhecimentos lógico matemáticos.



Figura. 7 Área da costura.

Em relação à área da costura (figura 9), diz respeito a uma área que implica um trabalho mais focado, onde as crianças desenvolvem fundamentalmente a motricidade fina, para além da sua criatividade. Nesta área estão disponíveis materiais como agulhas de ponta redonda, feltro de diferentes cores, eva, linhas de várias cores, tesouras, moldes, placas de esferovite e cartões grossos para picotar e posteriormente coser. Esta área sugere uma supervisão e um auxílio mais frequente do educador, dado que algumas das suas etapas não são assim tão acessíveis, tais como picotar nas placas, seguindo uma linha e um distanciamento correto e ainda o facto de colocar a linha na agulha. No entanto, é um espaço onde é igualmente permitida a exploração autónoma da criança.



Figura. 8 Área dos jogos de mesa

Na área dos jogos de mesa (figura 10), existe uma estante com os diferentes jogos onde se devem realizar na mesa que se encontra ao lado, dedicada única e exclusivamente à realização dos jogos. Podem estar até três crianças na mesa dos jogos, sendo que podem realizar os jogos em grupo ou em individual. Neste sentido, a estante contém jogos como: jogos de encaixe, puzzles, jogos de associação, colar de contas, blocos lógicos entre outros, que proporcionam sobretudo o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio lógico da criança.



Figura. 9 Área do computador

A imagem anterior demonstra a área do computador (figura 11), na qual existem dois computadores, que permitem a realização de uma vasta variedade de jogos, nomeadamente os jogos educativos on-line, bem como os desenhos no *paint*. Para além disso, o computador é frequentemente utilizado para pesquisar e responder a dúvidas que surjam aquando o tratamento de algum assunto.

O computador também é utilizado para ouvir músicas, ver filmes recorrendo à tela e ao retroprojetor, estes que podem ter a ver com o assunto a ser tratado em sala, ou podem também estar apenas relacionados com os interesses do grupo, permitindo assim momentos relaxantes para a própria criança. Deste modo, a área do computador garante transversalidade nas aprendizagens, para além de que estimula o gosto pelas novas tecnologias.



Figura. 10 Área do quadro de giz

Existe ainda a área do quadro de giz (figura 12), que tal como o nome sugere é composta por um quadro preto (ardósia), giz de diferentes cores e um apagador. As crianças podem nesta área realizar desenhos, fazer diferentes registos, desenvolvendo assim as suas capacidades de imaginação e criatividade. É fundamentalmente utilizada pelas meninas.



Figura. 11 Área da pintura



Figura. 12 Área da modelagem



Figura. 15 Área do recorte



Figura. 16 Área do desenho

As imagens anteriores fazem referência às quatro áreas presentes na sala, que estão intrinsecamente relacionadas com a expressão plástica, das quais se destacam a área da pintura (figura 13), a área da modelagem (figura 14), a área do recorte (figura 15) e a área do desenho (figura 16).

O trabalho realizado nestas áreas, à exceção da área da pintura, é realizado na mesa central. Todas as áreas disponibilizam vários materiais para que possam desenvolver plenamente o seu trabalho. Em relação à área da pintura estão inclusive disponíveis batas para proteção contra a tinta. Em todas as áreas é permitido à criança que desenvolva livremente a sua criatividade. É sugerido em todas elas que tentem fazer o seu melhor.



Figura. 13 Área da escrita

Em relação à área da escrita (figura 17), esta é constituída por um quadro branco magnético, caixas com letras e números também eles magnéticos. Nesta área as crianças desenvolvem as suas capacidades linguísticas, nomeadamente a escrita, e a relação com os números, nomeadamente a sequência numérica, através do reconhecimento de todas as letras e números, à medida que imitam a sequência de números ou a própria palavra que se encontram escritos em diferentes cartões.



Figura. 14 Área da biblioteca

Quanto à área da biblioteca (figura 18), esta dispõe de um conjunto de livros, para além de mesas e um sofá que constitui assim um espaço privilegiado no encontro com o livro. A estante com os livros pode ser, se necessário, reconstruída, incluindo novos livros presentes inclusive na biblioteca do próprio JI. Neste local, a criança para além de contactar com o livro, pode também ouvir histórias contadas pela educadora, sempre que a mesma achar pertinente.

Após esta breve descrição é possível verificar que todas as áreas disponibilizavam materiais de qualidade que respondiam claramente a todas as necessidades das crianças.

Importa desta vez refletir sobre o trabalho que é desenvolvido nesta sala, para além das atividades de exploração das áreas. Este trabalho obedece a uma ordem que normalmente é seguida pelo educador que orienta de forma a realizar todas as atividades planeadas. O quadro seguinte (quadro 2) demonstra o trabalho que é habitualmente realizado, diariamente pela educadora.

Quadro 2 Rotina diária da sala 3 do JI de Monserrate

Horário	Atividades
9h – 9:45h	Rotinas diárias
9:45h – 10:30 h	Atividades de componente letiva
10:30h	Lanche
10:30h – 11:00h	Recreio
11:00h – 11:45h	Atividades de componente letiva
11:45h – 13:30h	Higine pessoal; Almoço; Recreio
13:30h – 14:20h	Atividades de componente letiva
14:20h – 15:00h	Áreas de trabalho
15:00h – 15:30h	Arrumação da sala; Avaliação do dia; Lanche

As atividades de componente letiva referidas no quadro anterior (quadro 2) variam tendo em conta as atividades estabelecidas para aquele dia que seguem de igual forma uma sequência, nomeadamente segunda-feira é o dia da leitura da história, terça feira conta com a realização de uma experiência, quarta feira é o dia da motricidade, quinta feira é caracterizado como o dia do problema e sexta feira é novamente o dia da motricidade. O facto de todo o trabalho desenvolvido na sala obedecer a uma sequencialidade, permite à criança uma melhor organização do seu próprio pensamento, tornando-se mais autónomo e responsável. Para além disso, tal como o quadro anterior refere, à criança é permitido espaço e tempo para tudo, sendo que era já designado pelas próprias como *“o tempo para trabalhar e o tempo para brincar”*.

É assim permitido ao grupo que este desenvolva as suas aprendizagens, enriquecendo as suas experiências nas mais diversas áreas, e por outro lado, é permitido de igual forma a exploração das áreas livres, ou seja, é possibilitado que brinquem, com a certeza de que estão a beneficiar da mesma maneira as suas aprendizagens.

Caracterização do grupo

Uma das componentes fundamentais na realização desta dissertação e consequentemente na realização do estudo posteriormente descrito foca-se no grupo de crianças com o qual foi desenvolvida toda a prática pedagógica. Trata-se de um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, sendo que a maioria (14 de 20) tem 5 anos. O facto de se tratar de um grupo heterogéneo obriga a que seja dada especial atenção às atividades propostas em cada implementação de maneira a dar respostas a diferentes necessidades e propiciar as mesmas oportunidades de evolução e aprendizagem. Para além disso, frequentavam a sala duas crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais, uma com 6 e outra com 7 anos. Estas crianças, para além do trabalho com a educadora da sala, eram de igual forma acompanhadas por uma educadora do ensino especial. Apesar das diferentes características apresentadas por todas as crianças, a prática pedagógica utilizada com o grupo foi sempre baseada na inclusão. Citando o documento das OCEPE (1997), “nesta perspetiva de ‘escola inclusiva’, a educação pré-escolar deverá adotar a prática de uma pedagógica diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (p. 19). O grupo da sala onde foi realizada a prática pedagógica foi sempre visto como tal, como um grupo, no qual se respeitaram as diferenças, os progressos de cada um, mais ou menos demorados, no qual sempre se apoiaram as aprendizagens e os sucessos de cada um.

Importa agora realizar uma breve descrição sobre o desenvolvimento do grupo tendo em conta cada área de conteúdo nas quais as suas atividades são desenvolvidas, nomeadamente a área de formação pessoal e social, área de expressão (e respetivos domínios) e comunicação e a área de conhecimento do mundo.

Em relação à área de formação pessoal e social, importa, numa primeira instância verificar aquilo que o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) nos refere acerca desta:

A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitem tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Também a educação pré-

escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário. (p.51)

Deste modo, rapidamente podemos caracterizar o desenvolvimento das crianças do grupo em contexto, em relação a esta área de conteúdo. Tal como já foi referido anteriormente, este é um grupo com características e especificidades muito próprias, porém todos respeitavam e reconheciam algumas das normas e valores para viver bem em sociedade. Em primeiro lugar, como seres individuais, todas as crianças, maioritariamente, conseguiam identificar-se, referindo o seu nome completo (ou apenas o primeiro nome no caso de algumas crianças) e a sua idade, bem como sabiam indicar a sua morada ou o nome da rua onde moram. Para além disso, têm consciência de si como ser individual, mas também reconhecem o outro e desenvolvem no seu dia-a-dia valores a ter em conta, nomeadamente a necessidade de respeitar o outro também como um ser individual. Neste sentido, reconhecendo a importância de si mesmo e do outro trabalham para resolver os seus problemas que ocorrem dentro e fora da sala, realizam as tarefas comuns em grupo, de forma partilhada. Ainda de forma individualizada, as crianças conseguem iniciar e terminar uma tarefa de forma autónoma e responsável, confiam nas suas capacidades tornando-se seres independentes e com capacidade e autonomia, para além de que respeitam todas as diferenças entre si e os seus colegas.

No que diz respeito à área de expressão e comunicação, as OCEPE (1997) referem que:

Esta é a única área em que se distinguem vários domínios. Domínios que se consideraram dever estar intimamente relacionados, porque todos se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estática, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia. (p. 56).

É deste modo necessário que se caracterize o grupo, tendo em conta os diferentes domínios relacionados com a área de expressão e comunicação. Em relação ao domínio das expressões podemos verificar quatro diferentes vertentes, nomeadamente ao nível da expressão motora, dramática, plástica e musical. Acerca destes domínios o documento das OCEPE (1997) refere o seguinte:

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos.

Em relação ao grupo em contexto, a maioria das crianças demonstrava autonomia na concretização das tarefas dos referidos domínios. Ao grupo eram disponibilizados diversos materiais que permitiam que o mesmo explorasse de forma livre e criativa estes domínios. Todo o grupo participava ativamente na realização de atividades que implicava a utilização de determinadas técnicas, demonstrando assim uma natural familiaridade com todas as expressões e suas vertentes.

Nomeadamente no que diz respeito à expressão motora, e citando o documento das OCEPE (1997):

Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo. (p. 58).

De facto, em relação a este domínio, o grupo desenvolvia duas vezes por semana sessões de motricidade, nas quais todos participavam, inclusive as crianças com NEE, demonstrando muito interesse na participação. Todas as crianças, apesar das suas diferentes condicionantes, realizavam as mais variadas atividades de desenvolvimento motor. O grupo através da realização frequente de sessões de motricidade, desenvolvia habilidades como pontapear, saltar, noções espaciais, consciência do esquema corporal, entre outros. Quanto à motricidade fina, era igualmente bastante desenvolvida em sala de atividades e todas as crianças se encontravam num nível considerável. Em relação às crianças com NEE, desenvolviam com mais frequência esse tipo de atividades que envolvia o treino da motricidade fina, em prol do seu benefício e desenvolvimento motor. Para isto, recorriam a atividades mais auxiliadas pela educadora da sala ou pela educadora de ensino especial.

Quanto ao domínio da expressão dramática, citando o documento das OCEPE (1997), é possível designá-la como “um meio de descoberta de si próprio e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p. 59). Em relação ao desenvolvimento do grupo

acerca do domínio da expressão dramática, a maioria das crianças do grupo demonstravam interesse por este domínio. De forma mais frequente, as meninas dirigiam-se à área da casinha com esse propósito de representar, de jogar “*Às mães e aos filhos*”, entre outros jogos que implicavam muita imaginação e criatividade. Este grupo também manifestava um grande interesse pela realização de pequenas peças teatrais, onde, inclusive, começavam por atribuir os papéis a cada personagem, bem como as falas. Para além disso, tentavam com que o texto a produzir tivesse alguma coesão, com princípio, meio e fim. O documento das OCEPE (1997), refere ainda a importância do “faz de conta”, uma vez que permite à criança recriar situações do seu quotidiano ou situações imaginárias, atribuindo a ambas significados múltiplos.

Em relação ao domínio da expressão plástica, e citando as OCEPE (1997), esta “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que se mediadores desta forma de expressão.” (p. 61.). Quanto ao grupo em contexto, este utilizava regularmente várias técnicas acerca deste domínio, nomeadamente o desenho, a colagem, a modelagem, o recorte e a pintura. Não se verificava uma preferência por apenas uma das técnicas, sendo que inclusive existiam áreas dedicadas a responder a cada uma. Todo o grupo participava ativamente em cada uma destas técnicas, demonstrando níveis consideráveis nas mesmas.

No que diz respeito ao domínio da expressão musical, segundo as OCEPE (1997) esta “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir” (p. 63). Em relação ao grupo, eram disponibilizadas sessões duas vezes por semana. Todas as crianças do grupo participavam ativamente nas sessões de expressão musical, onde desenvolviam a sua capacidade auditiva, rítmica, sensorial, para além de desenvolverem também a capacidade de respeitar o outro. A relação entre o grupo e a música foi sempre muito patente e muito próxima. A música era inclusivamente utilizada para marcar alguns momentos do dia, nomeadamente o momento de arrumar a sala, bem como o momento de se dirigirem à cantina. Para além disso, eram frequentes os jogos rítmicos, nomeadamente com palmas, nos quais as crianças eram intentadas a reproduzir uma sequência rítmica com palmas.

Surge agora o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no qual o documento das OCEPE refere que cabe ao educador, “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p. 66). Regra geral, os elementos do grupo da sala 3 evidenciavam muito interesse em comunicar, eram capazes de contribuir num diálogo, comunicando com frases coerentes e corretamente construídas, mais concretamente aplica as conformidades de género, número, tempo pessoa e lugar nas suas mais variadas frases e discursos comunicativos. À exceção das crianças com NEE que, naturalmente, apresentavam maiores dificuldades neste domínio, tendo em conta as suas próprias condicionantes, a maior parte das restantes crianças possuíam um bom domínio da linguagem. Para além disso, na sala de atividades as crianças eram expostas a diferentes cenários onde eram realizadas diferentes interações comunicativas, nomeadamente no momento da partilha das novidades ocorridas durante o fim de semana, em situações comunicativas em grande e pequeno grupo, nos momentos de conto e reconto de um livro, na utilização de rimas, entre outros momentos propícios ao desenvolvimento da linguagem oral. Além do desenvolvimento oral, outros momentos eram proporcionados ao grupo que permitiam a sua familiarização com o código escrito, nomeadamente a sua identificação em cada trabalho por si realizado, escrevendo o seu nome e data, para além de todos os momentos onde as crianças imitavam a escrita dos adultos de forma a conseguirem escrever aquilo que pretendiam.

Quanto ao domínio da matemática, este era um dos domínios mais trabalhado na sala de atividade, ainda que de forma natural e quase automática. Citando o documento das OCEPE (1997), “Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (p. 73). De facto, era sob este princípio que este domínio era abordado em sala de atividades. O grupo, de forma geral, demonstrava um ótimo raciocínio lógico matemático, que lhe permitia inclusive aplicar alguns princípios. Mais concretamente, as crianças tinham clara noção do tempo, sabendo inclusive referir, dado o dia da semana em que se encontravam, o dia da semana que vinha a seguir e quais os que já passaram. Para além disso, tem consciência das diferentes estações do ano e relacionam-nas com os diferentes meses.

Este conhecimento deve-se sobretudo a um trabalho que é feito diariamente nomeadamente no momento das rotinas diárias, onde é implicado à criança que proceda a este tipo de raciocínio lógico. Também no momento das rotinas diárias, as crianças faziam a contagem do total de crianças e realizavam rapidamente possibilidades de divisão do número total em dois conjuntos, neste caso no conjunto dos meninos e das meninas. Outro dos princípios diariamente abordados em sala foca-se na formação e identificação de diferentes sequências e padrões, pelos quais as crianças demonstravam um grande interesse em participar.

Por fim, a área do conhecimento do mundo onde é apoiado o princípio base que as crianças aprendem com o relacionamento com o mundo que as rodeia. De igual forma, é pertinente refletir sobre o que o documento das OCEPE (1997) refere acerca desta área de conteúdo, nomeadamente:

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (p. 79.)

Em relação ao comportamento do grupo face a esta área de conteúdo, de facto todas as crianças demonstravam, dentro das suas limitações, curiosidade e um incessante desejo em saber mais, de forma a dar respostas e sentido a tudo. Nomeadamente em relação a aspetos históricos e geográficos, as crianças eram já capazes de reconhecer e associar, por exemplo, diferentes roupas e diferentes épocas, nomeadamente a “época das princesas e dos príncipes”, para além de relacionar diferentes acontecimentos a diferentes zonas geográficas. Além disso, manifestam interesse por outros domínios que esta área de conteúdo abrange, mais concretamente em relação à biologia e aos seus gostos intrínsecos pela natureza, nomeadamente pelas plantas, pelos animais, pela realização de diferentes experiências relacionadas com a química e a física (água, ar, luz,...). Num dos momentos da rotina diária, o grupo era levado a refletir sobre o tempo observável e tinha de, inclusive, atribuir-lhe um estado do tempo e justificar a sua escolha. Em suma, o trabalho sobre esta área de conteúdo com o grupo de crianças era o de

sobretudo levar as mesmas a observar, experimentar e a tentar entender o seu sentido.

Após refletido o comportamento do grupo da sala 3 tendo em conta cada uma das áreas de conteúdo que o documento das OCEPE (1997) nos refere, importa de igual forma refletir sobre a abordagem das mesmas que era feita em sala de atividades. Todas as atividades, referentes às diferentes áreas de conteúdo, eram abordadas de forma articulada, permitindo assim a oportunidade de desenvolver e de progredir através de aprendizagens ricas, interessantes e que, sobretudo, respondessem a todas as necessidades das crianças.

PARTE II - ESTUDO

Enquadramento do estudo

Contextualização e pertinência do estudo

Ao longo de toda a história do ser humano é visível a utilização da linguagem como ato de sobrevivência. Os seres humanos desde sempre adquiriram naturalmente e utilizaram a linguagem na comunidade onde se inseriam de forma a comunicar com todos os falantes da mesma. Deste modo, conter domínio da linguagem é considerado como um dos fatores fundamentais para a sobrevivência, para além de que responsabiliza a absoluta inclusão na vida social. De igual forma, a língua adquirida pela criança, designada como a língua materna, é aquela que é adquirida de forma natural e quase instintivamente. A criança fá-lo porque necessita impreterivelmente de comunicar. Tal como Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem, é nas últimas décadas que o estudo sobre a forma como a linguagem é adquirida e de que forma esta se desenvolve nas crianças, tem vindo a ganhar expansão, sendo cada vez mais objeto de investigação por parte de vários autores, tanto na língua portuguesa como na língua estrangeira.

Em relação à educação pré-escolar, a aquisição do domínio da linguagem é um dos seus objetivos essenciais (OCEPE, 1997). A aquisição e o desenvolvimento da linguagem implicam um processo complexo no qual a criança vai construindo através da interação com os outros o seu sistema linguístico, tendo em conta a comunidade onde está inserida. À capacidade que a criança desde cedo manifesta para pensar acerca das propriedades formais da língua é atribuída a designação de consciência linguística, sendo que para isso as crianças necessitam de, primeiramente, conter domínio da estrutura da sua língua materna e de forma progressiva refletir de forma consciencializada sobre a mesma.

São vários os estudos sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência linguística e a aprendizagem da leitura e da escrita, demonstrando uma estreita ligação entre eles, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o processo de alfabetização, isto é, habilidades de leitura e escrita. Em relação a outros níveis que a gramática refere, mais concretamente a morfologia, têm sido menos explorados. Ainda assim, autores portugueses (Seixas, 2007; Rodrigues, 2014;

Arranhado, 2010; Carneiro, 2013; Pires, 2010) realizaram estudos recentes com crianças portuguesas, através dos quais demonstraram que também o conhecimento morfológico tem importância no desempenho das crianças e que pode, efetivamente, potencializar o seu processo de alfabetização. Também Duarte (2008) realça a relação entre o conhecimento morfológico e a leitura, quando refere que a consciência morfológica "desempenha um papel determinante no sucesso da leitura em ciclos de escolaridade mais avançados, o que é fácil de compreender se pensarmos que os processos morfológicos flexionais e de formação de palavras têm como efeito tornar mais transparentes as (formas de) palavras que lemos, por permitirem reconhecer nelas unidades menores com significado gramatical ou lexical" (p.29).

Face à literatura científica existente acerca do desenvolvimento da consciência morfológica em crianças mais pequenas, é visível que esta se divide entre opiniões muito díspares, onde por um lado é defendido que é necessário o ensino formal da leitura e escrita para que esta se possa desenvolver, e por outro é sustentada a ideia de que as crianças desde cedo começam a usar informação morfológica. Posto isto, é neste contexto que surge a problemática do presente estudo, que pretende investigar e compreender se sessões de intervenção orientadas para o desenvolvimento da consciência morfológica em crianças em idade pré-escolar têm efeitos na capacidade das crianças desenvolverem os seus conhecimentos morfológicos, mais especificamente a capacidade das crianças usarem processos de sufixação e prefixação, quando se referem a famílias de palavras; conseguirem entender transformações morfológicas que as palavras sofrem, e ainda identificarem a palavra base integrada em palavras que delas derivam.

Fundamentação teórica

Nesta secção desenvolvem-se alguns tópicos que sustentam o quadro teórico deste estudo, dando-se relevo para a gramática e nesta para a morfologia; para a consciência morfológica, a forma como esta se desenvolve, de que modo pode ser favorecida em crianças em idade pré-escolar e o seu entendimento enquanto domínio da gramática, do funcionamento da língua da consciência morfológica.

Gramática e funcionamento da Língua Portuguesa

A gramática enquanto campo disciplinar que descreve a estrutura e o funcionamento da língua, é atualmente vista como um potencial recurso ao seu ensino, sendo que este varia desde um ensino explícito das regras gramaticais, a um ensino implícito (indireto) das mesmas, que leve o falante a consciencializar-se e refletir sobre as formas gramaticais. A gramática não funciona apenas como um conjunto de regras linguísticas, mas também como um conjunto de formas para as saber utilizar. Ser competente gramaticalmente, implica ter interiorizado conhecimento das várias regras gramaticais e, além disso, saber utilizá-las de forma consciente e refletida. Importa assim, que todo e qualquer falante sujeito ao ensino do funcionamento da língua incorpore as regras no seu conhecimento gramatical, mas que também consiga aplicar as mesmas durante o seu discurso.

Segundo Vygotsky (2003), o desenvolvimento mental da criança é em grande parte comprometido pelo estudo da gramática a que a própria é sujeita, permitindo à mesma utilizar as suas habilidades gramaticais de forma consciente. A criança, apesar de dominar a gramática da língua de que é falante, mesmo antes de ter sido sujeita a um ensino formal, não o faz de forma consciencializada. Lima (2012), considera que um falante deve desenvolver a sua competência comunicativa em consonância com a competência linguística, tornando-se assim independente linguisticamente.

O ensino da gramática é preponderante na aprendizagem da língua e o uso que o falante faz da linguagem sucede de conhecimentos vários, sendo que este é um processo difícil, ao qual pertencem propósitos e perspetivas tanto a nível das ciências sociais, bem como das ciências cognitivas (Faria, 2004). Neste sentido, a aprendizagem do funcionamento da língua e, assim, da competência gramatical rege-se também por outros componentes que permitem o desenvolvimento linguístico dos falantes, mais

concretamente os aspetos relacionados com a fonologia e a fonética, a sintaxe, a semântica, a lexicologia, a pragmática e a morfologia. Importa, de seguida, debruçarmo-nos sobre cada um deles. A morfologia será apresentada no fim, com maior detalhe, dado fazer parte do tema do estudo.

A fonologia e a fonética são caracterizadas como disciplinas linguísticas que se destinam à análise dos sons da língua e da fala. Fonologia é entendida pelo estudo que realiza sob os sons da língua (fonemas/segmentos) e a fonética fá-lo de forma mais superficial, ocupando-se apenas da produção, transmissão e perceção dos sons da fala. Segundo Mateus (2004), a fonologia “tem como objeto de estudo as mais pequenas unidades da língua, os segmentos fonológicos, a sua organização em sistema e os processos e regras a que estão sujeitos esses segmentos”(p. 989). Ser um falante com domínio fonológico, pressupõe um conhecimento essencial acerca dos sons. Mateus, Brito, Duarte e Faria (2004), referem outros elementos da fonologia a ter em atenção no estudo deste domínio da linguagem, entre eles: os segmentos fonológicos; a capacidade para identificar e distribuir os sons; a classificação dos sons; as características articatórias dos traços distintivos; bem como os processos fonológicos.

Quanto à sintaxe, esta refere-se sobretudo à parte da gramática que estuda a organização das palavras na frase e a organização das frases no discurso, visando uma relação lógica das frases entre si. Em termos linguísticos, a sintaxe é o estudo da estrutura interna e funcionamento das frases, sendo a oração a unidade falada. A sintaxe dedica-se ao estudo das regras que regem a disposição dos constituintes das frases, nomeadamente a concordância e a relação que é atribuída aos vários elementos de uma oração. Um falante com domínio sintático, conseguirá produzir frases mais coerentes, articulando de forma correta as partes constituintes do seu discurso. Mateus, Brito, Duarte e Faria (2004), em relação aos aspetos da sintaxe apresentam, como elementos de estudo, as relações gramaticais, as categoriais sintáticas, a estrutura de frases simples e os seus tipos de frases.

O nível semântico é considerado como a matéria que tem como referencial de estudo a significação da língua. Pode ser analogamente considerada uma das componentes do funcionamento da língua que estuda os significados das palavras, frases e textos da mesma. Uma palavra pode abarcar um vasto campo semântico, isto

é, um grande conjunto de significados, em contextos variados. A par disto, importa também referir que a semântica divide-se em dois tipos distintos, semântica lexical e semântica frásica, sendo que o que as diferencia é a natureza das unidades em análise. Em relação à semântica lexical esta estuda o léxico, as palavras, tendo em conta a sua dimensão significativa. Relativamente à semântica frásica, nesta está inerente o estudo de temas como: o conteúdo proposicional; o valor temporal; o valor aspetual e a modalidade. Mateus, Brito, Duarte e Faria (2004) referem ainda outros aspetos semânticos relacionados com o funcionamento da língua, nomeadamente a predicação e classes de predicadores verbais, a referência nominal e a modalidade e modo.

A lexicologia dá conta do estudo dos significados das palavras, tendo por base o mesmo radical. As palavras que derivam todas do mesmo radical formam um campo lexical, também comumente designado como palavras da mesma família. Para além das palavras com o mesmo radical, o campo lexical de um conceito compreende de igual forma palavras que pertençam ao mesmo âmbito.

Em todos os casos o uso da linguagem subentende a interação verbal entre dois ou mais sujeitos, sendo que é também considerada como uma forma de interagir socialmente. Neste caso, o tipo de relação social entre os locutores de determinada interação verbal, solicita a utilização de estratégias do controlo pragmático, quer em relações sociais próximas ou distantes. Esta utilização de regras pragmáticas patenteia a importância que é dada à relação social entre locutores, em qualquer interação verbal (Faria, 2004). Reconhecer a relação social existente em determinada interação verbal, prediz também o reconhecimento e a utilização de formas de tratamento que cada locutor aplica quando se dirige verbalmente a outro locutor.

Por fim, em relação aos aspetos morfológicos da gramática do português, estes dizem respeito ao estudo da estrutura interna das palavras, bem como os processos de transformação morfológica, pelo qual variam e se formam palavras.

Segundo Carneiro (2013), autor de um estudo na língua portuguesa, a morfologia pode ser entendida como a disciplina da linguística que estuda e analisa a disposição interna das palavras, bem como os procedimentos de modificação e de formação das mesmas. De acordo com Rosa (2003, citado em Seixas, 2007) a

consciência morfológica é entendida como a habilidade para compreender os morfemas como partes constituintes das palavras.

Em termos linguísticos, a morfologia refere-se ao estudo da estrutura, formação e classificação das demais palavras, de forma isolada. O estudo de aspetos relacionados com a morfologia tem como objeto principal a reflexão dos morfemas, sendo que estes funcionam como as unidades linguísticas mais pequenas das palavras. Neste sentido, importa referir que os morfemas podem organizar-se em duas grandes classes, as raízes e afixos, sendo que por raízes entende-se o núcleo mínimo de determinada construção morfológica, ou seja, a palavra base (também designada por morfema base ou radical). Em relação aos afixos, são eles que alteram o significado da palavra e este tipo de morfemas pode ainda distinguir-se em dois diferentes tipos: os prefixos que se encontram antes da raiz, e os sufixos, colocados após a raiz. Por exemplo, a palavra “flor” funciona como a raiz, a palavra “florzinha” pode ser definida como raiz mais sufixo “-inha” que quer dizer “pequena” (flor pequena), e a palavra “desflorir”, pode ser compreendida como a raiz mais o prefixo “des-” que significa “perder” (perder as flores). Se pensarmos na criança, o exercício de dividir palavras em morfemas base e afixos é um dos métodos que a permite descobrir o significado de uma palavra que não conheça, e por outro lado, facilita ainda à descoberta de outras novas palavras através da combinação de morfemas. Os afixos funcionam assim como unidades de significado que permitem a alteração sintática de uma palavra.

Breton, Besse e Royer (2010), referem que a morfologia é comumente distinguida através de dois tipos: morfologia flexional e morfologia derivacional. Estes dois tipos de morfologia diferem-se sobretudo pelo papel exercido pelos seus afixos, dado que os afixos flexionais e derivacionais cumprem funções dissemelhantes. Quanto aos afixos flexionais, estes possuem fundamentalmente a funcionalidade sintática, uma vez que permitem a flexão em género e número dos substantivos, bem como flexões de número, modo, tempo e pessoa dos verbos. Em relação aos afixos derivacionais, estes tem que ver com a semântica, pelo que possibilitam a formação de palavras, acrescentando prefixos ou sufixos a uma palavra base, formando assim palavras derivadas e ainda a decomposição das mesmas.

Tendo em conta Villalva (2009), a estrutura morfológica das palavras, pode também ser compreendida sobre diferentes formas: palavras simples e palavras

complexas. As palavras simples e as palavras complexas obedecem a uma estrutura morfológica diferente. Em relação ao primeiro caso, as palavras simples são formadas apenas por um morfema, e na sua constituição não existem afixos (p.e. 'mãe'). Por outro lado, as palavras complexas são compostas por duas ou mais raízes, sendo que obedecem ao processo de formação de palavras através da composição ou da derivação. Nas palavras complexas é possível reconhecer diferentes raízes e afixos, típicos da derivação e da composição (p.e. 'folhagem' – 'folha + -agem'). Deste modo, as palavras complexas apresentam na sua constituição pelo menos uma raiz (morfema base), que contém o significado fundamental da palavra, e um afixo, que pode assumir o papel de prefixo ou de sufixo, alterando assim todo o significado da raiz.

Com estes conhecimentos morfológicos, é geralmente referido como possuir consciência morfológica. Deste modo, esta definição permite distinguir estes dois níveis, ou seja, é possível assim perceber se a criança tem conhecimento da estrutura morfológica da língua (conhecimento da morfologia) e se é capaz de realizar diferentes operações tendo em conta esse conhecimento (consciência morfológica) (Breton, Besse & Royer, 2010).

O estudo contínuo de todos estes aspetos permite a qualquer falante desenvolver-se linguisticamente de forma correta. Através da aprendizagem das regras gramaticais e do correto domínio das mesmas, o falante irá pôr em prática o bom uso da língua, desenvolvendo posteriormente todas as suas capacidades linguísticas. É possível afirmar uma vez mais que a aprendizagem do funcionamento da língua implica ensino, sendo que não é por si só adquirida naturalmente.

Aquisição e desenvolvimento da linguagem

Quando falamos em adquirir língua, está implícito um processo natural e inato ao ser humano que não requer um ensino formal. Logo após o nascimento, tornamo-nos capazes de aceder a um dos mais complexos sistemas: a linguagem. A aquisição da linguagem por parte do ser humano é um processo que ocorre muito depressa e acontece devido à simples exposição do mesmo em determinada comunidade. Assim, qualquer indivíduo exposto a uma comunidade de fala, torna-se naturalmente num falante conhecedor dessa língua. Cada comunidade linguística obedece a especificidades e características próprias no que diz respeito à sua língua, no entanto a

comunicação verbal é considerada universal. Tendo isto em conta, é consonante referir que toda a criança consegue adquirir a língua da comunidade onde está inserida, pelo simples facto de estar exposta à mesma. Este processo de aquisição de forma natural e instintiva de um sistema linguístico de determinada comunidade, constitui de igual forma a língua materna.

No entanto, falar de aquisição da linguagem e desenvolvimento da linguagem não comporta um mesmo significado. O facto da aquisição da linguagem se evidenciar um processo natural, não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado por outros fatores, para além da exposição a determinada comunidade linguística. O desenvolvimento da linguagem necessita que ao falante seja permitido o contacto com meios estimulantes, que proporcionem experiências ricas e interações verbais mais interessantes. Assim, quantas mais oportunidades de trocas verbais forem permitidas à criança, melhor será o seu desenvolvimento em diferentes domínios linguísticos, nomeadamente em relação a regras do uso da língua, e ainda em relação ao nível de vocabulário apreendido pelo falante, permitindo assim que este reflita de forma mais consciencializada sobre a língua de que é falante (Sim-Sim, 1998).

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem, apesar de não comportarem um mesmo sentido, funcionam em consonância. Adquire-se linguagem e vai-se desenvolvendo a mesma ao longo de toda a vida, nuns períodos mais do que noutros. Este desenvolvimento ocorre através de fatores como o input linguístico (toda a informação linguística que o falante recebe), as vivências a que é sujeito, bem como a interação com os outros. À medida em que a linguagem se desenvolve, vai-se construindo conhecimento implícito. Apesar de implícito, este conhecimento torna-se gradualmente explícito à medida que o falante vai sendo exposto à aprendizagem formal da linguagem e à medida que vai fazendo reflexões linguísticas e metalinguísticas.

O reconhecimento destas regras é igualmente referido por Duarte (2008) como um conhecimento reflexivo acerca do sistema linguístico que os falantes usam de forma intuitiva, bem como o reconhecimento de regras que orientam o uso oral e escrito da língua. O conhecimento explícito funciona como a consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos falantes. Este processo permite o aperfeiçoamento de competências como: conhecimento fonético, conhecimento

fonológico, conhecimento morfológico, conhecimento sintático, conhecimento lexical, conhecimento semântico e conhecimento pragmático.

Neste sentido, Sim-Sim (1998) refere três diferentes níveis, em relação ao conhecimento da língua que a criança possui:

1º nível: caracteriza-se pela espontaneidade e pelo conhecimento implícito e inconsciente. Neste momento a criança utiliza a língua de forma automática, sem qualquer consciência do discurso que produz, fazendo-o apenas para comunicar.

2º nível: a criança começa a manifestar consciência das produções e das propriedades da língua materna que utiliza, passando de um nível espontâneo (1º nível) para um nível onde já demonstra consciência linguística, esta que lhe permite refletir acerca de alguns aspetos formais da língua.

3º nível: por fim, o falante já demonstra um conhecimento diferente, mais ponderado, determinado, explícito e organizado daquelas que são as operações da língua. Este é também considerado como o conhecimento linguístico, e trata-se de um conhecimento fundamentalmente consciente, que possibilita ao falante a utilização de forma ponderada mas determinada das regras que estruturam a língua.

Segundo Sim-Sim (1998), “as capacidades metalinguísticas surgem na criança após um razoável domínio do conhecimento e uso da linguagem em contexto comunicativo” (p. 224). O falante deve demonstrar um domínio substancial em relação ao conhecimento e uso que faz em situação comunicativa da própria língua, para que possa posteriormente e de forma adequada consciencializar-se de aspetos mais formais da mesma. Segundo a autora, à medida que a criança desenvolve a aquisição e proficiência sobre a estrutura e uso que regimenta a língua, está também a crescer linguisticamente. Este crescimento espelha na criança o seu conhecimento intuitivo da língua materna. Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) referem que “[Compete à escola] contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição” (p. 35).

Gombert (1992, citado por Mota, 2009) defende que a habilidade e a capacidade para refletir sobre a língua e a capacidade para a manipular de forma intencional como objeto do pensamento é a chamada de consciência metalinguística. Para além disto, Mota cita ainda que este autor (Gombert, 2003) defende que para

existir aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, para ocorrer o processo de alfabetização é necessário que o leitor contenha algum grau de conhecimento no que diz respeito à consciência metalinguística. Quando falamos em consciência metalinguística, estão implícitas diferentes dimensões da mesma que funcionam como facilitadores da alfabetização: a consciência fonológica, a consciência lexical, a consciência sintática e a consciência morfológica. As crianças demonstram capacidades para refletir sobre as propriedades formais da língua, ou seja, evidenciam já consciência linguística no final do pré-escolar.

Considerando tudo o que tem vindo a ser referido, é possível estabelecer três princípios consonantes acerca do conhecimento e desenvolvimento da linguagem: (1) à medida que a criança cresce linguisticamente o seu conhecimento metalinguístico também progride; (2) o entendimento e a produção antecedem a consciencialização, em todo e qualquer domínio da linguagem; (3) desenvolver a consciência linguística obedece sobretudo a uma prática especial, ao invés das atividades comumente denominadas de atividades primárias da língua (Sim-Sim, 1998).

Ao falarmos de linguagem está também associada a função de comunicar com alguém, para alguém ou sobre alguma coisa. Porém, segundo Sim-Sim (1998), linguagem e comunicação não podem ser considerados sinónimos. A comunicação implica a troca de informações, sendo que este processo envolve diferentes elementos, nomeadamente a codificação, transmissão e descodificação. Através de todas estas etapas, ocorrem trocas de informação entre dois ou mais intervenientes, ou seja, ocorre comunicação. Comunicar é um ato muito patente em qualquer ser humano, sendo este um comunicador por natureza (Sim-Sim, 1998). A comunicação evidencia-se sobre diferentes formas, uma vez que o ser humano recorre a diferentes maneiras para transmitir alguma informação. Sim-Sim (1998), refere, inclusive, que “a comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar” (p. 22). Por outro lado, a linguagem está vulgarmente relacionada com o sistema linguístico, do qual fazem parte mecanismos extralinguísticos (gestos, expressões faciais, postura corporal) e os mecanismos paralinguísticos (entoação, ritmo das produções, pausas). A linguagem permite clarificar, fortalecer ou distorcer qualquer mensagem transmitida durante uma comunicação (Sim-Sim, 1998).

Domínios de desenvolvimento da linguagem

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem emergem através de processos diferentes, sendo que adquirir língua é considerado um processo mais natural e mais simples do que propriamente desenvolver a linguagem por parte de qualquer falante, dado que implica a apropriação das regras da língua. Deste modo, o desenvolvimento da linguagem obedece a períodos fundamentais que permitem à criança extrair maior proveito das experiências linguísticas que vivencia (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Este fator facilmente nos remete para a relação entre a “herança genética para a linguagem e o ambiente de comunicação verbal onde a criança se desenvolve” (p. 24, 2008).

Tratando-se de um processo complexo, é possível discriminar diferentes domínios que apresentam especificidades próprias. Domínios estes, onde é possível salientar o desenvolvimento do domínio da consciência fonológica, lexical, sintática e morfológica. O desenvolvimento de todos estes domínios promove em simultâneo o progresso do conhecimento da língua materna, tornando-o num conhecimento explícito, contribuindo assim para o desenvolvimento da consciência linguística. Citando Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “qualquer que seja a língua materna a que a criança é exposta, o caminho de desenvolvimento é idêntico, marcado por grandes etapas” (pág. 25). Assim, por consciência metalinguística entende-se a aptidão que implica a manipulação consciente da língua, fora do contexto comunicativo. De seguida, serão referidos com maior detalhe, as diferentes habilidades envolvidas no desenvolvimento da consciência metalinguística.

Relativamente ao primeiro domínio da consciência metalinguística, a consciência fonológica, diz respeito a uma habilidade que permite analisar e refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Para além disso, representa também uma capacidade complexa em que a criança começa a identificar e a refletir que o discurso é constituído por um conjunto de frases, e que estas podem ser segmentadas/divididas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em unidades mínimas, ou seja, os fonemas (Freitas, Alves & Costa, 2007). Duarte (2008), refere a existência de uma ligação forte entre o nível da consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura, como uma evidência de alguns estudos que refletem acerca desta capacidade metalinguística. Deste modo, a criança em que aos 4 e 5 anos tenha sido possibilitada a vivência com processos fonológicos, terá certamente mais sucesso

no processo de soletração e leitura. É possível considerar a consciência fonológica e a escrita como elementos em paralelo desenvolvimento, afirmando assim também a sua estreita ligação com o processo de alfabetização. Se, por um lado, a consciência fonológica contribui nas primeiras etapas no processo de alfabetização, por outro lado, o desenvolvimento da alfabetização permite o desenvolvimento e o treino de elementos fonológicos mais difíceis como a análise fonémica, que resulta do domínio da alfabetização.

Em relação à dimensão da consciência lexical, tal como Duarte (2008) refere, “um fator que desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência escrita é o capital lexical da criança” (p. 35). Tendo em consideração estas palavras ditas por Duarte, rapidamente se compreende que a consciência lexical é também outra das habilidades metalinguísticas a desenvolver no leitor. Por capital lexical, é designado o conjunto de palavras que conhecemos e usamos, sendo que, por isso, quanto menor for o capital lexical de um falante menor será a sua predisposição no processo da leitura (Duarte, 2011). Este mesmo autor refere que “estudos recentes mostraram existir uma relação forte entre o desenvolvimento lexical com um ano e a consciência fonológica aos 4 anos” (p. 35, 2008).

No que concerne à consciência sintática, esta que diz respeito à reflexão sobre a estrutura sintática da língua, é também definida por alguns autores (Gombert, 1992, citado por Correa, 2004) como a aptidão para refletir sobre os aspetos sintáticos da língua e para orientar deliberadamente a sua utilização. Correa (2004) esclarece ainda que as correções espontâneas da fala, realizadas pela própria criança, podem ser entendidas como as primeiras evidências empíricas da presença de habilidades metassintáticas na criança.

Por fim, a última dimensão da consciência metalinguística, a consciência morfológica. Estudos realizados anteriormente na língua inglesa (McBride-Chang, Wagner & Muse; Chow & Shu, 2005) referem-se à consciência morfológica como a consciencialização e o acesso ao significado e estrutura de morfemas em relação às palavras, considerando como morfemas as mais pequenas unidades de significado na linguagem. Também Carlisle (1995) citado por este grupo de autores, interpreta e define de forma idêntica a consciência morfológica como a “consciência infantil sobre

a estrutura morfológica das palavras, bem como a sua capacidade de refletir e manipular essa estrutura” (pág. 417).

Dado o seu relevo no estudo, a consciência morfológica será analisada de modo mais detalhada no subtópico seguinte.

Consciência morfológica

A consciência morfológica, tal como já foi referida, é igualmente um dos domínios a desenvolver tendo em conta o progresso da consciência metalinguística de qualquer falante. A consciência morfológica diz respeito à capacidade para refletir sobre os significados das menores unidades linguísticas que têm significado próprio, os morfemas.

A consciência morfológica está relacionada com a capacidade de perceber que as palavras são normalmente formadas por uma palavra base ou então por uma palavra base e os seus afixos (estes que podem ser sufixos ou prefixos), que fazem com que o significado de toda a palavra se altere. Ter consciência morfológica é ser capaz de refletir sobre o que significam as menores unidades linguísticas que têm significado, os morfemas, e como se processa a sua formação permitindo, deste modo, fazer entender à criança que através da alteração dos afixos em determinados morfemas, alteram igualmente o seu significado, para além de que desenvolve também a capacidade para refletir sobre os mais variados significados das palavras, e a habilidade no processo de formação das mesmas. Autores como Hagen, Miranda e Mota (2010) e Viana e Ribeiro (2014), referem a investigação efetuada nas últimas décadas, que tem vindo a defender que a consciência morfológica, facilita o processo de alfabetização, mais concretamente, a aprendizagem da leitura, dado o seu papel em relação ao desenvolvimento linguístico da criança. Estes autores defendem esta contribuição da consciência morfológica para o desenvolvimento da leitura, dado ter como principal objeto de reflexão os morfemas.

Também Carlisle (2000), defende que é importante desenvolver a consciência morfológica uma vez que se torna fundamental para os leitores do ensino médio. Deste modo, refere que a consciência morfológica e o desenvolvimento desta habilidade contribui de igual forma para o desenvolvimento da leitura, esta que deve

ter como base a análise das palavras, tendo em conta a construção de significado através da análise dos seus morfemas constituintes.

Importa agora refletir sobre quando e de que forma é que as regras morfológicas começam a emergir no falante. Quando nos debruçamos sobre a literatura, rapidamente compreendemos que a consciência morfológica e a forma como esta funcionalidade se desenvolve tem sido investigada a dois níveis diferentes: morfologia derivacional e morfologia flexional. No primeiro caso, a morfologia derivacional relaciona-se com a habilidade da criança para formar novas palavras, recorrendo ao emprego de afixos. Por outro lado, em relação à morfologia flexional, os investigadores procuram entender a capacidade das crianças em relação às flexões das palavras.

Citando Sim-Sim (1998), “o processo de aquisição morfológica é um exemplo paradigmático de que a aquisição da linguagem é uma apropriação de um sistema regulado por regras e não numa mera aprendizagem de itens lexicais flexionados” (p.158). Através desta autora e sua afirmação, é possível estabelecer uma ligação entre os erros de sobregeneralização cometidos de forma natural por todos os falantes aprendizes, e a capacidade evidente que a criança demonstra em extrair regras e por consequência generalizar.

Neste sentido, Melo (2002, citado em Rodrigues, 2014) propõe quatro diferentes níveis, sob os quais o desenvolvimento da consciência morfológica pode ser interpretado:

1º nível: conhecimento implícito das regras morfossintáticas, considerado como um pré-requisito para a posterior análise e uso consciente da língua.

2º nível: capacidade para usar estratégias definidas ou manipular os aspectos estruturais mais gerais da língua.

3º nível: controlo intencional que decorre da capacidade para identificar a existência de regras morfossintáticas e de as articular e manipular.

4º nível: capacidade de refletir sobre o próprio conhecimento das regras morfossintáticas ou sobre o próprio desempenho em tarefas que requerem conhecimento morfossintático.

Autores da língua inglesa, tais como Kirby, Deacon, Bowers, Izenberg, Wade-Woolley e Parrila (2011), afirmam que a consciência morfológica emerge e se

desenvolve à medida que o falante é exposto à língua oral e escrita. Em relação às crianças pré-escolares, referem que desde cedo estas são capazes de compreender que os morfemas estão combinados entre si, de forma a expressarem significados.

Para além destes autores, existem outros que tem debruçado os seus estudos sobre este tema, com o fim de investigar e perceber em que idade é que estas capacidades e a consciência de determinadas regras morfológicas começam a emergir. No entanto, os estudos foram realizados com crianças de diferentes faixas etárias, sendo que não é possível referir uma idade na qual esta habilidade metalinguística comece a emergir.

Através de um estudo realizado por Carlisle (1995), com o objetivo de compreender o desenvolvimento da consciência morfológica em crianças do pré-escolar e 1.º e 2.º anos, a investigadora concluiu que a consciência morfológica pode efetivamente relacionar-se significativamente com a aquisição da leitura durante os primeiros anos de escolaridade da criança. Carlisle (1995), refere que isto se deve à decomposição e análise morfológica das palavras, que permitem à criança a compreensão e aprendizagem de várias palavras novas e diferentes.

Nunes, Bryant e Bindmand (1997) referem num dos seus estudos longitudinais na língua inglesa, realizado com crianças dos 6 aos 10 anos, que as crianças começam primeiro por demonstrar conhecimentos ao nível fonológico, nomeadamente ao nível da soletração foneticamente correta das palavras e só depois desse conhecimento é que começam a utilizar regras e estratégias morfológicas, nomeadamente ao nível da ortografia e da sintaxe. Estes autores referem a necessidade de estudos longitudinais para que se perceba e se possa responder a diferentes questões, mais concretamente sobre a duração da transição entre a ortografia fonética e a ortografia com representações de morfemas, e ainda como é que esta transição se realiza. O seu estudo, concluiu de igual forma que o desenvolvimento de questões e estratégias fonéticas por parte das crianças, proporciona experiências que desenvolvem a aquisição de estratégias morfológicas, relacionando assim ambas habilidades metalinguísticas.

Carlisle e Felming (2003) realizaram um estudo longitudinal com crianças dos 6 aos 9 anos, cujo objetivo principal era o de explorar o desenvolvimento do processamento morfológico nos anos elementares. Com o seu estudo, concluíram que

apesar de ainda haver muito por estudar sobre o processo de aquisição de conhecimento morfológico, consideram que este processo é educacional e que tem uma contribuição muito significativa para a compreensão não só do vocabulário, e assim o desenvolvimento lexical, mas também para o desenvolvimento da leitura.

Segundo Deacon e Kirby (2004), num estudo também longitudinal efetuado na língua inglesa com criança com 7 anos de idade, com o objetivo de compreender quais as contribuições da consciência morfológica na melhoria da leitura de palavras e pseudopalavras, os autores concluíram que em relação à consciência morfológica, esta habilidade contribuiu de forma muito significativa para o desenvolvimento da leitura. Para além disso, Deacon e Kirby (2004), afirmam que os resultados evidenciaram que a consciência morfológica não se restringe apenas ao seu impacto na leitura, mas sim noutras áreas. Afirmam ainda que a consciência morfológica, não é apenas *mais fonológica* acreditando inclusive que a sua contribuição no desenvolvimento linguístico da criança é superior ao da consciência fonológica.

Citando Mota (2008), autor de um estudo no Brasil, “diferentes tarefas exigem diferentes níveis de controle sobre a morfologia da língua” (p. 120). Esta afirmação relaciona-se com o estudo aplicado por Mota (2008), em crianças dos 7 aos 8 anos, com o principal objetivo de perceber o conhecimento das crianças em relação à morfologia derivacional, tentando assim fundamentar a hipótese de que a morfologia derivacional só emerge nas crianças depois de iniciarem a alfabetização. Aquilo que Mota concluiu foi que de um modo geral, as crianças desde os 7 anos eram capazes de refletir sobre os constituintes morfológicos presentes nas palavras, mas que, no entanto, era igualmente uma habilidade que se encontrava em desenvolvimento durante aquele período.

Casalis e Colé (2009), num estudo realizado na língua francesa, com crianças com 6 anos de idade, com o intuito de entender a relação entre o treino da consciência morfológica e fonológica em crianças em idade pré-escolar, com o desenvolvimento da leitura, concluíram que o treino destas habilidades metalinguísticas demonstraram-se ambas eficazes. No entanto, referem que em relação ao treino da consciência morfológica, os resultados obtidos pelas crianças demonstraram que esta pode de facto ser treinada com sucesso em crianças em idade pré-escolar, dado o seu progresso nas tarefas entre o pré e o pós-teste. Casalis e Colé (2009), defendem assim

que a formação morfológica é fundamental para desenvolver a consciência morfológica em crianças em idade pré-escolar.

Em relação a estudos realizados na língua portuguesa, surgem com menos frequência em relação a estudos noutras línguas, no entanto existem ainda alguns casos que devem ser referidos. Nomeadamente Seixas (2007) que aplicou um estudo de intervenção, onde procurou perceber se a consciência morfológica era ou não passível de ser estimulada em crianças com 5 anos, ou seja, antes de iniciarem formalmente o processo de alfabetização. O estudo contou com um teste aplicado em crianças com e sem intervenção, de forma a compreender se a intervenção assumiu ou não um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento de determinadas habilidades morfológicas. Seixas (2007), concluiu através do seu estudo, que é possível estimular algumas destas habilidades, dado que o grupo que sofrera intervenção demonstrou resultados e progressos mais significativos no que diz respeito à apropriação de diferentes regras morfológicas.

Também Arranhado (2010), realizou um estudo na língua portuguesa com o objetivo de, segundo o próprio, “avaliar o impacto da explicitação de regras morfológicas ou fonológicas na correcção da escrita de palavras que terminam em morfemas homófonos” (p. 3). No entanto, Arranhado aplicou o seu estudo em crianças do 3º e 4º anos de escolaridade, onde o processo de alfabetização já tinha sido iniciado de forma formal. Neste estudo, parte das crianças sofreram intervenção de forma a verificar o papel da intervenção, quando comparados os resultados das crianças que sofreram intervenção e daquelas que não sofreram qualquer tipo de intervenção. Segundo Arranhado (2010), os resultados obtidos pelas crianças que participaram na intervenção, evidenciaram melhorias equivalentes e superiores em relação às restantes crianças, demonstrando assim a necessidade da implementação de estratégias morfológicas em contextos escolares.

Outro estudo realizado na língua portuguesa é o de Carneiro (2013), que realizou um estudo com crianças do 4º ano de escolaridade, com o qual pretendeu estudar e investigar se um programa interventivo orientado para o desenvolvimento da consciência morfológica potenciava e tinha impacto na escrita de crianças com e sem dislexia. Carneiro (2013) concluiu que a intervenção teve um impacto muito significativo no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita das crianças. Deste

modo, Carneiro refere que “este estudo demonstra que existe um efeito de treino da consciência morfológica na escrita. Como tal, no 1º Ciclo do Ensino Básico, devem promover-se atividades de desenvolvimento da consciência morfológica, tendo em vista o melhoramento do desempenho dos alunos a nível ortográfico” (p. 5). Este autor, investigador na língua portuguesa, refere que em relação aos processos morfológicos, estes não passam simplesmente pela aprendizagem de palavras novas por parte das crianças, mas também pela habilidade que as mesmas vão desenvolvendo para analisar a estrutura interna das palavras, mais concretamente em relação aos seus afixos e radicais, atribuindo significados a cada um deles, facilitando a sua utilização na formação de outras palavras.

Por outro lado, Rodrigues (2014), também autor de um estudo recente na língua portuguesa, aplicou um estudo interventivo com crianças dos 4 aos 6 anos, com o intuito de verificar qual o impacto de um programa de intervenção no desenvolvimento da consciência morfológica. Os resultados obtidos neste estudo, revelaram que as crianças que sofreram intervenção demonstraram resultados significativamente superiores em relação aos resultados obtidos pelas crianças que não sofreram intervenção. Rodrigues (2014) afirma deste modo que “é possível estimular algumas importantes competências morfológicas em crianças pré-escolares” (p. 4).

É possível assim verificar que diferentes autores defendem distintas perspetivas no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência morfológica. Vimos que, autores como Carlisle e Nomanbhoy (1993) sugerem que a proximidade e sensibilidade sobre aspetos da fonologia, pode funcionar como impulsionadora para a aprendizagem e o desenvolvimento da aprendizagem morfológica. No decorrer do desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização da criança, esse conhecimento da ortografia inerente promove de forma mais facilitada a aprendizagem de regras da morfologia. Tal como Chomsky (1970) refere, citado em por estes autores, “as regularidades ortográficas proporcionam uma base estável para desenvolver uma consciência da estrutura morfológica, particularmente quando a fonologia do morfema base não se mantém na palavra derivada” (p.180, 1993).

Dados os diferentes estudos referidos, é possível afirmar que a aquisição de regras do foro morfológico, nomeadamente o domínio dos morfemas, manifesta-se

em diferentes idades. Aquilo que é preciso ter em conta em todas elas, passa pela escolha dos morfemas que se trabalham, mais concretamente a complexidade de cada um.

Avaliar a consciência morfológica

Existem diferentes métodos utilizados para avaliar a consciência morfológica que diferem em várias dimensões, sobretudo testes constituídos por tarefas que pretendam medir o desempenho das crianças em determinado nível da consciência morfológica, nomeadamente em situações que obriguem a uma reflexão sobre os significados das palavras bem como o desenvolvimento da habilidade para manipular morfemas. Diversos testes tem sido estudados para realizar a avaliação da consciência morfológica em crianças em idade pré-escolar. Maioritariamente realizados na língua estrangeira, alguns dos quais desenvolvidos por investigadores como Casalis, Colé e Sopo (2004); Carlisle e Nomanbhoy (1993); Nunes, Bryant e Bindman (1997), Casalis et al.(2011), e em menor dimensão realizados na língua portuguesa por investigadores como Machado (2011); Rodrigues (2014); Seixas (2007); Pires (2010); Rosa (2004); Arranhado (2010); Silva e Ribeiro (2011), todos com o objetivo de desenvolver e investigar a consciência morfológica em crianças de tenra idade. Seguem-se descritas algumas tarefas utilizadas para testar esses conhecimentos, bem como os estudos mais relevantes onde foram aplicadas.

Tarefa de Derivação Morfológica

A tarefa de Derivação Morfológica pretende que a criança complete uma frase, porém fazendo-o adotando entre duas ações distintas: completando a frase decompondo uma palavra derivada, retirando o seu afixo ou então completando a frase produzindo uma palavra derivada dada a sua forma inicial. Esta tarefa é normalmente apresentada por frases (p.e. 'Sou ótimo pasteleiro porque faço um bom _____ (pastel). Ou então 'Faço um bom pastel porque sou ótimo _____ (pasteleiro)'). Carlisle e Nomanbhoy (1993); Casalis, Cole e Sopo (2004); foram alguns dos investigadores que aplicaram a tarefa de derivação morfológica nos seus estudos.

Tarefa de Relacionamento Morfológico

Na realização da tarefa de Relacionamento Morfológico são apresentados conjuntos de palavras (pares de palavras) sendo que apenas alguns deles estabelecem

relações morfológicas entre si. Por exemplo, são referidas pares de palavras constituídos por palavra inicial/base e palavra derivada (p.e. ‘amarelo – amarelado’), e pares de palavras onde não existe qualquer tipo de relação (p.e. ‘casa – casaco’). É solicitado à criança que indique qual o par de palavras que considera relacionar-se morfológicamente. Carlisle e Nomanbhoy (1993) aplicaram a tarefa de Relacionamento Morfológico durante o seu estudo.

Tarefa de Replicação do Erro

A tarefa de Replicação do Erro sugere que a criança, dado uma frase ou item, localize e corrija o erro gramatical que identifica na mesma. Imagine-se, por exemplo, na frase ‘A boneca é fofinho’, a criança deverá identificar o erro e corrigi-lo, alterando para ‘A boneca é fofinha’. Posteriormente, terá de reproduzir o mesmo erro (atribuição do género de forma incorreta) em outras duas frases, mas que desta vez se encontram escritas de forma correta. Assim, na frase ‘A Joana é bonita’, deverá ficar ‘A Joana é bonito’, e na frase ‘O João é alto’ deverá ficar ‘O João é alta’. Esta tarefa tem como objetivo perceber se a criança é ou não capaz de reconhecer infracções de carácter morfossintático e, através disso, utilizar de forma consciente o seu conhecimento da gramática da língua para uma reprodução intencional do erro. Gaux e Gombert (1999a,b), segundo Simard e Fortier (2007), foram alguns dos investigadores que utilizaram a tarefa de replicação do erro.

Tarefa de Identificação do Morfema base

Tal como o nome sugere, o objetivo principal desta tarefa é o de identificar o morfema base em determinada palavra derivada por sufixação ou prefixação. Para isso, o investigador normalmente refere oralmente a palavra derivada e sugere que a criança identifique a palavra que está escondida. Por exemplo, em ‘felizmente’ a palavra escondida é ‘feliz’, ou seja é o morfema base. Este tipo de tarefa ajuda a criança a procurar compreender o sentido base das palavras. Esta atividade foi utilizada por autores como Seixas (2007), Rodrigues (2014), Machado (2011) e ainda Casalis, Cole e Sopo (2004).

Tarefa de Família de Palavras

Na tarefa de Família de Palavras, pretende-se que a criança, tendo em conta uma palavra dada (morfema base), identifique palavras flexionadas ou derivadas que

pertençam à mesma família. Nesta tarefa desenvolvem-se sobretudo os significados das palavras (p.e. cavalo: cavalo marinho, cavalinho, cavalgar,...). Este tipo de atividade foi utilizada em estudos de autores como Seixas (2007), Rodrigues (2014), Arranhado (2010), e também Casalis, Colé e Sopo (2004).

Tarefa de Completamento de Frases

Na tarefa de completamento de frases, é pretendido que a criança enuncie palavras de forma a completar corretamente uma frase. Se nuns casos o objetivo é o de completar o morfema final de uma palavra, noutros é pretendido que o faça recorrendo a uma forma derivada de uma palavra primitiva (morfema base) (p.e. 'Na cesta amarela temos um pão. Mas na cesta verde temos dois deles. Assim, na cesta verde temos dois _____ (pães)'). A tarefa de Completamento de Frases foi aplicada em diferentes estudos, entre os quais se destacam os autores Casalis, Colé e Sopo (2004).

Tarefa de Analogia de Palavras

A tarefa de Analogia de Palavras requer que a criança seja capaz, dado um par de palavras, reconhecer e completar o segundo par utilizando a mesma transformação morfológica, estabelecendo deste modo dois pares de palavras que correspondem à mesma transformação morfológica utilizada (como – comia, bebo – bebia; limão – limões, morango – morangos). As transformações morfológicas podem dizer respeito à morfologia flexional ou derivacional. Em suma, a tarefa de Analogia de Palavras necessita, primeiramente, que a criança consiga identificar qual a relação gramatical existente num determinado par de palavras de forma a aplicar a mesma relação num segundo par. A tarefa de analogia de palavras foi utilizada por autores como Seixas (2007), Rodrigues (2014), Pires (2010), Rosa (2004), Kirby, Deacon, Bowers, Izenberg, Wade-Woolley e Parrila (2011), Tong, Deacon, Kirby, Cain e Parrila (2011) e ainda Casalis et al. (2011).

Tarefa de Analogia de Frases

A tarefa de Analogia de Frases é similar à anterior porém, tal como o nome sugere, refere-se a frases ao invés de palavras. Neste sentido, nesta tarefa é pretendido que a criança dado um par de frases que contenham determinada relação morfológica, por exemplo uma frase com um verbo no presente 'Eu faço caminhadas',

e outra com o mesmo verbo no pretérito imperfeito 'Eu fazia caminhadas', seja capaz de completar um segundo par de frases. Assim dada outra frase com a mesma estrutura morfosintática da primeira frase do primeiro par, por exemplo 'Eu como morangos', a criança deve indicar a segunda frase deste par, tendo em conta a relação morfológica utilizada em ambos, ou seja, teria que dizer 'Eu comia morangos'. Nos exemplos referidos, pretende-se avaliar a capacidade para produzir relações entre o presente e passado. Autores como Nunes, Bryant e Bindman (1997 a,b, c), Rosa (2004) e Pires (2010) aplicaram a tarefa de analogia de frases nos seus estudos.

Tarefa de Interpretação de Pseudopalavras

Na tarefa de Interpretação de Pseudopalavras, são referidos morfemas existentes na língua, compostos por um morfema base e um afixo, ambos reais. Porém, a sua combinação, apesar de cada um individualmente existir, não forma uma palavra existente no léxico da língua. Após referidos os morfemas, é questionado à criança sobre qual o significado da palavra em questão, caso esta existisse na realidade, sendo que para isso a criança deve atribuir significado a cada um dos componentes (morfema base + afixo) (p.e. a palavra 'regritar' é formada pelo sufixo '-re' e pelo morfema base 'gritar'. Caso existisse, quereria dizer voltar a gritar). Esta tarefa foi aplicada nos seguintes estudos: Seixas (2007), Rodrigues (2014), Machado (2011), Pires (2010), Rosa (2004), Silva e Ribeiro (2011) e ainda Nunes, Bryant e Bindman (1997 a, b, c).

Recapitulando, a consciência morfológica tem sido alvo de avaliação com recurso a diferentes tarefas com o objetivo de medirem o desenvolvimento morfológico em diferentes níveis. Quatro das nove tarefas apresentadas anteriormente (Família de Palavras; Identificação de Morfema base; Analogia de Palavras; Interpretação de Pseudopalavras) foram acertadas e utilizadas segundo a metodologia adotada por Seixas (2007). A forma como foram aplicadas, bem como os materiais que foram adotados estão descritos no tópico da metodologia.

Metodologia

No presente tópico estão evidenciadas as opções de cariz metodológico utilizadas neste estudo, tendo em conta a caracterização dos participantes, o desenho do estudo, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados em cada etapa do estudo.

Opções Metodológicas

Atendendo ao objetivo do estudo, considerou-se que a metodologia que melhor se adequaria seria a metodologia de investigação qualitativa, na medida em que tem por base a análise, compreensão e descrição de fenómenos observados, neste caso a avaliação da consciência morfológica antes e após uma intervenção, ou seja, um conjunto de sessões com tarefas de treino da mesma.

A investigação qualitativa é normalmente utilizada quando o objetivo do estudo passa por obter uma descrição pormenorizada de determinado contexto. Almeida e Freire (2000) consideram que o modelo de investigação qualitativa tem vindo a ganhar maior relevo nos últimos anos, pela abrangência de fenómenos que o seu tipo de análise procura compreender.

Também Bogdan e Biklen (1994) compreendem que a investigação assente numa base qualitativa tem como objeto principal o estudo de fenómenos complexos, partindo da perspetiva dos sujeitos em investigação. Referem-se ainda a este tipo de metodologia como descritiva, na qual o ambiente natural é a fonte primordial de recolha de dados.

Autores como Denzin e Lincoln (2000, citados por Barbosa, 2009), afirmam que o objetivo principal de uma metodologia de investigação qualitativa “assenta essencialmente nos processos e nos significados e o enquadramento de um estudo desta natureza deve ser descrito de forma detalhada, o que implica a procura de informação acerca do contexto e dos participantes” (p.92). Neste sentido, a investigação qualitativa implica e é fundamentada sobretudo pela recolha de dados que é feita sobre os participantes envolvidos, considerando assim as suas diferentes realidades.

Um estudo qualitativo define-se também como uma investigação que recorre a diferentes métodos, utilizando uma abordagem de natureza interpretativa. Barbosa

(2009) refere que um investigador de um estudo desta natureza necessita de realizar o estudo em contexto natural, estudando e interpretando os fenómenos tendo em conta os significados previamente estabelecidos.

Barbosa (2009) vai mais além e refere que:

“O principal objetivo do investigador qualitativo é o de compreender, de forma aprofundada, o que os sujeitos pensam. Isto implica que o investigador passe períodos de tempo normalmente alargados com os sujeitos, no seu contexto natural, propondo questões de natureza aberta e garantindo os registos das suas respostas.” (p.90)

Partindo destas palavras, facilmente se compreende a necessidade de selecionar amostras de pequena extensão, dado o detalhe que se pretende em estudos de investigação qualitativa. É também fundamental que a seleção da amostra assente em critérios específicos de forma a beneficiar a obtenção de informação pertinente acerca da problemática em estudo.

A investigação de natureza qualitativa foca-se essencialmente no processo e não nos resultados, o que sugere a procura de informação detalhada quer dos participantes, como do contexto em que se inserem. Neste sentido, o investigador qualitativo necessita de recorrer a diferentes métodos de recolha de dados, entre os quais podem ser destacadas as observações, os registos, as entrevistas, para além das gravações áudio e visuais e também dos registos fotográficos.

Tendo em conta a investigação de carácter qualitativa, o estudo de caso foi o desenho escolhido para o presente estudo. Principalmente em contextos que é pretendido compreender, descrever e explorar acontecimentos, tendo em conta a envolvência de diferentes fatores, o estudo de caso é considerada a abordagem metodológica de investigação mais adequada. Dado o objetivo do presente estudo, a opção por esta modalidade demonstra ser a mais adequada. O intuito é compreender o fenómeno do estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias ou hipóteses acerca do que foi observado.

Participantes na Investigação

O presente estudo foi realizado com 10 participantes, crianças com 5 anos de idade, que frequentam diferentes salas de um Jardim de Infância da rede pública, na cidade de Viana do Castelo. Os participantes foram divididos em dois grupos

diferentes: o grupo de intervenção e o grupo de controlo. O grupo de intervenção (GI) composto por 6 crianças de uma mesma turma, foi alvo de quatro sessões de intervenção, onde foram aplicadas tarefas que treinam e desenvolvem a consciência morfológica, nomeadamente: Família de Palavras, Identificação do Morfema base, Analogia de Palavras e Interpretação de Pseudopalavras. Em relação ao segundo grupo, o grupo de controlo (GC), composto por 4 crianças de outras duas turmas diferentes do referido Jardim de Infância, não foi alvo de nenhuma intervenção. Deste modo, participaram crianças de três salas distintas do mesmo Jardim de Infância, sendo que apenas o GI constituiu o grupo no qual o investigador se encontrava a realizar a sua prática. Ambos os grupos foram submetidos à aplicação de um teste de avaliação do nível da Consciência Morfológica, embora o GC permite única e exclusivamente sustentar e fundamentar o momento de recolha de dados, dado que é submetido à aplicação dos mesmos testes, porém não participa nas sessões de intervenção.

A seleção dos participantes dos grupos (GI e GC), compostos por crianças com 5 anos, não foi realizada de forma aleatória. Foram utilizados os seguintes critérios: o género; a idade; o intervalo de idades (se faz anos no 1º ou no 2º semestre de 2015) e a frequência no Jardim de Infância. Quanto ao género, os participantes distribuem-se de forma equivalente dado que existem cinco participantes do género masculino e cinco do género feminino. Em relação à idade, todos os participantes tinham 5 anos durante o decorrer do estudo. No entanto, no que diz respeito ao intervalo de idades, seis crianças completam os 6 anos no primeiro semestre de 2015 e quatro crianças completam os 6 anos no segundo semestre de 2015. Para além disso, todos os participantes completam os 3 anos de frequência no jardim de infância no presente ano letivo. No quadro seguinte estão evidenciados de forma clara as variáveis consideradas na escolha dos participantes e a forma como estes se distribuem pelas mesmas.

Quadro 3 Distribuição dos participantes pelas variáveis consideradas no estudo.

Variáveis consideradas no estudo	Nº de participantes
Género Feminino	5
Género Masculino	5
5 anos	10
Completa 6 anos no 1º semestre	6
Completa 6 anos no 2º semestre	4
Completa 3 anos de frequência no JI	10

Para a caracterização dos participantes, foram também recolhidos os seguintes dados: habilitação dos pais, número de irmãos e se estes são ou não mais velhos e qual o nível de ensino que frequentam.

Quadro 4 Distribuição dos participantes segundo as habilitações dos pais.

Habilitações dos Pais	Nº de Participantes
1º ciclo / 2º ciclo	1
2º ciclo	1
3º ciclo	2
Ensino Secundário	2
Ensino Secundário / Licenciatura	1
Licenciatura	3

No que concerne à habilitação dos pais, esta abrange diferentes níveis de ensino, desde o 1º ciclo ao ensino superior, sendo que este último aparece com maior evidência seguido do ensino secundário.

Quadro 5 Distribuição dos participantes segundo o número de irmãos e o nível de ensino que frequentam.

Nº de participantes	Nº de irmãos
1	0
6	1
3	2

Nível de ensino que os irmãos frequentam	Nº de participantes
Creche	2
Creche e 2º ciclo	1
Pré-escolar e 1º ciclo	1
1º ciclo	2
2º ciclo	2
2º ciclo e desempregada	1

Quanto ao número de irmãos, à exceção de um participante, todos os outros tem pelo menos um irmão, frequentando na maioria o 1º e 2º ciclo.

Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados do presente estudo contou, primeiramente, com o cumprimento de algumas formalidades necessárias para dar continuidade à mesma. Numa primeira fase, aos pais das crianças, constituintes do GI, foi dirigido por escrito um pedido para a realização e participação dos seus educandos no estudo, explicitando os objetivos gerais do mesmo e garantindo confidencialidade em relação a todos os dados, registos fotográficos e outras informações da criança que pudessem pôr em causa a mesma. Após isto, também as educadoras das turmas das crianças constituintes do GC foram questionadas sobre a possibilidade de algumas delas integrarem o estudo, sem que nunca este interferisse no seu período de atividade em sala. Este pedido formal permitiu posteriormente a escolha dos participantes, considerando as variáveis previamente determinadas.

O principal instrumento de recolha de dados que fundamentou todo o estudo foi a aplicação de um teste com tarefas sobre diferentes níveis morfológicos. Este teste foi aplicado segundo a metodologia adotada por Seixas (2007), autora de um estudo na língua portuguesa.

O teste era constituído por quatro tarefas distintas que pretendiam avaliar a consciência morfológica, mais concretamente: a tarefa A – Família de Palavras (FP); tarefa B – Identificação do Morfema Base (IMB); tarefa C – Analogia de Palavras (AP); e tarefa D – Interpretação de Pseudopalavras (IPP).

A tarefa de família de palavras consiste em *“avaliar os conhecimentos de morfologia flexional e derivacional, a partir de um morfema base fornecido”* (p. 62 Seixas, 2007). O quadro que se segue evidencia a tarefa de FP. Os itens de treino indicados no mesmo são primeiramente apresentados com o respetivo feedback para que, posteriormente, se proceda aos itens experimentais. É pretendido assim que os participantes sejam capazes de indicar palavras morfológicamente relacionadas com aquelas indicadas pelo investigador.

Quadro 6 Tarefa A - Família de Palavras (FP)

Itens de Treino		Respostas fornecidas pelo adulto	
Treino 1	Casa	Casinha; casita; casarão; casebre; casota; casario;	
Treino 2	Pintar	Pinta; pintinha; pintura; pintor; pintora; pintada;	
Treino 3	Fazer	Desfazer; desfeito; refazer; refeito; feito;	
	Itens Experimentais	RESPOSTAS DA CRIANÇAS	Cotação
1	Bicho		
2	Cavalo		
3	Carro		
4	Pássaro		
5	Gato		
6	Amar		

Em relação à avaliação desta tarefa, cada item experimental foi cotado com 1 ponto por cada palavra da mesma família que a criança referiu corretamente. Foram cotadas todas as palavras com flexões em número (singular e plural) e gênero (masculino, feminino); derivações por prefixação e derivações por sufixação (nominais, aumentativos, diminutivos e verbais); e ainda as palavras compostas por justaposição (p.e. “carrinhos-de-choque” para a palavra ‘carro’). A todas as outras respostas, que não obedeceram a esses critérios, foi dada a cotação de 0.

Quanto à tarefa de identificação do morfema base, esta tem como principal propósito identificar o morfema base implícito numa palavra composta, recorrendo a dois processos distintos, prefixação e sufixação. Deste modo, esta tarefa tem como objetivo verificar e avaliar os conhecimentos das crianças em relação à morfologia presente nas palavras, ou seja aquela que está na base das mesmas. No quadro 5, estão evidenciados os dois itens de treino utilizados com feedback e os 15 itens experimentais da prova de IMB.

Quadro 7 Tarefa B - Identificação do Morfema Base (IMB)

	Itens de treino	Resposta esperada	
1	Coelhinho	Coelho	
2	Tristeza	Triste	
	Itens experimentais	Resposta da criança	Cotação
1	Dentada		
2	Caldinho		
3	Gelado		
4	Assustado		
5	Palhaçada		
6	Quentinho		
7	Sonhador		
8	Figueira		
9	Canavial		
10	Inútil		
11	Sossegado		
12	Furioso		
13	Herbário		
14	Infatigável		
15	Insegurança		

Relativamente à avaliação desta tarefa, às respostas corretas dadas pela criança foi atribuída a cotação de 1 e a todas as outras 0.

O objetivo da tarefa de analogia de palavras limitava-se em avaliar a capacidade da criança, dado um par de palavras, para transformar morfologicamente de forma correta o segundo par, obedecendo à primeira transformação que o primeiro par de palavras sofreu. No quadro seguinte estão evidenciados os 3 itens de treino com feedback utilizados nesta tarefa e os 6 itens experimentais da mesma.

Quadro 8 Tarefa C - Analogia de Palavras (AP)

Itens de Treino			
Treino 1		Cabelo – cabeleireiro ; Sapato – sapateiro ;	
Treino 2		Saltar – saltou; Beber – bebeu ;	
Treino 3		Brinca – brincava; Ri- ria ;	
	Itens Experimentais	Resposta da Criança	Cotação
1	Andar – andou ; Tremer- ???tremeu		
2	Caçar – caça ; Dançar - ???dança		
3	Acabar – acabou ; Vestir- ???vestiu		

4	Canto – cantava; Corro- ???corria		
5	Trabalhar – trabalhador; Pintar- ???pintor		
6	Compra – comprou; Foge- ???fugiu		

Em relação à forma com esta tarefa foi avaliada, a cada item no qual a criança conseguiu realizar a transformação morfológica correta foi dada a cotação de 1. Todas as restantes situações foram cotadas com 0.

No que concerne à tarefa de interpretação de pseudopalavras, esta é composta por um conjunto de morfemas (morfemas base e afixos) que existem na Língua Portuguesa mas que se encontram combinados de uma forma que não existe na língua, ou seja, formando uma palavra que na língua não tem significado. O objetivo da interpretação de pseudopalavras consiste em avaliar a capacidade da criança em dar significado ao morfema base e ao afixo empregue, de forma a dar novo significado à sua combinação. No quadro seguinte encontram-se representados os itens de treino com feedback e os itens experimentais utilizados na referida tarefa.

Quadro 9 Tarefa D - Interpretação de Pseudopalavras (IPP)

Itens de Treino		Explicação dada pelo adulto	
Cãozinho		Cão + zinho; um cão que é pequenino;	
Garrafão		Garrafa + ão; uma garrafa grande;	
Inabitado		In + habita(r) + do; não estar habitado; não viver ou não morar lá ninguém;	
	Sem contexto	Resposta da criança	Cotação
1	Frutador		
2	Canetaria		
3	Desfeliz		
4	Macacário		
	Com contexto	Resposta da criança	Cotação
5	O meu vizinho é abelhador .		
6	Quando for grande quero ter uma cadernaria .		
7	Ele é um estrelista .		
8	Ela é muito desamável .		

No que diz respeito à avaliação desta tarefa, a cada item no qual a criança conseguiu atribuir corretamente significado aos constituintes das pseudopalavras, foi dada a cotação de 1. Para todas as restantes situações foi atribuída a cotação de 0.

O teste foi aplicado aos participantes do GI e do GC, em momentos distintos, antes e após uma intervenção composta por um conjunto de tarefas sobre os mesmos níveis que o teste abrange. No entanto apenas o GI sofreu intervenção, dado tratar-se da turma com a qual o investigador realizou a sua prática. A intervenção foi sustentada com outros importantes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente os registos fotográficos, gravações áudio e visuais, para além de registos escritos.

Intervenção Educativa

A intervenção educativa realizada aquando a aplicação do estudo estruturou-se tendo em conta três diferentes etapas, que correspondem, primeiramente, à aplicação do pré-teste em ambos os grupos GI e GC, posteriormente foram aplicadas quatro sessões de intervenção com o GI e, após isso, foi novamente aplicado, desta vez, o pós-teste no GI e no GC. Seguem-se nos seguintes subtópicos a descrição de cada uma das etapas.

Aplicação do pré-teste

O pré-teste foi aplicado pelo investigador a cada criança individualmente, num local do Jardim de Infância onde não estavam a decorrer atividades com outras crianças. A aplicação do teste foi realizada durante duas semanas consecutivas e a duração do mesmo foi de aproximadamente 20 minutos. Todos os testes foram gravados, para auxílio da recolha de dados. A ordem pela qual as crianças foram avaliadas foi a mesma no pré-teste e no pós-teste. Primeiro foram avaliadas as crianças constituintes do GI, e só depois foi avaliado o GC.

Intervenção

A intervenção educativa propriamente dita constitui a aplicação de um conjunto de sessões de intervenção aos constituintes do GI. Importa relembrar que as sessões de intervenção foram aplicadas baseadas nas tarefas presentes no teste, embora todas as atividades tenham sido criadas pelo investigador do presente estudo. A intervenção foi composta por 4 sessões, sendo que cada uma trabalhou a consciência morfológica nos seus diferentes níveis. De seguida é apresentada a descrição das sessões de intervenção.

Sessões de intervenção

Para as diferentes tarefas foram utilizados diferentes materiais, sendo que na intervenção, cada sessão teve um desenho específico com o propósito de trabalhar e desenvolver determinado nível de consciência morfológica. Em todas as sessões o investigador tentou articular as temáticas a decorrer na própria sala, tornando as tarefas mais lúdicas e interessantes para o grupo. Para além disso, a relação entre as diferentes sessões de intervenção foi igualmente fundamental.

Sessão de Intervenção 1 - Tarefa da Família de Palavras (FP)

Para a tarefa da família de palavras, foi utilizado o livro "O Livro da Família" de Todd Parr, como ponto de partida para a interiorização de que as famílias são diferentes e todas as crianças tem direito a uma.



Figura. 15 Exploração do livro "O Livro da Família" de Todd Parr.

Nesta linha, foi lançada assim a questão de que as palavras poderiam ter família e de que forma é que isso aconteceria. Posteriormente foi realizado um jogo da família das palavras, com recurso a uma caixa com cartões com imagens e respetivas legendas referentes a palavras comumente familiares à criança (flor, sapato, mar, casa, folha).



Figura. 16 Caixa com cartões, para o jogo da Família das Palavras.

O investigador partiu do cartão com a palavra “CASA” para exemplificar, e transmitia as seguintes sugestões ao grupo: *“Por exemplo, se pensarmos na palavra casa... Que outras palavras fazem parte da mesma família da palavra ‘casa’? Se for uma casa grande? E uma casa pequena, ou a casa do cão? Casarão, casinha, casota,... todas têm alguma coisa que é parecida, o que acham que é?”*

As palavras eram referidas reforçando o conjunto de letras iniciais ‘cas-’ que se repetia em todas elas, desenvolvendo a compreensão das crianças estimulando o seu raciocínio de forma a entenderem de onde derivava o referido conjunto de letras (‘casa’). Em algumas situações, palavras como ‘casaco’ foi referida, sendo que a justificação foi a de que *“Casaco também tem aquelas letras no início, o ‘c’, o ‘a’ e o ‘s’”*. Nesse momento o investigador questionou se ‘casaco’ tinha alguma coisa a ver com a palavra ‘casa’ a não ser aquelas três primeiras letras, o que permitiu um melhor raciocínio da criança em questão. Foi dada continuidade ao jogo da família das palavras, desta vez com os restantes cartões que se encontravam no interior. Por cada palavra que a criança referiu foi dada a oportunidade de retirar um dos fios de lã colados ao cartão, com o objetivo de ser formada uma teia de família de palavras.



Figura. 17 Jogo da Família das Palavras.

Nesse momento, a atividade com a teia demonstrou-se facilitadora de distração, pelo que o investigador procedeu a mesma retirando o elemento da teia. Por fim, foi escolhido o último cartão (FLOR) para uma análise mais aprofundada, onde as crianças tiveram de assinalar com diferentes cores a parte da palavra derivada que achavam ser comum à palavra base, a parte que consideravam distinta.



Figura. 18 Análise da palavra 'FLOR'.

Com esta atividade, o grupo foi estimulado a pensar em palavras morfologicamente relacionadas com as palavras que estavam a ser analisadas.

Ainda na mesma sessão foram distribuídas caixas às 6 crianças, participantes da amostra, para que levassem para casa e que, junto da família, encontrassem mais palavras da mesma família da palavra pretendida e registada num cartão, em cada caixa (cada caixa continha um recado para os pais onde de forma clara era perceptível o pretendido).

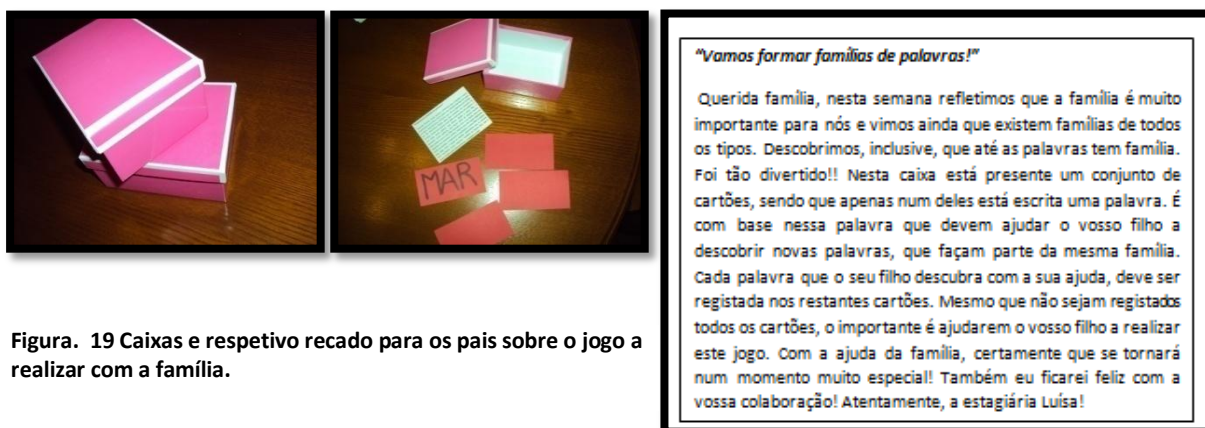


Figura. 19 Caixas e respetivo recado para os pais sobre o jogo a realizar com a família.

"Vamos formar famílias de palavras!"

Querida família, nesta semana refletimos que a família é muito importante para nós e vimos ainda que existem famílias de todos os tipos. Descobrimos, inclusive, que até as palavras tem família. Foi tão divertido!! Nesta caixa está presente um conjunto de cartões, sendo que apenas num deles está escrita uma palavra. É com base nessa palavra que devem ajudar o vosso filho a descobrir novas palavras, que façam parte da mesma família. Cada palavra que o seu filho descubra com a sua ajuda, deve ser registada nos restantes cartões. Mesmo que não sejam registados todos os cartões, o importante é ajudarem o vosso filho a realizar este jogo. Com a ajuda da família, certamente que se tornará num momento muito especial!! Também eu ficarei feliz com a vossa colaboração! Atentamente, a estagiária Luísa!

Com as caixas e com os cartões registados com o auxílio da família, foi realizado um livro da família das palavras, ilustrado com vários desenhos, tendo esse momento sido um processo que envolveu o restante grupo.



Figura. 20 Construção do Livro da Família das Palavras.

Sessão de Intervenção 2 - Tarefa de Identificação do Morfema Base (IMB)

Em relação à tarefa de identificação do morfema base, foi realizado o "Jogo da Palavra escondida", sendo que, através de um baralho de cartas construído pelo investigador e composto por palavras derivadas e suas palavras base correspondentes, era pretendido que o grupo encontrasse a palavra base da palavra derivada a que correspondia o seu cartão.



Figura. 21 Material utilizado no "Jogo da Palavra escondida".

Para isso, as crianças foram divididas em dois grandes grupos e ao grupo 1 foram distribuídas as cartas correspondentes às palavras derivadas, a ao grupo 2 as cartas com as palavras base (das palavras derivadas).



Figura. 22 Jogo da Palavra escondida (com o grupo dividido em dois).

Em cada carta encontrava-se a imagem e respetiva legenda. Neste momento era dada a seguinte indicação ao grupo 1, a uma criança de cada vez: *“Agora que já tens a tua carta, quero que vás tentar descobrir no outro grupo qual é o menino ou a menina que tem a carta com a tua palavra escondida, formando assim um par.”*

Numa posterior fase foi realizado o jogo com diferentes palavras, desta vez em grande grupo. Ambas as sessões de intervenção (1 e 2) estão devidamente descritas na planificação correspondente ao anexo 3.

Sessão de Intervenção 3 - Tarefa de Analogia de Palavras (AP)

Em relação à tarefa de AP, foi realizada recorrendo primeiramente à leitura do livro *“Uma História de Dedos”* de Luísa Ducla Soares, através de uma luva contadora de histórias, com o objetivo de dinamizar o momento do conto.



Figura. 23 Leitura da história "Uma história de dedos" de Luísa Ducla Soares

“Uma História de Dedos” retrata, numa primeira fase, a caracterização numa índole divertida, mas lúdica de cada um dos dedos, sendo que posteriormente conta uma história de uns dedos que se queriam tornar independentes e fazer as coisas de

forma autónoma. Dentro dessa linha de pensamento, foram apresentados ao grupo dois dedoches que conseguiram alcançar essa independência.



Figura. 24 Materiais utilizados no "Jogo das palavras refilonas".

Rapidamente o material em causa, por ser simples, mas divertido, chamou a atenção de todo o grupo e procedeu-se então ao jogo das palavras refilonas, uma vez que o grupo foi informado que para além de independentes aqueles dedoches eram sobretudo refilões.

Foi dada a seguinte indicação à criança: *"O refilão e a refilona estão sempre a... refilar. Acham sempre que um tem mais razão que o outro. Por exemplo se a refilona disser 'pata' o refilão responde logo 'pato'. E se a refilona disser 'boneca', o que dirá o refilão? 'Boneco' pois é. Agora vamos continuar este jogo com estes dois refilões, mas o refilão vai precisar da vossa ajuda para responder à refilona. Estão preparados?"*

Neste momento o jogo procedeu, e foram utilizados conjuntos de palavras devidamente organizados por transformação morfológica. Por exemplo, foram referidos primeiramente todos os conjuntos onde a transformação morfológica a realizar era o género (do feminino para o masculino), posteriormente transformações do singular para o plural, de nome para nome (e.g. cabelo-cabeleireiro) e ainda temos verbais no passado na 1ª e 3ª pessoa do singular. A organização por transformação morfológica possibilitou igualmente uma maior organização no pensamento da criança, facilitando o sucesso da atividade.

Sessão de Intervenção 4 - Tarefa de Interpretação de Pseudopalavras (IPP)

Por último, a tarefa de Interpretação de Pseudopalavras que obedeceu a um desenho diferente. Esta em nada estava ligada com a história infantil primeiramente lida, porém fazia toda a ligação com todos os outros jogos de palavras que as crianças

reconheciam como 'o jogo da família das palavras', 'o jogo da palavra escondida' e 'o jogo das palavras refilonas'.

Assim, o investigador indicou: "Já fizemos muitos jogos com palavras, mas falta jogar a um muito especial, divertido e imaginem... é um jogo também ele com palavras! Hoje vamos jogar ao 'Descobre o meu significado'. Para isso eu tenho aqui muitos cartões com palavras e a imagem correspondente, ou seja o desenho da própria palavra, só que há um cartão que não tem imagem. Sabem o que isso quer dizer? Terão de ser vocês a desenhar essa palavra."

Neste momento o investigador distribuiu as folhas de registo para que, no momento indicado, as utilizassem. O jogo iniciou e o grupo conseguiu atribuir os significados corretos em quase todas as palavras, recorrendo em alguns casos a comparações como: 'se casarão é uma casa grande, então casacão é um casaco que também é grande'. Este tipo de analogia permitiu que o grupo, no momento em que era demonstrado o cartão com a pseudopalavra, conseguisse atribuir um significado lógico, interpretando corretamente a palavra e o afixo. Uma vez que na realidade a palavra não existia, foi fundamental nunca referir a palavra como pseudo, ou seja como inexistente na nossa língua, permitindo também que a criança mantivesse o seu interesse pelo jogo.



Figura. 25 Materiais utilizados no jogo "Descobre o meu significado".

O momento em que a criança tinha que desenhar o que achava que para si aquela palavra queria dizer, foi muito interessante. Surgiram interpretações muito lógicas, sendo que o pensamento da maior parte do grupo foi idêntico. As folhas de registos foram enviadas para casa para que, novamente junto das suas famílias, atribuissem de forma adequada significado a cada palavra. As seguintes figuras demonstram algumas das interpretações que surgiram.

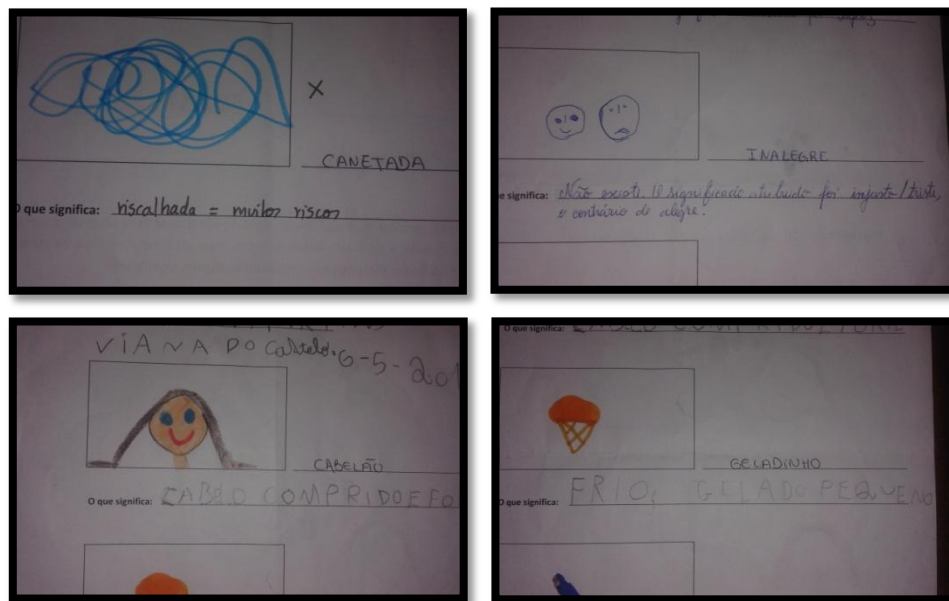


Figura. 26 Registos das crianças com as suas interpretações das pseudopalavras

Importa referir que algumas palavras utilizadas na intervenção foram utilizadas nas tarefas do pré e pós-teste. Estas últimas duas intervenções, à semelhança das duas primeiras, estão igualmente devidamente planificadas, como consta no anexo 4.

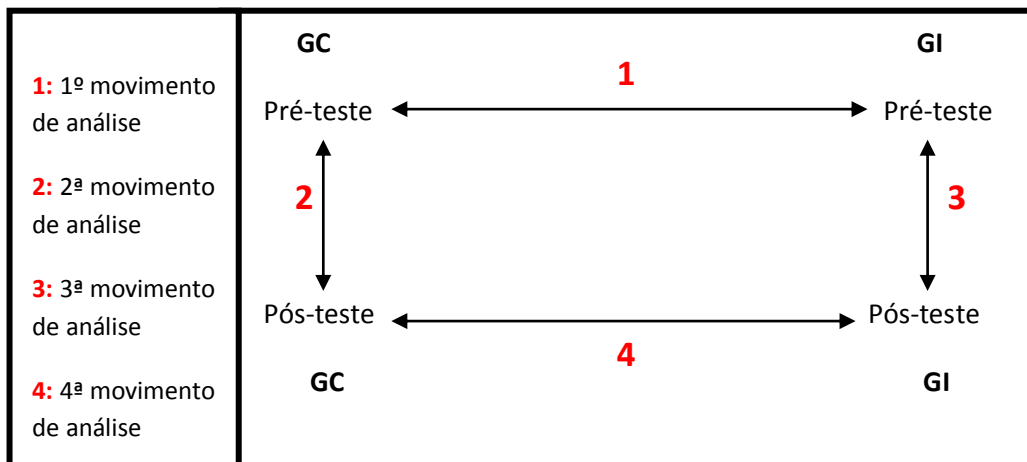
Aplicação do Pós-teste

Posteriormente à finalização de todas as sessões de intervenção, foi dado início à terceira etapa, correspondente à aplicação do pós-teste no GI e no GC, sendo que para isso foram realizados todos os procedimentos adotados e seguidos na aplicação do pré-teste. Deste modo, o pós-teste era igual ao pré-teste, constituído pelas quatro tarefas já referidas: Família de Palavras (FP); tarefa de Identificação do Morfema Base (IMB); tarefa de Analogia de Palavras (AP); tarefa de interpretação de Pseudopalavras (IPP). Entre a aplicação do pré-teste e a aplicação do pós-teste, decorreram 52 dias.

Procedimentos da análise dos dados

Para o momento da análise de dados, foi estabelecida uma sequencialidade segundo a qual os resultados dos testes foram analisados e comparados, tendo em conta os dois momentos distintos em que foram aplicados (pré e pós-teste) e os dois grupos avaliados (GI e GC).

Quadro 10 Sequência de movimentos de análise.



O quadro anterior representa a sequência atribuída aos movimentos de análise a efetuar no momento da análise dos resultados, considerando a necessidade de comparar resultados dentro de cada grupo e entre ambos os grupos, GI e GC. Neste sentido, o primeiro movimento de análise procura comparar os resultados obtidos durante o pré-teste, pelo GC e pelo GI, num momento onde não ocorrera até então qualquer tipo de intervenção. Posteriormente, o segundo movimento de análise sugere a análise dos resultados obtidos pelos participantes do mesmo grupo, do GC, no pré e no pós-teste, verificando quais as melhorias e tentar compreender os motivos das mesmas. O terceiro movimento de análise, pretende de igual forma analisar os resultados obtidos desta vez pelos participantes no GI, tendo em conta a intervenção que sofrera entre a aplicação de ambos os testes. Por último, o quarto movimento de análise foca-se na comparação entre os resultados obtidos pelo GI e GC, quando avaliados no pré-teste, interpretando possíveis melhorias ou retrocessos.

Durante a realização destes movimentos de análise, também serão consideradas as variáveis pelas quais os participantes foram escolhidos, de forma a permitir uma interpretação mais fundamentada.

Calendarização

Para uma melhor organização do trabalho a desenvolver neste estudo, numa primeira fase foi primordial delinear as várias etapas que iriam surgindo, e às quais de forma responsável teria de dar resposta, dentro dos prazos delineados. No quadro que

se segue, encontra-se a calendarização de todas as atividades e tarefas realizadas neste estudo, tendo as mesmas decorrido entre os meses de março e junho.

Quadro 11 Calendarização do estudo.

Tarefas	Calendarização
Realização de pesquisas de diversos autores, referidos na literatura; Início da redação da revisão da literatura; Construção dos materiais.	março de 2015
Aplicação do pré-teste ao GI e ao GC;	Semana 7 e 8 de abril de 2015 Semana 13, 14 e 15 de abril de 2015
Início das sessões de intervenção: Sessão 1: Tarefa A – Família de Palavras; Sessão 2: Tarefa B – Identificação do Morfema Base;	Semana 20, 21 e 22 de abril de 2015
Continuação das sessões de intervenção: Sessão 3: Tarefa C – Analogia de Palavras; Sessão 4: Tarefa D– Interpretação de pseudopalavras;	Semana 4, 5 e 6 de maio de 2015
Aplicação de pós-teste ao GI e ao GC;	Semana 18, 19, 20 de maio de 2015 Semana 25, 26 e 27 de maio de 2015
Recolha de dados; Finalização da redação da dissertação;	setembro e outubro de 2015

Análise e interpretação dos resultados

Dada a sequencialidade das etapas em que o estudo está estruturado e organizado, tal como descrito anteriormente foi elaborado um quadro de movimentos de análise segundo o qual será realizada a análise e interpretação dos resultados do estudo. Deste modo, o presente tópico evidenciará os resultados obtidos nas diferentes tarefas avaliadoras de distintas habilidades morfológicas, auferidos pelos dois grupos, GC e GI, tendo em conta os diferentes momentos em que foram alvo de avaliação (pré e pós-teste). Assim, seguindo o quadro de movimentos de análise previamente elaborado, dar-se-ão conta de todos os progressos, melhorias, perdas, diferenças e semelhanças entre grupos, bem como será discutido o papel da

intervenção. Para uma análise mais interpretativa dos resultados obtidos, segue-se uma breve discussão de cada um dos movimentos de análise.

1º movimento: análise dos resultados obtidos pelo GC e pelo GI no pré-teste

O primeiro movimento de análise diz respeito à observação crítica dos resultados obtidos por ambos os grupos, GC e GI, no pré-teste. Para isso o investigador recorreu a todos os testes aplicados aos elementos de cada grupo, no primeiro momento de avaliação (pré-teste) e analisou os seus resultados obtidos em cada tarefa componente do teste. As tabelas seguintes dão conta das pontuações obtidas por cada participante de ambos os grupos, GC e GI, em cada tarefa do pré-teste.

Tabela 1 Resultados obtidos no pré-teste pelo Grupo de Controlo

GC	FP	IMB	AP	IPP
C1	6	7	3	1
C2	7	5	4	6
C3	4	5	5	2
C4	0	2	1	0
MÉDIA	4,25	4,75	3,25	2,25

Tabela 2 Resultados obtidos no pré-teste pelo Grupo de Intervenção

GI	FP	IMB	AP	IPP
C1	6	2	5	4
C2	2	2	1	3
C3	0	3	3	1
C4	9	9	0	8
C5	3	5	3	1
C6	0	2	2	0
MÉDIA	3,33	3,83	2,33	2,83

Tarefa A – Família de Palavras (FP)

Em relação à tarefa de família de palavras, quanto aos resultados obtidos pelo grupo de controlo, verificou-se que mais de 50% dos seus participantes indicaram pelo menos uma resposta a cada item da tarefa de FP. Uma das crianças, apenas referiu palavras derivadas por sufixação, tendo empregue em todas elas o sufixo aumentativo ‘-ão’. Por outro lado, outra criança indicou palavras morfologicamente relacionadas com os itens, recorrendo a processos de sufixação, utilizando apenas os sufixos diminutivos ‘-inho’ e ‘-ito’. Nenhum dos participantes do GC indicou palavras derivadas por prefixação. Para além disso, nenhuma das crianças indicou palavras da mesma família do item ‘amar’, embora uma criança tenha indicado uma palavra lexicalmente relacionada com a mesma, nomeadamente ‘amor’. Quanto ao grupo de intervenção, entre os 6 participantes, apenas duas crianças não indicaram nenhuma palavra durante toda a tarefa de FP. Também foram apenas duas as crianças que responderam

ao conjunto de itens constituintes da tarefa, recorrendo a diferentes processos de formação de palavras. Por um lado, uma das crianças apenas referiu palavras derivadas por sufixação, aplicando em todas elas o sufixo diminutivo ‘-inho’. A outra criança indicou palavras morfologicamente derivadas por sufixos aumentativos e diminutivos, para além de que referiu num dos itens uma palavra derivada por composição (‘carrinhos de choque’ – para a palavra ‘carro’). À semelhança do GC, nenhum dos participantes do GI indicou palavras derivadas por prefixação. A par disto, nenhuma das 6 crianças do grupo de intervenção referiu de forma correta palavras morfologicamente relacionadas com a palavra ‘amar’, no entanto palavras como ‘ama’ e ‘amor’ foram repetidamente referidas.

A análise dos resultados de ambos os grupos, no que concerne ao primeiro momento de avaliação, demonstra que o GC e o GI se encontravam nos mesmos níveis, em relação à capacidade para indicar palavras morfologicamente relacionadas. Verifica-se que ambos os grupos manifestam homogeneidade em relação aos resultados, sendo que evidenciam semelhanças entre si. Em ambos os grupos foram indicadas palavras morfologicamente relacionadas, derivadas por sufixação, recorrendo apenas a sufixos aumentativos e diminutivos. Porém, não foram indicadas, em nenhum dos grupos, palavras derivadas por prefixação nem por flexão em número. Tanto no GC como no GI não foram referidas palavras morfologicamente relacionadas com a palavra ‘amar’, porém nos dois grupos foram indicadas palavras lexicalmente relacionadas com o mesmo item.

Tarefa B – Identificação do Morfema Base (IMB)

Em relação à tarefa de identificação do morfema base, constituída por um conjunto de 15 palavras derivadas, nenhum dos participantes do grupo de controlo indicou respostas a todos os itens. Apenas uma criança do GC indicou corretamente o morfema base a 40 % do conjunto de itens. Os restantes participantes do GC, conseguiram identificar o morfema base de 2 a 5 palavras derivadas. A palavra derivada ‘canavial’, foi a única palavra que não obteve resposta por nenhum dos participantes do grupo de controlo. Quanto ao grupo de intervenção, nenhuma das crianças indicou respostas para todos os 15 itens constituintes da tarefa de IMB, porém uma das crianças referiu 9 respostas acertadas (mais de 50%), tendo sido o

número mais elevado de morfemas base referidos corretamente. O desempenho dos restantes participantes do GI variou, sendo que identificaram os morfemas base em 2, 3 e 5 palavras derivadas. A palavra derivada 'furioso' nunca obteve resposta por parte de nenhuma das 6 crianças.

À semelhança da tarefa anterior, na tarefa de identificação do morfema base também não foram verificadas diferenças significativas entre o GC e o GI quando analisado o pré-teste de ambos. Nenhum dos grupos conseguiu atribuir respostas a todos os 15 itens que constituem a tarefa B, ou seja, nenhum participante obteve o total de 15 pontos. Para além disso, também nos dois grupos, vários dos seus elementos atribuíram respostas onde não estavam identificados corretamente o morfema base da palavra derivada, referida pelo investigador.

Tarefa C - Analogia de Palavras (AP)

Durante a tarefa de analogia de palavras, era pretendido que a criança, reconhecendo a relação gramatical entre o primeiro par de palavras referido, completasse de forma correta o segundo par de palavras, atribuindo assim a mesma relação gramatical. Em relação aos resultados obtidos pelo grupo de controlo, no primeiro momento de avaliação, mais de 50% dos participantes realizou corretamente a analogia pretendida, em metade e, em alguns casos, mais de metade do total de itens. No que diz respeito ao grupo de intervenção, apenas duas crianças responderam a todos os 6 itens. Porém, cerca de 67% dos participantes atribuíram a relação gramatical correta a metade e, em alguns casos, a mais de metade dos itens. Um dos elementos do GI, apesar de ter atribuído respostas a todos os seis itens, nunca o fez indicando a relação gramatical pretendida. A dada altura, esta criança realizava a analogia e indicava a relação gramatical dada na resposta anterior, ou seja, a criança realizava a analogia entre respostas, sem ter em conta o conjunto de palavras referidas pelo investigador. Além disto, nenhum dos elementos do GI respondeu corretamente ao item 4 da tarefa C, onde era pretendida a realização de analogia tendo em conta a relação de tempo verbal.

Durante o primeiro momento de avaliação, os resultados obtidos por ambos os grupos, à semelhança do que se tem vindo a verificar nas tarefas anteriores, não se verificaram significativamente distintos. Os grupos, GC e GI, manifestaram de forma

praticamente equivalente a sua habilidade na identificação da relação gramatical por analogia.

Tarefa D – Interpretação de Pseudopalavras (IPP)

Quanto à última tarefa do pré-teste, a tarefa de interpretação de pseudopalavras, os elementos do grupo de controlo demonstraram capacidades distintas na interpretação de pseudopalavras. O objetivo era o de atribuir os significados corretos tendo em conta o morfema base e o afixo, partes constituintes de cada pseudopalavra. Apenas uma criança do GC atribuiu respostas aos 8 itens que compõe a tarefa D, interpretando de forma correta mais de 50% dos mesmos, atribuindo assim significado aos constituintes das pseudopalavras. Os restantes participantes atribuíram significado apenas em 1 a 2 pseudopalavras. Apercebe-se por parte de todos os participantes maior facilidade em interpretar pseudopalavras quando estas são referidas em contexto frásico. Em relação ao grupo de intervenção, apenas duas crianças atribuíram respostas aos 8 itens que constituíam a tarefa D. Porém, apenas uma delas respondeu de forma correta a mais de metade do total de itens. Outro dos participantes do GI interpretou de forma adequada 50 % dos itens, sendo estes constituintes dos itens com contexto frásico. Apenas uma criança não atribuiu nenhuma interpretação a qualquer item, com ou sem contexto, de forma correta. Os restantes participantes, interpretaram de forma adequada entre 2 a 4 pseudopalavras, todas elas referidas em contexto de frase.

A análise dos resultados obtidos pelo GC e pelo GI na tarefa de IPP, durante o primeiro momento de avaliação, verificam-se novamente muito semelhantes, com evidências análogas entre os dois diferentes grupos.

Síntese do 1º movimento de análise

Após a análise deste primeiro movimento de interpretação dos resultados, entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção, em relação aos resultados obtidos na aplicação do pré-teste não foram verificadas diferenças substanciais entre os resultados auferidos por cada um em cada tarefa. De forma geral, os dois grupos manifestaram resultados homogéneos, evidenciando inclusive já algumas capacidades

morfológicas nos mesmos níveis. É possível afirmar que os grupos GC e GI se encontravam ao mesmo nível, no primeiro momento em que foram avaliados. Os resultados homogêneos podem facilmente justificar-se pelas variáveis nas quais os participantes foram escolhidos. Todos os participantes tinham 5 anos e, para além disso, todos se encontravam com o mesmo nível de conhecimento acerca de domínios da morfologia, o que, logo de início, fazia imaginar um cenário idêntico àquele que se verificou.

2º movimento: análise dos resultados obtidos pelo GC no pré e no pós-teste

De seguida, apresenta-se o segundo movimento de análise que consiste na observação dos resultados obtidos pelo grupo controlo no pré e no pós-teste. À semelhança do movimento de análise anterior, o investigador recorreu a todos os testes aplicados aos elementos do GC, analisando todos os resultados auferidos em cada tarefa tendo em conta os dois momentos de avaliação. As tabelas 3 e 4, evidenciam as pontuações obtidas por cada participante do grupo de controlo, em cada tarefa, tendo em conta os dois momentos de avaliação.

Tabela 3 Resultados obtidos no pré-teste pelo Grupo de Controlo

GC	FP	IMB	AP	IPP
C1	6	7	3	1
C2	7	5	4	6
C3	4	5	5	2
C4	0	2	1	0
MÉDIA	4,25	4,75	3,25	2,25

Tabela 4 Resultados obtidos no pós-teste pelo Grupo de Controlo

GC	FP	IMB	AP	IPP
C1	6	6	4	0
C2	9	3	4	0
C3	9	7	3	2
C4	0	0	4	1
MÉDIA	6	4	3,75	0,75

Tarefa A – Família de Palavras (FP)

Quando observados os resultados obtidos pelo GC na tarefa de Família de Palavras, verificam-se apenas algumas melhorias tendo em conta os dois momentos de avaliação. Metade dos elementos do GC (duas crianças) obtiveram resultados superiores aos do pré-teste, com ganhos de 1 e 5 valores. No entanto, ambas recorreram apenas à formação de palavras derivadas por sufixação, utilizando sufixos aumentativos e diminutivos (‘-ão’ e ‘-inho’). Os restantes elementos do GC não obtiveram melhorias entre o pré e o pós-teste, obtendo a mesma cotação em ambos os testes. Num dos casos, a criança não indicou qualquer palavra, muito menos

morfologicamente relacionada, o que fez com que, em ambos os testes, não lhe fosse atribuída qualquer cotação na tarefa de FP.

Deste modo, o grupo de controlo evidenciou resultados distintos entre os seus elementos. Apenas metade do grupo apresentou melhorias no entanto, não são consideradas significativas uma vez que não predizem um maior conhecimento sobre o processo de formação de palavras morfologicamente relacionadas. Para além disso, outra metade do grupo não evidenciou qualquer melhoria quando comparados ambos os testes.

Tarefa B – Identificação do Morfema Base (IMB)

Analisados os resultados obtidos pelo GC na tarefa de Identificação do Morfema Base, nos diferentes momentos de avaliação, conclui-se que os mesmos apresentam semelhanças entre si. Nenhum dos elementos do GC apresentou melhorias, quando aplicado o pós-teste. No entanto, existem condições distintas em que o GC se encontra. 50 % do GC, efetivamente, não progrediu, pelo que em ambos os testes manifestou as mesmas capacidades. A par disso, a outra metade do GC, para além de não evidenciar progressos, manifestou alguns retrocessos quando comparados ambos os testes. O GC manifestou assim, por parte de todos os seus elementos, a ausência de melhorias nos seus resultados quando analisados e comparados ambos os testes em que foram alvo de avaliação. Deste modo, não desenvolveram a sua habilidade no que diz respeito à capacidade para identificar corretamente o morfema base integrado numa palavra derivada.

Tarefa C – Analogia de Palavras (AP)

Em relação aos resultados obtidos pelo GC na tarefa de Analogia de Palavras, verificam-se resultados diferentes auferidos pelos seus elementos. Apenas 50% dos seus elementos obteve melhorias nos seus resultados, com ganhos de 1 e 3 valores entre os dois momentos de avaliação. Em contrapartida, os restantes elementos do GC não manifestaram progressos pelo que, inclusive, num dos casos ocorreram retrocessos. Deste modo, metade do GC não evidenciou melhorias a este nível, cujo principal objetivo era o de reconhecer e indicar a relação gramatical correta de determinado par de palavras. É possível, assim, afirmar que dentro do GC, em relação

aos resultados que os seus elementos auferiram, os mesmos se encontram em condições distintas, dado que metade do grupo, ainda que de forma pouco significativa, progrediu e a outra metade não evidenciou nenhuma melhoria.

Tarefa D – Interpretação de Pseudopalavras (IPP)

Quando observados os resultados obtidos pelo GC na tarefa de Interpretação de Pseudopalavras nas duas fases avaliativas, no pré e no pós-teste, não se verificam progressos por parte dos elementos do grupo. Nenhum dos elementos do GC evidenciou progressos, sendo que em ambos os testes indicaram as mesmas respostas, manifestando assim as mesmas capacidades, no que diz respeito à habilidade para interpretar corretamente pseudopalavras tendo em conta as suas partes constituintes, o morfema base e os afixos. Deste modo, o grupo controlo, quando comparados e analisados ambos os momentos de avaliação, não manifestou melhorias.

Síntese do 2º movimento de análise

Concluído o segundo movimento de análise, no qual foram analisados e interpretados os resultados obtidos em cada tarefa, dadas as diferentes fases em que foram sujeitos a avaliação, aquilo que se verificou é que o GC não evidenciou em nenhuma das tarefas, progressos significativos em relação ao pré-teste, demonstrando inclusive em alguns casos a inexistência total de progressos e até a ocorrência de alguns retrocessos por parte de alguns elementos do GC, em determinadas tarefas do teste.

3º movimento: análise dos resultados obtidos pelo GI no pré e no pós-teste

Segue-se o terceiro movimento de análise, este que tem que ver com a observação dos resultados obtidos pelo GI, nas duas fases distintas em que sofreu avaliação. Para isso o investigador recorreu a todos os testes aplicados aos elementos do GI, e analisou os seus resultados obtidos em cada tarefa tendo em conta o pré e o pós-teste. As tabelas 5 e 6, demonstram os resultados obtidas por cada participante do grupo de intervenção, em cada tarefa, tendo em conta o pré e o pós-teste.

Tabela 5 Resultados obtidos no pré-teste pelo Grupo de Intervenção

GI	FP	IMB	AP	IPP
C1	6	2	5	4
C2	2	2	1	3
C3	0	3	3	1
C4	9	9	0	8
C5	3	5	3	1
C6	0	2	2	0
MÉDIA	3,33	3,83	2,33	2,83

Tabela 6 Resultados obtidos no pós-teste pelo Grupo de Intervenção

GI	FP	IMB	AP	IPP
C1	13	4	4	2
C2	9	4	0	3
C3	10	7	5	1
C4	12	11	1	6
C5	9	6	4	4
C6	5	6	5	1
MÉDIA	9,68	6,33	3,17	2,83

Tarefa A - Família de Palavras (FP)

No que diz respeito aos resultados auferidos pelo GI na tarefa de FP nos diferentes momentos de avaliação, verificam-se resultados significativamente superiores durante o pós-teste, refletindo assim um desenvolvimento no domínio morfológico dos participantes do grupo de intervenção. Todos os elementos do GI conseguiram obter melhorias nos seus resultados, indicando um maior número de palavras morfológicamente relacionadas, recorrendo a diferentes processos na formação de palavras, nomeadamente a derivação por sufixação, recorrendo a sufixos variados, e ainda, em alguns casos, através da flexão em género. 50 % dos participantes, durante o segundo momento de avaliação, duplicou a pontuação obtida no primeiro momento, ou seja, indicou o dobro de palavras morfológicamente relacionadas. Outros dois elementos do GI destacam-se pelas suas melhorias, na medida em que no pré-teste não atribuíram respostas a nenhum dos itens e evidenciaram significativas melhorias quando, no pós-teste, manifestaram habilidades na formação de palavras, referindo palavras morfológicamente relacionadas em pelo menos 50% do conjunto de itens. À semelhança do verificado no primeiro momento de avaliação, nenhum elemento do GI indicou palavras morfológicamente relacionadas com a palavra 'amar', indicando, porém, palavras lexicalmente relacionadas como 'amor' e 'amizade'. É possível afirmar que o GI obteve resultados superiores em relação ao pré-teste, manifestando expressivas melhorias por parte de todos os seus elementos.

Tarefa B – Identificação do Morfema Base (IMB)

A tarefa de Identificação do Morfema Base revela, de igual forma, melhorias nos resultados auferidos pelo GI no que diz respeito aos resultados verificados no pós-teste. Todos os elementos do GI conseguiram progredir na tarefa de reconhecer e identificar o morfema base, dada uma palavra derivada. Mais de 50 % dos participantes obteve ganhos de 2 valores entre os dois momentos de avaliação, ou seja, identificou o morfema base em duas diferentes palavras derivadas. Apesar dos ganhos não serem considerados significativos, todos os elementos do GI duplicaram os seus resultados, em relação ao pré-teste. Um dos participantes não demonstrou melhorias relevantes, com ganhos de apenas 1 valor e, para além disso, nos dois momentos de avaliação não indicou respostas nos mesmos itens. De forma geral, também a tarefa de IMB permitiu verificar melhorias por parte de todos os elementos do GI, quando comparados ambos os testes.

Tarefa C – Analogia de Palavras (AP)

Depois de observados os resultados obtidos na tarefa de Analogia de Palavras, auferidos pelo GI no pré e no pós-teste verificam-se algumas melhorias. No entanto, os resultados permitem verificar que nem todos os elementos obtiveram melhorias no pós-teste. Cerca de 34 % dos elementos sofreram perdas, obtendo assim no segundo momento de avaliação cotações inferiores àquelas primeiramente obtidas no primeiro momento. Todos os participantes do GI não indicaram corretamente a relação gramatical para o item 2, onde eram chamadas a transformar o verbo para nome (dançar – dança). Mesmo assim, verifica-se uma maior envolvência do grupo durante a atividade de AP no segundo momento de avaliação, dado que todos os participantes do grupo de intervenção atribuíram respostas ao total do conjunto de itens. Além disso, verificam-se ainda casos de melhorias. Mais de metade do GI obteve, no pós-teste, resultados significativamente melhores, no que diz respeito à capacidade para identificar e indicar a relação gramatical correta, tendo em conta o processo de analogia. Verificou-se ainda que, um dos participantes do GI que não obteve pontuação na tarefa de AP, a dada altura, atribuiu as respostas por analogia, ou seja, utilizando sempre a mesma relação gramatical em todas as respostas, tendo em conta a relação gramatical que atribuiu nas respostas anteriores. Embora os casos de

retrocesso, o GI evidenciou de forma geral um desenvolvimento e um progresso análogo na tarefa de AP, por parte da maior parte dos elementos do grupo.

Tarefa D – Interpretação de Pseudopalavras (IPP)

O cenário altera-se quando observados os resultados obtidos na tarefa de Interpretação de Pseudopalavra pelo GI, no pré e no pós-teste. Cerca de 50% dos elementos do GI não obtiveram quaisquer progressos entre os dois momentos de avaliação, sendo que entre ambos os testes não progrediram no que diz respeito à capacidade para interpretar de forma adequada determinada pseudopalavra, atribuindo os significados corretos ao morfema base e ao afixo que dela fazem parte.

Por outro lado, em relação aos restantes elementos do grupo de intervenção, estes conseguiram obter melhorias entre os resultados auferidos nos dois testes, interpretando de forma adequada as pseudopalavras que eram referidas pelo investigador. À semelhança do pré-teste, no pós-teste verifica-se uma maior facilidade por parte dos constituintes do GI em interpretar de forma adequada pseudopalavras referidas em contexto frásico. Podemos assim concluir que em relação à tarefa de IPP, o GI não manifestou resultados semelhantes ou homogêneos entre os seus elementos, uma vez que apenas 50% do grupo obteve melhorias entre os dois momentos de avaliação.

Síntese do 3º movimento de análise

Finalizado o terceiro movimento de análise, onde foram observados os resultados obtidos pelo GI em cada tarefa, tendo em conta as duas fases avaliativas, o pré e o pós-teste, foram igualmente identificados alguns resultados semelhantes e outros não tão similares. Algumas melhorias são mais significativas, porém em todas as tarefas evidenciam-se casos de sucessos. De forma mais evidenciada, os participantes desenvolveram significativamente a sua capacidade para indicar palavras morfologicamente relacionadas, recorrendo a diferentes processos de formação de palavras. Ainda que em menos quantidade, todos os elementos do GI manifestaram melhorias em relação à habilidade para identificar morfema base. Em relação à tarefa de AP, vimos que nem todos os elementos do grupo conseguiram obter melhorias no segundo momento de avaliação, mas, ainda assim, mais de metade do grupo

conseguiu fazê-lo. Por fim, na tarefa de IPP apenas metade dos seus elementos conseguiram obter melhorias entre ambos os testes. Regra geral, em todas as tarefas verificam-se melhorias quando comparados os dois momentos de avaliação.

4º movimento: análise dos resultados obtidos pelo GC e GI no pós-teste

O quarto e último movimento de análise tem que ver com a apreciação dos resultados obtidos por ambos os grupos, GC e GI, no momento final de avaliação. Deste modo, pretende-se fundamentalmente apurar diferenças e semelhanças entre ambos os grupos, em cada tarefa relativamente à última etapa avaliativa: o pós-teste. As tabelas 7 e 8, evidenciam as pontuações obtidas por cada participante de ambos os grupos, GC e GI, em cada tarefa, tendo em conta os dois momentos de avaliação.

Tabela 7 Resultados obtidos no pós-teste pelo Grupo de Controlo

GC	FP	IMB	AP	IPP
C1	6	6	4	0
C2	9	3	4	0
C3	9	7	3	2
C4	0	0	4	1
MÉDIA	6	4	3,75	0,75

Tabela 8 Resultados obtidos no pós-teste pelo Grupo de Intervenção

GI	FP	IMB	AP	IPP
C1	13	4	4	2
C2	9	4	0	3
C3	10	7	5	1
C4	12	11	1	6
C5	9	6	4	4
C6	5	6	5	1
MÉDIA	9,68	6,33	3,17	2,83

Tarefa A – Família de Palavras (FP)

Quanto aos resultados obtidos pelo GC e pelo GI durante a aplicação do pós-teste, verificam-se algumas diferenças entre os resultados de ambos os grupos. Nomeadamente na tarefa de Família de Palavras, o grupo de intervenção evidenciou um maior conhecimento no processo de formação de palavras, sendo que alguns dos seus elementos recorreram a diferentes processos. No caso da derivação por sufixação, o GI aplicou diferentes sufixos e em maior quantidade do que o GC que apenas aplicou sufixos aumentativos e diminutivos. Por outro lado, também apenas no GI se encontram casos de formação de palavras por flexão em género. Para além disso, no GC ocorreram alguns casos onde os elementos não indicaram qualquer palavra morfológicamente relacionada, sendo que por isso não obtiveram qualquer cotação.

Em contrapartida, no GI todos os elementos indicaram pelo menos uma palavra morfológicamente relacionada.

Deste modo, naturalmente que é no GI que se encontram os melhores resultados, com um maior número de palavras morfológicamente relacionadas referidas por todos os seus elementos, além de que o fazem recorrendo a diferentes processos de formação de palavras, tal como já foi referido. Apesar dos aspetos distintos entre os resultados dos grupos, existe uma semelhança que se evidenciou em todos os elementos de ambos os grupos. Tanto no GC como no GI foram apenas referidas palavras lexicalmente relacionadas (e não morfológicamente) com palavra 'amar'. No entanto, é notória uma clara diferença entre os dois grupos, quando aplicado o pós-teste. De facto, o GI evidencia resultados mais positivos, manifestando inclusive capacidades morfológicas que o GC não demonstra.

Tarefa B – Identificação do Morfema Base (IMB)

Em relação aos resultados obtidos na tarefa de Identificação do Morfema Base, mais concretamente durante o pós-teste, o GC e o GI demonstram, à semelhança da tarefa anterior, capacidades distintas no que diz respeito à habilidade para identificar e reconhecer o morfema base de qualquer palavra derivada.

No GC, ocorreram casos onde não foi atribuída nenhuma resposta correta. Ao contrário daquilo que se verificou no GI, onde inclusive um dos seus elementos atribuiu respostas a todos os 15 itens constituintes da tarefa de IMB. Também no GC não ocorreram casos onde fosse verificada a atribuição de respostas corretas a pelo menos metade dos itens. No entanto, no GI mais do que um elemento conseguiu indicar o morfema base em mais de metade dos itens.

Deste modo, é possível concluir que, no GI, os resultados obtidos na tarefa de IMB são significativamente superiores aos auferidos pelo GC (cerca do dobro), demonstrando assim um conhecimento morfológico mais elevado.

Tarefa C – Analogia de Palavras (AP)

Em conformidade com o que se tem vindo a verificar nas tarefas anteriores, também na tarefa de Analogia de Palavras se aferem resultados diferentes entre ambos os grupos, quando comparadas as suas prestações no pós-teste. Enquanto que,

no GC, apenas alguns dos seus elementos conseguiram atribuir respostas a todos os itens constituintes da tarefa C, no GI, todos os seus elementos responderam a todos os itens. Para além disso, no GC, 50% dos seus elementos responderam ao mesmo número de itens, neste caso, a metade dos itens da tarefa de AP. Em relação ao GI, quase todos os elementos (mais de metade), responderam corretamente a mais de 50% dos itens. Também na tarefa de AP se verificaram resultados superiores por parte dos elementos do GI, demonstrando que estes últimos detêm uma maior capacidade na habilidade de identificar a relação gramatical correta de um dado conjunto de palavras.

Tarefa D – Interpretação de Pseudopalavras (IPP)

O cenário prolonga-se idêntico também em relação à tarefa de Interpretação de Pseudopalavras, quando analisados os resultados obtidos pelo GC e pelo GI, durante o pós-teste. Mais de metade dos elementos do GC não obteve qualquer pontuação na tarefa de IPP, uma vez que não interpretou corretamente nenhuma das pseudopalavras referidas pelo investigador. No entanto, quando observados os resultados obtidos pelos elementos do GI, verifica-se que todos os seus elementos interpretaram corretamente pelo menos uma pseudopalavra. Ou seja, atribuíram os significados corretos ao morfema base e ao afixo constituintes de uma pseudopalavra. Tal como nas tarefas antecedentes também na tarefa de AP se verificam resultados superiores por parte do GI, demonstrando assim que este grupo possui mais habilidades no que diz respeito a este nível morfológico.

Síntese do 4º movimento

Findada a análise do quarto e último movimento de análise dos resultados obtidos entre o grupo controlo e o grupo de intervenção, em relação aos seus resultados obtidos na aplicação do pós-teste, foram verificadas diferenças entre os ambos os grupos, sendo que o GI evidenciou constantemente resultados superiores aos resultados obtidos pelo GC. Ao contrário do primeiro movimento de análise, no qual se verificou que os participantes do GC e GI se encontravam ao mesmo nível em relação a estes domínios morfológicos, o quarto movimento de análise dá conta de um cenário totalmente diferente quando se considera o desempenho morfológico no pós-teste. Com efeito é evidente um claro progresso nos participantes do GI, que

interpretamos estar relacionado com a intervenção em que estiveram envolvidos, por oposição às respostas do GC.

Síntese dos movimentos de análise e interpretação dos resultados

Segue-se uma síntese acerca dos movimentos de análise realizados anteriormente. Para uma análise mais clara dos ganhos (diferenças entre os resultados) que cada grupo obteve entre o tempo que mediou os dois momentos de avaliação, foram construídas as tabelas seguintes que dão conta dos ganhos entre as médias dos resultados obtidos em cada tarefa, no pré e no pós-teste.

Tabela 9 Ganhos entre as médias dos resultados obtidos em cada tarefa pelo GC

Tarefas	Pré-teste	Pós-teste	Ganhos
Família de Palavras	6	6	0
Identificação do morfema base	4,75	4	-0,75
Analogia de palavras	3,25	3,75	0,50
Interpretação de pseudopalavras	2,25	0,75	-1,50

Tabela 10 Ganhos entre as médias dos resultados obtidos em cada tarefa pelo GI

Tarefas	Pré-teste	Pós-teste	Ganhos
Família de Palavras	3,33	9,67	6,34
Identificação do morfema base	3,83	6,33	2,5
Analogia de palavras	2,33	3,17	0,84
Interpretação de pseudopalavras	2,83	2,83	0

Quando comparadas as tabelas anteriores, em relação aos ganhos entre as médias obtidas entre o pré e o pós-teste, é evidente que o GI demonstrou em todas as suas tarefas ganhos superiores aos que o GC obteve.

No que diz respeito à capacidade para identificar famílias de palavras, verificou-se que o GC não obteve melhorias em relação aos seus resultados auferidos no pós-teste. O GC não apresentou progressos no seu desempenho morfológico no que confere à habilidade para formar palavras morfológicamente relacionadas. Em relação ao GI, o grupo manifestou melhorias significativas, pelo que no pós-teste conseguiu indicar de forma correta um número superior de palavras morfológicamente relacionadas entre si. Para além disso, fê-lo recorrendo a diferentes processos de

formação de palavras que não tivera utilizado no pré-teste, nomeadamente através da derivação por sufixação utilizando sufixos aumentativos e diminutivos e ainda através da flexão em género. Os efeitos confirmam assim que a intervenção tem um papel preponderante no desenvolvimento de certas habilidades morfológicas nomeadamente na capacidade para formar palavras morfológicamente relacionadas entre si. Podemos deste modo concluir que é eficaz permitir e desenvolver na criança a consciencialização de alguns dos processos de flexão e derivação das palavras, mesmo que estas não tenham ainda iniciado formalmente o processo de alfabetização. É visível que para as crianças é ainda complicado formar palavras derivadas por prefixação, sendo o sufixo aumentativo '-ão' e diminutivo '-inho' os mais utilizados. É possível afirmar que é exequível trabalhar numa intervenção especializada para a aquisição de noções morfológicas com crianças de 5 anos, de forma interessante e que permita a verdadeira aquisição de algumas habilidades, como é o caso da formação de palavras morfológicamente relacionadas.

Em relação à habilidade de identificar morfemas base, o GC também não evidenciou melhorias entre o pré e o pós-teste, demonstrando assim não ter tido qualquer desenvolvimento no que diz respeito a esta capacidade morfológica no espaço de tempo que mediou os dois momentos. Quanto ao GI verifica-se a tendência de melhoria identificada na tarefa anterior, com efeito quando se consideram os dois momentos de avaliação, o desempenho morfológico foi significativamente superior no pós-teste. No momento final de avaliação, verificou-se uma tendência positiva, na qual mais de 50 % dos participantes conseguiu duplicar os seus resultados, indicando corretamente o dobro de morfemas base do conjunto de palavras derivadas dadas para análise. Os resultados permitem assim confirmar que, mais uma vez, a intervenção demonstrou ser fundamental no desenvolvimento de habilidades morfológicas no GI ao nível da capacidade para identificar morfemas base. Neste caso, pode inclusive afirmar-se que o sucesso do GI se deve à intervenção, dado que o GC não evidenciou os mesmos progressos. Porém é importante referir que a intervenção evidenciou sucesso, muito pela maneira como foi conduzida. O facto de ao grupo ter sido apresentada a atividade em formato de jogo, estimulou desde logo o seu interesse. Parece ser, deste modo, possível afirmar que faz sentido e é, de todo, pertinente realizar intervenção a este nível com crianças de 5 anos, uma vez que

permite o seu desenvolvimento de determinadas habilidades morfológicas, nomeadamente, na sua habilidade para reconhecer morfemas bases 'escondidos' em palavras derivadas.

Na tarefa de realização de analogia de palavras, as crianças eram chamadas a estabelecer analogias entre pares de palavras, a partir de relações de género, número, tempo e classe. No primeiro momento, o desempenho dos dois grupos foi idêntico, isto é, os participantes deram respostas apenas a 50% dos itens. Além disso, percebeu-se que as respostas positivas que apresentaram restringiram-se a relações de nome e ação e circunscritas a áreas vocabulares de uso das crianças. Esta situação altera-se no segundo momento de avaliação, no grupo de intervenção, com todas as crianças a responder a todos os itens. Contudo, apenas 50% das respostas estavam corretas. Ainda assim, as analogias que não foram realizadas corretamente demonstravam que as crianças recorriam ao exercício da flexão e da derivação, embora realizado de forma inadequada. No entanto, devemos considerar o papel da intervenção que, apesar de não se ter revelado significativo para todos os elementos do GI, foi muito importante no contexto de sala de atividade, onde de facto o grupo demonstrou verdadeiras capacidades no que diz respeito à habilidade para identificar a relação gramatical correta, de um determinado par de palavras. De facto, a tarefa de Analogia de Palavras, implica que a criança reconheça a relação gramatical entre o primeiro par de palavras referido pelo investigador e que aplique, intencionalmente, a mesma relação ao segundo par. Em relação às transformações solicitadas no pré e no pós-teste eram maioritariamente de morfologia flexional de verbos. A morfologia dos verbos é uma das mais complexas, uma vez que os verbos variam em relação ao número, pessoa, modo, aspeto e voz, pelo que a sua aquisição por parte de crianças que não tenham iniciado o processo de alfabetização seja extremamente complicado. Este pode ser um dos fatores que explique o facto de nem todos os elementos do grupo terem progredido no que diz respeito a esta habilidade. Apesar disso, durante a intervenção, foram utilizados maioritariamente conjuntos de palavras com transformações mais simples, nomeadamente através da morfologia flexional nominal, com transformações em género ou em número. Esta opção por transformações morfológicas mais simples teve um efeito muito positivo no grupo de intervenção que, durante toda a intervenção, demonstrou verdadeiras capacidades em relação a este nível da

morfologia. Pode-se assim, apesar de algumas restrições, desenvolver esta habilidade morfológica em crianças de 5 anos.

De uma forma menos significativa, verificou-se um efeito da intervenção no GI em relação à sua capacidade para produzir e interpretar morfemas base mais os seus afixos em combinações inexistentes na língua, tal como foi medido através da tarefa de IPP. Na tarefa de interpretação de pseudopalavras as crianças tinham de, numa primeira fase, interpretar um conjunto de pseudopalavras isoladas e, numa etapa seguinte, interpretar um conjunto de pseudopalavras em contexto frásico. A análise aos dados, mostra que, à semelhança do que se verificou nas tarefas anteriores, no primeiro momento de avaliação os grupos, GI e GC, estavam posicionados no mesmo nível. Apenas duas crianças de cada um dos grupos, realizou a interpretação correta de cada pseudopalavra, atribuindo-lhe significado a cada constituinte da mesma (morfema base e afixo). Há uma ligeira melhoria na interpretação da pseudopalavra em contexto frásico, com metade das crianças a atribuir significados adequados às pseudopalavras. No momento final de avaliação, o GC continua com o mesmo desempenho, verificando-se ligeiras melhorias no grupo de intervenção, com todos os seus participantes a realizar interpretações em pelo menos duas pseudopalavras, fazendo-o a partir da identificação dos elementos constituintes dessas pseudopalavras. Deste modo, a intervenção manifestou-se importante no desenvolvimento desta habilidade morfológica por parte do GI, apesar de não ter sido evidenciado por todos os seus elementos. Durante a intervenção, o grupo manifestou um interesse natural em interpretar todas as pseudopalavras apresentadas pelo investigador, no formato de um cartão, ilustradas e com legendas. Assim, é também possível e benéfico o desenvolvimento em intervenção desta habilidade morfológica em concreto, em crianças de 5 anos. No entanto, é necessário ter em conta a escolha dos afixos, bem como de 'palavras treino' que façam parte do campo lexical diário da criança.

É importante relembrar as variáveis consideradas na escolha dos participantes no estudo e verificar se estas se demonstraram de alguma forma relevantes. Em relação ao género, quando observados os resultados dos elementos do GI verifica-se que todos os elementos conseguiram progredir após a intervenção, ainda que nem todos o tenham conseguido com a mesma rapidez. Acredita-se assim que a variável do género não demonstrou ser significativa, revelando que todos os participantes foram

capazes de demonstrar progressos em determinados níveis morfológicos avaliados segundo as tarefas. Assim, é possível concluir que as diferenças entre ganhos não estão relacionadas com o género.

Do mesmo modo, não foi verificada nenhuma correlação entre os ganhos de cada participante e as habilitações dos pais, ou seja, não é possível explicar ou fundamentar o desenvolvimento da consciência morfológica através das habilitações dos encarregados de educação. Por outro lado, os ganhos de consciência morfológica pode ser explicado pela intervenção. À exceção da tarefa de analogia de palavras, vimos que em todas as outras tarefas o GI manifestou resultados muito superiores aos do GC, tal como já foi referido e demonstrado nas tabelas 1 e 2. Este efeito está claramente relacionado com a intervenção, confirmando assim um dos objetivos do presente estudo: perceber se de facto é possível trabalhar questões morfológicas com crianças de 5 anos.

Conclusão e discussão do estudo

A análise dos dados realizada anteriormente, permite responder de forma positiva à problemática do estudo estabelecida desde início, na qual foi considerada a possibilidade de um conjunto de sessões de intervenção, orientadas para o desenvolvimento da Consciência Morfológica, permitir um melhor conhecimento morfológico por parte de crianças com 5 anos. A análise de todos os resultados, permitiu perceber que as crianças do GI após sofrerem intervenção, obtiveram resultados significativamente superiores aos participantes do GC, que não sofreu qualquer tipo de intervenção. Estes resultados comprovam o efeito da intervenção, dado que promoveram e potencializaram o desenvolvimento de habilidades do foro morfológico, por parte de todos os elementos do grupo de intervenção. O estudo comprova a ideia de que alguns aspetos morfológicos podem ser trabalhados desde cedo, mesmo antes da criança ter iniciado formalmente o processo de alfabetização. Tal como Carlisle (1995) referiu, é importante testar as crianças desde o pré-escolar, de forma a obter respostas à questão sobre quando a consciência morfológica começa a emergir. Com este estudo, verificamos que é possível aferir a consciência de algumas regras morfológicas em crianças com apenas 5 anos. Aquilo que foi possível verificar após serem analisados todos os movimentos de análise, é que, de facto, regra geral

todos os elementos do grupo de intervenção progrediram nas tarefas constituintes do teste. Progrediram quando comparados com o grupo controlo e quando comparados entre si, dadas as diferentes fases avaliativas, o pré e o pós-teste.

Ao recuarmos neste estudo, mais concretamente à fundamentação teórica, foram referidos alguns autores que não tinham uma opinião concordante em relação à idade em que era considerado possível desenvolver questões morfológicas nas crianças. Nomeadamente, Melo (2002) citou autores como Bertoud-Papandropoulou e Sinclair (1983), que afirmavam ser necessário esperar entre os 6 e os 7 anos para que se evidenciasse a consciência de regras morfológicas por parte das crianças, e citou ainda Bialystok (1986), que sugere que a aplicação de regras morfológicas surge ainda mais tarde. Segundo o mesmo autor (Melo, 2002) as crianças necessitam de, primeiramente, apoderar-se de algum conhecimento da estrutura da língua para depois conseguirem interpretar novas palavras. Por outro lado, Carlisle (1995) entende que não é possível indicar uma fase ou uma idade em que a consciência morfológica começa a emergir, porém refere que esta questão pode ser respondida através de testes a crianças que frequentem o jardim de infância e, a partir daí, acompanhar o desenvolvimento da sua consciência morfológica.

De facto, o presente estudo vem contrariar as opiniões referidas por alguns dos autores que a literatura menciona, quando referem a necessidade de iniciar o processo de alfabetização ou a entrada no 1º ciclo como factores implícitos ao emergir da consciência morfológica. Tal como Carlisle (1995) referiu, é importante testar as crianças desde o pré-escolar, de forma a obter respostas a esta questão. Foi este o método adotado neste estudo e aquilo que foi verificado foi que, de facto, as crianças no jardim de infância, nomeadamente com 5 anos, são já capazes de evidenciar habilidades morfológicas. Claro que nem todas as crianças obtêm, em simultâneo, o mesmo sucesso em todos os níveis morfológicos. É fundamental adequar as atividades a esta faixa etária, sendo que essa adequação passa por utilizar itens treino simples, com palavras próximas do campo lexical conhecido e utilizado pela criança, e fundamentalmente recorrer a materiais que suscitem o seu interesse permitindo de forma natural a sua participação durante todas as tarefas.

Limitações do estudo e recomendações para futuros estudos

Sendo este um pequeno estudo exploratório, poderá ser replicado com um número de participantes maior, por partes de outros investigadores. No decorrer do estudo foram levantadas algumas questões, reflexo de algumas das limitações do mesmo, que nos levaram a pensar sobre de forma poderiam ser melhoradas e, inclusive, ultrapassadas.

Uma das principais limitações do estudo que durante a sua aplicação foi verificada no decorrer da tarefa de analogia de palavras. Já foi anteriormente referido, que o facto do teste sugerir transformações morfológicas recorrendo apenas à morfologia verbal, que se trata de um tipo de transformação mais difícil para a criança que ainda não tenha iniciado o processo de alfabetização de forma formal, nem tenha ainda desenvolvido o seu domínio da linguagem, o que é imperativo na compreensão. Deste modo, em estudos futuros é importante ter em conta a necessidade de recorrer a analogias que parece suscitar mais interesse pelas crianças, dado que também são consideradas transformações morfológicas mais acessíveis.

Dado o seu índole exploratório, o estudo foi realizado com um número reduzido de crianças. Para uma maior fidedignidade dos resultados, era importante que, em estudos futuros, fosse aplicada a mesma metodologia num número de crianças substancialmente maior.

Todos os participantes do estudo tinham 5 anos de idade, e pretendeu-se verificar se era possível o desenvolvimento de determinadas questões morfológicas em crianças com diferentes idades, também no pré-escolar, percebendo assim que, em determinadas tarefas do foro morfológico, crianças do pré-escolar com diferentes idades conseguem evidenciar já algumas habilidades.

Também tendo em conta o tempo previsto para a realização do estudo, seria interessante ainda verificar a relação de intervenções mais curtas ou mais longas com o facto de serem também mais ou menos eficazes.

Em práticas futuras seria também fundamental continuar a desenvolver a consciência morfológica do grupo, realizando um acompanhamento e uma continuada avaliação do mesmo. Também seria curioso verificar se, ao longo do tempo, nomeadamente durante a entrada no 1º ciclo, este desenvolvimento se tornava cada vez mais significativo.

Em relação à escolha do grupo a ser alvo de avaliação, o facto de não apresentarem as mesmas especificidades de desenvolvimento, envolve a eventualidade de nem sempre os seus resultados evidenciarem homogeneidade. Este pode também ser um dos objetivos em estudos futuros, ou seja, verificar se existem resultados mais semelhantes nas habilidades morfológicas se, à partida, o grupo escolhido manifestar as mesmas características e as mesmas especificidades no seu desenvolvimento.

Neste estudo foram apenas utilizadas para avaliar o nível de desenvolvimento da consciência morfológica, 4 tarefas avaliadores de 4 diferentes habilidades. Uma das recomendações a ter em conta em estudos futuros, era a integração de diferentes tarefas. Para além disso, a intervenção contou apenas com uma sessão para cada tarefa/nível morfológico, pelo que, futuramente, seria importante reforçar o número de sessões por tarefa e verificar qual a importância desse reforço.

É sobretudo importante continuar a realizar e aplicar estudos deste género ou com outras diferentes índoles, que permitam o desenvolvimento ativo de aprendizagens importantes por parte da criança, nomeadamente ao nível da sua consciência morfológica.

PARTE III – REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES

Contributos do estudo para a prática profissional

Chegada a conclusão deste longo percurso que a dissertação do presente estudo demonstrou ser, existem aspetos sobre os quais sinto a necessidade de refletir, nomeadamente o papel e os contributos do mesmo para aquela que será a minha futura prática profissional: ser educadora de infância.

Importa, talvez, numa primeira fase recuar alguns meses, até ao momento em que soube que fui uma das selecionadas para integrar o grupo de alunos do mestrado em Educação Pré-escolar, no presente ano letivo. Sem dúvida que sentia que, a largos passos, estava a caminhar para a concretização de um sonho. O MEPE foi sempre encarado como uma oportunidade de aprender mais e sobretudo de especializar-me nesta que é uma das minhas grandes paixões: a educação pré-escolar. Nem sempre foi fácil, mas considero que o estabelecimento de prioridades é um dos ingredientes chave para o sucesso de todo este percurso. Ao longo deste ano letivo cresci muito, profissional e pessoalmente. Aprendi que não podemos desistir, e que quando essa parecer ser a única solução possível devemos lembrar todo o caminho pelo qual já passamos para conseguir chegar e atingir as nossas metas.

No entanto, todo este percurso não foi realizado a solo. Todos tivemos o apoio de uma vasta equipa de docentes, que semanalmente, para além do supervisionamento em contexto de sala de atividade, apoiou cada par pedagógico na correção das planificações, nos momentos reflexivos, permitindo continuamente a nossa progressão, o nosso desenvolvimento e o nosso crescimento enquanto profissionais. Pelo que, o nosso sucesso tem muito que ver com quem nos rodeia e, neste caso, a equipa docente tudo fez para que o mesmo fosse alcançado.

Referir o papel da equipa docente, que tão bem o desempenhou, é importante quando se fala sobre a PES, porém é impossível falar da PES sem referir o papel extremamente importante do par pedagógico. O trabalho em grupo desenvolvido por ambas é a evidência clara de que o par pedagógico não tem apenas o simples papel de nos acompanhar durante as semanas. Por outro lado, o papel do par pedagógico, neste caso da Flávia, transcendeu todas as expectativas. Foi o meu suporte nas mais variadas situações difíceis, demonstrou um companheirismo e uma camaradagem

verdadeira, apoiou-me com as palavras certas e demonstrou ser uma verdadeira amiga, mais do que par. Não tenho quaisquer dúvidas que apenas desta forma, conseguimos ultrapassar todos os obstáculos e, por fim, sentirmo-nos orgulhosas de todo o percurso trilhado.

Considero que a PES, de forma geral, tem um papel fundamental e o qual se baseia sobretudo na partilha constante de conhecimentos, de novas aprendizagens, de novas formas de guiarmos a nossa prática, de novas maneiras para, inclusive, conseguirmos gerir o nosso tempo, entre outros tantos aspetos que considero fazerem parte da grande *bagagem* em que a PES se torna.

Agora, que já foram refletidos vários aspetos sobre como toda esta *viagem* começou e de que forma me marcou, é igualmente importante refletir sobre o momento de escolher um área na qual o nosso estudo investigativo se iria realizar. No meu caso em particular, a escolha teve muito que ver com o desenvolvimento do grupo. O grupo em questão é conhecido pelo seu excelente desenvolvimento pelo que nunca foi encontrada uma situação problema da qual eu pudesse aproveitar para realizar um estudo sobre. Deste modo, a minha área preferencial esteve sempre ligada à Área de Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita. Desde logo, surgiram vários assuntos integrados nesta área, que gostaria de trabalhar com o grupo. O principal objetivo, desde cedo, era o de trabalhar e desenvolver a consciência fonológica, recorrendo a atividades/tarefas que potencializam o treino e o progresso da mesma. No entanto, a professora Gabriela Barbosa, minha orientadora, teve um papel muito importante ao decidir desafiar-me a ir mais além e optar por um estudo idêntico porém acerca de outra habilidade metalinguística: a consciência morfológica. Por não ser consensual, por parte de muitos autores, o trabalho de aspetos morfológicos em crianças em idade pré-escolar, uma vez que afirmam ser necessário iniciar o processo de alfabetização, entendi este tema como um desafio, um projeto inovador e uma mais valia para a minha prática.

Sem dúvida que, finalizado o estudo, me encontro muito lisonjeada e inclusive agradecida pelo facto da professora Gabriela ter acreditado em mim ao desafiar-me para este projeto.

Com este estudo, percebi que muitas das vezes é necessário arriscar, ir mais além, e provar que é possível. Nomeadamente neste caso, considero que se não

tivesse realizado o estudo sobre a morfologia, talvez não o fizesse futuramente, dado que tal como já referi, muitos são os autores que mencionam como impossível o estudo de aspetos morfológicos com crianças tão pequenas. Porém, com este estudo, provo o contrário: que de facto, as crianças apesar de não terem ainda iniciado formalmente o processo de alfabetização, são já capazes de evidenciar algumas habilidades morfológicas.

Este estudo contribuiu em muito para aquela que será a minha prática profissional. Enquanto futura educadora, continuarei a trabalhar estes temas, à partida impossíveis, e outros tantos que não são abordados por que as 'crianças ainda não são capazes'. Com este estudo, apercebi-me do contrário: as crianças são mais capazes do que muitas vezes julgamos. Considero que devemos sempre permitir várias e distintas aprendizagens à criança.

Finalizando, desde a equipa docente, mais concretamente em relação à professora Gabriela Barbosa, ao meu par pedagógico, e a todos aqueles com quem partilhei experiências marcantes e enriquecedoras (educadora cooperante, auxiliar) aproveito para agradecer a oportunidade de partilhar esta enriquecedora experiência que é a PES, por muitos contratempos que existam. Agradeço a possibilidade de crescer profissionalmente mas sobretudo a nível pessoal. Dedicção, força de vontade e responsabilidade, são algumas das características que a PES me ajudou a afinar.

Mais uma vez, obrigada!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Arranhado, M. (2010). *O Impacto do ensino de estratégias ou morfológicas ou fonológicas na escrita de morfemas homófonos: um estudo de intervenção*. Tese de Mestrado em Ensino Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Barbosa, A. (2009). *A resolução de problemas que envolvem a generalização de padrões em contextos visuais: um estudo longitudinal com alunos do 2.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Breton, N., Besse, A., & Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38*. Editora UFPR, p. 73 - 91.
- Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. In J. Carlisle, *Reading and Writing* (pp. 169-190). Kluwer Academic Publishers.
- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In I. L. Feldman, *Morphological aspects of language processing*. (pp. (pp. 189-209).). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlisle, J., & Fleming, J. (2003). Lexical Processing of Morphologically Complex Words in the Elementary Years. *SCIENTIFIC STUDIES OF READING, JULY*, 239–254.
- Carlisle, J., & Nomanbhoy, D. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *APPLIED PSYCHOLINGUISTICS*, 177-195.

Carneiro, M. (2013). *O impacto do desenvolvimento da consciência morfológica na escrita de crianças. Tese de mestrado em Educação Especial, ramo Multideficiência e Problemas de Cognição*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Casalis, S., Colé, P., & Sopo, D. (2004). *Morphological Awareness in Developmental Dyslexia. Annals of Dyslexia, Vol. 54, No.1*. The International Dyslexia Association®.

Casalis, S., Deacon, S., & Pacton, S. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied Psycholinguistics*, 499-511.

Deacon, S. H. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223–238.

Duarte. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC-ME.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares - para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-escolar.

Faria, I. H. (2004). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Freitas, M. J. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. . Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Hagen, V., Miranda, L., & Mota, M. (2010). Consciência morfológica: um panorama de produção científica em línguas alfabéticas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 135-148.

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Correa, J. (2004). Avaliação da consciência sintática na criança: análise metodológica. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 1. , p. 60-75.
- Kirby, J., Deacon, S., Bowers, P., Izenberg, L., Woolley, L., & Parrila, R. (2011). *Children's morphological awareness and reading ability*. Springer Science+Business.
- Lima, C. (2012). *Gramática a /à distância: dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Maria, M., Mota, P., & Silva, K. *Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório*.
- Mateus, M., Brito, A., Duarte, I., & Faria, I. (2004). *Gramática da Língua Portuguesa*. Editorial Caminho.
- Mc Bride-Chang, C., Wagner, R., Muse, A., Chow, B., & Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics* 26 , p. 415–435.
- Mota, M. (2008). Algumas Considerações a Respeito do que as Crianças Sabem sobre a Morfologia Derivacional. *Interação em Psicologia*, 12(1), , p. 115-123.
- Mota, M. (jan./mar. 2009). O PAPEL DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO EM LEITURA . *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 14, n. 1. , p.159-166. .
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4) , 637-649.
- Pires, F. (2010). *O Impacto do ensino de estratégias morfológicas no desenvolvimento da escrita: um estudo de intervenção. Tese de Mestrado em Ensino Especial*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Revesz, A., Park, E., Combs, C., & Kim, H. (2007). *Understanding Second Language Process*. ZhaoHong Han.
- Rodrigues, S. (2014). *O DESENVOLVIMENTO MORFOLÓGICO DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES, COM OU SEM ATENDIMENTO PRECOCE*.

- Rosa, J. (2004). *Morphological awareness and the Spelling of Homophone Forms in European Portuguese*. ELLUG.
- S. Almeida, L. &. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. . Braga: Psiquilíbrios.
- Seixas, M. (2007). *O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças de 5 anos*.
- Silva, A., & Ribeiro, V. (2011). Erros ortográficos e competências metalinguísticas. *Análise Psicológica* , 391-401.
- Sim-Sim, I. (1998). *DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa : Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. &. (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. . SANTILLANA.
- Villalva, A. (2009). PALAVRAS COMPLEXAS COMPLICADAS. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* .
- Vygotsky, L. S. (2003). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo. Encarregado de Educação

Como já tem conhecimento, sou aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e, neste momento, encontro-me a realizar a Prática de Ensino Supervisionada II no Jardim de Infância de Monserrate, no qual o/a seu/sua filho/a integra o grupo de crianças. No decorrer da PES II, estou igualmente a desenvolver um projeto, sendo este um dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Educação de Infância. Assim, terei de realizar um trabalho final de investigação.

O estudo que pretendo realizar está relacionado com o Desenvolvimento da Linguagem em crianças em idade pré-escolar, mais concretamente o desenvolvimento da Consciência Morfológica (CM) nesta faixa etária. A realização do meu estudo irá desenvolver-se em fases distintas, escolhendo inicialmente um grupo pequeno de participantes para avaliar a CM antes e depois da minha intervenção e outra das fases constitui um programa de atividades que estimulem a CM, atividades estas nas quais serão integradas todas as crianças do grupo.

Deste modo, venho por este meio solicitar a vossa autorização para que o seu educando participe no meu estudo, sendo que a sua participação possa ser mais ou menos interventiva, tendo em conta o que referi anteriormente. De citar que o anonimato das crianças será, em todos os casos, assegurado e nenhum pormenor relacionado com as suas vidas privadas será utilizado ou divulgado. Apenas solicito a vossa autorização para recolha de dados, única e exclusivamente utilizados por mim e no meu estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Estagiária Luísa Araújo

março de 2015

Declaro que autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) que o meu/minha filho(a) _____ participe nas tarefas relacionadas com o trabalho de investigação sobre **O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em crianças com idade pré-escolar.**

Assinatura _____

Data ____/____/____

Anexo 2 Folha de teste

Folha de teste

Nome da Criança: _____		
D.N.: ____/____/09	Idade: _____ meses	Data: ____/____/15
Pré-teste: _____		Pós-teste: _____

A –TAREFA DE FAMÍLIA DAS PALAVRAS (*)

Itens de Treino		Respostas fornecidas pelo adulto
Treino 1	Casa	Casinha; casita; casarão; casebre; casota; casario;
Treino 2	Pintar	Pinta; pintinha; pintura; pintor; pintora; pintada;
Treino 3	Fazer	Desfazer; desfeito; refazer; refeito; feito;

	Itens Experimentais	RESPOSTAS DA CRIANÇA	Cotação
1	Bicho		
2	Cavalo		
3	Carro		
4	Pássaro		
5	Gato		
6	Amar		

B – TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DO MORFEMA BASE ()**

	Itens de treino	Resposta esperada
1	Coelhinho	Coelho
2	Tristeza	Triste

	Itens experimentais	Resposta da criança	Cotação
1	Dentada		
2	Caldinho		
3	Gelado		
4	Assustado		
5	Palhaçada		
6	Quentinho		
7	Sonhador		
8	Figueira		
9	Canavial		
10	Inútil		
11	Sossegado		
12	Furioso		
13	Herbário		
14	Infatigável		
15	Insegurança		

C –TAREFA DE ANALOGIA DE PALAVRAS (*)

Itens de Treino	
Treino 1	Cabelo – cabeleireiro ; Sapato – sapateiro ;
Treino 2	Saltar – saltou; Beber – bebeu ;
Treino 3	Brinca – brincava; Ri- ria ;

	Itens Experimentais	Resposta da Criança	Cotação
1	Andar – andou ; Tremer - ???		
2	Caçar – caça ; Dançar - ???		

3	Acabar – acabou; Vestir - ???		
4	Canto – cantava; Corro - ???		
5	Trabalhar – trabalhador; Pintar - ???		
6	Compra – comprou; Foge - ???		

D – TAREFA DE INTERPRETAÇÃO DE PSEUDOPALAVRAS (*)

Itens de Treino	Explicação dada pelo adulto
Cãozinho	Cão + zinho; um cão que é pequenino;
Garrafão	Garrafa + ão; uma garrafa grande;
Inabitado	In + habita(r) + do; não estar habitado; não viver ou não morar lá ninguém;

	Sem contexto	Resposta da criança	Cotação
1	Frutador		
2	Canetaria		
3	Desfeliz		
4	Macacário		
	Com contexto	Resposta da criança	Cotação
5	O meu vizinho é abelhador .		
6	Quando for grande quero ter uma cadernaria .		
7	Ele é um estrelista .		
8	Ela é muito desamável .		

(*) Tarefas utilizadas em estudos anteriores (Seixas, 2007).

(**) Tarefa utilizada em estudo anterior (Rodrigues, 2014).

Anexo 3 Planificação da Intervenção (sessões 1 e 2)

Planificação das Atividades

Responsável pela implementação: Luísa Araújo

Data: 21 e 22 de Abril de 2015

Ambiente Educativo: Sala de atividades

Grupo: (20 crianças) – (1 – 7 anos); (1 – 6 anos) ; (14 - 5 anos); (4 - 4 anos)

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades	Recursos materiais	Avaliação
<p>Área de Formação Pessoal e Social: 1.1); 1.2); 1.3); 1.4); 1.15);</p> <p>Área de Expressão e Comunicação: <u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita</u> 1); 1.1); 1.2); 1.3); 1.4); 1.5); 1.6); 1.7); 1.8); 1.9); 1.10); 1.11); 1.12); 1.13); 1.14); 1.15); 1.16); 1.17); 1.18); 1.19); 1.19.1); 1.19.2); 1.20); 1.21); 1.21.1); 1.22); 2); 2.1); 2.2); 2.2.1); 2.3); 2.5); 2.5.1);</p> <p><u>Domínio da matemática</u> 2.4);</p>	<p>1) Estabelecer o contacto com a leitura;</p> <p>1.1) Identificar a/as pessoa/as com quem mais gosta/gostam de partilhar o tempo livre;</p> <p>1.2) Explicar de forma clara por que é a família uma componente importante;</p>	<p style="text-align: center;">21 de Abril de 2015</p> <p>A estagiária relembra que fizeram a partilha das novidades sobre o fim de semana e questiona o grupo sobre com quem gostam de partilhar essas novidades, ou seja com quem partilham o fim de semana, e conseqüentemente essas novidades. Deste modo, o objetivo é levá-los a identificar a família (seja ela composta apenas pelos pais, ou apenas pelos avós, ou por outros elementos familiares). Neste momento a estagiária coloca outras questões de forma a estabelecer diálogo sobre o assunto:</p> <p>- Vocês gostam de passar o vosso tempo livre com a vossa família?;</p> <p>- Quer dizer que gostam muito da vossa família, não é?;</p>		<p>Estabelece o contacto com o que ouve;</p> <p>Identifica e enumera as pessoas com quem prefere partilhar o seu tempo;</p> <p>Desenvolve o seu raciocínio e explica por que considera a família importante;</p>

	<p>1.3) Reconhecer que todas as famílias são diferentes;</p> <p>1.4) Reconhecer na família o papel de dar e receber amor;</p> <p>1.5) Identificar a família como assunto principal da história que será lida;</p> <p>1.6) Enunciar as letras que compõem a palavra FAMÍLIA;</p> <p>1.7) Dividir silabicamente a palavra</p>	<p>- A vossa família é muito importante para vocês? Porquê?;</p> <p>- Por que é que acham que é muito importante ter uma família?;</p> <p>- Acham que todos temos famílias iguais?;</p> <p>- Acham que as famílias são todas diferentes?;</p> <p>- Mesmo que as famílias sejam todas diferentes, o que é que é mais importante numa família? (amor);</p> <p>Após este breve diálogo sobre a família e sobre as opiniões de cada um acerca do que é a família para si e qual a sua importância, a estagiária sugere: <i>foi a pensar na importância da família que eu hoje trouxe uma história que fala exatamente na..... família!</i></p> <p>Ao mesmo tempo, coloca as letras da palavra “família” do quadro de giz de forma desordenada, e solicita ajuda para ordenar a palavra família. Ainda a partir da palavra família, questiona o número de letras, o número de sílabas (bocadinhos), e que outras palavras</p>	<p>Reconhece a diversidade de famílias;</p> <p>Identifica e reconhece na família o papel de partilhar amor;</p> <p>Reconhece o assunto principal da história: a família;</p> <p>Ordena as letras que compõem a palavra FAMÍLIA;</p> <p>Divide a palavra FAMÍLIA em sílabas;</p>
--	---	--	---

	<p>FAMÍLIA de forma correta;</p> <p>1.8) Enumerar diferentes palavras que comecem com a mesma letra (F);</p> <p>1.9) Despertar o interesse para a leitura do livro;</p> <p>1.10) Sugerir com criatividade possíveis capas e títulos da história;</p> <p>1.11) Associar diferentes cores a diferentes estados de espírito;</p>	<p>começam com a mesma letra que a palavra “família” (F).</p> <p><u>Atividade de pré-leitura</u></p> <p>Depois apresenta o livro mas com a capa e a contracapa tapadas com cartolina, e informa que se manterá mistério até ao fim da leitura da história. No entanto, pede sugestões ao grupo:</p> <p>- Já sabemos que é uma história sobre a família. Então, de que cor acham que será a capa do livro?;</p> <p>- Acham que a cor da capa deve ser alegre como a família também deve ser?;</p> <p>- Então acham que existem cores para as coisas alegres, e cores para as coisas mais tristes? Quais e porquê?;</p> <p>E o título, como será?;</p>	<p>Livro “O Livro da Família” de ToddParr;</p>	<p>Indica outras palavras que comecem pela mesma letra (F);</p> <p>Demonstra interesse para o momento de leitura que se segue;</p> <p>Sugere possíveis capas e títulos para a história;</p> <p>Relaciona diferentes cores a diferentes estados de espírito;</p>
--	---	--	--	---

	<p>1.12) Realizar inferências de modo a responder às questões;</p> <p>1.13) Identificar a mensagem principal da história (de que todas as famílias, por mais diferentes que sejam, são importantes);</p>	<p>Depois, sentada de frente para o grupo, de forma a possibilitar a visualização de todos, a estagiária começa a leitura da história e fá-lo de forma pausada, clara mas expressiva.</p> <p><u>Atividade após a leitura</u></p> <p>Terminada a leitura do livro a estagiária questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gostaram do que ouviram?; - A história falava de famílias, já sabíamos. Mas estas famílias têm alguma coisa de especial?; - São todas iguais? O que é que as diferencia?; - Será que estas famílias também existem na vida real? Porquê?; <p>Por fim, sugere que tentem agora adivinhar novamente de que cor será a capa e qual o seu título, retirando as cartolinas que tapavam a capa e a contracapa.</p> <p>Depois de colocadas algumas questões, a estagiária informa que agora vão jogar a um jogo, o jogo do “Encontra a minha legenda” e explica</p>		<p>Realiza inferências para responder ao que é pedido;</p> <p>Reconhece a mensagem principal da história;</p>
--	--	--	--	---

	<p>1.14) Associar aquilo que é dito, com a imagem ilustrada;</p>	<p>como se irá proceder: <i>“Nesta caixa eu tenho muitas imagens do livro, imagens de todas as famílias que o livro fala, e o que eu quero que vocês façam é encontrar a sua legenda. Para isso eu vou ler a legenda, e chamo um de vocês para tentar encontrar a imagem que corresponde ao que a legenda diz, pode ser?”</i> (caso achar necessário, a estagiária exemplifica com a primeira imagem). À medida que o jogo vai decorrendo, a estagiária coloca as imagens e respectivas legendas numa cartolina, que posteriormente será afixada com o título <i>“Famílias de todas as cores e feitos”</i>.</p> <p style="text-align: center;">10h 15</p> <p style="text-align: center;">Lanche e recreio.</p> <p style="text-align: center;">11h</p> <p style="text-align: center;">Retorno à sala de atividades.</p> <p>Quando o grupo voltar e reunir-se na sala de atividades, a estagiária lembra o assunto que falaram de manhã e apresenta o cartaz final <i>“Família de todas as cores e feitos”</i>. Posteriormente, conversa com o grupo: <i>“Nós vimos que existem famílias muito diferentes umas das outras. Será que também existem famílias</i></p>	<p>Cartolina;</p>	<p>Faz corresponder aquilo que ouve, aquilo que é dito, à imagem ilustrada;</p> <p>Indica outros tipos de famílias;</p>
	<p>1.15) Identificar diferentes tipos de</p>			

	<p>famílias;</p> <p>1.16) Reconhecer as palavras como possuidoras de família – família de palavras;</p> <p>1.17) Estimular o raciocínio da criança;</p> <p>1.18) Sugerir definições para o conceito de família de palavras;</p> <p>1.19) Enumerar diferentes palavras da mesma família de palavras da palavra CASA;</p>	<p><i>para outras coisas? Ora pensem lá... Se a família é muito importante e se todos temos direito a uma, será que existe família para outras coisas? Alguém sabe?”</i> (orientar o seu pensamento para a possibilidade das palavras também terem família).</p> <p>A partir daqui, a estagiária coloca outras questões:</p> <p>- Família de palavras? O que será que quer dizer ser família de uma palavra?;</p> <p>- Será que é uma palavra que é da mesma família que a outra palavra? Mas como?;</p> <p>Apresenta uma caixa de palavras e retira uma imagem:</p> <p>- O que é? (uma casa);</p> <p>- E será que a palavra casa, tem outras palavras da mesma família?;</p> <p>- Por exemplo, casinha...? O que é?;</p> <p>- E a casa do cão? E se for uma casa grande? (casota, casarão);</p> <p>- Será que estas palavras são da mesma família</p>	<p>Caixa de palavras;</p> <p>Cartões com imagens e respetivas legendas;</p>	<p>Reconhece a família de palavras, como um dos tipos de famílias;</p> <p>Desenvolve o seu raciocínio e a sua linguagem oral;</p> <p>Sugere possíveis definições para o termo “família de palavras”;</p> <p>Indica palavras da mesma família que a palavra CASA;</p>
--	---	--	---	--

	<p>1.19.1) Fundamentar as suas escolhas;</p> <p>1.19.2) Identificar o bocadinho de palavra que se repete, em todas as palavras da mesma família de CASA;</p> <p>1.20) Sugere diferentes palavras da mesma família que a palavra em questão;</p>	<p>que a palavra casa? Porquê? O que é que tem em comum? O bocadinho <i>cas-</i>, que vem da palavra CASA.</p> <p>Depois de exemplificar com uma das palavras, a estagiária sugere: <i>“Agora que já sabem, querem jogar ao jogo da família das palavras? Mas agora com novas palavras, que estão aqui dentro da caixa de palavras”</i>.</p> <p>Deste modo a estagiária coloca a caixa no centro da mesa, e retira uma imagem, por exemplo SAPATO, e sob a imagem coloca um conjunto de fios de lã. Depois informa o grupo que quem souber alguma palavra da mesma família que a palavra SAPATO, deve dizê-la e vir retirar um fio de lã, assim sucessivamente até ser formada uma teia de família de palavras (algumas palavras que podem surgir: sapatinho, sapatear, sapateiro, sapateado, sapatilha, sapataria). À medida que forem surgindo palavras, a estagiária pede auxílio à estagiária Flávia para que as registe no quadro de giz. O jogo repete-se com as restantes</p>	<p>~</p>	<p>Fundamenta de forma clara as suas escolhas;</p> <p>Reconhece o termo repetitivo e o elemento diferenciador;</p> <p>Participa de forma interessada no jogo da família das palavras;</p> <p>Sugere diferentes palavras da mesma família que a palavra em questão;</p> <p>Justifica oralmente as suas escolhas;</p>
--	---	--	----------	---

	<p>1.21) Reconhecer a palavra base de todas as palavras da mesma família da palavra FLOR;</p> <p>1.21.1) Selecionar o elemento repetitivo e o elemento que alterna e, por isso, modifica o sentido da palavra;</p> <p>1.22) Reconhecer qual o processo de</p>	<p>palavras contidas na caixa de palavras.</p> <p>No fim do jogo, a estagiária retira novamente a imagem da FLOR e coloca na parede para que todos visualizem. Posteriormente, coloca, por baixo da palavra FLOR, outra palavra que foi dita pelo grupo, por exemplo “florista”, e pede a uma criança que se junte a si e que com uma caneta azul faça um traço até à palavra que se repete (flor) e um traço com uma caneta vermelha sobre o <i>pedacinho</i> que se altera (-ista). O mesmo processo repete-se com as restantes palavras, e com a ajuda de outras crianças. Depois, quando todas as palavras tiverem sido analisadas, a estagiária coloca as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguimos observar que nas palavras da mesma família há uma coisa que acontece sempre em todas elas. O que é? (uma palavra que se mantém, neste caso FLOR); - Então, o que as torna diferentes umas das outras, é apenas o quê? (o último bocadinho, assinalado a vermelho); - Podemos então concluir que as palavras para serem da mesma família precisam de quê? (ter 	<p>Cartões da família de palavras da palavra FLOR;</p>	<p>Reconhece a palavra base (morfema base) de todas as palavras de dela derivam;</p> <p>Sublinhar corretamente o elemento repetitivo e o elemento que alterna;</p> <p>Compreender o processo de transformação nas palavras da</p>
--	---	--	--	---

	<p>transformação nas palavras da mesma família;</p>	<p>sempre a mesma palavra no meio de outra palavra);</p> <p>Através das palavras analisadas da família de palavras de flor, a estagiária coloca-as numa cartolina com o título “As palavras também tem família” e com a explicação dada pelo grupo sobre o que precisam de ter as palavras para serem da mesma família.</p> <p>Por último, a estagiária desafia o grupo: <i>“Eu hoje li-vos uma história... como era mesmo o título do livro?! (O livro da família). Pois é, e se existe o livro da família, acham que podíamos fazer o livro da família das palavras?”</i></p> <p>Posteriormente a estagiária explica que este vai ser um projeto que vai ser construído aos bocadinhos e que vamos precisar da ajuda de pessoas muito especiais: a própria família. Para isso explica que no final do dia irá colocar nas mochilas umas <i>carteirinhas especiais</i>, e dentro dessas carteiras estão uma imagem (p.e. mar) e uns cartões para os pais ajudarem as escrever e a descobrir palavras da mesma família (p.e. marinheiro, maré,...). Refere que é importante que voltem a trazer as carteirinhas, com a imagem e respetivos cartões, para que possamos</p>	<p>Cartolina;</p>	<p>mesma família;</p>
--	---	---	-------------------	-----------------------

	<p>2) Identificar a palavra base num conjunto de palavras derivadas;</p> <p>2.2.1) Compreender que dentro das palavras, podem surgir outras palavras;</p> <p>2.3) Sugerir palavras <i>escondidas</i>, em palavras derivadas;</p>	<p>começar a construir o nosso livro da família das palavras.</p> <p style="text-align: center;">22 de Abril de 2015</p> <p>Com o grupo novamente reunido na sala de atividades, a estagiária inicia uma conversa, colocando questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ontem jogamos ao jogo da família das... (palavras)! Pois é, vimos que também as palavras tem família. E hoje vamos fazer um novo jogo, também com palavras. Mas é o jogo da palavra escondida... Será que isso quer dizer que as palavras tem palavras... escondidas?; - O que será que isso quer dizer?; - Como será que a palavra está escondida na outra palavra?; - Por exemplo, será que a palavra bolinho, tem alguma palavra escondida? (bolo); - E se fosse a palavra cabeleireiro? (cabelo); - Então, agora que já sabem vou apresentar-vos o meu baralho das palavras escondidas. Este baralho de palavras podia ser uma baralho de...? (cartas), Já agora, de que cor é este baralho? Tem 		<p>Identifica que palavras derivadas são compostas por palavras base (palavras escondidas);</p> <p>Reconhece que dentro das palavras podem estar "escondidas" outras palavras;</p> <p>Sugere de forma correta as palavras escondidas, num conjunto de palavras derivadas;</p>
--	--	--	--	---

	<p>2.4) Criar dois grupos com número equivalentes de criança (metade em cada grupo);</p> <p>2.5) Realizar a correspondência correta entre palavra base e palavra derivada;</p> <p>2.5.1) Fundamentar a sua escolha;</p>	<p>uma forma circular, não tem? (não, é um retângulo);</p> <p>- Sabem o que eu tenho dentro deste baralho das palavras escondidas?;</p> <p>- Pois é, são palavras escondidas. Mas não são só palavras escondidas. Tenho as palavras escondidas e as outras palavras que a partir das escondidas formam outras palavras.</p> <p>- Querem jogar a este jogo? Para isso temos de nos dividir em dois grupos com o mesmo número de meninos... como podemos fazer isso? (hipótese: ir dividindo as crianças pelos dois grupos sempre de forma equivalente);</p> <p>Depois dos grupos estarem formados a estagiária entrega a metade do grupo, as palavras escondidas (palavras base) e à outra metade, as palavras derivadas. É pedido que uma criança (do grupo das palavras derivadas) de cada vez tente encontrar no grupo das palavras escondidas, aquela que faz correspondência com a sua (p.e. criança com carta DENTUDO, faz par com criança com carta DENTE). Todas as escolhas da criança devem ser justificadas. O jogo repete-se trocando</p>		<p>Reconhece que dividir o grupo de forma equivalente, é o mesmo que dizer dividir em metade;</p> <p>Realiza o jogo da palavra escondida, com interesse;</p> <p>Fundamenta todas as suas escolhas;</p>
--	---	--	--	--

		os grupos e as cartas, permitindo que todas as crianças procurem as palavras escondidas (palavras base).		
--	--	--	--	--

Bibliografia:

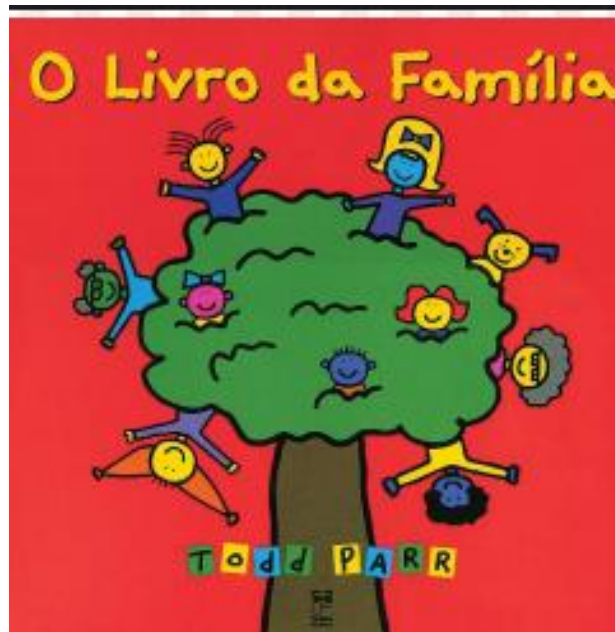
DEB.(1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

ME. (2010). *Metas de aprendizagem da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

“O Livro da Família” <http://pt.slideshare.net/guestf75494/livro-da-familia> - consultado dia 10 de Abril de 2015

Materiais utilizados na planificação das sessões de intervenção 1 e 2

Livro “O Livro da Família” de Todd Parr



Tarefa A – Família de Palavras

Materiais utilizados para a tarefa da Família de Palavras.

“Jogo da Família das Palavras”

Cartões:





CASA



SAPATO



FOLHA



FLOR

Cartões da família de palavra de FLOR

FLORZINHA

FLORISTA

FLORAR

FLOR

FLOREIRA

FLORÃO

FLORESCER

FLORIDO

FLORIR



Tarefa B – Identificação do Morfema Base

Materiais utilizados para a tarefa da Identificação do Morfema Base

“Baralho da Palavra Escondida”

Cartões:





JARDIM



JARDINEIRO



PORTA



PORTÃO



CARRO



CARRINHA



CHUVA



CHUVEIRO



CASA



CASOTA



FLOR



FLORISTA



PALHAÇO



PALHAÇADA



ORELHA



ORELHUDO

Anexo 4 – Planificação da Intervenção (sessões 3 e 4)

Planificação das Atividades

Responsável pela implementação: Luísa Araújo

Data: 4, 5 e 6 de Maio de 2015

Ambiente Educativo: Sala de atividades

Grupo: (20 crianças) – (1 – 7 anos); (1 – 6 anos); (14- 5 anos); (4 – 4 anos).

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades	Recursos materiais	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita</u></p> <p>1); 1.1); 1.2); 1.3); 1.4); 1.5); 1.6); 1.7); 1.8); 1.9); 1.10); 2); 2.1); 2.2); 2.3); 2.4); 3); 3.1); 3.2); 3.3).</p>	<p>1) Despertar o gosto e o interesse pela leitura;</p> <p>1.1) Sugerir possíveis utilidades do material em questão (mini teatro);</p>	<p>4 de Maio de 2015</p> <p>A estagiária relembra a atividade que é normalmente realizada à segunda feira. Após isso, apresenta um mini teatro e questiona o grupo se sabe o que é, para que servirá e o que é que irá acontecer com ele. O objetivo é que o grupo tente relacionar o mini teatro com a atividade do dia, que consiste na leitura de um livro.</p> <p><u>Atividade de pré-leitura:</u></p> <p>A estagiária sugere uma adivinha para que tentem descobrir o que será falado naquele teatro, ou seja qual será o tema da história:</p> <p><i>“Quando a mão se fecha, nós ficamos</i></p>	<p>Mini teatro;</p>	<p>Manifesta interesse pela atividade;</p> <p>Sugere diferentes utilidades para o mini teatro;</p>

	<p>1.2) Identificar, através de uma adivinha, o possível tema que a história trata;</p> <p>1.3) Realizar previsões, tendo em conta o tema, sobre qual a ilustração e o título do livro;</p> <p>1.4) Estimular o interesse para ouvir a história;</p> <p>1.5) Participar na dinâmica da história, respondendo àquilo que é pedido;</p>	<p><i>escondidos como uma tartaruga. Mas quando se abre, ficamos parecidos com uma estrela de 5 pontas. Quem somos nós?” (os dedos).</i></p> <p>Deste modo, a estagiária tenta orientar o pensamento do grupo para que identifiquem o tema que será abordado, neste caso, os dedos das mãos. Posteriormente coloca algumas questões de pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Se a história vai falar de dedos, como será a capa?”; - “E o título, o que dirá?”; - “E em relação aos dedos, serão de quem?”; - “Querem descobrir?”; <p>Deste modo, sem ainda mostrar a capa e ler o título, a estagiária recorre a uma luva mágica e dá início à leitura do livro “Uma História de Dedos”, de Luísa Ducla Soares.</p> <p><u>Atividade durante a leitura:</u></p> <p>Durante a leitura a estagiária realiza uma leitura expressiva mas clara, de forma a cativar mais a atenção do grupo. Aquando a leitura, vai também ‘brincando’ com as crianças, à medida que fala de cada um dos dedos, pedindo que observem os seus</p>	<p>Luva mágica;</p> <p>Livro “Uma História de Dedos” de Luísa Ducla Soares;</p>	<p>Descobre o tema a ser tratado na história;</p> <p>Prevê possíveis ilustrações e títulos para a história, dado saber o seu tema;</p> <p>Demonstra interesse em participar na leitura, respondendo àquilo que é pedido;</p>
--	---	--	---	--

	<p>1.6) Realizar inferências de modo a responder a questões colocadas sobre a história;</p> <p>1.7) Compreender e explicar a mensagem que a história transmite;</p> <p>1.8) Sugerir possíveis ilustrações e títulos, após ter ouvido a história;</p> <p>1.9) Identificar as diferentes funções de cada dedo;</p> <p>1.10) Contornar umas das suas mãos, e posteriormente decorá-</p>	<p>próprios dedos.</p> <p><u>Atividade depois da leitura:</u></p> <p>Terminada a leitura da história, a estagiária coloca algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Gostaram da história?”; - “De quem eram estes dedos?”; - “Vimos que eles são todos iguais e que servem todos para a mesma coisa não foi?”; - “Então existem diferentes funções para os dedos? Quais?”; - “Como será então a capa deste livro?” (mostrar capa); - “E o título? Se é uma história que fala de dedos, será que o título é...?” (mostrar e ler título); <p>Após colocadas algumas questões, a estagiária distribui folhas brancas A5 e sugere que todos contornem uma das suas mãos, e que as decorem ao seu gosto ou então tendo em conta as funções de cada dedo. Para isto, o menino responsável pela tarefa, distribui os</p>	<p>Folhas brancas A5;</p> <p>Lápis de cor;</p>	<p>Efetua inferências para conseguir responder às questões;</p> <p>Identifica e explica a mensagem transmitida, de forma clara;</p> <p>Sugere ilustrações e títulos que tenham a ver com o que ouviram;</p> <p>Identifica que os dedos têm diferentes funções;</p> <p>Realiza o contorno de uma das suas mãos e respetiva decoração;</p>
--	--	---	--	--

	<p>la;</p> <p>2) Desenvolver a capacidade de realizar transformações morfológicas por analogia de palavras;</p> <p>2.1) Relembrar a história anteriormente ouvida, recordando alguns aspetos importantes como a sua mensagem;</p> <p>2.2) Estimular o interesse da criança, para que esta participe na atividade;</p> <p>2.3) Participar na atividade, realizando e referindo a</p>	<p>lápiz.</p> <p style="text-align: center;">5 de Maio de 2015</p> <p>A estagiária relembra a história contada no dia anterior, e recorda o facto daqueles dedos da história serem todos muito independentes, uma vez que cada um tinha a sua função específica.</p> <p>Neste momento, a estagiária retira de uma caixa duas novas luvas, com todos os seus dedos decorados. Posteriormente, explica: “<i>À semelhança dos dedos da história, que eram muito independentes, estes dedoches são também muito independentes. Para além disso, estão sempre a retorquir aquilo que o outro diz, ou seja, estão sempre a responder um ao outro. Se um diz pato, o outro diz pata. E se este disser boneco, este o que dirá?</i>”</p> <p>Para cativar uma maior atenção do grupo, sugere que os mesmos <i>batizem</i> ambos os dedoches.</p> <p>Depois, a estagiária diz que apesar de saber que eles são muito refilonas, sabe também que eles gostam muito de jogar a um jogo, só que para isso precisam de outro “dedoche”.</p>	<p>Caixa;</p> <p>2 dedoches;</p>	<p>Demonstra habilidades em realizar transformações de palavras por analogia;</p> <p>Recorda aspetos fundamentais da história ouvida no dia anterior;</p> <p>Manifesta interesse em participar na atividade;</p> <p>Refere a transformação correta, sempre que solicitado;</p>
--	---	--	----------------------------------	--

	<p>transformação correta;</p> <p>2.4) Completar o segundo par de palavras, tendo em conta a transformação realizada no primeiro par indicado;</p>	<p>Assim, a estagiária pergunta ao grupo se querem ser eles o “dedoche” que os vai ajudar a realizar o jogo.</p> <p>Com o grupo preparado, a estagiária informa: <i>“Então é assim, este jogo é rápido, só se joga duas vezes mas depois podemos repetir! Um dos “dedoches” (ou referir o nome com que foi batizado) vai dizer uma palavra, e o outro vai responder. Depois o primeiro diz outra palavra e aí é que vocês entram a ajudam o outro dedochea responder. Pode ser?”</i>.</p> <p>A estagiária dá assim início ao jogo, recorrendo a um conjunto de pares de palavras. O processo consiste em indicar sempre o primeiro par de palavras, sugerindo apenas que o grupo complete o segundo par, tendo em conta as transformações realizadas no primeiro par. Os conjuntos de palavras estão devidamente organizados por transformação morfológica, sendo mais fácil para a criança entender qual a analogia. Sempre que a criança não manifestar a transformação correta, a estagiária reage com</p>	<p>Conjunto de palavras para o jogo das “Mãos refilonas”;</p>	<p>Conclui o segundo par de palavras de ouve, tendo em conta o primeiro par que foi indicado;</p>
--	---	---	---	---

	<p>3) Desenvolver a capacidade para interpretar pseudo-palavras;</p> <p>3.1) Despertar o interesse para a participação na atividade;</p> <p>3.2) Interpretar as diferentes palavras</p>	<p>a luva.</p> <p style="text-align: center;">6 de Maio de 2015</p> <p>A estagiária relembra as atividades que têm feito com as palavras, nomeadamente a família das palavras, as palavras escondidas, as palavras refilonas, e explica que falta jogar a um jogo muito divertido e também ele com palavras. O jogo do “Adivinha o meu significado”.</p> <p>Para isso, a estagiária apresenta uma caixa, sendo que dentro da mesma estão vários cartões com imagens mais a respetiva legenda.</p> <p>Estes cartões estão divididos pelo tipo de afixo, se é sufixo ou prefixo e pela sua funcionalidade (aumentativo, diminutivo, de contrariedade, etc...), sendo que é nesta lógica que a estagiária os irá apresentar, mas antes fornece a cada criança uma folha de registo para posterior registo em desenho.</p> <p>Assim, irá começar, por exemplo, pelo sufixo inho, retirando todos os cartões com as</p>	<p>Cartões com imagem e respetiva legenda;</p> <p>Folha de registo;</p> <p>Lápis;</p>	<p>Demonstra capacidade e criatividade para criar e interpretar pseudopalavras;</p> <p>Manifesta interesse em participar na atividade;</p> <p>Sugere o significado correto</p>
--	---	---	---	--

	<p>derivadas, tendo em conta os diferentes afixos;</p> <p>3.3) Realizar o registo em desenho do que considera ser o significado de uma palavra em questão;</p>	<p>imagens e a palavra escrita que contenha o sufixo –inho, e será pedido que o grupo interprete cada um deles. Só depois de todos serem apresentados, a estagiária apresenta por fim uma pseudopalavra com sufixo –inho ('geladinho'), e como neste cartão existe apenas a palavra e não a imagem sugere então que na folha de registo desenhem o que acham que essa palavra significa (porém não refere que a palavra não existe).</p> <p>O jogo repete-se com os restantes cartões, relembrando o registo na folha. No fim do jogo, a estagiária recolhe as folhas de registo e coloca as mesmas no vai e vêm de cada criança, informando que agora devem pedir ajuda à família para descobrir se a palavra existe na verdade, e caso não exista, devem atribuir-lhe um significado com a ajuda dos pais.</p>	<p>para as diferentes palavras;</p> <p>Regista em desenho o significado que considera corresponder à palavra em questão;</p>
--	--	--	--

Bibliografia:

DEB.(1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

ME. (2010). *Metas de aprendizagem da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

<http://www.authorstream.com/Presentation/eb1gondomar-1894567-uma-historia-de-dedos/> - Consultado dia 24 de Abril de 2015

ANEXO

Tarefa C – Analogia de Palavras

Materiais utilizados para a tarefa de Analogia de Palavras.

Palavras divididas por conjuntos organizados por transformações morfológicas:

Casaco – casacos

Canção – ??? (canções)

Mochila – mochilas

Pão - ??? (pães)

Limão – limões

Morango – ??? (morangos)

Calção – calções

Camisola – ??? (camisolas)

Gato – gata

Cão - ??? (cadela)

Pombo – pomba

Menino – ??? (menina)

Galo – galinha

Rapaz - ??? (rapariga)

Flor – florista

Cabelo – ??? (cabeleireiro)

Pintar – pintor

Cozinhar - ??? (cozinheiro)

Pastel – pasteleiro

Sapato – ??? (sapateiro)

Mar – marinheiro

Carta – ??? (carteiro)

Canto – cantava
Corro - ??? (corria)

Como – comia
Jogo - ??? (jogava)

Danço – dançava
Bebo – ??? (bebia)

Salto – saltava
Brinco - ??? (brincava)

Faço – fazia
Visto – ??? (vestia)

Compra – comprou
Foge - ??? (fugiu)

Canta – cantou
Veste - ??? (vestiu)

Pinta – pintou
Corre – ??? (correu)

Treme – tremeu
Anda - ??? (andou)

ANEXO

Tarefa D – Interpretação de Pseudopalavras

Materiais utilizados para a tarefa de Interpretação de Pseudopalavras

Cartões com palavras com prefixo des-



Pseudopalavra com prefixo des-

DESFUGIR

Cartões com palavras com prefixo re-



Pseudopalavra com prefixo re-

RECAMINHAR

Cartões com palavras com prefixo in- e im-



IMPOSSÍVEL



INFELIZ

Pseudopalavra com prefixo in-

INSORRIDENTE

Cartões com palavras com sufixo -ada



PALHAÇADA



BICHARADA



PASSARADA



CABEÇADA



SAPATADA

Pseudopalavra com sufixo -ada

CANETADA

Cartões com palavras com sufixo – inho



Pseudopalavra com sufixo -inho

GELADINHO

Cartões com palavras com sufixo – ão



CARRÃO



SAPATÃO



CASACÃO



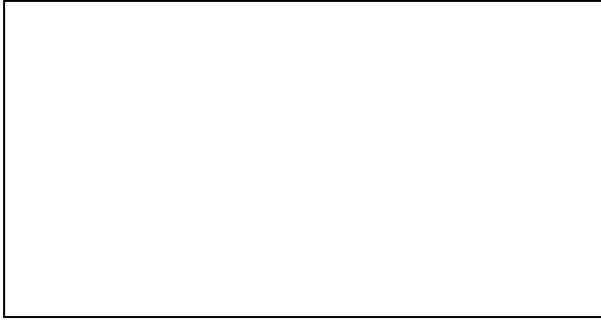
CASARÃO

Pseudopalavra com sufixo –ão

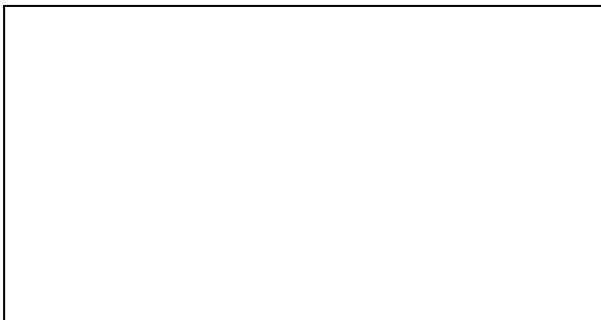
CABELÃO

Folha de registo para a interpretação em desenho das pseudopalavras

Nome: _____



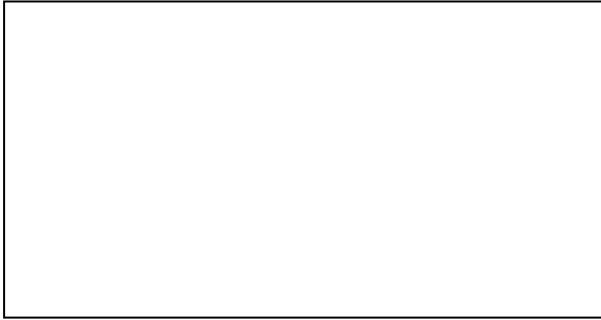
O que significa: _____



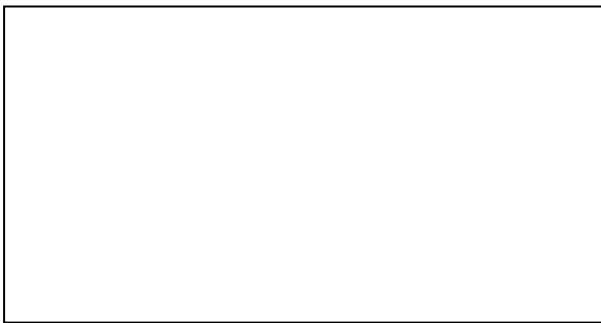
O que significa: _____



O que significa: _____



O que significa: _____



O que significa: _____



O que significa: _____

“Querida família, preciso da vossa ajuda. Ajudem-me a descobrir se estas palavras existem na realidade, e se, caso existirem, o que querem dizer. Caso não existirem, preciso que me ajudem a interpretá-la, atribuindo-lhe um significado!”

Agradecida pela colaboração, a estagiária Luísa.