



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## Mestrado em Educação Pré-Escolar

Projeto “Descobrir o Mundo”: a promoção de competências  
lexicais e morfológicas na Educação Pré-Escolar

Rita Valentina Freitas Cruz





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Rita Valentina Freitas Cruz

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

Projeto “Descobrir o Mundo”: a promoção de competências  
lexicais e morfológicas na Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Professora Doutora Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

maio de 2018

(...)  
"O sonho comanda a vida  
Que sempre que um homem sonha  
O mundo pula e avança  
Como bola colorida  
Entre as mãos de uma criança"

"Pedra Filosofal" de António Gedeão

## AGRADECIMENTOS

“A vida é feita de escolhas”, uma frase vulgar, lançada quase sempre por alguém, numa fase qualquer da vida, em que surgiu a necessidade de escolher aquele que seria o seu melhor caminho. Por vezes, nem é o melhor, mas é aquele cujo destino nos provoca mais ânsia de chegar, mais vontade de conquistar, aquele que parece ter sido mapeado para nós. Talvez por ser péssima a seguir mapas, ou por falta de bússola, ou talvez por pura falta de coragem, ou, em último caso, por não existir mapa algum, o destino ESE permaneceu empoeirado durante algum tempo, revelando-se devagarinho e matreiro, como aquela escolha que não fiz mas deveria ter feito, não por ser a melhor, mas por ser a minha escolha. Estes agradecimentos são para aqueles que, incondicionalmente, me apoiaram nela e, em vários momentos, foram o abrigo de que necessitei.

Agradeço assim, desde já, à Professora Raquel Aguiar, uma orientadora companheira, que “comprou” bilhete para este projeto “Descobrir o Mundo”, aceitando, refinando e incentivando todas as escolhas feitas. Pela torcedora sincera que foi, pelos conhecimentos e saberes que me transmitiu, por ser a calma, nos momentos de stress, e a força, nos momentos de dúvida, muito obrigada!

Falando em saberes, é imprescindível, agradecer aos restantes professores que se cruzaram comigo, não pelo profissionalismo, porque esse felizmente já contava com ele, mas pelo respeito que sempre senti que por mim nutriam, um respeito mútuo que foi certamente a estrutura que permitiu que alcançasse, orgulhosamente, esta etapa.

Obrigada também aos não docentes, funcionários vários desta escola, com quem partilhei incontáveis momentos de descontração, alegria, angústia e colaboração.

Aos meus pais! Guias da minha educação e pessoas a quem as minhas escolhas mais afetam. Mãe, sem o teu amparo seria impossível. À medida que cresço, cresce também, de forma desmedida, a admiração que tenho por ti e pela tua força. Porque vais ser sempre a opinião mais parcial de todas na minha vida, obrigada. Pai, obrigada por aceites a nova rota, sei bem que levou o seu tempo. Podes continuar a ser o mais pragmático, mas comigo, já sabes, tem de haver sempre espaço para o sonho.

Aos meus irmãos. Em especial, à mana Ba, confiante de todas as horas, e ao Robert, cuja capacidade de aconselhar é infinita. A sorte que tenho por ter tido o vosso

apoio sincero! À Ju, irmã de coração, pelo encorajamento constate. À cunhada Aninhas, educadora inspiração, obrigada pela partilha, pela experiência e pelas deliciosas risadas que protagonizamos. Ao meu pequeno, grande amor, Afonso, que acredita que é possível viajar de bicicleta até à lua. Continuaremos a acreditar e perseguir magia.

À minha única avó viva, a avó Valentina, que pensa que o computador é um bicho esquisito destes tempos e que acompanhou de perto todos os passos que dei na vida, olhando-me sempre com o ar enternecedor que só os netos lhe conhecem.

Às minhas parceiras de sonho! As parceiras que tive oportunidade de fazer, quer na licenciatura, quer no mestrado. Em particular, àquelas que ultrapassaram há muito o papel de colegas e se tornaram pessoas importantes na minha vida. Andreia, Cátia, Torre, Jéssica, Natália, uma mão cheia de pessoas que vieram para a vida toda. Às companheiras de mestrado que mais me acompanharam, Lu, Jacinta, Virginie, Vanessa e Joana Gonçalves, minha partner! Companheira, fazemos uma bela equipa. Cúmplices no trabalho e na forte amizade que nos une. Partilhamos tanto e partilharemos muito mais! Obrigada!

Aos leais amigos de quatro patas! Sim, para quem me conhece bem não é surpresa alguma que reserve espaço para estes parceiros tão especiais. Não falam a minha língua é certo mas, desde que me conheço, desempenham um papel fundamental na minha vida. Portadores de uma linguagem universal, intuitivos e companheiros de todos os momentos, obrigada pelo bem que me fazem.

Não posso terminar sem agradecer às educadoras com que fui contactando, em destaque àquelas que se tornaram amigas. Educadora São, Educadora Carmo, obrigada pelo apoio e pela “porta aberta” que me deixaram. Uma porta que abre, precisamente, para me lembrar do porquê da escolha de que falei inicialmente neste texto, uma porta que abre para um mundo que, não sendo totalmente de encantar, me fascina, uma porta que abre para as crianças com quem partilhei alguns dos momentos mais marcantes da minha vida. Obrigada por me deixarem “crescer” convosco. Comprometo-me a fazer sempre o meu melhor para que consigam tornar-se nas pessoas de que o mundo carece tanto.

Redimindo-me de qualquer agradecimento em falta, agradeço, de forma geral, aos que acreditaram em mim de forma mais silenciosa e longínqua e aos que perdi, fisicamente, pelo caminho. A vossa força e inspiração iluminaram o meu caminho.

## RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e parte do pressuposto de que a adoção de práticas promotoras de desenvolvimento linguístico desempenha um importante papel na educação pré-escolar.

O projeto “Descobrir o Mundo”, centrado no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, realizou-se num grupo de pré-escolar, numa freguesia rural do concelho de Viana do Castelo, constituído por quinze crianças, no qual foram registadas necessidades relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo das capacidades expressivas da linguagem. Tal situação denunciava o comprometimento da consciência linguística destacando, contudo, as vertentes associadas ao domínio das palavras, nomeadamente as habilidades lexicais e morfológicas.

O objetivo do projeto, com a duração de dez semanas, é contribuir para a obtenção de melhorias das habilidades linguísticas selecionadas, definindo-se três questões de investigação: 1) Que impacto apresenta a implementação de uma intervenção centrada no desenvolvimento de competências lexicais e morfológicas num grupo de pré-escolar, com necessidades relacionadas com a linguagem oral? 2) Quais as estratégias a utilizar? 3) Que dificuldades podem surgir?

Assente no paradigma interpretativo, optou-se por adotar para este projeto uma metodologia de investigação-ação, dada a presença de uma forte componente reflexiva, processo indutor de mudança e inovação. Foram utilizados, como métodos de recolha de dados, a observação participante, meios audiovisuais e documentos produzidos pelas crianças.

Os resultados demonstram que a intervenção efetuada produziu um impacto significativo nas crianças, verificando-se evolução das habilidades orais traduzidas, sobretudo, sob a forma de melhorias práticas, nomeadamente, momentos de argumentação, reaplicação adequada de vocabulário, identificação e memorização de traços semânticos, adjetivação da linguagem e manipulação de palavras.

**Palavras-chave:** consciência linguística; vocabulário; habilidades lexicais; habilidades morfológicas; habilidades semânticas





## ABSTRACT

This report was realized within the scope of the Supervised Teaching Practice II of the Master's in Pre-School Education and it is based on the assumption that the adoption of practices promoting language development plays an important role in pre-school education.

The project "Discovering the World", centered on the field of Oral Language and Approach to Writing, took place in a pre-school group, in a rural parish of the county of Viana do Castelo, constituted by fifteen children, in which related needs were recorded with the development of oral language, especially the expressive abilities of language. This situation denounced the commitment of the linguistic conscience highlighting, however, the strands associated with the domain of the words, namely the lexical and morphological abilities.

The goal of the ten-week project is to contribute to improvements in selected language skills by defining three research questions: 1) What impact does the implementation of an intervention centered on the development of lexical and morphological skills in a pre-school group, with oral language related needs? 2) What strategies to use? 3) What difficulties can arise?

Based on the interpretative paradigm, it was decided to adopt a research-action methodology for this project, given the presence of a strong reflective component, process inducing change and innovation. Participant observation, audiovisual media and documents produced by children were used as methods of data collection.

The results show that the didactic proposal had a significant impact on the children, and oral skills were evolved, mainly translated in the form of practical improvements, namely moments of argumentation, adequate reapplication of vocabulary, identification and memorization of semantic traits, adjectivation of language and word manipulation.

**Keywords:** linguistic awareness; vocabulary; lexical skills; morphological skills; semantic skills



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	i
RESUMO .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÍNDICE .....	vii
ÍNDICE DE ANEXOS .....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xiii
ÍNDICE DE QUADROS .....	xv
ÍNDICE DE ABREVIATURAS .....	xvii
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II .....	3
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	3
Caracterização do meio local .....	3
Caracterização do jardim de infância.....	4
Caracterização da sala de atividades .....	6
As rotinas diárias .....	10
Caracterização do grupo de crianças da sala 2 e percurso educativo....	11
CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	25
O ESTUDO INVESTIGAÇÃO .....	25
Introdução do Estudo .....	25
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	28
A importância da oralidade na educação pré- escolar.....	28
Perspetivas sobre a aquisição da linguagem na educação pré-escolar...29	
A consciência linguística na aquisição da linguagem oral.....	32
Consciência lexical e a sua importância na educação pré-escolar .....	35
Competência morfológica .....	39
Percurso possíveis para trabalhar o desenvolvimento concetual e lexical da criança na educação pré-escolar .....	41
Tarefas de concetualização e categorização de conceitos .....	42
Exploração de campo lexical/área vocabular .....	44
Exploração de relações de antonímia/ sinonímia .....	45

Exploração de relações de hiperonímia/ holonímia .....	46
Exploração de relações de holonímia/ meronímia .....	46
Percursos possíveis para trabalhar o desenvolvimento morfológico da criança na educação pré-escolar .....	46
Tarefas de completamento de frases .....	47
Tarefa de derivação morfológica e tarefa de relacionamento morfológico .....	47
Tarefa de replicação de erro .....	47
Tarefa de analogia de frases e tarefa de analogia de palavras ..	48
Tarefa de interpretação de pseudo-palavras .....	48
Tarefa de identificação de morfema-base .....	48
Tarefa de família de palavras .....	49
Estudos Empíricos .....	50
METODOLOGIA .....	54
Opções metodológicas .....	54
Caracterização dos participantes do estudo .....	57
Recolha de dados .....	58
Observação participante .....	59
Meios audiovisuais .....	60
Documentos produzidos pelas crianças ou artefactos .....	60
Definição do plano de ação do estudo .....	60
Intervenção Educativa .....	61
Procedimentos de análise de dados .....	63
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	66
Atividade diagnóstico .....	66
1º Ciclo de Investigação- Ação “A minha casa é o meu mundo” .....	71
Identificação de uma necessidade inicial .....	71
Identificação de causas prováveis .....	71
Recolha de soluções práticas .....	72
Selecionar a solução mais adequada e planear a intervenção prática .....	73
Definição de critérios de sucesso .....	75
Implementação da atividade “A minha casa é o meu mundo” .....	75

Avaliar o resultado .....	82
Refletir para um novo ciclo de IA .....	84
2º Ciclo de Investigação- Ação “Mundo ao contrário” .....	86
Identificação de uma necessidade inicial .....	86
Identificação de causas prováveis .....	86
Recolha de soluções práticas .....	87
Selecionar a solução mais adequada e planear a intervenção prática .....	88
Definição de critérios de sucesso .....	90
Implementação da atividade “Mundo ao contrário” .....	90
Avaliar o resultado .....	96
Refletir para um novo ciclo de IA .....	98
3º Ciclo de Investigação- Ação “Mundo Certo” .....	100
Identificação de uma necessidade inicial .....	100
Identificação de causas prováveis .....	100
Recolha de soluções práticas .....	101
Selecionar a solução mais adequada e planear a intervenção prática .....	103
Definição de critérios de sucesso .....	105
Implementação da atividade “Mundo certo” .....	105
Avaliar o resultado .....	113
Refletir para um novo ciclo de IA .....	116
4º Ciclo de Investigação- Ação “Amor no mundo” .....	117
Identificação de uma necessidade inicial .....	117
Identificação de causas prováveis .....	117
Recolha de soluções práticas .....	118
Selecionar a solução mais adequada e planear a intervenção prática .....	119
Definição de critérios de sucesso .....	122
Implementação da atividade “Amor no mundo” .....	122
Avaliar o resultado .....	128
Refletir para um novo ciclo de IA .....	130
Atividades de reavaliação do projeto .....	131
CONCLUSÕES .....	139
Conclusões .....	139

Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras .....	145
CAPÍTULO III - REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	147
Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada .....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	153
ANEXOS .....	159

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Pedido de autorização aos encarregados de educação para participação no estudo .....	160
Anexo 2 - Planificação das atividades do projeto “Descobrir o Mundo” .....	161
Anexo 3 - Carta com desafio da família Feliz .....	174
Anexo 4 - Carta com proposta do desafio do jogo dos “Sacos Mistério” .....	175
Anexo 5 - Poema “Menino do Contra” da autoria de Luísa Ducla Soares .....	176
Anexo 6 - Álbum manipulável inspirado no poema “Menino do Contra” .....	177
Anexo 7 - Texto da obra “Queres namorar comigo?” da autoria João Ricardo .....	179
Anexo 8 – Ilustrações da obra “Queres namorar comigo?” da autoria de Ana Sofia Gonçalves .....	180
Anexo 9 - Questionamento sobre a obra “Queres namorar comigo?” .....	184
Anexo 10 - Lista de palavras para realização do jogo das “Palavras escondidas” .....	186
Anexo 11 - Lista de palavras para identificação de família de palavras com sufixo diminutivo .....	187





## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Visão exterior do recreio .....	5
Figura 2 - Espaço da horta .....	5
Figura 3 - Visão geral da sala de atividades .....	6
Figura 4 - Área de reunião do grande grupo .....	8
Figura 5 - Área do faz de conta (“casinha”) .....	9
Figura 6 - Área da biblioteca .....	9
Figura 7 - Área dos jogos de chão .....	9
Figura 8 - Área dos jogos de mesa .....	9
Figura 9 - Área da expressão artística .....	10
Figura 10 - Área das Ciências .....	10
Figura 11 - Níveis de representação lexical baseados no modelo de Levelt .....	41
Figura 12 - Cartas para realização dos testes .....	67
Figura 13 - Resposta individual .....	67
Figura 14 - Recolha de respostas do grupo .....	67
Figura 15 - Artefacto “casa” .....	74
Figura 16 - Cubo com divisões da casa .....	74
Figura 17 - Caixa com objetos .....	74
Figura 18 - Proposta da primeira tarefa .....	77
Figura 19 - Lançamento do cubo .....	78
Figura 20 - Identificação do campo lexical .....	78
Figura 21 - Nomeação do Objeto .....	78
Figura 22 - Associação a área lexical .....	78
Figura 23 - Novo objeto .....	81
Figura 24 - Colocação segundo as indicações .....	81
Figura 25 - Artefacto no final da atividade .....	82
Figura 26 - Peças puzzle .....	88
Figura 27 - União de peças puzzle .....	92
Figura 28 - Identificação de traços semânticos .....	92
Figura 29 - Manta dos Contrários .....	94
Figura 30 - Jogos dos sacos mistério .....	95

Figura 31 - Visualização dos objetos mistério .....	95
Figura 32 - Manta dos Contrários preenchida .....	96
Figura 33 - Álbum “O Menino do Contra” .....	104
Figura 34 - Gavetas dos brinquedos .....	104
Figura 35 - Etiqueta do “Mobiliário” .....	105
Figura 36 - Manipulação do álbum .....	107
Figura 37 - Identificação do campo lexical .....	108
Figura 38 - Recolha dos objetos intrusos .....	108
Figura 39 - Reunião dos objetos intrusos .....	108
Figura 40 - Arrumação dos objetos intrusos .....	110
Figura 41 - Pintura da etiqueta do “Mobiliário” .....	111
Figura 42 - Objetos da cozinha .....	112
Figura 43 - Mobiliário .....	112
Figura 44 - Alimentos .....	112
Figura 45 - Animais .....	113
Figura 46 - Meios de transporte .....	113
Figura 47 - Capa da obra .....	120
Figura 48 - Contracapa da obra .....	120
Figura 49 - Fantoche de dedo .....	120
Figura 50 - Fantoche de luva .....	120
Figura 51 - Pintas da girafa .....	121
Figura 52 - Leitura da obra .....	124
Figura 53 - Apresentação das personagens .....	124
Figura 54 - Questionamento Individual .....	124
Figura 55 - Realização do “Jogo das Palavras Escondidas” .....	126
Figura 56 - A minha casa é o meu mundo (reavaliação) .....	132
Figura 57 - Mundo ao Contrário (reavaliação) .....	134
Figura 58 - Mundo Certinho (reavaliação) .....	135
Figura 59 - Amor no Mundo (reavaliação) .....	137

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Codificação dos participantes em estudo .....	57
Quadro 2 - Calendarização do projeto .....	61
Quadro 3 - Síntese das atividades desenvolvidas .....	62
Quadro 4 - Definição de categorias de análise .....	65
Quadro 5 - Respostas das crianças aos testes destinados à avaliação da linguagem oral.....	68
Quadro 6 - Indicadores de análise da primeira tarefa da atividade “A minha casa é o meu mundo” .....	79
Quadro 7 - Indicadores de análise da segunda tarefa da atividade “A minha casa é o meu mundo” .....	81
Quadro 8 - Contagem dos resultados da atividade “A minha casa é o meu mundo” ...	83
Quadro 9 - Análise da primeira tarefa da atividade “Mundo ao contrário” .....	92
Quadro 10 - Análise da segunda tarefa da atividade “Mundo ao contrário” .....	95
Quadro 11 - Análise da primeira tarefa da atividade “Mundo certinho” .....	109
Quadro 12 - Indicador das relações de hiperonímia .....	110
Quadro 13 - Indicador das relações de hiponímia .....	113
Quadro 14 - Contagem dos resultados da atividade “Mundo certinho” .....	114
Quadro 15 – Análise da primeira tarefa da atividade “Amor no Mundo” .....	125
Quadro 16 - Análise da segunda tarefa da atividade “Amor no Mundo” .....	126
Quadro 17 - Análise da terceira tarefa da atividade “Amor no Mundo” .....	127
Quadro 18 – Contagem dos resultados da atividade “Amor no Mundo” .....	128
Quadro 19 – Reavaliação da atividade “A minha casa é o meu mundo” .....	133
Quadro 20 - Reavaliação da atividade “Mundo ao contrário” .....	134
Quadro 21 - Reavaliação da atividade “Mundo certinho” .....	136
Quadro 22 - Reavaliação da atividade “Amor no Mundo” .....	137



## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CSH - Ciências Sociais e Humanas

ELI - Equipa Local de Intervenção

ESE – Escola Superior de Educação

IA - Investigação- Ação

JI - Jardim de Infância

PCGT - Projeto Curricular de Grupo/ Turma

PES - Prática de Ensino Supervisionada

T.I.C.L. - Teste de Identificação de Competência Linguísticas



## INTRODUÇÃO

A tese de mestrado, que aqui apresentamos, resultou da intervenção educativa em contexto Jardim de Infância no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Inserido no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, este relatório funciona como reflexo de todo o trabalho, teórico e prático, desenvolvido. Encontra-se dividido em três capítulos referentes ao enquadramento das práticas; ao projeto de investigação e à reflexão global sobre a prática supervisionada.

No primeiro capítulo, somos convidados a conhecer o contexto de estágio onde se efetuou a intervenção educativa passando, depois, para a caracterização do agrupamento onde se insere o Jardim de Infância, no qual analisamos não só as características físicas do mesmo, referentes ao meio envolvente e à sala de atividades, mas também as características do grupo e suas rotinas. Fornecemos também o Percorso Educativo adotado, analisando o modo como as diferentes áreas, domínios e subdomínios foram explorados e algumas estratégias educativas que, dado o seu potencial, utilizamos ao longo da intervenção.

No segundo capítulo, apresenta-se o projeto “Descobrir o Mundo”. A organização deste capítulo contempla diferentes secções: a primeira inclui a Introdução ao Estudo, sua pertinência e questões de investigação; a segunda inclui a Revisão da Literatura efetuada mediante uma recolha e análise rigorosa de bibliografia, apresentando-se no final alguns estudos empíricos; na terceira secção, apresentamos a Metodologia adotada, com indicação e conseqüente fundamentação das opções metodológicas, a caracterização dos participantes e instrumentos de recolha e análise de dados, o resumo da intervenção educativa, a calendarização do projeto e a formulação das categorias de análise; a quarta secção destina-se à Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados, com referência à atividade diagnóstica, aos Ciclos de Investigação-Ação para cada uma das atividades do projeto e às atividades de reavaliação; a quinta seção refere-se às conclusões do estudo, com resposta às questões de investigação, limitações e sugestão para investigações futuras.

O último capítulo destina-se à reflexão efetuada sobre a Prática de Ensino Supervisionada e contextos neles vivenciados.





## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II**

Neste capítulo estão inseridos dados que permitem caracterizar o contexto educativo onde esta Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) se realizou, nomeadamente da escola na qual se insere o Jardim de Infância (JI). Iniciamos por uma breve abordagem aos fatores caracterizadores do meio local, com referência a aspetos geográficos, sociais, culturais e económicos, seguindo-se outra referente ao contexto educativo. No que concerne a este, serão descritos aspetos físicos e organizacionais que caracterizam a escola, assim como os recursos humanos nela presentes. De seguida, é apresentada a sala de atividades e, de modo mais profundo, o grupo de crianças e o seu desempenho nas diferentes áreas contempladas pela educação pré-escolar, fornecendo dados que corroboram o percurso educativo adotado.

### **CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

#### **Caracterização do Meio Local**

O JI, onde a PES II se realizou, encontra-se inserido numa escola básica, situada numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo. Esta cidade, situada no alto Minho litoral, é limitada pelos municípios de Caminha, a norte; de Ponte de Lima, a este; de Esposende e Barcelos, a sul, e pelo oceano Atlântico, a oeste. No total, este concelho ocupa uma área de 319,02 km<sup>2</sup> (Instituto Geográfico Português, 2013) onde vivem cerca de 88 725 habitantes, distribuídos pelas 27 freguesias que o constituem. Deste total de indivíduos, 12 496 encontram-se no escalão etário dos 0-14 anos (14%), 58 894 no escalão dos 15- 64 anos (66%) e 17 355 (20%) no escalão seguinte, referente aos cidadãos com mais de 65 anos.

A freguesia onde se localiza o JI situa-se na margem direita do Rio Lima e é composta por 1 343 habitantes distribuídos pelos 3,48 km<sup>2</sup> de área que a perfazem, com uma densidade populacional de 385,9 hab/km<sup>2</sup>. Originalmente de cariz rural, esta freguesia, a nível económico e cultural manifesta já traços de modernidade assistindo-

se, nos últimos anos a um crescimento do sector terciário, nomeadamente, comércio e serviços.

### **Caracterização do Jardim de Infância**

O JI está integrado num estabelecimento de ensino destinado também à educação do 1º ciclo do ensino básico. Esse estabelecimento faz parte de um importante agrupamento escolar que dá resposta às necessidades educacionais da população residente. Este agrupamento é composto por catorze unidades escolares, que apresentam diversas tipologias, desde estabelecimentos com um único nível de ensino, a estabelecimentos com os três níveis de ensino.

O estabelecimento educativo em questão acolhia, diariamente, o número total de oitenta e quatro crianças. Destas, trinta e quatro frequentavam a educação pré-escolar e cinquenta frequentavam o 1º ciclo de escolaridade.

O espaço exterior, presente na figura 1, da unidade escolar tem dimensões consideráveis, englobando diferentes áreas e espaços verdes, constituídos por árvores de grande porte, cuja sombra ganha importância acrescida em dias solarengos. Em contrapartida, em dias chuvosos, pela ausência de partes cobertas, as crianças são privadas de brincar ao ar livre, permanecendo no polivalente da escola. O recreio é explorado por todas as crianças da escola, não havendo limitação de zonas para o 1º ciclo e para o pré-escolar. Além dos recursos naturais, podemos identificar algumas áreas cuja exploração, embora permitida a todos, ganha maior preferência de um público ou outro. É o caso da área dos balancés de animais, mais destinados ao pré-escolar, da área dos jogos de chão, de que são exemplos a macaca, a borboleta, a serpente de abecedário, o caracol, cujo sucesso é maior com as crianças do 1º ciclo, e da área da horta, evidenciada na figura 2, destinada a ambas as etapas educativas. Caso solicitem, as crianças podem transportar algum material do polivalente (cordas, bolas, arcos) para o recreio, criando novas propostas de exploração. Deste modo, este espaço permite aquelas que são as duas funções mais importantes preconizadas nas orientações atuais, pois, por um lado, “permite a exploração de materiais naturais” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27), com exploração de elementos como árvores, folhas, terra e, por outro, torna possível o “desenvolver atividades físicas, num

ambiente de ar livre” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27), como o jogar à bola, saltar à corda, entre outras.



Figura 1. Visão exterior do recreio



Figura 2. Espaço da horta

Relativamente ao edifício em si, a unidade aparenta estar em boas condições estruturais e físicas, não se salientando qualquer deterioração exterior. Trata-se de um edifício composto por dois andares. Esta organização relaciona-se com os serviços prestados, já que o piso inferior acolhe a etapa educativa do pré-escolar e o piso superior acolhe as atividades relacionadas com o 1º ciclo. Apesar disso, existem, no piso inferior, locais cujo acesso serve toda a comunidade escolar, é o caso do polivalente, da biblioteca e da cantina. Deste piso destacamos, ainda, a sala de atividades de tempos livres para o pré-escolar, concebida para a componente de apoio à família, cabendo-lhe efetuar o prolongamento de horário desde as 15h30 até às 18h.

No que concerne à educação pré-escolar, a instituição acolhe um total de 34 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos, que estavam divididas por duas salas de pré-escolar, formando grupos mistos e heterogéneos no que se refere às idades, sexo e desenvolvimento global apresentados. A sala 1 recebia diariamente dezanove crianças e a sala 2 recebia quinze. O corpo docente é constituído por duas educadoras de infância que contam, cada uma, com o apoio de uma assistente operacional durante a componente letiva. Deste modo, na sala de atividades, além do grupo de crianças, estavam presentes dois adultos por ele responsáveis. Além das educadoras titulares, o grupo contava com a presença semanal de uma educadora da equipa local de intervenção (ELI) que acompanhava as crianças sinalizadas por essa mesma equipa. Em tempos não letivos, como cantina e recreio, juntavam-se a estas auxiliares mais duas que ajudavam no controlo e vigia dos diferentes momentos.

O polivalente da escola é outro local onde as crianças passam bastante tempo. Este, além de acolher as sessões semanais de educação física, serve outras funções, nomeadamente, espaço de acolhimento inicial das crianças, espaço de realização de atividades colaborativas, não só entre os grupos de pré-escolar, mas também as que envolvem toda a comunidade escolar. Deste modo, trata-se de um local com múltiplos materiais, desde televisão e leitor de dvd's, até materiais de motricidade (fina e global) que são utilizados de acordo com os objetivos das atividades.

Relativamente ao horário do JI, este desenvolve-se entre as 9h e as 15h30, existindo uma componente de alargamento de horário, até às 18h, levada a cabo por uma animadora e uma assistente operacional. Esta componente nasce da vertente de apoio à família e tem carácter opcional. O acesso ao recreio ocorre, habitualmente, em dois períodos distintos, que correspondem às pausas letivas, sendo a primeira após o lanche da manhã, no período compreendido entre as 10h30 e as 11h 15, e a segunda, após o almoço, que ocorre por volta das 12h30, reiniciando as atividades da sala às 14h, que se prolongam até às 15h30, altura em que os pais, caso lhes seja possível, podem recolher os filhos.

### **Caracterização da sala de atividades**

Considerando que “a criança não existe fora de interações” (Vasconcelos, 2009, p. 53) e dado o papel de “exploradores sociais” atribuído às crianças, onde se considera que elas aprendem através da exploração e interação com o meio e com os adultos que as rodeiam, a organização da sala de atividades deve ser favorecedora dessa aprendizagem.



*Figura 3. Visão geral da sala de atividades*

Relativamente aos aspetos estruturais e físicos, a sala em questão, figura 3, apresenta boas condições de espaço, segurança e conforto. É ampla e possui uma excelente iluminação natural e arejamento, pois um dos seus quatro lados é totalmente envidraçado, possuindo mesmo uma porta que lhe dá acesso direto ao recreio. Apesar disso, tal acesso só é permitido em situações especiais, mantendo-se essa porta encerrada a maioria do tempo. Existem dois radiadores cuja função de aquecimento é importantíssima, sobretudo na altura do outono e do inverno, onde se vivem os dias mais frios.

Relativamente aos materiais, logo à entrada da sala, reparamos na existência de um agrupamento de mesas individuais, que formam a chamada “mesa grande”. Trata-se de um espaço retangular, no qual cada criança ocupa um lugar específico, indicado pela sua fotografia e nome. Trata-se do local de reunião do grande grupo, permitindo a realização, quer das rotinas diárias, quer de conversas nas quais as crianças partilham opiniões, reforçando e adicionando conhecimentos de forma cumulativa. À exceção do lado envidraçado, todos os outros estão apetrechados com materiais destinados à manipulação das crianças, essenciais sobretudo para a realização das rotinas diárias (o relógio do chefe, o quadro das presenças, a tabela de dupla entrada e o quadro branco) e placares de cortiça que permitem a exposição das mais variadas produções do grupo. Possuem também armários e estantes que permitem o arrumo de inúmero material da sala, cujo acesso necessita do consentimento da educadora responsável.

No que se refere aos espaços, numa abordagem próxima da perspectiva da aprendizagem pela ação (modelo High/Scope), preconizada na obra de Hohmann e Weikart (1997), é preciso considerar que a sala deve ser atraente para as crianças, dividindo-se em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade. A organização destas áreas, vulgarmente chamadas de “cantinhos”, deve respeitar alguns princípios, nomeadamente o de assegurar a visibilidade dos materiais que nelas se encontram e de considerar aspetos práticos, como as mudanças de interesse das crianças nas atividades (Hohmann & Weikart, 1997). A invocação do modelo curricular High/Scope, juntamente com o modelo da Escola Moderna e o trabalho de pedagogia de projeto, são os visados pelo projeto curricular de grupo/turma (PCGT), como servindo de base para as práticas educativas deste estabelecimento, pois

todos eles implicam uma construção pessoal e ativa da criança na estruturação da ação e do conhecimento.

Fazendo o balanço com o que acima referimos e a sala de atividades do estudo, referimos que também ela obedece a uma organização em diferentes áreas destinadas à exploração infantil onde, através da brincadeira, elas vão construindo as suas próprias concepções sobre o mundo (Hohman & Weikart, 1997).

De acordo com o PCGT, podemos distinguir as seguintes áreas de atividade: a área de reunião do grande grupo, essencial para as rotinas e conversas diárias; a área do faz de conta, que inclui o espaço casa (a cozinha e o quarto); a área da biblioteca; a área dos jogos, que inclui jogos de chão e jogos de mesa; a área das expressões, que inclui materiais de modelagem, pintura, colagem e desenho e, por fim, a área das ciências, onde é estimulado o desejo das crianças em saber mais sobre o que a rodeia.

A área de reunião do grande grupo, figura 4, é formada pela “mesa grande” na qual todos se reúnem possibilitando interações entre todos.



Figura 4. Área de reunião do grande grupo

Na área do faz de conta, mais concretamente na “casinha”, figura 5, é permitida a permanência de quatro crianças. Esta é formada por um quarto e uma cozinha de brincar que estão equipados com materiais característicos desses espaços, dando possibilidade às crianças de criarem situações de jogo simbólico, onde brincam sozinhas ou em cooperação. Citando Hohmann e Weikart (1997, p. 188), “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato”.

Na área da biblioteca, figura 6, temos dois sofás infantis que possibilitam ao par de crianças permitido no local, folhear livros que se encontram numa pequena estante. De acordo com os autores analisados, esta deverá ser uma área acolhedora, pois nela

vivem-se experiências que marcam “o início dos comportamentos de leitura e escrita” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 203).



Figura 5. Área do Faz de Conta (“casinha”)



Figura 6. Área da Biblioteca

Na área dos jogos temos dois locais distintos, um, destinado aos jogos de chão, figura 7, onde é permitida a estada de três crianças e, outro, destinado aos jogos de mesa, figura 8, onde podem permanecer até quatro crianças. O primeiro local inclui um armário colorido onde se encontram arrumados blocos de diversos tamanhos e cores, legos, meios de transporte, pistas de madeira, materiais de encaixe, ferramentas, entre outros, que podem ser explorados nas brincadeiras das crianças. Dada a natureza das atividades lá realizadas, o ideal será assegurar que esta seja uma área mais ampla, possibilitando uma exploração mais intensa por parte das crianças (Hohmann & Weikart, 1997). O local destinado aos jogos de mesa inclui variados puzzles e outros materiais de encaixe, de argolas, de contas, cuja manipulação deve ser feita na mesa redonda que dela faz parte. Estes jogos não envolvem explorações tão dinâmicas quanto as anteriores, trabalhando-se sobretudo a concentração e persistência nas tarefas.



Figura 7. Área dos Jogos de Chão



Figura 8. Área dos Jogos de Mesa



A área das expressões artísticas, figura 9, destina-se, como o próprio nome indica, às produções artísticas do grupo. Nela, as crianças “misturam, enrolam, cortam, viram, dobram, alisam, furam, marcam, juntam e separam coisas, combinam e transformam materiais...colam e raspam” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 194). Estas ações também são limitadas a um número específico de crianças. Os materiais presentes são abundantes, incluindo plasticina de várias cores, rolos, espátulas, moldes variados, folhas de papel de diferentes tamanhos, pincéis, tintas de várias cores, diferentes tipos de cola, entre outros.

No que se refere à área das Ciências, figura 10, o espaço criado em sala, embora pequeno, foi elaborado no sentido de fomentar o desenvolvimento de tarefas científicas com significado, afixando-se, no mesmo, as produções relacionadas com essas mesmas tarefas, realizadas no mínimo uma vez por semana. Além disso, a sala permite o acesso a um lavatório com água e recipientes variados, permitindo algumas aprendizagens relacionadas com esses elementos (Hohmann & Weikart, 1997).



Figura 9. Áreas da Expressão Artística



Figura 10. Área das Ciências

### **As rotinas diárias**

As rotinas da sala são iniciadas por volta das 9h 15 da manhã, com todo o grupo a saudar-se, cantando as canções do “Bom Dia” e do “Bom Dia, Jesus”, numa atitude característica de um ambiente católico e que era do consentimento dos pais de cada criança. Segue-se o momento de eleição do chefe do dia, através da manipulação de um relógio onde, em vez de números, tínhamos a cara das crianças da sala. Cabia ao chefe do dia anterior manipular os ponteiros, enquanto o grupo entoava a “Canção do Relógio”, acabando por deixar os ponteiros dirigidos para a foto da criança que sucede à sua própria fotografia. Eleito o novo chefe, cabe-lhe a ele iniciar as restantes rotinas,



nomeadamente, o preenchimento do quadro do tempo e o preenchimento da tabela de presenças cuja abordagem, de forma a atender às crianças das diferentes idades, era feita em três momentos distintos: o primeiro, realizado pela manipulação lúdica das fotografias do espaço casa para a escola, ajudando os mais novos do grupo a clarificar o pensamento; o segundo, realizado pelo preenchimento de uma tabela de dupla entrada onde as crianças, umas de forma autónoma, outras de forma orientada, assinalam o espaço destinado à sua presença e, o terceiro, que contempla o preenchimento individual do mapa de presenças.

### **Caracterização do grupo e percurso da intervenção na educação pré-escolar**

O grupo de PES II, onde decorreu o projeto de investigação, era composto por quinze crianças, sendo nove do sexo feminino e seis do sexo masculino. No que se refere às idades das crianças, este grupo teve várias alterações entre o momento inicial e o momento final de estágio. Assim, inicialmente, tínhamos um grupo com uma criança, de dois anos; onze crianças, de três anos; uma criança, de quatro anos e duas, de cinco anos. No final, as idades evoluíram do seguinte modo: uma criança, de dois anos; sete crianças, de três anos; cinco crianças, de quatro anos; uma criança, de cinco e uma criança, de seis anos de idade.

Através do PCGT, relativo ao ano letivo de 2017/2018, foi possível aferir dados relativos ao contexto familiar, socioeconómico e cultural das crianças. Assim, a nível familiar, todas as crianças vivem com os pais e irmãos existentes, havendo, porém, cinco filhos únicos. Além destes familiares, no caso de seis crianças, o agregado familiar contempla outros elementos, nomeadamente, avós. No que diz respeito às habilitações literárias, verifica-se que três têm o 1º ciclo; nove, o 2º ciclo; doze, o ensino secundário; cinco, a licenciatura e um possui mestrado. A nível socioeconómico, verifica-se que todos os pais se encontram empregados, sendo os setores mais destacados o dos serviços, com catorze pais e o do comércio, com treze. Segue-se o setor da pesca, com dois elementos e o dos serviços financeiros com um elemento.

Relativamente à proveniência das crianças, uma frequenta o quarto ano de educação pré-escolar; quatro, o segundo ano; e dez frequentam-no pela primeira vez.

No que respeita a existência de crianças com dificuldades, verificaram-se quatro casos. Desses, dois apresentam dificuldades a nível da articulação da linguagem verbal, oralizando muitas vezes de forma impercetível.

No que concerne à educação pré-escolar, esta contempla distintas áreas de conteúdo, domínios e subdomínios. Apesar disso, esta classificação é apenas uma das muitas possíveis, pois o desenvolvimento das crianças assume uma configuração holística, onde as diferentes áreas devem ser abordadas de forma integrada e globalizante. Para tal, é indispensável o recurso ao “brincar” como meio privilegiado de aprendizagem e favorecedor de desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento.

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, p. 10, 2016)

Sem esquecer o supracitado, importa, nesta fase, particularizar cada uma das áreas e domínios e subdomínios, de forma a compreender qual o intuito de cada um deles, ou seja, a área de Formação Pessoal e Social, a área de Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação. Nesta última, é possível identificar diferentes domínios: o da Educação Física, o da Educação Artística, o da Matemática e o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Relativamente ao domínio da Educação Artística, estão incluídos os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/ Teatro, da Música e da Dança.

A área de Formação Pessoal e Social está presente em todo o trabalho educativo, relacionando-se com o desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que “constituem as bases de uma aprendizagem bem sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva, et al., p. 33, 2016). Acreditando que essa construção se realiza desde muito cedo, é urgente que a educação pré-escolar forneça as ferramentas essenciais à mesma. De acordo com as metas de aprendizagem para esta etapa, um trabalho bem sucedido nesta área pode ser indicado pela presença de determinados comportamentos referentes aos conceitos de identidade e

autoestima, esperando que, no final desta etapa, a criança manifeste um sentimento positivo de identidade e de pertença a vários grupos sociais; independência e autonomia, que pode ser avaliada, quer quando a criança consegue realizar de forma eficaz e autónoma as tarefas que são da sua responsabilidade, quer quando manifesta o seu desejo de saber mais, adotando uma atitude interrogativa ou, até mesmo, quando demonstra conhecer regras de segurança básicas no seu dia a dia; cooperação, de que são exemplos a partilha de brinquedos ou ideias e a adoção de comportamentos de apoio; convivência e cidadania, comportamentos verificados sempre que a criança contribui para a elaboração de regras de vida em grupo, manifestando compreender a importância delas, ou quando reconhece manifestações culturais manifestando o interesse pela sua preservação; solidariedade e respeito, relacionados com o reconhecimento por parte dos mais novos, da diversidade de características existentes, reconhecendo existência de direitos iguais para todos, insurgindo-se contra situações discriminatórias e de injustiça (ME-DGIDC, 2010).

Alertados pelas informações anteriormente revistas no que concerne à área de Formação Pessoal e Social, no grupo de estágio foi possível identificar tipos de comportamento e interação opostos, consoante a idade e a proveniência das crianças. Assim, para as dez crianças que estavam pela primeira vez no pré-escolar, eram evidentes as dificuldades de socialização e interação entre pares, revelando um egocentrismo exacerbado, manifestado sobretudo pela dificuldade na partilha de materiais e na dificuldade de obedecer às regras da sala impostas, nomeadamente, o falar na sua vez. As restantes crianças manifestavam menor resistência à partilha e à interação, porém, também necessitavam de grande atenção no que se refere ao respeito pelas regras.

O plano de intervenção na PES II resultou da mistura entre as informações relacionadas com a área visada, com as informações sobre as características particulares do grupo, tentando percorrer um caminho no qual o “egocentrismo” fosse atenuado. A propósito deste conceito, Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 316) definem-no como “uma forma de centração” característico das crianças em idade pré-escolar. Destacamos os vários jogos de socialização realizados, que, além de potenciar o sentimento de identidade e autoestima individual, exigiam a criação de relações coletivas, interpessoais, promovendo o respeito pelos outros. Estimulado este sentimento de

pertença a um grupo, foram também promovidas atividades onde as crianças elaboraram e ilustraram com as suas próprias fotografias, as regras/ações que deveriam pautar o seu comportamento na sala de atividades, com demonstração de atitudes relacionadas com os conceitos de autonomia, cooperação, convivência e cidadania. Não menos importante foi o trabalho relacionado com a valorização e identificação de manifestações do património cultural e social, promotor do desenvolvimento de sentido estético, para o qual muito contribuíram as efemérides vivenciadas durante a PES II. Nesse âmbito, são exemplos a exploração do dia da alimentação com referência a hábitos promotores de uma vida saudável; a realização do Magusto que envolveu toda a comunidade escolar; a exploração do dia nacional da Floresta Autóctone onde as crianças foram alertadas para a importância do seu papel na proteção da floresta, do Natal, com reforço dos valores que pautam a época e que devem ser transversais ao resto do ano, entre outras. Importa realçar que tais iniciativas, além de proporcionarem o contacto com diversas manifestações sociais e culturais características, foram desenvolvidas “de modo articulado e globalizante” (Silva et al., 2016, p. 33), provando a transversalidade desta área, não só ao longo da educação pré-escolar, mas da vida.

A área de Conhecimento do Mundo deve ser entendida como forma inicial de “sensibilização às diversas ciências naturais e sociais” (Silva, et al., p. 85, 2016). Além dessas, face à importância atual dos meios informáticos e tecnológicos no conhecimento do mundo, a abordagem aos mesmos no pré-escolar está também prevista nesta área de conteúdo. Nesta, à semelhança da análise anterior, procurou-se, primeiramente, selecionar informação relacionada com as metas a alcançar e, posteriormente, as características do grupo de trabalho, às quais se seguiram a fundamentação de algumas opções de trabalho. Assim, de forma geral, o conhecimento do mundo pode ser analisado quando a criança demonstra vontade em questionar sobre o que a rodeia, sendo capaz de identificar elementos do ambiente natural, evidenciando conhecer a sua origem e função. O mesmo se aplica ao conhecimento sobre si próprio, com reconhecimento dos constituintes do corpo, reconhecendo as necessidades inerentes à condição humana de higiene, segurança, sociais, entre outras. O conhecimento sobre diferenças e mudanças é também contemplado nesta área, quer pelo reconhecimento de diferentes profissões e formas de vida, quer pelo reconhecimento de mudanças ao longo do processo de crescimento, identificando diferentes marcos cronológicos e suas

implicações, provando o dinamismo estabelecido entre as relações naturais e sociais (ME-DGIDC, 2010).

No que se refere a esta área, torna-se mais uma vez necessário considerar duas realidades distintas, relacionadas com os níveis de estimulação de cada criança e com o número de experiências exploratórias vivenciadas. Assim, enquanto o grupo composto pelas crianças de 2/ 3 anos manifestava falta de conhecimentos e saberes relacionados com o mundo, alguns elementos mais velhos, pertencentes à faixa etária dos 4/ 5 anos revelavam já algumas ideias sobre o mesmo, manifestando a sua opinião sobre várias temáticas.

A elaboração das práticas passou então pelo desejo de contribuir para a construção das atitudes previstas para esta etapa educativa no que concerne quer ao ambiente social quer ao ambiente natural/ físico. Assim, tendo em conta o seu papel social, foram criadas algumas dinâmicas relacionadas com a consciência de si mesmo, enquanto elemento pertencente a determinada comunidade e com a passagem do tempo, procurando estabelecer relações entre o passado e o presente (Silva et al., 2016, pp. 88-89). As conversas semanais sobre o fim de semana em que, numa atitude de partilha, todos revelavam com interesse o que tinham feito com os familiares, proporcionava muitos momentos onde aquele conhecimento social era evidente, pois, ainda que inconscientemente, cada um referia aspetos relacionados com o seu ambiente familiar e suas tradições, proporcionando um conhecimento do “Eu” e do “Outro”. Além destas, promoveram-se atividades relacionadas com a divisão do tempo diário, com referência às rotinas do grupo em cada um dos momentos visados, ajudando-os a compreender a importância dessa divisão e desses momentos. No que se refere ao meio natural e físico, também foram planeadas atividades que partiram sempre do interesse e dos conhecimentos iniciais das crianças. Destacamos a temática dos animais, altamente apreciada pelo grupo e que “abriu” portas para uma abordagem inicial, relacionada com as características, as funções, as necessidades e direitos dos mesmos. O “mote” foi dado pela visita de um caracol verdadeiro à sala, elemento esse que trazia uma carta com muitas informações sobre ele e onde pedia permissão para passar o dia com as crianças. Com a aceitação do pedido do caracol, coube às crianças providenciar as condições adequadas para a permanência daquele animal, reconhecendo-lhe necessidades de proteção, alimentação, arejamento, entre outras.

Esta atitude de “desafio” foi inculcada em outras temáticas “científicas” como é o caso do ar, tendo as crianças de arranjar modos de movimentar um foguetão de cartão; com a existência de eletricidade estática, em que as crianças arranjaram formas de “mover” as asas de uma borboleta feita em papel de seda; com a existência de cores primárias e secundárias, sendo necessário conseguir formas de completar os espaços existentes num cenário construído com papel celofane, com cores que, à partida, não tinham, levando-as a combinar as já existentes; com a definição das condições básicas inerentes à semente e fases da germinação, com ordenação de imagens referentes às diferentes etapas envolvidas, entre outras. Através destas iniciativas, consideramos uma aproximação semelhante à perspectiva preconizada por Sá (2003) relacionada com o ensino experimental reflexivo das ciências que “parte de questões, problemas e fenómenos pessoalmente significativos e intelectualmente estimulantes, e desenvolve-se em contexto social de comunicação e cooperação, numa atmosfera de liberdade propícia à criatividade” (Sá, 2003, p. 48).

Por fim, a área de Expressão e Comunicação que, assemelhando-se ao poema de 1999 de Loris Malaguzzi “As cem linguagens da criança”, contempla as diferentes “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros” (Silva, et al., p. 43, 2016), sendo a única onde é possível distinguir diferentes domínios. Respeitando a organização adotada para as áreas anteriores, optou-se por tratar cada domínio da área de Expressão e Comunicação, do mesmo modo, iniciando-se pela análise individual de cada um, seguindo-se a análise no grupo nas competências visadas e as estratégias usadas nos planos favorecedoras de um desenvolvimento bem sucedido.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as metas descritas relacionam-se com quatro habilidades distintas. A primeira inclui o desenvolvimento da consciência fonológica, no qual se prevê que, no final do pré-escolar, a criança seja capaz de isolar sílabas de uma palavra, produzir rimas e aliterações, reconstruir palavras por agregação de sílabas e sílabas por agregação de fonemas, entre outras. A segunda relaciona-se com o reconhecimento e a escrita de palavras e com as primeiras tentativas de escrita da criança, de que é exemplo o seu nome ou mesmo a escrita silábica. A terceira relaciona-se com o conhecimento das convenções gráficas, na qual as crianças demonstram distinguir letras de números,

identificam o sentido direcional da escrita, identificam a papel da mesma enquanto veículo transmissor de informações, entre outras. A quarta relaciona-se com a compreensão de discursos orais e interação verbal que pode ser observada sempre que a criança questiona, demonstrando interesse pela comunicação oral, sempre que descreve pessoas, objetos ou ações, sempre que reconta acontecimentos ou recria histórias, sempre que utiliza novo capital lexical que aprendeu recentemente, entre outras (ME-DGIDC, 2010).

No que concerne à análise do grupo, eram evidentes as necessidades relacionadas com este domínio. Assinalava-se um comprometimento no que se refere ao desenvolvimento lexical e vocabular, com necessidades a nível da linguagem expressiva. Desta forma, predominava uma linguagem simples, recorrendo a uma construção frásica muito elementar. Aliado a isso, destacamos o facto de duas crianças manifestarem dificuldade na articulação da linguagem oral, fazendo-o muitas vezes de forma impercetível. Nas situações de reunião de grande grupo, quer nas conversas diárias, quer na leitura de contos, as crianças revelavam alguma passividade no que se refere ao interesse em comunicar, manifestando dificuldade de argumentação. Relativamente à emergência da escrita, verificamos que as cinco crianças que provinham do pré-escolar tentavam já, por iniciativa própria, assinar os seus registos, mostrando compreender que a escrita tem uma função e uma orientação específicas. Importa salientar que, em virtude dos dados recolhidos, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, juntamente com a área de Formação Pessoal e Social, foram considerados, no PCGT, como prioritários, não sendo descurados ao longo das semanas de Estágio Supervisionado II. Foram várias as iniciativas criadas que encorajaram o envolvimento do grupo em situações de comunicação, destacando-se a comunicação verbal, de que o próprio projeto de investigação em causa é prova. Nele, partindo de objetos e emoções do mundo, elaboraram-se ambientes linguísticos, em que, além da nomeação e definição verbal, se executaram tarefas de categorização de objetos, de estabelecimento de relações semânticas entre palavras, de construção de palavras, favorecedoras do desenvolvimento linguístico do grupo. A elaboração de álbuns foi também privilegiada, pois as imagens tinham de ser descritas de forma a desvendar o seu significado, levando as crianças a falar naturalmente, espelhando os seus conhecimentos e ideias. Para além dos álbuns criados, o recurso à literatura infanto-

juvenil, uma a duas vezes por semana, passou a constituir um dos momentos mais entusiasmantes para o grupo, levando-os a identificar-se com personagens ou situações visadas. A estes momentos, outros se adicionaram, como a exploração de lendas, de provérbios que mensalmente iam mudando, de rimas, de adivinhas, e todas as conversas diárias, pois o desejo de comunicar constrói-se de “forma natural”, emergindo do dia a dia e servindo de base para a tomada de consciência “sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a tomar consciência dos seus aspetos formais (consciência linguística)” (Silva et al., 2016, p. 61).

Relativamente ao domínio da Matemática, as orientações curriculares indicam que este deve proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de raciocínio matemático, considerando as quatro vertentes previstas nesta fase: números e operações; organização e tratamento de dados; geometria e medida; interesse e curiosidade pela matemática (Silva et al., 2016). Pela consulta das metas de aprendizagem, é possível identificar que, no que respeita aos números e operações, a criança deve ser capaz de identificar e reconhecer os números (de um a dez), referir o número de elementos de um pequeno conjunto sem ter de efetuar contagem (até seis elementos), resolver problemas simples do quotidiano, recorrendo a contagens ou desenhos, entre outras estratégias possíveis. No que concerne à geometria e medida, a criança deve ser capaz de reconhecer semelhanças e diferenças entre figuras, identificar figuras geométricas, revelando compreender que as designações se mantêm independentemente do tamanho ou posição da figura, reconhecer e explicar padrões simples, entre outras. Na vertente da organização e tratamento de dados, estão contempladas as aprendizagens relativas à organização de informações em tabelas ou pictogramas e ao tratamento dessas mesmas informações, ou seja, a interpretação dos dados (ME-DGIDC, 2010).

No grupo de intervenção, apenas duas crianças demonstravam algum conhecimento de sentido de número, conseguindo associar a representação simbólica dos mesmos à sua representação pictórica visível, por exemplo, quando uma vez solicitado um número, desenhavam corretamente o número de elementos por ele representado. As restantes crianças, embora conhecessem a sequência numérica, não faziam aquele tipo de associação. Relativamente ao conhecimento das figuras



geométricas, mostravam reconhecer as três principais, quadrado, triângulo e círculo, tendo dificuldade em distinguir o quadrado do retângulo.

No sentido de aprofundar os conhecimentos existentes e de criar novos conhecimentos previstos nos documentos orientadores, criaram-se atividades lúdicas em que todas as componentes acima analisadas foram potenciadas. Para promoção de sentido de número, criaram-se desafios de construção de cidades de blocos, de legos, onde as crianças, em pequenos grupos, construam os edifícios, obedecendo ao número escrito que indicava o número de blocos de que necessitavam. Deste modo, de forma lúdica, as crianças foram desenvolvendo o sentido de número, associando corretamente a representação simbólica à representação pictórica do mesmo. Outra atividade estruturada relacionada com a componente dos números e operações foi a criação de uma escada numérica onde à representação dos numerais (do um ao dez) se associava a sua representação nos dedos, estratégia a que muitas crianças recorrem na solução dos problemas mais simples do seu quotidiano. Para promover a componente relacionada com a geometria e medida, realizaram-se atividades que incluíram a representação de histórias, abordando-se as diferentes formas geométricas existentes, nomeadamente, o círculo, o triângulo, o quadrado, o retângulo e o paralelogramo e, mais tarde, os sólidos geométricos como o cubo, o cilindro, o cone e a pirâmide. À semelhança de todas as atividades estruturadas planeadas para o grupo de intervenção, o recurso a materiais manipuláveis foi muito privilegiado nesta componente, pois “o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (Silva et al., 2016, p.75). Deste modo, foram muitas as oportunidades criadas para manipulação e exploração de figuras com referência às características de cada uma delas. O tratamento de dados não foi esquecido e, desde a primeira semana de intervenção, foi iniciado um trabalho com o objetivo de familiarizar as crianças para o tratamento de dados simples, relacionados com a sua presença na sala de atividades. Para tal, criaram-se tabelas de presenças (coletivas e individuais) cuja análise era efetuada no final de cada mês.

Relativamente ao domínio da Educação Física, a abordagem ao mesmo deve possibilitar às crianças “o desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço

e com os objetos” (Silva et al., 2016, p.43). Esta progressão está na origem das cinco fases de desenvolvimento motor descritas por Gallahue (2002), das quais salientamos a fase das habilidades motoras básicas, relacionada com crianças em idade pré-escolar e na qual se identificam diferentes estádios de desempenho motor, nomeadamente, o estádio inicial (crianças de dois e três anos), o estádio elementar (crianças de quatro e cinco anos) e o estádio maturo (crianças de seis anos) onde o movimento é já largamente semelhante ao do adulto. Segundo as orientações curriculares, são três os eixos em torno dos quais se deve fomentar a prática de educação física no pré-escolar, nomeadamente: deslocamentos e equilíbrios, relacionados com o domínio do próprio corpo em situações motoras básicas como correr, trepar, rolar, saltar ou mesmo, transportar e manipular objetos; perícias e manipulações, destacando a relação do corpo com os objetos; jogos, nos quais as crianças se envolvem em variadas situações de interação social propiciadas por diferentes formas de organização (pares, individual, equipas).

Os momentos destinados à educação física eram sempre motivo de grande interesse pelo grupo. As maiores dificuldades relacionavam-se com o cumprimento de regras de jogo e com o respeito pela sua vez de participar sendo, como se percebe, mais evidentes no grupo de crianças com 2/ 3 anos de idade.

Ao longo das semanas de intervenção, às quartas-feiras à tarde, era efetuada uma sessão de educação física cuja temática estava sempre contextualizada com as atividades ou os temas abordados nos dias anteriores, por exemplo, a abordagem das cores primárias e secundárias que serviu de base para a criação do circuito de um pomar que as crianças tinham de alcançar após ultrapassarem vários obstáculos com desafios motores. O trabalho em circuitos, onde se desenhavam diferentes estações motoras, foi privilegiado nestas sessões, com o grupo a respeitar cada vez melhor as regras impostas, nomeadamente, o facto de permanecerem na sua estação até ser dada ordem para trocarem. Foi um trabalho desafiante, que exigiu a adoção de diversas estratégias, como o feedback pedagógico e a constituição de grupos heterogéneos.

O domínio da Educação Artística é o único no qual se considera a existência de subdomínios relacionados com as diferentes “linguagens artísticas” (Silva et al., 2016, p. 47). São eles: o subdomínio das Artes Visuais; o subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro; o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança.

O subdomínio das Artes Visuais alerta as crianças para a multiplicidade de formas de expressão artística existentes. Tal como o nome indica, a visão é o sentido de maior destaque, já que, através dela, captamos os elementos expressivos desta forma de comunicação, como cor, forma, linhas, tonalidades, figura humana, proporções/desproporções. Neste subdomínio, as crianças exploram materiais diferentes nas suas produções e conversam sobre elas, contribuindo para o alargamento dos seus conhecimentos. Através de uma prática ajustada que “pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do(a) educador(a)” (Silva et al.,2016, p.47), prevê-se que as crianças sejam capazes de produzir composições plásticas com recurso a várias técnicas para representar temáticas e se tornem sensíveis face às diferentes formas de artes visuais, tecendo apreciações sobre as mesmas (ME-DGIDC, 2010).

Desta forma, o grupo das crianças de 3 anos de idade ainda revelava pouca expressividade, situando-se na fase da garatuja, sem intencionalidade, onde a figura humana é inexistente, revelando baixos níveis de motricidade fina (preensão dos lápis) e, conseqüentemente, pouco controlo motor. Necessitavam de ajuda nas técnicas de recorte, raspagem e colagem. Em contrapartida, as crianças de 4 /5 anos apresentam uma representação gráfica razoável, com intencionalidade definida e controlo motor mais adequado.

Fruto das abordagens holísticas feitas a todas as temáticas exploradas, este subdomínio foi bastante estimulado. A aplicação de técnicas promotoras de motricidade fina foram valorizadas, como o desenho, a pintura, a moldagem, o que trouxe benefícios, quer para os mais novos, que demonstravam progressivamente maior controlo motor, quer para os mais velhos, cuja criatividade era alargada. Estas técnicas eram aplicadas de forma estruturada, por exemplo, para retratar situações, histórias ou temáticas abordadas na sala. Destaca-se a colagem e recorte de frutas e legumes saudáveis; o desenho ou pintura de histórias e vinhetas que retratavam os contos lidos; a modelagem de objetos a partir da observação de imagens; a união de linhas de tracejado com lápis ou pintura de dedo; a elaboração de grafismos em caixa de areia; a passagem de lã de forma entrelaçada, simulando o coser da roupa, entre outras. Além destes momentos, outros houve em que a criança, por iniciativa própria, solicitava a área das expressões, produzindo livremente registos, dando asas à sua criatividade.

O subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro destaca o corpo, a palavra e o gesto, enquanto transmissores de expressividade e comunicação, permitindo às crianças a apropriação inicial dos elementos da comunicação teatral. Esta apropriação resulta do envolvimento das crianças, quer em atividades espontâneas de representação (jogo dramático ou “faz de conta”), quer em situações intencionais (teatro), quer pelas oportunidades para a observação de diferentes manifestações teatrais que promovem o desenvolvimento da sua sensibilidade estética. De todas estas, talvez o jogo dramático seja o mais evidente em crianças de pré-escolar, pois trata-se de “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva et al., 2016, p. 52). Para Sousa (2003, p.33), a expressão dramática ajuda a criança “no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor” alertando, assim, para o valioso papel desta forma de expressão. As metas existentes preveem que as crianças devam ser capazes de interagir em situações de “faz de conta”, intencionais e espontâneas, revelando conseguir experimentar e interpretar diferentes papéis de forma criativa (ME-DGIDC, 2010).

O grupo é facilmente cativado por dramatizações de histórias, lengalengas e canções. Quando não se sentem observadas, as crianças envolvem-se espontaneamente em situações de jogo dramático. Ao longo das intervenções, o envolvimento do grupo nestas situações manteve-se, demonstrando progressivamente melhorias a nível da interação com os outros. Para tal, contribuíram as iniciativas criadas na área de faz de conta, em que, por várias vezes, se realizaram jogos de adivinha nos quais as crianças desempenhavam, individual ou coletivamente, uma ação que tinha de ser descoberta. Além disso, a representação de lendas foi privilegiada, levando as crianças a apreciar esta arte, quer como transmissora de informação, quer como forma de entretenimento. As lendas representadas foram a lenda do Tangram; a lenda do São Martinho; a lenda de Viana do Castelo e a lenda do Pai Natal.

O subdomínio da Música relaciona-se com as práticas que pretendem promover um “desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais” (Silva et al., 2016,p. 53). A capacidade de utilizar a voz segundo diferentes possibilidades expressivas, de cantar

canções recorrendo à memória, de improvisar ambientes sonoros variados, de comentar músicas, utilizando vocabulário musical apropriado, de reconhecer auditivamente um repertório alargado de canções, são algumas das metas previstas para a etapa pré-escolar (ME-DGIDC, 2010). Os momentos musicais em sala eram fortemente apreciados pelo grupo, até para as crianças mais tímidas que, nesses momentos, se “soltavam”, demonstrando o gosto por esta forma de expressão. Desta forma, no sentido de potenciar esse desenvolvimento em todas as vertentes previstas, foram acrescentadas algumas canções ao repertório das crianças, explorando-se conceitos de pulsação, intensidade e ritmo. A acompanhar essa exploração, houve também tempo para a experimentação de instrumentos não convencionais, como maracas, na produção de sons variadas e de percussão corporal. A presença semanal de uma professora de música no grupo contribuiu também para o trabalho desenvolvido.

Terminamos com o subdomínio da Dança que surge várias vezes associado ao teatro, à música e à educação física, pois todos estes privilegiam o corpo e os seus movimentos, enquanto forma de expressão. À semelhança desses, também a dança resulta da ação do corpo, movimentado de forma expressiva, em consequência dos estímulos que recebe. Além de criar oportunidades para as crianças, através da dança, expressarem os seus sentimentos, cabe ao educador facilitar o contacto das mesmas com diferentes manifestações coreográficas (Silva et al., 2016). A sua capacidade em experimentarem movimentos (locomotores e não locomotores), em expressar-se de forma coordenada, em utilizar os diferentes segmentos do corpo em resposta a estímulos, a capacidade de imitação e produção de composições rítmicas e a capacidade de apreciação sobre dança, são algumas das competências previstas para o pré-escolar e que devem pautar a ação do educador a quem cabe promovê-las (ME-DGIDC,2010).

Acreditando e reforçando o facto de o desenvolvimento da educação pré-escolar se efetuar de forma interdependente entre as várias áreas, domínios e subdomínios, a dança surgia sempre associada à música e ao jogo dramático, encorajando a criança a utilizar o corpo de acordo com o que estava a sentir, por exemplo, andando a diferentes velocidades consoante a intensidade da melodia. A rotina de relaxamento criada e a atividade final de educação física são prova dessa mesma relação. De facto, nesses momentos, a música desempenhava um papel valioso, tanto para os diferentes estilos ouvidos (subdomínio da música), como para a utilização do corpo para interpretar e

expressar (subdomínio do jogo dramático/ teatro e subdomínio da dança) sentimentos e emoções em diferentes situações.

## **CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, estão contempladas todas as informações que sustentaram este projeto de investigação. Assim, inicialmente, introduzimos o estudo onde, além da sua relevância e pertinência, apresentamos as questões investigativas e objetivos que dele nasceram. Continuaremos a nossa análise com enfoque no enquadramento teórico da temática, realçando a importância contemporânea do assunto, terminando com referência a alguns estudos empíricos. Posteriormente, procedemos à descrição das opções metodológicas selecionadas, os dados obtidos, a análise e interpretação dos mesmos e encerraremos o capítulo com as conclusões do estudo.

### **O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO**

#### **Introdução do Estudo**

Vivemos num mundo em constante evolução, onde tudo parece ser questionável e passível de ser alterado, com o intuito de responder, de forma cada vez melhor, aos desafios impostos pela sociedade contemporânea.

A educação pré-escolar, a par de outras, tem acompanhado os avanços típicos desta sociedade, na qual a criança desempenha um papel ativo referente ao modo como produz, constrói e desenvolve conhecimento face ao que a rodeia e aos estímulos que recebe. De facto, atualmente, a perspetiva da criança enquanto “construtora” e, por isso, participante ativa no seu desenvolvimento (Geneshi & Dyson, 2002) reforça a importância que os contextos humanos, sociais, culturais e históricos têm na construção dos significados que elas criam sobre o mundo. Desta forma, como Vasconcelos refere (2009, p.53), “a criança existe na interdependência”, tornando-se fácil compreender a importância atribuída a todos aqueles contextos em que a mesma se insere, como o caso das instituições de infância e aos profissionais que nelas trabalham.

Ainda assim, algumas questões permanecem intemporais no que se refere à promoção de um desenvolvimento holístico adequado, integrador de todas as áreas, domínios e subdomínios desta etapa educativa (Silva et al., 2016). Uma dessas questões reside na importância atribuída à promoção de habilidades de linguagem oral. O papel

central ocupado por esta forma de linguagem, quer em questão de comunicação com os outros, quer na aprendizagem, exploração e desenvolvimento de pensamento, possibilita avanços cognitivos valiosos que condicionam as etapas de formação seguintes, caracterizadas pelo ensino explícito da língua (Silva et al., 2016). A propósito disso, é bom lembrar que o artigo 1º da Declaração Mundial sobre Educação para todos enuncia o reconhecimento da aprendizagem da língua como uma “necessidade básica fundamental ao Homem, assumindo-se como imprescindível à vivência social e à aprendizagem, ao desenvolvimento pessoal e à inserção profissional” (Leal & Massa, 2013, p. 122). Promover esta aprendizagem requer a compreensão da complexidade e multidimensionalidade da língua e da dimensão retórico-pragmática que ela, desde cedo, encerra.

À medida que a usamos [a língua], reforça-se e rejuvenesce, expande-se o vocabulário, transforma-se nas sonoridades, enriquece-se nas estruturas e sentidos, alimentando-se do potencial criativo que nutre e da utilidade comunicativa que encerra, em função dos objetivos comunicacionais assumidos em cada momento e lugar. (Leal & Massa, 2013, p. 122)

Assim, cientes estamos de que o trabalho desenvolvido no contexto pré-escolar influencia diretamente o sucesso das etapas seguintes, onde, várias vezes, surgem necessidades relacionadas com a língua que poderiam ser “prevenidas” através da adoção de práticas favorecedoras do desenvolvimento de consciência linguística em todas as vertentes por ela contempladas (Freitas, Gonçalves, & Duarte, 2010). À luz da investigação recolhida, são vários os autores que se têm debruçado sobre a importância da linguagem oral enquanto fator preditor de sucesso da alfabetização das crianças, relacionando as dificuldades sentidas com o nível de capital lexical apresentado que condiciona a compreensão leitora, no caso da leitura, e as repetições lexicais, no caso da escrita (Duarte, Colaço, Freitas, & Gonçalves, 2011).

Face ao referido, torna-se fácil compreender a importância que a elaboração de projetos destinados ao pré-escolar tem no desenvolvimento da língua. De facto, embora o mecanismo mental que a suporta seja complexo, envolvendo o reconhecimento de unidades fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, o facto de crianças de seis anos serem já bem sucedidas nas suas trocas conversacionais demonstra que, no nosso dia, a dia usamos a língua de forma natural intuitiva. Tal situação ilustra a



capacidade que as crianças têm de tomar a língua enquanto objeto de reflexão, apercebendo-se dos aspetos formais da mesma, sem para isso estarem sujeitas ao ensino formal (Freitas et al., 2010).

A construção do projeto “Descobrir o Mundo” nasce então do desejo de promover a consciência linguística num grupo de pré-escolar cujo diagnóstico inicial alertou para a necessidade de intervenção. Neste projeto delinearão-se várias atividades, estruturadas, contextualizadas com a realidade e com os interesses do grupo em questão, visando expandir o desenvolvimento de competências relacionadas com o desenvolvimento da língua, numa vertente não escolarizante, mas intuitiva. Para orientação do projeto, foram elaboradas as seguintes questões-problema: que impacto apresenta a implementação de uma intervenção centrada no desenvolvimento de competências lexicais e morfológicas num grupo de pré-escolar com necessidades relacionadas com a linguagem oral?; Quais as estratégias a utilizar?; Que dificuldades podem surgir?

Com o intuito de responder a tal questão foram formulados os seguintes objetivos:

- avaliar a importância das competências lexicais e morfológicas na educação pré-escolar;
- identificar estratégias de intervenção favorecedoras do desenvolvimento de tais competências;
- identificar dificuldades que surjam no âmbito da implementação das intervenções.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### A Importância da oralidade no Pré-Escolar

O desenvolvimento das habilidades de linguagem oral é fundamental para as crianças em idade pré-escolar (Whorrall & Cabell, 2015). Esta preocupação está presente nas atuais Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (2016) em que é possível ler-se “O desenvolvimento da linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, Marques, & Rosa, 2016, p.60). Para Reyes e Pérez (2014), esta linguagem permite a compreensão e expressão de mensagens, elaborar ideias, interagir comunicativamente com outros, refletir e solucionar problemas. Trata-se, então, de uma ferramenta poderosa e exclusiva dos seres humanos, aliás, “a nossa condição de humanos vincula-nos a esta poderosa rede colectiva a que chamamos linguagem, oferecendo-nos o seu usufruto” (Sim-Sim, 1998, p.19).

Considerada como “a janela do conhecimento humano” (Sim-Sim, 1998, p.21), a temática da aquisição e do desenvolvimento da linguagem na criança continua a despertar muito interesse por parte de investigadores e estudiosos. Para Albuquerque (2000), a aquisição da língua materna é, sem dúvida, o ato mais significativo da nossa aprendizagem da infância e, quem sabe, da vida. Aceder à linguagem é ter acesso permanente a muitas memórias do nosso passado, contribuir para o desenvolvimento do nosso presente e planificar o futuro (Albuquerque, 2000). Outros autores destacaram a linguagem como a primeira forma de socialização da criança (Borges & Salomão, 2003), já que, através dela, a criança tem acesso, ainda mesmo antes de falar, a valores, crenças e regras, adquirindo os conhecimentos da sua cultura.

Sendo a comunicação a principal função da linguagem, estes dois conceitos não são sinónimos. A comunicação é o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a descodificação (compreensão) de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes. Comunicamos face a face e à distância, em situações formais e planeadas e informais e espontaneamente. A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais e não podemos deixar de comunicar (Sim-Sim, 1998).

Para que a comunicação tenha sucesso, os interlocutores têm de dominar um código comum e um canal de comunicação apropriado à situação. A comunicação verbal é a forma de comunicação mais elaborada de todas, e o sistema linguístico que a serve é o mais complexo dos códigos. Este sistema complexo é composto por um número finito de unidades discretas (sons, palavras) e por regras e princípios que governam a combinação e ordenação dessas unidades, permitindo a criação de estruturas mais alargadas e, simultaneamente, distintas das unidades que as integram. Independentemente das características específicas de cada comunidade linguística (língua), a comunicação verbal é universal. Assim, qualquer criança adquire a língua da comunidade a que pertence, bastando, para que tal aconteça, a sua exposição a essa mesma língua, ou seja, que ouça falar à sua volta e que lhe falem (Sim-Sim, 1998; Vegas, 2015).

Para Villa (1995, citado por Borges e Salomão, 2003), a linguagem deve ser compreendida como um sistema de duas faces: significante e significado. O significante refere-se ao aspeto formal da linguagem e é constituído pela junção hierárquica dos elementos – fonemas, palavras, orações e discurso. Os fonemas integram as palavras, as palavras combinam-se em orações e as orações dão origem ao discurso. O significado refere-se ao aspeto funcional da linguagem, considerado como o responsável pela comunicação no meio social. Assim, torna-se essencial considerar o papel semântico da fala, já que a sintaxe, por si só, é insuficiente para explicar as produções linguísticas.

### **Perspetivas sobre a aquisição da linguagem na educação pré-escolar**

Adquirir e desenvolver linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, apropriando-se da sua língua materna, permitindo-lhe comunicar de forma a aprender mais sobre o mundo que a rodeia (Sim-Sim, 2008).

Ao contrário do processo de aprendizagem que envolve um conhecimento consciente através do ensino, o conceito de aquisição relaciona-se com a apropriação subconsciente do código linguístico, sem que seja necessário um mecanismo formal de

ensino (Sim-Sim, 2002). Esta predisposição natural para a aquisição da linguagem varia de pessoa para pessoa e está dependente de condicionantes fisiológicas ou internas e de condicionantes sociais ou externas, nomeadamente, a ausência de lesão no aparelho fonador e auditivo, a presença de uma capacidade intelectual adequada, um bom funcionamento do sistema nervoso, a oportunidade para comunicar com outros falantes da língua e, por fim, o domínio de habilidades sociais mínimas de forma a poder falar com quem o rodeia numa atitude de partilha de ideias e opiniões (Vegas, 2015). Desta forma, a linguagem pode ser entendida como um produto resultante da interação entre estas condicionantes, rompendo-se, assim, com o dualismo natureza (condicionantes fisiológicas) versus meio (condicionantes sociais) que marcou inúmeras teorias da aquisição da linguagem (Borges & Salomão, 2003; Vegas, 2015). De facto, “si un bebé no escucha hablar y nadie se comunica con él, no llegará a desarrollar su habla, aunque su inteligencia sea normal” (Vegas, 2015, p. 23).

Embora o processo de aquisição ocorra ao longo de toda a infância, a predisposição para a sua assimilação e desenvolvimento é máxima nos primeiros 4/ 5 anos de vida (Vegas, 2015). A etapa pré-escolar ganha, então, particular importância, pois:

Es en la etapa en la que los niños cursan la educación infantil cuando se consolida y se completa la adquisición de los elementos básicos de la lengua y sus significados. Otros aspectos relativos al uso de la lengua y al proceso de comprensión requieren una madurez que se prolonga a lo largo de toda la infancia, pero en estos primeros momentos, y especialmente entre los 3 y 6 años, la velocidad de aprendizaje de vocabulário y de las principales estructuras morfosintácticas de la lengua es impresionante y, por esta razón, se dice que los niños desarrollan su lengua de forma decisiva en esta etapa. (Vegas, 2015, p.21)

Assim, podemos referir que o reflexo da qualidade e quantidade de interações se manifesta em diversos domínios linguísticos, nomeadamente ao nível do vocabulário, no domínio de regras específicas de uso da língua, na maior ou menor utilização de estruturas complexas e no grau de distanciamento e reflexão sobre a língua de que se é falante (Sim-Sim, 1998). Também Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, e Espino (2003, citados por Scopel, Souza, & Lemos, 2012) partilham esta ideia que preconiza que o desenvolvimento da linguagem está dependente não só das condições biológicas inatas

de cada indivíduo, como também sofre influência de fatores ambientais presentes nos meios em que as crianças estão inseridas como, por exemplo, a família e a escola.

Esta visão da aprendizagem da língua como algo que ocorre no âmbito de atividades significativas de interação, na qual as crianças são vistas como “exploradoras sociais” ou “um participante ativo de uma comunidade ou de uma cultura” (Dyson & Geneshi, 2002, p.265), levantou inúmeras questões pedagógicas, sabendo hoje, sobre a importância que pais e outros prestadores de cuidados têm na promoção de ambientes seguros que permitam a exploração e desenvolvimento das capacidades perceptuais, motoras, sociais e linguísticas das crianças (Pires, 2015; Justice, Jiang, & Strasser, 2017). A propósito das capacidades linguísticas, Nelson (1985, citado por Dyson & Geneshi, 2002, p.269) refere que “a língua é o primeiro ativador das relações interpessoais. Como tal, a criança age, desde o início, de modo a participar no diálogo de uma comunidade, rumo à aquisição de um significado partilhado através do uso de gestos e sons”.

As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas próprias produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. (Sim-Sim, 2008, p.11)

Assim, as relações da criança com os adultos são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, visto constituir-se como um sistema dinâmico, através do qual ambos contribuem com as suas experiências e conhecimentos para o curso da interação, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional (Borges & Salomão, 2003; Sim-Sim, 2008). Para Freitas et al. (2010), são as interações entre a criança e o contexto, mediadas pelos adultos com os quais estabelece intercâmbios, que proporcionam o desenvolvimento da linguagem e de outras habilidades humanas. Boisseau (2009) reforça o papel interativo das aprendizagens no pré-escolar, destacando o papel do educador enquanto modelo a imitar, possibilitando o armazenamento de palavras e declarações na sua memória, influenciando a construção da sua própria linguagem e a importância do feedback aquando da realização das atividades que favorecem a aquisição progressiva de conhecimentos através da repetição ou correção. Para aquele autor, são as interações adulto/criança as

responsáveis pelo surgimento de estruturas sintáticas e as múltiplas reiterações dessas mesmas estruturas.

Proporcionar, no JI, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são dinâmicas complementares e podem ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças (Sim-Sim, 2008; Scopel, Souza, & Lemos, 2012; Justice, et al., 2017). Estas autoras consideram que as trocas verbais com a criança ativam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna. Esta perspectiva da criança, enquanto criadora de significados, já tinha sido referenciada por Stern (1985, citado por Gyson & Geneshi, 2002) e combate a ideia de que a criança aprende por mera imitação do adulto, provando que as palavras que ela aprende são sempre fruto das suas experiências significativas.

Partilhando a ideia preconizada por vários autores (Dyson & Geneshi, 2002; Sim-Sim, 2008), que indicam que, a partir do momento em que a criança está inserida num grupo de pré-escolar, se torna parte integrante de uma pequena comunidade, onde a língua atua como ferramenta de interação em atividades definidas, tentou-se, neste estudo, à luz dos diversos autores citados, aproveitar o potencial linguístico máximo de um grupo de pré-escolar, agindo na criação de ambientes interativos, promotores de vivências significativas, pois, só assim, podemos contribuir para o seu desenvolvimento linguístico.

### **A consciência linguística na aquisição da linguagem oral**

Como já referimos, o processo de aquisição da linguagem ocorre ao longo de toda a infância e, embora variável de criança para criança (David, 2003; Vegas, 2015), podemos considerar que o essencial do processo fica concluído por volta dos seis anos, motivo pelo qual crianças desta idade são já bem-sucedidas nas suas trocas conversacionais com pares e adultos (Sim-Sim, 2008; Freitas et al., 2010). Tal acontece, mesmo considerando a complexidade do processo mental que suporta os nossos usos da língua, em que, além da associação entre som e significado, é necessário reconhecer as unidades e os subsistemas fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Apesar disso, como Freitas et al. (2010) alertam, no nosso dia a dia, usamos

naturalmente a língua, sem termos consciência dessa complexidade, pois valorizamos aquilo que pretendemos comunicar e não a forma de organização do nosso discurso. Esse conhecimento existe, mas recorremos a ele de forma implícita e não conscientemente.

While talking, as in performing any other “natural” and authentic linguistic act where language is used rather than analyzed, linguistic knowledge is applied holistically, to construct (or comprehend) a total that integrates phonology, morphology and léxicon, syntax and semantics in a given context. Language users may pay explicit attention to discourse topic, to prosodic features or to lexical choice, but not to choice of syntactic construction or morphological form ... these three features of language use – implicit, holistic and content-directed – constitute part of the natural linguistic heritage of any language speaker, and characterize speech from early on. (Ravid & Tolchinsky, 2002, citado por Freitas et al., 2010)

Para Silva et al. (2016), a consciência linguística demonstra a capacidade que as crianças têm de tomar a língua como objeto de reflexão, apercebendo-se dos aspetos formais envolvidos na sua construção. Para os mesmos autores, a comunicação oral e a consciência linguística são as duas grandes componentes envolvidas no processo de aquisição da linguagem. Enquanto a comunicação oral possibilita que a criança vá desenvolvendo a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases cada vez mais complexas, a consciência linguística, promovida pela exploração lúdica da linguagem, leva as crianças a tomarem consciência da língua enquanto objeto de reflexão.

Para Freitas et al. (2010), a consciência linguística concretiza-se na capacidade do sujeito em selecionar itens lexicais, selecionar formas e estruturas mais apropriadas face ao que se pretende exprimir, avaliar alternativas e adequar o estilo ao contexto e objetivo, evoluindo, à medida que se cresce, para um conhecimento cada vez mais explícito (ensino formal).

Nas atuais orientações curriculares, definiram-se três dimensões que constituem a consciência linguística: consciência fonológica, consciência da palavra e consciência sintática (Silva et al., 2016). A consciência fonológica está relacionada com a identificação e manipulação dos elementos sonoros que integram as palavras. Na educação pré-escolar, as crianças aprendem a dominar habilidades relacionadas com a

identificação e manipulação de sílabas, verificando-se maior dificuldade na identificação de fonemas, cujo desenvolvimento é mais tardio, relacionando-se bastante com a aprendizagem da leitura. A consciência da palavra permite que a criança reconheça este elemento enquanto constituinte de uma frase. Inicialmente, as crianças identificam palavras que têm significado para elas, como o caso dos nomes e verbos, não conseguindo diferenciar a palavra do seu significado, ou do objeto a que se refere. Com o desenvolvimento do pensamento simbólico, tal habilidade vai progredindo. Relativamente à consciência sintática, esta relaciona-se com a formação e colocação das palavras na frase, ou seja, exige algum conhecimento e compreensão das regras de organização gramatical, notória quando uma criança identifica uma frase incorreta (Silva et al, 2016).

Freitas et al. (2010) incluem, além da consciência fonológica e sintática, a consciência morfológica, relacionada com a estrutura interna das palavras. Considerando que as palavras são constituídas por unidades mínimas de significado (morfemas), a consciência morfológica relaciona-se com a análise da estrutura interna das palavras, levando a criança a desvendar o significado de itens nunca antes ouvidos (Duarte, 2008). A consciência morfológica e a consciência sintática são dois tipos de consciência linguística determinantes para a aprendizagem futura da leitura e da escrita, já que é importante a compreensão do que se lê e uma produção escrita de qualidade (Freitas et al., 2010).

Ainda sobre a consciência linguística, Sim-Sim (2008) e Vegas (2015) referem outra habilidade relativa ao desenvolvimento da pragmática/ discurso, identificada pela capacidade de encadear e estabelecer conexões entre ideias distintas, dificilmente verificada antes dos três anos de idade. Lopes, Rio-Torto, Mateus e Villalva (2007) já haviam identificado todas as componentes atrás mencionadas: a consciência fonológica (para os sons); a consciência morfológica e a lexical (para as palavras); a consciência textual (referente ao texto); a consciência pragmática e semântica (referente aos significados dos enunciados).

Para Sim-Sim (2002, p.221), “dentro da consciência linguística, é possível distinguir diferentes graus, que vão desde a capacidade de brincar com a língua, passando pela gramaticalidade do discurso e pela correção de estruturas agramaticais, até à explicação da (a)gramaticalidade” pelo que a promoção para o seu



desenvolvimento deve ser iniciada antes do ensino formal, ou seja, na etapa pré-escolar. Esta promoção pode ser feita através de inúmeras atividades, salientando “as referentes à consciência fonológica, à consciência lexical e à consciência sintática” (Sim-Sim, 2002, p. 222).

Neste estudo, dedicado ao desenvolvimento lexical de crianças em pré-escolar, as atividades privilegiaram as componentes lexical e morfológica, motivo pelo qual seguiremos a aprofundar o que a investigação tem dito sobre elas. Ainda assim, embora a ênfase dada a estas tenha sido superior, nunca esquecemos as restantes, considerando que o seu desenvolvimento ocorre de forma simultânea e interativa, pois “os modelos de aquisição de linguagem infantil preveem interação entre níveis linguísticos, fonológicos, vocabulares, sintáticos e semânticos” (Araújo, Marteleto, & Shoen-Ferreira, 2010, p.170).

### **Consciência lexical e a sua importância na educação pré-escolar**

Segundo Duarte, Colaço, Freitas, e Gonçalves (2011), a consciência lexical pode ser definida como o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das palavras. Para as autoras, a promoção do desenvolvimento de consciência lexical, no pré-escolar, passa pela elaboração de propostas que aumentem o capital lexical (conjunto de palavras que conhecemos e utilizamos) das crianças, ou seja, que potenciem o desenvolvimento vocabular.

A lexicologia é a área que se destina ao ensino do léxico, isto é, ao conjunto de palavras que fazem parte de determinado idioma (língua). Assim, a lexicologia tem na palavra o seu objeto principal de estudo. Segundo Armonia et al. (2015), a palavra é “a célula da linguagem”, e o seu conhecimento depende de um processo complexo que “envolve o reconhecimento intuitivo da sua forma fónica, da sua forma gráfica, da classe e subclasse a que pertence, do seu género e do seu significado” Sim- Sim (2011, p.10). Deste modo, o léxico situa-se numa interseção linguística que absorve informações provenientes da fonética e fonologia, da semântica, da morfologia, da sintaxe e das situações comunicativas, portanto, da pragmática. Ensinar o léxico implica levar em consideração alguns conceitos base, nomeadamente, o conceito de léxico e o de vocabulário. O primeiro destes conceitos pode ser definido como o conjunto “virtual de

todas as palavras de uma língua”, podendo ser entendido como um sistema aberto e em constante expansão. O conceito de vocabulário corresponde a uma amostra do léxico individual, ou seja, corresponde ao conjunto “factual” de palavras que o locutor utiliza num momento de fala preciso, constituindo, por isso, um sistema fechado (Correia & Lemos, 2005, p. 9; Guerra & Andrade, 2012). Para Armonia et al. (2015), existem dois tipos de vocabulário: o expressivo, que pode ser avaliado pelo número de palavras que a criança produz; o recetivo que, como o nome indica, é necessário para a receção e processamento de informação, sendo considerado uma das mais importantes habilidades intelectuais. A distinção entre estes dois tipos de vocabulário relaciona-se com as duas componentes chave do processamento de informação verbal, a compreensão e a produção, já que o desenvolvimento de vocabulário recetivo constitui a base para o desenvolvimento do vocabulário expressivo. Farkas, Beron, e Benedict (citados por Maier, Bohlmann, & Palacios, 2016, p. 50) referem que “Vocabulary skills – both receptive and expressive -are developing throughout childhood, particularly during the preschool years. These skills follow a developmental sequence whereby receptive appear to develop before expressive vocabulary skills”. Deste modo, os autores alertam para a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento do vocabulário e, conseqüentemente, no desenvolvimento das competências lexical e oral. De facto, as realizações linguísticas que envolvem a criança em contexto pré-escolar são determinantes para o desenvolvimento da sua competência lexical, apresentando-se as próprias realizações linguísticas dos educadores como modelos que a criança tendencialmente reproduz (Pires, 2015; Cabell, Justice, McGinty, & DeCoster, 2015). Para Whorrall e Cabell (2015) e Oliveira, Braz-Aquilino, e Salomão (2016), os educadores modelam a linguagem da criança sempre que conversam com ela, utilizam vocabulário sofisticado, promovem atividades de escuta ativa e fornecem feedbacks sobre o modo como falam, promovendo, conseqüentemente, maior conhecimento sobre vocabulário.

O período pré-escolar (3 aos 6 anos de idade) caracteriza-se pelo rápido desenvolvimento lexical, no qual as crianças acrescentam cerca de cinco palavras por dia, ampliando o seu vocabulário com novas palavras e estabelecendo relações entre elas (Reyes & Pérez, 2014). Desta forma, crianças, nesta fase, conhecem e utilizam um vocabulário relativamente extenso de palavras (Sim-Sim, 2008). Embora tal seja verdade, para quantificar a produção lexical das crianças, é necessário relembrar a

assimetria existente entre uso e reconhecimento, já que o vocabulário que a criança reconhece é largamente superior ao que produz, alertando, mais uma vez, para a diferença entre compreensão e produção (Sim-Sim, 1998; Rigolet, 2000; Araújo et al., 2010).

A compreensão da linguagem oral ocorre, numa primeira fase, a nível da perceção da fala e, posteriormente, a nível da segmentação da cadeia sonora em unidades mínimas com significado, de forma a descodificar a mensagem; a produção refere-se à estruturação da mensagem, formatada de acordo com as regras de determinado sistema linguístico e materializada, no caso da linguagem oral, na articulação de cadeias fónicas (Sim-Sim, 1988). A antecedência da compreensão dos conceitos sobre a sua produção ronda o período de seis meses, pois “antes de poder aplicar um novo vocábulo de forma adequada na sua linguagem oral (ou até escrita), é preciso dominar o conceito do seu significado muito antes, assimilá-lo progressivamente, durante cerca de 6 meses, a fim de aplicá-lo acertadamente” (Rigolet, 2000, p. 65).

Para Vegas (2015), ao estimular a compreensão nas crianças de pré-escolar, estamos a contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. As atividades de compreensão só se desenvolvem se forem fornecidos referenciais linguísticos ricos, transmissores de realidades múltiplas e variadas. O papel dos educadores passa, então, pela promoção de atividades que facilitem aquele processo antecessor da produção oral, através de atividades adequadas ao nível linguístico dos grupos, mas, ao mesmo tempo, ir progredindo no sentido de inculcar maior complexidade às mesmas, através da introdução de novos vocábulos, de frases complexas, fatores que muito auxiliarão a compreensão oral.

O desenvolvimento lexical de cada criança depende, assim, em larga medida das interações que cada uma estabelece com o meio que a rodeia (Pires, 2015; Whorrall & Cabell, 2015). De facto, a nível dos estudos efetuados sobre o capital lexical das crianças, destacam-se aqueles que se dedicaram a analisar e definir os fatores que influenciam o seu desenvolvimento nos quais se enquadra o meio (Wasik, 2010; Pollard-Durodola, Gonzalez, Simmons, & Nava-Walichowski, 2011; Sheridan & Markslag, 2017) e aqueles que se dedicaram a analisar a importância do seu desenvolvimento enquanto fator preditivo da alfabetização escolar (David, 2003; Capovilla & Dias, 2008; Reyes &

Pérez,2014; Duff, Reen, Plunkett, & Nation, 2015; Asaridou, Demir-Lira, Goldin-Meadow, & Small, 2016). Nos primeiros estudos referidos, identificaram-se os fatores socio-económicos das famílias (nível de escolarização dos pais, existência de material impresso em casa), o conhecimento prévio sobre o mundo (condicionado pela riqueza de interações com os adultos e pelo acesso a manifestações culturais) e a variedade linguística de origem das crianças. Os segundos estudos, referentes à relação estabelecida entre capital lexical e sucesso escolar, comprovam existir uma correlação forte entre ambos, mostrando que quanto maior for o capital lexical das crianças, mais fácil será o desenvolvimento da leitura e maior será o desempenho na compreensão leitora. Por outro lado, o capital lexical é igualmente determinante para a qualidade de escrita, já que quanto maior for, maiores são os recursos disponíveis para selecionar vocabulário, evitando repetições lexicais (Wasik, 2010; Sim-Sim, 2011; Whorral & Cabell, 2015). O desenvolvimento do capital lexical relaciona-se, assim, com a aquisição de linguagem oral e, ao mesmo tempo, constitui um fator preditivo do desenvolvimento ortográfico (Capovilla & Dias, 2008). Num estudo de Bishop e Adams (citado por Capovilla & Dias, 2008), verificou-se que crianças cujos atrasos na linguagem tivessem sido resolvidos até aos cinco anos tiveram uma alfabetização normal. Passada essa idade, as crianças com distúrbios da linguagem oral tendiam a apresentar problemas na alfabetização, obtendo um desempenho insatisfatório no que se refere à compreensão e produção da linguagem.

Existem diferentes testes que permitem aferir informações sobre o domínio lexical das crianças. Esses testes contemplam as duas capacidades envolvidas no desenvolvimento lexical, ou seja, as capacidades recetivas e expressivas. Para avaliar as capacidades recetivas, existe o teste da definição verbal que pode ser definido como “o processo que nos permite comparar a extensão e precisão do significado de uma palavra” (Sim-Sim, 2001, p. 12); para as capacidades expressivas, existe o teste da nomeação que consiste na atribuição de um rótulo lexical (palavra) à realidade que esse rótulo representa.

Para David (2003), a identificação semântica de uma palavra varia de acordo com o facto de ela pertencer, ou não, ao léxico mental da criança. Caso a palavra seja conhecida, a identificação consiste em ativar diferentes associações como frequência de uso da palavra, categorização, hierarquização, características do objeto a que a palavra

se refere e também identificação de palavras compostas ou derivadas da mesma. Caso a palavra seja desconhecida, não pertencendo ao léxico mental da criança, a sua identificação necessita de um tratamento semântico específico que passa pela construção das mesmas associações que, no caso, serão feitas a partir da relação com os contextos semânticos e sintáticos, relação com os referentes, experiências e saberes. Contribuir para crescimento lexical das crianças na educação pré-escolar passa então, pela criação de propostas que respeitem uma determinada organização lexical, de forma a facilitar aquelas associações. Reyes e Pérez (2014) reforçam o papel que as experiências da criança e as suas concepções do mundo têm no estabelecimento de conexões entre palavras e conceitos. Tal preocupação aparece espelhada na investigação de Pollarh- Durodola et al. (2011) onde se prova que a aquisição de vocabulário deve sempre fazer-se de forma associada às temáticas do mundo. No seu estudo, os autores relatam uma experiência onde as crianças acumulam conhecimento de vocabulário através da compreensão das relações entre palavras novas e conceitos que lhe estejam associados, pois conhecer o significado de uma palavra implica entender a rede de conceitos lexicais que estão conectados a ela. Ao fazer estas conexões cumulativas, a criança amplia o seu conhecimento sobre vocabulário. Promover o desenvolvimento lexical passa, então, como Sim-Sim (1998) já havia referido, não só pela aquisição de novos vocábulos e significados mas também pela criação de redes de conexão entre eles.

### **Competência morfológica**

“Dado que os morfemas são as unidades mínimas com significado e forma fónica, o léxico mental dos falantes contém, para além de palavras, morfemas lexicais e gramaticais, “tijolos” que lhes permitem compreender e criar palavras que nunca antes tinham ouvido” (Duarte, 2000, p. 77). A competência morfológica está relacionada com o conhecimento da estrutura interna das palavras (McBride-Chang, Wagner, Muse, Chow, & Shu, 2005; Diamanti et al., 2017a, 2017b). As unidades mínimas com significado que constituem uma palavra são designadas de morfemas que, como refere Duarte (2000), podem ser de dois tipos: radicais e afijos. Os morfemas que são radicais determinam o significado da palavra e, por essa razão, existem na língua de forma livre

e independente (exceção feita aos radicais eruditos); os morfemas que são afixos, ao contrário dos radicais, aparecem sempre associados ao radical, podendo anteceder-lhes (prefixos) ou suceder-lhes (sufixos), existindo na língua de forma presa e dependente. Atendendo ao significado dos morfemas, o mesmo autor alerta para a existência de morfemas lexicais (radicais e afixos derivacionais) que contêm informação de natureza lexical e morfemas gramaticais (afixos flexionais).

Apesar dos diversos estudos relacionados com o desenvolvimento da consciência morfológica, ainda não existe consenso sobre a idade em que esta se começa a desenvolver. Ainda assim, existem vários autores que têm demonstrado que esse desenvolvimento se inicia durante a educação pré-escolar (Vegas, 2015, Diamanti et al., 2017b), destacando, contudo, a fase compreendida entre os 4 e os 6 anos (Diamanti et al., 2017a) onde a capacidade para reconhecer algumas relações morfológicas que se estabelecem entre as palavras parece ser superior. Esse conhecimento leva-as, muitas vezes, a criar palavras, aplicando a mesma regra morfológica. As sobregeneralizações são produto deste conhecimento elementar, de que é exemplo a palavra uveira, pois se a criança sabe que a laranja vem da laranjeira, a maçã da macieira, é provável que diga que a uva vem da uveira. Para Diamanti et al. (2017a, 2017b), este comportamento reflete a habilidade que a criança tem para, desde cedo, compreender a formação de muitas palavras. A educação pré-escolar deve, por conseguinte, potenciar esta habilidade através de tarefas e atividades, já que, através do desempenho nas mesmas, é possível aferir sobre a maturidade e o desenvolvimento linguístico das crianças (Vegas, 2015).

Para Jarmulowicz e Taran (2013), o desenvolvimento das habilidades morfológicas não ocorre de forma isolada de outras habilidades linguísticas como a semântica, a sintaxe e a fonologia e o seu domínio vai para além da simples identificação de regras e sua aplicação. Para as autoras, uma vez que os morfemas são unidades mínimas de significado, a componente morfológica e lexical estão interligadas (Jarmulowicz & Taran, 2013). Como prova dessa ligação, as mesmas autoras fazem referência ao modelo psicolinguístico do léxico, figura 11, de Levelt (1992, citado por Jarmulowicz e Taran, 2013) para quem a “morphological awareness is a reflection of the organization of the lexical system, and for children, awareness reflects lexical organization at a particular point in development” (Jarmulowicz & Taran, 2013, p. 67).

Neste modelo são considerados dois níveis de organização lexical que interagem: o primeiro, denominado “lemma”, contém os significados de conceitos. O segundo nível, “lexeme”, mais complexo, envolve já habilidades morfológicas e fonológicas que resultam do primeiro nível de representação lexical. A progressão na forma de representação dos conceitos nas crianças deve, então, preocupar-se com a promoção de atividades que considerem estes níveis, cuja complexidade irá refletir o nível de desenvolvimento morfológico e lexical da criança.

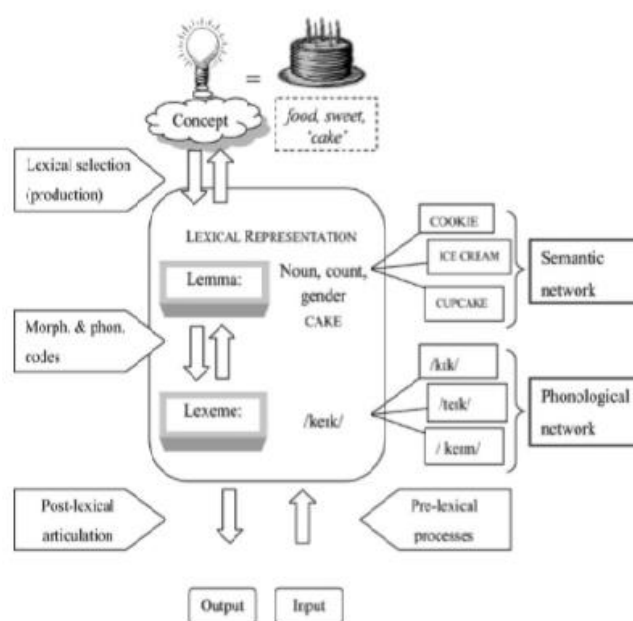


Figura 11. Níveis de representação lexical baseado no modelo de Levelt (1999, citado por, Jarmulowicz & Taran, 2013, p. 60)

Provada a importância e a relação que habilidades linguísticas como a consciência lexical (a que se associa a consciência fonológica) e a consciência morfológica mantêm, a revisão que se segue teve o intuito de procurar sugestões que nos permitam potencializar o desenvolvimento de tais habilidades em crianças de pré-escolar, com maior destaque para o domínio lexical e morfológico.

### **Percursos possíveis para trabalhar o desenvolvimento conceitual e lexical da criança na educação pré-escolar**

Para Sim-Sim (2001, p. 14), “o desenvolvimento lexical consiste na aquisição de novas palavras, dos significados respectivos e da ligação entre ambos, ou seja, a evolução

lexical contempla não só a aquisição de novas palavras, mas também o estabelecimento de redes de ligação entre elas”. Desta forma, todos os educadores, atentos e responsáveis, devem conhecer os mecanismos “através dos quais se processa o desenvolvimento conceptual e lexical e se sintam estimulados a criar na classe situações que promovam esse desenvolvimento” (Sim-Sim, 1998, p. 109). Para Bee (2003, citado por Araújo, et al., 2010, p. 175) “sem um repertório amplo de palavras, fica difícil para a criança criar novas categorias concetuais”.

Em seguida, são apresentadas algumas propostas que impulsionam o desenvolvimento lexical no pré-escolar. Reforçamos que, para otimizar o envolvimento e os resultados esperados nas crianças, as propostas devem ser apresentadas de forma lúdica e a dinâmica estabelecida entre educador-crianças deve permitir uma rede de comunicação em que ambos são detentores da mesma (Rigolet, 2000).

### **Tarefas de Concetualização e Categorização de Conceitos**

Os conceitos são “representações mentais do real, que assentam em categorias, cuja base é a relação entre as entidades que integram a categoria” (Sim-Sim, 1998, p. 114), ou seja, são produto de processos de categorização de itens que partilham propriedades comuns. Para Sim-Sim (1998, p. 110), “os rótulos lexicais são as etiquetas que colamos aos conceitos”, sendo o domínio vocabular de qualquer um mais rico quanto mais amplo for o conhecimento desses mesmos rótulos. Ao processo de atribuição de rótulos lexicais chamamos nomeação, sendo a palavra a representação verbal de um dada realidade. Para Rigolet (2000, p. 42), “ a nomeação lança as bases cognitivas para o desenvolvimento tanto da linguagem de compreensão como da de produção, tanto da linguagem dirigida a um interlocutor como da interiorizada”. A criança nomeia primeiro os substantivos e os verbos de ação, concretos e funcionais. É por este motivo que educadores devem atribuir nomes corretos a cada conceito, objeto, ação, sentimento, percepção, qualidades, entre outras.

Pires (2015) indica que, no “jogo da concetualização”, a criança tem de, apenas apoiada no input oral que recebe, resolver problemas concetuais relativos a escalas de referência (como saber a diferença entre uma colher de sopa e uma de sobremesa) e a referenciação a objetos. Nesta, a criança tem de manipular informações relacionais de



inclusão (como no caso da hiperonímia e da holonímia); informações relacionais de polissemia (como estabelecer os matizes significativos de uso das palavras), ambiguidades semânticas (como mapear os diferentes objetos referidos por determinada palavra) e, finalmente, discriminar a sobreposição de propriedades de objetos.

Desta forma, qualquer processo de categorização está dependente de um processo de avaliação das características apresentadas que permitem agrupar os objetos/acontecimentos em determinadas categorias. É a “relevância das características, ou atributos que determina a inclusão numa determinada categoria” (Sim-Sim, 1998, p.111). A dificuldade em avaliar a relevância destas características resulta, por vezes, em erros de concetualização (por exemplo, ao considerar que, na classificação dos peixes, viver na água é uma característica relevante, algumas crianças caem no erro de considerar baleias como peixes). Assim, neste processo, a distinção clara entre atributos relevantes e irrelevantes é determinante na aquisição correta dos conceitos (Sim-Sim, 1998).

Além da relevância, também a saliência dos atributos e o número de propriedades relevantes e irrelevantes influenciam o processo de aquisição de conceitos e, conseqüentemente, a categorização. Quanto mais salientes forem as características e quanto menor o número de características (relevantes e irrelevantes) mais rápido será o processo de aquisição de conceitos (Sim-Sim, 1998).

Ainda no que se refere à aquisição de conceitos, há que considerar a existência de uma “organização hierárquica” entre os mesmos que resulta na existência de três níveis de categorização distintos: nível básico, que inclui conceitos com maior grau de diferenciação (por exemplo, bola); nível mais geral, denominado de superordenação, que inclui os conceitos mais gerais e menos específicos (por exemplo, brinquedo) e um nível mais específico, denominado de subordenação, que inclui os conceitos mais particulares e específicos de todos (por exemplo, bola de ping-pong). Para Sim-Sim (1998, p. 115), “quanto mais se sobe na hierarquia categorizada, maior é o número de instâncias contempladas e menor a especificidade dessas instâncias” (no exemplo dado à medida que subimos temos bola de ping-pong- bola- brinquedo).

Para Boisseau (2009), as atividades de categorização são importantes ferramentas para a aquisição e fortalecimento de vocabulário. Para as levar a cabo, o

educador deve configurar diferentes campos lexicais de forma a promover aprendizagens relacionadas com substantivos, adjetivos e verbos de ação. As atividades propostas pelo autor consistem na triagem e classificação de objetos, onde a criança, perante uma série de objetos/imagens ou fotos, é levada a descobrir que objeto não tem ligação com os restantes; elaboração de etiquetas para caixas de brinquedos ou gavetas temáticas, onde a criança desenha ou pinta aquilo que pode ser colocado nas caixas ou gavetas (alimentos, animais, mobiliário, louça, entre outros). Além destas atividades, o mesmo autor sugere a realização de jogos que, como refere, traz inúmeros benefícios, garantindo uma aquisição mais segura do significado das palavras e, conseqüentemente, da sua memorização. Os jogos propostos consistem na manipulação de objetos ou imagens onde a criança é encorajada a encontrar, de entre uma série de objetos, aquele que foi removido ou alterado por outro; o jogo do objeto mistério, onde a criança tem de palpar um objeto que esteja escondido num saco opaco, tentando, em seguida, nomeá-lo e justificar o motivo dessa nomeação; o jogo do dado, onde a criança manipula um dado e um tabuleiro cujas imagens correspondem; jogo de associação, onde a criança é encorajada a nomear objetos e relacioná-los, arrumando-os num local adequado (por exemplo, as roupas são do armário, as canetas da prateleira); jogo dos opostos, que pode ser utilizado tanto com verbos (entrar/sair), adjetivos (longos, curtos), preposições (por cima, debaixo); jogo da caça ao intruso, onde a criança é levada a selecionar o objeto que não pertence a determinada categoria; jogos de comparação, onde a criança deve dizer as diferenças entre objetos da mesma categoria (por exemplo, diferença entre armário e prateleira), entre outros.

### **Exploração de Campo lexical/ Área Vocabular**

O léxico de uma língua encontra-se estruturado em diferentes áreas vocabulares, também denominadas de campos lexicais, que correspondem a subconjuntos de palavras pertencentes a uma mesma área de conhecimento ou interesse.

Rigolet (1998) refere que crianças de pré-escolar parecem dominar vários campos: pessoas, ações, comida; partes do corpo, vestuário, animais, meios de transporte, brinquedos, objetos domésticos, formas de boa educação e, por fim, um campo destinado às palavras “sem significado” em si (palavras cujo significado muda

consoante a situação em que são utilizadas, como é o caso dos pronomes ou palavras como aqui, ali, isto, aquilo, entre outras). Assim, é aconselhável a criação de atividades que trabalhem estes campos lexicais (Albuquerque, 2000).

A teoria dos campos lexicais ou áreas vocabulares é aprofundada pelo estabelecimento de relações entre as palavras e os seus significados (traços semânticos) na comunicação, pelo que devem ser contempladas situações em que se estude a relação estabelecida entre palavras como o caso da sinonímia/ antonímia; hiperonímia/ hiponímia e holonímia/ meronímia (Duarte & Figueiredo, 2011; David, 2003).

### **Exploração de relações de Antonímia/ Sinonímia**

“Entre as palavras cujo significado possa ser descrito através de traços semânticos quase idênticos, estabelece-se uma relação de sinonímia” (Duarte, 2000, p. 95). Por oposição, quando a relação que se estabelece entre as palavras se caracteriza por valores contrários, estabelece-se uma relação de antonímia. A este propósito, Sim-Sim (1998) alerta para o princípio do contraste, que opera desde muito cedo no desenvolvimento da linguagem, que postula “que qualquer diferença na forma gera diferenças no significado” (Sim-Sim, 1998, p. 128), ou seja, perante uma palavra nova, a criança tende a atribuir-lhe um significado diferente das palavras conhecidas. Tal facto, traz algumas implicações no que refere à maior dificuldade das crianças de três/ quatro e cinco anos em aceitar sinónimos do que antónimos. Relativamente a estes, distinguem-se três tipos de relação: relação de antonímia complementar, em que o significado de um dos opostos é a negação do significado do outro; relação de antonímia graduável, em que os antónimos se opõem entre si e em relação a outros itens; relação de antonímia relacional, onde os opostos são simétricos (Duarte, 2000). Rigolet (1998) refere que, entre os quatro e os cinco anos, a criança sofre grande evolução a nível semântico, provocado pelo crescimento de vocabulário que passa a ser utilizado, quer para classificar melhor os objetos (este é maior que aquele) quer para adjetivar a linguagem (opostos e sinónimos), justificando-se a elaboração de atividades que tenham em conta estes conteúdos.

### **Exploração de relações de Hiperonímia/ Hiponímia**

“Muitos traços semânticos estão hierarquizados conceitualmente, pelo que os itens que os possuem se encontram também hierarquizados uns relativamente aos outros” (Duarte, 2000, p. 95). Criam-se, então, relações de subordinação concetual entre as palavras nas quais as palavras mais elevadas na hierarquia (hiperónimos) funcionam como nomes da classe a que pertencem as palavras colocadas numa posição hierárquica inferior (hipónimos), tendo estas, conseqüentemente, um significado mais restrito do que as superiores (por exemplo, a palavra peixe pode ser considerada um hiperónimo de salmão que, neste caso, é um hipónimo).

### **Exploração de relações de Holonímia/ Meronímia**

À semelhança das relações anteriores, também nestas se estabelece uma relação de hierarquia, podendo ser designadas de relações parte/todo. Segundo Xavier e Campos (1991, p. 247), numa relação parte/ todo, estabelece-se uma “relação semântica de posse inalienável” como a encontrada em unidades lexicais como corpo e nariz, em que nariz (merónimo) é uma parte constituinte do corpo (holónimo).

### **Percursos possíveis para trabalhar o desenvolvimento morfológico da criança na educação pré-escolar**

A par do desenvolvimento vocabular, as crianças em idade pré-escolar vão demonstrando conseguir estabelecer algumas relações entre as componentes semânticas e estruturais das palavras (Vegas, 2015). A capacidade, ainda que elementar, de manipular as palavras denuncia o desenvolvimento de consciência morfológica que, embora não haja consenso sobre a altura do seu aparecimento, parece desenvolver-se simultaneamente com outras habilidades linguísticas, nomeadamente com o desenvolvimento lexical: “Children are learning morphology at the same time that their vocabularies are undergoing expansion” (Marchman & Bates, 1994, p. 343). Desta forma, é de todo pertinente criar oportunidades que estimulem as crianças para o reconhecimento e manipulação das mais variadas palavras, cruzando informações de todas as habilidades linguísticas (fonologia, semântica, pragmática). Na literatura,

existem já referências a diferentes tarefas que se destinam a avaliar a consciência morfológica e que, uma vez ajustadas ao nível de ensino e às habilidades linguísticas de cada criança, podem servir de inspiração para a construção de atividades para esta etapa educativa.

### **Tarefa de completamento de frases**

Nestas tarefas é pedido às crianças para completar corretamente frases ou histórias (Seixas, 2007). Assim, em alguns casos, consiste em completar o morfema final de uma palavra inserida ou completar com uma palavra derivada de determinada palavra primitiva. Esta tarefa tem sido utilizada em várias investigações como o caso de Brimo (2015) e McCutchen e Stull (2015). Nestes estudos, embora aplicados já em crianças a frequentar os primeiros anos de ensino formal, as autoras, aplicaram, entre outras, tarefas de completamento de frases, com o intuito de relacionar esta habilidade com aspetos relacionados com a alfabetização precoce, nomeadamente a leitura e a escrita infantil.

### **Tarefa de derivação morfológica e de relacionamento morfológico**

Numa tarefa de derivação morfológica as crianças são encorajadas a executar ou tarefas de decomposição, onde devem manipular uma palavra derivada, retirando o seu sufixo, ou tarefas de derivação, onde, a partir de uma palavra primitiva, se deve produzir uma palavra derivada que conserve a estrutura fonológica da primitiva (Seixas, 2007). Habitualmente, esta tarefa é apresentada através da elaboração de frases que a criança deve completar, executando uma das tarefas anteriores (Araújo, 2015).

Numa tarefa de relacionamento morfológico, são apresentados alguns pares de palavras/ itens, cabendo à criança selecionar aqueles que estabelecem relação morfológica.

### **Tarefa de replicação do erro**

Neste tipo de tarefa, as crianças deverão identificar e corrigir erros gramaticais em frases que lhe são ditas, como por exemplo “a menina é lindo”. Posteriormente, de

forma a assegurar que a criança reconheceu os erros gramaticais, dever-se-á pedir-lhe para, propositadamente, aplicar esse erro, partindo de frases gramaticalmente corretas (Seixas, 2007; Araújo, 2015). Desta forma, através da reprodução propositada de erros, a criança demonstra ser ou não capaz de identificar violações de natureza morfológica.

### **Tarefa de analogia de frases e de analogia de palavras**

Numa tarefa de analogia de frases são dadas à criança duas frases que têm determinada relação morfológica, encorajando-a a criar outras duas em que aquela relação se mantenha, avaliando, deste modo, se a criança foi capaz de efetuar a transformação morfológica correta que liga todas as frases (Araújo, 2015).

A tarefa de analogia de palavras é equivalente à anterior, porém, ao invés de frases, as transformações são aplicadas a pares de palavras isoladas.

### **Tarefa de interpretação de pseudo-palavras**

Nesta tarefa, é dada à criança uma palavra composta por um morfema base a quem foi adicionado um afixo. Apesar de ambos existirem na língua, a sua junção forma uma palavra que não existe, mas cujo significado, caso existisse, é sugerido por aquela união inicial (Seixas, 2007). É esse significado que as crianças devem reconhecer através da análise de ambos os constituintes da palavra. A título de exemplo podemos referir a palavra “desfeliz”, formada pelo afixo “des” e o morfema base “feliz”, que caso existisse no léxico, significaria alguém que não está feliz. Numa fase posterior, já no início do ensino formal, a leitura de pseudo-palavras é uma tarefa que tem sido utilizada em algumas investigações de forma a aferir sobre a forma como as habilidades morfológicas influenciam a leitura e a ortografia (Diamanti et al., 2017b).

### **Tarefa de identificação de morfemas-base**

Tarefa em que se pede à criança para identificar o morfema-base em palavras derivadas por sufixação ou prefixação. Habitualmente, pergunta-se “qual a palavra escondida em estrelinha?”, sendo esperado que a criança responda “estrela”. Para Lyste, Lervag, e Hulme (2016) e McBride- Chang et al. (2005), o treino morfológico na

etapa pré-escolar inclui tarefas em que as crianças devem identificar prefixos e sufixos nas palavras, reconhecer as componentes de palavras compostas. Esses autores consideram mais exigentes as tarefas de manipulação de morfemas. Para Duarte et al. (2011), a capacidade de identificar o radical de uma palavra e seus afixos é a pista mais eficiente para descobrir o significado de palavras novas. Desta forma, a educação pré-escolar deve contemplar atividades que “orientem a atenção das crianças para a identificação de radicais e afixos, como forma de sensibilização para o significado de alguns dos prefixos e sufixos mais produtivos em português” (Viana & Ribeiro, 2014, p.70).

### **Tarefa de família de palavras**

Aqui, as crianças, partindo de um morfema inicial (palavra), devem identificar outras que pertençam à mesma família de palavras. Essas novas palavras são obtidas através de processos de derivação ou composição (Cunha & Cintra, 1992). Para Seixas (2007) os processos de derivação podem ser realizados por prefixação e sufixação, incluindo os sufixos nominais, aumentativos, diminutivos e verbais. Em contrapartida, os processos de composição, podem ser efetuados por justaposição ou aglutinação. Para Araújo (2015), através deste tipo de tarefas, é possível aprofundar, sobretudo, os significados de palavras que, embora distintas, mantêm determinada relação, por exemplo gato, gatinho, gatinhar, entre outras possibilidades.

## ESTUDOS EMPÍRICOS

Tal como Vasconcelos refere:

A ciência e o conhecimento têm vindo a acumular conhecimento sobre as condições que influenciam o modo como a infância se constrói e as crianças se desenvolvem, e a necessidade de intervenções adequadas para que se gerem processos que permitam o desenvolvimento do cérebro, não podendo negar hoje a influência que as primeiras experiências têm no seu ulterior desenvolvimento. (Vasconcelos, 2012, p. 28)

Embora se trata de uma afirmação genérica, podendo ser aplicável para qualquer área contemplada na educação pré-escolar, dado o enquadramento do projeto, inserido no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, apresentamos, de seguida, alguns estudos empíricos que apresentam conhecimentos relevantes, possibilitando aferir sobre a pertinência da temática. A pesquisa foi efetuada, sobretudo, na biblioteca da Escola Superior de Educação (ESE) de Viana do Castelo e no repositório da Biblioteca do Conhecimento Online (b-on), alargando, porém, a mesma, a jornais científicos, disponíveis on-line, dedicados a investigações realizadas no campo das ciências linguísticas como a Applied Psycholinguistics e a Frontiers in Psychology. A pesquisa foi limitada a estudos realizados na Europa aplicados em amostras de pré-escolar, incluindo, contudo, um estudo em que além de um grupo de pré-escolar a investigação contemplava também um grupo do ensino formal.

Numa obra de Viana (2001), a autora divulga os resultados de um projeto de intervenção, denominado “Melhor falar para melhor ler”, concebido para a promoção de habilidades linguísticas em crianças entre os quatro e os seis anos de idade. Trata-se de um programa de estimulação linguística que teve por base a atividade de leitura de histórias e a exploração linguística das mesmas, fundamentalmente ao nível da comunicação oral (compreensão da história escutada e seu reconto), da monitorização da reflexão linguística (através de exercícios de paráfrase, de antonímia e sinonímia e de manipulação segmental) e da exposição a material escrito (registo escrito de palavras ou frases). Durante os dois anos de duração do programa, as crianças foram avaliadas através do “Teste de Identificação de Competências Linguísticas” (T.I.C.L.), constituído por quatro sub-escalas, nomeadamente: conhecimento lexical; regras morfológicas; memória auditiva; reflexão sobre a língua e reconhecimento global de palavras. A



reaplicação anual do T.I.C.L. demonstrou uma evolução de todas as habilidades linguísticas, destacando, contudo, as áreas de conhecimento lexical, avaliadas através de provas de nomeação (de partes do corpo, de objetos, de cores, de elementos pertencentes a determinado campo semântico), de identificação de verbos que definem ações, da explicitação de funções, da utilização de locativos e da explicitação de opostos, e as áreas de reflexão sobre a língua e reconhecimento global de palavras, avaliadas através de provas de avaliação da correção sintática de enunciados, de segmentação de frases em palavras e palavras em sílabas, de identificação auditiva de sílabas iniciais e finais e de reconhecimento global de palavras.

Mais recentemente, Haley, Hulme, Bowyer-Crane, Snowling e Fricke (2017) realizaram um estudo, em Inglaterra, no qual investigaram os efeitos obtidos de um programa de intervenção de linguagem em crianças de pré-escolar com necessidades relacionadas com o desenvolvimento de linguagem oral. Esse programa teve duração de quinze semanas, fazendo parte dois grupos de crianças: um grupo de controlo, constituído por cinquenta e uma crianças, que não foram sujeitas ao programa e um grupo de intervenção, constituído por cinquenta e duas crianças, que foi sujeito ao programa, realizado mediante três sessões semanais de cerca de vinte minutos. As medidas utilizadas permitiam aferir sobre a habilidade oral das crianças, nomeadamente, conhecimento de vocabulário, compreensão auditiva, habilidades narrativas, gramaticais e fala que revelaram uma considerável evolução no grupo de intervenção, sobretudo, a nível do vocabulário ensinado, mostrando o benefício deste tipo de programas. O mesmo estudo alertava para a necessidade de se continuarem a elaborar pesquisas em que os investigadores se concentrem não só sobre os efeitos de programas similares mas também os ambientes linguísticos criados em pré-escolar.

Num estudo de McBride-Chang et al. (2005), os investigadores propuseram-se a estudar a relação estabelecida entre a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento de consciência morfológica, tentando compreender qual o papel que esta exerce naquele processo. Neste estudo participaram noventa e oito crianças, divididas em dois grupos, um grupo constituído por crianças de pré-escolar, entre os cinco e os seis anos e outro constituído por crianças do ensino básico, entre os sete e os nove anos. Como instrumentos de recolha de dados aplicaram-se inúmeros testes, destacando os de vocabulário que incluíam tarefas de identificação de imagens e tarefas de identificação

de morfemas, cujos resultados, para ambos os grupos, demonstraram que o desempenho nas várias tarefas morfológicas se relacionava com o conhecimento vocabular dos participantes sendo, por isso, consideradas ótimas ferramentas para a aquisição de vocabulário.

Em Portugal, realizaram-se algumas dissertações sobre o treino da consciência morfológica em crianças de pré-escolar, destacando os trabalhos de Seixas (2007) e Araújo (2015). A primeira, numa investigação realizada num grupo de 45 crianças de cinco anos de idade, divididas em três grupos, um de intervenção e dois de controlo, comprovou que é possível desenvolver competências morfológicas através de tarefas de analogia de palavras, identificação de morfemas-base, identificação de família de palavras e de formação interpretação de pseudo-palavras, verificando melhorias muito significativas no grupo de intervenção, sobretudo na capacidade para formar palavras morfológicamente relacionadas. Resultados semelhantes obteve mais recentemente Araújo (2015), numa amostra de 10 crianças de cinco anos, divididas em grupo de intervenção, no qual foram aplicadas tarefas da mesma natureza que as identificadas no estudo anterior, e grupo de controlo, que não sofrera qualquer intervenção ou treino morfológico.

Recentemente, Diamantini et al. (2017b) propuseram-se investigar o papel desempenhado por algumas habilidades linguísticas desenvolvidas no pré-escolar, nomeadamente as habilidades fonológicas e morfológicas na aquisição precoce de leitura e ortografia. O estudo foi realizado na Grécia, numa amostra constituída por cento e quatro crianças, que foram acompanhadas num período de catorze meses, sendo avaliadas em dois momentos distintos: no primeiro momento, ainda em pré-escolar, através de medidas aplicadas para aferir sobre os níveis de vocabulário expressivo e recetivo e desenvolvimento de consciência morfológica; no segundo momento, após catorze meses, com as crianças no final do primeiro ano do ensino formal, através de medidas relacionadas com a precisão de leitura de palavras e pseudo-palavras, fluência e compreensão leitora de textos e ortografia. Os resultados demonstraram que a consciência morfológica teve uma contribuição bastante significativa para todas as variáveis em estudo, exceto para a fluência da leitura, destacando, assim, o importante papel que a consciência morfológica desempenha para

o desenvolvimento da leitura, ou seja, é um importante preditor do sucesso da alfabetização.

## **METODOLOGIA**

### **Opções Metodológicas**

Uma vez definido o problema de investigação, torna-se necessário aferir o plano metodológico a adotar no qual o investigador decide sobre o “conjunto de procedimentos e orientações a que uma investigação deve obedecer tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida” (Almeida & Freire, 2000, p.75). Para o fazer, foi necessário refletir sobre os paradigmas frequentemente utilizados no âmbito das ciências sociais e humanas (CSH), no qual investigadores se comprometem com os “pontos de vista” preconizados pelo paradigma selecionado e no qual se apontam critérios de validade e de interpretação (Coutinho, 2014). Para Crotty (1998, citado por Coutinho, 2014, p. 24), “os paradigmas são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador”, realçando, assim, a importância e as implicações metodológicas que tal escolha possa ter. Cientes dessa importância, atendendo à ideia de Coutinho (2014, p. 17) sobre as características do paradigma interpretativo (também designado de hermenêutico, qualitativo, naturalista ou construtivista), no qual os investigadores tentam “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares em situações particulares”, substituindo as noções científicas de explicação e previsão, pelas noções de compreensão, significado e ação, enquadrámos esta investigação no âmbito do mesmo.

Classificar a investigação quanto ao desenho adotado é, igualmente, tarefa desafiante. Assim, na minha ótica enquanto investigadora iniciante e à luz das informações recolhidas, optei por fazê-lo, após analisar determinados aspetos que considero pertinentes na vida atual. Assim, de forma global, realizei uma breve análise à nova realidade educativa atual, impostas pelas alterações sentidas desde finais do século XX e início do século XXI, que acarretaram novas exigências e necessidades. É neste sentido que Leal e Fonseca (2012, p. 162) referem que “mais do que uma organização que promove a aprendizagem, quer-se hoje que a escola seja ela própria uma organização que aprende, isto é, uma organização que é capaz de refletir sobre a sua missão e as suas práticas”. Apesar da análise daquelas autoras se referir às organizações escolares formais, é apropriado transportar esta ideia a contextos

informais, como o pré-escolar, cuja importância tem sido crescente, impondo-se as mesmas exigências no que se refere à formação de profissionais reflexivos de forma a melhor enfrentar desafios educativos. O conceito de “escola reflexiva” (Alarcão, Tavares, e Hamido, citados por Leal & Fonseca, 2013) é mediado por uma ação, também ela reflexiva, incentivando-se o envolvimento dos profissionais “em processos de investigação sobre as práticas, processos indutores de inovação” (Leite, 2003, citado por Leal & Fonseca, 2013, p. 167). De facto, para autores como Shon, Kemmis, Zeichner, Perrenoud e Alarcão (citados por, Leal & Fonseca, 2013), estimular o desenvolvimento de uma escola aprendente só é possível através da reflexão. Para estes autores “a reflexão sobre a prática tem o poder de incentivar melhores práticas” (Leal & Fonseca, 2013, p. 168”. Trata-se, porém, de uma reflexão metódica em que os profissionais são convidados a “assumir um papel ativo, a construir as suas próprias iniciativas, em função dos seus alunos e contextos, das parcerias e colaborações possíveis, dos recursos e das limitações e obstáculos encontrados a cada momento” (1999, citado por Leal & Fonseca, 2013, pp.168-169).

Envolvida na ideia preconizada em cima, o segundo aspeto analisado para escolha do desenho metodológico passou pela busca de uma metodologia, cujas características valorizassem aquela componente reflexiva sobre as práticas adotadas, destacando-se a metodologia de Investigação- Ação (IA). Costa e Paixão (2004, p. 91) referem que a IA se revela como uma importante estratégia investigativa que visa “o desenvolvimento de capacidades reflexivas e, através dele a melhoria das práticas”. De facto, esta metodologia tem como principal finalidade funcionar como ação transformadora de uma realidade sendo, por isso, centrada na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, no sentido de se tornar mais eficaz. Talvez, por isso, Coutinho defina para a IA dois objetivos principais: melhorar e reformular as práticas e intervir em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção. Alguns destes objetivos estão patentes em definições de IA encontradas na literatura. É o caso da definida por Lomax (1990, citado por Coutinho, 2014, p. 363), para quem a IA surge como “uma intervenção na prática profissional com vista a melhoria” e a de Bartolomé (1986, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, e Vieira, 2009, p. 360) onde a IA é vista como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais

das ciências sociais, acerca da sua própria prática”. Desta forma, é possível contribuir, não só para a resolução de problemas mas também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa prática (Coutinho et al., 2009). No que concerne à implementação destes processos investigativos, vários autores como Zuber-Skerritt, McNiff e Sagor (citados por Cohen & Keith, 2007) propuseram modelos que, embora variem no número de fases consideradas, respeitam a construção cíclica característica da IA, composta pela planificação, ação e avaliação da ação, que dão origem a espirais de experiências de ação reflexiva. Embora existam diferentes modelos de IA, todos eles respeitam esta organização, cujo precursor foi Kurt Lewin (citado por Coutinho et al., 2009), através do seu modelo inicial. Partindo dos modelos analisados, destacamos um que Cohen e Keith (2007) referem, concretizado em oito etapas que iremos enunciar: identificar uma necessidade ou um problema, relacionado com a prática diária e que necessite ser abordado; identificar algumas causas possíveis do problema identificado; reunir e identificar uma série de possíveis soluções práticas para resolver o problema (*brainstorming*) envolvendo, habitualmente, revisão de literatura; selecionar, de entre as soluções possíveis, aquela que parece mais adequada e planear a sua implementação prática; identificar critérios de sucesso de forma a averiguar o sucesso da solução selecionada e, conseqüentemente, do sucesso do projeto; colocar o plano em ação, monitorizando-o, ajustando-o e avaliando o que acontece no mesmo; avaliar o resultado para concluir sobre a eficácia na resolução do problema inicial, através dos critérios de sucesso definidos numa etapa anterior; rever e replanificar o que necessita ser feito com base nos resultados obtidos, seguindo-se um novo ciclo de IA.

Relativamente à família metodológica à qual pertence, pelo facto de possibilitar a utilização de metodologia quantitativa e qualitativa, a IA aparece descrita como metodologia mista (Coutinho, 2014). Porém, existem muitos autores para quem as características da IA são compatíveis com uma modalidade qualitativa sendo, por isso, uma investigação que lhe é muito associada (Bogdan & Biklen, 1994; Costa & Paixão, 2004). As modalidades qualitativas apresentam, assim, características específicas das quais salientamos as seis preconizadas por Bogdan e Biklen (1994) e Carmo e Ferreira (1998): a recolha de dados é realizada num ambiente natural, isto é, a integração do investigador é feita naturalmente, cabendo-lhe a ele assumir-se como o principal instrumento de recolha de dados e, por conseguinte, colocando a validade e a fiabilidade

dos mesmos à sua responsabilidade; a investigação apresenta carácter descritivo, em que todos os dados assumem relevância, sendo analisados de forma minuciosa; a preocupação do investigador passa, primeiramente, pela recolha e descrição dos dados, seguindo-se a sua análise, destacando o processo em detrimento do resultado obtido; os dados são analisados de forma indutiva, ou seja, partindo de questões gerais para questões específicas; a investigação é holística, valorizando-se o panorama global, considerando os participantes como um todo; o plano de investigação é flexível, podendo adaptar-se à realidade.

Assim, à luz da análise efetuada, enquadrámos esta investigação num paradigma interpretativo, selecionando uma metodologia de IA, cujas características a associam a uma modalidade de cariz qualitativo.

### **Caracterização dos participantes do estudo**

A investigação documentada neste relatório foi realizada num grupo de pré-escolar, constituído por quinze crianças, nove do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2/ 3 e os 5 anos de idade.

A participação em estudo das crianças ocorreu após a recolha inicial do consentimento dos encarregados de educação, mediante o envio prévio do pedido de autorização, anexo 1, no sentido de “respeitar e garantir os direitos daqueles que participam voluntariamente no trabalho de investigação” (Carmo & Ferreira, 1998, p.265). Assim, através deste acordo, foram assegurados os princípios éticos da investigação relacionados com os aspetos envolvidos na mesma, garantindo a confidencialidade, divulgação e codificação dos dados recolhidos, demonstrando respeito pela integridade das crianças envolvidas. O quadro 1 indica a idade das crianças do estudo aquando do início da intervenção e a codificação adotada.

<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Codificação adotada</b>
<b>2 anos</b>	Feminino	L.S.
	Masculino	-
<b>3 anos</b>	Feminino	I.R.; R.D.; J.V; E.M.; S.A.; L.A.; B.M.
	Masculino	L.F.; M.B.; D.E.; H.V.
<b>4 anos</b>	Feminino	-
	Masculino	R.M.
<b>5 anos</b>	Feminino	B.J.
	Masculino	T.T.

Quadro 1. Codificação dos participantes do estudo

As idades iniciais das crianças variavam entre os 2 e os 5 anos, distribuindo-se do seguinte modo: uma criança, de dois anos; onze crianças, de três anos; uma criança, de quatro anos e duas, de cinco anos.

### **Recolha de dados**

Os dados são “os elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 145) de uma investigação. Assim, a escolha de instrumentos para a sua recolha é crucial, estando dependente da natureza das questões enunciadas (Máximo-Esteves, 2008) e do tipo de investigação adotada (Bogdan & Biklen, 1994). Coutinho (2014, p. 116) define duas características indispensáveis dos dados, a fiabilidade e a validade, de forma a garantir a qualidade informativa dos mesmos. Para as assegurar, o investigador tem de garantir que os instrumentos selecionados se adequam ao grupo em estudo, ou seja, às características do mesmo.

Para Latorre (citado por, Coutinho et al., 2009), uma investigação realizada segundo a metodologia de IA pode contar com um conjunto de técnicas e instrumentos e classificá-los do seguinte modo: técnicas baseadas na observação, centradas na perspetiva do investigador que observa diretamente os fenómenos; técnicas baseadas na conversação, centradas nos participantes, enquadrando-se nos ambientes de diálogo e interação; análise de documentos, que implica a pesquisa e leitura de documentos que se constituem como boas fontes de informação. Para Máximo-Esteves (2008), os instrumentos e técnicas de recolha de dados mais utilizados pelos investigadores são a observação, que incluem notas de campo e diários; a entrevista; os documentos e a imagem, que inclui fotografias e vídeos. Neste estudo, as técnicas de recolha usadas foram a observação não estruturada, os documentos produzidos, as notas de campo e os registos audiovisuais, como fotografias e vídeos. Para Coutinho (2014), estas técnicas constituem os chamados métodos não interferentes, cuja característica principal é o “facto dos investigados não saberem que são alvo de investigação e, por conseguinte, agirem naturalmente” (Coutinho, 2014, p. 142).



## **Observação Participante**

Relativamente à observação esta “permite o conhecimento direto dos fenómenos, tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87); o contexto assume-se como o conjunto de condições que caracterizam o espaço onde ocorrem as ações e interações das pessoas. Para Coutinho (2014), esta técnica é fundamental em CSH, onde se incluem as Ciências da Educação. A observação, apesar de aparecer como uma faculdade natural, tem de ser treinada e tal só acontece com a prática. De acordo com a atitude adotada pelo investigador no decorrer da investigação, vários autores consideram a existência de diferentes tipos de observação consoante a atitude do observador, o processo de observação e as características do campo de observação (Estrela, 1994). Para o projeto investigativo em causa, importa analisar o tipo de observação quanto à atitude do observador, definindo-a como observação participante, na qual o observador “participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31). Relativamente ao processo de observação, Coutinho (2014) destaca dois tipos de observação distinta: a observação estruturada, na qual o investigador segue um protocolo de observação pré-definido e estruturado de acordo com as dimensões que pretende observar e a observação não-estruturada, na qual o investigador regista numa folha tudo o que observa. Esta forma de observação, também designada de observação naturalista, produz as chamadas “notas de campo” ou “diários de bordo” que documentam, de forma detalhada, tudo o que se observa no contexto sendo, por isso, um dos instrumentos mais valiosos na investigação qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo têm dupla função, a função descritiva, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras e a função reflexiva, onde se destaca mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.

Nesta investigação, a observação foi um dos métodos de recolha privilegiado, pois, enquanto estagiária e investigadora, foi assegurado o contacto contínuo com as crianças aquando da apresentação e realização das ações propostas. Tornou-se, desta forma, possível averiguar o empenho, a motivação, o envolvimento e as necessidades das crianças, aspetos estes que foram alvos de reflexão, no sentido de se provocarem melhorias nas práticas efetuadas.

### **Meios audiovisuais (vídeo e fotografia)**

Esta técnica foi também privilegiada, já que todas as tarefas efetuadas foram documentadas segundo registo vídeo e fotográfico. Para Máximo-Esteves (2008), as fotografias são habitualmente consideradas fontes secundárias, tendo como finalidade ilustrar, demonstrar, exhibir ou mesmo, inventariar objetos, ou atividades de encenação e dramatização. Relativamente ao vídeo, o mesmo autor refere que, ao invés das fotografias, este registo constitui uma fonte primária de investigação, contendo além de informação visual, informação auditiva, passível de ser analisada e reanalisada sempre que necessário, devendo estar devidamente datada, como em qualquer outra técnica de registo (Estrela, 1994). Para Jorgensen (1989, citado por, Máximo-Esteves, 2008), trata-se de uma técnica particularmente útil para o estudo das interações entre crianças. A frequência do recurso ao vídeo diminui a questão levantada por alguns autores que referem tratar-se de uma técnica obstrutiva, que interfere no decurso natural dos acontecimentos. Nesta investigação, o registo vídeo foi fundamental, fornecendo o grosso dos dados trabalhados no projeto.

### **Documentos das crianças ou Artefactos**

Os documentos incluem “toda a variedade de registos escritos e simbólicos, assim como todo o material e dados disponíveis” (Vale, 2004, p. 180), isto é, todo o material criado pela investigadora e pelas crianças participantes. Tratando-se de um instrumento centrado nas próprias crianças, a sua análise é valiosa, fornecendo dados cuja organização e datação documentam os processos de compreensão das crianças, demonstrando a sua evolução através do tempo. Assim, são “amostras de trabalhos elaborados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92), cuja consulta ilustra o modo como as crianças processam as informações, resolvem os desafios propostos e lidam com tópicos consequentemente mais complexos.

### **Definição do plano de ação do estudo**

De forma a assegurar o máximo de rigor no desenvolvimento das tarefas desenvolvidas no âmbito deste projeto foi, inicialmente, elaborado um plano de ação,

onde foram definidas as diferentes etapas que o constituem. Desse planeamento resultou a calendarização presente no quadro 2 que prevê a execução de fases distintas. A primeira fase contempla a preparação do projeto tendo em conta o período de observação realizado; a segunda fase relaciona-se com a execução prática das tarefas; a terceira fase relaciona-se com a redação escrita do projeto.

<b>Datas</b>	<b>Fases de estudo</b>	<b>Procedimentos</b>
<b>25 de setembro a 4 de outubro de 2017</b>	Preparação do projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição de área de intervenção prioritária;</li> <li>- Definição das questões de investigação;</li> <li>- Planeamento de atividade diagnóstica;</li> <li>- Conceção dos materiais necessários;</li> <li>- Pedido de autorização aos pais.</li> </ul>
<b>9 de outubro a 15 de dezembro de 2017</b>	Projeto em ação “Descobrir o Mundo”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de atividade diagnóstica;</li> <li>- Pesquisa bibliográfica;</li> <li>- Planeamento de tarefas subsequentes segundo ciclos de IA;</li> <li>- Conceção materiais necessários;</li> <li>- Implementação das tarefas;</li> <li>- Gravação das tarefas.</li> </ul>
<b>1 de janeiro a 30 de abril de 2018</b>	Redação do projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redação escrita do projeto: fundamentação do mesmo; metodologia adotada; análise de dados; conclusões do projeto.</li> </ul>

Quadro 2. Calendarização do projeto

### **Intervenção Educativa**

Na etapa de intervenção, decorrente entre os meses de outubro e dezembro de 2017, foram efetuadas as seguintes atividades: uma atividade de diagnóstico inicial; quatro de desenvolvimento do projeto; uma de final de avaliação global do projeto. Dada a opção metodológica tomada, optamos por, nesta etapa, apenas referir de forma sintética as atividades realizadas. Na secção posterior, referente à apresentação, análise

e discussão dos resultados, far-se-á uma abordagem mais profunda de cada uma delas, obedecendo às fases de IA, definidas na obra de Cohen e Keith (2007), cuja descrição foi realizada anteriormente nas opções metodológicas.

O quadro 3 ilustra, assim, sucintamente, as atividades desenvolvidas.

<i>Identificação das atividades</i>	<i>Data</i>	<i>Objetivo Geral</i>	<i>Instrumentos de recolha de dados</i>
Atividades diagnóstico “O que é, o que é?”	25 de outubro	- Avaliar sobre o desenvolvimento da linguagem oral nas suas capacidades recetivas (nomeação) e expressivas (definição verbal)	-Observação participante; -Gravação audiovisual; - Registo fotográfico.
Atividade 1 “A minha casa é o meu mundo”	9 de novembro	- Desenvolver o capital lexical do grupo a partir de uma temática próxima do grupo	-Observação participante; -Gravação audiovisual; - Registo fotográfico; -Artefactos produzidos/manipulados.
Atividade 2 “Mundo ao Contrário”	20 de novembro	- Descobrir relações semânticas de carácter antonímico entre conceitos	-Observação participante; -Gravação audiovisual; - Registo fotográfico; -Artefactos produzidos/manipulados.
Atividade 3 “Mundo Certinho”	21 de novembro	-Categorizar objetos em campos lexicais distintos	-Observação participante; -Gravação audiovisual; - Registo fotográfico; -Artefactos produzidos/manipulados.
Atividade 4 “Amor no mundo”	4 de dezembro	- Desenvolver a consciência morfológica através da análise da estrutura interna de palavras	-Observação participante; -Gravação audiovisual; - Registo fotográfico; -Artefactos produzidos/manipulados.
Atividades de reavaliação “Voltaram todos?”	5 de dezembro	- Avaliar a memória lexical e a memória semântica através da repetição das tarefas	-Observação participante; -Gravação audiovisual; - Registo fotográfico; -Artefactos produzidos/manipulados.

Quadro 3. Síntese das atividades desenvolvidas

## **Procedimentos de análise de dados**

Após a recolha dos dados, através dos diferentes instrumentos considerados para esse fim, torna-se necessário analisar os mesmos, a fim de averiguar em que medida as questões inicialmente traçadas estão a ser desenvolvidas. Trata-se de um processo moroso que envolve “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Para Coutinho (2014), tal processo inicia-se com a codificação dos dados obtidos da recolha efetuada, nos quais o investigador procura regularidades que permitam uma categorização, ou seja, a criação de categorias que reúnem um grupo de elementos em razão de características comuns.

A análise de conteúdo (ou temática) é uma técnica exigente e particular de cada estudo (Bardin, 2004), que assenta na ideia de que “ as unidades de análise criadas podem organizar-se em categorias conceituais, e essas categorias podem representar aspectos de uma teoria que se pretende testar” (Coutinho, 2014, p. 217). Estrela (1994) alerta para o facto de ser uma técnica progressiva efetuada em diferentes etapas: leitura inicial e global das informações resultantes da aplicação dos procedimentos de recolha de dados de forma a apreender as características das mesmas, identificando possibilidades de análise; leitura mais aprofundada, procurando identificar os aspetos que se relacionam com as questões inicialmente traçadas e determinar categorias emergentes deste processo; determinação das regras de codificação para a categorização.

Tendo em conta o suprarreferido, importa ressaltar que, sendo esta uma técnica que atua sobre texto (Coutinho, 2014), é necessário, primeiramente, efetuar as transcrições dos dados recolhidos, no caso a transcrição dos vídeos que provam a implementação das tarefas. Ainda assim, tal não inviabiliza o facto de algumas categorias surgirem no decorrer do processo de recolha (Bogdan & Biklen, 1994). Após formuladas as categorias, é necessário defini-las. Cada categoria “é definida operacionalmente pelos seus indicadores, a cujo levantamento se deve proceder exaustivamente” (Estrela, 1994, p. 455).

No caso do projeto do estudo, para o qual se optou pela metodologia de IA, cuja característica principal se deve ao facto de a sua realização se efetuar segundo ciclos contínuos e repetidos de planificação- ação- observação- reflexão (Coutinho et al., 2009), foi necessário averiguar, para cada um, quais as categorias e indicadores que melhor serviriam as questões de investigação previamente definidas. Relembrando a abordagem às etapas de IA definidas na obra de Cohen e Keith (2007), que concebe a criação de critérios de sucesso a partir dos quais avaliamos e refletimos sobre o resultado de cada ciclo, compreende-se que a tarefa de criação de categorias e indicadores foi facilitada.

Reforçamos, assim, que, embora a interpretação dos mesmos tenha sido mais profunda aquando da fase de redação do projeto, foi na implementação de cada ciclo que foram criados critérios cuja análise imediata influenciou a identificação de novas necessidades, que despoletaram em novos ciclos de IA. Para Máximo-Esteves (2008, p. 103), as primeiras interpretações são essenciais, não só para “verificar se os dados coligidos se adequam às questões inicialmente formuladas”, como também para verificar se “os dados recolhidos são suficientes, ou se há necessidade de continuar a fazer observações focadas no mesmo tema”. Tal envolve a adoção de uma atitude reflexiva, característica de um projeto de IA no qual, no final de cada atividade, houve necessidade de interpretar as informações obtidas, com o intuito de traçar uma nova atividade, que atue nas novas necessidades encontradas, assegurando o desenvolvimento de uma prática contínua e contextualizada, voltada para a obtenção de uma prática mais eficaz.

No quadro 4 estão identificadas as categorias e indicadores criados para cada atividade, baseados nas informações de teóricos, cujas investigações e trabalhos já referimos aquando da fundamentação teórica do projeto.

Atividades	Temas	Categorias	Indicadores
Diagnóstico Inicial	Definição Verbal	Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2001)	-Definição categorial particularizada; -Definição categorial; -Definição funcional; - Sinónimo/Exemplo; - Enumeração de atributos; -Não responde / responde incorretamente.
	Nomeação		-Atribuição de rótulo correto; -Designação categorial mais geral; -Não responde/responde incorretamente.
“A minha casa é o meu mundo”	Consciência lexical	Desenvolvimento vocabular	-Identificação de campo lexical - áreas da casa - (Rigolet, 1998; Albuquerque, 2000; Boisseau, 2009); -Nomeação de objetos (Rigolet, 2000); - Associação do objeto ao campo lexical (Pires, 2015); -Representação espacial com base em locuções prepositivas de carácter antonímico (Pires, 2015).
“Mundo ao Contrário”	Consciência lexical	Exploração de relações semânticas	- Nomeação de objetos (Rigolet, 2000); -Identificação de traços semânticos (Duarte, 2000); -Compreensão do princípio do contraste (Sim-Sim, 1998); -Adjetivação da linguagem (Rigolet, 1998).
“Mundo Certo”	Consciência lexical	Categorização de conceitos (Boisseau, 2009)	-Identificação do campo lexical (Rigolet, 1998; Albuquerque, 2000; Boisseau, 2009); - Recolha dos objetos intrusos (Boisseau, 2009); -Identificação de relações de hiperonímia (Duarte, 2000); -Identificação de relações de hiponímia (Duarte, 2000).
“Amor no Mundo”	Consciência Morfológica	Estrutura interna das palavras	-Identificação de morfemas-base (Vegas, 2015); -Identificação da família de palavras com sufixo diminutivo (Lyte et al, 2016).
Atividades de reavaliação do projeto			

Quadro 4 – Definição de categorias de análise

## **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta secção far-se-á referência a todas as atividades desenvolvidas no âmbito desta investigação. Iniciaremos com a abordagem à atividade diagnóstico, à qual se seguirão os quatro ciclos de IA, referentes a cada uma das atividades do projeto. Para tal, usamos um modelo de oito etapas, presente na obra de Cohen e Keith (2007). Segundo o mesmo, a apresentação, análise e discussão será efetuada para cada ciclo, trabalhando numa ótica de melhoria cumulativa, em que uma abordagem sugere outra possível. Terminaremos com a atividade de avaliação global.

### **Atividade Diagnóstico**

Após as semanas de observação que possibilitaram a recolha das necessidades práticas verificadas no grupo, destacou-se, de forma clara, o desenvolvimento de linguagem oral, a nível da produção da mesma, em que, para além da dificuldade articulatória de algumas crianças, destacamos necessidades relacionadas com o desenvolvimento vocabular geral. Enquanto investigadora, tais necessidades mostraram-se como prioritárias, acrescendo a vontade de atuar com o máximo de rigor nas mesmas.

A atividade de diagnóstico nasceu da vontade de melhor caracterizar aquela problemática, informando sobre as características individuais de cada criança, reforçando a urgência da intervenção no grupo. Tal atividade foi baseada nos subtestes de definição verbal e nomeação existentes na literatura (Sim- Sim, 2001), cuja aplicação foi adaptada, implementando-se de forma coletiva e não de forma individual, como preconizado pelos mesmos. Para tal, foram usados trinta itens dos referidos testes, cuja apresentação foi efetuada segundo um baralho gigante de cartas: quinze azuis e quinze vermelhas, figura 12. Cada criança, envolvida num ambiente de magia, retirou uma carta azul e uma carta vermelha, figura 13. Relativamente às cartas azuis, questionava-se sobre a figura que lhes calhava, por exemplo, “Diz-me o que é uma banana?” (teste de definição verbal) e às vermelhas associava-se a pergunta “o que é isto? ou “o que está o(a) menino(a) a fazer?” (teste de nomeação). Como o teste foi efetuada em grande grupo, de forma a criar um ambiente comunicacional entre todos, uma vez recolhidas



as respostas da criança “em teste”, era dada uma oportunidade ao grupo, para também eles identificarem as imagens, figura 14, concordando ou não com o rótulo e a definição atribuída pelo colega.



Figura 12. Cartas para realização dos testes



Figura 13. Resposta individual



Figura 14. Recolha de respostas do grupo

Através da análise do quadro 5, podemos aceder às respostas de cada criança cuja inclusão foi efetuada de acordo com as categorias de cada teste.

Relativamente às questões de definição verbal, apenas uma criança conseguiu responder de forma particularizada ao item testado; duas realizaram uma definição funcional do objeto, identificando uma função do mesmo; duas referiram exemplos; três enumeraram atributos, isto é, referiram uma característica do item e sete crianças, não responderam, não conseguindo, sequer, verbalizar algo presente na imagem.

No que concerne ao teste de nomeação, apenas duas crianças conseguiram atribuir um rótulo correto ao item testado; quatro conseguiram referir uma categoria mais geral e nove, o que corresponde a mais de metade do grupo, respondeu de forma incorreta ou desadequada ao item selecionado.

Apesar de cada criança ter sido testada apenas com um item para cada teste, os resultados encontrados revelaram o comprometimento das capacidades recetivas e expressivas da linguagem oral, comprovando uma preocupação que já se tinha notado aquando do período de observação. Ressalvamos que, embora a aplicação do par de itens a cada criança tenha sido feita de forma particularizada, a tarefa foi realizada em grande grupo, havendo, no final, um momento de partilha de itens em que o grupo podia intervir, respondendo às questões efetuadas. Nesses momentos, apesar do interesse global do grupo em participar, solicitando a sua vez para falar, uma vez dada essa oportunidade, foram notórias as dificuldades de argumentação e os erros cometidos. A fala, por vezes impercetível, dos elementos R.M., M.B. e I.R., denunciava, além de dificuldades articatórias, comprometimento das capacidades expressivas, sobretudo do último elemento do grupo, que, apesar de receber e compreender a informação, não se conseguia expressar, não desenvolvendo o seu raciocínio.

<b>Definição Verbal</b> <b>Capacidades Recetivas da linguagem oral</b>		<b>Imagens/ Cartas</b> <b>(O que é uma banana?)</b>
Definição categorial particularizada	B.J. “um animal que consegue voar”	Ave
Definição categorial	-	-
Definição funcional	R.D. “é isto (aponta) no corpo”	Joelho
	R.M. “para pôr no chá”	Açúcar
Sinónimo/exemplo	H.V. “é champanhe”	Vinho
	S.A. “é um arco”	Círculo
Enumeração de atributos	T.T. “sítio onde passa água”	Rio
	B.M. “anda de maneira estranha”	Pinguim
	L.F. “anda na água”	Baleia
Não responde/responde errado	L.A. “não sei” (cotovelo)	Cotovelo
	E.M. “...”	Ilha
	D.E. “apanhar alguma coisa”	Mergulhar

	J.V. “...”	Globo
	L.S. “não sei”	Hortaliça
	I.R. “...”	Maça
	M.B. “...”	Cara
<b>Nomeação</b> <b>Capacidades Expressivas da linguagem oral</b>		<b>Item lexical</b> <b>(O que é isto?; O que está o(a)</b> <b>menino(a) a fazer?)</b>
Atribuição de rótulo correto	B.M. “é um canguru”	Canguru
	D.E. “uma águia”	Águia
Designação categorial mais geral	T.T. “está a trazer um peixe”	Pescador
	L.S. “uma mão”	Pulso
	R.D. “está a dormir”	Descansar
	R.M. “tem muitas árvores”	Floresta
Não responde/responde errado	E.M. “são guarda chuvas”	Praia
	L.A. “...”	Pescoço
	S.A. “é...é...”	Descascar
	L.F. “é um dinossauro”	Lagarto
	I.R. “...”	Ombro
	J.V. “...”	Pintar
	H.V. “eu não sei”	Dentista
	B.J. “a fazer um colar”	Medir
	M.B. “uma baleia”	Golfinho

Quadro 5. Respostas das crianças aos testes destinados à avaliação da linguagem oral

Com resultados tão insatisfatórios do ponto de vista de competência lexical e estando a atuar na etapa de desenvolvimento onde esta, ao ser potenciada, sofre grande evolução (Rigolet, 1998; Reyes & Pérez, 2014; Vegas, 2015; Pires, 2015; Justice et al., 2017) instalou-se, de forma mais preponderante, a vontade de agir para reverter a situação inicial. Na procura de pesquisa orientadora, adequada à problemática identificada, destacamos o estudo de Pollarh-Durodola et al. (2011), que assenta na ideia de que a construção de vocabulário deve ocorrer de modo associado às temáticas do mundo, acreditando que conhecer uma palavra implica conhecer a rede de conceitos que a ela se conectam. Motivada por esta ideia, nasceu o projeto “Descobrir o Mundo”, no qual, a partir de realidades próximas e conhecidas do grupo de crianças por ele abrangido, propusemo-nos “viajar” sobre o mundo, partindo de um conhecimento próximo (a casa), para temáticas cada vez mais afastadas (sentimentos do mundo). Este projeto conta com o desenvolvimento de quatro atividades, cuja elaboração esteve sempre interligada. A planificação das mesmas, bem como da atividade de diagnóstico e de reavaliação do projeto podem ser consultadas no anexo 2. Por esse motivo, em seguida, abordar-se-ão os ciclos de IA, cada um referente a uma tarefa do projeto, que garantiram a realização de um trabalho coeso, com grande carácter reflexivo, de forma a torná-lo o mais rigoroso possível para a obtenção de melhorias.

## **1º Ciclo de IA**

### **“A Minha Casa é o Meu Mundo”**

#### **Etapa 1 - Identificação de necessidade inicial**

A realização do diagnóstico inicial confirmou as necessidades do grupo relacionadas com o domínio da linguagem oral, destacando-se, desde logo, uma série de componentes merecedoras de uma intervenção prática, eficaz e rigorosa, que constituem a primeira fase inerente a qualquer processo de IA. De forma a tornar esta investigação o mais objetiva possível, foi essencial selecionar uma necessidade única, para a qual se traçaria um primeiro plano de intervenção. Assim, primeiramente, reunimos um conjunto de informações sobre as competências linguísticas do grupo, verificando-se dificuldade na atribuição de significados a diferentes conceitos; dificuldade na atribuição de rótulos lexicais; dificuldades de argumentação, utilizando um número reduzido e repetido de palavras, compatível com um desenvolvimento vocabular e lexical insuficiente. Tais evidências denunciavam um comprometimento da consciência linguística, sobretudo, a nível da consciência lexical e morfológica, componentes estas relacionadas com as palavras. Tendo em conta o suprarreferido, identificamos, como necessidade inicial, o nível vocabular encontrado dando, neste ciclo, ênfase à promoção de consciência lexical do grupo.

#### **Etapa 2 - Identificação de causas prováveis**

Registada a necessidade inicial, partimos para as etapas seguintes do ciclo de IA que consistem, primeiramente, na busca de possíveis causas dessa necessidade e, seguidamente, na procura de soluções práticas que assegurem uma intervenção apropriada na mesma. Para isso, foi essencial a elaboração de um processo de pesquisa, em que investigadores experientes partilham informação sobre o tema, abrindo caminho para múltiplas possibilidades de intervenção. Assim, no que concerne às necessidades registadas a nível da categorização e atribuição de rótulos a itens lexicais, vários autores salientam o papel que as experiências de cada criança têm nesse processo (Sim-Sim, 2001; Reyes & Pérez, 2014; Armonia et al., 2015, Maier et al., 2015). Para Sim-Sim (2001), por exemplo, são as vivências individuais que vão influenciar a extensão e a

precisão do significado de itens lexicais, devendo, por isso, valorizar a idade de cada criança que, à partida, pode indicar a maior ou menor quantidade de explorações efetuadas. Não obstante isso, muitos investigadores alertaram também para o papel do(a) educador(a) na promoção de capacidades linguísticas (Wasik, 2010; Scopel et al., 2012; Cabell et al., 2015; Pires, 2015; Whorrall & Cabell, 2015; Oliveira et al., 2016), através da criação de ambientes linguisticamente interessantes. É nesses ambientes que as diferentes componentes da consciência linguística devem ser potenciadas. Tais componentes podem, segundo Lopes et al. (2007), estar relacionadas com os sons (consciência fonológica); com as palavras (consciência lexical e morfológica); com os textos (consciência textual); com os significados (consciência pragmática e semântica). Embora o trabalho em cada uma destas componentes deva ocorrer de forma simultânea e interativa (Araújo et al., 2010), são muitas as investigações que privilegiam uma componente em determinada fase, fruto da especificidade de características encontradas em diferentes grupos.

### **Etapa 3 – Recolha de soluções práticas**

Relacionadas as necessidades com as causas, resta prosseguir caminho, procurando as soluções práticas, apoiadas na literatura, cuja implementação permitirá atenuar a necessidade inicial relacionada com a consciência lexical. Na procura de estratégias promotoras da mesma, destacamos as tarefas de concetualização/nomeação e categorização de conceitos (Sim-Sim, 1998; Rigolet, 2000; Boisseau, 2009; Pires, 2015). Para Rigolet (2000), é graças ao processo de nomeação que são formadas as bases cognitivas que permitem a aquisição de linguagem de compreensão e de produção, atestando, assim, a importância que atividades promotoras daquele processo podem ter. De facto, quanto melhor ele for, maior serão os conhecimentos de rótulos lexicais e, conseqüentemente, maior será o domínio vocabular. Resta saber como promover esse conhecimento. A propósito disso, apresentamos as investigações de Pollarh-Durodola et al. (2011) e Reyes e Pérez (2014), que demonstram que a melhor forma de promover o desenvolvimento lexical de crianças em idades pré-escolares é associando-o às temáticas do mundo, partindo sempre de realidades próximas, para realidades mais afastadas, numa progressão crescente em termos de complexidade.

Para estas tarefas, o(a) educador(a) pode configurar campos lexicais específicos, uma vez que, como refere Rigolet (1998), no pré-escolar as crianças dominam já inúmeros campos lexicais distintos; pode elaborar jogos onde a criança explora objetos diferentes, adivinhando-lhes as suas características relevantes (Boisseau, 2009); pode, partindo apenas do *input* oral, levar as crianças a resolver problemas conceituais, levando-as a manipular informações relacionais de inclusão, de polissemia, ambiguidades semânticas e sobreposição de propriedades (Pires, 2015).

#### **Etapa 4 – Selecionar a solução mais adequada e planear a intervenção prática**

Partindo da pesquisa efetuada, selecionamos a solução cuja garantia de eficácia e aceitação do grupo nos pareceu mais adequada, atendendo às características, conhecimentos e interesses do mesmo. Assim, nesta atividade, optamos por usar as estratégias de nomeação e identificação de campos lexicais distintos, de forma a enriquecer o vocabulário das crianças, ou seja, a necessidade inicial identificada.

Para isso, aliamos as estratégias aos conhecimentos das crianças e, tendo sempre presente a importância da criatividade, configuramos a primeira atividade do projeto que denominamos de “A minha casa é o meu mundo”. Como o próprio nome indica, esta atividade teve como ponto de partida a temática da casa que, dado o seu papel rotineiro, era do conhecimento de todas as crianças. De forma a garantir uma intervenção contextualizada, inicialmente foi colocada a música “Tenho uma casa com duas chaminés”, de Alda Casqueira, desafiando o grupo sobre o assunto abordado na mesma, alertando-o de que esse seria também o tema abordado durante o dia. Só depois de ouvida a música é que se preparou a sala para a atividade, aproveitando a interrupção da manhã, garantido a ausência do grupo no espaço, o que acabaria com o fator surpresa da atividade. Nessa preparação da sala, foram introduzidos três objetos, devidamente tapados, ao redor dos quais as crianças, de regresso, se sentaram. Um a um, cada objeto escondido foi revelado. O primeiro consistiu numa casa de madeira gigante, figura 15, onde foi possível identificar diferentes compartimentos (áreas lexicais) que estão vazios: sala, cozinha, quarto, quarto de banho, garagem e jardim. A identificação desses compartimentos foi possível porque em cada um estava colada uma fotografia do mesmo com os objetos que dele são pertencentes. Após explorarem a

casa, desvendamos o segundo objeto camuflado. Tratou-se de um cubo, figura 16, cujas faces remetiam, cada uma, para um compartimento específico da casa, conseguido, novamente pelo recurso a fotografias. Em diálogo com o grupo, questionamo-lo sobre as diferenças encontradas entre as fotografias e os compartimentos, alertando-o para que, numa situação, eles estão vazios e, noutra, estão cheios de objetos. Feita essa abordagem, foi desvendado o terceiro material misterioso, uma caixa, figura 17, que continha todos os objetos da casa. Nesse momento, o grupo foi desafiado para a realização da primeira tarefa desta atividade que consistia no preenchimento da casa com os diferentes objetos, de forma a reproduzir as fotografias originais. Para o fazer, cada criança, à vez, lançou o cubo, identificando o campo lexical, ou seja, a área da casa que lhe saiu cabendo-lhe, em seguida, selecionar da caixa, um objeto pertencente a essa mesma divisão, nomeando-o.



Figura 15. Artefacto Casa



Figura 16. Cubo com divisões da casa

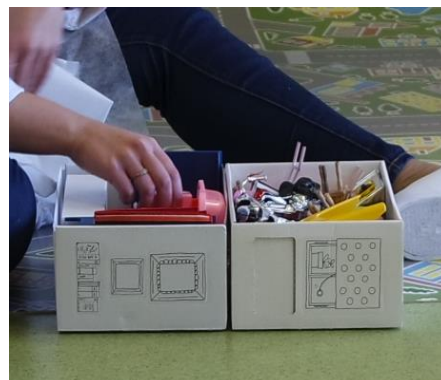


Figura 17. Caixa com objetos

Com os compartimentos preenchidos com os objetos a eles pertencentes, seguiu-se um novo desafio. Para o levar a cabo, a investigadora estagiária leu uma carta,



anexo 3, que desvendava informações sobre aquela casa. Através da sua leitura, as crianças ficaram a conhecer os donos da casa, o senhor e a senhora Feliz, que foram de viagem e, agradecidos ao grupo de crianças que lhes preencheu a casa, lhes lança um novo desafio relacionado com novos objetos que, deveriam ser colocados seguindo as instruções específicas da carta. Estava, assim, lançada a segunda tarefa que o grupo teve de desempenhar. Dessa vez, o lugar de cada objeto foi dado pelo uso de determinada locução prepositiva (por cima de; debaixo de; longe de; perto de; por trás de; em frente a; fora de; dentro de). Esta tarefa foi realizada em grupos de dois elementos que, dirigindo-se ao saco opaco que continha os novos objetos, retirava um. Depois de o nomear, o par de elementos ouvia as indicações deixadas pela família referentes ao local em que o seu objeto devia ser colocado, cabendo-lhe cumprir essa vontade.

#### **Etapa 5 – Definição de critérios de sucesso**

A identificação de critérios de sucesso, que permitirá aferir sobre a eficácia da solução testada, é de extrema importância. Para a sua formulação, tivemos em conta a atividade planeada, selecionando os aspetos que deveriam ser alvo de avaliação, recorrendo novamente a autores, conferindo maior fiabilidade e credibilidade a este estudo. No fundo, estes critérios são os indicadores que já referimos aquando da descrição do processo de categorização dos dados, segundo as diferentes atividades. Assim, para esta, foram definidos quatro: identificação do campo lexical (Rigolet, 1998; Boisseau, 2009); nomeação de objetos (Rigolet, 2000); associação do objeto ao campo lexical (Pires, 2015); representação espacial com base em locuções prepositivas de carácter antonímico (Pires, 2015).

#### **Etapa 6 – Implementação da atividade “A minha casa é o meu mundo”**

Tal como o previsto, esta atividade foi implementada no dia nove de novembro, do ano transato, no período posterior ao intervalo da manhã, registando-se a falta da criança H.V., estando o grupo reduzido a catorze elementos. Nessa altura, as crianças foram confrontadas com uma nova disposição da sala, com os objetos tapados, ao redor dos quais estavam cadeiras, onde se sentaram. Perante o mistério, o grupo foi questionado sobre o que poderia estar escondido, sendo-lhe lembrada a temática da

música que escutara no primeiro período da manhã. Ouvidas as respostas, os objetos foram destapados, um a um, comprovando o que algumas crianças tinham dito sobre ser uma casa.

**Estagiária:** Vamos ver se alguém acertou!

**E.M.** Uau! É uma casa!

**D.E.** É tão bonita!

**B.J.** Uma casa sem nada.

**R.D.** Tem mais coisas para destapar.

Fruto da observação da última criança, a estagiária reforçou que, realmente, a casa, apesar de bonita, estava vazia, questionando o grupo sobre o número de espaços que a casa continha. Após verificarem ter seis compartimentos distintos, a estagiária refere:

**Estagiária:** Mas vocês têm razão. A casa é bonita, mas está vazia. Só tem fotografias.

**S.A.** Pois tem!

**Estagiária:** O que veem nas fotografias?

**R.D.** São as coisas.

**Estagiária:** Que coisas são essas?

**B.J.** Da casa.

**Estagiária:** Pois são, vamos ver esta, o que mostra?

**R.D.** Uma cama e uma mesa

**R.M.** Tem uma cama. É do quarto.

**T.T.** Sim, é o quarto.

**Estagiária:** Têm razão. Esta foto é do quarto. E ao lado?

**R.M.** A sanita.

**Estagiária:** Sim, então é o quarto de...

**R.D.** quarto de banho

**Estagiária:** e em baixo o que temos?

**B.M.** A sala, a cozinha

**Estagiária.** Sim, também temos garagem e, fora, o jardim

**D.E.** É muito bonito! Tem uma coisa a subir!

**Estagiária:** Sim. É uma planta trepadeira.

**D.E.** Sim

**Estagiária:** Então temos quarto, quarto de banho, cozinha, sala, garagem e jardim. Seis espaços!

Posteriormente a este diálogo, foram revelados o cubo com as seis fotografias iguais à casa e a caixa de objetos, rapidamente identificados como os presentes nas fotografias. Com um clima de mistério instalado e com todas as crianças a referirem que a casa cheia é mais bonita que a casa vazia, foi lançado o grande desafio, isto é, a primeira tarefa da atividade, figura 18.



Figura 18. Proposta da primeira tarefa da atividade

**Estagiária:** Uma casa, um cubo de jogar e muitos objetos juntos. E se fizéssemos um jogo para conseguir colocar a casa tal como está nas fotografias. Aceitam o desafio!

**Todos:** Simmm!

**Estagiária:** Então eu vou começar. Vou lançar o dado. O que me calhou?

**B.M.** Uma garagem!

**Estagiária:** Boa, B.M., e na foto, a garagem tem uma mota. Já a encontrei e agora posso colocá-la na garagem. Já não está vazia.

**E.M.** Pois não!

**B.J.** Tem uma mota.

**Estagiária:** Estão prontos para fazer o mesmo?

**Todos:** Simmm!

Feita esta introdução, as crianças dirigiam-se à vez ao cubo, lançando-o, figura 19, identificando o compartimento, figura 20, e nomeando um dos objetos, figura 21, que lá quisessem colocar, figura 22.



Figura 19. Lançamento do cubo



Figura 20. Identificação campo lexical



Figura 21. Nomeação do objeto



Figura 22. Associação a área lexical

Nesta fase, as respostas das crianças foram agrupadas, tendo em conta os indicadores criados, bem como as perguntas orientadoras que foram colocadas a cada criança, no decorrer da atividade, como se pode observar no quadro 6. Dada a diversidade de respostas, foi necessário criar níveis de desempenho para cada um dos indicadores de análise. Assim, para a identificação do campo lexical, foram criados três níveis: identifica corretamente, caso a criança responda de forma adequada à questão; identifica corretamente após orientação, onde se inclui casos de crianças cuja resposta inicial estava total ou parcialmente errada, registando-se ambas as respostas da criança; não identifica, que inclui situações em que a criança não respondeu, nem de forma espontânea, nem após orientação. Relativamente à nomeação de objetos, foram igualmente criados três níveis de desempenho, cujo significado é igual aos níveis do indicador anterior, ganhando aqui nova designação: nomeia corretamente; nomeia corretamente após orientação; não nomeia. Para o último indicador, associação do objeto ao campo lexical, foram também definidos três níveis de desempenho: associa autonomamente, caso a criança autonomamente coloque o objeto no local adequado;

associa após orientação, dada através do diálogo com estagiária e grupo; não associa, nos casos em que, nem de forma espontânea, nem após orientação, a criança não é capaz de associar corretamente o objeto.

Código criança	Indicadores de análise		
	Identificação campo lexical Que área da casa saiu?	Nomeação de objetos Que objeto queres colocar nessa área?	Associação do objeto ao campo lexical Coloca o objeto que escolheste no local adequado
T.T.	Identifica corretamente "saiu o quarto"	Nomeia corretamente "um tapete"	Associa autonomamente
B.M.	Identifica corretamente "a sala"	Nomeia corretamente após orientação "uma cama"; "um tapete"	Associa autonomamente
S.A.	Identifica corretamente após orientação "relva"; "o jardim"	Nomeia corretamente após orientação "uma coisa"; "uma mesa"	Associa após orientação
L.A.	Identifica corretamente após orientação "a sala"; "o quarto"	Nomeia corretamente "uma cama"	Associa autonomamente
I.R.	Identifica corretamente após orientação "casa"; "jardim"	Nomeia corretamente após orientação "senta"; "cadeira"	Associa após orientação
M.B.	Identifica corretamente "quarto de banho"	Nomeia corretamente "a sanita"	Associa autonomamente
R.M.	Identifica corretamente "quarto de banho"	Nomeia corretamente após orientação "banho"; "uma banheira"	Associa autonomamente
L.S.	Identifica corretamente após orientação "casinha"; "sala"	Nomeia corretamente "sofá"	Associa após orientação
E.M.	Identifica corretamente "quarto"	Nomeia corretamente "armário com cruzetas"	Associa autonomamente

D.E	Identifica corretamente “a sala”	Nomeia corretamente “cadeira amarela”	Associa autonomamente
J.V.	Identifica corretamente após orientação “...”; “quarto”	Nomeia corretamente “mesa”	Associa autonomamente
L.F.	Identifica corretamente “sala”	Nomeia corretamente após orientação “sentar”; “banco verde”	Associa autonomamente
B.J.	Identifica corretamente “quarto de banho”	Nomeia corretamente após orientação “lavar”; “lavatório”	Associa autonomamente
R.D.	Identifica corretamente “quarto”	Nomeia corretamente “almofada de dragão para o quarto”	Associa autonomamente

Quadro 6. Indicadores de análise da primeira tarefa da atividade “A minha casa é o meu mundo”

Após todas as crianças participarem, completamos a casa com os objetos pertencentes à cozinha, área que não “calhou em sorte” a nenhuma criança. Todos juntos, identificamos os objetos da mesma (fogão, armário, mesa, cadeira, panela) cabendo à estagiária colocá-los, no espaço correto, à medida que o grupo os identificava. Com a casa preenchida, gerou-se um novo diálogo a partir do qual surgiu a segunda tarefa da atividade, desta vez proposta pelos habitantes imaginários da casa, que tinham ido de férias: o Senhor e a Senhora Feliz.

**Estagiária:** A nossa casa continua vazia?

**Todos:** Não.

**B.J. e E.M.** Está cheia.

**Estagiária:** É verdade. Está cheia de objetos. Será que temos outro desafio?

**Todos:** Sim!

**Estagiária:** Ah! Eu estou a ver uma coisa atrás da casa.

**R.D.** Ah!

**Estagiária:** Olhem para isto.

**R.D.** Uma saca

**Estagiária:** Uma saca e uma carta. Sabem de quem é?

**L.S.** Tua.

**Estagiária:** Não! É dos donos desta casa. Chamam-se Senhor e Senhora Feliz. Posso ler?

**Todos:** Sim!

Através da leitura da carta, anexo 3, o grupo é felicitado por ter preenchido a casa daquela família que se encontra de férias. Nessas férias, compraram novos objetos, figura 23, que pretendem colocar na casa, em locais específicos, pedindo ajuda ao grupo. Desta vez, a tarefa foi realizada em pares, figura 24. Todas as crianças, entusiasticamente, aceitaram o novo desafio. No quadro 7, encontram-se as respostas das crianças baseadas no indicador criado para a tarefa, ao qual adicionamos três níveis de desempenho: representa, caso o par consiga colocar o objeto no local indicado; representa após orientação, caso necessite de reforço ou esclarecimento adicional efetuado através do diálogo com estagiária e restante grupo; não representa, caso não consiga colocar o objeto no local exato, revelando não entender a indicação dada.



Figura 23. Novo objeto



Figura 24. Colocação segundo indicações

Código das crianças	Indicação oral	Representação espacial com base em locuções prepositivas de carácter antonímico		
		Representa	Representa após orientação	Não representa
B.M. e T.T.	Coloquem o baloiço no jardim, <u>longe da</u> garagem		X	
L.A. e S.A.	Coloquem a bola <u>fora da</u> casa <u>em frente à</u> mesa do jardim.		X	
I.R e R.M.	Coloquem a flor <u>dentro do</u> vaso e pousa-o na relva		X	
L.S. e M.B.	Coloquem a almofada vermelha <u>por cima do</u> sofá.		X	
E.M. e D.E	Coloquem o balde com feijão <u>junto ao</u> fogão		X	
J.V. e L.F.	Coloquem o carro <u>perto da</u> mota.		X	



B.J. e R.D.	Coloquem a mala <u>debaixo</u> <u>da</u> cama e Coloquem o espelho <u>por</u> <u>trás do</u> lavatório.	X		
-------------	---	---	--	--

Quadro 7. Indicador de análise da segunda tarefa da atividade “A minha casa é o meu mundo”

Após este último desafio, as crianças apreciaram o produto final, figura 25, mostrando orgulho na sua participação, enquanto dialogavam sobre o que lá tinham colocado.



Figura 25. Artefacto no final da atividade

### **Etapa 7 - Avaliar o resultado**

Coletados e agrupados os dados, respeitando a categoria, indicadores e critérios formulados, importa, nesta etapa, avaliar o desempenho do grupo, tentando compreender em que medida agimos sobre a necessidade inicial relacionada com o desenvolvimento vocabular do mesmo. Para isso, é necessário, primeiramente, olhar para o panorama global obtido, quadro 8, referindo os principais resultados. No que concerne ao primeiro indicador, identificação de campo lexical, verificamos que, embora todas tenham conseguido efetuar tal identificação, nove, fizeram-no sem ajuda e cinco fizeram-no após orientação. Relativamente ao indicador, nomeação de objetos, todos os participantes tiveram sucesso, porém, mais uma vez, oito fizeram-no de forma autónoma e, seis, após orientação. No que se refere ao indicador, associação do objeto ao campo lexical, onze crianças conseguiram efetuar a tarefa autonomamente e três necessitaram de orientação. Relativamente ao último indicador, representação espacial



com base em locuções prepositivas de carácter antonímico, relativo ao desafio de pares, constatamos que apenas um par, ou seja, duas crianças conseguiram sem dificuldade efetuar a tarefa. Os restantes seis pares, doze crianças, necessitaram de orientação para o conseguir.

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Níveis de desempenho</b>	<b>Total de crianças</b>
Desenvolvimento vocabular	Identificação de campo lexical	Identifica corretamente	9
		Identifica corretamente após orientação	5
		Não identifica	0
	Nomeação de objetos	Nomeia corretamente	8
		Nomeia corretamente após orientação	6
		Não nomeia	0
	Associação do objeto ao campo lexical,	Associa autonomamente	11
		Associa após orientação	3
		Não associa	0
	Representação espacial com base em locuções prepositivas de carácter antonímico	Representa	2
		Representa após orientação	12
		Não representa	0

Quadro 8. Contagem de resultados da atividade “A minha casa é o meu mundo”

Face aos dados obtidos, é necessário valorizar que, apesar da necessidade de orientação de muitas crianças, todas elas tiveram sucesso nas tarefas, ou seja, conseguiram identificar campos lexicais diferentes e nomear objetos distintos, enquadrando-os nos seus respetivos locais. Neste sentido, a adoção da estratégia relacionada com o ambiente quotidiano, sugerida por autores como Pollarh- Durodola (2011), e da estratégia relacionada com a configuração de campos lexicais, sugerida em obras de Boisseau (2009), Rigolet (1998), surtiram os efeitos desejados a nível da promoção de desenvolvimento lexical. Através da sua combinação, feita de forma contextualizada, garantimos o interesse das crianças, que permaneceram empenhadas ao longo das tarefas sugeridas.

O facto de muitas necessitarem de alguma orientação, não foi, de todo, algo negativo, constituindo uma excelente oportunidade para o enriquecimento lexical e vocabular delas. Prova disso foram os diálogos e as interações comunicativas criadas entre criança, estagiária e restante grupo, onde uma série de conhecimentos foi

partilhada, surgindo, entre o grupo, denominações semelhantes para áreas e objetos observados, por exemplo, “quarto de banho” e “casa de banho”; “tapete” e “carpete”; “cabide” e “cruzeta”; “sanita” e “retrete”. Além disso, essas interações permitiram, de forma clara, realçar as diferenças entre vocabulário recetivo e expressivo, isto é, para algumas, o problema não estava no reconhecimento do campo lexical ou do objeto, mas na produção do conceito correto. Realçamos ainda as dificuldades que três crianças (I.R.; M.B. e R.M.) manifestaram a nível da articulação das palavras que, com a repetição, iam-se tornando mais perceptíveis. Também isso só foi possível, graças ao ambiente e às orientações dadas. Já Sim-Sim (2008) havia alertado para importância que a conversa com as crianças tem no desenvolvimento de competências comunicativas, já que, através dessa ação, é possível clarificar produções e expandir enunciados, tal como estes resultados parecem comprovar. Outros autores, em publicações mais recentes, parecem ter opinião semelhante, nomeadamente, Pires (2015) e Whorral & Cabell (2015).

Relativamente à utilização de preposições prepositivas, verificamos uma maior dificuldade do grupo em compreender o significado das mesmas. Embora todos os pares o tenham conseguido fazer, apenas um deles conseguiu fazê-lo sem necessidade de reforço do *input* oral ou de diálogo, colocando os objetos no sítio exato. Como a criança H.V. faltou, este par pôde colocar dois objetos distintos, recebendo, por isso, duas ordens também elas diferentes, conseguindo ser bem sucedido nas duas.

### **Etapa 8 – Refletir para um novo ciclo de IA**

Chegados à última etapa do primeiro ciclo de IA, é necessário rever o que necessita ser feito, tendo por base as reflexões obtidas através da análise dos resultados (Cohen & Keith, 2007). Nesse sentido, a estratégia adotada sobre as temáticas do mundo deverá ser repetida, aliando-se agora a novas necessidades, relacionadas, desta vez, com o valor semântico das palavras, mais concretamente, das relações estabelecidas entre elas. Destas, realçaremos as relações de antonímia, abordadas na segunda tarefa desta atividade, na qual as crianças necessitaram de várias explicações para obter sucesso. Urge, então, prosseguir a investigação, repetindo este processo, partindo das novas dificuldades práticas encontradas, relacionadas com a compreensão e

representação de conceitos. Neste sentido, como referem Rigolet (2000) e Vegas (2015), é necessário continuar a estimular a compreensão das crianças, processo antecessor da produção oral, no sentido de as ajudar a assimilar conceitos, podendo reaplicá-los acertadamente. Tal trabalho abre portas para a realização de um novo ciclo de IA, referente à atividade seguinte deste projeto de investigação.

## **2º Ciclo de IA**

### **“Mundo ao Contrário”**

#### **Etapa 1 - Identificação de necessidade inicial**

Terminado um ciclo, outro se inicia, partindo das novas necessidades reveladas pelos dados anteriores. Foi através da análise desses dados, relacionados com o desempenho do grupo nas tarefas propostas, que verificamos ser pertinente continuar a promover o desenvolvimento lexical destas crianças, apostando, aqui, naquela que foi uma dificuldade geral relacionada com a compreensão do significado das locuções de carácter antonímico, onde todos precisaram de esclarecimentos e reforços de informação. Assim, neste ciclo, achamos pertinente criar uma atividade que permitisse a abordagem das relações de contraste e oposição presentes no nosso dia a dia e cujo conhecimento favorece o desenvolvimento da linguagem nas suas componentes lexicais e semânticas.

#### **Etapa 2 - Identificação de causas prováveis**

A condução do ciclo continuou com a busca de informação rigorosa de forma a garantir uma intervenção sustentada e eficaz. Assim, optamos por alertar para a importância das habilidades semânticas nas produções linguísticas. Para Villa (1995, citado por Borges e Salomão, 2003), tais produções estão dependentes de dois aspetos distintos que, juntos, promovem a linguagem humana. Trata-se, precisamente, do aspeto formal da mesma relacionado com o processo de junção de elementos que forma o discurso e dos aspetos funcionais relacionados com a semântica da fala da qual dependem todas as comunicações humanas. É, desta forma, que alertamos para a importância da semântica, já que, por si só, a sintaxe não consegue explicar as nossas produções linguísticas. Apesar da complexidade do processo que suporta a nossa língua, onde os anteriores aspetos devem interagir, as crianças em pré-escolar são já muito eficientes nas suas trocas conversacionais, o que indica que tal processo ocorre de forma intuitiva, ou seja, as crianças associam o som ao significado, demonstrando conseguir manipular informações que envolvem o reconhecimento de unidades fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, sem necessidade de uma

aprendizagem formal (Freitas et al., 2010; Sim-Sim, 2011). Nesse sentido, acredita-se que a educação pré-escolar deve agir, estimulando a compreensão e a produção das crianças (Vegas, 2015), oferecendo-lhes repertórios onde as palavras transmitem realidades múltiplas e variadas. Devemos, assim, estar conscientes dessa importância, pois a ausência de atividades promotoras daqueles processos pode comprometer o grau de desenvolvimento linguístico dos grupos.

Tal ideia alerta para a necessidade já preconizada em Sim-Sim (2001, p. 14) que assegura que a “evolução lexical” das crianças só é possível através da promoção de atividades que, simultaneamente, permitam quer o desenvolvimento vocabular quer o desenvolvimento semântico, possível através da análise das relações estabelecidas entre as palavras.

### **Etapa 3 – Recolha de soluções práticas**

Na procura de soluções eficazes para garantir a evolução lexical do grupo de intervenção, apostando, desta vez, nas relações entre palavras, deparamo-nos com várias pesquisas, das quais enfatizamos as que mantinham uma ligação com a atividade anterior, onde através da utilização de locuções prepositivas de carácter antonímico, denunciámos as relações de contraste existentes na língua. Recordando a obra de Sim-Sim (1998), a propósito do princípio do contraste que indica que, perante qualquer palavra nova, a criança busca atribuir-lhe um significado diferente das palavras conhecidas, compreendemos que as relações de antonímia são mais facilmente apreendidas do que as de sinonímia, pelo que crianças entre os três e os cinco anos aceitam mais facilmente aquelas relações devendo, por isso, abordá-las em primeiro lugar (Duarte, 2000). Para essa abordagem, a mesma autora alerta para os diferentes tipos de relação de antonímia existentes, nomeadamente a relação de antonímia complementar, a relação de antonímia graduável e, por último, a relação de antonímia relacional. Para Rigolet (1998), a estimulação de atividades, que enfatizem os aspetos semânticos da língua, é responsável pelo maior ou menor domínio das crianças para adjetivar a linguagem, por exemplo, através de opostos e sinónimos. Além destas relações, autores como David (2003), Duarte e Figueiredo (2011) alertam para outras,

nomeadamente, as relações de hiperonímia/ hiponímia e as de holonímia/ meronímia que devem, igualmente, ser potenciadas na etapa do pré-escolar.

#### **Etapa 4 – Selecionar a solução mais adequada e planear a intervenção prática**

Para selecionar a solução mais adequada, foi necessário aliar as dificuldades práticas sentidas às informações das pesquisas efetuadas. Nesse sentido, estando tais dificuldades relacionadas com as dificuldades do grupo na compreensão do significado de determinadas locuções de carácter antonímico, criamos uma segunda atividade, cujo objetivo passou por alertar as crianças para a existência de diferentes sensações / relações presentes no nosso quotidiano. À luz das informações obtidas, percebemos que tais relações nascem e crescem através do desenvolvimento de vocabulário, melhorando habilidades linguísticas das crianças, que vão alargando o seu repertório lexical, conseguindo caracterizar, cada vez melhor, a sua linguagem. Dada a diversidade do grupo, quer etária, quer em termos de experiências vividas, procuramos criar uma atividade acessível a todos, de forma a garantir que usufríssem da mesma. Dando continuidade à temática do mundo, nasceu a atividade “Mundo ao Contrário”. Nesta, abordamos as diferentes sensações presentes no mundo, destacando as sensações/ estados de contraste estabelecidos entre características de diferentes objetos. A atividade foi lançada, novamente, em modo de desafio, pedindo às crianças para unirem peças de puzzle gigantes, formando a “Manta dos Contrários”. Essa manta era constituída por dezasseis peças puzzle, figura 26, onde foram coladas imagens referentes a objetos presentes no mundo. As peças encaixavam duas a duas, sendo esse encaixe sugerido por determinada cor que podia ser, verde, amarelo, cor de laranja, lilás, vermelha, roxa, cor-de-rosa e azul.



Figura 26. Peças puzzle

Com as crianças devidamente sentadas numa nova configuração da sala, efetuada para garantir que todas visualizassem a construção da manta, iniciamos a atividade, alertando para as peças puzzle coloridas que ali surgiram. Em seguida, foram distribuídas as peças de uma cor a duas crianças que começaram a construção da manta, através do encaixe das suas peças. Embora tal união deva ser feita em pares, esta primeira tarefa exige a participação de todas as crianças na partilha de conhecimentos. Desta forma, cabe ao grupo não só nomear os objetos representados nas figuras de cada peça, mas também, numa fase posterior, identificar traços semânticos. A partir da exploração desses traços para cada par de objetos, foi possível aferir sobre a representação que determinados conceitos têm nas mesmas, averiguando se são ou não capazes de encontrar e estabelecer relações de contraste entre características dos objetos.

A escolha das imagens para as peças puzzle possibilitou a exploração daquelas relações dadas, maioritariamente, pela existência de sensações contrárias: macio/áspero, utilizando as imagens de um peluche e de um kiwi; duro/mole, utilizando as imagens de uma pedra e de uma esponja; grande/pequeno, utilizando as imagens de um prato de almoço e de um pires de café; alegre/ triste, utilizando as imagens de uma figura com uma expressão alegre e de outra com uma expressão triste; rápido/lento, utilizando a imagem de uma mota e de uma bicicleta; alto/baixo, utilizando as imagens de um prédio e de uma casa; gordo/magro, utilizando as imagens de uma barbie e de uma boneca de pano; curto/comprido, utilizando as imagens de uns calções e de umas calças.

Alcançada a temática do dia, surgiu um novo desafio, cuja proposta vem efetuada numa carta, anexo 4. Nela, as crianças foram encorajadas a realizar uma tarefa tipo jogo, onde os seus conhecimentos foram testados. Trata-se do jogo dos sacos mistério. Para realizá-lo, a estagiária revelou ao grupo oito sacos opacos, cada um contendo dois objetos diferentes. Coube a um par de crianças selecionar um saco e, colocando as mãos no seu interior, indicar, pelo tato, características deles. Após essa tentativa, o par de crianças retirou os objetos e, olhando para eles, enunciou mais características, verificando se são, ou não, capazes de utilizar os conceitos explorados na tarefa anterior relacionada com os opostos, já que todos os objetos mistério diziam respeito a um par presente na “Manta dos Contrários”. Após a tarefa, a estagiária

revelou ao grupo quem enviou para a sala aqueles desafios, apresentando o Menino do Contra, cujo poema de Luísa Ducla Soares, anexo 5, tão bem dá a conhecer, reforçando, novamente, a temática dos contrários.

### **Etapa 5 – Definição de critérios de sucesso**

Para possibilitar a análise desta atividade, foram criados quatro critérios/indicadores já definidos no quadro 4. Estes surgiram mediante as leituras efetuadas, podendo ser aplicados nas diferentes tarefas contempladas nesta atividade. Assim, são quatro os critérios/indicadores pelos quais iremos orientar a análise: nomeação de objetos (Rigolet, 2000); identificação de traços semânticos (Duarte, 2000); compreensão do princípio do contraste (Sim-Sim, 1998); adjetivação da linguagem (Rigolet, 2000).

### **Etapa 6 – Implementação da atividade “Mundo ao Contrário”**

Esta atividade realizou-se no dia vinte de novembro, do ano transato, registando-se a falta da criança D.E. Respeitando a configuração nova da sala, em forma de U, as crianças sentaram-se nas suas cadeiras tendo, posteriormente, começado um diálogo, no qual a estagiária confrontou as crianças com os objetos novos que foram enviados, de forma misteriosa, para a sala.

**Estagiária:** Já viram estas peças que apareceram na sala hoje?

**L.A. e H.V.** São cores!

**E.M.** São cores do arco-íris!

**Estagiária:** Sim, são cores. São peças coloridas. A que forma se assemelham?

**B.J.** Quadrados

**Estagiária:** Sim! Parecem quadrados, mas um dos lados é muito diferente dos outros.

**T.T.** São de encaixe!

**Estagiária:** Sim! Parece mesmo para encaixar. Posso tirar uma?

**Todos:** Sim!

**Estagiária:** Ui...o que é isto?

**T.T.** Umas pedras.

**Todos:** São pedras!

**Estagiária:** Pois é, esta peça tem uma figura onde estão desenhadas pedras. E de que cor é esta peça que tirei?

**T.T.** Azul e tem mais uma azul.

**Estagiária:** Pois tem. Querem ver essa também?

**Todos:** Sim.

**Estagiária:** Esta tem outra figura. Vou mostrar-vos.



**R.M.** Uma esponja.

**Estagiária:** Uma pedra e uma esponja em cada peça azul. Parece estranho. Será que encaixam?

**T.T.** Não sei!

**Estagiária:** Temos de descobrir. T.T. e I.R. querem tentar uni-las?

**I.R. e T.T.** Sim.

Este primeiro par dirigiu-se com as peças azuis ao centro e, após algumas tentativas, conseguiu encaixar as peças azuis perfeitamente. Nessa altura, em grupo, a estagiária retomou o diálogo, partindo agora para a identificação de características que pudessem explicar a razão do encaixe daquelas figuras. Esta tarefa foi efetuada em grande grupo, criando oportunidade para todos partilharem os seus conhecimentos sobre os diferentes objetos, enfatizando, sempre que possível, as características opostas em destaque. Assim, uma vez dita uma característica oposta, a estagiária reforçava esse traço, enfatizando a sua presença num dos objetos e a sua ausência no outro.

**Estagiária:** Encaixaram! As pedras e a esponja. Alguém desconfia do motivo para tal acontecer?

**Todos:** Não.

**Estagiária:** Ora bem! Vamos ver o que sabemos sobre as pedras.

**R.M.** São para atirar.

**B.J.** Não R.M. são duras e podem magoar.

**Estagiária:** Tens toda a razão B.J., as pedras são duras, muito duras. Não são?

**Todos:** Sim!

**Estagiária:** E a esponja?

**E.M.** Não é! É muito fininha!

**B.J.** É mole.

**Estagiária:** Boa B.J. e E.M.! É mole, ao contrário da pedra que é dura. Podemos apertar e espremer a esponja, mas a pedra não. Então, uma peça tem um objeto...(estagiária aponta para as pedras)

**Todos:** Duro

**Estagiária:** e outra, tem um objeto... (estagiária aponta para a esponja)

**Todos:** Mole

Descoberta a característica contrária presente nas duas primeiras figuras, outro par foi desafiado para a união de peças, respeitando uma cor, verificando que cores iguais se complementam. Após cada par unir as suas peças, figura 27, todo o grupo conversava sobre as mesmas, devendo nomear as figuras nelas presentes e, em seguida, referir características/ traços semânticos caracterizadores daqueles objetos, figura 28. Enquanto interagiam, partilhando os seus conhecimentos, a estagiária orientava o diálogo, levando-os a descobrir as relações contrárias subjacentes à construção de cada

puzzle da “Manta dos Contrários”, explorando, mais profundamente, as relações de antonímia lá encontradas.



Figura 27. União das peças puzzle



Figura 28. Identificação de traços semânticos

O quadro 9 indica as respostas das crianças, considerando as categorias de análise definidas. Sendo esta uma tarefa realizada em grande grupo, não foram definidos níveis de desempenho para os três indicadores, registrando apenas o que foi dito sobre cada par de objetos explorado. Assim, após os nomearem, as crianças referiram características dos mesmos, cabendo à estagiária enfatizar aquelas que estabeleciam uma relação contrária. No final de cada exploração, a estagiária verbalizava uma frase que permitia averiguar se o grupo tinha conseguido compreender a principal diferença entre os objetos testados, por exemplo, “então o prédio é...(alto) e a casa é... (baixa)”.

Figuras	Indicadores de análise		
	Nomeação de objetos  O que representam as figuras?	Identificação de traços semânticos  Que características conhecem sobre esses objetos?	Compreensão do princípio do contraste  Então o (objeto 1) é... e o (objeto 2) é...
Pedra  Esponja	T.T. “umas pedras” Todos: “são pedras”  R.M. “uma esponja”	R.M. são para atirar. B.J. “são duras”  B.J. “é para limpar” E.M. “são fininhas” B.J. e R.D. “são moles”	Todos: “duro” e “mole”
Prédio  Casa	T.T. “é um prédio” B.M. “prédio”  L. F. “é uma casa” M.B. “casa”	L.A. “muito grande” B.J. e H.V. “alto”  S.A. “muito pequenina” M.B. e L.F. “é pequena” B.J. “a casa é baixa”	Todos: “alto” e “baixa”

Barbie	H.V. "é uma menina"	B.J. "é dura" H.V. "Magra"	Todos: "magra" e "gorda"
Boneca de pano	B.J. "também é uma menina"	H.V. "muito gorda" B.M. "Gorda"	
Mota	S.A. e H.V. "uma mota"	H.V. "a mota é azul e a bicicleta vermelha" B.J. "É muito rápida"	Todos: "rápida" e "lenta"
Bicicleta	J.V. e E.M. "uma bicicleta"	L.A. "é muito devagarinho" S.A. "É lenta"	
Prato	R.M. "é uma roda" E.M. "É um prato"	B.J. "Eu sei a diferença, um é pequeno e o outro é grande"	Todos: "grande" e "pequeno"
Pires	L.A. "prato" B.J. e E.M. "outro prato"		
Peluche	R.M. "um peluche" B.M. "um cão" I.R. "urso"	B.J. "um é peluche e o outro de comer" E.M. "o peluche é fofinho" T.T. "é macio como a pele do marmelo"	Todos: "macio" e "áspero"
Kiwi	R.D. "Um kiwi"	B.J. "é muito áspero"	
Calças	L.A. e L.S. "umas calças"	T.T. "um é pequeno e o outro maior" B.J. "são compridas"	Todos: "compridas" e "curtos"
Calções	L.F. e B.J. "calções"	B.J. "São baixos" R.D. "curtos"	
Face alegre	H.V. "Uma cara" E.M. "feliz" B.J. "Está contente"	B.J. "Um está contente e outro triste"	Todos: "contente" e "triste"
Face triste	B.J. "Cara triste"		

Quadro 9. Análise da primeira tarefa da atividade "Mundo ao contrário"

Finalizada a construção do puzzle, em conversa com o grupo, a estagiária reforçou o princípio subjacente a tal construção.

**Estagiária:** Conseguimos unir todas as peças. Construímos um puzzle muito interessante, não foi?

**Todos:** Sim!

**Estagiária:** E, como vimos, os objetos têm características iguais, não é?

**Todos:** Não!

**B.J.** Têm características diferentes.

**Estagiária:** Sim, isso mesmo. Têm características opostas. Este puzzle permitiu construir a "Manta dos Contrários"

**Todos:** A manta dos contrários.

**Estagiária:** Mas continuamos sem saber quem poderá ter enviado a manta para a sala.

**H.V. e S.A.** Foste tu!

**Estagiária:** Não fui eu!

**Estagiária Joana:** Rita! Rita! Esqueci-me de te entregar uma carta que enviaram para a sala. Que cabeça a minha!

**Estagiária:** Uma carta para nós. Vamos já ler.

Através da leitura da carta, anexo 3, o grupo foi desafiado para o jogo dos sacos mistério, realizado em grupos de dois elementos. Como previsto, cada par, à vez, dirigiu-se à estagiária e selecionou um saco mistério. Numa fase inicial, através do tato tentaram referir alguma característica contrária. Posteriormente, os pares revelavam os objetos, tentando, novamente, revelar a característica oposta, tarefa essa bem mais fácil, pois cada par de objetos estava representado na “Manta dos Contrários”, figura 29, anteriormente abordada pelo grupo.



Figura 29. Manta dos Contrários

O quadro 10 espelha as respostas de cada par de crianças, considerando o indicador, adjetivação da linguagem. Para esse indicador, foram criados três níveis de desempenho, dois dos quais relacionados com diferentes etapas envolvidas na tarefa. Assim, o nível de desempenho denominado adjetiva a linguagem, refere-se ao primeiro contacto, figura 30, que as crianças tiveram com os objetos mistério ainda no interior dos sacos, averiguando a utilização ou não de adjetivos adequados à sua caracterização; o nível de desempenho seguinte adjetiva a linguagem com base em opostos, refere-se ao momento posterior, figura 31, no qual as crianças retiram e visualizam o par de objetos presentes no seu saco, averiguando se, nessa altura, são capazes de adjetivar, enfatizando as relações contrárias, captando os conhecimentos anteriormente explorados. O último nível de desempenho foi criado para as crianças que não verbalizaram adjetivos caracterizadores dos objetos, limitando-se a nomeá-los ou a

acenar com a cabeça, mostrando compreender e confirmar as relações estabelecidas, mas sem as verbalizar. Dado o grupo estar reduzido a catorze elementos, as duas últimas crianças a participar, S.A. e M.B., exploraram um saco individualmente.



Figura 30. Jogo dos sacos misterioso



Figura 31. Visualização dos objetos misteriosos

Código das crianças	Adjetivação da linguagem		
	Adjetiva a linguagem	Adjetiva com base em opostos	Não adjetiva
T.T. e I.R.	T.T. "são duros"	T.T. "prédio alto e a casa pequena" T.T. "prédio alto e casa pequena"	I.R. "..."
L.F. e R.D.	L.F. "é um urso fofinho" R.D. "São macios"	R.D. "Calças compridas e calções são curtinhos"	
H.V. e B.J.	H.V. "não sei" B.J. "são os dois macios"	H.V. "feliz e triste" B.J. "Contente e triste"	
J.V. e E.M.	E.M. "são duros"	E.M. "este é grande e este pequenino"	J.V. "..."
L.A. e B.M.	L.A. "não sei" B.M. "não sei"	L.A. "uma mota rápida e bicicleta devagarinho" B.M. "bicicleta lenta"	
R.M. e L.S.	R.M. "é fofinho e macio" L.S. "..."	R.M. "é fofinho e o outro áspero"	
S.A.	S.A. "uma esponja mole e outro duro"	S.A. "esponja mole e pedras são duras"	
M.B.	M.B. "..."	M.B. "bonecas"	M.B. "..."

Quadro 10. Análise da segunda tarefa da atividade "Mundo ao Contrário"

Após o jogo, as crianças visualizaram novamente os contrários da Manta aos quais foram adicionados os objetos mistério, nos lugares correspondentes, figura 32, relembrando, uma última vez, as relações de antonímia existentes.



Figura 32. “Manta dos Contrários” preenchida

Com a tarefa concluída, a estagiária revelou quem foi o responsável pela presença da “Manta dos Contrários” e do jogo dos sacos mistério. Foi o Menino do Contra. Tratava-se de um menino que gostava de tudo ao contrário, fazendo alusão à temática do dia. Para o ficarem a conhecer, as crianças escutaram a leitura do poema “Menino do Contra” de Luísa Ducla Soares, anexo 5.

### **Etapa 7 – Avaliar o resultado**

A análise dos dados foi efetuada de acordo com os indicadores anteriormente criados, referentes às duas tarefas propostas na atividade. Relativamente à nomeação, as crianças conseguiram, com sucesso, atribuir rótulos lexicais adequados aos objetos presentes nas figuras puzzle, registando-se a participação de todas na conversa gerada. No que concerne à identificação de traços semânticos, registamos uma maior dificuldade no grupo. Inicialmente, verificamos que, uma vez pedidas as características dos objetos, a maioria do grupo optava por efetuar uma definição funcional dos mesmos, por exemplo, a propósito da esponja, o elemento B.J. indicou que servia para limpar, indicação essa que rapidamente todos aceitaram por, efetivamente, associarem aquele objeto a determinada ação, no caso, limpar. Contudo, à medida que

interagíamos entre todos, surgiam novos traços caracterizadores daqueles objetos que, em comparação com o seu objeto associado, representavam precisamente o contrário. Assim, foi notório, logo a partir da exploração do primeiro par, a preocupação das crianças em, nos seguintes, focarem aspetos contrários, demonstrando formas de representação cada vez mais complexas. Neste sentido, somos levados a considerar o que Rigolet (1998) referia acerca da adjetivação da linguagem, que considera que crianças, entre os três e os cinco anos, demonstram já importantes habilidades semânticas. Tal informação poderá também explicar a razão pela qual algumas crianças mais novas (L.S., I.R. e J.V.) não foram tão participativas. Estas, que até nomearam objetos, não conseguiram, posteriormente, referir traços semânticos dos mesmos, não existindo referência a elas no segundo indicador. Ainda assim, quando questionadas, demonstravam compreender e aceitar a informação que se estava a partilhar. Dessa forma, para estas crianças, a atividade funcionou sobretudo como uma atividade de compreensão, aspeto que reforçamos ser igualmente valioso, pois esta componente antecede a produção oral, ou seja, o vocabulário expressivo (Maier et al, 2016; Vegas, 2015; Rigolet, 2000). Analogamente, importa realçar a participação das crianças como, T.T., B.J., R.M., S.A., L.A., H.V. e B.M., cujo desempenho foi bastante satisfatório. Este grupo incluía crianças na etapa final dos três anos, de quatro e cinco anos, parecendo, mais uma vez, comprovar a pesquisa efetuada que atribui maiores habilidades linguísticas a crianças nesta faixa etária.

No que concerne ao último indicador, compreensão do princípio do contraste, todas completaram as frases com conceitos contrários, demonstrando ter compreendido a relação de antonímia estabelecida entre as características abordadas, demonstrando a facilidade que Sim-Sim (1998) já preconizava acerca da aceitação destas relações.

Quanto à segunda tarefa, relacionada com a adjetivação da linguagem, constatamos, novamente, maior dificuldade nos elementos L.S., I.R. e J.V. Os restantes conseguiram caracterizar os objetos, utilizando a maioria dos conceitos explorados na tarefa anterior. Verificamos que, na fase inicial, quando apenas palpavam os objetos dos sacos, as crianças utilizaram adjetivos mais comuns do seu dia a dia como, por exemplo, “duro”, “mole”, “macio”, “grande” e “pequeno”. Com a visualização dos objetos, a linguagem tornava-se automaticamente mais rica, verificando-se um esforço por parte

dos pares em utilizar os traços semânticos abordados, revelando que tais permaneceram na sua memória, levando-os a confrontar características opostas encontradas.

### **Etapa 8– Refletir para um novo ciclo de IA**

Considerando as diferenças encontradas entre o momento inicial e o final desta implementação, consideramo-la bastante benéfica para o grupo de intervenção. Assim, se num primeiro momento, foi visível a dificuldade geral que todos demonstraram na caracterização dos objetos, limitando-se à simples nomeação dos mesmos, num momento final, essa dificuldade foi largamente atenuada, muito graças às interações conversacionais criadas, favorecedoras do desenvolvimento de todas as crianças. De facto, o sucesso da atividade, à semelhança do que acontecera na anterior, esteve muito relacionada com o ambiente linguisticamente estimulante concebido em torno dos materiais explorados e do interesse e curiosidade das crianças. Envolvidas nas tarefas, as crianças foram, espontaneamente, partilhando conhecimentos sobre os objetos, associando-lhes várias características, cuja exploração permitiu enfatizar as relações de contraste nelas encontradas. Foi neste ambiente rico, estimulador das componentes de compreensão e produção oral, que através de técnicas de pergunta-resposta, solicitações frequentes feitas ao grupo, expansão e repetição vocabular das produções das crianças, preconizados em estudos recentes de Whorral e Cabell (2015) e Oliveira et al. (2016) que, enquanto estagiária, considero ter contribuído para o enriquecimento linguístico das componentes lexicais e semânticas da linguagem atenuando, assim, na problemática geral detetada no grupo e, em particular, na necessidade inicial considerada neste ciclo de IA. O enriquecimento vocabular demonstrado na segunda tarefa, aquando da visualização dos objetos mistério, foi a maior prova de que, através de atividades como esta, é possível contribuir para o enriquecimento lexical das crianças, não só pela introdução de novo vocabulário, mas também da exploração dos significados a ele associados. Foi a apreensão destes significados que tornou possível a reaplicação adequada dos conceitos e a compreensão das relações de antonímia estabelecidas entre eles. Através desta exploração, as crianças alargaram o seu repertório lexical e semântico, alargamento esse que, como Sim-Sim (2011) refere, é a



chave para se evitarem repetições lexicais típicas de um vocabulário reduzido. Desta forma, face aos benefícios lexicais e semânticos encontrados, tornou-se pertinente continuar a execução do projeto, valorizando as relações estabelecidas entre conceitos, que vão para além das de antonímia, aqui valorizadas (Sim-Sim, 1998; Duarte, 2000; Vegas, 2015).

## “Mundo Certo”

### **Etapa 1 - Identificação de necessidade inicial**

Com o decorrer do projeto “Descobrir o Mundo” e face à aceitação positiva das crianças perante os desafios nele lançados, reforçamos a necessidade de continuar a desenvolvê-lo, prosseguindo com a exploração das relações semânticas estabelecidas entre conceitos, impulsionando o desenvolvimento lexical das crianças. Este ocorre, não só através da aquisição de novo vocabulário e significados, mas também pela criação de redes de conexão entre eles (Pollarh- Durodola et al.,2011). Tendo esse sido um trabalho já iniciado no ciclo anterior com a exploração de relações de antonímia, pretendemos, neste ciclo, progredir para o aumento do conhecimento de tais conexões, procurando aliar a estratégias anteriores, outras que a literatura prevê como fortes precursoras do desenvolvimento lexical de crianças de pré-escolar.

### **Etapa 2 - Identificação de causas prováveis**

Tendo em conta o suprarreferido, face à dificuldade ainda existente na identificação de traços semânticos de conceitos, procuramos novas informações que possibilitassem a implementação de uma nova atividade adequada ao projeto e grupo. Na procura das mesmas, deparamo-nos com dados de um artigo de David (2003) para quem a identificação de traços semânticos dos conceitos está dependente do facto de esses conceitos serem, ou não, pertencentes ao léxico mental da criança. Assim, caso pertença, a identificação consiste em ativar diferentes associações como frequência de uso da palavra, categorização, hierarquização, características do objeto a que o conceito se refere e identificação de palavras compostas ou derivadas da mesma. Em contrapartida, caso não pertença ao léxico mental da criança, a identificação do conceito necessita de um tratamento semântico específico, que passa pela construção das mesmas associações, feitas a partir da relação com os contextos semânticos e sintáticos, da relação com os referentes e das experiências e saberes. Além deste autor, outros, em publicações mais atuais, alertam para a mesma ideia, reforçando que o conhecimento

das palavras só ocorre através do conhecimento de redes de ligação entre elas (Araújo et al., 2010; Pollard-Durodola et al., 2011; Jarmulowicz & Taran, 2013; Pires, 2015).

### **Etapa 3 - Recolha de soluções práticas**

Facilitar a identificação de traços semânticos tornou-se, assim, nossa prioridade, tentando encontrar mecanismos, segundo os quais tal objetivo seja cumprido. Alertados pela ideia de David (2003), para quem o processo de identificação depende do léxico mental de cada criança, ou seja, dos conceitos por ela reconhecidos, procuramos entender sobre os modos existentes para facilitar e aumentar esse conhecimento concetual e, conseqüentemente, facilitar a identificação de traços semânticos, processo indicador de evolução lexical. Para Sim-Sim (1998), os conceitos são produto de processos de categorização de itens, que partilham propriedades comuns. A categorização é, então, resultado de um processo de avaliação de características que permitem agrupar os objetos/acontecimentos em determinadas categorias. Nesse processo, as características são analisadas, não só segundo a sua relevância, definindo-se quais os atributos relevantes para o processo de categorização, mas também segundo a saliência dos atributos e o número de propriedades relevantes e irrelevantes. Para a mesma autora, a categorização será tanto mais rápida quanto mais salientes forem as características e menor o número de propriedades (relevantes e irrelevantes) reveladas. Compreendido este processo, urge, ainda, considerar a existência de diferentes níveis de categorização, níveis esses que refletem a existência de uma organização hierárquica entre conceitos. Para ilustrar essa organização, basta referir um exemplo prático nas quais ela esteja patente, como nos conceitos de brinquedo, bola e bola de ping-pong. Dos três, o conceito de brinquedo é o mais geral e o menos específico de todos, dizendo, por isso, respeito a um nível de categorização mais geral (superordenação). Em contrapartida, o conceito de bola de ping-pong é o mais particular e concreto dos três, dizendo, por isso, respeito a um nível mais específico de categorização (subordenação). Relativamente ao conceito de bola, sendo o intermediário dos dois níveis já definidos, podemos referir tratar-se do nível básico da categorização, isto é, o nível que inclui os conceitos com maior grau de diferenciação (Sim-Sim, 1998).

Face à complexidade do processo de categorização, a exploração de atividades que o promovam são consideradas muito benéficas para a promoção do aumento de vocabulário, devendo utilizar-se como estratégia, a configuração de campos lexicais distintos (Boisseau, 2009; Pires, 2015) como, pessoas, ações, comida, vestuário, animais, meios de transporte, objetos domésticos, brinquedos, que as autoras Rigolet (1998) e Albuquerque (2000) destacam como conhecidos pela maioria das crianças. Além disso, tal estratégia já havia sido utilizada em atividades anteriores do projeto, tendo sido bem aceite pelo grupo. Relativamente às atividades possíveis, Boisseau (2009) enumera algumas delas, tendo umas já sido utilizadas nos ciclos anteriores. De entre os exemplos, salientamos as atividades que envolvem a triagem e classificação de objetos, levando a criança a descobrir as relações existentes entre os mesmos; a elaboração de etiquetas temáticas, onde a criança deve assinalar que objetos pertencem a determinado campo lexical; a realização de jogos mistério, onde a criança deve, através do tato, adivinhar que objetos se escondem no interior de um saco; a realização de jogos de associação e arrumação de objetos em determinados locais; a realização de jogos de opostos, utilizando verbos, adjetivos, preposições; jogos de caça ao intruso, onde a criança deve selecionar objetos não pertencentes a determinada categoria; jogos de comparação, onde as crianças são encorajadas a enumerar as diferenças existentes entre objetos pertencentes à mesma categoria.

À semelhança do que ocorre com os conceitos, também os traços semânticos neles encontrados parecem obedecer a uma determinada hierarquia (Duarte, 2000; Vegas, 2015). Nesse sentido, outra estratégia promotora de enriquecimento linguístico a nível das componentes lexicais e semânticas pode passar pela abordagem dessas relações, nomeadamente, relações de antonímia/ sinonímia, já referenciadas no ciclo anterior; relações de hiperonímia/ hiponímia, considerando-se a existência de palavras mais elevadas na hierarquia, chamadas de hiperónimos, e de palavras colocadas numa posição inferior, chamadas de hipónimos, por exemplo, as palavras peixe e salmão; relações de holonímia/ meronímia, também designadas de relações parte/ todo, onde as palavras que funcionam como merónimos são partes constituintes das palavras que funcionam como holónimos, por exemplo, nariz e corpo.

#### **Etapa 4 – Selecionar a solução mais adequada e planejar a intervenção prática**

Nesta etapa, referimos as estratégias que utilizamos para a concepção da terceira atividade deste projeto de investigação. Sendo nosso objetivo continuar a contribuir, não só para a aquisição de conceitos mas também para a assimilação de novos traços semânticos, e, conscientes de que esse é um trabalho que pode ser potenciado com recurso a estratégias, criamos um novo desafio, intitulado “Mundo Certo”. Tal como nos anteriores, a implementação desta atividade permanecerá contextualizada com temáticas do mundo recorrendo, mais uma vez, aos objetos nele existentes, dando continuidade à última tarefa realizada no ciclo anterior, na qual as crianças escutaram o poema “Menino do Contra”, que deu origem a um álbum, anexo 6, figura 33, construído por figuras manipuláveis que, precisamente por isso, possibilitam trocas de lugar, recontando a história do poema tal como ela é ou adaptando-a consoante as alterações efetuadas. Assim, coube às crianças, inicialmente, observar o álbum e descrever as figuras nele presentes, bem como as ações ilustradas. Desta forma, rapidamente perceberam tratar-se do álbum que retrata a história do Menino do Contra, “mentor” dos desafios criados na atividade anterior. Desta vez, sendo o álbum manipulável, as crianças foram encorajadas a manuseá-lo, de forma a adaptar a história para uma versão correta, transformando o poema original que, nesta versão, retrata as ações de forma certa, não podendo pertencer ao Menino do Contra. Foi nesse sentido que a estagiária apresentou o “Menino Certo” que, tal como o seu antónimo, também trouxe desafios para o grupo. Este menino, que gosta de tudo bem organizado, criou desafios relacionados com a categorização de conceitos, utilizando três estratégias preconizadas na literatura: a concepção de campos lexicais; a realização de jogos e a abordagem de traços semânticos de hiperonímia/ holonímia. A razão desta escolha resultou da aceitação positiva que o grupo demonstrou em atividades anteriores, nas quais já havíamos recorrido às duas primeiras estratégias referenciadas.



Figura 33. Álbum “O Menino do Contra”

Assim, após a exploração do álbum, o grupo foi desafiado para uma primeira tarefa de categorização de conceitos, para a qual se conceberam cinco campos lexicais distintos, todos eles já conhecidos do grupo: animais; alimentos; utensílios de cozinha; mobiliário; meios de transporte. Esses campos lexicais incluíam todos os brinquedos do “Menino Certo”, que estão devidamente arrumados em gavetas distintas, figura 34. Porém, naquele dia, este Menino teve um problema e alguns dos seus brinquedos trocaram de lugar, algo que muito o entristecia. Foi através deste cenário que o menino pediu ajuda ao grupo, envolvendo-o num jogo de caça ao intruso, com o intuito de reordenar aquelas gavetas. Sendo cinco campos lexicais, foram também cinco as gavetas exploradas. Cada uma possuía inúmeros objetos pertencentes ao campo lexical nela visado e três objetos intrusos que, nesta primeira tarefa, tiveram de ser retirados. Tal seleção foi realizada em grupos de três elementos que, juntos, retiraram os três objetos intrusos da gaveta explorada.



Figura 34. Gavetas dos brinquedos

Recolhidos todos os intrusos, no total de quinze, um novo desafio foi lançado pela nova personagem do dia. Desta vez, cada criança foi encorajada a arrumar um objeto intruso na gaveta correta, ou seja, na gaveta cujo campo lexical ele pertencesse.

Para concluir a atividade, com o intuito de prevenir que outros problemas semelhantes acontecessem ao Menino Certoinho, a estagiária propõe a elaboração de etiquetas, figura 35, uma para cada gaveta e, em grupos de três elementos, as crianças tiveram de pintar os objetos permitidos em cada uma delas. Para isso, tiveram de observar o cabeçalho da etiqueta, local onde estava uma figura colorida que a identificava. Essa figura permitiu descobrir o campo lexical associado a cada etiqueta, permitindo depois que o trio de elementos pintasse outras figuras que dele fizessem parte.



Figura 35. Etiqueta “Mobiliário”

### **Etapa 5 – Definição de critérios de sucesso**

Para esta atividade, foram criados quatro indicadores de análise, cujo intuito foi, mais uma vez, facilitar o processo de leitura e análise dos dados. Foram eles: identificação de campo lexical (Rigolet, 1998; Albuquerque, 2000; Boisseau, 2009); recolha dos objetos intrusos (Boisseau, 2009); identificação das relações de hiperonímia (Duarte, 2000); identificação das relações de hiponímia (Duarte, 2000).

### **Etapa 6 – Implementação da atividade “Mundo Certoinho”**

Todo o grupo esteve presente no dia da implementação da atividade “Mundo Certoinho”. Conforme o planeado, a primeira tarefa da mesma consistiu na exploração do álbum “O Menino do Contra”, que permitiu ao grupo relembrar a atividade anterior, nomeadamente, o poema de Luísa Ducla Soares que retratava aquele menino. Como o grupo já se tinha despedido dele, enviando-o novamente para casa, ficaram muito

surpreendidos por, no dia desta implementação, ele estar novamente presente na sala de atividades, trazendo, dessa vez, um álbum inspirado no seu poema.

**Estagiária:** Ontem, tivemos uma visita. Quem foi?

**T.T.** Não sei o nome! Era um menino!

**R.D.** Era o Menino do Contra.

**Estagiária:** Sim, esteve cá o Menino do Contra. E, no final do dia, mandámo-lo embora. Mas, sabem o que aconteceu?

**B.J.** Ele voltou!

**Estagiária:** Voltou! Ele é mesmo do contra... ficou aqui! Querem saber onde ele está?

**Todos:** Sim.

**Estagiária:** Vou pedir ajuda ao chefe do dia. L.A. vai ver o que está na área da casinha, por favor.

**Todos:** É um livro!

**L.A.** É pesado!

**Estagiária:** Um livro? Vamos ver a primeira página. Quem é?

**Todos:** É o Menino do Contra

**Estagiária:** Boa! E o título diz “O Menino do Contra”. Lembram-se do poema que vos li ontem?

**Todos:** Sim!

**Estagiária:** Hum... Vamos ver então, Vou levar o menino nesta viagem pelas páginas do livro e vocês têm de me ajudar, sim?

**Todos:** Sim

**Estagiária:** O Menino do Contra queria tudo...(espera)

**Todos:** Ao contrário!

**Estagiária:** Boa! Colocava os fatos na...

**Todos:** Cama

**Estagiária:** e dormia no ...(espera)

**B.J.** Guarda- fatos

**Estagiária:** Sim, guarda fatos ou... (espera)

**R.D.** armário

Após folhear o álbum, permitindo que todos se recordassem do poema, completando não só as frases iniciadas pela estagiária mas também a identificação correta de contrários nela evidentes como triste/ contente, sol/ chuva, seco/ molhado e salgado/ doce, a estagiária alertou as crianças para o facto de todas as figuras poderem ser trocadas de lugar, permitindo contar uma história muito diferente daquela do Menino do Contra. Assim, desafiou cada criança a manipular uma figura do álbum, com o intuito de mostrar ao Menino do Contra o modo correto de fazer as ações nele representadas, figura 36.





Figura 36. Manipulação do álbum

Corrigida a história, a estagiária questionou o grupo para um aspeto muito pertinente, pois o álbum já não retratava a história de um menino que gostava de tudo ao contrário. Nesse sentido, desafia-os a tentar descobrir como seria o menino que gostava de tudo no sítio certo.

**Estagiária:** Mas, agora, esta já não pode ser a história de um menino que faz tudo ao contrário.

**B.J.** Pois não!

**Estagiária:** Então, como poderemos chamar a um menino que gosta das coisas todas no sítio certo?

**T.T.** Correto

**Estagiária:** Sim, é isso, se o menino do contra fazia tudo errado, este faz tudo...(espera)

**Todos:** Certo.

**Estagiária:** Boa, então será o Menino

**Todos:** Certo

**Estagiária:** Sim é o Menino Certo!

Identificado o Menino Certo, a estagiária desvendou um envelope que se encontrava na última página do álbum. Esse continha um novo menino, o Menino Certo, que, tal como o primeiro, trouxe desafios novos para o grupo.

**Estagiária:** Sabem o que o Menino Certo andou a fazer?

**D.E.** Caixas

**Estagiária:** Sim, são caixas que o menino transformou em gavetas, para poder arrumar os seus brinquedos.

**B.J.** O que têm as gavetas?

**Estagiária:** Têm os brinquedos dele, querem ver uma?

**Todos:** Sim

**Estagiária:** Vou começar pela maior. Esta tem...(retira alguns objetos)

**S.A.** Uma cama

**B.M. e L.S.** Um sofá

**H.V. e M.B.** Uma cadeira

**E.M.** São coisas da casa.

**Estagiária:** Sim, temos isto em casa, um sofá, uma cama, uma cadeira... Chamam-se **B.J. Móveis**

**Estagiária.** Sim, são móveis. E ao conjunto de móveis chamamos mobiliário. Repitam agora vocês.

**Todos:** Mobiliário

Encontrado o campo lexical da gaveta, realizou-se a mesma exploração para as restantes, obtendo-se, além daquela, a gaveta dos animais, dos meios de transporte, dos alimentos e dos objetos/utensílios de cozinha. No final, as crianças foram confrontadas com o problema do Menino Certo e das suas gavetas.

**Estagiária.** Aconteceu um problema com estas gavetas. Todas elas têm três objetos que não deviam lá estar e o menino precisa muito da vossa ajuda para apanhar esses intrusos.

**B.J.** Eu sou capaz de ajudar.

**Estagiária:** São todos capazes de ajudar?

**Todos:** Sim!

Esta tarefa foi realizada em pequenos grupos de três elementos. Cada grupo ficou encarregado de extrair os três objetos intrusos da sua gaveta. Assim, após selecionarem uma, figura 37, cada grupo identificava o campo lexical em questão e, posteriormente, retirava os objetos intrusos, figura 38, deixando-os fora da gaveta, figura 39.



Figura 37. Identificação do campo lexical



Figura 38. Recolha dos objetos intrusos



Figura 39. Reunião dos objetos intrusos

No quadro 11, estão presentes as respostas das crianças, considerados os dois indicadores criados para esta tarefa, que permitiram avaliar a prestação de cada grupo. Para ambos os indicadores, criaram-se níveis de desempenho. Assim, para o indicador, identificação de campo lexical, foram considerados os seguintes níveis: identificam corretamente, caso o trio consiga identificar o tema de cada gaveta, registrando-se as expressões por eles verbalizadas; identificam corretamente após orientação, caso necessitem de maior esclarecimento ou diálogo para fazerem tal identificação; não identificam, caso não sejam capazes de identificar o tema da gaveta, com ou sem orientação. Para o indicador recolha dos objetos intrusos foram criados três níveis de desempenho: recolhem os três intrusos, caso o trio consiga, à primeira tentativa, retirar corretamente os três objetos intrusos; recolhem alguns intrusos, caso o grupo, à primeira tentativa, tenha retirado, além de intrusos, outros objetos, necessitando de orientação para a recolha ser bem sucedida; não recolhem intrusos, revelando não compreender a tarefa.

Código das crianças	Identificação do campo lexical			Recolha dos objetos intrusos		
	Identificam corretamente	Identificam corretamente após orientação	Não identificam	Recolhem os três intrusos	Recolhem alguns intrusos	Não recolhem intrusos
S.A. L.A. J.V.	“são os móveis” “só podem estar móveis”				X (panela, chocolate e carro)	
L.F. E.M. D.E.		“coisas da casinha” “coisas da cozinha”		X (porco, cadeira e frango)		
B.M. H.V. M.B.	“são alimentos” “coisas de comer” “comidas”			X (avião, espreguiçadeira chávena)		
I.R. R.M. L.S.	“são transportes” “meios de transporte”				X (cavalo, coelho, colher)	
B.J. R.D. T.T.	“gaveta dos animais”			X (bule, banana, berço)		

Quadro 11. Análise da primeira tarefa da atividade “Mundo Certo”

Finalizada a primeira tarefa, em grande grupo, nomeamos e contabilizamos os objetos intrusos extraídos. No total, foram retirados quinze objetos intrusos, numeral que o grupo bem conhecia, pois também eles formavam um grupo de quinze elementos. Mediante isso, surgiu uma nova tarefa, onde cada elemento teve de arrumar um objeto intruso na gaveta correta. Assim, à vez, cada criança dirigiu-se às gavetas selecionando e identificando aquela cujo seu “intruso” pertencia, colocando-o lá, figura 40.



Figura 40. Arrumação do objeto intruso

O quadro 12 indica as respostas das crianças, considerando o indicador identificação de relações de hiperonímia. Aqui, avaliamos o desempenho individual de cada criança, considerando se ela teve ou não sucesso na seleção da gaveta a quem pertencia o seu objeto intruso. Assim, foram criados três níveis de desempenho: identifica a relação de hiperonímia, caso, à primeira tentativa, a criança coloque o seu objeto na gaveta cujo campo lexical funcione como seu hiperónimo (termo geral); identifica a relação de hiperonímia após orientação, caso só obtenha sucesso na seleção da gaveta após uma tentativa falhada, necessitando de orientação ou esclarecimento; não identifica a relação de hiperonímia, caso não seja capaz de selecionar a gaveta certa, com ou sem orientação.

Código das crianças	Objetos Intrusos	Identificação de relações de hiperonímia		
		Identifica a relação de hiperonímia	Identifica a relação de hiperonímia após orientação	Não identifica a relação de hiperonímia
L.F.	Cadeira	X		
S.A.	Espreguiçadeira	X		
B.J.	Frango	X		
I.R.	Colher		X	
L.S.	Porco	X		
D.E.	Carro	X		

E.M.	Avião	X		
H.V.	Chocolate		X	
M.B.	Bule		X	
L.A.	Coelho	X		
J.V.	Panela		X	
B.M.	Chávena		X	
R.D.	Banana	X		
T.T.	Berço	X		
R.M.	Cavalo	X		

Quadro 12. Indicador das relações de hiperonímia

Para evitarem que o Menino Certo tivesse mais problemas com as suas gavetas, foi pedido às crianças para, em grupos de três elementos, pintarem cinco etiquetas, uma para cada gaveta explorada. Nessas etiquetas, as crianças pintaram as figuras que identificavam objetos pertencentes ao campo lexical visado, figura 41.



Figura 41. Pintura da etiqueta do “Mobiliário”

O quadro 13 revela as respostas dos grupos de crianças responsáveis pela elaboração de uma etiqueta. Estes novos trios de elementos tiveram de pintar as figuras que representavam objetos que funcionavam como hipónimos daquela gaveta. Assim, para o indicador, identificação de relações de hiponímia foram criados três níveis de desempenho: identifica a relação de hiponímia, caso o trio, sem orientação, consiga pintar todos os hipónimos presentes; identifica a relação de hiponímia após orientação, caso o trio necessite de algum esclarecimento para encontrar um ou outro hipónimo; não identifica a relação de hiponímia, caso o grupo não consiga assinalar nenhum hipónimo.

Código das crianças	Etiquetas	Identificação de relações de hiponímia		
		Identifica a relação de hiponímia	Identifica a relação de hiponímia após orientação	Não identifica a relação de hiponímia
L.F. B.M. H.V.	Meios de transporte	X		
R.M. R.D. M.B.	Alimentos	X		
B.J. T.T. I.R.	Objetos de Cozinha	X		
J.V. E.M. D.E.	Animais	X		
L.S. L.A. S.A.	Mobiliário		X	

Quadro 13. Indicador das relações de hiponímia

As figuras 42,43,44,45 e 46 demonstram as etiquetas finais criadas por cada grupo.



Figura 42. Objetos de Cozinha



Figura 43. Mobiliário



Figura 44. Alimentos



Figura 45. Animais



Figura 46. Meios de transporte

### Etapa 7 – Avaliar o resultado

A atividade “Mundo Certinho” foi muito bem aceite pelo grupo que, desde a primeira tarefa, demonstrou uma enorme vontade de participar, contribuindo com os seus conhecimentos e experiências para a resolução das propostas realizadas. Além do empenho, importa destacar a entreatajuda presente, não só entre os pequenos grupos formados mas, entre todos, tentando sempre ajudar os elementos que, por timidez ou por desconhecimento, pareciam mais receosos, como o caso da criança J.V., um elemento mais tímido, mas que muito beneficiou do trabalho em grupo, demonstrando sentir-se cada vez mais à vontade para falar e se expressar.

Pensando nas necessidades e objetivos inicialmente delineados, relacionados com a continuação da exploração de traços semânticos entre conceitos, os resultados foram muito satisfatórios. Para atestar isso, apresentamos o quadro 14. Neste, os resultados anteriormente recolhidos foram contabilizados de forma a permitir avaliar melhor o desempenho das crianças. Importa esclarecer que os numerais utilizados indicam sempre o número de crianças, ou seja, à exceção do indicador identificação de relação de hiperonímia, cuja tarefa foi realizada individualmente, todos os outros foram avaliados em grupos de três elementos, cujo desempenho foi avaliado de forma global, considerando o grupo no mesmo nível de desempenho.

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Níveis de desempenho</b>	<b>Total de crianças</b>
Categorização de conceitos	Identificação de campo lexical	Identificam corretamente	12
		Identificam corretamente após orientação	3
		Não identificam	0
	Recolha de objetos intrusos	Recolhem os três intrusos	9
		Recolhem alguns intrusos	6
		Não recolhem intrusos	0
	Identificação de relações de hiperonímia	Identifica a relação de hiperonímia	10
		Identifica a relação de hiperonímia após orientação	5
		Não identificam a relação de hiperonímia	0
	Identificação de relações de hiponímia	Identifica a relação de hiponímia	12
		Identifica a relação de hiponímia após orientação	3
		Não identifica a relação de hiponímia	0

Quadro 14. Contagem dos resultados da atividade “Mundo Certo”

Começando pelo indicador identificação de campo lexical, verificamos que doze crianças, a maioria do grupo, conseguem fazê-lo de forma espontânea, referindo com sucesso o tema de cada gaveta. Apenas os três elementos da gaveta “objetos de cozinha” tiveram maior dificuldade, referindo-se à mesma como “coisas da casinha” ou “coisas da cozinha”. Relativamente ao indicador recolha de objetos intrusos, os dados demonstram que nove elementos, ou seja, três grupos, conseguiram, à primeira, retirar os intrusos da sua gaveta. Os restantes elementos necessitaram de orientação, registando-se alguns erros aquando da seleção dos intrusos na gaveta do mobiliário e na dos meios de transporte. Deste modo, o grupo demonstrou conseguir categorizar os objetos corretamente, avaliando de forma adequada a saliência das características apresentadas e as propriedades relevantes e irrelevantes de cada objeto (Rigolet, 1998; Sim-Sim, 1998), conseguindo identificar o campo lexical da gaveta e, posteriormente,



retirar os objetos intrusos que, em minoria, não mantinham qualquer relação com os restantes. Relativamente às crianças que necessitaram de maior orientação para identificar o campo lexical (L.F.; E.M.;D.E.) correspondente aos objetos de cozinha, consideramos que a dificuldade residiu, sobretudo, na escolha da designação adequada para o campo lexical, até porque, na tarefa subsequente, o grupo conseguiu com facilidade identificar os intrusos revelando ter efetuado uma categorização correta. No que se refere aos grupos formados pelos elementos S.A., L.A, J.V e I.R., R.M, L.S, as dificuldades foram as inversas. Nestes, a identificação dos campos de mobiliário e meios de transporte foi bem sucedida, mas as crianças revelaram alguma dificuldade em extrair os intrusos, cometendo alguns erros de categorização. No entanto, impera considerar que estes grupos tinham na sua constituição algumas crianças que já haviam, em atividades anteriores, revelado maior dificuldade. Essas poderão relacionar-se com a idade, já que uma tinha ainda dois anos (L.S.) e outras tinham completado três por aquela altura (J.V.; I.R.), pois, como sabemos, a capacidade de pensar simbolicamente evolui com a mesma, podendo facilitar este tipo de tarefas. Não obstante isso, o facto de as mesmas conseguirem efetuar a tarefa com alguma orientação foi positivo, demonstrando que estes desafios são importantes percursos do desenvolvimento lexical das crianças em pré-escolar (Boisseau, 2009).

No que concerne aos indicadores formulados para averiguar a capacidade das crianças em compreenderem as relações de hierarquia existentes entre traços semânticos (Duarte, 2000; Vegas, 2015), verificamos que, relativamente à hiperonímia, dez elementos conseguiram, com eficácia, avaliar o seu objeto intruso, associando-o à gaveta adequada, demonstrando, de forma intuitiva, compreender este tipo de relação. Relativamente às que não identificaram a relação à primeira, realçamos que os erros obtidos foram sempre relacionados com dois campos lexicais, o dos objetos de cozinha e a comida, campos que, dada a associação, pelo facto de algumas crianças revelarem que os alimentos se guardam na cozinha, gerou alguns erros que tiveram de ser discutidos e explorados de forma a clarificar as crianças para o objetivo da tarefa.

No que se refere às relações de hiponímia, à exceção dos três elementos da etiqueta do mobiliário, que cometeram um erro na seleção das figuras, todos os restantes identificaram, com sucesso, as figuras que funcionavam como hipónimos. A entreadajuda e a cooperação entre os trios formados contribuíram para esse mesmo

resultado, havendo elementos, como B.J., T.T., H.V., S.A., que, atentos e empenhados, auxiliavam alguns elementos mais hesitantes, nomeadamente L.S., I.R., J.V..

### **Etapa 8 – Refletir para um novo ciclo de IA**

Os resultados obtidos permitiram reforçar que, quer a seleção das atividades, quer a de estratégias de intervenção, foram adequadas no grupo, cujas habilidades lexicais registaram franca evolução. Essa evolução revelava-se, sobretudo, nas situações de argumentação, cada vez mais fluída e eficiente. Para isso, contribuíram, não só as atividades realizadas mas também o ambiente criado em torno delas, um ambiente interativo, onde através de conversas e questões, o grupo foi levado a exprimir os seus conhecimentos, até aqui, muito voltados para a nomeação de objetos do seu quotidiano e das relações semânticas estabelecidas entre eles. Face a isto, urgiu a necessidade de prosseguir o projeto, tentando arriscar um pouco mais, indo além das componentes lexicais e semânticas até aqui exploradas. Considerando o que Lopes et al. (2007), Araújo et al (2010), Sim-Sim (2008), Freitas et al. (2010), Vegas (2015) referem a propósito da consciência linguística, é preciso realçar que esta envolve, além daquelas componentes, outras, que se desenvolvem em simultâneo e que devem ser igualmente promovidas. Assim, embora os educadores possam, de acordo com as características dos grupos, enfatizar umas ou outras, é necessário ir alargando essa abordagem de forma a aproveitar o potencial extraordinário desta etapa educativa.

## **4º Ciclo de IA**

### **“Amor no Mundo”**

#### **Etapa 1 - Identificação de necessidade inicial**

Até este último ciclo, todo o projeto enfatizou o desenvolvimento vocabular das crianças, tendo como objetivo principal o enriquecimento e aquisição de novo vocabulário, utilizando estratégias relacionadas com a promoção das habilidades lexicais e semânticas impulsionadoras do desenvolvimento da consciência linguística. A aceitação positiva do grupo face às atividades anteriores, cujos níveis de desempenho foram francamente satisfatórios, sustentou a vontade de criar uma nova atividade de complexidade superior, envolvendo além das atividades semânticas das palavras, as componentes estruturais (consciência morfológica). Refletindo sobre estas últimas, ao longo do projeto, muitas foram as intervenções do grupo, que denunciavam a compreensão de tais habilidades, nomeadamente dada a frequência elevada do uso do diminutivo. Frequentemente, após nomearem corretamente algum objeto, essa nomeação passava a ser feita, utilizando a forma diminutiva da palavra, sobretudo naquelas cuja proximidade era superior, por exemplo, casinha, ursinho, livrinho, entre outras. Para Marchman e Bates (1994), esta capacidade de manipular palavras, ainda que de forma elementar, prova que o desenvolvimento de consciência morfológica ocorre simultaneamente com outras habilidades, sobretudo as habilidades lexicais. Atendendo a isso, tendo este sido um projeto fortemente marcado pelo desenvolvimento de competências lexicais, fez todo o sentido progredir para a elaboração de uma nova atividade, valorizando agora as habilidades morfológicas, partindo precisamente dos comportamentos observados no grupo de intervenção.

#### **Etapa 2 - Identificação de causas prováveis**

Embora não exista na literatura consenso sobre o momento em que se inicia o desenvolvimento de consciência morfológica, é inegável que crianças em idade pré-escolar, desde cedo, demonstram compreender algumas relações morfológicas estabelecidas entre palavras, razão pela qual várias vezes criam palavras novas aplicando determinada regra morfológica (Vegas, 2015). Este comportamento, embora

origem alguns erros de sobregeneralização, revela o conhecimento que as crianças têm sobre a estrutura e formação das palavras. De facto, tal habilidade parece explicar as observações anteriormente referidas sobre a aplicação frequente da forma diminutiva a palavras.

Defendendo que as habilidades morfológicas se desenvolvem a par de outras habilidades linguísticas, as autoras Jarmulowicz e Taran (2013) recorreram ao modelo psicolinguístico do léxico de Levelt para ilustrar, com maior precisão, essa relação de interdependência estabelecida entre diferentes habilidades. Nesse modelo, de 1992, são considerados dois níveis de representação lexical, nomeadamente, o “lemma”, primeiro nível, onde estão guardados os significados dos conceitos que conhecemos e o “lexeme”, segundo nível, no qual aos conceitos se associam outro tipo de conhecimento, envolvendo as habilidades morfológicas e fonológicas que resultam do primeiro nível de representação. Assim, entre os níveis, estabelece-se uma ligação fortemente interativa, interação essa que deve ser tida em conta no sentido de promover um conhecimento mais aprofundado sobre as palavras. Nesta perspetiva, o nível de desenvolvimento morfológico e lexical da criança é resultante da maior ou menor complexidade da relação estabelecida entre aqueles níveis.

Atentando às informações colhidas que parecem explicar os comportamentos verificados no grupo, procuramos aprofundar a temática, refletindo sobre mecanismos que permitissem promover o desenvolvimento morfológico, partindo de conceitos e significados que o grupo reconhece.

### **Etapa 3 – Recolha de soluções práticas**

Como McBride-Chang et al. (2005) referem, as habilidades morfológicas relacionam-se com o conhecimento da estrutura interna das palavras. Às unidades mínimas de significado que constituem as palavras chamamos morfemas (Duarte, 2000), cujo conhecimento permite compreender e criar palavras novas. Atendendo à função que desempenham e ao significado, é possível distinguir a existência de diferentes tipos de morfemas. Relativamente à função, existem morfemas, que funcionando como radicais, determinam por completo o significado de uma palavra e existem outros, que funcionando como afixos, se unem ao radical da palavra, podendo anteceder-lhes

(prefixos) ou suceder-lhes (sufixos). No que se refere ao significado, considera-se a existência de morfemas lexicais, caso a informação neles contida seja de natureza lexical e, em oposição, morfemas gramaticais.

Estimular as crianças para o reconhecimento e manipulação das mais variadas palavras, de forma a incentivar o desenvolvimento de tais competências, deve ser preocupação de qualquer educador(a). Para ajudar, existem algumas propostas de intervenção, nas quais destacamos a existência de diferentes tipos de tarefas (Araújo, 2005; Seixas, 2007; Lyste et al., 2016), já descritas anteriormente na fundamentação teórica do projeto: tarefa de completamento de frases; tarefa de derivação morfológica; tarefa de relacionamento morfológico; tarefa de replicação de erro; tarefa de analogia de frases; tarefa de analogia de palavras; tarefa de interpretação de pseudo-palavras; tarefa de identificação de morfema-base e tarefa de família de palavras.

#### **Etapa 4 – Selecionar a solução mais adequada e planejar a intervenção prática**

As intervenções subsequentes do projeto permitiram caracterizar cada vez melhor o grupo de intervenção, pelo que a seleção de estratégias que permitissem progredir no sentido da obtenção dos novos objetivos partiu das competências por ele demonstradas relacionadas com a frequência elevada do sufixo –inho. Assim, optou-se por elaborar uma tarefa em que tal conhecimento fosse aprofundado, afigurando-se, para isso, tarefas de identificação de morfemas-base e de identificação de família de palavras, neste caso, com sufixo diminutivo. Para Lyste et al. (2016), o treino morfológico de crianças em idade pré-escolar passa, precisamente, pela utilização deste tipo de atividades onde as crianças são levadas a reconhecer os diferentes elementos constituintes de palavras compostas.

Alianças os dados anteriores à natureza do projeto “Descobrir o mundo”, criou-se a atividade “Amor no mundo”, última do projeto, onde através de tarefas morfológicas conseguimos abordar aquele que é considerado o sentimento mais poderoso do mundo, o amor.

Esta atividade iniciou-se com uma breve conversa sobre as propostas já desenvolvidas no projeto, recolhendo-se a opinião do grupo sobre os sentimentos mais importantes do mundo. A propósito dessa questão, foi feita a leitura da obra de João

Ricardo, intitulada “Queres namorar comigo?”, anexo 7, obra que inspirou a concepção de tarefas desta atividade final. Inicialmente, as crianças tiveram oportunidade de observar e comentar as ilustrações e título da obra, figuras 47 e 48, anexo 8, tentando descobrir que sentimento poderia estar ali representado. A obra retrata a história de um caracol que se apaixonou por uma girafa muito alta, pedindo-a em namoro. Tratando-se de uma situação insólita, a história prossegue com os motivos pelos quais a girafa, apesar das diferenças existentes, deve aceitar o pedido, pois o verdadeiro amor tem o dom de superar todas as diferenças encontradas.

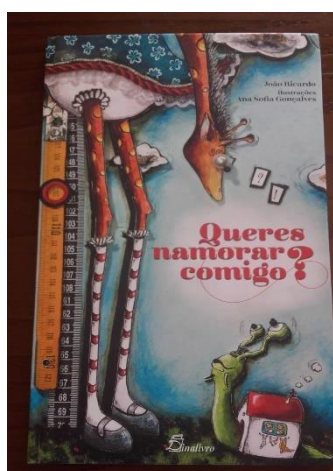


Figura 47. Capa da obra

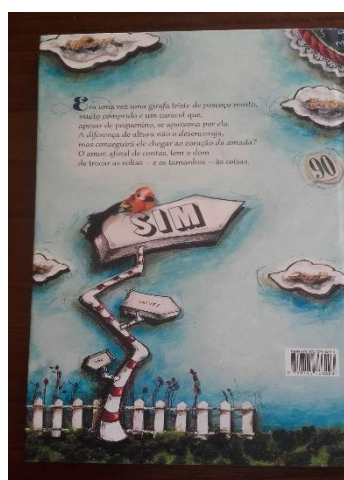


Figura 48. Contracapa da obra

Cientes da importância daquele sentimento, seguiu-se a apresentação de dois fantoches, um de dedo, representando o caracol, figura 49, e outro de luva, representando a girafa, figura 50.



Figura 49. Fantoche de dedo



Figura 50. Fantoche de luva

O lançamento das tarefas subsequentes foi feito através da manipulação destes fantoches, os protagonistas da história. O primeiro desafio por eles lançado foi a recriação da viagem do caracol até ao ouvido da girafa. Para isso, foi dito às crianças que o caracol estava dependente delas para conseguir alcançar a sua amada, precisando que cada uma delas completasse corretamente a resposta a uma questão por ele lançada. Dado que a viagem ocorria ao longo das quinze pintas da girafa, cada criança teve oportunidade de completar a resposta a uma questão, anexo 9. Após completarem a resposta, o caracol “abria” a pinta da girafa, figura 51, desvendando uma ilustração da obra que indicava se as respostas dadas estavam corretas ou erradas, possibilitando a passagem do fantoche para outra pinta com uma nova questão.



*Figura 51. Pintas da girafa*

Com o caracol no topo da girafa, foi lançada a segunda tarefa da atividade. Tratou-se de uma tarefa de identificação de morfemas-base, anexo 10, onde, partindo de diminutivos, muitos presentes na obra e outros criados pela estagiária, cada criança, individualmente, foi encorajada a descobrir e verbalizar a palavra que estava “escondida”, averiguando-se se foram capazes de atender à estrutura das mesmas, revelando a palavra base que a constitui.

Para terminar, foi pedido às crianças a execução de uma terceira tarefa, onde tiveram de criar palavras aplicando o sufixo diminutivo, anexo 11. Assim, partindo das palavras utilizadas no jogo anterior, as crianças foram levadas a raciocinar de forma inversa, com o intuito de serem bem sucedidas.

## **Etapa 5 – Definição de critérios de sucesso**

Para esta atividade, foram elaborados dois indicadores de análise: identificação de morfemas-base (Vegas, 2015) e identificação de família de palavras com sufixo diminutivo (Lyste et al., 2016).

## **Etapa 6 – Implementação da atividade “Amor no Mundo”**

À exceção da criança L.F., todo o grupo esteve presente na implementação desta atividade. Para iniciá-la, foi realizado um breve diálogo sobre as propostas já desenvolvidas, alertando as crianças para uma nova questão relacionada com os sentimentos existentes no mundo.

**Estagiária:** Ao longo destes tempos, temos falado muito sobre o mundo que nos rodeia.

**T.T.** A casa...

**Estagiária:** Sim, falamos sobre a casa e nela colocamos tudo no seu...(espera)

**B.J.** No seu lugar

**Estagiária:** Sim, depois veio um menino que virou o mundo...(espera)

**E.M.** Ao contrário

**R.M. e D.E.** O menino do contra!

**Estagiária:** e, depois, veio outro menino que colocou o mundo todo...(espera)

**S.A.** Certo

**B.J.** O menino certinho

**Estagiária:** Hoje vamos falar de algo que une as pessoas todas do mundo...os sentimentos! Vocês sabem o que são?

**R.D.** A calma

**B.J. e R.M.** A raiva que é vermelha

**E.M.** O dos apaixonados

**Estagiária:** Sim, isso são sentimentos. Qual acham que é o mais importante do mundo?

**E.M.** O dos apaixonados

**Estagiária:** Pensas que é o dos apaixonados...o amor E.M.

**E.M.** Sim

**S.A. e H.V.** O amor

**Estagiária:** Vamos descobrir isso hoje! Estão preparados?

**Todos:** Sim

Nessa altura, a estagiária revelou a obra de João Ricardo “Queres namorar comigo?”, incentivando as crianças a expressarem as suas opiniões sobre o título do livro e as ilustrações, anexo 8, sugestivas do sentimento que se iria abordar.

**Estagiária:** Sabem o que diz aqui? Tem aqui um sinal muito dobradinho que aparece quando queremos perguntar alguma coisa. Querem saber?



**S.A.** Sim

**Estagiária:** Eu vou dizer. Diz assim “Queres namorar comigo?”

**D.E.** Eu quero.

**E.M.** Como os apaixonados.

**Estagiária:** Sim! E quem é esta senhora aqui?

**H.V.** Uma girafa

**Estagiária:** E este senhor?

**H.V.** Um caracol

**Estagiária:** Sim. Então, na capa temos os animais e uma pergunta. E atrás, sabem o que temos?

**R.M.** Placas

**Estagiária:** Sim, placas que têm escrito: sim, talvez e não. São respostas para a pergunta. Alguém vai ter de responder.

**R.M.** Eu

**D.E.** É o caracol!

**B.J.** Vai gostar da girafa.

**Estagiária:** Vamos ler, para descobrir.

Efetuada a leitura da história, figura 52, a estagiária questiona novamente o grupo sobre o sentimento que une todas as pessoas do mundo.

**Estagiária:** Uau... agora já sabemos como se chama o sentimento mais poderoso do mundo.

**H.V. e T.T. e S.A.** o amor

**Estagiária:** Pois é! Nesta história ele até uniu uma girafa e um caracol. E eles eram tão...(espera)

**B.J.** contrários...

**Estagiária:** Sim, eram diferentes, mas o amor uniu-os. E sabem uma coisa? Hoje eles vieram comigo brincar com vocês.

**H.V.** Onde estão?

**Estagiária:** Fechem os olhos...já vão ver!

Após todos concordarem que o amor, efetivamente, é o sentimento mais importante, a estagiária apresenta as duas personagens do livro que vieram visitar o grupo e propor-lhes a realização de um jogo. Trata-se de fantoches, inspirados nas personagens, figura 53: um fantoche de luva, para representar a alta girafa, e um fantoche de dedo, para representar o pequeno caracol.



Figura 52. Leitura da obra



Figura 53. Apresentação das personagens

Após interagirem com os fantoches, a estagiária revelou que, para efetuar o jogo, primeiro, o caracol precisava de subir até à girafa, necessitando muito da ajuda do grupo. Essa subida foi realizada ao longo das quinze grandes pintas que a girafa tinha no seu corpo. Cada pinta correspondeu a uma pergunta que a estagiária efetuou, à vez, a um elemento do grupo. Após questionar, a estagiária iniciava a resposta, cabendo ao elemento solicitado completá-la adequadamente. Depois disso, o caracol, manipulado pela estagiária, figura 54, deslizava para uma nova pinta, até chegar ao ouvido da girafa.

**Estagiária:** Vamos começar por ti, E.M. A primeira pergunta é: quais os animais que entram na história? Os animais que entram na história são...(espera)

**E.M.** o caracol e a girafa!

**Estagiária:** Vamos abrir a pinta para ver! Muito bem E.M.



Figura 54. Questionamento individual

No quadro 15, estão contempladas as respostas individuais das crianças face às questões efetuadas, anexo 9, averiguando, ou não, se as mesmas eram capazes de responder acertadamente, conseguindo recontar a história, demonstrando ter compreendido o enredo da mesma. Além de funcionar como tarefa de reconto, esta dinâmica permitiu perceber se as crianças eram capazes de, eficientemente, utilizarem

a linguagem oral para responder às questões efetuadas, demonstrando prazer e interesse em comunicar, algo que, no início do projeto, pareciam não demonstrar.

Código das crianças	Resposta esperada	Resposta individual de cada criança
E.M.	Um caracol e uma girafa	“um caracol e uma girafa”
T.T.	Alta	“grande”
L.A.	Pintas	“pintinhas”
R.M.	Castanha	“castanha”
S.A.	Triste	“muito triste”
B.J.	Segredos	“segredos”
M.B.	Pequeno	“pequeno”
L.S.	Casa	“casinha”
I.R.	Chapéu	“chapéu”
D.E.	Girafa	“girafa”
H.V.	Queria namorar com ele	“se queria namorar”
R.D.	Vergonha	“envergonhada”
B.M.	Namorar	“como era casar”
J.V.	Sim	“sim”
Todos	Amor	“o amor” “dos apaixonados” “dos namorados”

Quadro 15. Análise da primeira tarefa da atividade “Amor no mundo”

Resolvido o problema do caracol, que já tinha alcançado a girafa, os dois fantoches propuseram o tão aguardado jogo: o jogo das palavras escondidas, para o qual efetuaram três exemplos.

**Estagiária:** A girafa e o caracol já estão preparados para jogar

**E.M.** Que jogo?

**Estagiária:** O seu preferido! O jogo das palavras escondidas

**D.E.** Como é?

**Estagiária:** Querem saber como se joga?

**Todos:** Sim

**Estagiária:** Eles vão mostrar-nos, ouçam

**Estagiária (manipula girafa):** Caracol! Caracol! Tu hoje estás muito bonitinho

**Estagiária (manipula o caracol):** Bonitinho?

**Estagiária (manipula a girafa):** Sim, que palavra se esconde na palavra bonitinho, caracol?

**Estagiária (manipula o caracol):** bonito

**Estagiária (manipula a girafa):** boa...agora é a tua vez?

**Estagiária (manipula o caracol):** tu estás muito lindinha! Que palavra se esconde em lindinha?

**Estagiária (manipula a girafa):** linda

**Estagiária** (manipula o caracol): e na palavras doentinha?  
**Estagiária** (manipula a girafa): doente  
**Estagiária**: Viram...acham que são capazes de entrar no jogo?  
**Todos**: Sim

Aceite o novo desafio, à vez, os fantoches questionaram as crianças para a descoberta de uma palavra escondida, figura 55, anexo 10.



Figura 55. Realização do jogo das palavras escondidas

O quadro 16 revela as respostas individuais das crianças. Tais respostas foram agrupadas segundo o indicador identificação de morfemas-base, para o qual se identificaram três níveis de desempenho distintos: identifica o morfema-base, caso a criança consiga identificar corretamente a palavra escondida; identifica o morfema-base após orientação, caso a criança faça essa identificação após orientação e não identifica o morfema-base, caso a criança não consiga referir a palavra escondida nem com nem sem orientação.

Código das crianças	Palavras estímulo (palavras escondidas)	Resposta esperada	Identificação do morfema- base		
			Identifica o morfem-base	Identifica o morfema-base após orientação	Não identifica o morfema-base
T.T.	Baixinho	Baixo		X	
I.R.	Estrelinha	Estrela			X
B.J.	Juntinho	Junto	X		
D.E.	Florzinha	Flor	X		
S.A.	Beijinho	Beijo		X	
R.M.	Quartinho	Quarto		X	
R.D.	Devagarinho	Devagar	X		
M.B.	Lacinho	Laço			X
B.M.	Pedrinha	Pedra		X	
L.A.	Nuvenzinha	Nuvem	X		
H.V.	Coisinha	Coisa	X		
J.V.	Quentinho	Quente			X

E.M.	Pequenina	Pequena	X		
L.S.	Bolinho	Bolo			X

Quadro 16. Análise da segunda tarefa da atividade “Amor no mundo”

Para terminar, os fantoches propuseram uma última tarefa em que as crianças tiveram de efetuar um raciocínio contrário ao jogo das palavras escondidas. Assim, desta vez, a girafa e o caracol incentivaram cada elemento a formar uma palavra, usando o sufixo diminutivo, anexo 11. As palavras utilizadas foram as mesmas da tarefa anterior. O quadro 17 apresenta as respostas das crianças. Para esta tarefa utilizou-se o indicador, identificação de família de palavras com sufixo diminutivo, para o qual foram criados três níveis de desempenho: identifica palavras aplicando o sufixo diminutivo, caso a criança forme a palavra corretamente; identifica palavras aplicando o sufixo diminutivo após orientação, caso a criança necessite de ajuda para conseguir formar a palavra e não identifica palavras com diminutivo, caso a criança não consiga formar palavras.

Código das crianças	Palavras base	Resposta esperada	Identificação de família de palavras com sufixo diminutivo		
			Identifica palavras aplicando o sufixo diminutivo	Identifica palavras aplicando o sufixo diminutivo após orientação	Não identifica palavras com sufixo diminutivo
T.T.	Baixo	Baixinho		X	
I.R.	Estrela	Estrelinha			X
B.J.	Junto	Juntinho	X		
D.E.	Flor	Florzinha	X		
S.A.	Beijo	Beijinho	X		
R.M.	Quarto	Quartinho		X	
R.D.	Devagar	Devagarinho	X		
M.B.	Laço	Lacinho			X
B.M.	Pedra	Pedrinha	X		
L.A.	Nuvem	Nuvenzinha	X		
H.V.	Coisa	Coisinha	X		
J.V.	Quente	Quentinho			X
E.M.	Pequena	Pequenina	X		
L.S.	Bolo	Bolinho			X

Quadro 17. Análise da terceira tarefa da atividade “Amor no mundo”

## Etapa 7 – Avaliar o resultado

No que se refere à tarefa, destinada à compreensão da obra “Queres Namorar comigo?”, como podemos averiguar pelo quadro 14, todas as crianças conseguiram completar as respostas iniciadas pela estagiária de forma adequada, revelando terem compreendido e memorizado os aspetos fundamentais da obra. A facilidade com que respondiam levou a que muitas delas se antecipassem e, mal era lançada a questão, era emitida a resposta, demonstrando vontade em expressar as suas opiniões, conseguindo utilizar linguagem oral apropriada. As crianças M.B. e I.R. foram bem sucedidas, verbalizando de forma perceptiva as palavras que completavam as suas frases. Ainda assim, em momentos de partilha e questionamento, estas crianças continuavam a manifestar dificuldades articulatórias da linguagem oral, expressando-se, por vezes, de forma impercetível.

No que concerne às tarefas seguintes, concebidas para estimular a promoção de habilidades morfológicas, os dados foram agrupados e contabilizados no quadro 18.

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Níveis de desempenho</b>	<b>Total de crianças</b>
Estrutura interna das palavras	Identificação do morfema- base	Identifica o morfem-base	6
		Identifica o morfem-base após orientação	4
		Não identifica o morfema-base	4
	Identificação de família de palavras com sufixo diminutivo	Identifica palavras aplicando o sufixo diminutivo	8
		Identifica palavras aplicando o sufixo diminutivo após orientação	2
		Não identifica palavras com sufixo diminutivo	4

Quadro 18. Contagem dos resultados da atividade “Amor no mundo”

No que se refere ao indicador identificação de morfemas-base, verificamos que seis elementos conseguiram, de forma espontânea, identificar a palavra primitiva, escondida em cada uma das palavras compostas utilizadas. Quatro elementos não

demonstraram ser capazes de efetuar tal identificação, correspondendo precisamente aos elementos mais novos, L.S., de dois anos, I.R., J.V. e M.B., de três anos.

No que concerne à tarefa seguinte, os dados revelaram uma maior facilidade do grupo, já que oito elementos conseguiram adicionar corretamente o sufixo diminutivo ao morfema-base, demonstrando compreender a regra morfológica inerente a tal construção. Destacamos, contudo, que os quatro elementos que não tiveram sucesso nesta tarefa eram os mesmos da tarefa anterior, revelando dificuldade na manipulação e compreensão da estrutura interna das palavras.

A heterogeneidade dos dados obtidos nestas duas últimas tarefas fez-nos refletir sobre alguns aspetos importantes no domínio de competências morfológicas no pré-escolar. Assim se, por um lado, é evidente que crianças nesta fase manifestem habilidades morfológicas, conseguindo participar em tarefas onde algumas regras são corretamente aplicadas (Vegas, 2015; Lyste et al., 2016), razão que justifica que alguns elementos do grupo tenham sido bem sucedidos, por outro, é justo referir que o domínio dessas habilidades foi muito variável de criança para criança. Tornou-se interessante verificar que os quatro elementos que foram mal sucedidos correspondiam às crianças que também demonstraram maior dificuldade nas atividades anteriores. Porém, enquanto nessas, com alguma orientação, facilmente ultrapassavam as dificuldades, aqui, possivelmente pela complexidade das tarefas, não conseguiram, tão facilmente, nem identificar os morfemas-base, nem criar palavras a partir da aplicação de uma regra morfológica. Importa também referir que se tratam das crianças mais novas da sala, o que embora não seja determinante, parece demonstrar que tais habilidades possam exigir uma maturação superior (Diamanti et al., 2017a). Assim, se os dados corroboram que o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas se faz de forma simultânea, é importante referir que a velocidade e ritmo com que se desenvolvem é variável de criança para criança, variando com o seu nível de estimulação e experiências vividas. A propósito disso, relembramos o modelo de Levelt, abordado em Jarmulowicz e Taran (2013), que define níveis de representação lexical distintos, em que o nível mais elevado exige o domínio de competências que resultam do nível básico, nomeadamente as de natureza lexical, sendo a relação que se estabelece entre eles a responsável pelo desenvolvimento e progressão de todas as habilidades linguísticas.

## **Etapa 8 – Refletir para um novo ciclo de IA**

Embora as possibilidades de continuar a desenvolver o projeto sejam inesgotáveis, a atividade “Amor no Mundo” marcou o fim das intervenções concebidas no mesmo, sendo este o último ciclo de IA efetuado.



### **Atividades de reavaliação do projeto “Descobrir o Mundo”**

Tal como o previsto, terminadas as atividades relacionadas com o projeto “Descobrir o Mundo”, tornou-se pertinente criar algumas tarefas de reavaliação de forma a melhor poder aferir os efeitos produzidos no grupo de intervenção. Para isso, foi proporcionado ao grupo o contacto, uma última vez, com todos os artefactos e personagens explorados nas diferentes atividades e responsáveis pelos desafios a eles lançados, nomeadamente, a casa do Senhor e da Senhora Feliz, a “Manta dos Contrários” do Menino do Contra, as gavetas e etiquetas do Menino Certo e os fantoches inspirados pela obra “Queres namorar comigo?”. À exceção do elemento D.E., todos os outros estiveram presentes.

Para reavaliar a atividade “A Minha Casa é o Meu Mundo”, foi realizado um jogo de verdade e mentira, intitulado “frases disparatadas”, no qual a estagiária dizia frases, que o grupo tinha de assinalar como verdadeiras ou falsas (figura 56). Essas frases estavam relacionadas com a casa de madeira que haviam preenchido nesta primeira atividade e que estava, novamente, exposta na sala do grupo. Através da sua visualização, pretendia-se que as crianças corrigissem as frases erradas, mobilizando os conceitos que foram sendo explorados ao longo de todo o projeto, como a atribuição correta de rótulos lexicais, a identificação de áreas/ campos lexicais distintos, a utilização de locuções prepositivas opostas, entre outras. Desta forma, apelamos à memória lexical e semântica das crianças que têm, nesta tarefa, oportunidade de reutilizar o vocabulário explorado, demonstrando a sua compreensão, pois como sabemos elas só verbalizam aquilo que compreendem. Algumas tarefas de deteção de erro têm sido preconizadas para a promoção de habilidades linguísticas, como é o caso das tarefas de replicação de erro para as habilidades morfológicas (Seixas, 2007; Araújo, 2015), e as tarefas de deteção de anomalias semânticas para a promoção de desenvolvimento de consciência lexical (Duarte, 2008; Duarte et al., 2011). Outros autores, como Cain (2007), têm também utilizado tarefas de deteção e correção de erros e ordem de palavras para atestar sobre habilidades sintáticas. Para este autor, a capacidade de memória parece estar intimamente relacionada com tarefas deste género, com a criança inicialmente a memorizar a frase dita para depois conseguir

analisá-la, mobilizando os seus conhecimentos corrigindo-a, demonstrando o maior ou menor domínio de habilidades linguísticas.

Nesta tarefa de reavaliação, cada criança manipulou uma placa, verde, de um lado, e vermelha, do outro, que devia ser erguida, assinalando a sua opinião. Caso pensassem tratar-se de uma frase verdadeira, mostravam o lado verde, caso pensassem ser falsa, assinalavam com o lado vermelho, cabendo-lhes corrigir a frase, tornando-a verdadeira.



Figura 56. A minha casa é o meu mundo (reavaliação)

O quadro 19 demonstra as respostas obtidas nesta tarefa. Na primeira coluna, estão identificadas as frases referidas pela estagiária, cuja cor indica se são verdadeiras ou falsas. Assim, as assinaladas a vermelho representam as afirmações falsas, no total doze, e as assinaladas a verde, cinco no total, representam as afirmações verdadeiras. Nas colunas seguintes, registamos o número de placas levantado para cada afirmação, bem como as correções efetuadas sobre as afirmações falsas. Apesar de efetuada a contagem das placas, tarefa difícil, pois foi feita pela visualização do vídeo, algumas crianças verbalizavam bem se a afirmação estava ou não correta, mas assinalavam mal na placa, pelo que não demos tanta importância ao número de placas levantadas, mas aos esclarecimentos efetuados pelas crianças.

<b>Frases</b>	<b>Número de placas verdes</b>	<b>Número de placas vermelhas</b>	<b>Correção das mentiras</b>
<b>Na sala está uma cama cor-de-rosa</b>	0	14	S.A. e R.D. “um sofá cor-de-rosa”
<b>Na cozinha estão uma mota e um carro estacionados</b>	2	12	E.M. e B.J. “na garagem”
<b>A mota é vermelha</b>	12	2	-
<b>A sala tem uma tapete com riscas brancas e pretas</b>	9	5	-
<b>O quarto de banho tem dois lavatórios</b>	2	12	B.J. “tem um lavatório”
<b>A mala está colocada por cima da cama</b>	2	12	B.J.” Não! Está debaixo da cama”
<b>O quarto fica no piso superior da casa</b>	11	3	-
<b>O jardim tem relva</b>	14	0	-
<b>O baloiço está perto da garagem</b>	3	11	S.A. “está na relva perto da cozinha” B.J. “está perto da cozinha”
<b>O carro está longe da mota</b>	2	12	H.V. “porque a mota está à beira” E.M. “está perto”
<b>O peluche está por cima da cama</b>	12	2	-
<b>Os feijões estão fora da panela</b>	3	11	E.M. “estão dentro”
<b>A bola está debaixo da mesa de jardim</b>	8	6	S.A. “está à frente da mesa”
<b>Na sala temos dois móveis.</b>	2	12	R.D. “temos três”
<b>No quarto de banho só temos uma banheira e um lavatório</b>	3	11	B.J. “uma banheira, um armário e uma sanita” S.A. “também tem um espelho”
<b>O espelho no quarto de banho está à frente do lavatório.</b>	5	9	R.D. “errado, está atrás do lavatório”
<b>A flor está fora do vaso</b>	3	11	R.D. “dentro do vaso”

Quadro 19. Reavaliação da atividade “A minha casa é o meu mundo”

Como podemos observar pelo quadro anterior, o desempenho global do grupo foi bastante satisfatório, verificando-se que a maioria do grupo selecionava corretamente as afirmações certas e as erradas, conseguindo, sempre, corrigir as

incorretas, esclarecendo os seus raciocínios e mobilizando o vocabulário explorado, revelando tê-lo memorizado e compreendido, sendo capazes de o reaplicar adequadamente. Foi com grande satisfação que se observou uma evolução favorável no grupo que, de forma segura, atribuía acertadamente rótulos lexicais, mobilizando os conceitos de forma natural, demonstrando melhorias a nível das capacidades expressivas, área onde residiam as principais dificuldades do grupo. Para isso, importa relembrar o teste diagnóstico em que nove crianças não conseguiram atribuir rótulos, assistindo-se, por isso, a uma evolução muito positiva.

Para a atividade “Mundo ao Contrário”, as crianças tiveram de identificar todos os contrários ilustrados na manta, figura 57, à medida que a estagiária a reconstruía, unindo, à vez, cada par de peças puzzle. Ao grupo foi pedido para, imediatamente após a estagiária unir um par de peças, referir qual o contrário nele presente, registando-se a primeira resposta dada.



Figura 57. Mundo ao contrário (reavaliação)

Essas respostas estão presentes no quadro 20, assinalando-se o elemento responsável pela sua verbalização.

Peças puzzle	Resposta imediata
Grande /Pequeno	E.M. “grande e pequeno”
Duro/Mole	R.D. “dura e mole”
Alto/ Baixo	R.M. “alta e baixa”
Contente/Triste	B.J. “triste e feliz”
Rápido/ Lento	B.M. “rápido” L.A. “e devagarinho”
Áspero/ Macio	R.D. e B.J. “áspero e macio”
Gorda/ Magra	B.J. e E.M. “gordo e magro”
Curto / Comprido	B.J. “curto” E.M. “e alto”

Quadro 20. Reavaliação da atividade “Mundo ao Contrário”

Apesar de apenas registarmos o elemento responsável pela primeira identificação, o restante grupo logo se manifestava, concordando sempre com a resposta dada. Em algumas situações intervinha de forma a completar o raciocínio, nomeadamente, na identificação do par rápido/lento e no curto/comprido. Relativamente a este último contrário, verificamos tratar-se do único que foi efetuado de forma incorreta, já que, em vez de comprido, as crianças verbalizaram alto. Algumas mostravam desagrado por esta justificação referindo estar errada, mas não conseguiam corrigir autonomamente o contrário. Não obstante isso, todas as outras relações foram rapidamente identificadas, nomeando sempre a relação de antonímia e não os objetos ou a sua função, erro frequente aquando da implementação da atividade “Mundo ao Contrário”. Desta forma, as crianças foram capazes de adjetivar corretamente a linguagem com base nas relações de antonímia, considerando que os efeitos da atividade permaneceram e foram assimilados pelo grupo.

Para reavaliar a atividade “Mundo Certoinho”, as crianças tiveram oportunidade de responder a um desafio de categorização, figura 58, onde, de entre três objetos, tinham de retirar aquele que não tinha ligação com os outros. Cada criança respondeu uma vez, registando-se, de imediato, a resposta da mesma, bem como algumas observações espontâneas, que acabamos por registar, pois provavam a segurança com que efetuavam as suas escolhas. O quadro 21 revela as respostas de cada criança.



*Figura 58. Mundo certoinho (reavaliação)*

<b>Código das crianças</b>	<b>Itens em teste</b>	<b>Resposta</b>	<b>Observação espontânea</b>
B.J.	Mesa, armário, limão	Limão	“o limão é um alimento”
L.F.	Carro, mota, pão	Carro	-
T.T.	Cadeira, gato, cama	Gato	“é um animal”
B.M.	Cenoura, bolo, cadeira	Cadeira	“é um móvel”
L.S.	Gato, carro, cão	carro	-
M.B.	Avião, iogurte, banana	-	-
I.R.	Mota, carro, girafa	Girafa	-
R.D.	Faca, copo, cadeira	Cadeira	“pertence ao móvel”
S.A.	Cão, camioneta, gato	Gato	-
E.M.	Ovelha, coelho, bolacha	Bolacha	“é comida”
R.M.	Pão, tartaruga, maçã	Tartaruga	“é dos animais”
J.V.	Comboio, carro, cadeira	-	-
H.V.	Sofá, armário, colher	Colher	“é da cozinha”
L.A.	Caracol, cama, girafa	Cama	“móvel”

Quadro 21. Reavaliação da atividade “Mundo Certo”

Como podemos verificar, apenas o elemento L.F. efetuou um erro de categorização, demonstrando não ter sido capaz de analisar os traços semânticos dos conceitos, agrupando-os segundo as suas semelhanças. Consideramos também que duas crianças não efetuaram qualquer resposta, nomeadamente os elementos M.B e J.V.. Realçamos ainda que, embora as crianças L.S. e I.R. tenham dado uma resposta inicial correta, manifestaram pouca consistência, isto é, quando questionadas uma segunda vez, algo que se efetuou de forma a esclarecer se efetivamente as crianças haviam compreendido a tarefa, alteravam a resposta, não oferecendo garantia de conseguir categorizar de forma correta. Ainda assim, nove crianças foram capazes de categorizar adequadamente os objetos, desta vez, apoiadas apenas no *input* oral da estagiária, conseguindo esclarecer o seu raciocínio que garantia a eficiência com que realizaram a tarefa.

Por fim, para reavaliar a atividade “Amor no Mundo”, a estagiária desafiou as crianças para se despedirem de todos os objetos e personagens do projeto, utilizando o jogo das palavras escondidas, proposto pelos fantoches, figura 59. Assim, estes reapareceram na sala e, percorrendo todos os objetos, foram-se despedindo deles.



Figura 59. Amor no mundo (reavaliação)

**Estagiária** (manipula o caracol): As atividades terminaram! Está na hora de fazer regressar estes objetos e personagens ao mundo a que pertencem!

**Estagiária** (manipula a girafa): Temos de nos despedir do nosso cubinho. Que palavra está escondida em cubinho?

**R.D. e R.M.** Cubo

**Estagiária** (manipula a girafa): e da nossa casinha

**B.J. e R.D. e T.T.** Casa

O quadro 22 revela as respostas obtidas pelas crianças nesta tarefa final.

Item teste	Resposta esperada	Resposta das crianças
Cubinho	Cubo	R.D. e R.M. "cubo"
Casinha	Casa	B.J. e R.D. e T.T. "casa"
Quartinho	Quarto	B.J. "quarto"
Salinha	Sala	H.V. e E.M. "sala"
Florzinha	Flor	B.M. "flor"
Mantinha	Manta	E.M. "manta"
Bonitinho	Bonito	H.V. "bonitão" B.J. "bonito"
Gavetinhas	Gavetas	R.D. "gavetas"
Girafinha	Girafa	S.A. "girafa"
Caracolinho	Caracol	L.A. "caracol"

Quadro 22. Reavaliação da atividade "Amor no Mundo"

Embora o grupo tenha conseguido identificar todos os morfema-base presentes nas palavras testadas, verificamos que esta tarefa foi a que apresentou maior dificuldade relativamente à participação do grupo. De facto, na identificação de morfemas, os elementos B.J., R.D., R.M., H.V foram bastante mais rápidos e eficazes do que os restantes que, apesar de alcançarem a resposta correta, necessitavam de mais tempo, não estando tão à vontade com a manipulação das palavras. Os mesmos resultados foram verificados na realização da atividade "Amor no Mundo",

comprovando a existência de diferentes níveis e ritmos de desenvolvimento de tais competências no grupo, distinguindo-se, claramente, dois grupos: o grupo formado pelas crianças mais velhas da sala, abrangendo elementos no final dos três anos até aos cinco, nomeadamente, B.J., H.V., R.D., R.M., E.M., D.E., T.T., B.M., S.A., L.A., e outro grupo, formado pelas crianças mais novas, de dois e três anos, que manifestaram maior dificuldade, nomeadamente os elementos L.S., J.V., L.F., I.R. e M.B.



## CONCLUSÕES

Nesta seção apresentam-se as conclusões do estudo, efetuadas mediante a reflexão nas questões de investigação traçadas. Abordaremos também algumas limitações do estudo e recomendações que possam orientar pesquisas futuras.

Desta forma, em seguida, recuperamos as questões iniciais de investigação para as quais delineamos uma resposta conducente e apoiada nos resultados obtidos no projeto “Descobrir o Mundo”.

### **Que impacto apresenta a implementação de uma intervenção centrada no desenvolvimento de competências lexicais e morfológicas num grupo de pré-escolar com necessidades relacionadas com a linguagem oral?**

O desafio de implementar o projeto “Descobrir o Mundo” nem sempre se afigurou fácil, principalmente tendo em conta as necessidades apresentadas a nível da produção de linguagem oral, registando-se um comprometimento do vocabulário expressivo na maioria das crianças participantes. Tais preocupações estavam também identificadas no PCGT, considerando-se mesmo o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita como prioritário, juntamente com a área de Formação Pessoal e Social. O que poderia ser desencorajador acabou por tornar-se altamente motivador, tentando sempre mantermo-nos fiéis e persistentes na conquista de melhorias capazes de atenuar tais dificuldades, procurando não só produzi-las a nível das suas práticas diárias, mas olhando também numa perspetiva a longo prazo, prevenindo problemas relacionados com a alfabetização escolar (David, 2003; Capovilla & Dias, 2008; Reyes & Pérez, 2014; Duff et al., 2015; Asaridou et al., 2016), cujo sucesso parece estar intrinsecamente ligado a uma boa educação pré-escolar.

Avaliar o impacto deste projeto exige, assim, recapitular o momento inicial de intervenção no qual, desde logo, o diagnóstico comprovou as dificuldades sobretudo relacionadas com as componentes expressivas da linguagem, mas também com as componentes recetivas (Sim-Sim, 2001), com nove crianças a não conseguirem atribuir rótulos lexicais adequados e sete a não conseguirem efetuar definições categoriais particularizadas. Além destas dificuldades, outras relacionadas com a articulação da

linguagem oral também foram evidentes para três crianças (M.B.,I.R. e R.M.), cuja intervenção também deveria contemplar esse dado.

Assim, com o desejo e a missão de efetuar uma intervenção que permitisse atenuar os alarmantes dados iniciais, foram concebidas quatro grandes atividades, cuja criação partiu sempre de uma forte abordagem reflexiva, sendo a progressão efetuada partindo dos resultados, desempenho e observações do grupo de intervenção, de forma a estimular o desenvolvimento da consciência linguística. Embora seja inegável a existência de várias componentes que a constituem (Freitas et al., 2010), os dados iniciais sustentaram a ênfase dada às relacionadas com o domínio das palavras (Mateus e Villalva, 2007; Duarte et al., 2011), nomeadamente, as habilidades lexicais, semânticas e morfológicas, fazendo todo o sentido uma visão aprofundada sobre o modo como as mesmas evoluíram ao longo do projeto.

Em concordância com o suprarreferido, do ponto de vista das componentes lexicais, assistimos a uma franca melhoria, visível nos momentos de argumentação coletiva, nos quais as crianças demonstravam maior à vontade com as palavras, isto é, a reaplicação adequada de muito do vocabulário explorado nas tarefas fazia-se de forma cada vez mais segura e esclarecedora, revelando a apreensão dos conceitos trabalhados.

Tais resultados não se fizeram apenas sentir a nível da atribuição de rótulos lexicais e definição verbal, estendendo-se à conquista de habilidades semânticas que, desde a primeira intervenção, foram, igualmente, valorizadas, pois como Sim-Sim (2008) refere, desenvolver linguagem é um processo complexo que implica muito mais que a aquisição de palavras novas. A utilização de uma linguagem cada vez mais adjetivada comprovou isso mesmo. A propósito disso, a manipulação das relações de antonímia trabalhadas demonstrou evolução entre o período de implementação da atividade “Mundo ao Contrário” e o momento de reavaliação onde, ao invés de recorrerem a uma simples nomeação dos objetos ou das suas funções, as crianças revelaram compreender as relações semânticas lá evidentes, algo que só ocorre quando são já capazes de efetuar uma definição categorial particularizada dos objetos. Além daquelas, também a exploração das relações de hierarquia estabelecidas entre traços semânticos (Duarte, 2000) possibilitou aquele enriquecimento. A respeito destas, também foram observadas melhorias, com mais de 50% do grupo a conseguir efetuar corretas categorizações de objetos, demonstrando ser capaz de analisar as características dos mesmos, aferindo,

ainda que intuitivamente, sobre a sua relevância e saliência (Sim-Sim, 1998), estabelecendo relações de subordinação concetual entre palavras, como o caso das relações de hiperonímia e hiponímia exploradas (Duarte, 2000). Desta forma, tal como Boisseau (2009) e Pires (2015) sugerem, as tarefas de concetualização e categorização de conceitos funcionaram como poderosas ferramentas de aquisição e desenvolvimento vocabular produzido, não só pelo aumento de repertório lexical, mas também pelas conexões e redes semânticas estabelecidas entre os diferentes conceitos (Sim-Sim, 1998; Pollarh- Durodola et al., 2011).

Fruto das evoluções sentidas, ainda houve tempo para explorarmos aquela que é uma capacidade natural das crianças, relacionada com a manipulação das palavras. Assim, do ponto de vista das habilidades morfológicas, também obtivemos um efeito positivo, destacando, contudo, a existência de duas realidades distintas relacionadas com a heterogeneidade global do grupo, heterogeneidade essa que, embora estivéssemos sempre atentos a ela, conseguindo contorná-la, teve, aqui, uma maior influência nos resultados obtidos. Assim, se é verdade que para uma maioria do grupo, formada pelos elementos mais velhos de três anos (próximos dos quatro), quatro e cinco anos de idade (B.J., H.V.,R.M.,R.D.,T.T.,B.M.,E.M.,D.E.,S.A.,L.A.) os resultados foram altamente satisfatórios, verificando-se serem capazes de atender à estrutura interna das palavras e aplicar, espontaneamente, regras morfológicas simples, é verdade também que, para o restante grupo, composto por um elemento de dois anos e três elementos que haviam atingido, na altura, os três anos de idade (L.S.,I.R.,J.V., L.F. e M.B.), as dificuldades foram bastante superiores, não se verificando tanto o domínio destas habilidades relativamente às lexicais e semânticas. Tal resultado não é, contudo, negativo, pois como Vegas (2015) refere, estas tarefas podem e devem ser potenciadas nesta etapa formativa (Vegas, 2015; Diamanti et al., 2017a, 2017b), refletindo a existência de diferentes níveis de complexidade no grupo de representação lexical (Jamurlowicz & Taran, 2013). Assim, para as crianças cuja organização lexical era superior, assistimos a uma maior facilidade na execução de tarefas morfológicas. Para as mais novas, em que esta organização lexical é mais imatura, as dificuldades naquele tipo de tarefa são mais visíveis. Contudo, ainda assim, o encorajamento e a abordagem de tarefas deste tipo deve ocorrer ao longo de toda a etapa pré-escolar, pois, como as

autoras anteriores referem, as habilidades morfológicas não ocorrem de forma isolada de outras habilidades linguísticas.

A propósito da heterogeneidade global do grupo de intervenção, importa reforçar que, quando nos referimos às componentes expressivas e recetivas da linguagem oral, os benefícios promovidos pelo projeto foram largamente excedidos. Assim, se para uma maioria das crianças assistimos a uma melhoria das capacidades expressivas, relacionadas com o enriquecimento de vocabulário, adjetivação da linguagem, identificação de traços semânticos, para a outra parte do grupo (L.S., I.R., J.V., M.B. e L.F.), constituída por uma criança cuja faixa etária se situa na passagem dos dois para os três anos, e quatro que haviam recentemente atingido essa idade, assistimos, sobretudo, a uma melhoria das capacidades recetivas, igualmente valiosas, pois são elas que precedem o desenvolvimento das outras capacidades aqui focadas (Sim-Sim, 1988; Rigolet, 2000; Vegas, 2015). Desta forma, embora, por vezes, se abstivessem de responder a algumas questões mais complexas, nomeadamente na identificação de traços semânticos e na manipulação das palavras, estas crianças demonstravam compreender tudo o que lhes era solicitado, recorrendo à negação ou afirmação com a cabeça, sempre que eram expostas a alternativas de resposta.

Não podemos ainda deixar de considerar o papel que o ambiente criado em cada atividade desempenhou na consecução dos objetivos para elas traçados, permitindo a exploração e manipulação de material que despertava sempre imensa curiosidade e entusiasmo no grupo. Também a vertente interativa estabelecida, realçando as comunicações entre crianças/estagiária e crianças/crianças, acrescentou valor, pois a partilha de conhecimentos produziu o efeito cumulativo desejado, no qual ao conhecimento adquirido, fomos acrescentando novo, aproveitando o potencial extraordinário desta etapa pré-escolar (Dyson & Geneshi, 2002; Sim-Sim, 2008).

Em suma, atendendo à definição apresentada por Freitas et al. (2010) sobre o facto de a consciência linguística se concretizar nas capacidade que os sujeitos têm de selecionar itens lexicais, selecionar formas e estruturas cada vez mais apropriadas face ao que se pretende exprimir, avaliar alternativas e adequar o estilo ao contexto e objetivo, consideramos que projetos como este contribuem para que tal domínio possa ser progressivamente alcançado.

### **Quais as estratégias a utilizar?**

Qualquer uma das quatro atividades realizadas teve como base informações obtidas de autores e investigadores, cuja referência atesta a credibilidade de todas as escolhas efetuadas. Porém, tal não invalida o facto de a essas estratégias se terem aliado temas e explorações criativas, que muito facilitaram o envolvimento e atenção deste público cujas características são desafiantes.

Assim, corroborando a análise efetuada para a questão anterior, consideramos que a escolha e a fundamentação das estratégias muito influenciaram os resultados obtidos. Destas, destacamos a de identificação e exploração de campo lexical (Rigolet, 1998; Boisseau, 2009; Pires, 2015), a nomeação (Rigolet, 2000), e a categorização de conceitos com base nos traços semânticos (Sim-Sim, 1998; Rigolet, 2000; Boisseau, 2009; Duarte, 2000) neles identificados.

Também o recurso a tarefas de manipulação de palavras foi, embora não tão recorrente no projeto, benéfico, pois envolveu o grupo num jogo lexical mental, de criação e decomposição de palavras, potenciando o desenvolvimento morfológico, habilidade essa que, como Jamurlowicz e Taran (2013) referem, ocorre de forma conectada com as habilidades lexicais, pois os morfemas são as unidades mínimas de significado que constituem as palavras. Desta forma, a identificação de morfemas base, bem como a identificação de afixos (Lyste et al., 2013) foram, igualmente, valiosas estratégias para aferir sobre a organização lexical das crianças, refletindo níveis diferentes de complexidade.

A opção de contextualizar todo o projeto nas temáticas do mundo foi, como preconizado por Pollarh-Durodola et al. (2013), um sucesso. Partilhando a ideia de que as aquisições e desenvolvimento linguísticos se devem fazer de forma associada às temáticas do mundo, consideramos que este foi igualmente um fator que muito facilitou a motivação das crianças pois, partindo do que as rodeia, se mostraram seguras, partilhando as suas experiências, ideias e opiniões.

Para terminar, realçamos também as estratégias de realização de atividades em grande grupo, permitindo o enriquecimento de conhecimentos, bem como estratégias pedagógicas de desenvolvimento positivo, nomeadamente a repetição, a emissão de

feedback positivo, o questionamento e as solicitações frequentes às crianças, o que encorajava a sua expressão oral (Whorral & Cabell, 2015; Oliveira et al., 2016).

### **Que dificuldades podem surgir?**

Como em qualquer investigação, também nesta se revelaram alguns obstáculos e dificuldades. Ainda assim, a maioria delas facilmente foi ultrapassada, contribuindo, para isso, a própria natureza do projeto, concebido enquanto investigação-ação, no qual a necessidade de garantir uma continuidade e conexão entre a investigação baseada em evidências e a ação efetuada mediante as diferentes atividades é consideravelmente superior do que a presente em outros tipos de investigação.

Apesar do referido em cima, uma das principais dificuldades que acompanhou a realização das propostas foi a consideração pelos diferentes ritmos de desenvolvimento apresentados, tratando-se de um grupo bastante heterogêneo, não só pela faixa etária diversificada, mas também pelas características particulares de cada um, nomeadamente, os problemas articulatórios de alguns elementos que, compreendendo tudo, não se conseguiam expressar de forma correta. Deste modo, o acompanhamento destas crianças com este obstáculo adicional foi mais exigente, compreendendo que a sua evolução, embora positiva, poderia ser ainda maior caso o tempo assim o permitisse. Ainda assim, a utilização de técnicas já referidas, como de repetição lexical, correção, expansão do que diziam, suportou uma melhoria articulatória da linguagem oral, sendo esta uma mais-valia do projeto.

Desta forma, dosear a intervenção de forma a promover o desenvolvimento linguístico de todos foi o maior dos desafios, mas também a maior das conquistas, considerando ter respeitado os ritmos diferentes de cada criança (David, 2003; Vegas, 2015) e, conseqüentemente, aproveitado o potencial desta fase, caracterizada pelo rápido desenvolvimento linguístico (Reyes & Pérez, 2014; Vegas, 2015).

### **Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras**

Apesar do orgulho pela investigação efetuada, é natural que, como em qualquer investigação, existam limitações devendo, nesta fase, fazer uma consideração sobre elas.

A primeira relaciona-se com o duplo papel desempenhado pela investigadora do projeto que, simultaneamente, desempenhava um papel de educadora estagiária. Assim, não considerando as atividades do projeto, a maior parte do tempo era dedicada à segunda função, cabendo-lhe gerir o tempo da forma mais conveniente, fomentando sempre uma abordagem holística e global, tal como preconizado pelas orientações da educação pré-escolar (Silva et al., 2016).

Por outro lado, a duração da investigação foi limitada a um curto período de tempo, pelo que seria aconselhável uma intervenção mais prolongada, não só por possibilitar um maior número de intervenções, mas também porque, num período mais longo, poderíamos melhor caracterizar a evolução de todos os elementos do grupo cujos ritmos de desenvolvimento eram diferentes. Seria interessante acompanhar tais evoluções individuais, verificando se as necessidades se desvaneciam a longo prazo, ou se se mantinham, revelando outros aspetos que poderiam ser considerados.

Além disso, a abordagem de novas temáticas relacionadas com o que os rodeia poderia ter múltiplos seguimentos, acompanhando o crescimento e novos interesses do grupo, promovendo o desenvolvimento de consciência linguística em todas as suas vertentes.

Nesta investigação, o domínio da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita foi valorizado precisamente por se ter revelado como prioritário no grupo de intervenção em questão. Porém, caso houvesse possibilidade de extensão do mesmo, seria de considerar promover uma maior conexão entre áreas e domínios contemplados na educação pré-escolar.





## **CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO**

### **REFLEXÃO GLOBAL DA PES**

Tem esta reflexão. Não pela sua maior ou menor importância, mas por funcionar como um espelho que, não só me obriga a olhar para um percurso que muito me enterneceu, como também me confronta com uma visão mais profunda de mim, daquilo que sou, daquilo que faço e do que fui conquistando e recebendo ao longo deste caminho.

Assim, deste caminho, fizeram parte dois destinos que dizem respeito a ambos os contextos da PES e que, embora sejam pertencentes à Educação Pré-Escolar, têm características únicas. A creche, primeiro destino, possibilitou-me interagir com grupos de crianças, entre os cinco meses e os três anos de idade, cada um com as suas especificidades e particularidades caracterizadoras de cada uma destas fases. Carvalho e Portugal (2017) consideram que esta faixa etária é marcada “ por uma grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagem, que deve, ser acompanhada por adultos conscientes das suas ações, que compreendam a creche (ou outros contextos formais de educação e cuidados) como um espaço de aprendizagem e não apenas de cuidado” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 11). Para estas autoras, investir na educação e cuidados na primeira infância é apostar não só no sucesso escolar, mas na sociedade e nos cidadãos. Assim, com esta experiência revalorizei o potencial destas instituições que outrora eram vistas apenas numa perspetiva assistencialista, não lhe reconhecendo todo o valor educativo que podem e devem conter. Foi, de modo progressivo, que “as creches foram fortalecendo fundamentos, especificidades, singularidades, objetivos, tecendo a sua identidade própria, constituindo-se hoje como um dos espaços de vida das crianças, com finalidades educativas globais, no sentido da promoção das suas potencialidades” (Sarmiento & Carvalho, 2017, p.8). Desta forma, para assumir o compromisso de agir nesta etapa educativa, é necessário estar consciente desta realidade, preconizando a ideia da criança como protagonista da sua própria aprendizagem, desempenhando um papel ativo na construção de si mesma e do mundo

que a rodeia. Consciente disso, considero que todas as intervenções efetuadas neste primeiro contexto respeitaram a ideia acima referida, olhando sempre para a criança como um ser com potencialidades múltiplas, capaz de estabelecer relações com os adultos e as crianças que as rodeia. O planeamento cuidadoso de atividades não foi descurado, procurando sempre formas novas e criativas de estimular as crianças, progredindo na sua complexidade à medida que contactávamos com os diferentes grupos. Assim, se na sala dos bebés e de um ano, priorizamos, sobretudo, um trabalho de estimulação sensorial, onde através de jogos de som, de luzes e cores, de manipulação de objetos, de exploração de paladares, de contagem e representação de histórias, conseguimos cativar os grupos; na sala de dois anos, tal objetivo continuou a ser valorizado possibilitando, contudo, maior tempo de estimulação, pois aqui a curiosidade típica das crianças, aliada ao seu desenvolvimento motor e cognitivo, já as possibilita de efetuar explorações mais profundas e que exigem maior tempo de atenção. De facto, foi nesta sala, que, pela primeira vez, tive oportunidade de executar algumas rotinas, nomeadamente, a verificação das presenças do dia e a observação do tempo meteorológico, rotinas essas que requerem tempos de atenção mais longos que só começam a ser possíveis nesta fase mais avançada do contexto creche. Mais do que a relação estabelecida com as educadoras cooperantes e auxiliares, apercebi-me, já nesta fase, da importância da relação estabelecida com os pais, uma relação de confiança, onde a segurança no que transmitimos tem de estar sempre presente, pois o caminho para um desenvolvimento feliz da criança passa por todos os seus educadores agirem lado a lado. Um caminho de cooperação que só é totalmente conseguido quando há respeito mútuo, quer pelas preocupações e receios dos pais, quer pelos saberes e experiência dos profissionais que trabalham diariamente em prol de uma educação e crescimento adequados.

O pré-escolar, segundo destino, possibilitou-me outro tipo de interação. Desta vez, o contacto com crianças entre os três e os seis anos, sendo que também estava incluída no grupo de intervenção, uma criança de dois anos de idade. Durante o tempo de permanência da PES II, tive oportunidade de contactar com uma equipa que olhava para a criança como um agente ativo e dinâmico na construção de si própria, ou seja, alguém forte, poderoso e competente e não como um objeto passível apenas de proteção e cuidados. Este trabalho de equipa, aliado às interações constantes entre

adultos/crianças, bem como a presença de ambientes de aprendizagem estimulantes e rotinas diárias, traduziu-se numa “aprendizagem pela ação”, na qual os profissionais atribuem sentido às suas práticas. Foi com esta metodologia que contactei, destacando o importantíssimo papel desempenhado pela educadora cooperante responsável, uma profissional que para desenvolver este plano se orientava por modelos curriculares que implicam uma construção pessoal e ativa da criança na estruturação da ação e do conhecimento, nomeadamente os modelos da Escola Moderna, High Scope e o trabalho de pedagogia de projeto, que tem em John Dewey o seu primeiro precursor. Trata-se, então, de uma metodologia baseada em diferentes princípios, que olha para a criança como “construtora do seu conhecimento”, que procura promover a cooperação através de explorações em pequeno e grande grupo, que parte sempre da realidade e experiências das crianças e que, sobretudo, respeita o ritmo de desenvolvimento de cada uma delas. Embora este espírito de trabalho tenha nascido em mim desde os primeiros contactos com o grupo, o desafio nem sempre foi fácil. De facto, o contacto com um grupo, que além de heterogéneo do ponto de vista físico e cognitivo, estava, na sua maioria, pela primeira vez no pré-escolar, foi uma enorme prova, que exigiu de mim um trabalho o mais rigoroso possível, na tentativa de alcançar todas as crianças do mesmo modo, tentando que todas usufruíssem das experiências vividas, quer aquelas que propositadamente criei, quer outras que espontaneamente surgiram e cuja importância dada deve ser igual, como aliás é referido nas recentes orientações curriculares que consideram tais experiências como “potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 15).

Tendo em conta o suprarreferido, a elaboração de planos de ação adequados, tarefa cuja responsabilidade foi dividida com o par pedagógico, exigiu a adoção de uma atitude reflexiva, de questionamento frequente, em que objetivos e atividades são cuidadosamente programados, tendo acesso ao caminho traçado para a sua conquista, havendo, porém, margem para a inclusão de explorações não planeadas, cujo surgimento pode ser benéfico para o grupo, fugindo de uma ação mais escolarizada, mais típica do ensino formal. Talvez não pareça, mas enquanto estagiária sujeita também eu a um sistema de avaliação, esta foi uma tentação à qual sempre procurei fugir, tentando sempre promover um desenvolvimento global da criança, pois como Vasconcelos (2009, p. 68) refere “a educação de infância pretende o desenvolvimento

do potencial humano num sentido amplo, o desenvolvimento de crianças competentes sob o ponto de vista emocional, social e intelectual, com uma forte identidade e sentido de presença”. Tal desenvolvimento deve contemplar, assim, as diferentes áreas, domínios e subdomínios da educação pré-escolar, que se devem articular de forma harmoniosa, promovendo o desenvolvimento holístico que devemos almejar. Nesta perspetiva, este contato constituiu um valioso treino, criando atividades em que os conhecimentos de diferentes áreas se cruzassem, encorajando a criança através da brincadeira a explorar, a descobrir e a criar o seu próprio conhecimento (Silva et al., 2016). Neste ponto, o maior desafio foi conciliar o duplo papel que me encontrava a desempenhar onde, além de educadora estagiária, executava o papel de investigadora, papel esse no qual a priorização de determinado domínio poderia ter sido maçadora caso fosse mal conseguido. Felizmente, considero ter tido sucesso em ambos os papéis, conseguindo dosear eficazmente os tempos disponíveis para a execução de ambos encorajando, de forma repetida, o cruzamento de conhecimentos, cruzamento esse que considero fundamental para o sucesso obtido.

Embora o plano forneça o caminho, tão importante quanto elaborá-lo, é executá-lo, ação essa que acrescenta outras dificuldades ao trabalho do educador. De facto, de pouco servem os planos se não conseguirmos cativar e envolver as crianças nas tarefas propostas. Assim, embora as características pessoais de cada um possam facilitar este processo, o treino e a experiência exercem um papel valioso no sucesso das implementações. O nervosismo e a insegurança iniciais foram, com o passar das semanas, dando lugar a intervenções mais seguras, apoiadas pelo desempenho e evolução favorável do grupo, que passei a conhecer de forma profunda, antecipando cada vez melhor as dificuldade que poderiam surgir, as estratégias a utilizar, os recursos a seleccionar, entre outras. Assim, entre a minha confiança e o desempenho das crianças estabeleceu-se uma relação diretamente proporcional, na medida em que quanto melhor o desempenho delas, mais segura e confiante a cada nova implementação. Há ainda aqui que considerar o feedback constante de educadoras cooperantes e orientadores da PES II que, com a sua experiência, contribuíram para que conseguisse ultrapassar esses momentos de insegurança e receio, depositando em mim a dose de confiança e força que precisei. Foi, deste modo, que me vi cada vez mais competente na hora de seleccionar e decidir o que era melhora para o grupo, quer em termos de

propostas, quer em termos de organização de trabalho, conseguindo atingir a maioria dos objetivos a que me propus.

No que se refere ao meu papel de investigadora, não posso deixar de referir o quão orgulhosa me sinto por ter desenvolvido o projeto “Descobrir o Mundo”, um projeto feito e pensado para este grupo de crianças, cujo tempo de implementação, embora desejasse ter sido superior, me provou que quando fazemos algo com cuidado, rigor e, principalmente, dedicação às crianças, os resultados aparecem, provocando pequenas grandes diferenças em cada uma delas. Um projeto no qual acreditei, juntamente com a minha orientadora, e sobre o qual muito refleti e me dediquei na conquista de melhorias no grupo de intervenção. Para mim, ser educador(a) é isso mesmo, reorientar, promover conhecimento, mostrar múltiplas possibilidades, provocar diferenças positivas, mudar o mundo, uma criança de cada vez.



## Referências Bibliográficas

- Albuquerque, F. (2000). *À descoberta da palavra redondinha*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª ed.). Braga: Compolito.
- Araújo, L. (2015). *À descoberta de palavras: desenvolver questões morfológicas em crianças de 5 anos*. (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionado, Educação Pré-Escolar.) Escola Superior de Educação. Viana do Castelo.
- Araújo, M., Marteleto, M., & Schoen- Ferreira, T. (2010). Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares. *Estudos de Psicologia, 27*, 169-176. doi:10.1590/S0103-166X2010000200004
- Armonia, A., Mazzega, L., Pinto, F., Souza, A., Perissinoto, J., & Tamanaha, A. (2015). Relação entre vocabulário recetivo e expressivo em crianças com transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem. *Rev. CEFAC, 17*, 759-765. doi:10.1590/1982-021620156214
- Asaridou, S., Demir-Lira, O., Goldin- Meadow, S., & Small, S. (2016). The pace of vocabulary growth during preschool predicts cortical structure at school age. *Neuropsychologia, 98*, 13-23. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2016.05.018
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boisseau, P. (23 de Janeiro de 2009). Enseigner la langue orale en maternelle. França. Obtido em 18 de janeiro de 2018, de [www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/spip.php?article99](http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/spip.php?article99)
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). Aquisição da linguagem: Considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*, 327-336. doi:10.1590/S0102-79722003000200013
- Brimo, D. (2015). Evaluating the effectiveness of a morphological awareness intervention: a pilot study. *Communication Disorders Quarterly, 38*, 35-45. doi:10.1177/1525740115604592
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A., & DeCoster, J. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: contributions to children's vocabular. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 80-92. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.004
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistic, 28*, 679-694. doi:10.1017/S0142716407070361
- Campos, M., & Xavier, M. (1991). *Sintaxe e semântica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Capovilla, A., & Dias, N. (2008). Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. *Revista de Psicologia da Vetor Editora, 9*, 135-144.

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação - guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche - CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., Manion, L., & Keith, M. (2007). *Research methods in education* (6ª ed.). New York: Routledge. Obtido de <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>
- Correia, M., & Lemos, L. (2005). *Inovação lexical em português*. Lisboa: Colibri.
- Costa, M. H., & Paixão, M. d. (2004). Investigar na e sobre a ação através de diários de formação - Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. Em L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago, *Investigar em educação - abordagens conceituais e práticas* (pp. 79 - 105). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, D., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII*, 355-376. Obtido de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação\\_Ação\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF)
- Cunha, C., & Cintra, L. (1992). *Breve gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.
- David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage & Pratiques, 31*, 61-74.
- Diamanti, V., Benaki, A., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017a). Development of early morphological awareness in Greek: epilinguistic versus metalinguistic and inflectional versus derivational awareness. *Applied Psycholinguistics, 39*, 1-23. doi:10.1017/S0142716417000522
- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017b). Preschool phonological and morphological awareness as longitudinal predictors of early reading and spelling development in Greek. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2017.02039
- Duarte. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa- Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I., & Figueiredo, O. (2011). *Português, língua e ensino*. Porto: Porto Edições.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duff, F., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of child psychology and psychiatry, 56*, 848-856. doi:10.1111/jcpp.12378



- Dyson, A. H., & Genishi, C. (2002). Perspetivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ferraz, M., Mateus, M.H., & Villalva, A. (2007). *Ensino da língua materna - O essencial sobre língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Freitas, M., Gonçalves, A., & Duarte, I. (2010). *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa: Colibri.
- Gallahue, D. (2002). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância*. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância*, (p. 49 - 83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Goigeoux, R. (2000). Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *Les Actes de Lecture*, pp. 53-62. Obtido em 10 de janeiro de 2018, de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922505>
- Guerra, M., & Andrade, K. (2012). O léxico sob perspectiva: contribuições da lexicologia para o ensino de língua. *Revista Eletrônica de Linguística*, 6, 226-241. doi:10.14393/DL12-v6n1a2012-12
- Guimarães, S. (2002). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 18, 247-259. doi:10.1590/S0102-37722003000100006
- Haley, A., Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Snowling, M., & Fricke, S. (2017). Oral language skills intervention on pre-scholl - a cautionary tale. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52, 71-79. doi:10.1111/1460-6984.12257
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jarmulowicz, L., & Taran, V. L. (2013). Lexical morphology: structure, process, and development. *Top Lang Disorders*, 33, 57-72. doi:10.1097/TLD.0b013e318280f5c0
- Justice, L., Jiang, H., & Strasser, K. (2017). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. doi:10.1016/j.ecresq.2017.09.003
- Leal, S. M., & Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. Em F. Sousa, L. Alonso, & M.C., Roldão. *Investigação para um currículo relevante* (pp. 163-177). Coimbra: Almedina.
- Leal, S. M., & Massa, S. (2013). Promovendo a relevância do currículo no ensino do Português. Em F. Sousa, L. Alonso, & M.C., Roldão. *Investigação para um currículo relevante* (pp. 115-129). Coimbra: Almedina.

- Lopes, A., Rio-Torto, G., Mateus, M. H., & Villalva, A. (2007). *Semântica - O essencial sobre a língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lyster, S., Lervag, A., & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing, 29*, 1269-1288. doi:10.1007/s11145-016-9647-7
- Maier, M. F., Bohlmann, N. L., & Palacios, N. A. (2016). Cross-language associations in the development of preschoolers' receptive and expressive vocabulary. *Early Childhood research quarterly, 36*, 49-63. doi:10.1016/j.ecresq.2015.11.006
- Marchman, B., & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language, 21*, 339-366. doi:10.1017/S0305000900009302
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W., & Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics, 26*, 415-435. doi:10.1017/S014271640505023X
- McCutchen, Deborah, & Stull, S. (2015). Morphological awareness and children's writing: accuracy, error, and invention. *Reading and Writing, 28*, 271-289. doi:10.1007/s11145-014-9524-1
- ME-DGIDC. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME-DGIDC
- Misquiatti, A., Nakaguma, P., Brito, M., & Olivati, A. (2015). Vocabulary performance in institutionalized preschool children. *Rev. CEFAC, 17*, 783-791. doi:10.1590/1982-0216201513814
- Oliveira, K., Braz-Aquilino, F., & Salomão, N. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. *Avances en Psicología Latinoamericana, 34*, 457-472. doi:10.12804/apl34.3.2016.02
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGrawHill.
- Pires, N. A. (2015). "Tu qué pô o péu na beça?" – Consciência lexical e aprendizagem da leitura: o papel dos prestadores de cuidados para o desenvolvimento lexical da criança. *Revista EXEDRA, 426-443*.
- Pollard-Durodola, S., Gonzalez, J., Simmons, D., Davis, M., Simmons, L., & Nava- Walla-Walichowski, M. (2011). Using knowledge to develop preschoolers content vocabulary. *The reading teacher, 65*, 265-274. doi:10.1002/TRTR.01035
- Reyes, E., & Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances em Psicología Latinoamericana, 32*, 21-35. doi:10.12804/apl32.1.2014.0
- Ricardo, J., & Gonçalves, A. S. (2013). *Queres namorar comigo?* Lisboa: Dinalivro.
- Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem - linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2000). *Os três P (precoce, progressivo e positivo)*. Porto: Porto Editora.

- Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1º ciclo de ensino básico: perspectivas de formação de professores. Em L. Veiga, I. Martins, J. Sá, M. Jorge, & F. Teixeira, *Formar para a educação em ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 45-78). Coimbra: Edições IPC-Inovar Para Crescer.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: McGrawHill.
- Sarmiento, T., & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4, 8-12.
- Scopel, R., Souza, V., & Lemos, S. (2012). A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. *Re. CEFAC*, 14, 732-741. doi:10.1590/S1516-18462011005000139
- Seixas, M. (2007). *O desenvolvimento de consciência morfológica em crianças de 5 anos*. (Dissertação de Mestrado.) Escola Superior de Educação.Lisboa.
- Sheridan, R., & Markslag, L. (2017). Effective Strategies for teaching vocabulary: an introduction to engaging cooperative vocabulary card activities. *PASAA Journal*, 53, 214-228. Obtido em 17 de janeiro de 2018, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1153669.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-geral da Educação .
- Sim-Sim. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância- textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e arte na educação- drama e dança* (Vol. 2º). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática - O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-200.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2012). *Educação - Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Lisboa: Media XXL.
- Vegas, R. (2015). *Recursos didácticos en lengua y literatura: el desarrollo del language en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Veiga, L., Martins, I., Sá, J., Jorge, M., & Teixeira, F. (2003). *Formar para a Educação em ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Edições IPC- Inovar Para Crescer.
- Viana, F. L. (2001). *Melhor falar para melhor ler - um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever - propostas integradoras para jardim de infância*. Braga : Editora Santillana.
- Wasik, B. (2010). What Teachers Can Do to Promote Preschoolers' Vocabulary Development: Strategies From an Effective Language and... *The Reading Teacher*, 63, 621-633. doi:10.1598/RT.63.8.1
- Whorrall, J., & Cabell, S. (2015). Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom. *Early Childhood Educational Journal*, 44. doi:10.1007/s10643-015-0719-0

# **ANEXOS**

**Anexo 1 - Pedido de autorização aos encarregados de educação para participação no estudo**

Caro(a) Encarregado(a) de Educação

Sou a Rita Cruz e encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação. No âmbito deste curso, e inserido no estágio que realizo com o grupo de crianças em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A nossa Prática de Ensino Supervisionada II contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante Conceição Ponte e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Assim, será necessário proceder à recolha de dados através de registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades relacionadas com o estudo. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados referidos. Se achar necessário algum esclarecimento adicional, estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

A mestranda,

\_\_\_\_\_  
(Rita Cruz)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_  
Encarregado(a) de Educação do(a) \_\_\_\_\_,

declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima descrito.

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

## **Anexo 2 – Planificação das atividades do projeto “Descobrir o Mundo”**

### Atividade Diagnóstico “O que é, o que é?”

#### **Objetivos**

Promover o desenvolvimento da linguagem oral através de jogos;

Reconhecer as características de cada objeto representado nas diferentes imagens;

Atribuir rótulos lexicais adequados aos itens testados.

#### **Recursos**

Baralho cartas de imagens (azuis e vermelhas);

Cartola de mágico;

Varinha mágica.

#### **Descrição da atividade**

Esta será a primeira atividade relacionada com o projeto/dissertação que a estagiária deverá desenvolver ao longo do estágio e que terá como objetivo principal potenciar o desenvolvimento lexical neste grupo de crianças cujas idades, embora com algumas variações, está situada nos 3 /4 anos. Esta primeira atividade deverá funcionar como atividade diagnóstico sendo baseada em testes já existentes sobre definição verbal e nomeação. A definição verbal permite obter da criança o significado que ela possui de determinada palavra e a nomeação permite apreciar a capacidade que a mesma tem em atribuir rótulos lexicais a itens variados, apresentados normalmente através de imagens. Assim, nesta atividade, a estagiária deverá envolver as crianças num ambiente de magia, conseguido pela introdução na sala de uma cartola e de uma varinha de mágico, objetos que refere terem sido enviados pela lagartixa rabixa (mascote da sala 2). Depois de dialogar com as crianças sobre estes objetos e sobre o que poderão conter, a estagiária simula uma magia e retira da cartola um jogo de cartas muito diferente do habitual. Trata-se de um baralho constituído por 30 cartas (15 azuis e 15 vermelhas) que cabe às crianças explorar. Após separar as cartas por cores, a estagiária refere que a

lagarta lhe indicou que naquele jogo teriam de ser feitas perguntas diferentes consoante a cor da carta. Às cartas azuis, depois de se tirar uma carta e observar a imagem, perguntar-se-ia, por exemplo, “diz-me o que é uma banana?” (teste para definição verbal). Às cartas vermelhas, a pergunta variaria, devendo questionar-se a criança do seguinte modo “O que é isto?/ o que está o menino(a) a fazer?” (teste de nomeação). Todas as respostas das crianças serão registadas, pois serão os dados iniciais para desenvolvimento do relatório.

### **Atividade “A minha casa é o meu mundo”**

#### **Objetivos**

Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Responder de forma adequada às questões lançadas;

Desenvolver o capital lexical das crianças;

Nomear os diferentes objetos presentes na caixa;

Efetuar perguntas sobre novas palavras e usar novo vocabulário;

Associar corretamente objetos às diferentes divisões da casa;

Desenvolver a memória lexical e a memória semântica;

Utilizar vocabulário adequado para representar os diferentes objetos;

Descrever objetos utilizando vocabulário novo e apropriado;

Comparar atributos de diferentes objetos cujas semelhanças permitem incluí-los em áreas lexicais distintas;

Associar objetos pertencentes à mesma categoria lexical;

Compreender o significado de diferentes locuções prepositivas (junto de; por trás de; por entre; debaixo de; por cima de; perto de; longe de; dentro de e fora de)

Colocar os objetos novos nos sítios corretos.



## **Recursos**

Casa de madeira;

Dado com imagens dos diferentes compartimentos da casa;

Objetos pertencentes a diferentes compartimentos;

Carta (presente no anexo 3).

## **Descrição da atividade**

Neste dia realizar-se-á a segunda proposta de atividades relacionadas com o projeto de dissertação que me encontro a desenvolver. Após uma primeira atividade diagnóstico, onde constatei as necessidades do grupo no que se refere à nomeação de objetos e, sobretudo, na definição verbal, mobilizando um número reduzido de palavras pertencentes sobretudo à categoria dos nomes, resolvi criar o projeto que intitulei “Descobrir o Mundo”. Trata-se de um projeto cujo objetivo geral é desenvolver o capital lexical neste grupo de crianças e onde as atividades deverão responder a diferentes objetivos específicos que visam permitir às crianças a entrada progressiva no funcionamento da língua a nível lexical, estimulando o desenvolvimento de memória lexical e memória semântica. Para a primeira atividade deste projeto, a estagiária, pegando num contexto acessível ao mundo da criança relacionado com a nossa casa, irá propor diferentes tarefas de associação de palavras. Assim, para descobrir o tema do dia, a estagiária deverá estimular as crianças para adivinhar o mesmo através da audição de uma música adaptada pela autora Alda Casqueira intitulada “Tenho uma casa com duas chaminés”. Após a audição da música, a estagiária deverá questionar as crianças sobre a temática da canção, fomentando a criação de um diálogo no qual elas são estimuladas a mobilizar alguns conceitos da canção. Para isso, pergunta: “quantas janelas tem a casa?”; “e chaminés”; “o que tem mais?”. Encontrado o tema, a estagiária aproveita para perguntar às crianças sobre o tipo de ajuda que dão aos pais nas tarefas de casa, nomeadamente arrumar. Ouvidas as suas respostas, a estagiária diz que chegou até si uma casa gigante, com diferentes divisões, na qual deveria arrumar muitos objetos que traz numa caixa. Nessa altura, pergunta se a poderão ajudar nessa tarefa. Para isso, sai e traz consigo a casa e a caixa dos objetos que nela deverão ser arrumados. A casa será feita de madeira, de grande dimensão e terá referência às diferentes divisões que

a constituem, nomeadamente, o quarto, a cozinha, a sala, o wc, a garagem e o jardim. Em seguida, em grande grupo, a estagiária dialoga sobre os diferentes objetos presentes na caixa, levando as crianças a nomeá-los. Depois desta exploração, segue-se o desafio “Como vamos arrumar isto tudo?”. Nessa altura, sai da caixa um último objeto. Trata-se de um dado cujas faces têm desenhados os diferentes compartimentos da casa. Cada criança deverá lançar o dado e verificar o sítio da casa que lhe saiu, pegando, em seguida, num objeto típico desse local e colocando-o no sítio desejado. Enquanto o faz, a criança deverá nomear o objeto que selecionou, dizendo para que serve e referindo o compartimento em questão, justificando a sua escolha.

Após o lanche, a estagiária proporá uma segunda tarefa que também se realizará na casa anterior. Esta tarefa será repetida duas vezes: uma vez com o grupo dos 2/3 anos e outra com o de 4/5 anos. Iniciará com a leitura da carta da Lagartixa que refere que a casa que estiveram a preparar é da família Feliz que se encontrava a viajar, mas que chegou a Mazarefes naquele instante. Nessa altura, a estagiária abre a porta e apresenta duas personagens, o Senhor Feliz e a Senhora Feliz que chegaram e que trazem mais alguns objetos para a casa. Nessa altura, a estagiária propõe que as crianças ajudem a arrumar os novos objetos, desta vez seguindo as indicações daquela família, por exemplo: no quarto, a almofada deverá ser colocada em cima da cama e os chinelos debaixo da mesma; na sala, o quadro deverá ser colocado ao lado do sofá e as flores, dentro da jarra, entre outras possibilidades.

### **Atividade “Mundo ao contrário”**

#### **Objetivos**

Descobrir relações semânticas entre os conceitos;

Associar corretamente as duas peças puzzle;

Referir a característica principal que caracteriza cada objeto;

Comparar as características duas a duas identificando realidades/sensações contrárias;

Utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Responder de forma adequada às questões colocadas sobre a temática;

Desenvolver memória lexical e a memória semântica;

Identificar o tema dos contrários;

Utilizar vocabulário adequado para diferenciar as características dos objetos;

Descrever os objetos mistério utilizando os conceitos explorados anteriormente;

Enumerar objetos do mundo cuja característica principal seja a que caracteriza o objeto mistério;

Estabelecer relação entre a temática do dia e a personagem do “Menino do Contra”

Descrever a personagem;

Enumerar erros na mesma (vestuário; andar).

### **Recursos**

16 peças puzzle;

Objetos/ imagens (macio/ áspero; duro/ mole; contente/ triste; grande/ pequeno; rápido / lento; liso/rugoso; alto/ baixo e gordo/magro);

8 sacos escuros;

16 objetos mistério;

Carta desafio sacos mistério (anexo 4);

Menino do contra (cartão);

Poema “O Menino do Contra” (anexo 5).

### **Descrição**

Este dia será dedicado à realização da segunda atividade do projeto “Descobrir o Mundo” que me encontro a desenvolver. Nesta, o objetivo passará, não só pelo desenvolvimento do capital lexical das crianças mas, sobretudo, pela compreensão das relações de antonímia que se estabelecem entre diferentes conceitos, alargando, deste modo, a forma de representação dos mesmos no grupo. Para adivinhar a temática do dia, a estagiária propõe uma primeira tarefa que passará pela união de peças de puzzle

gigantes. Os puzzles seriam formados por duas peças onde, de um lado, estaria uma imagem referente a uma sensação/conceito ou emoção e, na outra peça, estaria representado o seu contrário (macio/ áspero; duro/ mole; contente/ triste; grande/ pequeno; rápido / lento; curto/ comprido; alto/ baixo e gordo/ magro). Cada criança deveria receber uma peça de puzzle que uniria com a peça de outra que teria de descobrir. Após unirem os puzzles da forma correta, a estagiária dialogaria com o grupo sobre o significado dos mesmos e reforçaria a visualização das imagens onde tais características pudessem ser vistas. À medida que fossem unindo as peças, a estagiária deve alertar para o facto de estas encaixarem apenas duas a duas, alertando para as relações que se estabelecem. Este diálogo conduzirá o grupo para a temática do dia que deverá abordar os contrários.

No seguimento da atividade anterior, a estagiária, com as crianças reunidas no meio da sala, em forma de U, propõe averiguar se aqueles pares de puzzles se podem unir de forma a construir um puzzle gigante cujo objetivo continua a ser abordar as relações entre os diferentes conceitos. Para tal, cada par deverá, à vez, trazer para o centro do U, as suas duas peças de encaixe, colocando-as no chão. Em seguida, outro par de crianças fará o mesmo tentando, desta vez, encaixar as suas duas peças com as que foram anteriormente colocadas pelo primeiro par de crianças. Este procedimento deverá repetir-se até termos formado um grande puzzle que intitularemos de “Manta dos Contrários”. No final, a estagiária deverá desafiar as crianças sobre quem poderá ter mandado aquele jogo para a sala. Para isso questiona: quem será que mandou este jogo para a sala?, terá sido a Lagartixa Rabixa?. Nessa altura, a estagiária Joana deverá retirar do seu bolso um envelope que dirá ter-se esquecido de entregar no início da manhã. Esse envelope conterá uma carta que indica que as crianças poderão descobrir quem enviou aquele jogo, mas, para isso, têm de realizar uma nova tarefa. Trata-se de um jogo de adivinhação onde, em pares, as crianças se dirigirão ao centro e escolherão um saco escuro que deverão abrir em conjunto. Cada saco terá dois objetos que lhe causem sensações contrárias. Sem olhar, o par de crianças deverá tocar nos objetos que estarão escondidos no saco e descrever os mesmos, usando os conceitos abordados na manta, pedindo, em seguida, ao restante grupo que adivinhe (por exemplo, é um objeto duro com rodas e um objeto mole como uma borracha, entre outros). Ouidas as sugestões de cada criança, a estagiária pede para o par mostrar ao grupo os objetos escondidos,

averiguando se alguém acertou ou não. Depois de identificado, os objetos deverão ser colocados em cima da manta, nas peças de puzzle cuja característica identificaram. Ao todo, serão 8 sacos mistério com 16 objetos escondidos que as crianças deverão descrever pelo toque e nomear posteriormente, mobilizando, assim, grande parte dos conceitos envolvidos nas atividades realizadas.

Como as crianças conseguiram realizar o jogo, a estagiária refere ao grupo que está na hora de revelar quem mandou a manta e os objetos para a sala. Para isso, abre uma caixa da qual sairá a silhueta de um menino inspirado no poema “Menino ao Contrário” de Luísa Ducla Soares. Este menino usa luvas nos pés, e anda de pernas para o ar, entre outras características. É o “Menino do Contra” (anexo 12) que veio visitar o grupo da sala dois e com ele trouxe um poema que propõe a todos a sua audição. Esta será feita pela estagiária Rita e consiste na interpretação do poema da autora de literatura infanto-juvenil Luísa Ducla Soares. Ouvida esta leitura, as crianças poderão brincar nas áreas de atividade, respeitando o número limite de cada uma delas.

### **Atividade “Mundo certinho”**

#### **Objetivos**

Utilizar a linguagem de forma a recontar a poema do dia anterior;

Recontar o poema com base no álbum;

Descrever as imagens utilizando vocabulário ajustado a cada situação;

Readaptar a história de forma a recriar a nova realidade;

Ajusta o álbum de forma a recriar a nova temática;

Comparar atributos de diferentes objetos cujas semelhanças permitem incluí-los em categorias lexicais distintas (mobiliário; alimentação; objetos cozinha; frutas; meios de transporte);

Associar objetos pertencentes à mesma categoria lexical;

Categorizar os objetos segundo a sua funcionalidade;

Nomear os diferentes objetos;

Identificar características comuns de cada objeto.

### **Recursos**

Álbum inspirado no poema (anexo 6);

Imagens álbum amovíveis (feltro; cartolina);

5 Gavetas (animais; meios de transporte; mobiliário; objetos de cozinha; alimentos);

Objetos.

### **Descrição**

Neste dia, realizar-se-á a terceira tarefa da dissertação que, desta vez, permitirá trabalhar níveis de categorização de conceitos (superordenação/subordenação). A dinâmica iniciar-se-á, recorrendo à personagem O Menino do Contra que, desobedecendo à ordem que lhe foi dada, no dia anterior, para regressar a sua casa, não o fez aparecendo, novamente, na escola de Mazarefes. Esta situação é normal, pois ele é mesmo um menino do contra. Desta vez, ele traz consigo um álbum inspirado no poema. As crianças deverão então recontar o poema, de forma autónoma, algo que deverão conseguir, já que as imagens do álbum auxiliam na tradução do poema para palavras/ linguagem oral. Após este reconto, a estagiária repara que as figuras do poema são móveis, podendo ser alteradas de lugar. Além das figuras do poema, ao lado estarão outras. Essas permitirão às crianças adaptar o álbum, colocando tudo no seu lugar, ficando o poema com a ordem correta/ real das coisas. Essa adaptação deverá ser feita com as crianças. No final, com o novo poema, a estagiária pergunta se o novo menino do poema se assemelha ao menino do contra. Como será de esperar, as crianças deverão dizer que não, referindo que agora o poema já está correto e, por isso, o menino que ele retrata não pode ser o menino do contra. Nessa altura, chegará à sala de Mazarefes uma nova personagem, “O Menino Certo” que, ao contrário do outro, gosta das coisas todas arrumadas no seu lugar.

O Menino Certo traz consigo novos desafios para o grupo. Como é muito certo e não gosta de nada fora do seu lugar, conta ao grupo que esteve a organizar os seus brinquedos em gavetas. Porém, algo aconteceu e, durante a noite, alguns

objetos trocaram de gavetas, existindo agora alguns “objetos intrusos” que devem ser retirados das gavetas e colocados nos sítios corretos. Deste modo, a estagiária propõe ao grupo, em grupos de dois/ três elementos, verificarem as diferentes gavetas, caçando os objetos intrusos. A temática das cinco gavetas será: animais; meios de transporte; mobiliário; objetos de cozinha; alimentos. Cada gaveta será analisada e, identificados os objetos e as características comuns entre eles, as crianças deverão retirar o objeto intruso (por exemplo, uma cadeira da gaveta dos alimentos). Com as gavetas ordenadas, as crianças brincarão nas áreas de atividade, respeitando o limite imposto por cada uma delas.

A última tarefa do dia consiste na elaboração de etiquetas para as gavetas do menino certinho. Para isso, a estagiária pede aos pequenos grupos formados durante a manhã para elaborarem a etiqueta da gaveta que lhes coube em sorte. A estagiária irá distribuir aos pequenos grupos uma folha branca que contém imagens de diferentes objetos. Cada grupo selecionará do panfleto os objetos que poderão ser guardados naquela gaveta e pintá-los. Esta será uma preciosa ajuda para o menino certinho que gosta das coisas muito bem organizadas. No final da tarefa, cada grupo apresentará as suas etiquetas, colando-as em seguida nas gavetas correspondentes. A estagiária escreverá a categoria de que fazem parte os diferentes objetos, após ouvir as opiniões das crianças.

### **Atividade “Amor no mundo”**

#### **Objetivos**

Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Emitir opiniões sobre o sentimento mais importante do mundo;

Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;

Responder às questões lançadas sobre a história;

Desenvolver a consciência morfológica;

Identificar os morfemas base nas palavras pedidas;

Identificar palavras com sufixo diminutivo.

### **Recursos**

Obra “Queres Namorar Comigo?” de João Ricardo (anexos 7 e 8);

Fantoches de dedo (caracol);

Fantoches de luva (girafa);

Questões sobre a obra (anexo 9);

Lista de palavras para realização do jogo das “Palavras Escondidas” (anexo 10);

Lista de palavras para identificação de família de palavras com sufixo diminutivo (anexo 11).

### **Descrição**

Neste dia realizar-se-á a quarta tarefa da dissertação que me encontro a desenvolver. Desta vez, ela consistirá num conjunto de tarefas de promoção de consciência morfológica, nomeadamente de identificação de morfemas-base e de identificação de palavras com sufixo diminutivo. Continuando a temática da descoberta do mundo, a estagiária deverá induzir um diálogo com o grupo para relembrar as atividades que foram feitas no âmbito do projeto, onde se trabalharam, sobretudo, os objetos do mundo. Além destes, o mundo é carregado de emoções. Neste sentido, a estagiária pergunta qual será o sentimento mais importante no mundo, pedindo ao grupo para dar a sua opinião. Como as crianças já exploraram a temática das emoções, será de esperar que muitas identifiquem as emoções trabalhadas, nomeadamente o amor. Nessa altura a estagiária diz que trouxe para a sala uma história sobre esse sentimento que comanda o mundo: o amor. Posteriormente, a estagiária com as crianças reunidas em torno da manta das histórias, lê de forma expressiva a obra de João Ricardo intitulada “Queres namorar comigo?”. Terminada a leitura, questiona o grupo: quem são as personagens desta história? O que é que o caracol perguntou à girafa?; como reagiu a girafa a tal pedido?. Posteriormente, a estagiária pergunta se gostavam de conhecer as personagens daquela história fazendo, então, surgir na sala dois fantoches representativos dessas personagens, um caracol e uma girafa. O caracol



será um fantoche de dedo e a girafa será um fantoche de luva gigante. Estes fantoches serão manipulados pela estagiária e vão desafiar os meninos para a realização de jogos lúdicos, um relacionado com a compreensão da história e os restantes para a promoção de habilidades morfológicas, nomeadamente, uma tarefa de identificação de morfemas-base e uma tarefa de identificação de famílias de palavras com sufixo de diminutivo.

Assim, relativamente à primeira tarefa de questionamento, será contado às crianças que o caracol, por ser muito mais pequeno do que a girafa, precisa da ajuda do grupo para subir até à sua amada. A girafa terá 15 pintas ao longo do seu corpo, dispostas verticalmente e que abrem mostrando imagens com ações. Cada imagem leva o caracol a iniciar uma frase que deve ser terminada pelas crianças, devendo ser dada a oportunidade a todas (uma frase para cada criança que será chamada pelo Sr. Caracol). Alcançada a girafa, os dois fantoches envolvem-se numa disputa divertida onde tentam adivinhar as palavras escondidas em alguns conceitos da história (pequenino/pequeno; lacinho/laço; estrelinhas/estrelas; pedrinhas/pedras, entre outros). Esta disputa consiste assim numa tarefa de identificação do morfema base. Para terminar, os fantoches lançam um último desafio no qual as crianças devem agora proceder ao raciocínio inverso, tentando formar palavras com o sufixo diminutivo -inho, envolvendo-as agora numa tarefa de identificação de família de palavras com sufixo diminutivo.

### **Atividade “Atividades de reavaliação”**

#### **Objetivos**

Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de forma adequada à situação;

Reconhecer os diferentes objetos pertencentes às atividades do projeto “Descobrir o Mundo”;

Compreender mensagens orais;

Identificar erros presentes nas frases ditas pela estagiária;

Formular frases corretas, alterando os erros identificados;

Desenvolver memória lexical com memória semântica;

Mobilizar os conceitos abordados ao longo das diferentes tarefas da dissertação.

## **Recursos**

Casa madeira com divisões;

Manta dos Contrários;

Etiquetas das gavetas;

Menino do Contra;

Menino Certo;

Fantoches de luva (girafa);

Fantoches de dedos (caracol).

## **Descrição**

Para a atividade final do projeto, a estagiária fará regressar à sala do jardim, todos os materiais que o grupo manipulou ao longo das diferentes atividades, nomeadamente a casa de madeira, que permitiu desenvolvimento de campo lexical do grupo, bem como o recurso a algumas locuções prepositivas; a manta dos contrários que permitiu a exploração das relações de antonímia representadas por objetos com características diferentes e, por fim, as personagens do caracol e da girafa que permitiram realizar tarefas de desenvolvimento morfológico.

Na segunda parte da manhã, a estagiária simulará que está muito confusa com a presença daqueles objetos todos. Assim, dialoga com as crianças, formulando frases disparatadas como, por exemplo, “no quarto de banho da casa está uma cama cor-de-rosa”. Esse disparate deverá ser corrigido pelas crianças. Depois de dizer mais dois disparates a estagiária propõe ao grupo fazerem um jogo. Para tal, distribui a cada criança uma placa vermelha que deverá ser levantada quando a estagiária disser um disparate. Em seguida, a estagiária indica uma criança que deve corrigir esse disparate. Todas as crianças deverão corrigir pelo menos uma frase. Todos os disparates devem levar as crianças a mobilizarem conceitos trabalhados ao longo das diferentes atividades.

Para esta atividade, a estagiária precisará dos fantoches da girafa e do caracol que, neste dia, trazem novos jogos para o grupo. Estes jogos, à semelhança do que foi preparado para a manhã, deverão possibilitar a exploração dos conceitos descobertos ao longo das tarefas de dissertação. Após a dinâmica das frases disparatadas, a

estagiária propõe agora que as crianças se envolvam num mundo de fantasia, onde os fantoches as vão questionar sobre os vários itens trabalhados: desenvolvimento de campo lexical; locuções prepositivas; relações de antonímia; categorização de objetos e, por fim, tarefas de desenvolvimento de consciência morfológica. Esta atividade deverá dar oportunidade a todas as crianças para emitirem as suas opiniões.

### Anexo 3 - Carta com desafio da família Feliz

Olá, amiguinhos!

Somos a família Feliz e já sabemos que ajudaram a Rita a arrumar a nossa casinha. Conseguiram colocar tudo no seu lugar.

Agora temos um novo desafio para vocês.

Nesta nova caixa, estão objetos que fomos recolhendo nas nossas férias e que devem ser colocados em sítios específicos. Ajudam?

Coloquem o baloiço no jardim, longe da garagem.

Coloquem a bola fora da casa em frente à mesa do jardim.

Coloquem a flor dentro do vaso e pousa-o na relva.

Coloquem a almofada vermelha por cima do sofá.

Coloquem o balde com feijão junto ao fogão.

Coloquem o carro perto da mota.

Coloquem a mala debaixo da cama.

Coloquem o espelho por trás do lavatório.

Obrigada pela ajuda. Prometemos visitar-vos em breve.

Beijinhos

#### **Anexo 4 - Carta com proposta do desafio do jogo dos “Sacos Mistério”**

Olá, amiguinhos da sala 2!

Sei que estão curiosos para saber quem mandou esta manta para a sala.

Desta vez não fui eu, mas sei quem foi e sei como podem descobrir. Querem saber? Querem mesmo saber? O único modo de o conseguirem é trabalhando em conjunto.

Enviei muitos sacos para a estagiária Rita. No interior deles estão objetos que não podem ser vistos, só tocados. Cada par de crianças deve escolher um saco mistério e, sem olhar, colocar as mãos dentro deles, com muito jeitinho. Em seguida, tem de dizer o que sentem ao tocar nos mesmos, que vos parece diferentes um e outro?

Lembrem-se da manta dos contrários e do que falaram sobre ela. Garanto que isso vai ajudar.

Boa sorte!

Muitos beijinhos!

**Anexo 5 - Poema “Menino do Contra” de autoria de Luísa Ducla Soares**

**“Menino do Contra”**

O menino do contra  
Queria tudo ao contrário,  
Deitava os fatos na cama  
E dormia no armário

Das cascas dos ovos  
Fazia uma omelete,  
Para tomar banho,  
Usava a retrete

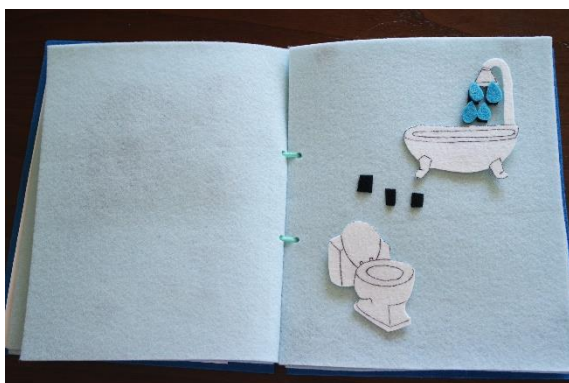
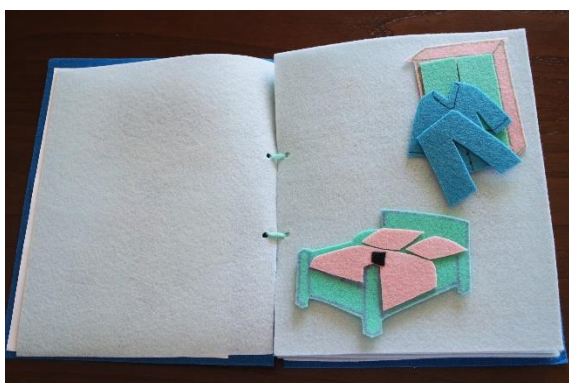
Andava, corria,  
De pernas para o ar,  
Se estava contente,  
Punha-se a chorar

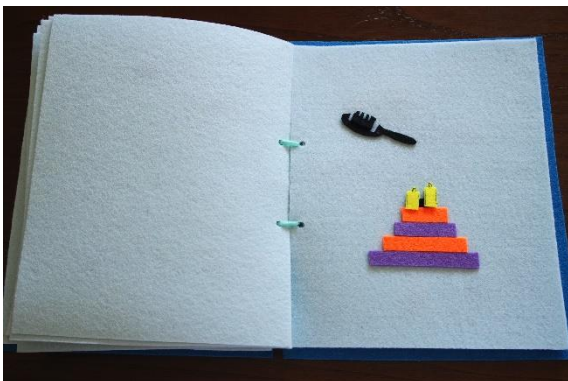
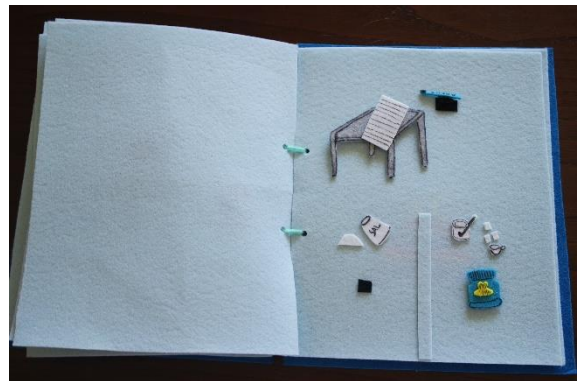
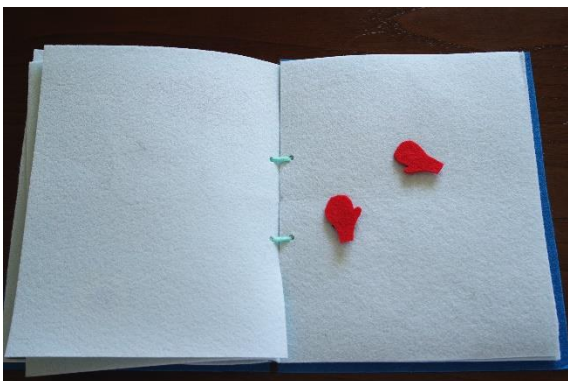
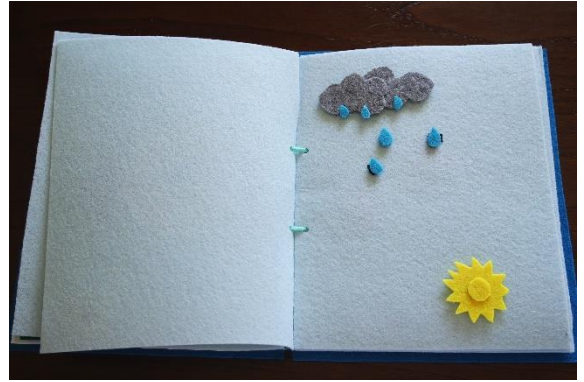
Molhava-se ao sol,  
Secava na chuva,  
E em cada pé  
Usava uma luva

Escrevia no lápis  
Com o papel,  
Achava salgado,  
O sabor a mel

No dia dos anos,  
Teve dois presentes,  
Um pente com velas  
E um bolo com dentes

Anexo 6 - Álbum manipulável inspirado no poema "Menino do Contra"







## Anexo 7 - Texto da obra “Queres namorar comigo?” da autoria de João Ricardo

Era uma vez uma girafa que vivia muito triste, porque...

Porque era tão alta...tão alta...tão alta...

Que ninguém lhe contava segredos.

Um dia um caracol encheu-se de coragem, amarinhou, por ela acima e, nas cavalitas **encostadinho** ao ouvido, disse-lhe **baixinho**:

- Quando estou dentro de mim penso em ti! Queres namorar comigo?

A girafa ficou **pequenina** de vergonha...

Namorar é um segredo muito importante!

- E ...queres namorar comigo que tamanho?-perguntou a girafa

- O barulho de um **beijinho** – respondeu o caracol

- E como é namorar?

-Então ... é falar **baixinho**, dar prendas com **lacinho**, é trocar olhos **devagarinho**.

É os sonhos a saltar à corda.

É inventar palavras mágicas...

É acender a noite

É estar sempre cheio de fome

É ficar gordo de ser feliz.

Trocar **beijinhos** com a ponta do nariz...

É ter cocegas no umbigo

É voar agarradinho ao chão

Acordar sem birras...ter **caixinhas** para guardar **coisinhas**, lápis de cor todos **juntinhos**

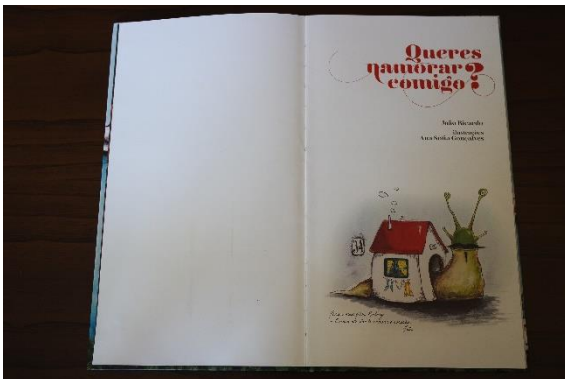
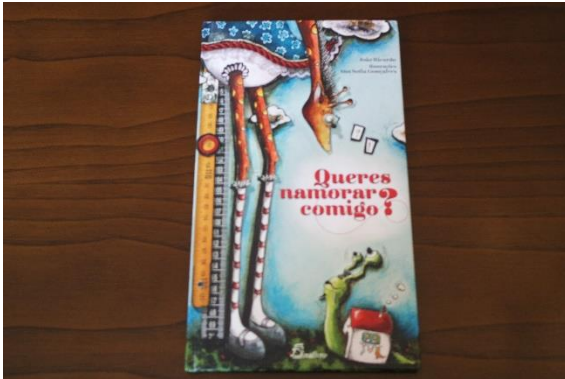
Ter as mãos **quentinhas**...a contar **pedrinhas**...a fazer de conta que são **estrelinhas**.

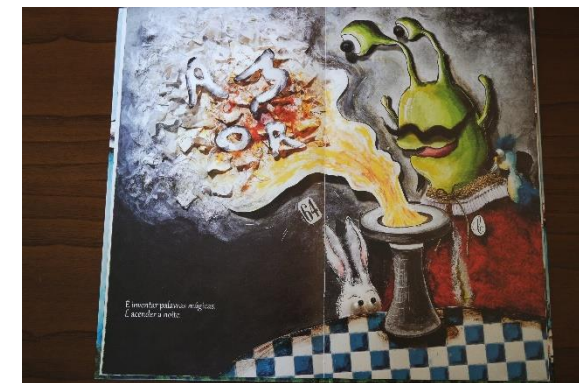
É ter dói-dói no coração quando não te vejo.

- Mas eu sou enorme e tu **pequenino** a perder de vista!

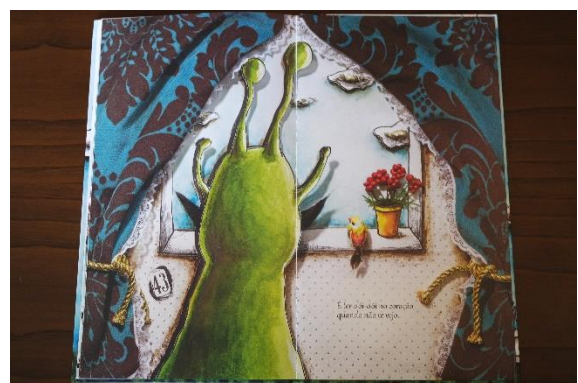
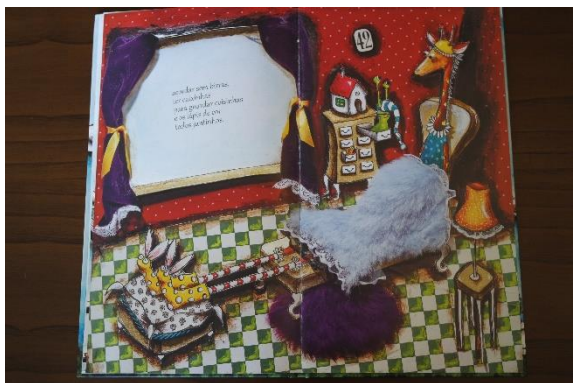
- Sabes um segredo importante? – disse o caracol - Ficamos cheios de barulho por dentro quando se ama. Ficamos tão grandes, tão grandes que conseguimos chegar às nuvens!

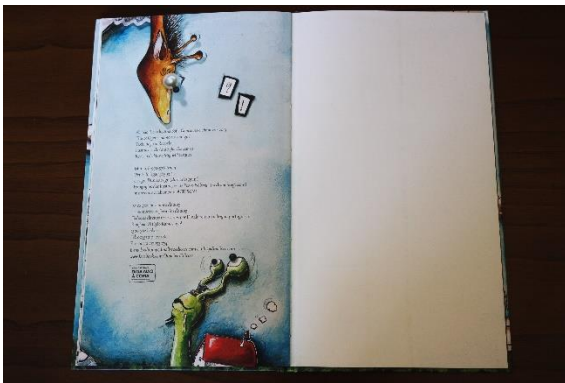
Anexo 8 – Ilustrações obra “Queres Namorar Comigo” de autoria de Ana Sofia Gonçalves











## Anexo 9 - Questionamento sobre a obra “Queres namorar comigo?”

Quais os animais que entram na história?

Os animais que entram na história são um caracol e uma girafa.

Como era a girafa?

A girafa era muito alta.

O que tem o corpo da girafa?

A girafa tem pintas.

De que cor é a girafa?

A girafa é castanha.

Como vivia a girafa?

A girafa vivia muito triste.

Por que é estava triste a girafa?

Porque ninguém lhe contava segredos?

Como era o caracol?

O caracol era muito pequeno.

O que tem o caracol nas costas?

O caracol tem uma casa.

O que tem o caracol na cabeça?

O caracol tem um chapéu.

O que resolveu fazer o caracol?

O caracol resolveu subir ao longo da girafa.

Que pergunta fez o caracol à girafa?

O caracol perguntou à girafa se ela queria namorar com ele.

Como ficou a girafa?

A girafa ficou com vergonha.

Que pergunta fez a girafa ao caracol?

A girafa perguntou como era namorar.

O que respondeu a girafa?

A girafa respondeu que sim.

Que sentimento uniu a girafa ao caracol?  
O sentimento é o amor.

**Anexo 10 - Lista de palavras para realização do jogo das “Palavras Escondidas”**

<b>Palavra Estímulo</b>	<b>Resposta Esperada/ Identificação de Morfema-Base</b>
Baixinho	Baixo
Estrelinha	Estrela
Juntinho	Junto
Florzinha	Flor
Beijinho	Beijo
Quartinho	Quarto
Devagarinho	Devagar
Lacinho	Laço
Pedrinha	Pedra
Nuvenzinha	Nuvem
Coisinha	Coisa
Quentinho	Quente
Pequenina	Pequena
Bolinho	Bolo
Encostadinho	Encostado



**Anexo 11 - Lista de palavras para identificação de família de palavras com sufixo diminutivo**

<b>Palavra Estímulo</b>	<b>Resposta Esperada/ Aplicação de regra morfológica</b>
Baixo	Baixinho
Estrela	Estrelinha
Junto	Juntinho
Flor	Florzinha
Beijo	Beijinho
Quarto	Quartinho
Devagar	Devagarinho
Laço	Lacinho
Pedra	Pedrinha
Nuvem	Nuvenzinha
Coisa	Coisinha
Quente	Quentinho
Pequena	Pequenina
Bolo	Bolinho
Encostado	Encostadinho