



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A importância do desenvolvimento lexical: uma experiência na
Educação Pré-Escolar

Joana Cardoso Vieira



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Joana Cardoso Vieira

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

A importância do desenvolvimento lexical: uma experiência na
Educação Pré-Escolar

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

Maio de 2019

**“Para realizar grandes conquistas, devemos não apenas agir, mas também sonhar;
não apenas planejar, mas também acreditar.”**

Anatole France

AGRADECIMENTOS

Viana caminhou comigo ao longo de seis anos e, sem dúvida, que estes seis anos foram a minha maior descoberta, não só a descoberta de mim própria como de todas as pessoas que atravessaram comigo o longo caminho até chegar ao momento de defender o meu trabalho. Relembro todo o tempo investido neste percurso e o orgulho de escrever um relatório resultante da minha prática pedagógica.

Desta forma, começo por agradecer, sem dúvida alguma, aos meus pais, pois, sem eles, nada disto era conquistado nem realizado, por todas as lágrimas que derramei com eles, por todas as vezes que pensei desistir e eles não me deixaram, por todas as vezes que achava que este não era o meu caminho, por todas as vezes que fizeram contas à vida para me deixar continuar a viver o meu sonho.

A ti, mãe, por nunca, mas mesmo nunca, desistires de mim. A ti, pai, por teres lutado por mim sempre!

A ti, madrinha, por sempre lutares junto dos meus pais na conquista deste sonho, obrigada por todas as mensagens de conforto que enviaste; por mais longe que tenhas estado, estás aqui no dia mais importante da minha vida académica. A ti, tia Nanda, por sempre pensares em mim em todos os momentos de maior dificuldade do curso, e quando achava que não conseguia vencer.

Agradeço, ainda, à Escola Superior de Educação, professores, educadores cooperantes e Direção por me terem ajudado, aos professores por me acompanharem ao longo da Licenciatura e do Mestrado, por tudo o que transmitiram, pela sabedoria, conselhos, palavras sinceras de encorajamento. Tudo isto foi uma mais valia neste longo percurso. Um obrigada!

À professora Ana Raquel Aguiar, o meu sincero obrigada, por todas as palavras de força, por toda a sua sabedoria, por toda a sua forma incansável de me ter ajudado nesta etapa, obrigada pelas lágrimas que derramei junto a si e pela maior força que me deu numa fase da vida tão importante, o meu enorme obrigada de coração, sem si, nada disto fazia sentido.

Agradecer à Educadora Cooperante, pela conquista final deste estágio, obrigada pela sua partilha e a ajuda, obrigada pela sabedoria que partilhou connosco.

A ti, Manuel, obrigada por todos os momentos que chorei contigo, por todas as palavras de encorajamento que me deste e pelo abraço que me ajudou em diversos momentos da minha vida. Obrigada por seres quem és sempre.

Obrigada de coração aos meus amigos, a ti Carla, Joana, Filipa, por viverem comigo um dos dias mais importantes da minha vida, por terem feito o esforço de viver comigo uma conquista académica. Obrigada por essa força e por todas as palavras que me deram nos piores momentos.

Obrigada aos meus amigos, Pedro, Flechas, Keka, por terem partilhado comigo uns dos dias mais felizes desta minha etapa.

Obrigada aos meus primos, pois, sem dúvida, esta etapa não era tão feliz sem vocês. Obrigada, Diogo, Marlene, Beatriz e Matilde por me terem dado energia sempre.

Obrigada, Catarina, por teres sido a mãe de Viana, por teres sido incansável nesta fase da vida que fugiu do nosso longo caminho, obrigada por toda a força que me deste no bom e no mau momento, obrigada de coração.

Obrigada, Andreia, por seres a irmã de Viana, sem ti Viana no fim não tinha tanta energia, obrigada por todas as palavras, momentos de choro e de sorriso.

Obrigada, Luísa, por seres uma pessoa fantástica, na medida em que ajudaste em tudo o que foi necessário para esta etapa.

Obrigada de coração, ao meu par de estágio, porque sem ele era impensável chegar ao fim de um estágio tão longo, de altos e baixos, obrigada por toda a ajuda e partilha de conhecimentos, obrigada por toda a tua energia maravilhosa, obrigada por tudo o que passamos juntas, nunca vou esquecer.

A ti Vanessa, Simões, Andreia Pereira e Vilar, por toda a força que me deram neste último ano, sem vocês Viana perdia o encanto, obrigada por todas as palavras e ombro amigo que me deram; obrigada, Simas, pela ajuda que me deste nesta última fase da minha vida académica. Obrigada a vocês por todos os jantares, bebidas, gargalhadas, desabafos e choros, obrigada por estarem lá sempre.

A ti, Filipa e Hélder, por todos os momentos partilhados, obrigada pelas bolachinhas e por todas as risadas dadas naquele quarto, pela motivação final e por todas as manhãs passadas na biblioteca.

Carina, Rita, Bruna e Mariana, obrigada por todos os momentos partilhados em alturas de estágio, a vossa partilha e a vossa experiência partilhada connosco foi fantástica, obrigada.

A vocês, Ilda e Cristiana, por terem sido uma risada constante, por me terem apoiado sempre nesta fase, por me terem telefonado a motivar e por me terem dado sempre um carinho.

Por fim, e não menos importante, obrigada a todas as crianças e pais que me receberam como educadora estagiária, obrigada às crianças por serem as pessoas mais sinceras e carinhosas.

RESUMO

O presente relatório sintetiza o percurso pedagógico realizado no âmbito do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e centra-se na importância dos estímulos lexicais no desenvolvimento linguístico da criança em idade pré-escolar. Este projeto, centrado no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, realizou-se num grupo de pré-escolar, numa freguesia rural de Viana do Castelo, constituído por 18 crianças, nove do sexo masculino e nove crianças do sexo feminino.

Este trabalho teve como objetivo central contribuir para o desenvolvimento das competências lexicais no grupo de crianças. Para tal, definiu-se uma questão de partida - De que forma um conjunto de atividades centradas nas relações semânticas entre as palavras permite o desenvolvimento lexical de crianças de quatro e cinco anos a frequentar a Educação Pré-Escolar? Para tal, formularam-se dois objetivos: 1. Mostrar a importância dos estímulos lexicais, baseados em relações semânticas, no desenvolvimento linguístico nas crianças do pré-escolar e 2. Desenvolver o vocabulário das crianças, partindo de um conjunto de atividades centradas nas relações semânticas entre as palavras. A nível metodológico, optou-se por um paradigma qualitativo, realizando-se um estudo de carácter descritivo e exploratório. Como métodos de recolha de dados, recorreu-se à observação participante, aos meios audiovisuais, ao vídeo, à fotografia e a documentos produzidos pelas crianças.

Os resultados demonstraram que o princípio de contraste é o mais difícil de ser verbalizado por crianças desta faixa etária, pondo em evidência que compreendem este princípio, mas não sempre o exprimem verbalmente. Por sua vez, a exploração de campos lexicais e as tarefas associadas a relações de hierarquia e de inclusão promoveram claramente a interação linguística, possibilitando, sobretudo, o diálogo sobre temáticas do mundo envolvente das crianças e permitindo que aplicassem não só determinados rótulos lexicais mais também a enumeração de atributos.

Palavras-chave: estímulos lexicais, desenvolvimento linguístico, relações semânticas, Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

The present internship synthesizes the pedagogical course that has been realized in the ambit of the 2nd year of the Educational Preschool Masters and it focuses itself on the value of the lexical stimulus on the linguistic development of the child in preschool age. This project, centred on the Oral Language and Approach to Writing domain, took place in a preschool group in a rural parish of Viana do Castelo, composed by 18 children, nine males and nine females.

This work's central objective was to contribute for the development of the lexical abilities in the group of children. Regarding this, a starting question was defined. In which form does a group of activities centred on semantic relations between words allow the lexical development of 4/5 years old children attending Preschool Education? This way, two objectives were formulated: 1. Show the importance of the lexical stimuli, based on semantic relations, on the linguistic development of the preschool children. 2. Developing the children's vocabulary based on a group of activities centred on semantic relations.

At the methodological level, a qualitative methodology was adopted, realizing a study of descriptive and exploratory character. The data collecting methods were participant observation, audio-visuals like video and photo, and documents made by the children.

The results show that the principle of contrast is the most difficult to be verbalized by children of this age group. Evidence that they understand this principle, but do not always express it verbally. In turn, the exploration of lexical fields and the tasks associated with hierarchy and inclusion relationships have clearly promoted linguistic interaction, enabling, above all, the dialogue on themes in the surrounding world of children and allowing that applied not only certain lexical labels, but also the enumeration of attributes.

Keywords: Lexical stimuli, linguistic development, semantic relations, Preschool Education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	1
ÍNDICE DE ANEXOS	3
INDICE DE FIGURAS.....	4
ÍNDICE DE QUADROS	5
INDICE DE ABREVIATURAS	6
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO.....	8
SUPERVISIONADA.....	8
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	9
Caracterização do Meio Local	9
Caracterização do Jardim de Infância	10
Caracterização da sala de atividades	13
As rotinas diárias	18
Caracterização do grupo e percurso da intervenção na educação pré-escolar.....	20
CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	34
CAPÍTULO II-PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	35
O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO	35
Pertinência do estudo	35
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	37
1. A Linguagem Oral na Educação Pré-Escolar.....	37
2. O papel do Educador na promoção da linguagem oral.....	38
3. Desenvolvimento Lexical e a sua importância na Educação Pré-Escolar	40
4. Relações semânticas e o desenvolvimento lexical.....	44
B. Relação de hiperonímia/hiponímia (relação de hierarquia)	45
C. Relação de holonímia/meronímia (relação de inclusão; todo-parte)	46
D. Relação de Antonímia.....	46
E. Estratégias para trabalhar o desenvolvimento Lexical	46
ESTUDOS EMPIRICOS.....	49
METODOLOGIA.....	51
Opções Metodológicas	51
Caraterização dos participantes do estudo	53

Recolha de dados.....	54
Observação Participante	54
Documentos das crianças ou Artefactos.....	56
Definição do plano de ação do estudo	56
Intervenção Educativa	57
Procedimentos de análise de dados	60
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
A. OPOSTOS.....	62
1. <i>Quem sou eu? Onde pertença?</i>	62
B. PARTES DO CORPO	65
1. <i>O intruso</i>	65
CATEGORIA: OBJETOS.....	68
1. <i>Os objetos da reciclagem</i>	68
CATEGORIA: CATEGORIAS	71
1. <i>Como é que se veste o Pai Natal?</i>	71
PARTES DO CORPO	72
1. <i>Frases disparatadas</i>	72
ATIVIDADES FINAIS.....	76
CONCLUSÕES	82
Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras	86
CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO.....	87
SUPERVISIONADA.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXOS.....	94
Tarefa 1	111
Tarefa 2	112
Tarefa 3	113
Tarefas 4.....	114
Tarefa 5	115

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1-Pedido de autorização dos encarregados de educação

Anexo 2-Planificação das atividades da tarefa 3

Anexo 3-Imagens da tarefa 1

Anexo 4- Imagens da tarefa 2

Anexo 5-Imagens das tarefas 3

Anexo 6- Imagens da tarefa 4

Anexo 7-Imagens da tarefa 5

INDICE DE FIGURAS

Figura 1- Cantina

Figura 2-Ginásio

Figura 3-Exterior do JI

Figura 4-Sala de Atividades

Figura 5-Área das Construções

Figura 6- Área do Quartinho/Cozinha

Figura 7-Área das Ciências

Figura 8- Área da Biblioteca

Figura 9-Área dos Jogos

Figura 10-Área da Expressão Plástica

Figura 11-Cartolina com jogo dos opostos

Figura 12-Criança B

Figura 13-Criança L

Figura 14-Criança S

Figura 15-Criança AL

Figura 16-Criança AM

Figura 17-Criança M

Figura 18-Criança P

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1-Horário de Funcionamento do Jardim de Infância

Quadro 2- Codificação das crianças do JI

Quadro 3- Calendarização do projeto

Quadro 4- Síntese das atividades desenvolvidas

Quadro 5- Definição de categorias de Análise

Quadro 6-Atividade “Quem sou eu? Onde pertença?”

Quadro 7- Atividade “Qual é o intruso?”

Quadro 8- Atividade “Os objetos da reciclagem”

Quadro 9-Atividade “O que traz o Pai Natal?”

Quadro 10- Atividade “Como é que se veste o Pai Natal?”

Quadro 11- Atividade “Frases Disparatadas”

Quadro 12- Atividade final (opostos) “A que gaveta eu pertença?”

Quadro 13-Atividade final (holónimos/merónimos) “A que gaveta eu pertença?”

Quadro 14- Atividade final (hipónimos/hiperónimos) “A que gaveta eu pertença?”

Quadro 15-Atividade final (campo lexical) “A que gaveta eu pertença?”

INDICE DE ABREVIATURAS

ATL-Atividades dos Tempos Livres

EC- Educadora Cooperante

JI- Jardim de Infância

OCEPE-Orientações Curriculares da Educação no Ensino Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta resultou do percurso de estágio efetuado no Jardim de Infância, no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Este relatório está inserido numa área de conteúdo, mais precisamente na área da Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e resulta do trabalho desenvolvido com as crianças em contexto de estágio e de todas as leituras efetuadas para torná-lo possível. Este relatório está subdividido em três capítulos: enquadramento da prática de ensino supervisionada; projeto de investigação e reflexão sobre a prática de ensino.

No primeiro capítulo, caracteriza-se o meio local onde se efetuou a intervenção educativa, o agrupamento, o jardim de infância propriamente dito, a sala de atividades em que foram inseridas todas as propostas deste projeto; para finalizar este capítulo, surge a caracterização do grupo, das suas rotinas e o percurso de intervenção educativa.

O segundo capítulo inclui o projeto de investigação, nomeadamente a pertinência do estudo que engloba a questão de investigação e os seus objetivos, o enquadramento teórico efetuado através da leitura de literatura de referência de vários autores, alguns estudos empíricos, a metodologia adotada, com a fundamentação das opções metodológicas, a caracterização dos participantes e instrumentos de recolha e análise de dados, a apresentação da intervenção educativa, a calendarização do projeto, a apresentação das categorias de análise e a apresentação e discussão dos resultados. A quinta secção refere-se às conclusões do estudo, com resposta às questões de investigação, abordando as limitações e fazendo sugestões para outros trabalhos futuros. No último capítulo, reflete-se sobre a Prática de Ensino Supervisionada e todas as aprendizagens efetuadas ao longo da mesma.

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

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Caracterização do Meio Local

Este capítulo centra-se na caracterização do contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), fazendo-se referência a aspetos geográficos, sociais, culturais e económicos e, num segundo momento, aspetos de carácter educativo. Apresentam-se, portanto, as características físicas e os recursos do JI, as características do grupo de crianças e, ainda, o percurso educativo realizado.

O JI, onde se realizou a PES II, situa-se numa freguesia de carácter rural da cidade de Viana do Castelo. Esta cidade, situada no Atlântico Norte de Portugal Continental, faz fronteira a Norte e a Leste com Espanha, tendo cerca de 314 km^2 . Encontra-se, ainda, situada na foz do rio Lima e tem cerca de 40 000 habitantes, aproximadamente. Como pontos turísticos de interesse nacional, destaca-se Santa Luzia e a Romaria da Nossa Senhora da Agonia, dois dos maiores pontos turísticos da cidade. No que diz respeito aos setores de desenvolvimento, estes ocupam um lugar relevante, destacando-se os setores secundário e terciário, mais propriamente, a indústria e o comércio.

Como referido anteriormente, a PES II realizou-se numa das 27 freguesias da cidade de Viana do Castelo, situando-se a Sul do Centro da cidade, com uma área aproximada de 9,12 km^2 , e com cerca de 2.410 habitantes. Como setores de trabalho, destaca-se o primário e secundário, sendo a agricultura e o comércio de subsistência os setores principais desta freguesia. A indústria é um dos outros setores existentes.

A freguesia conta, ainda, com um conjunto de associações e grupos culturais, nomeadamente um grupo de música e dança, um grupo de cantares, o corpo nacional de escutas, a associação de futsal, a associação de caçadores, a comissão de festas e um conjunto de filarmónicas.

Caracterização do Jardim de Infância

O Jardim de Infância onde decorreu a PES II, como foi referido anteriormente, pertence a um Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo. O estabelecimento de ensino é composto por dois edifícios que partilham o mesmo espaço, um referente a uma Escola de 1º Ciclo e o outro referente ao JI. O único espaço partilhado entre eles é o refeitório que conta com as crianças do JI e com as crianças do 1º ciclo, sendo que o JI almoça primeiro que as crianças do 1º ciclo.

Além disso, é de referir que as sessões de motricidade do JI são desenvolvidas no ginásio pertencente à escola de 1º ciclo, e, quando ocorre um evento que exige a presença do conjunto de agrupamentos, aquele ocorre no ginásio para todas as crianças pertencentes àquele agrupamento.

O horário desta instituição é das 8h da manhã até às 18h; as atividades letivas, em contexto de Jardim, são desenvolvidas das 9h e 30 m até às 15h e 30m; a componente não letiva, mais propriamente as atividades dos tempos livres (ATL), decorre das 15h e 30 m até às 18h.

Quadro 1-Horário de Funcionamento do Jardim de Infância

Horário	Atividades
8h- 9h15 m	Receção (ATL)
9h30m- 10h30m	Atividades Letivas
10h30m-11h	Lanche e Recreio
11h-12h	Atividades Letivas
12h-13h30m	Almoço e Recreio
13h30m-15h30m	Atividades Letivas
15h30m-18h	ATL

Este JI tem como lotação máxima cerca de 69 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

No que diz respeito às infraestruturas, o JI apresenta um *hall* de entrada com bengaleiros para pertences pessoais, uma sala de ATL, uma sala de tempos livres, três salas de atividades letivas, cada uma delas com uma casa de banho no seu interior, agrupadas por faixas etárias. Destaca-se, então, a sala um, sala dois e sala três; um gabinete de educadoras; três salas de arrumos; uma cozinha; uma cantina espaçosa junta à cozinha; um ginásio no edifício do 1º ciclo e três casas de banho.

Em relação ao grupo de funcionários presentes neste JI, verifica-se que o mesmo se encontra dividido em duas grandes componentes: pessoal docente e pessoal não docente.

Quanto ao pessoal docente, este é composto por três Educadoras, cada uma é responsável pela sua sala, sendo que as salas são três na sua totalidade, como referi anteriormente. Neste grupo de docentes, também está presente uma professora de Expressão Musical, que desenvolve todas as quartas-feiras, durante uma hora, uma aula com cada sala do JI.

Quanto ao pessoal não docente, destacam-se quatro auxiliares, duas na sala de três anos e uma em cada sala de quatro e cinco anos de idade. Também são funcionárias duas cozinheiras, duas auxiliares de cozinha e uma motorista para o transporte das crianças de casa para o JI e vice-versa.

No que diz respeito ao interior do JI, destaca-se um *hall* de entrada com a devida sinalização de cada criança de cada sala, para que os meninos possam colocar os seus casacos e mochilas; do lado direito ao *hall* de entrada, encontra-se a sala das Educadoras e uma sala mais pequena para a receção das crianças, como também uma casa de banho e um quarto de arrumos.

Em frente ao *hall* de entrada, existe um corredor onde estão presentes as três salas de atividades letivas, cada sala com instalações sanitárias próprias para crianças. Ainda no corredor, existem umas portas que dão acesso a um recreio que fica no meio das salas de atividades e a cantina.

No *hall* de entrada, encontra-se também uma sala de arrumos de limpeza, a cantina e a cozinha, uma casa de banho e a sala de receção do ATL.

Na escola do 1º ciclo, encontra-se o ginásio, onde decorrem as aulas de motricidade. Este espaço não é espaçoso como deveria ser um polivalente, mas, para as sessões de motricidade com um grupo, é o suficiente. O material presente nesta infraestrutura é insuficiente, sendo que, para a realização de variadíssimas atividades de que a motricidade necessita, o material é insuficiente.

A cozinha possui todo o equipamento necessário para esta instituição providenciar a alimentação necessária a cada criança pertencente a este agrupamento, tem ótimas condições de higiene e um bom funcionamento. De destacar uma bancada que providencia tudo o que uma cozinha necessita, existindo, ainda, uma dispensa para a arrumação dos alimentos.

A cantina é um local espaçoso, bem iluminado e com bons acessos para diferentes locais. Relativamente ao espaço exterior do JI, este divide-se em dois espaços de recreio, um em frente às salas de atividades e outro logo na entrada do JI que também é partilhado pela escola do 1º ciclo. O recreio, que se encontra no meio das salas de atividades e a cantina, tem um pavimento amortecedor, o que facilita nas quedas das crianças; possui, ainda, dois escorregas e vários baloiços.

Além deste espaço, no JI existe um recreio mais amplo e espaçoso na entrada; uma parte desse recreio é em relvado e outra parte é em pedra; é onde maioritariamente as crianças estão quando as condições meteorológicas o permitem. Este também é favorável no que diz respeito a complementos de atividades ao ar livre, permitindo fazer atividades com as crianças no exterior.



Figura 1- Cantina



Figura 2-Ginásio



Figura 3-Exterior do JI

Caracterização da sala de atividades

Segundo as OCEPE, “os estabelecimentos educativos proporcionam, também, um espaço alargado de desenvolvimento e aprendizagens de todas as crianças, em que a partilha de espaços comuns (entrada, corredores, refeitório, biblioteca, ginásio, etc.) deverá ser planeada pela equipa educativa” (2016, p. 23).

Cada sala está equipada com diversos materiais que facilitam as aprendizagens das crianças. De salientar que a anatomia da sala não é a mais adequada, ou seja, cada sala é demasiado comprida e tem menos largura, o que dificulta a mobilidade e o posicionamento das mesas e das cadeiras. Cada sala tem cerca de $46 m^2$, incluindo instalações sanitárias para uso próprio das crianças.



Figura 4-Sala de Atividades

As salas de atividades encontram-se lado a lado, a mesa onde se realizam as tarefas está no centro da sala e a zona das áreas surge nas laterais, sendo que, no lado direito de quem entra na sala, estão dispostas as áreas dos jogos, da biblioteca e das ciências, como também uma mesinha mais pequenina para poder trabalhar em pequenos grupos; do lado esquerdo, situa-se a área das construções, a área do quatinho e a área da cozinha; a área da expressão plástica encontra-se na mesa de atividades. No fim da sala, encontram-se dois armários, um com arrumos e outro com os materiais e as capas de cada criança; também se encontra a casa de banho.

Em cada área, está definido um número correspondente de crianças e a sua respetiva identificação com imagens; este número foi estabelecido entre a Educadora Cooperante (EC) e as crianças, de modo a facilitar e a proporcionar um bom desempenho em cada área, sendo que, na área das ciências, são permitidas duas crianças; na área da biblioteca, duas crianças; na área dos jogos, três crianças; na área

das construções, três crianças; na área do quartinho, duas crianças; na área da cozinha, duas crianças e na área das expressões plásticas, três crianças.

Segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), “A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.26). Como tal, os materiais escolhidos para as crianças devem permitir o desenvolvimento de determinadas competências, sendo apelativo e agradável ao olhar da criança.

A sala também está organizada de modo a que a EC tenha uma visão global de todo o espaço a fim de conseguir supervisionar o desempenho de todas as crianças nas diferentes áreas. O mobiliário e os seus respetivos materiais estão expostos de maneira a que as crianças se movimentem de forma autónoma, tendo acesso a tudo o que necessitarem e de modo a procederem à sua arrumação, já que cabe a cada uma delas a responsabilidade na organização e cuidados a ter com os materiais e o seu meio envolvente. Este processo é importante, uma vez que, diariamente, as crianças realizam rotinas que permitem desenvolver a responsabilidade de cada uma, tornando-as autónomas e ativas nas suas decisões.

Como referi anteriormente, a sala está organizada de forma a privilegiar os espaços das áreas, habitualmente designados por “cantinhos”. Assim, e seguindo o preconizado modelo *High/Scope*, a sala de atividades deve obedecer a uma organização em diferentes áreas destinadas à exploração infantil onde, através da brincadeira, elas vão construindo as suas próprias conceções sobre o mundo (Hohmann & Weikart, 1997). Na mesma linha de sentido, Taylor, Lynn, Brickman, & Nancy (1997) afirmam que “um dos objetivos fundamentais do curriculum High/scope é encaminhar as crianças para a prática da aprendizagem ativa. As crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (p. 6).

Este modelo defende que deve haver a existência de momentos diários de trabalho diferenciado, de acordo com os interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Neste modelo, o promotor é o professor, na medida em que oferece variadas atividades que criam diversos estímulos às crianças. Na verdade, a criança aprende fazendo e, para que a aprendizagem aconteça, é necessário

proporcionar inúmeras oportunidades de ação a fim de que estas experiências sejam significativas e potencialmente exploradas através de diferentes materiais.

Hillary refere que “a aprendizagem ativa se baseia em 5 tópicos, tais como Escolha, Materiais, Manuseamento, Linguagem e Apoio” (p. 21). A escolha baseia-se na escolha que a criança vai fazer; os materiais são utilizados pelas crianças de variadas formas; o manuseamento deve-se à forma livre como a criança manuseia o material; a linguagem deve-se à descrição do que a criança está a fazer e o apoio deve-se às soluções e à criatividade da criança, elementos reconhecidos e encorajados pelos adultos. Assim,

Há dois princípios centrais no curriculum High/Scope. O primeiro é serem as próprias crianças a desenvolver a sua compreensão do mundo a partir do envolvimento ativo com pessoas materiais e ideias...na primeira infância, em idade de infantários ou em idade de jardim de infância as crianças aprendem de forma ativa. Adquirem conhecimentos fazendo experiências com o mundo que as rodeia-escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, experimentando.

O segundo princípio central do curriculum High/Scope é o papel dos adultos que ensinam ou orientam crianças consiste em apoiar as crianças na construção da própria compreensão do mundo. Este princípio acarreta que é apoiando o envolvimento ativo das crianças com pessoas, materiais e ideias que os adultos-sejam eles, pais, professores, auxiliares de educação...podem ser eficazes na promoção da aquisição do conhecimento e da compreensão do mundo por partes das crianças. (Powell, 1997, p.26)

Para além disso, na aplicação do modelo *High/ Scope*, a organização do espaço de trabalho e de momentos lúdicos é fundamental, segundo Hohmann e Weikart (1997). Desta forma, na sala do JI, a forma como as áreas estão dispostas e apresentadas às crianças revela-se importante. Assim, relativamente às áreas presentes na sala, destaca-se:

- Área das Construções: esta área pretende desenvolver o jogo solidário e em grupo, permite que a criança exercite a capacidade de escolher, ordenar, classificar e montar materiais e desenvolve a sua criatividade e imaginação, nomeadamente nas construções de legos; também estimula a coordenação

motora através da manipulação de todos os objetos pertencentes a essa área para a sua devida construção, desenvolvendo a motricidade fina.



Figura 5-Área das Construções

- Área do Quartinho / Cozinha: esta área é partilhada por cozinha e quarto, apenas tendo um móvel que as divide; esta área permite que a criança imite o adulto nas suas atividades rotineiras, permitindo, desta forma, observar e experimentar as suas brincadeiras. Nesta área, evidencia-se o jogo do faz de conta, favorecendo-se a socialização e partilha entre grupo dos pares, que se encontra em cada área.



Figura 6-Área do quartinho/cozinha

- Área das Ciências: esta área evidencia na criança o jogo da descoberta; tem na sua constituição materiais de magnetismo e uma lupa que permite visualizar os materiais em tamanho grande, também contém um globo para que se possa explorar o mapa-mundo. Esta área possibilita a partilha, em que os materiais para cada um são os mesmos, desenvolvendo a descoberta do mundo e a descoberta do mundo científico.



Figura 7-Área das Ciências

- Área da Biblioteca: esta área promove nas crianças o contacto com a escrita, os livros; elas aprendem a folhear e a tratar dos livros com cuidado; para além disso, é uma forma de promover a imaginação quando os mais pequenos contactam com a escrita do livro e as suas respetivas imagens, imaginando que estão a contar uma história. É uma forma de aprender a gostar dos livros e de aumentar o gosto pela leitura. Em suma, nesta área, dá-se o início da descoberta da leitura.



Figura 8-Área da biblioteca

- Área dos Jogos: esta área é a que permite a criação de hábitos de observação e concentração para a realização do jogo, permite concretizar a aquisição de noções matemáticas e o raciocínio lógico. Exercita a classificação, seriação e ordem dos jogos e a respetiva forma de os jogar.



Figura 9-Área dos jogos

- Área da Expressão Plástica: nesta área, estão presentes duas vertentes, o desenho/pintura e a modelagem da plasticina. Promove-se a imaginação e a criatividade da criança como técnicas de motricidade fina. Aqui, desenvolve-se o recorte, a colagem, a carimbagem e a pintura. É uma área que proporciona à criança oportunidade de desenvolver o autocontrolo das suas funções cognitivas e mentais. Desenvolve-se a motricidade fina, à preensão e precisão.



Figura 10-Área da Expressão Plástica

As rotinas diárias

Como foi referido anteriormente, as rotinas diárias constituem um momento importante para o desenvolvimento das crianças e interiorização de determinados hábitos. De facto, estas privilegiam a planificação adequada do tempo e a divisão de tarefas. Mais uma vez, seguiu-se o modelo de *High/Scope*, que defende que as rotinas “consiste[m] em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas atividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem” e “oferece-lhes [às crianças] uma sequência de acontecimentos que as crianças podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 1997, p.224).

Segundo as OCEPE, “É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio” (2016, p. 88). Em suma,

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.24)

É através das rotinas que se desenvolve esta dinâmica de socialização, de forma a compreender todo um processo evolutivo no espaço em que as crianças estão inseridas. Aliás, “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas diários” (Hohmann & Weikart, 1997, p.8).

Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar e tomar decisões e resolver problemas. Transportarão consigo a sua autoconfiança e independência para os contextos escolares onde vierem, mais tarde, integrar-se, e

continuarão a beneficiar destas características ao longo de toda a sua vida. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 247)

Na sala onde se realizou a PES II faziam-se várias rotinas, nomeadamente, a canção do “Bom dia!”, o chefe do dia, a marcação das presenças, em que cada um, autonomamente, se levantava e colocava o P de presença no seu nome, sendo identificado através da sua fotografia, a contabilização do total de presenças e ausências com o chefe do dia, verificação das regras da sala, identificação das tarefas do chefe, preenchimento do mapa do tempo e, por fim, questionamento das crianças sobre qual o dia da semana e a data.

Assim, a canção do bom dia era a primeira rotina a realizar-se, valorizando-se a música como fator de identidade social e cultural; ao cantar, a criança desenvolve a memória, o ritmo musical e a essência da música. Em seguida, encontra-se a escolha do chefe do dia, é a parte mais importante para a criança neste dia, pois, se for a escolhida, valoriza-se a ela própria, pois todas as atividades desse dia são desenvolvidas recorrendo-se ao chefe do dia.

No que toca à marcação das presenças, uma outra rotina, a criança desenvolve a abordagem à escrita, quando marca o P na sua presença, contactando com a letra P, neste caso, e apercebendo-se de que é necessário aprender as letras para, mais tarde, aprender a ler. Do mesmo modo, quando a criança contabiliza as crianças que faltam e as que estão presentes promove o sentido de número.

Seguidamente, eram lidas as regras e as tarefas do chefe e, oralmente, abordava-se cada regra; o objetivo era promover a independência e a autonomia, a consciência de si como aprendiz daquelas regras e como aplicá-las, para conseguir conviver democraticamente na sala, desenvolvendo a cidadania.

Por fim, o quadro do tempo com o objetivo de fazer a marcação do tempo; nesta rotina, era possível trabalhar o sentido de número quando falávamos no dia em do mês; em seguida marcávamos uma continuidade do tempo e o conhecimento do mesmo, o que se insere na área do conhecimento do mundo.

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

Na PES II, o grupo de crianças era composto por nove meninas e nove meninos, ou seja, 18 no total, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sete crianças de quatro anos e 11 de cinco anos.

De um modo geral, todas as crianças têm uma estrutura familiar aparentemente estável, habitando com os pais e respetivos irmãos na mesma habitação. Apenas duas situações familiares distintas, sendo que uma criança vivia com a mãe e a avó, e outra vivia apenas com a mãe.

No que diz respeito ao comportamento das crianças, verificam-se algumas particularidades. Em primeiro lugar, na realização de jogos, no momento do recreio, as crianças aborreciam-se facilmente quando perdiam, não querendo jogar mais. Neste caso, fazíamos uma intervenção de modo a mostrar à criança as regras do jogo, sublinhando que esta era capaz de o realizar.

Em segundo lugar, surgiam, por vezes, situações de choro quando, em sessões de motricidade, algumas crianças não conseguiam realizar a atividade. Nestes casos, realizávamos uma vez o exercício em conjunto com a criança. Taylor, Lynn, Brickman, & Nancy referem que a “autoestima se desenvolve através da confiança na nossa própria capacidade de dar contributos positivos a outras pessoas ou situações, um núcleo forte de orgulho interior” (1997, p. 17).

Em terceiro lugar, algumas crianças estavam excessivamente dependentes do adulto, pedindo constantemente a sua intervenção na realização de tarefas. Nesta situação, procedíamos a uma segunda explicação em grupo e, após o início da atividade, íamos auxiliando cada criança. O desenvolvimento da independência é importante e é algo que não deve ser esquecido em contexto de JI (Lynn & Nancy, 1997).

Assim, e partindo destas pequenas intervenções que fomos fazendo, o grupo foi, pouco a pouco, mostrando independência, deslocando-se à casa de banho de forma autónoma, usando os materiais de que necessitava, compreendendo a atividade a ser explorada e tentando explicar, através do discurso oral, as suas necessidades. Na generalidade, observou-se uma evolução positiva no grupo, captando muito bem as informações transmitidas e revelando um bom comportamento. No entanto, duas

crianças de cinco anos manifestavam, por vezes, uma certa dificuldade na compreensão das tarefas a realizar.

Do mesmo modo, são de referir três crianças mais desestabilizadoras que, por vezes, punham em causa a atenção do grupo no decorrer das atividades. Algumas vezes, a EE tinha de interromper a atividade para conversar diretamente com essas crianças. Particularmente, uma criança de quatro anos demonstrava algumas atitudes mais agressivas, reagindo sempre negativamente quando algo não era do seu agrado. Para resolver os conflitos, foi criada uma zona da paz, onde as crianças, cada vez que tinham um conflito, se dirigiam a essa área e comunicavam entre si o motivo do conflito e, no fim, para resolver o conflito, davam um abraço ou um beijinho.

No que respeita a crianças com dificuldades, verifica-se apenas uma criança de quatro anos com dificuldades a nível de articulação da linguagem verbal, oralizando algumas palavras, mas cuja compreensão era impercetível, criando a necessidade de nos dirigirmos em específico a essa criança para que, calmamente, pudéssemos compreender o que desejava verbalizar.

De salientar, ainda, que as crianças da nossa sala estavam plenamente integradas no JI, mostrando sempre boa disposição na chegada ao jardim e na despedida do familiar.

O quadro que se segue inclui uma breve caracterização do grupo em que foi desenvolvida a prática. De forma a preservar a identidade das crianças, decidiu-se codificar os nomes de cada criança que constitui este grupo.

Quadro 2-Codificação das crianças do JI

Idade	Sexo	Código das crianças	Número de crianças
4	Masculino	D; S. P	2
4	Feminino	E; E; M; M; AL	5
5	Masculino	A; J; T; L.M; P; L; R	7
5	Feminino	LC; LP; B.V; M.V;	4
			Total:18

No que diz respeito às áreas de conteúdo, a Educação Pré-Escolar contempla vários domínios e subdomínios. Podemos afirmar que o desenvolvimento da criança não é igual em todas, porém, é fundamental que a abordagem das áreas seja feita holisticamente, ou seja, as diferentes áreas devem ser abordadas de forma interligada e não estanque. De referir, ainda, que nesta fase de desenvolvimento, as crianças aprendem brincando. 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.

Por intermédio da brincadeira, a criança explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, interiorizando-a. A experimentação de diferentes papéis sociais (o papel de mãe, pai, bombeiro, super-homem) através do faz-de-conta, permite à criança compreender o papel do adulto e aprender a comportar-se e a sentir como ele, constituindo-se como uma preparação para a entrada no mundo dos adultos. A criança procura assim conhecer o mundo e conhecer-se a si mesma.

Outro aspeto importante do brincar é o desenvolvimento do raciocínio, da atenção, da imaginação e da criatividade, na medida em que as brincadeiras trazem novas linguagem e ajudam a criança a pensar, se quisermos, a pensar a realidade de forma criativa.

O brincar desempenha um papel igualmente importante na socialização da criança, permitindo-lhe aprender a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionar-se, desenvolvendo a noção de respeito por si e pelo outro, bem como sua autoimagem e autoestima. (Valério, 2016).

Centrando-nos na análise das áreas de conteúdo, as OCEPE privilegiam a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação. Na área da Expressão e Comunicação, estão presentes vários domínios e subdomínios, tais como o domínio da Educação Física, o da Educação Artística, o da Matemática e o da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita.

Quanto aos subdomínios da Educação Artística, surge o subdomínio das artes visuais, o subdomínio do jogo dramático/teatro, o subdomínio da música e o subdomínio da dança.

Na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, salienta-se a importância da comunicação oral, da consciência linguística, da funcionalidade da linguagem escrita e da sua utilização em contexto, da identificação de convenções da escrita e do prazer e motivação para ler e escrever. Na Matemática, destaca-se a importância dos números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida e o interesse e a curiosidade pela Matemática.

Relativamente à área da Formação Pessoal e Social, podemos caracterizá-la como abrangente, estando presente em todas as atividades, privilegiando-se o desenvolvimento dos valores, disposições e atitudes. Segundo as OCEPE, nesta área, privilegia-se a identidade e autoestima, a independência e autonomia na cooperação com os colegas, a convivência, a cidadania, a solidariedade e o respeito. Assim, a identidade e a autoestima são perceptíveis quando a criança sabe identificar-se a si própria e o que lhe pertence; quanto à independência e autonomia, esta verifica-se quando a criança progride na realização das suas tarefas autonomamente e de forma independente; quando demonstra conhecer as regras e as rotinas que são realizadas diariamente; quando consegue partilhar os seus objetos com outra criança e quando demonstra comportamentos de ajuda. De destacar que na sala onde foi realizada a PES II, a partilha dos objetos era algo difícil de acontecer. Esta dificuldade verificava-se quando faziam trabalhos em pares, pois as crianças disputavam o mesmo objeto no trabalho, o que implicava uma intervenção das PE para promover a partilha. Relativamente à sua identidade, todas as crianças eram capazes de identificar o seu cabide, a sua mochila, como também o seu nome com base na sua fotografia.

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, as OCEPE destacam que esta área tem como finalidade lançar as bases da estruturação do pensamento científico, que será posteriormente mais aprofundado e alargado. É importante que haja sempre uma preocupação de rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados, quaisquer que sejam os aspetos abordados e o seu nível de aprofundamento. É essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber. À entrada no pré-escolar, as crianças já têm vários conhecimentos sobre o mundo social e natural envolvente, uma vez que, no seio familiar, já realizaram variadas interações com o mundo físico que as

rodeia. Trata-se de uma área que, naturalmente, incrementa a curiosidade da criança, o seu desejo de saber. Na educação pré-escolar, as atividades relacionadas com o conhecimento do eu, o corpo humano, as regras de higiene, as regras sociais, as profissões, a passagem do tempo, entre outros, constituem oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que a criança já conhece, bem como pelo contacto com novas situações cuja exploração tem muito interesse. As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e matérias. Também nesta área se desenvolvem atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade.

Nas atividades propostas no âmbito desta área, criou-se a rotina de as crianças contarem o que haviam realizado no fim de semana e, frequentemente, as crianças também eram questionadas sobre o que tinham feito no dia anterior e o que estavam a pensar fazer no dia seguinte para desenvolver a noção de tempo com acontecimentos do passado e do futuro. Trabalhávamos sempre os dias da semana, relacionando-os com as atividades extracurriculares que frequentavam, assim como as atividades no próprio Jardim de Infância, como a motricidade ou as aulas de música.

Como referido anteriormente, também foram valorizadas questões do meio natural e físico e, neste sentido, planeadas atividades que partiram sempre do interesse e dos conhecimentos iniciais das crianças. Assim, desenvolvemos experiências, com a apresentação da respiração, numa garrafa de plástico e balões; esta atividade teve como objetivo principal demonstrar à criança como funcionam os pulmões dentro do nosso corpo. De destacar uma outra atividade, que consistiu em as crianças pintarem em papel de celofane as cores primárias, misturando-se cores para se criarem novas. Também foram trabalhadas as diferentes raças existentes no mundo, o que captou o interesse das crianças, que questionavam de onde eram, se eram como nós, entre outras. Esta atividade foi introduzida com a história *Menino de Todas as Cores* de Luísa Ducla Soares; após a visualização da história apresentei seis meias calças de cores diferentes, com o objetivo de cada criança calçar as meias e sentir que era um menino de cada cor. O objetivo era demonstrar que, apesar de existirem cores/ seres diferentes, somos todos iguais. Assim, apresentei as diferenças

culturais de cada criança, os locais onde moram, imagens da gastronomia e dos trajes que cada um veste na sua cultura.

Por fim, a área da Expressão e Comunicação, que agrega vários domínios e subdomínios, contempla três grandes vertentes: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Educação Física e, por fim, o domínio da Educação Artística. Assim, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita contempla as seguintes habilidades: desenvolvimento da consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento das convenções gráficas e compreensão de discursos orais e interação verbal.

Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, esta assume uma importância fundamental na educação pré-escolar. Qualquer que seja o domínio de língua com que as crianças chegam ao Jardim de Infância, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com os outros adultos. Para melhorar a compreensão das crianças neste domínio, cabe aos educadores escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para o grupo, comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale e fomente o diálogo, facilitando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

Assim, as conversas com o educador permitem à criança alargar o seu vocabulário, construindo frases com um grau de complexidade crescente, alargamento no seu vocabulário, o que permite um desenvolvimento progressivo das diferentes funções da linguagem.

Quanto ao subdomínio da consciência linguística, esta refere-se à consciência fonológica, à consciência da palavra e à consciência sintática. A primeira diz respeito à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros e de tamanhos diferenciados, jogando com as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas. Por norma, as crianças que frequentam o pré-escolar já identificam e manipulam as sílabas com alguma facilidade. Na realização de tarefas de divisão silábica com o batimento de palmas, foi possível verificar que as crianças de quatro e cinco anos as realizavam com facilidade.

Quanto à consciência da palavra, esta refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento construtivo de uma frase. Esta tomada de consciência

verifica-se quando a criança isola e identifica quantas palavras constituem uma frase ou compreende que a classe de palavra é diferente. Em fases iniciais, as crianças só identificam como palavras as que têm significado, ignorando as palavras com valor gramatical, como preposições ou determinantes. Neste ponto, houve uma forte preocupação em desenvolver o vocabulário das crianças e o conhecimento de novas palavras. Assim, e sempre que líamos histórias às crianças, insistíamos no vocabulário desconhecido.

A consciência sintática inclui compreensão das regras da organização gramatical das frases, dizendo respeito à construção de frases corretas, quanto ao conteúdo e organização sintática.

Quando ao subdomínio da Abordagem à Escrita, as OCEPE (2016) mostram que não há, hoje em dia, crianças que não contactem com o código escrito no seu dia a dia. Desta forma, o contacto com diferentes tipos de texto, manuscrito ou impresso, permite à criança começar a reconhecer diferentes formas que correspondem a letras, identificação de algumas palavras ou, eventualmente, de pequenas frases. Consequentemente, a criança vai-se apropriando gradualmente da especificidade da escrita não só a nível das suas convenções como da sua utilidade. O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo educador/a, as imagens apresentadas e os recontos são um meio de suscitar o desejo de aprender a ler. Para desenvolver a funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, é necessário desenvolver na criança o contacto com diversos tipos de textos escritos, permitindo que compreenda a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também o conhecimento sobre o código da escrita e as suas convenções. Quanto à identificação de convenções da escrita, é fundamental expor as crianças a contextos que permitam o contacto com a linguagem escrita. Muitas começam a escrever através do desenho e uma série de desenhos permite "narrar" uma história ou representar os momentos de um acontecimento.

Neste processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito tornam-se progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de

sílabas. Começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras, começando pelo seu nome.

Centrando-nos no prazer e na motivação para ler e escrever, é importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que é determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização, associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita. O papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita.

Efetivamente, foram feitas várias leituras de histórias, trabalhou-se o reconto das mesmas com base em imagens e, frequentemente, solicitava-se à criança que, oralmente, reconstruísse a história e, no final, colocava-se num balão de fala todas as imagens que preconizavam o reconto da história por sequência cronológica. As crianças tinham, ainda, oportunidade de dialogar sobre a história e, em algumas situações, trabalhar alguns valores preconizados pelos textos. À medida que lia a história, também se trabalhava o significado de algumas palavras, desenvolvendo a consciência lexical. Também, para promover o discurso da criança, foi utilizado o jogo da caça ao tesouro, em que cada criança escolhia uma imagem e descrevia-a. Esta atividade tinha como objetivo que a criança explorasse os cantos da sala para descobrir uma imagem; após ter descoberto a imagem, a criança colocava-a na mesa junto de si; depois de todas as crianças terem a sua imagem, pedia-se que cada um, individualmente, a descrevesse, sendo auxiliada pela EE na construção frásica. Outra estratégia era pedir às crianças que, com base na história que iam lendo, antecipassem os acontecimentos da história, para promover a imaginação.

No domínio da Matemática, as OCEPE referem que o desenvolvimento de noções matemáticas se inicia muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender. Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto. Como tal, o domínio da

matemática apresenta quatro vertentes muito importantes, Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados; Geometria e Medida e Interesse e Curiosidade pela Matemática. As OCEPE, quanto ao subdomínio Números e Operações, salientam que as crianças discriminam, desde muito cedo, os números e têm a ideia de quando se junta mais um elemento, a quantidade aumenta. Muitas vezes, as crianças aprendem a sequência numérica, decorando-a, mas não desenvolvem, tão facilmente, o sentido de número. Nas atividades propostas, é essencial trabalhar o sentido de número. Assim, contar implica saber a sequência numérica, mas também fazer correspondência termo a termo. Em situações de junção de dois conjuntos, as crianças começam por contar a quantidade de objetos de cada conjunto, juntam os dois, e recontam todos os objetos do conjunto resultante. Posteriormente, serão capazes de continuar a contar a partir do cardinal do conjunto maior, percebendo que podem contar por qualquer ordem, desde que contem todos os elementos de uma só vez. À medida que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, nas suas experiências de contagem, passam a ser capazes de pensar em números sem necessidade de os associar a objetos concretos.

O grupo de crianças, quanto à resolução de problemas e ao sentido de número, tinha dificuldades em compreender o numeral representado, verificando-se, desta forma, que o subitizing não estava desenvolvido. A criança sabia a sequência numérica, mas quando apresentávamos a mancha de cada numeral, as crianças tinham dificuldades em contar e compreender que aquela mancha representava um número. Desta forma, a criança precisava de ter a presença do educador para dizer qual o número que estava presente em cada lado e quantos seriam necessários para compor o numeral correto. Quanto ao desenvolvimento da temática de conjuntos, a criança tinha mais facilidade na resolução de problemas. Foi realizado, por exemplo, um problema com o Pai Natal, em que as crianças tinham de fazer vários conjuntos do próprio Pai Natal, com recurso a três cores de calças e a três cores de casaco, desenvolvendo, desta forma, a resolução do problema com base em conjuntos diferentes. Nesta atividade, verifica-se que a criança já realizava a tarefa com alguma autonomia, tal como aconteceu com os problemas de padrão com recurso a uma atividade com espetada de frutas. Para repetir, as crianças usavam os desenhos de

cada fruta para realizar o padrão, descrevendo a mesma imagem para a resolução do padrão.

Quanto ao subdomínio da Organização e Tratamento de Dados, as OCEPE referem que a estatística, enquanto análise quantitativa de dados, é uma área muito importante da Matemática que proporciona múltiplas ocasiões de desenvolvimento numérico. A estatística, que tem como objeto a variabilidade num conjunto de dados e a apresentação dessa informação organizada, através de tabelas ou gráficos, faz parte da vida quotidiana de crianças e adultos. A resolução de problemas estatísticos depende da compreensão e quantificação dessa variabilidade, estando a interpretação desses dados ligada ao contexto em que são recolhidos. O processo de recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação. Este processo decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança. Como tal, para trabalhar esta temática, realizaram-se atividades no âmbito da realização de um bolo, em que utilizamos o pictograma para indicar as quantidades necessárias para a confeção do mesmo. As crianças, através das imagens e com o auxílio das estagiárias, montavam o pictograma e, em seguida, quando questionadas sobre quantos copos seriam necessários de farinha ou açúcar, entre outros, respondiam e contavam em voz alta. Também nas rotinas diárias, as crianças tinham sempre contacto com a tabela de dupla entrada quando faziam no quadro o seu P de presença, procurando a sua fotografia e o seu nome e percorriam a linha até ao dia da semana em causa. Do mesmo modo, o calendário ajudava na compreensão da sequência numérica.

No subdomínio da Geometria e Medida, verifica-se que este se desenvolve a partir da construção de noções matemáticas, em particular o que se designa por pensamento espacial, fundamentando-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas das crianças. É a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender. A abordagem à geometria integra o apoio ao desenvolvimento do pensamento espacial, (orientação espacial e visualização espacial) e a análise e operações com formas. As crianças são sensíveis à forma a partir do primeiro ano de vida, começando por distinguir formas diferentes. Mais tarde, apesar de diferenciarem um triângulo de um

quadrado, não distinguem as suas propriedades. Este processo desenvolve-se a partir da observação e manipulação de objetos com diversas formas geométricas, de modo a que, progressivamente, as crianças analisem as características das formas geométricas, aprendendo depois a diferenciar, nomear e identificar as suas propriedades (mencionar os lados e vértices do triângulo). Um outro aspeto deste processo envolve operar com formas ou figuras geométricas, através de ações de deslizar, rodar, refletir (voltar) ou projetar, que estão relacionadas com a construção e reconhecimento de padrões, contribuindo para o desenvolvimento algébrico.

Desenvolvemos estes conceitos a partir de jogos, na procura de objetos que se assemelhavam a figuras geométricas. Quando a EE solicitava um círculo, a criança ia buscar um prato na área da cozinha; quando se solicitava algo parecido a um quadrado ou a um retângulo, as crianças iam à área das construções buscar legos; quanto aos triângulos, as crianças iam à área da cozinha buscar uma fatia de pizza e, assim, sucessivamente até descobrirem todas as figuras.

Referente ao domínio da Educação Física, este tem como objetivo desenvolver na criança as potencialidades do seu corpo. O processo de aprendizagem na Educação Física vai permitir à criança mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-lhe, ainda, aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros.

Numa perspetiva de construção articulada do saber em que a criança é sujeita da aprendizagem, a Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos. A Educação Física, no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum, aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos.

O domínio da Educação Física relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudáveis, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza. Articula-se, assim, com o Conhecimento do Mundo e também com outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, estando relacionada com a Educação Artística, nomeadamente com a Dança e a Música, pois favorece a vivência de situações expressivas e de movimento criativo, utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical. Tem ainda ligação com a Linguagem Oral (identificação e designação das diferentes partes do corpo) e com a Matemática (representação e orientação no espaço). O grupo de estágio em que estava incluída, todas as terças-feiras, durante uma hora, tinha uma aula de motricidade desenvolvida pelas estagiárias. Para trabalhar Deslocamentos e Equilíbrios, Perícia e Manipulação e Jogos, criamos sempre um circuito com base em atividades que obrigassem a desenvolver todas as componentes que envolvem a Educação Física, utilizávamos arcos, quadrados de esponja, cordas, pins, rodas, bolas, cones, entre outros materiais, para que através deles pudessem sempre desenvolver todas as componentes da Educação Física.

No que toca ao domínio da educação artística, este integra os subdomínios das artes visuais, o jogo dramático, a expressão musical e a dança. As artes visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos. A expressão artística coloca muitas vezes a ênfase no fazer. No entanto, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.). No grupo de estágio em que estávamos inseridas, tudo o que envolvia aprendizagem envolvia a arte visual para o seu manuseamento e compreensão dos temas a desenvolver. Através desta arte, também se desenvolvia a motricidade fina através da apreensão do lápis, dos marcadores, na colocação correta da tesoura e da compreensão de qual mão é utilizada para recortar e escrever. A aplicação de técnicas promotoras de motricidade

final foi valorizada, como o desenho, a pintura, a moldagem, o que trouxe benefícios, pois as crianças demonstraram progressivamente maior controle motor, sendo a criatividade alargada.

No subdomínio do jogo Dramático/Teatro, são abordadas formas de expressão e comunicação, em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela. Partindo da capacidade de representação simbólica, própria do ser humano e espontânea na criança, este subdomínio da educação artística incide no desenvolvimento da expressão dramática. No nosso grupo de estágio, para desenvolver esta área, usou-se o jogo dramático ou brincar ao “faz de conta”. Trata-se de uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes. Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.

Relativamente ao subdomínio da música, verifica-se que este está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais. A abordagem à Música, no jardim de infância, dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança. Esta abordagem integra-se nas vivências e rotinas da sala, valoriza os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros. Trata-se, assim, de uma prática sistemática e contínua, com uma intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais.

O subdomínio da Música contempla a interligação da audição, interpretação e criação. Assim, por exemplo, a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de motivos e frases musicais (interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação).

Faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar, bem como identificar e reproduzir os sons e ruídos da natureza (água a correr, vento, "vozes" dos animais) e da vida corrente. O silêncio é também importante como condição da verdadeira escuta, que possibilita identificar, memorizar, reproduzir e explorar as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma. Quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu "repertório sonoro" e mais rica a sua imaginação. Para tal, as crianças do nosso jardim tinham uma professora que, durante uma hora, desenvolvia com eles todas as vertentes deste subdomínio. Frequentemente, usávamos, para controlo do grupo, músicas tradicionais e, ao mesmo tempo, criávamos neles o silêncio para que se pudessem aperceber do que se passava no jardim e os sons que ouviam. Também nas rotinas, não podemos esquecer a música do bom dia. Também utilizamos músicas para abordar as temáticas que se desenvolviam nessa semana. Por exemplo, na semana do corpo humano, recorremos à música "o corpo humano", da autoria de Sónia Araújo, e realizamos a sua coreografia.

No subdomínio da dança, as OCEPE referem que a dança é uma forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo. Está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação física. Através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras). A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum. No nosso contexto, através da música e de controlo de grupo, pedíamos às crianças que se levantassem e que andassem à volta da sala e que, ao mesmo tempo, estivessem atentas aos movimentos que utilizávamos para coreografar a música que estava a ser apresentada, criávamos abraços em grupo e pedíamos que, à vez, a criança inventasse um movimento para que todos imitassem.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO II-PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo apresenta o projeto de investigação propriamente dito. Desta forma, iniciamos o capítulo com a contextualização do estudo, seguindo-se o enquadramento teórico da temática abordada, salientando a importância da oralidade e do desenvolvimento lexical em idade de pré-escolar e destacando-se as relações semânticas que auxiliam na promoção desse aumento vocabular. Termina-se esta parte com a referência a alguns estudos empíricos. Seguidamente, procede-se à descrição das opções metodológicas escolhidas, os dados obtidos, realçando a análise e a interpretação dos respetivos dados, encerrando-se com as conclusões do estudo.

O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Pertinência do estudo

O estudo apresentado centra-se na importância do desenvolvimento lexical na idade pré-escolar. Na verdade, entre os três e os seis anos, as crianças, quando devidamente estimuladas, são expostas a uma variedade de experiências, revelando curiosidade pelo mundo que as rodeia e mostrando interesse pela exploração do meio envolvente. A par desta exploração, está, sem dúvida, a linguagem oral e, conseqüentemente, o desenvolvimento lexical, ou seja, as crianças absorvem todos os vocábulos que permitem categorizar os objetos que as rodeiam. Aliás, é precisamente esta rotulação que está na base do desenvolvimento da comunicação.

É através da linguagem oral que a criança transmite mensagens, manifesta sentimentos, relata o que observa ou pensa, iniciando o seu envolvimento social. O desenvolvimento da oralidade reflete-se no uso claro, estratégico, crítico e criativo da língua e implica o crescimento em termos de vocabulário.

Para além das razões anteriormente apontadas, e que justificam a importância de valorizar o desenvolvimento lexical nas crianças, as OCEPE destacam a importância do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Independentemente do domínio de língua com que as crianças chegam ao JI, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através

das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com os outros adultos, o que permite o alargamento do vocabulário, a construção de frases mais complexas e, pouco a pouco, a aquisição de um maior domínio da expressão e comunicação que permite desenvolver frases simples e de diversas formas.

Quanto à importância específica do vocabulário, Sim-Sim refere que:

A importância da riqueza lexical é sobejamente evidente. O desenvolvimento lexical, iniciando antes da produção das primeiras palavras, é um processo contínuo e deslumbrante que se prolonga por toda a vida do sujeito e cujos efeitos se refletem nas interações sociais e nas aquisições escolares, como é particularmente o caso da compreensão da leitura. (1998, p.109)

Tendo como ponto de partida a necessidade de desenvolvimento lexical em contexto pré-escolar, planificou-se um conjunto de atividades no âmbito das relações semânticas. Assim, elaborou-se a seguinte questão-problema:

De que forma um conjunto de atividades centradas nas relações semânticas entre as palavras permite o desenvolvimento lexical de crianças de quatro e cinco anos a frequentar a Educação Pré-Escolar?

Para responder a esta questão foram formulados dois objetivos:

1. Mostrar a importância dos estímulos lexicais, baseados em relações semânticas, no desenvolvimento linguístico nas crianças do pré-escolar
2. Desenvolver o vocabulário das crianças, partindo de um conjunto de atividades centradas nas relações semânticas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Linguagem Oral na Educação Pré-Escolar

É indiscutível a importância que a linguagem oral assume na Educação Pré-Escolar, uma vez que a criança inicia o seu processo comunicativo com o Educador e com o grupo, familiarizando-se com o código oral e desenvolvendo as competências orais.

O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar, a linguagem oral encontra-se na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e no desenvolvimento do pensamento. (Silva, Marques, & Rosa, 2016, p.60)

De facto, uma das competências humanas que se desenvolve precocemente é a comunicação – as habilidades comunicativas surgem mesmo antes da produção das primeiras palavras, através das relações interpessoais que a criança estabelece no meio (Campos et al., 2014; Ferreira, Silva, & Queiroga, 2014; ASHA, 2017). Com efeito, esta já nasce biologicamente preparada para comunicar (Bragança, Alves, & Lemos, 2014) e, à medida que estabelece as primeiras trocas comunicativas com outros interlocutores (principalmente com os adultos), vai maturando e descobrindo a funcionalidade da fala, escrita e/ou gestos (Sim-Sim, 1998; Lee, 2008; Goulart & Chiari, 2012; Cancino, 2013; Silva et al., 2014).

Assim, o ato comunicativo está muito presente nas experiências das crianças que, pouco a pouco, desenvolvem a linguagem verbalizada através da aprendizagem das regras da língua e através da expressão individualizada, ou seja, da fala, que é a produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons (Sim-Sim, 1998).

A função primordial da linguagem requer a comunicação, como tal, Sim-Sim refere que:

Confunde-se frequentemente linguagem e comunicação. Como linguagem descrevemos como uma clarificação, um reforço e a distorção da mensagem, ou seja, o sistema linguístico, este serve-se de mecanismos ou chaves que suportem o

sistema. Este sistema é complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em diversas modalidades para o homem comunicar e pensar.

Por comunicação identificamos o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (formulação), a transmissão e a descodificação (compreensão) se uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes. Independentemente das características específicas que a linguagem assume em cada comunidade linguística (língua), a comunicação verbal é universal. A linguagem é tão essencial ao contexto humano que é impossível conceber a vida sem ela. (1998, pp. 21- 22)

Do mesmo modo, a fala e a escrita são produções distintas, embora relacionadas. A fala é a produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons, enquanto a escrita é a materialização da produção linguística na forma gráfica (Sim-Sim, 1998). Assim, a “linguagem oral com que a criança chega a escola é a base da linguagem escrita com o que passará a confrontar-se” (Sim-Sim, 1998, p. 30).

Em suma, “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar, a linguagem oral encontra-se na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e no desenvolvimento do pensamento” (Silva, Marques, & Rosa, 2016, p.60). Qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com outros adultos.

2. O papel do Educador na promoção da linguagem oral

Como ficou evidente no ponto anterior, para promover o desenvolvimento lexical, cabe ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam, não esquecendo que o desenvolvimento da linguagem é complexo, devido à multiplicidade de aspetos e fatores que estão envolvidos. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a

aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas. É preciso também que o educador/a consiga escutar cada criança e valorizar a sua contribuição para o grupo, dando espaço a que cada criança fale e fomente o seu diálogo, facilitando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

É através do clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases cada vez mais complexas, o que permitirá a aquisição de um maior domínio da expressão e da comunicação.

Em suma, cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores. O desenvolvimento da linguagem oral permite não só o desenvolvimento de competências sociais, mas também a apropriação de informação necessária às aprendizagens em outras áreas do saber.

Assim,

Nos primeiros tempos de vida as experiências linguísticas dizem apenas respeito ao contexto, isto é, ao aqui e agora; a criança ouve falar e fala do que está a acontecer e do que acabou de acontecer. À medida que o vocabulário aumenta e se complexiza a estrutura frásica, dá-se a libertação do contexto imediato e, progressivamente, o aprendiz de falante começa a usar a linguagem como forma de tornar presentes acontecimentos que tiveram lugar no passado ou que poderão ocorrer no futuro. (Sim-Sim, 1998, p.31)

Fica, então, evidente que o desenvolvimento da linguagem oral se refere à capacidade de transmitir com exatidão qualquer informação em contextos diversificados. É através da linguagem oral que se transmitem mensagens, manifestam sentimentos, se relata o que se observa ou pensa, se convence os outros e se promove a envolvimento social.

O desenvolvimento da oralidade reflete-se no uso claro, estratégico, crítico e criativo da língua, o que implica o crescimento em termos de vocabulário, como referido anteriormente.

Para conseguir que as crianças adquiram uma variedade de palavras, relativas a situações muito diversas, juntamente com a sua utilização mais precisa e pessoal, o educador deve partir do vocabulário que a criança já possui e propor a sua participação ativa em novas situações (García, Gil, & Zaloña, 1993, p.123).

3. Desenvolvimento Lexical e a sua importância na Educação Pré-Escolar

Como ficou evidente no ponto anterior, o conhecimento lexical é parte integrante dos conhecimentos que cada falante possui relativamente à sua língua materna. Depende de um conjunto de fatores, nomeadamente, o meio socioeconómico de origem, o nível de escolarização, a atividade profissional, os gostos e interesses, o género, a idade e o meio no qual o falante se insere.

Segundo Guerra e Andrade (2012), é fundamental não esquecer que “ensinar o léxico compreende levar em consideração alguns conceitos base”, sendo que “o léxico compreende o conjunto de todas as palavras a disposição do locutor num determinado tempo”, ao passo que “o vocabulário é o conjunto de palavras que o locutor utiliza num ato de fala preciso” (p. 233).

Sim-Sim refere que

A importância da riqueza lexical é sobejamente evidente. O desenvolvimento lexical, iniciando antes da produção das primeiras palavras, é um processo contínuo e deslumbrante que se prolonga por toda a vida do sujeito e cujos efeitos se refletem nas interações sociais e nas aquisições escolares, como é particularmente o caso da compreensão da leitura. (1998, p. 109)

Sim-Sim sublinha, ainda, que

O nosso léxico recetivo, também chamado passivo é sempre mais vasto do que o léxico ativo, ou expressivo, e o crescimento de ambos se prolonga por toda a vida do sujeito, atingindo, contudo, a potência em máxima de crescimento durante os primeiros anos de vida. Parafraçando Pinker (1994), as crianças são como aspiradores lexicais, sugando uma nova palavra de duas em duas horas. (1998, p. 125)

Em suma, pode-se dizer que o número de palavras que o falante (re)conhece, é superior ao número de palavras que usa num determinado período de tempo e de espaço. Desta forma, o falante possui um léxico passivo ou recetivo superior ao seu léxico ativo ou expressivo e que o crescimento de ambos se prolonga para o resto da vida.

O desenvolvimento lexical contempla não só a aquisição de novos vocábulos e significados, mas também o estabelecimento do conceito da palavra aos seus rótulos lexicais, o que é fundamental na Educação Pré-Escolar.

Aliás, o período pré-escolar é considerado como um tempo de rápida aquisição lexical e conceptual. Entre os dezoito meses e os seis anos, a criança acrescenta por dia, em média, nove palavras do seu vocabulário (Gelman, 1979, citado por Sim-Sim, p.201).

Considera-se, portanto, que o desenvolvimento lexical no pré-escolar tem grande importância no desenvolvimento progressivo da compreensão do vocabulário.

Ainda no que diz respeito aos conceitos de palavra e rótulos lexicais, Sim-Sim refere que:

As palavras representam os objetos a que se referem e, simultaneamente, a classe a que esses objetos pertencem. Contudo, o significado das palavras só ganha existência no mundo dos falantes de uma determinada língua, não no mundo dos objetos. A palavra é um símbolo que representa uma realidade, sendo, por isso, simbólica a relação entre as palavras e a realidade a que se refere, quer ela seja o conceito ou apenas uma entidade desse conceito. (1998, p.110)

Já os rótulos lexicais “são as etiquetas que colamos aos conceitos, logo o domínio vocabular de qualquer falante será tanto mais rico quanto mais amplo e variado for o conhecimento que possuir desses rótulos.” (Sim-Sim, 1998, p.110). É de salientar que o desenvolvimento lexical está diretamente relacionado com a aquisição da leitura e da escrita. Pires (2016) refere que

A estreita relação do conhecimento lexical e das habilidades fonológicas com aprendizagem da leitura e da escrita, destacando com particular ênfase a direta correspondência estabelecida entre o conhecimento lexical e a compreensão de um texto e o conseqüente sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Para além do anteriormente referido, o desenvolvimento lexical está diretamente associado ao desenvolvimento de outras competências. (2016, p.23)

Para o mesmo autor,

o alargamento da competência lexical permite o alargamento do dicionário mental e o enriquecimento da informação relativa a cada unidade lexical. Portanto, o desenvolvimento da competência linguística permite que durante a leitura o reconhecimento de palavras, a busca do significado mais adequado e compatível com o contexto e a ativação de cadeias lexicais se faça com maior rapidez e que o processo de leitura/compreensão se desenrole mais eficazmente. (2016, p.23).

Assim, nos últimos anos, vários estudos têm reiterado a necessidade de, em contexto letivo, se ampliar, através do ensino explícito, o léxico dos alunos para colmatar as dificuldades de compreensão textual que vêm sendo por si reveladas.

Dada a quantidade e a complexidade do conhecimento implícito mobilizado pelo falante, tanto no ato de compreender como no de usar uma determinada palavra, Duarte et al. referem que

Torna-se imprescindível, fixar como objetivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical, pois como a investigação tem evidenciado, trata-se de traves mestras do nosso conhecimento da

língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e fatores decisivos do sucesso escolar. (2011 p.30)

Por conseguinte, o ensino explícito do léxico pode incidir sobre diferentes aspetos como o conhecimento de palavras novas presentes nos textos abordados, aquisição de estratégias de mapeamento de significado ou conhecimento de vocabulário específico (Costa, 2004), cumprindo dois objetivos básicos: conhecer as palavras necessárias no contexto escolar que são essenciais aos temas que se estão a aprender em cada momento, e desenvolver as capacidades necessárias para poder aprender o significado das palavras sem recorrer à ajuda do outro. Assim, “um ensino do léxico orientado pelo rigor, exigência e criatividade proporciona aos alunos um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão da leitura” (Araújo, 2011, p. 78).

Acredita-se, portanto, que parte da solução para as dificuldades de compreensão leitora passa pelo ensino explícito de léxico e pelo desenvolvimento da consciência lexical das crianças. Esta deve ter início pelo menos a partir dos três anos. Focando a sua atenção no pré-escolar, Sim-Sim (1992), por seu turno, defende que as atividades de enriquecimento lexical serão um poderoso auxiliar para o estabelecimento das relações de significado, sobretudo nas relações de sinonímia e hiponímia, uma vez que as crianças até por volta dos quatro anos, dado o seu estado de desenvolvimento, têm dificuldade em lidar com sinónimos. Nesta fase do seu desenvolvimento, a uma palavra diferente ainda tem de corresponder um significado diferente e os exercícios de enriquecimento lexical ou de ampliação do capital lexical podem favorecer o processo de categorização das palavras.

O desenvolvimento lexical – que tem início antes das primeiras palavras e quando a criança começa a ser capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, ação ou objeto, que se prolonga ao longo de toda a vida e cujos efeitos se refletem nas interações sociais e nas aquisições escolares, nomeadamente ao nível da compreensão de leitura (Sim-Sim, 1998). Atualmente, sabe-se que o desenvolvimento vocabular é “um processo fundamental de apoio à leitura, mantendo com ela uma relação biunívoca” (Silva e Sá, 2004, p. 30).

Duarte recorda que

As palavras são instrumentos poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (...). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura. (2011, p. 9)

Segundo Laranjeira, “a compreensão e apropriação de novo léxico facilitam a compreensão da leitura e permitem aos alunos expressarem-se com menos dificuldade, despertando neles a necessidade de conhecer e adquirir novos vocábulos” (2013, p. 23). A mesma autora refere ainda que as crianças que possuem um maior conhecimento lexical conseguem atribuir mais facilmente significado ao que leem.

Por sua vez, Duarte sublinha a importância do capital lexical para o desenvolvimento da competência de escrita, afirmando que “quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais” (2008, p. 9).

4. Relações semânticas e o desenvolvimento lexical

Como referido anteriormente, as atividades que se centram nas relações semânticas permitem um enriquecimento lexical. As relações semânticas podem ser de diversa ordem:

Campo lexical

Campo lexical é o conjunto de palavras ou expressões que se referem ao mesmo domínio da realidade, ou seja, por léxico entende-se diferentes áreas vocabulares denominadas de campos lexicais, em que subconjuntos de palavras pertencem a uma área de conhecimento ou interesse (Sim-Sim, 1998).

Sim-Sim refere que:

Aprender uma nova palavra significa conhecer-lhe o significado específico e a respetiva lógica interna. Conhecer uma palavra não se reduz à mera atribuição do rótulo lexical que esta tem, mas a possibilidade de reconhecer e usar um conjunto significativo de formas derivadas do vocábulo em questão... reconhecer e usar são dois aspetos de conhecimento que, no campo linguístico, podemos traduzir por compreensão e produção. Em termos lexicais, estas duas vertentes não são, de modo algum, simétricas. Com efeito, o número de palavras que reconhecemos é incrivelmente superior ao número de palavras que temos oportunidade de usar num determinado período de tempo e espaço. (1998, p. 124)

Quando falamos de campos lexicais ou áreas vocabulares, referimo-nos a relações que são estabelecidas através da relação das palavras e os seus significados, mais propriamente, os seus traços semânticos. Aliás, são estes traços semânticos que também permitem estabelecer relações de sinonímia/antonímia; hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia.

B. Relação de hiperonímia/hiponímia (relação de hierarquia)

A hiperonímia/hiponímia constitui uma relação de hierarquia. Assim, “Muitos traços semânticos estão hierarquizados conceptualmente, pelo que os itens que os possuem se encontram também hierarquizados uns relativamente a outros” (Duarte, 2000, p.95). Trata-se de uma relação hierárquica entre palavras, em que se parte do sentido geral para o específico. Exemplificando, *cão* e *gato* constituem dois hipónimos do hiperónimo *animal*.

C. Relação de holonímia/meronímia (relação de inclusão; todo-parte)

A holonímia/meronímia diz respeito a uma relação de inclusão. Trata-se de uma relação entre palavras marcada pela referência semântica do todo face à parte. 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. Por exemplo, a palavra *dedos* constitui um merónimo do holónimo *mão*.

D. Relação de Antonímia

No que diz respeito à relação de antonímia, Duarte refere que “Por oposição, quando a relação que se estabelece entre as palavras se caracteriza por valores contrários, estabelece-se uma relação de antonímia” (2000, p.95).

Duarte (2000) refere que a criança tem maiores facilidades em negar um significado novo de uma palavra do que torná-la idêntica, como é a relação de sinonímia. O mesmo autor acrescenta que

entre palavras que se caracterizam por valores opostos para certo(s) traço(s) semântico (s) estabelece-se uma relação de antonímia complementar (o significado de um dos opostos é a negação do significado do outro), graduável (os antónimos opõem-se entre si e em relação aos outros itens) ou relacional (os opostos são simétricos). (2000, p. 95)

E. Estratégias para trabalhar o desenvolvimento Lexical

Conhecendo as relações semânticas, é necessário adotar estratégias para promover o desenvolvimento lexical. Nesta linha de sentido, Silva e Sá (2004) defendem a adoção de estratégias/metodologias suportadas pela sistematicidade, que impliquem o reencontro frequente com os vocábulos ensinados e que trabalhem intensivamente as palavras num processo de relacionamento intralexical. O ensino sistemático e intenso do vocabulário é primordial, pois “O conhecimento lexical do

aluno não corresponde àquilo que se dá, mas àquilo que fica. Quanto mais se der, mais poderá ficar” (Silva e Sá, 2004, p. 36).

Como tal, é essencial recorrer à repetição e a estratégias de utilização funcional, que permitam à criança apropriar-se ativamente das novas palavras.

Na idade do pré-escolar, as crianças contactam pela primeira vez com a letra escrita através dos livros infanto-juvenis, como tal uma das estratégias a privilegiar para desenvolver o vocabulário encontra-se, inicialmente, através da exploração da história, pois trata-se de uma fonte com vocabulário diversificado. Assim, quando surge uma palavra nova que as crianças desconhecem, o papel do educador é contextualizar a palavra desconhecida para desvendar o seu significado, repeti-la frequentemente, contribuindo para o aumento do vocabulário das crianças. Ensinar às crianças palavras novas, o seu significado e como usá-las também pode ser conseguido com recurso ao lúdico, nomeadamente ao jogo. Para tal, Piaget refere que

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (Piaget, 1976, p. 160)

No âmbito do desenvolvimento e enriquecimento vocabular, é de realçar o recurso a jogos de palavras como, por exemplo, pistas para descobrir um objeto; apresentação de uma temática com o objetivo de se explorarem várias palavras sobre aquele assunto; o jogo da caça ao tesouro, levando as crianças a descobrir imagens, através de determinadas pistas. Silva e Sá apresentam também sugestões didáticas para o enriquecimento e desenvolvimento vocabular:

Trabalhar a partir de “um banho de linguagem”, que consiste em levar os alunos a referenciar vocabulário que foi utilizado no tratamento de um assunto [...] estes, em vários grupos, irão abordar especificidades dessa temática. Deste modo, terão acesso a um vocabulário específico, que ficará cristalizado. (2004, pp.36-37)

No desenvolvimento das relações de hierarquia e de inclusão, destaca-se o recurso ao *brainstorming* ou mapa semântico, que consiste em fornecer uma palavra ou frase aos alunos, pedindo-lhes que indiquem oralmente palavras que podem relacionar-se com essa. Como refere Sim-Sim “No início, o uso da palavra é restritivo, mas, à medida que a criança ouve as pessoas designarem outras situações com a mesma palavra, vai estendendo a aplicação da palavra, até que o rótulo lexical se refira ao conceito de todas as entidades que o integram” (Sim-Sim et al., 2008 p. 17)

De destacar a exploração de campos lexicais, já que se aprende mais facilmente um conjunto de palavras ligadas a um mesmo campo do que palavras isoladas.

Para o enriquecimento lexical e num trabalho orientado, deve-se “encorajar as crianças a ler [ouvir] muitos textos de vários tipos diferentes; expô-las a um input oral de grande qualidade; promover a consciência lexical; ensinar explicitamente novas palavras; levá-las a desenvolver estratégias de descoberta do significado” (Duarte, 2011, p.42).

As crianças em idade pré-escolar também podem entrar em contacto com o texto literário através da família e do educador. Neste contexto, cabe ao educador/a e cuidadores que promovam a leitura das histórias, explorar os significados de palavras desconhecidas, fornecer pistas para a sua descodificação, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do vocabulário das crianças.

ESTUDOS EMPIRICOS

O trabalho aqui apresentado e que tem como objetivo reforçar a importância da competência lexical na Educação Pré-Escolar surge na sequência de outros já realizados na área. Para tal, realizou-se uma pesquisa no repositório da Biblioteca do Conhecimento Online (b-on). Centrou-se a pesquisa em estudos realizados no âmbito do desenvolvimento lexical, em Portugal, na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, após 2012.

Assim, a investigadora Rita Cruz, em 2018, desenvolveu um projeto “Descobrir o Mundo”, centrado num grupo de pré-escolar, numa freguesia rural do concelho de Viana do Castelo, constituído por quinze crianças. Assim, através do projeto referido, que pretendia desenvolver as habilidades lexicais e morfológicas do grupo de crianças, verificou-se uma evolução das habilidades orais traduzidas, sobretudo, sob a forma de melhorias práticas, nomeadamente, pequenos momentos de argumentação, reaplicação adequada de vocabulário, identificação e memorização de traços semânticos, adjectivação da linguagem e manipulação de palavras.

Destaca-se, também, um estudo realizado por Tiago Rodrigues (2017), intitulado “Promoção de competências de linguagem em crianças com 5-6 anos de idade, sem perturbação da linguagem” que, com base num estudo exploratório-descritivo na Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã, criou e implementou um Programa de Promoção de Competências de Linguagem para crianças entre cinco-seis anos, sem Perturbação da Linguagem, de forma a analisar a sua potencial influência nas competências linguísticas. Os resultados finais do estudo evidenciam que as crianças que participaram no programa melhoraram as competências de linguagem, o que não aconteceu no caso das crianças que não participaram. Também Ana Seixas, em 2012, realizou um estudo com o título “O Desenvolvimento da Linguagem Oral na Educação Pré-Escolar: Um estudo no domínio lexical”, num grupo de educação pré-escolar, numa freguesia a sul da cidade de Viana do Castelo com o principal objetivo de desenvolver a oralidade das crianças relativamente ao Domínio Linguístico Lexical, concretamente ao nível da Definição Nominal e à Definição Verbal. As diversas atividades realizadas, ao longo da

intervenção educativa, permitiram concluir que as crianças evoluíram sobretudo na definição verbal.

METODOLOGIA

Opções Metodológicas

As páginas que se seguem ilustram o percurso metodológico seguido para a concretização deste estudo. Assim, após a definição do problema de investigação, é de extrema importância explicar o plano metodológico adotado neste projeto, o que implica descrever o paradigma seguido, pois, como afirma Crotty (1998, citado por Coutinho, 2014, p.24), “os paradigmas são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador”. Coutinho refere que “o paradigma cumpre duas funções principais, a unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas, dado que um paradigma aponta para critérios de validade e interpretação” (2005, p. 1).

Do mesmo modo, também afirma que

Os paradigmas da investigação, constituem, o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às respostas, ao problema/questão a investigar, ou seja, o conhecimento. (Coutinho, 2014, p. 24)

Assim, o estudo aqui apresentado enquadra-se no paradigma de cariz qualitativo, sendo um estudo exploratório de natureza descritiva. A investigação qualitativa é

um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formulados com o objetivo de investigar fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bogdan & Bicklen, 1994, p.16)

Além disso, Coutinho (2014) salienta cinco características principais, a saber, a presença do ambiente natural como fonte direta de dados, o caráter descritivo, a presença de citações dos envolvidos no estudo, a importância do processo e, ainda, do sentido, ou seja, as interpretações feitas dos resultados obtidos.

Em suma, o investigador qualitativo dá relevância ao contexto e acredita que as ações em contexto podem ser compreendidas de uma forma mais adequada. Assim, o investigador analisa os dados, procurando compreender os resultados de forma intensa.

Para tal, Psathas (1973, citado por Coutinho, 2014) refere que

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam, as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos. (p.51)

Partindo da investigação de cariz qualitativo, este estudo apresenta uma vertente exploratória. Sampieri, Collado, & Lucio (2006) sublinham que se realizam “estudos exploratórios normalmente quando o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas ou não foi abordado antes” (p.12).

Do mesmo modo, estes estudos são também realizados com o objetivo de pesquisar sobre alguns temas com base em novas perspetivas e ampliar os estudos já existentes (Sampieri et al., 2006), que é o caso deste trabalho.

Como referido, trata-se de um estudo descritivo, pois “o objetivo do pesquisador consiste em descrever situações, acontecimentos e feitos, isto é, dizer como é e como se manifesta determinado fenómeno” (Sampieri et al., 2006, p. 16).

Sampieri et al., 2006, sintetizam, referindo que

Os estudos descritivos procuram especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenómeno que se submeta à análise. Eles medem, avaliam, coletam dados sobre diversos aspetos dimensões ou componentes do fenómeno de ser pesquisado. Do ponto de vista científico, descrever é coletar dados (para os pesquisadores quantitativos, medir; para os qualitativos coletar informações.) Isto é, em estudo descritivo seleciona-se uma série de questões e coleta-se informação sobre cada uma delas, para assim descrever o que se pesquisa. (p.45)

Caraterização dos participantes do estudo

Como já explicitado, esta investigação foi realizada num grupo do pré-escolar, constituído por dezoito crianças, nove do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade. Apesar de as atividades terem sido realizadas por todo o grupo, a nossa recolha de dados incidu em sete crianças, quatro com cinco anos e três crianças com quatro anos, dois meninos e duas meninas de cinco anos e um menino e duas meninas de quatro anos. Escolheu-se um grupo restrito, dedicando a atenção apenas a um pequeno número de crianças, para averiguar se as atividades realizadas tiveram impacto positivo nas aprendizagens de desenvolvimento lexical. Trata-se, portanto, de uma amostragem aleatória, pois, “os sujeitos da população têm igual probabilidade de pertencer à amostra” (Coutinho, 2014, p.91).

Para recolher os respetivos dados, foi entregue inicialmente um pedido de consentimento aos encarregados de educação, solicitando a autorização para a participação dos educandos neste estudo. O objetivo é garantir a confidencialidade dos dados recolhidos. O quadro que se segue indica a divisão das crianças por idade, sexo e a sua respetiva codificação.

Quadro 2-Quadro de codificação das crianças do JI

Idade	Sexo	Código das crianças	Número de crianças
4	Masculino	D; S. P	2
4	Feminino	E; E; M; M; AL	5
5	Masculino	A; J; T; L.M; P; L; R	7
5	Feminino	LC; LP; B.V; M.V;	4
			Total:18

Recolha de dados

O processo de recolha de dados é uma fase fundamental em qualquer tipo de investigação, independentemente da sua natureza.

Assim, a recolha de dados implica uma escolha de instrumentos eficaz para a investigação. 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. Na opinião de Charles (citado por Coutinho, 2014), existem seis procedimentos distintos para a recolha de dados tais como: notação, descrição, análise, questionário testes e medição.

Observação Participante

A observação participante constituiu um procedimento fundamental neste estudo. Denzin (1989) e Flick (1998), citado por Coutinho, referem que a observação “consiste num registo de unidades de interação numa situação social bem definida baseada naquilo que o observador vê e ouve” (Coutinho, 2014, p.136). Além disso, através da observação, o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas. De facto, a

observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico [...]. A observação permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade. (Sousa, 2009, p.109)

Bogdan e Bicklen (1994) referem que, na observação participante, o investigador observa o que acontece “naturalmente” e daí ser também designada observação naturalista, sendo um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa. Neste caso, o observador “participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31).

Meios audiovisuais (vídeo e fotografia)

Como referido anteriormente, a observação participante é fundamental num estudo qualitativo. Neste sentido, Bogdan e Bicklen referem que

as notas de campo consistem em dois tipos de matérias. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo- a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (1991, p. 152)

Neste estudo, as notas de campo utilizadas foram os registos audiovisuais tais como o vídeo e a fotografia. Aliás, “a vídeo gravação tem-se tornado um útil e quase indispensável instrumento de recolha de dados em investigação em educação” (Sousa, 2009, p.200), que tem como vantagens “observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena” (Sousa, 2009, p.200).

Em suma, os vídeos permitem

inteirar-se do que sucedeu, debater os factos vídeo gravados, o comportamento dos alunos, as atitudes dos professores, tendo uma grande facilidade de estudo sobre o material observado o que permite muitas vezes uma nova visão de situações particulares que anteriormente poderiam ter passado despercebidas. (Sousa, 2009, p.203)

Quanto às fotografias utilizadas para esta investigação, Bogdan e Bicklen (1991) referem que “as fotografias nos dão fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Os mesmos autores também indicam que os registos audiovisuais, mais concretamente a fotografia, são um meio de “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para refletir” (p. 183).

Documentos das crianças ou Artefactos

Os documentos produzidos pelas crianças são, efetivamente, fundamentais e incluem “toda a variedade de registos escritos e simbólicos, assim como todo o material e dados disponíveis” (Vale, 2004, p.180). Desta forma, a análise destes documentos permite compreender a evolução das crianças.

Definição do plano de ação do estudo

No âmbito da elaboração deste trabalho, e de forma a assegurar o rigor do desenvolvimento das tarefas, foi elaborado um plano de ação, onde foram definidas as diferentes etapas deste projeto.

A primeira fase consistiu no período de observação realizado para a preparação do projeto, seguiu-se o período de implementação e a última fase consistiu na redação do relatório.

Intervenção Educativa

Para a concretização deste projeto, foi necessário, inicialmente, informar os encarregados de educação sobre a intenção do estudo e solicitar o seu consentimento para a participação dos seus educandos no mesmo, assim como para captar imagens e vídeos. A etapa seguinte, que decorreu entre os meses de outubro até janeiro de 2018, correspondeu à implementação das atividades: seis atividades de desenvolvimento do projeto e uma atividade de avaliação final.

Quadro 3-Calendarização do projeto

Datas	Fases de estudo	Procedimentos
24 de setembro a 5 de outubro de 2018	Preparação do projeto	<ul style="list-style-type: none">-Definição da área de intervenção prioritária;-Definição das questões da investigação;-Pedido de autorização aos pais;
8 de outubro de 2018 a 11 de janeiro de 2019	Implementação	<ul style="list-style-type: none">-Planificação das tarefas a realizar;- Elaboração dos materiais necessários;-Implementação das tarefas;-Gravação audiovisual das tarefas;
14 de janeiro a 31 de maio de 2019	Redação do Projeto	<ul style="list-style-type: none">- Redação escrita do projeto;- Fundamentação do projeto;- Metodologia adotada;- Análise de dados;- Conclusões do projeto- Reflexão global.

O quadro 4 representa, de forma sucinta, as atividades desenvolvidas.

Quadro 4-Síntese das atividades desenvolvidas

Atividades	Data	Objetivo Geral	Instrumentos de recolha de dados
<i>Quem sou eu?</i> <i>Onde pertence?</i>	18 de outubro	- Descobrir relações semânticas de carácter antonímico entre conceitos.	-Observação participante; -Gravação audiovisual; -Registo fotográfico.
<i>Qual é o intruso?</i>	12 de novembro	-Descobrir incoerências em relações de inclusão.	-Observação participante; -Gravação audiovisual; -Registo fotográfico; -Artefactos produzidos/manipulados.
<i>Objetos da reciclagem</i>	30 de novembro	Alargar o campo lexical.	-Observação participante; -Gravação audiovisual; -Registo fotográfico; -Artefactos produzidos/manipulados.
<i>Como é que se veste o pai Natal</i>	13 de dezembro	-Alargar o vocabulário com base em relações de hierarquia.	Observação participante; -Gravação audiovisual; -Registo fotográfico; -Artefactos produzidos/manipulados.
<i>As frases disparatadas</i>	11 de janeiro	-Identificar incoerências em relações semânticas de inclusão.	-Observação participante; -Gravação audiovisual; -Registo fotográfico; -Artefactos produzidos/manipulados.

Avaliação Final <i>A que gaveta pertence?</i>	16 de janeiro	- Avaliar o alargamento lexical em todas as relações semânticas exploradas.	-Observação participante; -Gravação audiovisual; -Registo fotográfico.
--	------------------	---	--

Procedimentos de análise de dados

O estudo que aqui se apresenta partiu de um processo de recolha de dados baseado, sobretudo, nas intervenções e nos trabalhos das crianças.

Assim, e como já mencionado anteriormente, o processo de recolha de dados foi feito através da observação, de fotografias, de vídeo e documentos das crianças, que possibilitaram o processo, o que permitiu fazer a análise da questão-problema, utilizando diferentes fontes. De seguida, segue-se um longo processo, que inclui três fases: descrição, análise e interpretação (Vale, 2004). Assim, inicialmente, os “investigadores qualitativos necessitam de ser contadores de histórias, já que ser capaz de contar uma história é essencial nesta atividade de escrever” (p. 184). Em seguida, é fundamental identificar “os aspetos essenciais e a descrição sistemática das relações entre eles” (p.184). De referir que o carácter descritivo deste trabalho implica a criação de categorias de análise de forma a facilitar a interpretação dos dados. Carmo e Ferreira (2008) salientam que “as categorias são rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado.” (p. 273). Neste sentido, Bogdan e Bicklen, 1994, referem que “o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205) é fundamental.

De seguida, surgem as categorias criadas para cada atividade, de acordo com informações retiradas de estudos já efetuados e já anteriormente referidos. Assim, Fernanda Leopoldina Viana (2001) desenvolveu o *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*, aplicando-o a crianças em Educação Pré-Escolar, sendo uma das vertentes o Conhecimento Lexical. Na aplicação deste teste, usou as categorias *Partes do Corpo, Objetos, Verbos, Categorias, Funções, Locativos, Cores e Opostos*. Algumas dessas categorias foram recuperadas neste estudo, sobretudo as que diretamente dizem respeito às relações semânticas, como o quadro que se segue exemplifica.

Quadro 5-Definição de categorias de Análise

Atividades	Relação semântica	Categoria
<i>Quem sou eu? Onde pertença?</i>	Antonímia	Opostos
<i>O intruso</i>	Holonímia/Meronímia	Partes do corpo
<i>Os objetos da reciclagem</i>	Campo Lexical	Objetos
Como é que se veste o Pai Natal?	Hiperonímia/Hiponímia	Categorias
Frases Disparatadas	Holonímia/ Meronímia;	Partes do Corpo
Avaliação Final	Antonímia Holonímia/Meronímia Hiperonímia/Hiponímia Campo Lexical	Opostos; Categorias; Objetos

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A parte que se segue apresenta a análise e interpretação dos resultados decorrentes da implementação das atividades. Neste sentido, apresenta-se a categorização efetuada e, no interior de cada categoria, surgem as tarefas implementadas, uma breve descrição seguida da respetiva análise interpretativa.

A. OPOSTOS

1. *Quem sou eu? Onde pertença?*

Esta atividade consistiu num jogo das cartas, em que o principal objetivo era, através das cartas, descobrir os seus contrários. Esta atividade segue em anexo na planificação. (Anexo 2)

Assim, utilizou-se um conjunto de 12 cartas. A EE, antes de dar início à atividade, mostrou uma carta, o item de treino, contendo uma bola pequena e uma outra contendo uma bola grande. A EE referiu que uma carta continha uma bola grande e que as crianças tinham de procurar outra carta que contivesse uma bola pequena. Após este item de treino, foi mostrando as diferentes cartas à criança e questionando-as.



Estagiária: “O que vês nesta carta?”

A.M: “Um menino na praia;”

Estagiária: “Muito bem e este menino tem frio ou calor?”

A.M: “Calor”.

Estagiária: “Vamos procurar uma carta que possa representar o frio”

A.M (Apontando para a carta): “Este menino está de cachecol”

Estagiária: “Exatamente, qual é a diferença que tu encontras de uma carta para a outra?”

A.M: “Esta o menino está de cachecol e esta o menino está na praia”

Estagiária: Muito bem, então numa temos um menino com frio e a outra temos...?

A.M: “Um menino com calor”

Esta primeira criança conseguiu identificar visualmente a carta que continha características indicadas pela EE. Assim, após a identificação dessa característica, a EE retomou o diálogo para que a criança pudesse, através da identificação visual, encontrar a diferença e verbalizá-la. Esta tarefa foi realizada em pequenos grupos em que cada criança, individualmente, ia sendo questionada. Desta forma, sempre que a criança identificava o traço de oposição requerido, a EE reforçava o oposto, voltando a enfatizar a imagem. Em algumas situações, as crianças não conseguiram identificar as características opostas. Veja-se o exemplo:

Estagiária: E nesta carta temos o quê?

A.L.: Caixa com brinquedos

Estagiária (Apontando para a outra carta): E nesta carta o que vê de diferente?

A.L.: Uma caixa sem brinquedos?

Estagiária: Como sabes que não tem brinquedos?

A.L.: Não respondeu.

Estagiária: Uma está aberta e a outra está...

A.L.: Sem brinquedos.

De referir que, para algumas crianças, nesta faixa etária, ainda é muito difícil conferir atributos aos objetos. Deste modo, como uma das caixas representadas na carta estava aberta e tinha brinquedos, a criança assumiu que a outra caixa, que estava fechada, não tinha brinquedos, ignorando o facto de estar fechada. Mais uma vez está claro que o princípio de contraste é difícil de ser verbalizado por crianças desta faixa etária, pondo em evidência que compreendem este princípio, mas não o exprimem verbalmente. Sim-Sim (1992) esclarece que o princípio de contraste é uma aquisição tardia.

O quadro que se segue sintetiza as respostas das crianças.

Quadro 6. Atividade 1 – Identificação de opostos “Quem sou eu onde pertença?”

Categoria: Opostos								
Itens	Resposta esperada	Resposta da criança A. M.	Resposta da criança A. L.	Resposta da criança P. M.	Resposta da criança B.V	Resposta da criança S. P.	Resposta da criança L.M	Resposta da criança M. V
Muitos macacos	Poucos macacos/ Um macaco	Um macaco	Um macaco	Um macaco	Um macaco	Um macaco	Poucos macacos	Um macaco
Frio	Quente	Praia	Quente	Quente	Neve	Neve	Neve	Praia
Chorar	Rir	Rir	Rir	Rir	Rir	Rir	Rir	Rir
Caixa aberta	Caixa fechada	Caixa fechada	Caixa sem brinquedos	Caixa sem brinquedos	Caixa sem brinquedos	Caixa sem brinquedos	Caixa fechada	Caixa sem brinquedos
Triste	Contente	Contente	Sorrir	Contente	Contente	Sorrir	Contente	Sorrir
Inverno	Verão	Outono	Primavera	Outono	Outono	Primavera	Outono	Outono
Total das respostas certas		4/6	5/6	4/6	4/6	5/6	3/6	3/6

Nesta atividade, verificou-se que as crianças de cinco anos acertaram um maior número de vezes, à exceção de uma criança.

Como refere. Sim-Sim (1992), só a partir dos três anos é que as crianças começam a compreender relações de antonímia. Salienta, ainda, que se trata de uma idade ideal para promover atividades de enriquecimento lexical e de ampliação de vocabulário, investindo em jogos que favoreçam a categorização das palavras.

B. PARTES DO CORPO

1. *O intruso*

Esta atividade, “o intruso”, teve como objetivos verificar a existência de um intruso no grupo de imagens dadas; conseguir definir as imagens que correspondem corretamente ao grupo e observar se colocam separadamente a imagem que representa o intruso. Esta atividade iniciou-se com a intervenção da EE, que apresentou vários cartões com imagens do corpo humano; no meio desses conjuntos havia um intruso e a criança teria de o identificar. Como item de treino, apresentou-se o seguinte conjunto de imagens: uma mão, dedos, unhas e uma perna, identificando-se a perna como um intruso. De referir que esta atividade implicou que anteriormente fossem realizados vários desafios para mostrar à criança a constituição do corpo humano, para que, através deste jogo, a criança se sentisse encorajada a responder, desenvolvendo o vocabulário. Esta atividade foi trabalhada com base na apresentação em linha das imagens. O jogo iniciava-se com a apresentação de cerca de quatro a cinco imagens seguidas. Eram explicadas uma a uma e, de seguida, questionava-se as crianças. Foi apresentada aleatoriamente a imagem no seu conjunto, ou seja, numa linha eram apresentadas por exemplo, o dedo, a unha, a mão e, em seguida, o pé. Quando apresentada esta linha, as crianças, após a sua observação, identificavam que o pé não pertencia ao conjunto da mão.

Veja-se o exemplo que se segue, que corresponde ao item de treino:

Estagiária: Então vamos descobrir qual é o intruso nas imagens?

Grupo: Sim, mas Joana o que é isso?

Estagiária: É um jogo que temos várias imagens e vamos descobrir qual a imagem que não faz parte daquele conjunto, perceberam?

Grupo: Sim!

Estagiária: Então tenho aqui quatro imagens e vamos referir o que se vê em cada uma. A primeira imagem é uma mão, e o que temos na mão? Temos pés? (mostra a imagem)

Grupo: Não, temos dedos.

Estagiária: Exatamente. Temos dedos e... (mostra a imagem)

Grupo: Unhas!

B.V: Pele

Estagiária: Exatamente, qual a imagem que não faz parte deste grupo?

Grupo: Um pé.

Estagiária: Boa!

Como refere,

Para conseguir que as crianças adquiram uma variedade de palavras, relativas a situações muito diversas, juntamente com a sua utilização mais precisa e pessoal, o educador deve partir do vocabulário que a criança já possui e propor a sua participação ativa em novas situações (García, Gil, & Zaloña, 1993, p.123).

Em suma a criança, desenvolve habilidades no seu conhecimento e no desenvolvimento do vocabulário, o que está certo e errado num contexto hierárquico de imagens.

O quadro que se segue sintetiza as respostas das crianças.

Quadro 7. Atividade 2 – Identificação de holónimos/merónimos “Qual é o intruso?”

Categoria: Partes do Corpo									
Itens	Resposta esperada	Intruso	Resposta da criança A. M.	Resposta da criança A. L.	Resposta da criança P. M.	Resposta da criança B.V.	Resposta da criança S. P.	Resposta da criança L. M.	Resposta da criança M.V.
Mão	Dedos e unhas	Perna	Perna	Perna	Perna	Perna	Perna	Perna	Perna
Cara	Olhos, nariz e boca	Mão	Mão	Mão	Mão	Mão	Mão	Mão	Mão
Pé	Dedo e unha	Braço	Braço	Braço	Braço	Braço	Braço	Braço	Braço
Perna	Pé e joelho	Boca	Boca	Boca	Boca	Boca	Boca	Boca	Boca
Ombro	Braço e mão	Pé	Pé	Pé	Pé	Pé	Não Respondeu	Pé	Não respondeu
Tota das respostas certas			5/5	5/5	5/5	5/5	4/5	5/5	4/5

Esta atividade permitiu perceber que todas as crianças compreenderam a atividade a realizar com bons resultados, sendo apenas de referir que, duas crianças com idade compreendida de 4 anos e 5 anos, tiveram dificuldade na observação de um intruso, sendo uma das mais difíceis de compreender, os de 5 anos compreenderam corretamente sem demonstrar dificuldades. O objetivo deste jogo era aumentar a sua complexidade, sendo que a maior dificuldade que a criança encontrava era na distinção do pé no meio da mão, visto que ambos têm cinco dedos, e necessitavam de estar atentos para não confundir o pé com a mão.

Veja-se o diálogo estabelecido com uma das crianças que manifestou dificuldade num dos itens:

Estagiária: Quais são estas partes do corpo (representadas nas imagens)?

S.P.: A mão e o braço.

Estagiária: Boa, S.P! E esta imagem, o que é?

S.P.: Não sei.

Estagiária: Olha S.P, repara na Joana, aqui temos a mão, depois vem o braço e depois temos o... (apontando para o ombro)

S.P.: Ombro

Estagiária: Boa, então o que não faz parte?

S.P.: O ombro!

Estagiária: Não, S.P Como vimos, a mão, o braço e o ombro pertencem à mesma parte. Qual a imagem que representa um sítio do corpo diferente?

S.P.: O pé!

Estagiária: Sim, S.P, muito bem, boa!

Assim, as relações de inclusão entre as palavras, neste contexto específico de partes do corpo humano, podem, por vezes, revelar complexidade para as crianças. Assim, a relação todo-parte pode só ser reconhecida quando se faz um conjunto de ligações entre as palavras (Pires, 2015).

CATEGORIA: OBJETOS

1. *Os objetos da reciclagem*

Depois da construção dos ecopontos feitos com caixas de superbook e pintadas pelas crianças, foram apresentados vários objetos, garrafas de vidro, plásticos, garrafas de plástico, pilhas, caixas de cartão, garrafinhas pequeninas de vidro, pacotes de leite, pacotes de chá e foi chamada uma criança de cada vez, para que escolhesse um objeto e, em seguida, o colocasse no ecoponto correto. À medida que os objetos iam sendo apanhados, a criança dirigia-se à EE e, voltados para o grupo, referia o objeto que tinha na mão e qual o ecoponto a colocar.

De referir que esta atividade permitiu explorar o campo lexical, estando envolvido vocabulário relacionado com o ambiente, a reciclagem e vários objetos. De referir que esta exploração de campos lexicais implica o trabalho com determinados temas e contextos. Assim, segundo Guerra e Andrade (2012), é fundamental não esquecer que “ensinar o léxico compreende levar em consideração alguns conceitos base” (p. 233), ou seja, há um todo um trabalho temático que antecede estas tarefas.

Esta atividade permitiu às crianças desenvolver claramente o vocabulário relacionado com este tema e, simultaneamente, desenvolver a sua vertente de futuros cidadãos com responsabilidade ecológica. Veja-se um exemplo de diálogo estabelecido com o grupo:

Estagiária: “Que objeto é este?”

Grupo: “Garrafa de vidro”

Estagiária: “E pertence a que ecoponto?”

Grupo: “Ao ecoponto verde do vidro”

De referir que um dos objetos suscitou dúvidas ao grupo. Veja-se a situação:

Estagiária: “E este objeto, qual é?”

Grupo: “É um pacote de leite”.

Estagiária: “E onde colocamos o pacote de leite?”

Grupo: “No ecoponto azul, no cartão”

Estagiária: “Não, não! Sabem porquê? Eu vou mostrar, como veem, há uma película cinzenta dentro do pacote de leite, e esta película é plástico, não podemos colocar o pacote no ecoponto azul porque ele não é totalmente de cartão.”

Mais uma vez fica provado que a exploração de campos lexicais permite o desenvolvimento de temáticas e, ao mesmo tempo, explorar o diálogo com as crianças, promovendo a interação. De referir que algumas investigações provaram que as temáticas relacionadas com assunto do mundo auxiliam no desenvolvimento lexical de crianças em idade pré-escolar (Reyes & Pérez, 2014).

O quadro que se segue sintetiza as respostas das crianças.

Quadro 8- Atividade 3- Campo Lexical - “Os objetos da reciclagem”

Categoria: Objetos								
Itens	Resposta esperada	Resposta da criança A. M	Resposta da criança A. L.	Resposta da criança P. M	Resposta da criança B. V	Resposta da criança S. P	Resposta da criança L.M	Resposta da criança M.V
Garrafa de vidro de vinho grande	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde
Garrafa de vidro de vinho pequeno	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde
Pacote de leite escolar	Plástico Ecoponto amarelo	Cartão Azul	Cartão Azul	Cartão Azul	Cartão Azul	Cartão Azul	Cartão Azul	Cartão Azul
Cartão	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul
Saca do chá	Plástico Ecoponto amarelo	Plástico Ecoponto amarelo	Plástico Ecoponto amarelo	Plástico Ecoponto amarelo	Plástico Ecoponto amarelo	Plástico Ecoponto amarelo	Plástico Ecoponto amarelo	Plástico Ecoponto amarelo
Pacote de leite grande	Plástico Ecoponto amarelo	Cartão/Papel Azul	Cartão/Papel Azul	Cartão/Papel Azul	Cartão/Papel Azul	Cartão/Papel Azul	Cartão/Papel Azul	Cartão/Papel Azul

Garrafa de água	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde
Frasco de vidro	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde
Garrafa de água das pedras de vidro	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde	Vidro Ecoponto verde
Folha de papel	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul	Cartão/Papel Ecoponto azul
Total das respostas certas		8/10	8/10	8/10	8/10	8/10	8/10	8/10

Nesta atividade, todas as crianças, quer de quatro quer de cinco anos de idade, mantiveram o mesmo nível de respostas certas e erradas. Como explicitado anteriormente, o erro das crianças deveu-se ao facto de haver dois objetos que requeriam informação adicional sobre a reciclagem.

CATEGORIA: CATEGORIAS

1. *Como é que se veste o Pai Natal?*

Esta atividade surgiu na sequência de uma outra em que se explorou objetos relacionados com o Pai Natal. Neste sentido, a EE deu às crianças uma imagem do Pai Natal em branco. O objetivo era que as crianças desenhassem o vestuário que o Pai Natal poderia vestir, pintando, de seguida, o desenho.

Todas as crianças, no fim da atividade, deveriam descrever o seu desenho, indicando as peças de vestuário escolhidas. Segue-se um exemplo:

Estagiária: O Pai Natal veste-se como nós ou tem um fato específico?

B.V.: Não, Joana, o Pai Natal tem um gorro.

Estagiária: Como vestiste o teu Pai Natal?

B.V.: Um casaco vermelho e um cinto.

Estagiária: E é só isso que o teu Pai Natal tem vestido, não tem mais nada?

B.V.: Tem botas!

Estagiária: De que cor?

B.V.: Pretas.

No final, a EE lançou um desafio, vestir o Pai Natal de forma diferente.

Estagiária: Muito bem, então o Pai Natal não se veste como nós, pois não?

Grupo: Não!

Estagiária: Então agora vamos descobrir como podemos vestir o Pai Natal de forma diferente, vocês acham boa ideia?

Grupo: Sim!

De seguida, as crianças referiam outras peças de vestuário que podiam ser utilizadas pelo Pai Natal como “calças”; “calças de ganga”; “camisola”; “casaco”. A EE procurou desenvolver a descrição de vestuário, através da apresentação de atributos, questionando, nomeadamente, a cor.

Conclui-se, portanto, que é através de diversas atividades de relação hierárquica que a criança desenvolve não só a nomeação mas também a enumeração de atributos (Sim-Sim, 1998).

PARTES DO CORPO

1. *Frases disparatadas*

De seguida, explorou-se uma atividade com o objetivo de reforçar as relações semânticas de inclusão, todo-parte, com o corpo humano, à semelhança do que já havia sido feito.

Assim, este jogo consistiu na entrega a cada um dos meninos de duas placas, uma verde e uma vermelha. O objetivo do jogo é a criança aperceber-se da incoerência da frase descobrindo o disparate e levantando a placa vermelha, ou a verde, no caso de a frase estar correta.

De referir que se introduziu a atividade através do lúdico de forma a entusiasmar as crianças para as aprendizagens, de forma a que aprendam, brincando. Veja-se o diálogo.

Estagiária: Hoje temos um jogo muito divertido, hoje vocês vão ser como os polícias de trânsito, mas neste caso uns polícias da frase, sabem porquê?

Grupo: Não!

Estagiária: Porque hoje a Joana vai entregar duas placas, uma placa verde e uma placa vermelha, a placa verde é para usar quando a Joana diz uma frase certa a placa vermelha, vocês usam-na quando a Joana diz uma frase errada, pode ser? Toda a gente percebeu?

Grupo: Sim!

Estagiária: Então, o A tem cabelo nas orelhas?

A.M.: Não, tem cabelo na cabeça!

Estagiária: Então que placa usamos, a verde ou a vermelha?

A.M. A vermelha, porque o que disseste está mal!

O jogo começou com um item de treino.

Estagiária: Então meninos vamos descobrir o que está certo ou errado com as placas que vocês têm?

Grupo: Sim!

Estagiária: Então a primeira pergunta é: o Afonso tem cabelo nas orelhas?

Grupo: Não!

Estagiária: Então onde tem o cabelo?

Grupo: Na cabeça.

Estagiária: Boa, é mesmo isso! E qual é a placa que utilizamos?

Grupo: A vermelha.

Em suma, a criança identifica, através da sequência apresentada das imagens, e com base no seu conhecimento lexical, a relação de inclusão apresentada, de forma a compreender que o “erro” descoberto não pertence àquele grupo todo-parte.

Frases Disparatadas

1-O A. tem cabelo nas orelhas?

Rsp: O A. tem cabelo na cabeça.

2-A B. tem cabelo na cabeça? (certo)

Rsp: A B. tem cabelo encaracolado na cabeça.

3- O S.P tem olhos nas pernas?

Rsp: Não, o S. tem os olhos na cara.

4- O J. tem as pernas junto aos olhos?

Rsp: Não, o J. tem pernas depois da barriga.

5-A L. tem três olhos no rosto?

Rsp: Não, a L. tem dois olhos no rosto.

6-A L. tem duas cabeças?

Rsp: Não, a L. tem uma cabeça.

7- O D. tem três pés na cara?

Rsp: Não, o D. tem dois pés depois das pernas.

8- O L.M tem cabelo nas unhas?

Rsp: Não, o L. tem cabelo na cabeça.

9- A M.V tem unhas nos dedos? (certo)

Rsp. Sim, a M.V tem unhas nos dedos.

10-O P.M tem dentes na boca? (certo)

Rsp: Sim, o P. tem dentes na boca.

11- A E. tem o nariz na testa? (errado)

Rsp: Não, tem o nariz na cara.

12-O R. tem unhas nos braços? (errado)

Rsp: Não, tem unhas na mão.

13-O T. tem os joelhos nos braços? (errado)

Rsp: Não, tem os joelhos na perna.

14- A E. tem uma mão na perna? (errado)

Rsp: Não, tem duas mãos nos braços.

15- A A.L. tem botas calçadas nas mãos? (errado)

Rsp: Não, a A.L. tem botas calçadas nos pés.

16-O L. tem dentes nas orelhas? (errado)

Rsp: Não, tem dentes na boca.

17-A M. tem um fato de banho vestido nos pés? (errado)

Rsp: Não, a M. tem um fato de banho vestido no corpo.

Como se verifica pelos exemplos, sempre que possível, procurava-se enriquecer a atividade com a enumeração de atributos, através de questões feitas à criança como, por exemplo, “como é o cabelo de B.V?”.

O quadro que se segue apresenta os resultados da atividade.

Quadro 11- Atividade Holónimos/Merónimos “Frases Disparatadas”

Categoria: Categorias								
Itens	Resposta esperada	Resposta da criança A. M	Resposta da criança A. L.	Resposta da criança P. M	Resposta da criança B. V	Resposta da criança S. P	Resposta da criança L.M	Resposta da criança M.V
Cabelo nas orelhas	Cabelo na cabeça	na cabeça	na cabeça	na cabeça	na cabeça	na cabeça	na cabeça	na cabeça
Cabelo na cabeça	Cabelo na cabeça	na cabeça	na cabeça	na cabeça	na cabeça	na cabeça	na cabeça	Não respondeu
Olhos nas pernas	Olhos na cara	na cara	na cara	na cara	na cara	na cara	na cara	na cara
Pernas junto aos olhos	Pernas depois da barriga	Nos pés	Nas pernas	Nas pernas	Nas pernas	Nos pés	Nos pés	Nos pés
Três olhos no rosto	Dois olhos no rosto	Dois olhos na cara	Dois olhos na cara	Dois olhos na cara	Dois olhos na cara	Dois olhos na cara	Dois olhos na cara	Dois olhos na cara
Duas cabeças	Uma cabeça	Uma	Uma cabeça	Uma cabeça	Uma cabeça	Uma	Uma cabeça	Uma
Três pés na cara	Dois pés depois das pernas	Nas pernas	Nas pernas	Nas pernas	Nas pernas	Nas pernas	Nas pernas	Nas pernas
Cabelo nas unhas	Cabelo na cabeça	Cabeça	Cabeça	Cabeça	Cabeça	Cabeça	Cabeça	Cabeça
Unhas no dedo	Unhas no dedo	Não. Tem na mão	Não respondeu	Não respondeu	Não. Tem na mão	Não. Tem na mão	Não respondeu	Não respondeu
Dentes na boca	Dentes na boca	Na boca	Na boca	Dentes na boca	Na boca	Na boca	Dentes na boca	Não respondeu
Nariz na testa	Nariz na cara	Não respondeu	Não respondeu	Na cara	Na cara	Não respondeu	Na cara	Não respondeu
Unhas no	Unhas nas	Unhas nas	Unhas nas	Unhas nas	Unhas nas	Unhas nas	Unhas nas	Unhas nas

braço	mãos	mãos	mãos	mãos	mãos	mãos	mãos	mãos
Joelhos nos braços	Joelhos nas pernas	Joelhos nas pernas	Joelhos nas pernas	Joelhos nas pernas	Joelhos nas pernas	Joelhos nas pernas	Joelhos nas pernas	Joelhos nas pernas
Mão na perna	Mão depois do braço	Mão depois do braço	Mão depois do braço	Mão depois do braço	Mão depois do braço	Mão depois do braço	Mão depois do braço	Mão depois do braço
Botas calçadas nas mãos	Botas calçadas nos pés	Nos pés	Nos pés	Nos pés	Nos pés	Nos pés	Nos pés	Não respondeu
Dentes nas orelhas	Dentes na boca	Na boca	Na boca	Na boca	Na boca	Na boca	Na boca	Na boca
Fato de banho vestido nos pés	Fato de banho vestido no corpo	Não é nos pés	É vestido. Não é nos pés	Não é nos pés	É no corpo	Não é nos pés	Nos pés, não	Não é nos pés
Total das respostas certas		14/17	14/17	16/17	16/17	15/17	16/17	12/17

De referir que, em algumas situações, as crianças conseguiram descobrir que a frase era disparatada, porém, tiveram alguma dificuldade em exprimir o que queriam dizer, sendo de notar algum comprometimento das capacidades expressivas e, sobretudo, de definição categorial (Sim-Sim, 2008).

ATIVIDADES FINAIS

Como atividade final, usou-se um conjunto de imagens que originam três tarefas diferentes. O primeiro conjunto de imagens refere-se aos opostos, são espalhadas as cartas ao longo da mesa e a criança decide escolher uma carta e procurar o seu contrário. O jogo só acaba quando todos os contrários estão agrupados com o seu par.

Como segunda tarefa, relacionada com a relação de inclusão (todo-parte), foram utilizadas duas imagens principais, uma bicicleta e um carro, apresentando-se um conjunto de imagens de partes que constituem o carro, como os faróis, o volante, os pneus, os assentos entre outros, e imagens que pertencem à bicicleta como os pedais, a estrutura da bicicleta, a buzina, o volante, entre outros.

Como terceiro desafio, surgiram duas imagens principais, uma imagem que representa o conjunto de animais de quatro patas e outra com um conjunto de imagens de duas patas. Apresentei todos os animais conhecidos pelas crianças e alguns desconhecidos com o objetivo de alargar o vocabulário do grupo. Depois de apresentadas as duas imagens principais, a EE baralhou as imagens de todos os animais e pediu à criança que fosse vendo cada animal que escolhia e que verificasse que tipo de animal era, de acordo com a categorização dada, o que permitiu trabalhar as relações hierárquicas.

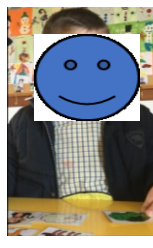
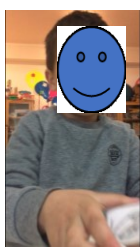


Fig. 12

Fig. 13

Fig. 14

Fig. 15

Fig. 16

Fig. 17

Fig. 18

Criança
B.V

Criança L.M

Criança SP

Criança AL

Criança AM

Criança M.V

Criança P.M

Quadro 12- Atividade “A que gaveta eu pertença”

Categoria: Opostos								
Itens	Resposta esperada	Resposta da criança A. M.	Resposta da criança A. L.	Resposta da criança P.	Resposta da criança B.	Resposta da criança S.	Resposta da criança L.	Resposta da criança M.
Frio	Calor	Calor	Calor	Calor	Calor	Não respondeu	Calor	Calor
Dia	Noite	Noite	Noite	Noite	Noite	Noite	Noite	Noite
Grande	Pequeno	Pequeno	Pequeno	Pequeno	Pequeno	Pequeno	Pequeno	Pequeno
Aberta	Fechada	Fechada	Fechada	Fechada	Fechada	Fechada	Fechada	Fechada
Quente	Frio	Frio	Frio	Frio	Frio	Frio	Frio	Frio
Cima da mesa	Debaixo da mesa	Debaixo da mesa	Debaixo da mesa	Debaixo da mesa	Debaixo da mesa	Debaixo da mesa	Debaixo da mesa	Debaixo da mesa
Doce	Amarga	Amarga	Não respondeu	Amarga	Amarga	Amarga	Não respondeu	Não respondeu
Gordo	Magro	Magro	Magro	Magro	Magro	Magro	Magro	Magro
Total das respostas certas		8/8	7/8	8/8	8/8	7/8	7/8	7/8

Como se verifica, as crianças conseguem nomear itens opostos, mas nem sempre o fazem, usando a mesma classe de palavras. Assim, por vezes, mantém-se apenas o traço semântico (Sim-Sim, 2008), como aconteceu num dos itens de treino.

Estagiária: A.L., lembraste de jogarmos há muito tempo atrás o jogo dos contrários?

AL: Sim.

Estagiária: Então, nós agora vamos voltar a jogar, mas com mais cartas. Achas que vais conseguir descobrir todas?

AL: Sim.

Estagiária: Então vamos lá, escolhe uma carta e mostra-me qual é que achas que é o contrário dessa carta.

Estagiária: Que carta escolheste?

A.L.: Eu escolhi a carta do menino.

Estagiária: Como está o menino?

A.L.: Assim (e fez um gesto de tristeza)

Estagiária: Quando tu também estás assim, como te sentes?

A.L.: Triste

Estagiária: Pois está, o menino está triste. Então qual é a carta que representa o contrário do menino triste.

A.L.: É o menino a rir-se.

Estagiária: Pois é, um menino está triste, o outro está contente.

A segunda tarefa implicava, como anteriormente referido, que a criança identificasse a que objeto pertenciam determinadas peças, o que permitia um diálogo entre a EE e a criança. Veja-se o exemplo.

Estagiária: L, temos duas imagens principais, sabes identificar quais são?

L.: Sim, Joana, a bicicleta e o carro.

Estagiária: Muito bem, sabes então colocar as imagens no sítio certo, ou seja, onde pertence cada uma?

L.: Sim, estas rodas pertencem ao carro

Estagiária: Porquê?

L.: Porque são maiores que as da bicicleta!

Estagiária: Muito bem, e isto? (apontando para os pedais)

L.: Estas "coisas" (pedais) são da bicicleta.

Estagiária: Porquê?

L.: Porque o carro não tem isto, é só da bicicleta como eu tenho em casa.

Mais uma vez, o diálogo trocado entre as crianças permitiu o desenvolvimento de um discurso que permite não só o desenvolvimento de determinadas relações semânticas, neste caso, inclusão, mas também desenvolver a linguagem e o conhecimento do mundo.

Quadro 13-Atividade final (holónimos/merónimos) “A que gaveta pertencço?”

Holónimos/ Merónimos								
Itens	Resposta esperada	Resposta da criança A. M.	Resposta da criança A. L.	Resposta da criança P.	Resposta da criança B.	Resposta da criança S.	Resposta da criança L.	Resposta da criança M.
Rodas do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Não respondeu	Imagem do carro	Não respondeu
Volante do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro
Acentos do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Não respondeu
Faróis do Carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro
Espelhos do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro
Pedais da bicicleta	Imagem da bicicleta	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro
Acento da bicicleta	Imagem da bicicleta	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro
Corrente da bicicleta	Imagem da bicicleta	Imagem do carro	Não respondeu	Imagem do carro	Imagem do carro	Não respondeu	Imagem do carro	Imagem do carro
Estrutura da bicicleta	Imagem da bicicleta	Imagem do carro	Não respondeu	Não respondeu	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro
Rodas da bicicleta	Imagem da bicicleta	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro	Imagem do carro
Total das respostas certas		10/10	8/10	9/10	10/10	8/10	10/10	8/10

De referir que as crianças com idade de 4 anos obtiveram menos duas respostas do total de todas as questões.

A última atividade realizada tinha como objetivo agrupar as imagens hierarquicamente, permitindo, mais uma vez, o desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento do mundo. Veja-se o exemplo:

Estagiária: M., sabes verificar quais são as imagens principais que estão neste conjunto de imagens?

M.: Sim, são estas duas, são as diferentes das outras

Estagiária: Muito bem, e o que achas que cada uma representa?

M.: São animais.

Estagiária: Sim, são animais, tens razão, mas sabes a diferença de uma e da outra?

M.: Sim, uma tem gatinhos, cães e a outra só tem passarinhos.

Estagiária: Certo, podemos contar as patinhas de cada um?

M.: Sim, uma, duas, três, quatro, e uma e duas, uma tem 4 patas e os outros têm duas patas!

Estagiária: Muito bem, achas que agora és capaz de dividir as cartas dos animais?

M.: Sim!

Estagiária: Onde pertence a cegonha?

M.: Aos pássaros

Estagiária: E o cão?

M.: Aos de 4 patas.

Estagiária: A cegonha pertence aos pássaros, o cão pertence aos animais de quatro patas!

O quadro que se segue apresenta os resultados.

Quadro 14- Atividade final (hipónimos/hiperónimos) “A que gaveta pertencem?”

Categoria: Categorias								
Itens	Resposta esperada	Resposta da criança A. M.	Resposta da criança A. L.	Resposta da criança P.	Resposta da criança B.	Resposta da criança S.	Resposta da criança L.	Resposta da criança M.
Ovelha	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas
Cão	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas
Gato	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas
aca	Animais	Animais de	Animais de	Animais de	Animais de	Animais de	Animais de 4	Animais de

	de 4 patas	4 patas	4 patas	4 patas	4 patas	4 patas	patas	4 patas
Macaco	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas
Tartaruga	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas
Porco	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas
Cavalo	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas
Leão	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas	Animais de 4 patas
Total das respostas certas		16/16	16/16	16/16	16/16	16/16	16/16	15/16

Todas as crianças conseguiram compreender o objetivo da tarefa e agruparam de forma correta as cartas. Mais uma vez, desenvolveram conhecimento do mundo exterior.

CONCLUSÕES

Neste capítulo, fazemos referência às conclusões do estudo, efetuadas com base na questão da investigação e os seus objetivos centrais. Também estão presentes as limitações do estudo e suas recomendações para futuras investigações. Desta forma, retoma-se a questão de partida.

De que forma um conjunto de atividades centradas nas relações semânticas desenvolve o desenvolvimento lexical de crianças de 4/ 5 anos a frequentar a Educação Pré-Escolar?

Este projeto partiu da necessidade reconhecida de desenvolver a linguagem oral, uma vez que é na faixa etária do Pré-Escolar que o vocabulário expressivo das crianças deve ser promovido através de um conjunto de desafios. No caso deste estudo, optou-se por trabalhar as relações semânticas.

Assim, a primeira atividade consistiu no trabalho com o conceito de antonímia, tendo as crianças revelado alguma dificuldade em indicar claramente o antónimo. De referir que o princípio de contraste é difícil de ser verbalizado por crianças desta faixa etária, pondo em evidência que compreendem este princípio, mas não o exprimem verbalmente. Sim-Sim (1992) esclarece que o princípio de contraste é uma aquisição tardia. No entanto, na atividade final, as crianças conseguiam compreender claramente o conceito de contrário, porém, muitas vezes, apresentavam uma outra classe de palavra para exprimir o oposto, ou seja, mantém-se o traço semântico, desrespeitando-se a classe de palavra.

No que diz respeito às outras relações semânticas, nomeadamente as relações de hierarquia, de inclusão e o desenvolvimento de campos lexicais, verifica-se que foram indutoras de várias aprendizagens. Assim, todos os desafios lançados às crianças permitiram o desenvolvimento de temáticas e, ao mesmo tempo, através do diálogo com as crianças, promoveu-se a interação linguística. De referir que algumas investigações provaram que as temáticas relacionadas com o mundo envolvente dos mais pequenos auxiliam no desenvolvimento lexical de crianças em idade pré-escolar,

o que este estudo corrobora. (Reyes e Pérez, 2014). Do mesmo modo, os diálogos criados permitiram não só a aplicação de determinados rótulos lexicais, mas sobretudo a enumeração de atributos (Sim-Sim, 2008).

É importante referir que todo o trabalho com o desenvolvimento lexical das crianças foi complementado com a leitura de histórias, uma vez que, no momento do conto, a EE fazia relações constantes com as aprendizagens realizadas nas atividades das relações semânticas. Além disso, questões sobre vocabulário eram constantemente realizadas, com o objetivo de desenvolver o vocabulário expressivo das crianças.

Quanto ao primeiro objetivo:

- Mostrar a importância do desenvolvimento lexical nas crianças do pré-escolar:

Com este objetivo, pretendia-se provar que todas as atividades de desenvolvimento lexical são fundamentais na idade do pré-escolar. Além disso, todas as aprendizagens feitas nesta etapa influenciam as crianças no seu percurso escolar futuro.

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 incutir maior complexidade às mesmas, através da introdução de novos vocábulos, de frases complexas, fatores que muito auxiliarão a compreensão oral.

Também, Capovilla e Dias, referem que,

“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.”

Relativamente ao segundo objetivo,

-Desenvolver o vocabulário das crianças com base num conjunto de atividades baseadas nas relações semânticas.

Neste caso, o estudo aqui apresentado prova que as crianças desenvolvem o vocabulário quando expostas a tarefas de desenvolvimento linguístico, neste caso de relações semânticas. À semelhança de outros estudos, este também vem corroborar que o trabalho com as relações semânticas permite o estabelecimento de cadeias lexicais.

Reyes e Pérez (2014) reforçam o papel que as experiências da criança e as suas conceções 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.

Do mesmo modo, é fundamental o trabalho com imagens/ objetos, como foi realizado ao longo deste trabalho, para que a criança consiga categorizar e atribuir determinados rótulos lexicais, pois só a partir da nomeação é que as palavras adquirem sentido. Assim,

As palavras representam os objetos a que se referem e, simultaneamente, a classe a que esses objetos pertencem ... A palavra é um símbolo que representa uma realidade, sendo, por isso, simbólica a relação entre as palavras e a realidade a que se refere, quer ela seja o conceito ou apenas uma entidade desse conceito. (Sim-Sim, 1998, p.110)

Em suma, as tarefas realizadas funcionaram como poderosas ferramentas de aquisição e desenvolvimento de vocabulário produzido, não só pelo aumento de repertório lexical, mas também pelas conexões e redes semânticas estabelecidas entre os diferentes conceitos (Pires, 2015).

Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras

Como qualquer trabalho, ou investigação, o relatório aqui apresentado também tem muitas limitações.

Assim, saliento o facto de os dados dizerem apenas respeito a um número limitado de crianças. Apesar de ter sido uma opção, verifica-se que são apenas conclusões aplicáveis àquele contexto. Do mesmo modo, a análise efetuada poderia ter sido mais pormenorizada, considerando outras categorias de análise, o que, por questões de tempo, não se fez. Uma intervenção mais prolongada não só possibilitaria um maior número de intervenções, mas também permitiria caracterizar a evolução de todos os elementos do grupo de forma pormenorizada.

Outra desvantagem sentida é a limitação imposta pela planificação prévia do Jardim de Infância e na qual não participamos.

Por fim, salienta-se o facto de realizarmos um duplo papel, educadora estagiária e investigadora, o que torna esta tarefa bastante complexa.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Foi na minha infância que descobri que ser educadora de Infância era um dos meus grandes sonhos, ainda era pequena quando dizia que o meu mundo era com crianças, talvez por ter falta de um irmão e sempre que sempre que encontrava uma criança na rua, esta sorria para mim e vice-versa.

Chegando ao fim de mais uma etapa académica, de trabalho tão árduo, é, então, o momento de relembrar, com um sorriso no rosto, todo o estágio da PES I e PES II e refletir acerca do mesmo. O estágio foi, sem dúvida, um percurso de crescimento, de partilha de saberes, acrescentando muito à minha «bagagem de ensinamentos» quer durante a Licenciatura em Educação Básica quer durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar. E posso dizer que aprendi muito.

De facto, a experiência no estágio foi uma mais valia para compreender o que significa trabalhar num contexto que será o nosso futuramente e com crianças que estarão à nossa responsabilidade.

Desta forma, durante o estágio em contexto de creche, desde os quatro meses até aos três anos de idade, destaco a importância dos cuidados na primeira infância, pois “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, nesta etapa educativa, é necessário estar consciente desta realidade, valorizando a criança como protagonista da sua própria aprendizagem, desempenhando um papel ativo na construção de si mesma e do mundo que a rodeia.

Com base numa aprendizagem ativa baseada nos saberes da criança, é de referir que todas as atividades pensadas foram com o objetivo de desenvolver as capacidades destas crianças tão pequenas. As atividades foram sempre pensadas olhando sempre para a criança como um ser com potencialidades múltiplas, capaz de estabelecer relações com os adultos e com as crianças que as rodeiam. O planeamento das atividades teve sempre como base formas novas e criativas de estimular as

crianças, progredindo na sua complexidade à medida que contactávamos com os diferentes grupos.

Destaco que senti muito orgulho ver crianças que não andavam começarem a andar, foi sem dúvida muito gratificante.

Depois de uma caminhada no berçário, eis que surgem as crianças de um ano, em que todas as atividades eram com base no desenvolvimento de conhecimentos e principalmente da motricidade fina.

Foi nesta sala, que, pela primeira vez, tive oportunidade de executar algumas rotinas, rotinas essas que requerem tempos de atenção mais longos que só começam a ser possíveis nesta fase mais avançada do contexto de creche. Mais do que a relação estabelecida com as educadoras cooperantes e auxiliares, nesta fase compreendi a importância da relação estabelecida com os pais, uma relação de confiança, em que 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 com ela.

Depois de uma longa caminhada na PES I, surge o segundo desafio, o pré-escolar, designado como PES II, este foi o maior desafio. Teve início com a observação de duas semanas e, em seguida a primeira planificação e implementação, um trabalho assustador, pois o medo de falhar era muito grande. Saliento, no entanto, o trabalho de equipa, aliado às interações constantes entre adultos/crianças, bem como a presença de ambientes de aprendizagem estimulantes que tentamos criar e as próprias rotinas diárias, gerando uma “aprendizagem pela ação”.

Nesta fase, é de destacar o importante papel desempenhado pela educadora cooperante responsável, para desenvolver as diversas capacidades da criança. Nas duas semanas de observação, foi possível perceber a importância do modelo curricular *High/Scope* para a Educadora, modelo que implica uma construção pessoal e ativa da criança na estruturação da ação e do conhecimento. Este procura promover a cooperação através de explorações em pequeno e grande grupo, partindo sempre da realidade e experiências das crianças e, 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, pois era um grupo heterogéneo em termos de idade, dificultando a implementação.

Assim, foi preciso adotar uma atitude reflexiva, de questionamento frequente, em que as atividades foram cuidadosamente programadas. Uma das minhas maiores preocupações foi promover aprendizagens através do lúdico, evitando escolarizar a Educação Pré-Escolar, pois como Vasconcelos (2009) “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” (p. 68). 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. Felizmente, considero ter tido sucesso em ambos os papéis, conseguindo dosear eficazmente os tempos disponíveis para a execução de ambos e encorajando, de forma repetida, o cruzamento de conhecimentos, através de uma área, desenvolvendo todas as restantes domínios e subdomínios estabelecidos para este nível de ensino. Este ano permitiu-me perceber que sem trabalho não há sucesso e, acima de tudo, 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, oferecendo 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 dificuldades que poderiam surgir, as estratégias a utilizar, os recursos a selecionar.

Para terminar, deixo a minha perspetiva de futura educadora, pois, para mim, ser educador(a) é reorientar, promover conhecimento, mostrar múltiplas possibilidades, provocar diferenças positivas e mudar o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, C. B. (2011). O lugar das palavras na aula de língua materna. *EDUSER: Revista de Educação*, 3(2), 60-81.
- Brickman, A.N. & Taylor, S.L. (1997). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (1994). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas Teoria e Prática*. Coimbra. Grupo Almedina.
- Capellini, S. A., & Conrado, T. C. (2009). *Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita*. *Revista CEFAC*, 11(2), 183-193.
- Campos, F. R., Rabelo, A. T., Friche, C. P., Vasconcelos da Silva, B. S., Friche, A. A., Alves, C. R., & Goulart, L. M. (jul-ago de 2014). Alterações da linguagem oral no nível fonológico/fonético em crianças de 4 a 6 anos residentes em Belo Horizonte. *Rev. CEFAC*, 16(4), 1151-1160.
- 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.
- Campos, M. H. C. & Xavier, M. (1992): *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche - CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Duarte, I. & Figueiredo, O. (2011). *Português, língua e ensino*. Porto: Editorial da Universidade do Porto.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fons Esteve, M. (2007). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Grao.
- García, S., Gil, P., & Zaloña, P. (1993). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar – volume III - Comunicação Linguística*. Rio de Mouro: Editora Nova.
- 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
- Hohmann, M., & Weikart D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hilary, A., Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Snowling, M., & Fricke, S. (2017). Oral language skills intervention on pre-school - a cautionary tale. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52, 71-79. doi:10.1111/1460-6984.12257
- Laranjeira, R. (2013). Desenvolvimento lexical: Perspetivas e práticas do professor no 1º Ciclo. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Acedido fevereiro 20, 2019, em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3129/1/Desenvolvimento%20lexical.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- ME-DGIDC. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME-DGIDC.
- 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.
- Pires, Natália (2016). *Desenvolver o léxico no pré-escolar: uma ponte para a aprendizagem da leitura*.
- Powell, A. (1991). *A Abordagem High/Scope À Educação de Bebés e Crianças em Contextos de Grupo*. in Post, J., & Hohmann M., (2003) *Educação de bebés em*

Infantários-Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

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.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: McGrawHill.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-geral da Educação.

Silva, M., & Sá, C. M. (2004). Pelo facto do João estar a mentir não significa que o João é mentiroso: algumas reflexões sobre o ensino do vocabulário. In M. H. Araújo e Sá. M. H. Ançã & A. Moreira (coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. (pp. 29-40). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sim-Sim, I. (1992). Desenvolvimento conceptual e lexical: Que relação? *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2), 21-29.

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. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: ME/DGIDC.

- Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática - O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-200.
- Valério, J. (2016). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Acedido Janeiro 15, 2019, em http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394
- 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.
- Vegas, R. (2015). *Recursos didácticos en lengua y literatura: el desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.

ANEXOS

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex.mo Encarregado de Educação

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este semestre iremos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada II na sala do seu educando. Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada II contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o seu educando.

Como estas atividades estão interligadas na nossa Prática de Ensino Supervisionada II será importante que se efetue a filmagem ou se tire algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem apenas com os nossos supervisores.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex.^a autorização para se efetuarem filmagens ou fotos para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada II em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 15 de maio de 2018

As mestrandas

A Orientadora Cooperante

O encarregado de educação

Planificação das Atividades

Responsável pela implementação: Joana Vieira

Par(es) Pedagógico(s): Ana Marta Melo

Identificação do Jardim-de-Infância:

Data: 26 de novembro a 30 de novembro

Ambiente Educativo:

Parceiros Educativos:

Grupo: (nº total de crianças) – (11 – 5 anos); (7– 4 anos);

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação (o que se pretende que a criança aprenda)
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>(1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6,1.7,2.8,1.9,1.10,1.11,1.12; 4)</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>(4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7,4.8 8, 8.1, 11, 11.1,13, 13.1, 13.2, 16, 16.1, 16.2,</p>	<p>1-Desenvolvimento da socialização da criança</p> <p>1.1 -Valorizar a música como identidade social e cultural</p> <p>1.2 - Saber usar a música como instrumento de saudação</p> <p>1.3 - Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua</p>	<p><u>Segunda-Feira</u></p> <p>Acolhimento (9h00m às 9h30m)</p> <p>Rotinas iniciais do dia: antes de entrar na sala, as crianças deslocam-se aos seus cabides, pousam as mochilas e, de forma autónoma, vestem a sua bata.</p> <p>Seguidamente, entram na sala, sentam-se na mesa e aguardam a chegada do restante grupo. Posto isto, cantam a canção do “Bom Dia”. (Anexo 1)</p>	<p>Quadro do Chefe</p> <p>Quadro de Presenças</p> <p>Marcador</p> <p>Quadro do Tempo</p>	<p>A criança:</p> <p>Interage de forma adequada com os colegas de modo harmonioso;</p> <p>Aguarda pelos colegas;</p> <p>Canta a canção dos bons dias;</p> <p>Intersecta a linha e a coluna respetiva na tabela;</p>



<p>18, 18.1, 18.2)</p> <p><u>Domínio da matemática</u></p> <p>(6, 6.1, 6.2, 6.3, 15)</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u></p> <p>(2, 5, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 20, 20.1)</p> <p><u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</u></p> <p>()</p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p><u>Subdomínio de Artes Visuais</u></p> <p>(10, 10.1, 19, 19.1, 19.2, 19.3, 19.4, 19.5)</p> <p><u>Subdomínio da Música</u></p> <p>(7)</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Conhecimento do Mundo Social/Mundo Físico</p> <p>(3, 3.1,9, 9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 9.5, 12,12.1, 12.2, 14, 14.1, 17, 17.1, 17.2 21, 21.1, 21.2)</p>	<p>segurança e bem-estar.</p> <p>1.4 - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.).</p> <p>1.5 - Preencher tabelas de dupla entrada.</p> <p>1.6 - Marcar corretamente no calendário</p> <p>1.7 - Marcar corretamente o dia da semana</p> <p>1.8 - Marcar corretamente a estação do ano</p> <p>1.9 - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida.</p> <p>1.10 - Marcar corretamente o estado do tempo;</p> <p>1.11 - Contar corretamente as presenças e as faltas</p>	<p>Após terminarem a canção, a Educadora Estagiária pede às crianças que se dirijam ao Quadro das Presenças (por ordem alfabética), que identifiquem a sua fotografia e escrevam um P na sua presença (Anexo 2)</p> <p>Este processo termina quando o quadro estiver preenchido. Em seguida, a criança, que no dia anterior foi chefe, dirige-se ao quadro do chefe e roda a seta até encontrar a criança que irá ser chefe nesse dia. (Anexo 3)</p> <p>A criança eleita, dirige-se, de novo, ao quadro das presenças para fazer a contagem dos meninos presentes e dos meninos que estão a faltar, marcando com um “F” a vermelho na tabela as crianças que estão a faltar. (Anexo 4)</p> <p>Posteriormente, a EE questiona a criança eleita: “Quantas crianças estão na sala?”</p> <p>“Quantas crianças estão a faltar?”</p> <p>“Quantas meninas estão na sala?”</p> <p>“Quantos meninos estão na sala?” “Estão mais meninas ou meninos na sala? Porquê?”</p>		<p>Regista a sua presença e das restantes crianças com os grafemas “P” ou “F”;</p> <p>Conta corretamente o número de crianças que se encontram presentes, indicando quantos são meninas, quantos são meninos e quantos são no total;</p> <p>Marca corretamente o dia no calendário;</p> <p>Marca corretamente o dia da semana;</p> <p>Marca corretamente a estação do ano;</p> <p>Marca corretamente o estado do tempo, e a contagem referente ao estado do tempo.</p> <p>Refere em voz aguda as regras da sala</p> <p>Refere em voz aguda as tarefas do chefe</p>
---	---	---	--	--



	<p>1.12 - Construir a identidade e a autoestima;</p> <p>2-Participar em situações de jogo;</p> <p>3-Relacionar a imagem ao tema;</p> <p>3.1-Descobrir qual o tema a abordar na semana;</p> <p>4-Desenvolver a capacidade de escutar pistas para encontrar o objeto;</p> <p>4.1-Escutar atentamente o poema;</p>	<p>Finalizando, a criança eleita no Quadro do Chefe para marcar o Quadro do Tempo, (Anexo 5) dirige-se a este e marca corretamente o dia no calendário, o dia da semana, a estação do ano, o mês do ano em que se encontra, o estado do tempo, e a contagem referente ao estado do tempo. A mesma também se direciona para o quadro das tarefas do chefe e do quadro das regras (Anexo 6) e lê em voz alta para os restantes meninos. Caso a criança eleita necessite de ajuda, é auxiliada por outra criança.</p> <p>Para iniciar o primeiro dia de implementação, a EE realiza uma caça ao tesouro, as imagens que estão associadas a atividade do dia são espalhadas pela sala. (Anexo 7)</p> <p>Seguidamente, depois das crianças encontrarem as imagens é apresentado um poema inventado pela mesma, cujo nome é o “Menino Poluidor”, o objetivo deste poema é integrar a criança no tema da semana. (Anexo 8)</p> <p>Este tema tem a ver com a poluição no</p>	<p>-Imagens</p> <p>-Poema</p> <p>-Cartolina</p> <p>-Marcadores</p>	<p>-Participa em situações de jogo</p> <p>-Relaciona a imagem ao tema</p> <p>-Descobre qual o tema abordado</p> <p>-Encontra a imagem correspondente através de pistas</p> <p>Identifica a imagem visualizada</p> <p>-Observa pistas no poema</p>
--	---	---	--	---



	<p>4.2-Ser capaz de observar pistas no poema;</p> <p>4.3-Relacionar a imagem contrária à imagem apresentada;</p> <p>4.4-Desenvolver o sentido de antonímia;</p> <p>4.5-Desenvolver a compreensão da imagem e a sua relação com o tema’;</p> <p>4.6-Observar a antonímia presente nas imagens do quadro;</p> <p>4.7-Desenvolver a criatividade</p>	<p>nosso ambiente.</p> <p><u>Hora do lanche (10.00 às 10.30)</u></p> <p>Depois de realizada a leitura do poema, a EE irá apresentar um quadro construído em cartolina. (Anexo 7)</p> <p>No lado esquerdo, estão presentes as imagens do poema que indicam as diversas formas de poluir o ambiente e, no lado direito, estão espaços em branco para a criança colocar a respetiva imagem.</p> <p>Cada criança tem consigo a imagem que foi encontrada na caça ao tesouro.</p> <p>Essas imagens são o contrário de cada imagem anteriormente colocada na cartolina, ou seja, a primeira imagem é uma imagem com lixo no chão e a imagem contrária dessa é lixo no caixote do lixo e assim sucessivamente até a cada criança encontrar a sua imagem e conseguir desvendar qual pertence ao contrário da sua imagem.</p> <p>No fim da realização do cartaz, se ainda houver tempo, construímos o poema de novo em forma oral, do menino certinho,</p>		<p>-Identifica as pistas no poema</p> <p>-Relaciona a imagem contrária à imagem apresentada</p> <p>-Indica o antónimo de determinadas palavras</p> <p>Indica a imagem que corresponde ao antónimo da palavra</p> <p>-Identifica o lado positivo do poema</p>
--	---	--	--	--



	<p>na construção do poema</p> <p>4.8-Compreender a mensagem passada através da realização do poema no sentido positivo das ações do ambiente</p> <p>5-Cumprir regras e prestar atenção às instruções;</p> <p>5.1- Cooperar em situações de jogo;</p> <p>5.2- Cumprir os movimentos;</p> <p>5.3-Dominar movimentos como o saltar;</p> <p>5.4- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: o deslizar e o saltar a pés juntos ou num só pé;</p>	<p>ou seja, tudo o que poema anteriormente relatava de negativo é realizado da forma positiva, ou seja, os atos a realizar para ajudar o ambiente.</p> <p>No fim das atividades, a EE pede às crianças que se dirijam à auxiliar Ângela, para que possam realizar a sua higiene pessoal para irem almoçar.</p> <p><u>Hora do almoço (12.00 às 13.00)</u></p> <p><u>Terça-Feira</u></p> <p>Iniciamos este dia, com as rotinas do dia anterior e, em seguida, com a motricidade.</p> <p>Como aquecimento, a EE pede às crianças que formem um círculo à volta dela e dá dicas ao longo do aquecimento, como por exemplo, rodas as mão, rodar os pés, skipping baixo, skipping alto entre outros.</p> <p>O primeiro jogo é um circuito. Vão estar espalhados pelo ginásio arcos, cones, bancos suecos e bolas de futebol. (Anexo 9)</p> <p>O segundo jogo é o do lencinho o grupo é dividido em duas equipas, 9 crianças para cada grupo e a cada criança será dada uma</p>	<p>-Bolas</p> <p>-Arcos</p> <p>-Cones</p> <p>-Imagens com a mancha do subitizing</p> <p>-Lenço</p> <p>-Bancos suecos</p> <p>-Cordas</p> <p>-Bolas</p>	<p>- Cumpre regras;</p> <p>- Coopera com os colegas e professoras em situações de jogo;</p> <p>- Cumpre os movimentos corretos;</p> <p>- Salta corretamente;</p> <p>- Realiza movimentos que implicam deslizar, saltar a pés juntos ou num pé só;</p> <p>-Corre corretamente</p> <p>-Verifica a velocidade da criança</p>
--	---	---	---	---



	<p>5.5- Dominar movimentos que implicam deslocamentos como, o correr</p> <p>6- Reconhecer os numerais de 1 a 9;</p> <p>6.1-Reconhecer a imagem ao numeral</p> <p>6.2-Desenvolver a capacidade de subitizing;</p> <p>6.3-Observar através da mancha o numeral correspondente;</p> <p>7-Relaxar ao som da música;</p> <p>8-Ser capaz de visualizar o vídeo;</p> <p>8.1-Compreender a mensagem transmitida pelo vídeo</p> <p>9-Compreender o papel das ações dos seres humano no meio ambiente</p> <p>9.1-Ser capaz de identificar o problema da ação do homem</p>	<p>imagem em forma de quadrado com o numeral correspondente ao número que cada um tem, os números são de 1 a 9. (Anexo 10)</p> <p>Os grupos são colocados em lados opostos e a EE colocar-se-á a meio com um lenço na mão. De seguida, diz um número e a criança que tiver o respetivo número de ambas as equipas recolhe o lenço o mais rápido possível. Todas as crianças irão ser chamadas para apanhar o lenço.</p> <p>Para relaxamento, a EE coloca uma música de relaxamento (Anexo 11), onde pede a criança que esta se deite no chão e estique os braços depois as pernas, depois que feche os olhos e assim sucessivamente. (Anexo 12)</p> <p><u>Hora do Lanche (10.30 às 11.00)</u></p> <p>Seguidamente à hora do lanche, a EE apresenta um vídeo onde apresenta a poluição da água (Anexo 13)</p> <p>Depois de uma breve abordagem oral dos problemas que traz a poluição da água é realizada a experiência da água com terra</p>		<p>na corrida</p> <p>- Conta de 1 a 9;</p> <p>- Realiza movimentos que implicam deslocamentos;</p> <p>-Reconhece a mancha e o seu numeral</p> <p>-Desenvolve a capacidade de subitizing</p> <p>-Responde a questões sobre o vídeo</p> <p>-Identifica o problema da ação do homem no meio ambiente</p>
--	---	--	--	---



	<p>no meio ambiente</p> <p>9.2-Ser capaz de identificar a resolução para a ação do homem no meio ambiente;</p> <p>9.3-Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p> <p>9.4-Observar através da experiência a água turva</p> <p>9.5-Observar através da decantação a água limpa;</p> <p>10-Partir da mensagem da educadora e formar a sua conjectura para a solução do problema</p> <p>10.1-Desenvolver a capacidade de dobrar papel para a formação de uma figura</p>	<p>e a sua filtração. (Anexo 14)</p> <p>Em seguida, as experiências são apresentadas as imagens que promovem a proteção do ambiente, ou seja, todos os atos que podemos realizar para ajudar a evitar a poluição da água. (Anexo 15)</p> <p>Seguidamente a esta abordagem, a EE dá a cada criança um quadrado de folha para a realização da dobragem de papel de um peixe, de forma a consciencializar a criança que temos de ajudar os peixes a viver no seu habitat natural. (Anexo 16)</p> <p>No fim das atividades, a EE pede às crianças que se dirijam à auxiliar Ângela, para que possam realizar a sua higiene pessoal para irem almoçar</p> <p><u>Hora do almoço (12.00 às 13.00)</u></p>	<p>-Computador</p> <p>-Três frascos de vidro</p> <p>Terra</p> <p>-água</p> <p>-Filtros de café</p> <p>-Folhas de papel</p> <p>-Imagem da forma como dobramos o papel para a realização do peixe</p>	<p>-Identifica a resolução para a ação do homem no meio ambiente</p> <p>-Descreve explicação para o fenómeno a ocorrer;</p> <p>-Observa na experiência a água turva;</p> <p>-Observa na experiência a água limpa;</p>
--	--	--	---	---



	<p>11-Ser capaz de visualizar o vídeo;</p> <p>11.1-Compreender a mensagem transmitida pelo vídeo</p> <p>12-Compreender o papel das ações dos seres humano no meio ambiente</p> <p>12.1-Ser capaz de identificar o problema da ação do homem</p> <p>12.2-Ser capaz de identificar a resolução para a ação do homem;</p> <p>13-Desenvolver o sentido de hiperonímia e hiponímia;</p> <p>13.1-Desenvolver a compreensão da imagem e a sua relação com o tema;</p> <p>13.2-Ser capaz de identificar a relação hiperonímia e a hiponímia presente na formação do quadro</p>	<p>Quarta-Feira</p> <p>Para iniciar, começamos com as rotinas do dia anterior e, em seguida, a EE apresenta um vídeo onde estão presentes as causas e as consequências da poluição do ar. (Anexo 17)</p> <p>Depois da visualização do vídeo, a EE entrega a cada criança três imagens que representam algumas causas da poluição do ar e uma imagem onde está presente a poluição do ar. A EE entrega, ainda, um cartão de cartolina a cada criança para que esta possa colar as imagens no cartão, que correspondem às causas da poluição do ar, verbalizando o que veem nas imagens. (Anexo 18)</p> <p><u>Hora do Lanche (10.30 às 11.00)</u></p> <p>Seguidamente, a EE realiza a experiência da vela, onde coloca uma vela sobre a mesa e, em seguida, coloca um frasco por cima da vela. A vela irá apagar-se porque já não terá oxigénio para manter a combustão. (Anexo 19)</p> <p>O objetivo da atividade é mostrar à criança que, se nós adultos não ajudarmos a evitar</p>	<p>-Computador</p> <p>-Imagens com o que devemos fazer para ajudar o ambiente</p> <p>-Quadrado de cartolina</p> <p>-Imagens da poluição do ar causas e formas de prevenir</p> <p>-Vela</p> <p>-Frasco de vidro</p> <p>-Frasco de vidro com forma de tapar a vela</p>	<p>- Responde a questões sobre o vídeo</p> <p>-Identifica o problema da ação do homem no meio ambiente</p> <p>-Identifica a resolução para a ação do homem no meio ambiente</p> <p>-Explica a imagem e a sua relação com o tema;</p> <p>-Identifica a relação de hiperonímia e hiponímia;</p> <p>-Explica o fenómeno que observa;</p>
--	--	---	--	---



	<p>individual;</p> <p>14-Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p> <p>14.1-Compreender, através da experiência, que se o ser humano não agir podem existir consequências para a saúde do ser humano;</p> <p>15-Ordenar cronologicamente as figuras correspondentes a imagem.</p> <p>16-Ser capaz de visualizar o vídeo;</p> <p>16.1-Compreender a</p>	<p>a poluição do ar, num futuro o que pode acontecer a nós ser humanos é ter graves problemas de saúde.</p> <p>Seguidamente, a EE entrega uma folha a cada criança com as respetivas imagens da experiência e pede que estas recortem as figuras e, em seguida, as baralhe, depois de recortadas a EE entrega uma folha para que estas possam colar na folha nova a ordem cronológica dos passos da experiência e que em cima de cada figura escreva o numeral correspondente à sequência das imagens.</p> <p><u>Hora da Música (11.00 ao 12.00)</u></p> <p>No fim das atividades, a EE pede às crianças que se dirijam à auxiliar Ângela, para que possam realizar a sua higiene pessoal para irem almoçar</p> <p><u>Hora do almoço (12.00 às 13.00)</u></p> <p><u>Quinta-Feira</u></p> <p>Depois das rotinas realizadas, a EE inicia este dia com a apresentação de um vídeo de “Vamos cuidar do ambiente” (Anexo 20) onde este vídeo reproduz todas as causas que o homem provoca no meio</p>	<p>-Computador</p> <p>-Imagens com o que devemos fazer para</p>	<p>- Responde a questões sobre o vídeo</p> <p>-Identifica o problema da ação</p>
--	--	--	---	--



	<p>mensagem transmitida pelo vídeo</p> <p>16.2-Compreender a mensagem transmitida através do livro</p> <p>17-Compreender o papel das ações dos seres humano no meio ambiente</p> <p>17.1-Ser capaz de identificar o problema da ação do homem</p> <p>17.2-Ser capaz de identificar a resolução para a ação do homem;</p> <p>18-Desenvolver o sentido de hiperonímia e hiponímia;</p> <p>18.1-Desenvolver a compreensão da imagem e a sua relação com o tema;</p> <p>18.2-Ser capaz de identificar a relação hiperonímia e a hiponímia presente na formação do cartaz;</p> <p>19-Desenvolver capacidades expressivas e criativas através</p>	<p>ambiente e a forma como podemos ajudar o ambiente.</p> <p>Segue-se a apresentação do livro “A terra” de Todd Parr em audiovisual. (Anexo 21)</p> <p>Em seguida, a EE apresenta as imagens que causam a poluição do solo e as imagens que representam algumas formas como podemos evitar a poluição do solo. (Anexo 22)</p> <p>Depois de realizada a abordagem da poluição do solo, a EE usa as mesmas imagens e as que foram utilizadas na poluição da água e do ar para promover a realização de um cartaz, que tem como imagem principal a terra e, em seguida, cola três setas cada seta, está representada uma imagem da poluição do ar, da poluição da terra e da poluição da água e em cada imagem que representa a poluição estão mais três setas onde coloca as causas que provocam cada tipo de poluição e, em seguida, mais três setas que indicam formas para salvar o planeta. (Anexo 23)</p>	<p>ajudar o ambiente</p> <p>-Imagens da poluição do solo causas e formas de prevenir</p> <p>-Imagens da poluição da água causas e formas e prevenir</p> <p>-Imagens da poluição do ar causas e formas de prevenir</p> <p>-Cartolina</p>	<p>do homem no meio ambiente</p> <p>-Identifica a resolução para a ação do homem no meio ambiente</p> <p>-Explica a imagem e a sua relação com o tema;</p> <p>-Identifica a relação de hiperonímia e hiponímia;</p>
--	---	---	---	---



	<p>de experimentações e produções plásticas.</p> <p>19.1- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.</p> <p>19.2- Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas</p> <p>19.3- Associar o desenho ao tema abordado</p> <p>19.4 - Associar a cor aos materiais apresentados;</p> <p>19.5-Associar a cor aos</p>	<p>Seguidamente à construção do cartaz, cada criança tem um desenho sobre a reciclagem para pintar. (Anexo 24)</p> <p>A EE apresenta três caixas grandes, e explica que o grupo vai construir os próprios ecopontos para a sala, e que cada ecoponto tem uma cor correspondente tal como: o azul, o amarelo e o verde, e indica que as crianças vão pintar esses cartões. (Anexo 25)</p> <p>Ao mesmo tempo que algumas crianças estão a pintar o desenho, a EE chama três crianças à parte de cada vez, para pintar um bocadinho de cada caixa.</p> <p>No fim das atividades, a EE pede às crianças que se dirijam à auxiliar Ângela, para que possam realizar a sua higiene pessoal para irem almoçar</p> <p><u>Hora do almoço (12.00 às 13.00)</u></p> <p><u>Sexta-Feira</u></p> <p>Para acabar a implementação da semana, a EE finaliza as rotinas com as contagens da semana do estado do tempo e quantas vezes cada menino esteve presente nessa</p>	<p>-Caixa</p> <p>-Tinta amarela</p> <p>-Tinta azul</p> <p>-Tinta Verde</p> <p>-Desenho</p> <p>-Materiais para reciclar</p> <p>-Contentores de papel</p>	<p>-Relaciona o tema com o desenho;</p> <p>-Pinta corretamente as caixas</p>
--	--	---	---	--



	<p>respetivos contentores</p> <p>20-Cumprir regras e prestar atenção às instruções;</p> <p>20.1- Cooperar em situações de jogo;</p> <p>21-Compreender a ligação dos materiais a forma como reciclamos</p> <p>21.1-Identificar os materiais a ser utilizados</p> <p>21.2-Saber diferenciar cada material no respetivo ecoponto;</p>	<p>semana na escola.</p> <p>Depois das rotinas, a EE realiza com eles uma visita fora do recinto do jardim, onde existem os três contentores da reciclagem e explica cada contentor a cada criança e o que em cada contentor podemos colocar de materiais.</p> <p>Depois de realizada a visita, a EE pede às crianças que regressem à sala, pois têm um jogo para realizar, mas antes de o fazer têm que descobrir cada ecoponto que têm na sala para finalizar e saber o que cada um leva.</p> <p>Seguidamente, a EE a leitura do livro “Espreita o Planeta Terra de Katie Daynes e Petter Allen, para consciencializar a criança como é formado o nossa planeta e formas como podemos ajudar o ambiente.</p> <p><u>Hora do Lanche (10.30 às 11.00)</u></p> <p>Depois desta explicação, a EE fornece diversos materiais para que a criança realize a sua distribuição no seu ecoponto correto e o motivo pelo qual colocou esse material nesse ecoponto. (Anexo 26)</p> <p>Em seguida, a EE entrega um desenho</p>	<p>-Desenho</p> <p>-Imagens dos materiais</p>	<p>-Relaciona o tema com o desenho;</p> <p>-Reconhece a cor do objeto</p> <p>-Associa a cor no desenho ao respetivo ecoponto a colocar</p> <p>-Nomeia os materiais apresentados;</p> <p>-Cumpre regras</p> <p>-Coopera em situações de jogo;</p> <p>-Explica a forma como se recicla</p> <p>-Pinta corretamente;</p>
--	--	---	---	--



		<p>onde estão presentes os materiais que foram utilizados para o jogo numa folha A4 e pede a cada criança que com o lápis de cor verde, azul e amarelo, pintem os materiais de acordo com a cor do ecoponto a ser colocado. (Anexo 27)</p> <p>No fim das atividades, a EE pede às crianças que se dirijam à auxiliar Ângela, para que possam realizar a sua higiene pessoal para irem almoçar</p> <p><u>Hora do almoço (12.00 às 13.00)</u></p>		<ul style="list-style-type: none">-Identifica os materiais-Coloca os materiais no respetivo ecoponto;
--	--	---	--	--

Bibliografia: Lopes, I, M, L, Mata, L, Marques & M, Rosa. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. –Lisboa: Ministério da Educação.

<https://www.youtube.com/watch?v=vFHuLrd2ft0->

<https://www.youtube.com/watch?v=pT8Oh4307F8->

<https://www.youtube.com/watch?v=lf8PafJYrus>

<https://www.youtube.com/watch?v=uWi8Oe3W0Kk>

<https://www.youtube.com/watch?v=pOKiU23bScE>

Anexos

(1)

Canção dos “Bons Dias”

Bom dia começa com alegria;

Bom dia começa com amor;

O sol a brilhar e os passarinhos a cantar

Bom dia a professora e aos amiguinhos

Bom dia ao --- (meninos)

Bom dia começa com alegria

Bom dia começa com amor

O sol a brilhar e os passarinhos a cantar

Bom dia a professora e aos amiguinhos

(2)

AFONSO MARIA	P
ANA LUZIA	P
BENEDITA	P
DUARTE	P
EMA	P
EVA	P
JORGE	P
LEANDRO	P
LEONOR CONTÍMIO	P
LEONOR PASSOS	P
LUCAS	P
MARIA	P
MARIANA	P
MATILDE	P
TIAGO	P
PEDRO	P
RODRIGO	F
SANTIAGO	F

(3)



(4)



(5)



(6)



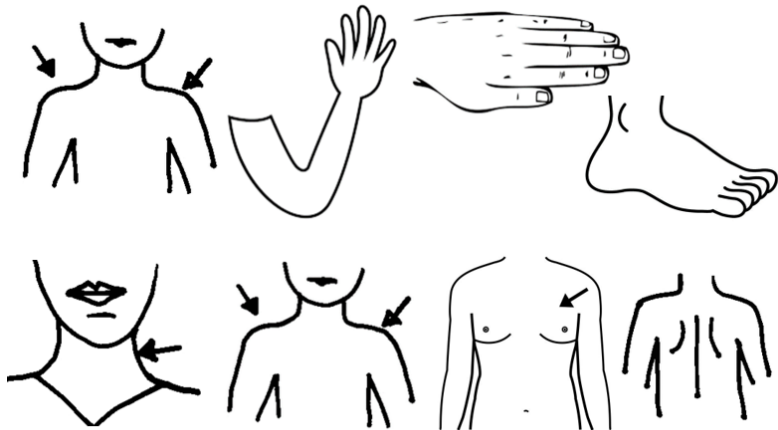
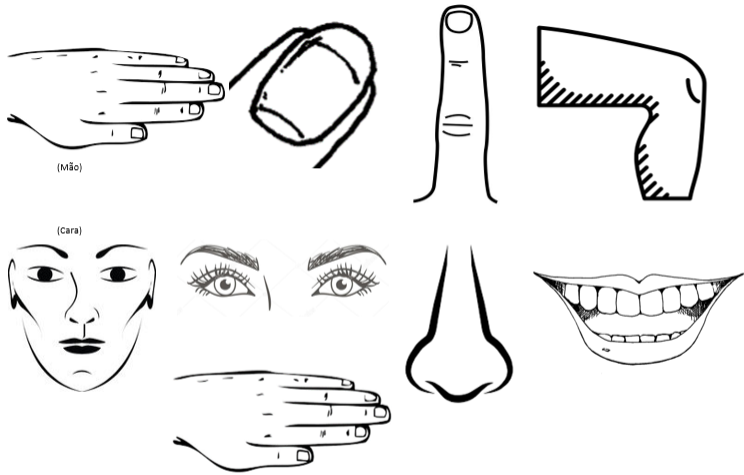


Tarefa 1

 Aberto	 Fechado	 Rir	 Chorar	 Verão	 Inverno
 Triste	 Contente	 Quente	 Frio	 Muitos	 Poucos

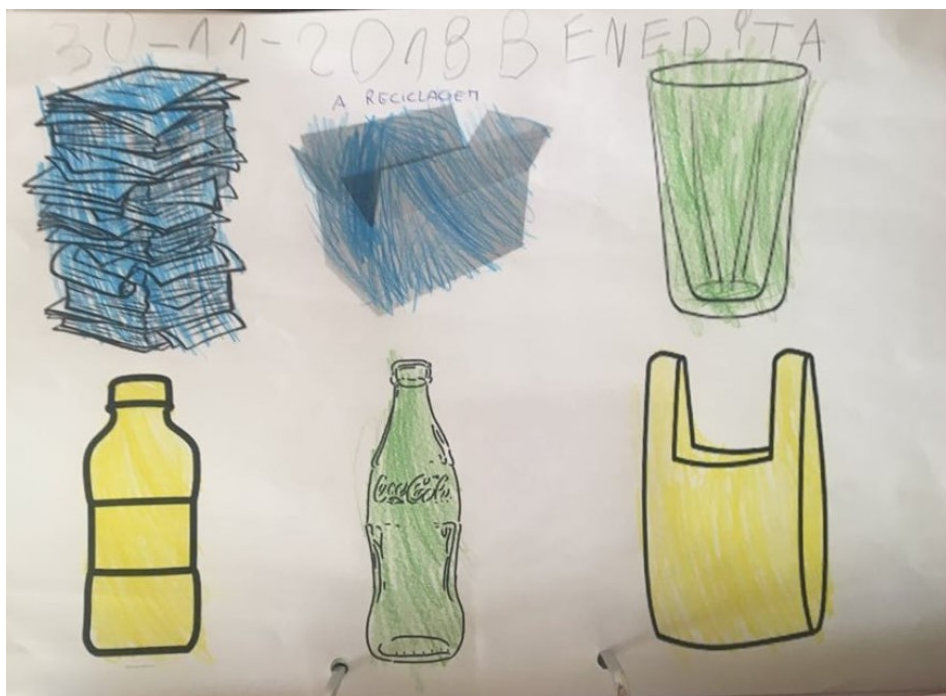
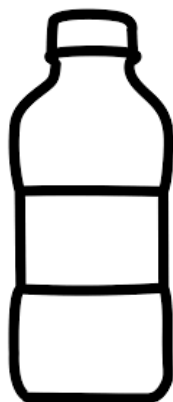


Tarefa 2



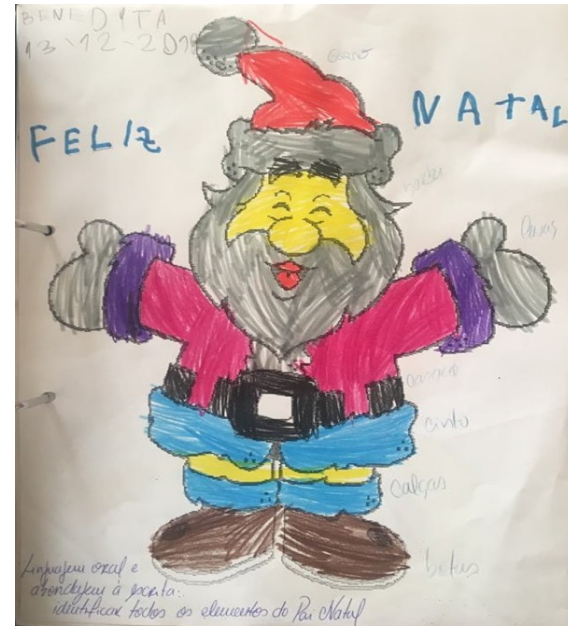
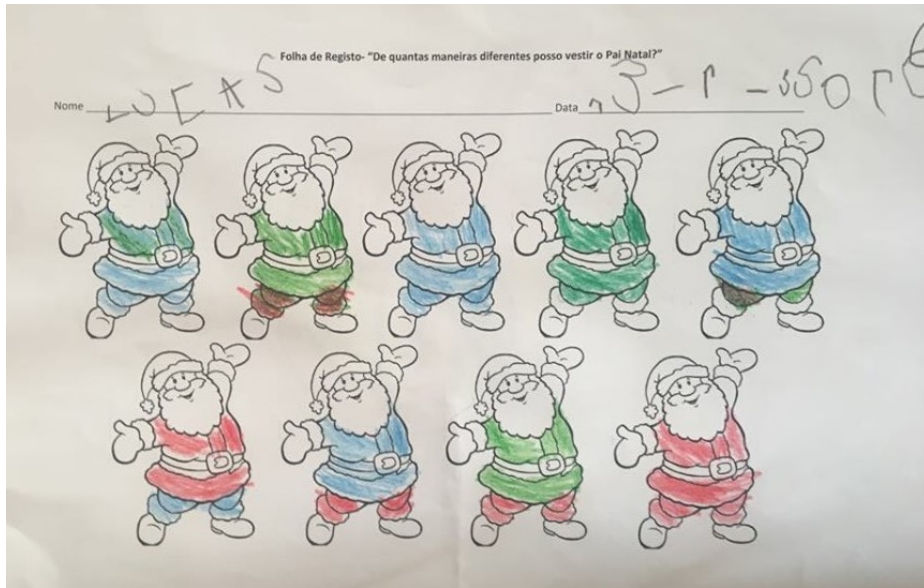


Tarefa 3

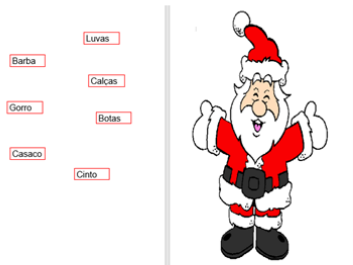




Tarefas 4



(16)



(17)



(18)
(Material em construção)

(19)





Tarefa 5

