



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Desenvolver a competência lexical em crianças do Pré-Escolar:
uma experiência

Carolina Liliana da Silva Duarte



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Carolina Liliana da Silva Duarte

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Desenvolver a competência lexical em crianças do Pré-Escolar:
uma experiência

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Ana Raquel Aguiar

Novembro de 2021

Agradecimentos

Viana foi a minha segunda casa ao longo de cinco anos, foram anos desafiantes, de muita aprendizagem, descoberta e que principalmente me fizeram uma menina mulher mais adulta, sem dúvida os melhores anos da minha vida. Aqui pude conhecer pessoas que me proporcionaram momentos únicos e que caminharam comigo incansavelmente neste percurso académico. Estes agradecimentos são para todos aqueles que tiveram incondicionalmente a apoiar-me em vários momentos, foram o incentivo e força de que necessitei.

Desde já, agradecerei, primeiramente, à professora Ana Raquel Aguiar, por toda a ajuda incansável que me deu nesta etapa, por todas as palavras de incentivo, pelos conhecimentos que me transmitiu e por estar sempre pronta e disponível para ajudar a qualquer hora, um sincero obrigada!

Agradeço, ainda, à Escola Superior de Educação que me acolheu de braços abertos, a todos os professores que me acompanharam na minha Licenciatura e no Mestrado, por me terem transmitido valores, saberes e conselhos.

Agradecer, também, a todos os professores e educadores cooperantes que fizeram parte de todos os meus estágios, mas principalmente à Educadora Dulce por ter sido uma ajuda crítica em todas as implementações, por ter sempre uma palavra amiga.

Aos meus pais, agradeço por me ajudarem a conquistar o sonho de me formar neste curso, por todo o apoio e educação que me deram. E à minha irmã por ser preocupada comigo e me auxiliar no que preciso.

A ti Diana e Catarina, aquelas amigas que estiverem desde o início deste percurso, obrigada por terem sido umas amigas extraordinárias, que tiverem em todos os momentos, que me ampararam, que me alegraram, que me arrancaram umas boas gargalhadas. Vocês foram o abrigo de que precisei, e por vocês não desisti e aqui estou a terminar! Amigas para a vida!

Mas agora, mais em particular para a Catarina, um grande obrigado, à minha parceira de estágio, de quarto e amiga, que me ajudou incondicionalmente em todas as ocasiões, mesmo quando stressava com as planificações, vinhas lá tu com aquela voz calma e certa. Sempre

dissemos que nós não eramos uma dupla, mas sim um só e conseguimos juntas ultrapassar todos os obstáculos!

Obrigada a ti, Cláudia, que entraste na minha vida e foste uma lufada de ar fresco, uma amiga excecional, sempre com um bom conselho para dar!

Obrigada ao meu namorado, por ser uma pessoa maravilhosa que nunca me deixou desistir de nada, por aturar as minhas inseguranças e sempre me apoiar incondicionalmente em todas as minhas escolhas!

Obrigada às minhas amigas, Bruna Afonso, Tita e Bruna Pinto, por serem aquelas amigas que me acompanham desde muito cedo, por serem umas amigas incríveis, por serem um apoio essencial na minha vida!

E, por último, agradeço a todas as crianças que me acompanharam nesta última fase do meu percurso académico, por me terem recebido tão bem, por terem sido afetuosas e sinceras! E apesar de ter transmitido conhecimentos a estas crianças, aprendi muito com elas também!

Resumo

O presente relatório apresenta o percurso realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Paralelamente, desenvolveu-se um breve trabalho de investigação, no âmbito da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com o objetivo de desenvolver a competência lexical num grupo de crianças da Educação Pré-Escolar de um jardim de infância de uma freguesia rural de Viana do Castelo.

Para elaboração deste projeto, foram elaboradas as seguintes questões de partida: 1) Como desenvolver a consciência lexical em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar? 2) Que impacto podem ter essas propostas no desenvolvimento lexical destas crianças?, a que correspondem dois objetivos: i) apresentar um conjunto de propostas que possibilitem o desenvolvimento da consciência lexical em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e ii) analisar o impacto dessas propostas no desenvolvimento da consciência lexical das crianças.

A nível metodológico, trata-se de um trabalho de cariz qualitativo com *design* de estudo de caso, tendo-se selecionado seis crianças. Os métodos de recolha de dados utilizados foram a observação, documentos das crianças, meios audiovisuais, pré-teste e pós-teste.

Os resultados permitem concluir que este tipo de abordagem ajuda as crianças a desenvolver as competências de oralidade, mobilizando vocabulário quer em tarefas de nomeação quer em tarefas de definição verbal. A maior evolução foi sentida nas tarefas de definição verbal, nomeadamente na definição categorial particularizada, com implicações mais evidentes nas crianças que, no pré-teste, obtiveram pontuações mais baixas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; consciência lexical; nomeação; definição verbal.

ABSTRACT

This report presents the path taken during the 2nd year of the Supervised Teaching Practice course of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo. In parallel, a brief research work was developed, in the scope of Oral Language and Written Approach, with the objective of developing lexical competence in a group of preschool children from a kindergarten in a rural parish of Viana do Castelo.

For the development of this project, the following starting questions were developed: 1) How to develop lexical awareness in preschool children?, 2) What impact might these proposals have on the lexical development of these children?, which correspond to two objectives: i) to present a set of proposals that enable the development of lexical awareness in children attending Pre-School Education e ii) analyze the impact of these proposals on the development of children's lexical awareness.

From a methodological point of view, this is a qualitative study with case study design, and six children were selected. The data collection methods used were observation, children's documents, audiovisual media, pre-test and post-test.

The results allow us to conclude that this type of approach helps children to develop speaking skills, mobilizing vocabulary both in naming tasks and verbal definition tasks. The greatest evolution was felt in verbal definition tasks, namely in the particularized categorical definition, with more evident implications in children who, in the pre-test, scored lower.

Keywords: Preschool education; lexical awareness; nomination; verbal definition.

Índice

Introdução	12
Capítulo I- Caraterização dos contextos educativos	13
Educação Pré-Escolar	13
1.1 Caraterização da instituição	13
1.2 Caraterização do grupo	15
1.3 Organização do espaço	17
1.4 Organização da rotina diária	20
1.4 Percurso da Intervenção Educativa em Educação Pré-Escolar	21
1.4.1 Semanas de observação	21
1.4.2 Percurso da Intervenção Educativa	23
Intervenção Educativa realizada no 1.º Ciclo	29
1.1 Caraterização da instituição	29
1.2 Caraterização do grupo	30
1.3 Organização do espaço	31
1.4 Organização da rotina diária	31
1.4 Percurso da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo	32
Capítulo II- Breve Projeto de Investigação	37
2.1 O Estudo de investigação	37
2.1.1 Pertinência do estudo	37
2.2 Fundamentação teórica	38
2.2.1 A importância da oralidade na Educação Pré-Escolar	38
2.2.2 Consciência linguística	42
2.2.3 Consciência lexical: definição	43
2.2.4 Importância da consciência lexical na Educação Pré-Escolar: as OCEPE	44
2.2.5 Vantagens de desenvolver a consciência lexical na Educação Pré-Escolar	46
2.2.6 Estratégias para desenvolver a consciência lexical na Educação Pré-Escolar	47
2.2.7 Estudos empíricos	51
2.3 Metodologia	52
2.3.1 Opções Metodológicas	52
2.3.2 Participantes	52
2.3.3 Recolha de dados	53
2.3.4 Apresentação da proposta pedagógica	54
2.4 Descrição das intervenções	56

2.5 Discussão e análise dos dados	60
2.5.1 Teste de Avaliação da Linguagem Oral: Pré-teste	60
2.5.2 Análise das intervenções	82
2.5.3 Pós-teste	99
2.6 Conclusões	119
2.6.1 Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras	120
Capítulo III- Reflexão Global da PES	121
Referências	123
Anexos	125
Anexo 1- Atividade 1 “O meu corpo”	125
Anexo 2- Atividade 2 “Legumes”	125
Anexo 3- Atividade 3 “A palavra mãe”	126
Anexo 4- Atividade “A família do peixe”	126
Anexo 5- Atividade “A caixa dos beijos”	127
Anexo 6- Atividade 2 “As diferenças do Inverno e do Verão”	127

Índice de figuras

Figura 1- Parque	15
Figura 2- Recreio da areia.....	15
Figura 3- Horta e estufa.....	15
Figura 4-Área da biblioteca	19
Figura 5- Área de acolhimento.....	19
Figura 6- Área do “faz de conta”	19
Figura 7- Organização do tempo de grupo- rotina diária.....	21
Figura 8- Horário do 1.ªA	31
Figura 9- Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade de escrita	44
Figura 10- Níveis de categorização.....	49
Figura 11- Codificação das crianças do JI	53
Figura 12- Subteste Definição Verbal (Pré-teste): Gráfico das pontuações.....	79
Figura 13- - Subteste Definição Verbal (Pré-teste): Gráfico das palavras que tiveram mais dificuldade	80
Figura 14- Subteste nomeação (Pré-teste): Gráfico das pontuações	81
Figura 15- Subteste Nomeação (Pré-teste): Gráfico das imagens que tiveram mais dificuldade	81

Índice de tabelas

Tabela 1- Atividade desenvolvidas no projeto	55
Tabela 2- Cotação para o subteste definição verbal C1: Pré-teste	62
Tabela 3- Cotação para o subteste Nomeação C1: Pré-teste.....	63
Tabela 4- Cotação para o subteste definição verbal C2: Pré-teste	65
Tabela 5- Cotação para o subteste Nomeação C2: Pré-teste.....	66
Tabela 6- Cotação para o subteste definição verbal C3: Pré-teste	68
Tabela 7- Cotação para o subteste Nomeação C3: Pré-teste.....	69
Tabela 8- Cotação para o subteste definição verbal C4: Pré-teste	71
Tabela 9- Cotação para o subteste Nomeação C4: Pré-teste.....	72
Tabela 10- Cotação para o subteste definição verbal C5: Pré-teste	74
Tabela 11- Cotação para o subteste Nomeação C5: Pré-teste	75
Tabela 12- Cotação para o subteste definição verbal C6: Pré-teste	77
Tabela 13- Cotação para o subteste Nomeação C6: Pré-teste	78
Tabela 14- Atividade 1: Identificação de holónimos/merónimos “O meu corpo”	84
Tabela 15- Atividade 2: Divisão silábica dos legumes	86
Tabela 16- Atividade 3: A palavra mãe.....	88
Tabela 17- Atividade 4: Nomeação das imagens da família do peixe.....	90
Tabela 18- Atividade 4: Respostas às questões da família do peixe	91
Tabela 19- Atividade 5- Respostas das questões dos tipos de beijos	93
Tabela 20- Nomeação das imagens das estações do ano	96
Tabela 21- Atividade 5- Relações semânticas de carácter antonímico entre conceitos.....	98
Tabela 23- Cotação para o subteste definição verbal C1: Pós-teste.....	100
Tabela 24- Cotação para o subteste Nomeação C1: Pós-teste	101
Tabela 25 -Cotação para o subteste definição verbal C2: Pós-teste.....	103
Tabela 26 - Cotação para o subteste Nomeação C2: Pós-teste	104
Tabela 27- Cotação para o subteste definição verbal C3: Pós-teste.....	106
Tabela 28-Cotação para o subteste Nomeação C3: Pós-teste	107
Tabela 29- - Cotação para o subteste definição verbal C4: Pós-teste.....	109
Tabela 30- Cotação para o subteste Nomeação C3: Pós-teste	110
Tabela 31- Cotação para o subteste definição verbal C5: Pós-teste.....	112
Tabela 32- Cotação para o subteste Nomeação C5: Pós-teste	113
Tabela 33- Cotação para o subteste definição verbal C6: Pós-teste.....	115
Tabela 34- Cotação para o subteste Nomeação C5: Pós-teste	116

Lista de Abreviaturas

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

EE- Educadora Estagiária

JI- Jardim de Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O trabalho apresentado é resultado da intervenção educativa em contexto de Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. No primeiro contexto de estágio, Educação Pré-Escolar, foi realizada uma pequena investigação, neste caso no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O trabalho divide-se em três capítulos relativos à: i) caracterização dos contextos onde decorreram os estágios; ii) fundamentação teórica e projeto de investigação; e iii) à reflexão global sobre a PES.

No primeiro capítulo, está presente a caracterização dos contextos onde se realizaram as intervenções educativas, nomeadamente a caracterização da instituição, a sua localização geográfica, horários de funcionamento, apresentação do corpo docente, das crianças e suas rotinas e a organização da sala. Por último, o Percorso da Intervenção Educativa, em que se descrevem todas as atividades realizadas nas diferentes áreas, domínios e subdomínios.

No segundo capítulo, encontra-se o breve projeto de investigação *“Desenvolver a competência lexical em crianças do Pré-Escolar: uma experiência”*. Este capítulo está organizado em diferentes partes. A primeira inclui a introdução à problemática do estudo; a segunda, a Fundamentação Teórica, efetuada através de leituras feitas sobre o tema em estudo e também integra uma secção relativa a alguns estudos empíricos; a terceira divisão apresenta a metodologia adotada, e as respetivas opções metodológicas, a caracterização dos participantes, a calendarização do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a descrição da intervenção educativa, a apresentação das categorias de análise; a quarta centra-se na apresentação e discussão dos resultados e a quinta seção inclui as conclusões do estudo.

O terceiro capítulo refere-se à reflexão global da PES, seguindo-se as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo I- Caracterização dos contextos educativos

Este capítulo ocupa-se da caracterização dos dois contextos educativos, nomeadamente no âmbito da Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo, realizados na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Destaca-se, nos dois casos, a caracterização da instituição, do grupo, a organização do espaço, das rotinas diárias e também as semanas de observação e as de intervenção.

Educação Pré-Escolar

1.1 Caracterização da instituição

A PES realizou-se num Jardim de Infância (JI) do concelho de Viana do Castelo. Este JI pertence a um agrupamento composto por seis unidades escolares, que apresentam diversas valências, desde o JI ao 2.º ciclo.

O estabelecimento educativo acolhe 90 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, que estavam divididas por quatro salas. A sala um e dois têm 25 crianças cada uma, com idades compreendidas entre os três e quatro anos. As salas três e quatro também têm 20 crianças cada uma, com cinco anos.

O corpo docente é constituído por quatro educadoras e com o apoio de oito assistentes operacionais durante a componente letiva. Em tempos não letivos, como cantina e recreio, juntavam-se a estas auxiliares mais duas que ajudavam no controlo e vigia dos diferentes momentos.

Relativamente ao horário do JI, este desenvolve-se entre as 9h e as 15h30, existindo uma componente de alargamento de horário, até às 18h, levada a cabo por uma animadora e uma assistente operacional. A hora de almoço ocorre entre as 12h e as 13h30. O prolongamento tem como objetivo dar apoio às famílias e é facultativo. Os intervalos ocorrem, habitualmente, em dois períodos distintos, sendo o primeiro depois do lanche da manhã, compreendido entre as 10h30 e as 11h15, e o segundo, após o almoço, que ocorre por volta das 12h30, reiniciando as atividades da sala às 14h, prolongando-se até às 15h30.

Relativamente ao edifício em si, para além das salas onde ocorrem as componentes letivas, também existe uma biblioteca, um polivalente, recreios com várias divisões (recreio da areia, recreio dos troncos, recreio da areia, recreio com os triciclos e o recreio com parque infantil), uma estufa e a hortas de cada sala. Devido à pandemia, os recreios estão divididos assim, e as salas, por bolhas.

O polivalente é um local onde se realizam atividades ligadas à motricidade, espaço de acolhimento inicial das crianças e também onde permanecem no prolongamento. É um espaço amplo com mesas, brinquedos e materiais para atividades de motricidade e também tem colunas e um leitor de CD e DVD.

A biblioteca é um espaço pequeno composto por cadeiras, variados livros, instrumentos musicais e também uma televisão, computador e coluna. Nesta área, as crianças podem escolher os livros de que mais gostam, promovendo-se a literacia emergente da leitura.

O espaço exterior tem dimensões consideráveis, englobando diferentes áreas e espaços verdes, constituídos por diversos brinquedos e também algumas árvores. As crianças, em dias chuvosos, não são privadas de brincar ao ar livre, pois têm recreios cobertos e também porque esta instituição promove a brincadeira sem restrições, pois quase todas as crianças têm capas de chuva e galochas.

A área dos troncos contém um escorrega, pneus e um baloiço e a área da areia, uma casa de madeira, baldes e pás. Já na área dos triciclos, existem triciclos e duas mesas; na do parque, tem um escorrega e restantes áreas para brincar.

O espaço ao ar livre proporciona oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior (White, 2011, pp. 12-22). Vários autores como Albuquerque (2007), Cruz (2013), Harding (2011), identificam a importância que o espaço exterior tem no desenvolvimento das crianças, nomeadamente no desenvolvimento pessoal (autoestima, autocontrolo); social, que advém da interação com os outros; emocional/ afetivo (aceitação do outro, tolerância, gestão do stresse, à gestão de conflitos); estético; físico

(desenvolvimento de agilidades motoras) e cognitivo (desenvolvimento da imaginação/criatividade e do pensamento crítico).



Figura 1- Parque



Figura 3- Horta e estufa



Figura 2- Recreio da areia

1.2 Caracterização do grupo

A prática pedagógica, em contexto da Educação Pré-Escolar, desenvolveu-se num grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os três/quatro e uma criança com cinco anos, sendo 18 crianças do sexo masculino e sete do sexo feminino. Mas apenas trabalhamos com 24 crianças, pois, devido à pandemia COVID-19, e por opção dos pais, uma criança ainda não frequentou a instituição. É um grupo de continuidade, em que 24 crianças já frequentavam no ano anterior, à exceção de uma criança.

Trata-se de um grupo assíduo e pontual. No momento, estão todos adaptados e sentem-se bem no jardim de infância, construindo as relações sociais, promovendo-se a vertente da socialização. No geral, relacionam-se muito bem com os adultos da sala: educadora e assistente operacional e também com as estagiárias, sendo sociáveis e correspondendo, na maior parte das vezes, às indicações e/ou advertências do adulto. Na audição de histórias, mostram muito interesse, entusiasmo e concentração, mas ainda com alguma dificuldade na reunião em grande grupo. Na definição das regras de convivência, colaboram e compreendem a sua finalidade, mas ainda têm alguma dificuldade em cumpri-las.

A maioria das crianças arruma os materiais e os brinquedos no seu lugar de forma independente e demonstra sentido de responsabilidade no desempenho de tarefas. Apesar da autonomia crescente ao nível de atividades de sala e exterior, verifica-se, em algumas crianças, a necessidade de apoio nas refeições. É um grupo que gosta muito de brincar no exterior e com muita criatividade nas suas brincadeiras.

As principais dificuldades que se verificam em algumas crianças estão relacionadas com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na motricidade fina e pouco interesse por atividades gráficas. Surge mais interesse em atividades de expressão plástica, principalmente a pintura, modelagem com plasticina e colagem, mas também audição de histórias, canções, atividades motoras, jogos com bolas e atividades lúdicas nas diferentes áreas.

Na área de formação pessoal e social, as crianças conhecem as suas características pessoais, expressam as suas emoções, são capazes de fazer escolhas, conhecem os diferentes momentos de rotina diária, mas algumas têm dificuldade na partilha de brinquedos.

No domínio da Educação Física, as crianças cooperam em situações de jogo, mas com alguma dificuldade em seguir as regras. A maior parte das crianças dominava movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios e também movimentos de perícia e manipulação.

No domínio da educação artística, as crianças exploram bastante a pintura com diferentes materiais; a nível do desenho, algumas ainda demonstram dificuldade na motricidade fina. Também na música, cantavam canções com controlo progressivo da melodia e exploravam e descreviam sons.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, algumas crianças, no início, e como esperado, apresentavam dificuldades na nomeação de objetos, construção frásica, o que foi desenvolvido através das tarefas propostas.

No domínio da matemática, algumas crianças revelam insegurança nas contagens e na identificação dos números, o que é natural para a idade.

Na área do conhecimento do mundo, demonstravam curiosidade e interesse pelo mundo que as rodeia, questionavam, colocavam hipóteses e faziam previsões nas diferentes experiências realizadas.

A nível de desenvolvimento, as crianças encontram-se dentro dos padrões normais de desenvolvimento cognitivo e psicoafectivo, com exceção de duas crianças, que apresentam características comportamentais do espectro autista e que estão a ser acompanhados pela Equipa de Intervenção Precoce (EIP).

A nível socioeconómico, são famílias de estrato médio/alto, na maioria com habitação própria. Em relação às habilitações académicas dos pais, verifica-se que 26 têm licenciatura; 12, o ensino secundário; e três, o ensino básico.

Quanto às profissões dos pais das crianças, verificamos que quatro deles estavam desempregados e 37 trabalhavam por conta de outrem.

São crianças que vivem num ambiente familiar aparentemente estável, a maioria habita com os pais e irmãos na mesma casa. Existem alguns casos em que o progenitor se encontra a trabalhar no estrangeiro, uma criança vive só com a mãe e outra tem guarda partilhada.

1.3 Organização do espaço

A organização do espaço do JI assume um papel importante para a criança, pois é onde o grupo passa a maior parte do tempo, pretendendo-se promover a socialização. Aliás, “O espaço e o ambiente escolar não só influenciam o comportamento das crianças, mas também podem estimular ou inibir as suas próprias capacidades” (Borrás, 2002, p. 164).

A sala onde se desenvolveu a prática pedagógica era espaçosa e arejada, com bastante luminosidade. As mesas estavam todas juntas, formando um retângulo.

A sala é composta pelas seguintes áreas: i) de acolhimento, ii) dos jogos de mesa, iii) dos jogos de construção, iv) do jogo simbólico (quarto ou cozinha), v) da biblioteca, vi) da pintura e vii) das expressões (desenho, modelagem/plasticina, recorte, colagem).

- Área de acolhimento - é uma área onde as crianças se reúnem em grande grupo nas mesas, para o diálogo, para trocar ideias, sobre acontecimentos do dia a dia, cantar os bons dias e narrar histórias. Esta área é importante, pois as crianças desenvolvem a comunicação e a interação social. É um momento em que se desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, respeitando a diversidade.

- Área de jogos de mesa – é uma área com vários jogos que trabalham o raciocínio lógico-matemático, com diferentes materiais como puzzle, jogos de encaixe, jogos de padrões e de contagens. Através destes jogos, a criança identifica diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números...), é envolvida em problemas do cotidiano que implicam pequenas quantidades, com recurso à adição e à subtração. Há, também, o desenvolvimento da linguagem oral, ao comunicar com outras crianças, e trabalha-se, ainda, o âmbito da formação pessoal e social, pois é importante saber partilhar materiais e saber estar, competências comuns a todas as áreas.
- Área de jogos de construção - é uma área que contém um armário dividido em vários brinquedos como animais, carros, legos, entre outros, potenciando as atividades matemáticas, o raciocínio lógico, a identificação de diferentes animais, através da exploração. Também está presente a socialização e o saber partilhar.
- Área de jogo simbólico (quarto e cozinha) – é uma área composta por uma cozinha com utensílios da mesma, um armário, uma cama, um espelho e um roupeiro. Nesta área, as crianças são “convidadas” a imitar papéis do quotidiano, através de atividades do “faz de conta”, desenvolvendo a linguagem oral e a formação pessoal e social.
O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou usa 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. (Silva et al, 2006, p. 52)
- Área da biblioteca – esta área contém uma estante com livros onde as crianças podem desenvolver a imaginação, ouvindo histórias, folheando livros e trabalhando as competências da literacia emergente. Esta área é importante, pois as crianças desenvolvem a leitura, a criatividade e a comunicação.
- Área de pintura - esta área contém um cavalete permanente onde as crianças fazem pintura de expressão livre diariamente.

- Áreas de expressão (desenho, modelagem/plasticina, recorte, colagem) - nesta área as crianças podem experimentar várias técnicas, nomeadamente desenho, recorte, modelagem/plasticina e colagem.

As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.). (Silva et al.,2006 p. 49)

As crianças também frequentam a sala de ginásio, um espaço amplo com diversos materiais para as atividades motoras. Dependendo das condições climáticas, também as podem realizar no exterior.

Este é subdividido em quatro espaços. Está equipado com algumas estruturas de madeira, uma caixa de areia, pneus, baloiços, trapézio e brinquedos.

Existe também uma horta pedagógica, em que as crianças podem usufruir de uma estufa e fazer várias sementeiras e plantações, observar e registar a biodiversidade e o crescimento de plantas e insetos, assim como explorar o processo de compostagem e de recolha de água da chuva para a rega.

No geral, a sala encontrava-se bem organizada e o material existente estava em bom estado de conservação, o que permitia às crianças explorá-lo sem qualquer problema.



Figura 5- Área de acolhimento



Figura 6- Área do "fazer de conta"



Figura 4-Área da biblioteca

1.4 Organização da rotina diária

A rotina é planeada e estruturada de forma educativa, é conhecida e negociada pelas crianças que sabem o que podem fazer em cada momento, preveem a sua sucessão e são livres de propor alterações.

O dia começa às 9h até às 12h30 e das 14 às 15h30m, o grupo está em atividade com a educadora na sala e, sempre que possível, no exterior; após este horário, as crianças que frequentam as AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) vão para o ginásio e ficam com as animadoras.

As atividades, maioritariamente realizadas no exterior, são as idas à horta, plantar e observar o processo de plantação. Todos os dias, as crianças eram selecionadas aleatoriamente através de um quadro (devidamente identificado) para irem à horta, à compostagem e também alimentarem os animais de estimação do jardim de infância, os porquinhos-da-índia.

É feita a reunião, marcam-se as presenças, distribuem-se as tarefas do dia e cantam-se os “Bons – dias”. Há atividades regulares, ao longo da semana, como, por exemplo, educação musical (dependendo da disponibilidade do professor); educação física, à segunda-feira no período da manhã; expressões, à quinta-feira de manhã; organizar os trabalhos realizados ao longo da semana, à sexta-feira; atividades na Horta à quarta-feira de manhã e quinta-feira à tarde; e, ainda, Hora do Conto, todos os dias no período da manhã.

Após o lanche, as crianças vão para o recreio exterior se as condições climatéricas o permitirem. De regresso à sala, as crianças escolhem a área em que querem trabalhar ou dão seguimento a atividades iniciadas anteriormente. Depois do período do almoço, voltam a reunir-se, é lançada nova atividade ou dão seguimento a atividades iniciadas anteriormente, sempre que possível usufruem um pouco mais das áreas e, por fim, lancham.

Figura 7

Organização do tempo de grupo- rotina diária

	2ºFEIRA	3ºFEIRA	4ºFEIRA	5ºFEIRA	6ºFEIRA
MANHÃ	Educação Física Hora do Conto	Hora do Conto	Atividades na Horta Hora do Conto	Atividades de Expressão Hora do Conto	Organizar e arrumar trabalhos Hora do Conto
TARDE				Atividades na Horta	

1.4 Percurso da Intervenção Educativa em Educação Pré-Escolar

1.4.1 Semanas de observação

A intervenção educativa teve a duração de quatro semanas, sendo as três primeiras de observação.

Nestas três semanas de observação, as áreas/domínios mais trabalhados pela educadora foram o domínio das artes visuais, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a área do Conhecimento do Mundo.

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita está sempre presente todos os dias nas rotinas das crianças, pois existe a hora do conto antes do almoço. Esta consiste na leitura de livros ou de histórias inventadas pela educadora através de fantoches, com uma interpretação dramática, pois cativa mais as crianças. Algumas crianças têm dificuldade em estarem atentas, mas, quando as histórias são simples e cativantes, despertam a sua atenção e entusiasmo.

Na primeira semana de observação, o domínio mais utilizado foi o das artes visuais, em que as crianças realizaram maracas para acompanhar na canção dos bons dias. Os materiais utilizados para estas maracas foram latas de metal, iogurtes de plástico e garrafas de plástico, papéis coloridos, papel autocolante colorido e cola. As crianças tiveram de colar os papéis ou os autocolantes para formar a sua maraca com material à sua escolha (lata de metal ou um iogurte de plástico). No geral, foi possível observar que todas as crianças conseguiam colar os

papéis e algumas necessitavam de alguma ajuda na colocação da quantidade de cola. A educadora realizou esta atividade com um grupo de quatro/cinco crianças de cada vez, enquanto as restantes brincavam nas outras áreas da sala, trocando cada vez que um grupo terminasse.

A primeira semana de observação foi de adaptação e conhecimento do grupo e da sua rotina diária, como também da educadora e da auxiliar. Nestas semanas, observou-se que as crianças escolhem mais as áreas de jogos de construção, a área da cozinha e a da expressão, escolhendo muito a exploração da plasticina. Não demonstram interesse pela parte mais gráfica e pela biblioteca, áreas que a educadora considera que devem ser mais desenvolvidas, pois a nível de linguagem oral algumas crianças têm dificuldades. A criança que tem espectro de autismo escolhe quase sempre a mesma área dos jogos de mesa, nomeadamente os puzzles, estimulando, assim, a memória e o raciocínio lógico-matemático.

Na segunda semana de observação, a educadora, na hora do conto, trouxe o fantocheiro para cativar ainda mais as crianças para a história. O fantocheiro foi deixado na área da biblioteca para poderem dramatizar com os fantoches e, a partir daí, foi notório que as crianças queriam escolher mais essa área e trabalhar, ao mesmo tempo, o subdomínio da Dramatização e domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Também foi trabalhada a área do conhecimento do mundo, pois as crianças exploraram a natureza com uma ida à horta e puderam escavar e plantar batatas, indo grupos de quatro crianças de cada vez. Foi possível escavar, colocar a batata e, ainda, observar alguns seres vivos que ali se encontravam, como as minhocas.

Nesta semana, pudemos realizar uma atividade com as crianças, pois a educadora não veio na parte da manhã de segunda-feira, então implementamos uma sessão. Realizamos uma atividade no domínio das artes visuais, as crianças pintaram figuras geométricas já conhecidas (círculo, triângulo, quadrado, retângulo), através de moldes.

Na terceira semana de observação, as crianças trabalharam novamente a área do conhecimento do mundo, voltaram à horta para ver como estava o processo da plantação das batatas e aperceberam-se de que estas ainda não tinham crescido, mas já se notavam alguns raminhos a crescer. Começaram, também, a fazer a compostagem no combustor, colocando

ramos de árvore, palha, cascas de fruta, restos de legumes e folhas. Mostraram bastante entusiasmo no processo de compostagem.

1.4.2 Percurso da Intervenção Educativa

Nesta parte, abordar-se-á, de uma forma mais genérica, as semanas de intervenção na Educação Pré-Escolar, mencionando as áreas e conteúdos de trabalho.

Neste nível, espera-se que o educador trabalhe diferentes áreas, domínios e subdomínios. As áreas de conteúdo são: i) Área de Formação Pessoal e Social; ii) Área de Expressão e Comunicação; e iii) Área do Conhecimento do Mundo. Na Área de Expressão e Comunicação, destacam-se os seguintes domínios: domínio da Educação Motora, domínio da Educação Artística, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática. Relativamente ao domínio da Educação Artística, temos os subdomínios das Artes Visuais, da Dramatização, da Música e da Dança.

A Área de Formação Pessoal e Social esteve presente em todos os dias de intervenção, pois abrange o desenvolvimento de valores e atitudes, na construção da interação social.

Foi possível identificar que havia crianças com mais dificuldade do que outras na socialização e interação, revelando, também, dificuldade na partilha de materiais e falar na sua vez. Porém, houve melhorias ao longo dos meses, evidenciado, por exemplo, no facto de as crianças já colocarem o dedo no ar antes de falar e intervindo ordenadamente.

O domínio da Educação Motora promove as experiências para a prática de exercício físico e explorações de movimentos. Este domínio inclui dois tipos de aprendizagem: os Descolamentos e Equilíbrios, Perícias e Manipulações.

As crianças dominavam movimentos, nomeadamente saltar, rastejar, rolar e correr, havia apenas uma criança que tinha dificuldades motoras. Genericamente, o grupo ainda não conseguia seguir as regras dos jogos motores realizados, mas foi um aspeto melhorado ao longo dos meses.

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pretende alargar as capacidades de compreensão e produção linguística. No que respeita à análise do grupo, eram evidentes as

necessidades relacionadas com este domínio, destacando-se duas crianças que manifestavam dificuldade na articulação da linguagem oral. Nas conversas em grupo e nas leituras das histórias, as crianças mostravam-se bastante comunicativas e interventivas. Relativamente à escrita, verificou-se que uma criança já conseguia escrever o seu nome e, ao longo do tempo, as restantes crianças começaram a tentar copiá-lo.

No domínio da Matemática, deve proporcionar-se oportunidades para o desenvolvimento de raciocínio matemático, considerando as quatro vertentes previstas nesta fase: números e operações; organização e tratamento de dados; geometria e medida; interesse e curiosidade pela matemática. No grupo de intervenção, verificaram-se algumas dificuldades no conhecimento do sentido de número. As crianças sabiam contar, mas algumas não sabiam identificar visualmente o número e confundiam o seis e o nove. Relativamente às figuras geométricas, reconheciam as principais (quadrado, círculo, retângulo e triângulo).

O subdomínio das artes visuais diz respeito ao desenvolvimento da expressividade e da criatividade, explorando vários métodos de expressão plástica. Este grupo de crianças mostrava baixo nível de motricidade fina (preensão dos lápis). Algumas crianças revelavam pouca expressividade, situando-se na fase da garatuja. Em contrapartida, a maior parte das crianças apresenta uma representação gráfica razoável, já na fase pré-silábica.

O subdomínio da dramatização diz respeito ao momento em que a criança se envolve em jogos simbólicos, brincar ao “faz de conta”, fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional. Este grupo adora dramatizações de histórias. O desenvolvimento neste tipo de situações era notável quando as crianças iam para área do jogo simbólico, brincavam ao faz de conta, interpretando diversos papéis do dia a dia como cozinheiros, vendedores, entre outros.

O subdomínio da Música promove a criação, interpretação e audição. Este domínio também estava presente todos os dias, nas rotinas, quando as crianças cantavam os bons dias, acompanhadas por maracas e pandeiretas e sempre tentando trabalhar o ritmo certo da música cantada. Os momentos musicais eram muito apreciados pelo grupo, as crianças acompanhavam a música, cantando, e quando era com os instrumentos, o grau de dificuldade aumentava. O grupo tinha dificuldade em acompanhar a pulsação e o ritmo da música.

No subdomínio da dança, cria-se ou aprende-se formas e movimentos expressivos através do corpo. Este subdomínio também era muito apreciado pelo grupo, as crianças mexiam-se livremente de uma forma muito divertida, até os mais tímidos se soltavam mais.

A Área do Conhecimento do Mundo engloba a interação das crianças com o meio que as rodeia, incrementando a curiosidade e o desejo de saber e compreender. O grupo era muito curioso sobre esta área, sempre com o desejo de saber mais. As crianças já faziam plantações, já conheciam muitos seres vivos e realizavam também experiências científicas.

1ª Semana de intervenção “Magusto”

A primeira intervenção realizou-se entre os dias 23/11/2020 até 25/11/2020.

O tema desta semana foi o magusto e abordou-se a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Dentro da Área de Expressão e Comunicação, trabalharam-se os seguintes domínios e os seus respetivos subdomínios: domínio da Educação Motora; domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; domínio da Educação Artística com o subdomínio das Artes Visuais e subdomínio da Dramatização; e o domínio da Matemática.

No domínio da Educação Motora, foram abordados os deslocamentos, equilíbrios e fez-se um percurso com diversos exercícios.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as atividades relacionadas com este domínio foram a leitura das histórias nos três dias de intervenção, pois todos os dias as crianças tinham a rotina da hora do conto, então leram-se três histórias relacionadas com o tema da semana. As histórias foram as seguintes: *A Maria Castanha*, de Maria Isabel Mendonça, contada através de ilustrações; *A Castanha Lili*, de Ana Monteiro, através de fantoches, e a lenda de “São Martinho”, através de um pictograma.

No subdomínio das Artes Visuais, as crianças realizaram cartuchos para as castanhas com pacotes de leite.

No subdomínio da dramatização, foi realizada uma dramatização com fantoches da história *A Castanha Lili*.

No domínio da Matemática, abordou-se a componente dos números e operações e as crianças realizaram contagens com castanhas.

Na área do Conhecimento do Mundo, foi realizado um jogo dos frutos do outono, explorando as cores, textura e forma.

Também participamos no magusto das crianças, foi um momento de diversão e partilha, podendo desfrutar das suas castanhas enquanto ouviam músicas alusivas ao tema.

2.ª Semana de intervenção “O Corpo humano”

A segunda semana de intervenção realizou-se no dia 23/11/2020 até ao 25/11/2020.

O tema desta semana foi “O corpo humano” e abordou-se a Área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Educação Artística e a Área do Conhecimento do Mundo. Dentro da Área de Expressão e Comunicação, trabalharam-se os seguintes domínios e os seus respetivos subdomínios: domínio da Educação Motora; domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; domínio da Educação Artística com o subdomínio das Artes Visuais e subdomínio da Dramatização; e o domínio da Matemática.

No domínio da Educação Motora, realizaram dois jogos “Bola ao Túnel” e “Bola Quente”. O jogo da “Bola ao Túnel” consiste no seguinte: de pernas afastadas e dispostos em colunas, as crianças têm de passar a bola de mão em mão por baixo das pernas, até ao fim da coluna. Quando a bola chega à última criança da coluna, esta tem de ir com a bola para o início e recomeçar o jogo. Depois fazem o mesmo processo, mas, em vez de passar a bola por baixo, será por cima. O jogo só termina quando todos o executarem. O jogo da “Bola Quente” consiste no seguinte: as crianças estavam em roda e tinham de passar a bola muito rápido para os colegas; quando se mencionava “PUUM”, a criança que continha a bola devia colocar-se no meio e assim sucessivamente.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi realizada a leitura das seguintes histórias: *O meu corpo*, de Ruth Rocha e Anna Flora, através de ilustrações; *Da cabeça aos pés*, de Eric Carle, através de fantoches, e *Eu sou assim e vou te mostrar*, de Heinz Janisch, através de ilustrações também.

No subdomínio das Artes Visuais, as crianças tiveram de desenhar o cabelo, olhos, nariz, boca, orelhas e os dentes, desenvolvendo, assim, a motricidade fina, na colocação correta do lápis, o que era uma grande dificuldade na maior parte dos casos. As crianças desenharam, pintaram

e colaram num desenho com a forma de uma cabeça. Elas tinham a liberdade de dar asas à sua criatividade e utilizarem os materiais que estavam disponíveis para construir o cabelo, olhos, nariz e a boca, como, por exemplo, lâ ou bocados de revistas/jornais para fazer o cabelo em menina ou menino, botões para os olhos, entre outros.

No domínio da Matemática, realizaram o jogo da memória das partes do corpo humano. As crianças tinham vários cartões sobre as partes do corpo humano (cabeça, olho, nariz, orelha, tronco, braço, mão, perna e pé) dispostos em cima de uma mesa virados para baixo. Neste jogo, as crianças jogavam à vez, isto é, a criança deverá virar dois cartões; se não encontrar o par igual, deverá virar novamente os cartões e passar a vez ao colega; se encontrar o par, deverá tirar os cartões da jogada e colocar à sua beira. O jogo termina quando as crianças encontrarem o par de todos os cartões e ganha a que conseguir mais pares. Este jogo foi realizado em trios.

Na Área do Conhecimento do Mundo, realizaram a atividade da roleta do corpo humano. Esta atividade consistiu numa roleta que continha 11 partes do corpo humano (cabeça, dedo, pescoço, olhos, mãos, orelhas, pernas, tronco, cintura, pés e o pulso) e cada criança, à vez, deveria retirar uma mola que estava dentro de um suporte. Essas molas continham imagens de objetos/peças de roupa e as crianças deveriam prender a mola no sítio que corresponde à parte do corpo humano.

3.ªSemana de intervenção “Legumes”

A terceira semana de intervenção não se realizou nos três dias devido aos feriados, tendo sido a intervenção apenas no dia 09/11/2020. O tema desse dia foi “Os legumes” e abordou-se a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Dentro da Área de Expressão e Comunicação, trabalharam-se os seguintes domínios e os seus respetivos subdomínios: domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita; domínio da Educação Artística com o subdomínio das Artes Visuais e o subdomínio da Música; o domínio da Matemática.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi realizada a leitura das histórias - *O Nabo Gigante*, de Aleksei Tolstoi, contada através do livro.

No subdomínio das artes visuais, as crianças tiveram de fazer um desenho sobre o que aprenderam neste dia.

No subdomínio da música, as crianças tiveram de contar as sílabas dos legumes mencionados nesse dia, utilizando instrumentos musicais (como maracas e pandeiretas).

No domínio da matemática, as crianças exploraram os tamanhos reais de alguns legumes, dividindo da seguinte forma, os maiores, os médios e os pequenos.

Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças tiveram de reconhecer legumes e dividi-los por cor num cartaz (brócolo, abóbora, pimento vermelho, verde e laranja, pepino, beterraba, beringela, ervilha, batata castanha e vermelha, cenoura, nabo, espinafre, rúcula, couve-flor, couve roxa, rabanete, repolho, feijão, alcachofra, aspargos, alface e tomate). Ainda puderam explorar os legumes pelo tato e olfato, trabalhando, assim, os cinco sentidos. Também realizamos outra atividade, já que as crianças tiveram a oportunidade de semear feijões em copos de vidro com algodão. Depois de terem semeado, as crianças fizeram um desenho sobre o que aprenderam neste dia. Estas atividades também estavam ligadas ao desenvolvimento da linguagem, pois as crianças identificaram, por suas palavras, os fatores de germinação e descreveram o que desenharam.

4.ª Semana de intervenção “As cores”

A quarta semana de intervenção realizou-se no dia 04/01/2021 até ao 09/01/2021 e foi a semana intensiva, dedicada às cores e abordando-se a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Dentro da Área de Expressão e Comunicação, foram abordados os seguintes domínios e os seus respetivos subdomínios: domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; domínio da Educação Artística com o subdomínio das Artes Visuais e o subdomínio da Dramatização; o domínio da Matemática.

No domínio da Educação Motora, realizaram um circuito relacionado com os deslocamentos e equilíbrios. Este circuito também estava interligado com o domínio da Matemática, pois as crianças tiveram de associar figuras geométricas. As crianças tinham dentro de uma caixa várias figuras geométricas e deveriam pegar na cor e na forma que correspondesse ao saco que estava em cima duma cadeira, percorrendo o circuito com os vários exercícios de deslocamentos e equilíbrios.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, realizou-se a leitura das histórias - *O João arco-íris*, contada através de ilustrações; *Monstro das Cores*, de Anna Llenas através de fantoches; *Os Reis Magos* através de ilustrações; *Mamã, de que cor são os beijos?* de Carla Pott e Elisenda Queralt, através de ilustrações; e *Elmer- O elefante xadrez* David McKee, através do livro.

No subdomínio das Artes Visuais, as crianças tiveram de pintar o elefante Elmer a preto e branco com cores diferentes e também realizaram as coroas de reis.

No subdomínio da Dramatização, foi realizada uma dramatização com fantoches da história *O Monstro das Cores*.

No domínio da Matemática, realizaram quatro atividades, relacionadas com sequências, simetria de imagens com legos e contagens.

Na área do Conhecimento do Mundo, realizaram uma experiência sobre as cores.

Intervenção Educativa realizada no 1.º Ciclo

1.1 Caracterização da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º ciclo realizou-se numa escola do concelho de Viana do Castelo. Esta pertence a um agrupamento composto por dez unidades escolares, que apresentam diversas tipologias, desde o 1.º ao 3.º ciclo.

O estabelecimento educativo acolhe 166 crianças com idades compreendidas entre os seis e os nove anos, com oito turmas, que estavam divididas por oito salas.

O corpo docente é constituído por 15 professores e quatro assistentes operacionais durante a componente letiva.

Quanto ao horário da Escola Básica, este desenvolve-se entre as 9h e as 15h30, existindo uma componente de alargamento de horário, AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), até às 18h, levado a cabo por uma professora responsável deste contexto. A hora de almoço desenvolve-se entre as 12h30 e as 13h59. O prolongamento serve para dar apoio às famílias e é facultativo. Os intervalos ocorrem habitualmente, em dois períodos distintos, sendo o

primeiro depois do lanche da manhã, compreendido entre as 10h30 e as 11h00, e o segundo, após o almoço, que ocorre por volta das 12h30, reiniciando as atividades da sala às 14h, que se prolongam até às 15h30.

Relativamente ao edifício em si, para além das salas onde ocorrem as componentes letivas, também contém uma biblioteca, um ginásio, recreio, duas cozinhas, duas casas de banho, uma sala de professores, uma sala de apoio/experiências/música, uma sala de isolamento, e também hortas de cada sala. Devido à pandemia, os recreios estão divididos assim, e as salas, por bolhas.

O espaço exterior tem dimensões consideráveis, englobando diferentes áreas e espaços verdes e, com o campo de futebol, também existem recreios cobertos.

1.2 Caraterização do grupo

A prática pedagógica, em contexto do 1.º Ciclo, desenvolveu-se num grupo de 19 crianças, no 1.º A, com idades compreendidas entre os seis e sete anos, sendo 14 crianças do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Tem uma criança de nacionalidade brasileira e as restantes são de nacionalidade portuguesa.

O grupo é maioritariamente assíduo e pontual, faltando apenas por doença. No momento, estão todos adaptados ao ambiente escolar e à sala de aula. Os alunos relacionam-se muito bem uns com os outros e com os adultos da sala: professora e também com as estagiárias, sendo sociáveis e correspondendo sempre às indicações e/ou advertências do adulto. É uma turma muito participativa e empenhada em aprender. Três crianças apresentam mais dificuldades que a restante turma, uma aluna tem dificuldade de compreensão, outro aluno tem dificuldades na identificação das letras do abecedário e outra tem dificuldade na fala, frequentando terapia da fala.

A nível socioeconómico, são famílias de estrato médio/alto, na maioria com habitação própria. Em relação às habilitações académicas dos pais, 26 possuem o grau académico de licenciatura; 12, o ensino secundário e três, o ensino básico.

Quanto às profissões dos pais das crianças, verificamos que um estava desempregado, três trabalhavam por conta de outrem e 15, em situação desconhecida.

São crianças que vivem num ambiente familiar aparentemente estável, alguns vivem só com a mãe ou com o pai, mas a maioria habita com os pais e irmãos.

1.3 Organização do espaço

A sala onde se desenvolveu a prática pedagógica não era muito espaçosa, mas arejada e com bastante luminosidade. As mesas estavam dispostas em quatro filas, com uma mesa para cada aluno e uma mesa para a professora. A sala tinha um quadro de giz, uma tela e um projetor.

No geral, a sala encontrava-se bem organizada e o material existente estava em bom estado de conservação, o que permitia às crianças explorá-lo livremente.

1.4 Organização da rotina diária

As atividades letivas iniciam às 9h, interrompendo-se às 12h30 para o almoço, reiniciam às 14 horas até às 15h30m, momentos em que o grupo está em atividade com a professora na sala; após este horário, algumas crianças ainda permanecem na escola, pois frequentam as AECS.

Figura 8

Horário do 1.ªA

	2.ª f	3.ª f	4.ª f	5.ª f	6.ª f
9h - 10h30	PORT	MAT	PORT	PORT	PORT
11h - 12h30	MAT	POR	MAT	MAT	MAT
		Ed. Art.			
14h - 15h30	MAT	Ap. Estudo (TIC)	O.C.	E. M.	E. M.
	Ed. Mus.		Ed. Fís.		

1.4 Percurso da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo

1.ª Semana de intervenção

Esta semana de intervenção não se realizou devido a isolamento profilático.

2.ª Semana de intervenção

Na disciplina de Português, abordou-se a leitura dos casos “as”, “es”, “is”, “os”, “us” e realizaram-se atividades como a leitura da história *Corre, corre cabacinha*, de Eva Mejuto, ordenar imagens das ações ocorridas na história, legendar imagens acerca da história (neta, cabaça, lobo, urso, leão), dividir palavras por sílabas e depois rodear as sílabas com os casos de leitura “as”, “es”, “is”, “os”, “us” e transcrever as palavras para um quadro.

Também corresponderam imagens com “as”, “es”, “is”, “os”, “us” em cinco caixas (cada caixa corresponde a uma sílaba e foi introduzido o conceito de plural e singular. Para trabalhar a flexão em número, os alunos colocaram as personagens no plural numa tabela e realizaram um jogo realizado na plataforma *Wordwall*.

Por último, realizaram um ditado, uma rotina de todas as terças-feiras, em que as crianças corrigiam os erros através de um jogo, “hospital das palavras”, que consiste na presença de uma tabela, que apresentava um *emoji* doente e um *emoji* a sorrir e as crianças tinham de escrever as palavras que tinham errado no *emoji* doente e as palavras corrigidas no *emoji* a sorrir).

Na disciplina de Matemática, o tema abordado foi os números, 60, 70, 80 e 90 e realizaram-se atividades, nomeadamente decomposição dos números, problemas, operações e o jogo “A corrida do 99”. Neste jogo, cada aluno tinha o seu pino e deveria começar na casa do um; na sua vez, lançar os dois dados e avançar, com o seu pino, o número de casas equivalente à soma dos números de pontos sorteados pelos dados. Se o pino parar num quadradinho colorido, devia seguir as instruções (se parar na casa azul, avança cinco casas; se parar na casa vermelha, recua quatro casas; se parar na casa castanha, não joga na próxima jogada; se parar na casa verde, joga de novo). Ganhava quem chegasse primeiro ao quadradinho com o número 99 (quem ultrapassasse o número 99, recuava para a casa que estava e volta a lançar os dados, pois tinha que calhar no número certo para terminar o jogo).

Na disciplina de Estudo do Meio, abordaram-se vários temas, sobretudo as cores, os sabores e os sons. Para o tema das cores, foi realizada uma experiência, que consistia em observar o que acontecia, quando colocávamos *skittles* em água quente; as crianças faziam as previsões; de seguida, faziam o registo do que observaram e, no final da experiência, comparavam as conclusões com as hipóteses. Para os sabores, foi realizada também uma experiência, experimentando diferentes alimentos (açúcar, sal, limão, água), identificando e classificando se eram doces, ácidos, salgados ou sem sabor. Para o tema dos sons, foi feita outra experiência, que consistia na exploração de frascos com diferentes materiais no seu interior (arroz, feijão, sal, água).

Também para o tema dos sons, foi apresentado um *powerpoint* sobre os diferentes tipos de sons. Neste *powerpoint*, e após explorar sons agradáveis (ex: canto dos pássaros), suaves (ex: água a correr, o barulho das folhas agitadas pelo vento), desagradáveis (ex: som dos carros, buzinas) e áudios de sons da natureza, os alunos tinham de identificar sons que ouviam e classificá-los. Outra vertente abordada através deste tema foi os diferentes tipos de músicas portuguesas, nomeadamente música clássica, música tradicional (fado e a música folclórica) e música popular. Mostraram-se alguns exemplos de músicas em vídeo, para os alunos conhecerem os tipos musicais portugueses e colocámos em áudio algumas músicas e os alunos tiveram de identificar a sua tipologia.

Na disciplina de Educação Física, foram abordados os deslocamentos e equilíbrios e perícias e manipulações, através de percursos com diversos exercícios deste tipo.

3.ª Semana de intervenção

Na disciplina de Português, abordaram-se os casos de leitura “az”, “ez”, “iz”, “oz”, “uz” e realizaram-se atividades de identificação do número de sílabas de cada palavra, pintando de cores diferentes; contagem do número de letras de cada sílaba; contagem do número total de letras; afixação no quadro de giz de imagens de palavras com os grafemas <z> e <s>, mas fonema /z/ (casa, zebra, casaco, camisa, gazela, piza, mesa, vaso, zorro, cruzeiro, rosa, azeite, azeitona, sorriso, tesouro, tesoura, dezoito, dezasseis, raposa) numa tabela; formação de palavras, utilizando as sílabas das carruagens (os comboios formavam palavras com <az>, <ez>, <iz>, <oz>, <uz>).

Também rodearam as sílabas de algumas palavras com os casos referidos e transcreveram-nas para um quadro, ordenaram letras, formando a palavra que representava a imagem distribuída pelos alunos para, de seguida, colarem a imagem no quadro de giz, escrevendo a palavra por baixo.

Por último, foi realizado um jogo da memória realizado na plataforma *Wordwall* e realizou-se o ditado e a devida correção com a atividade do “hospital das palavras”.

Na disciplina de Matemática, o tema abordado foi o dinheiro e realizaram-se várias atividades, como, por exemplo, colocar por ordem crescente o valor das moedas e também das notas, resolver problemas, identificar a quantia de dinheiro representada em quatro sacos em cartolina colados no quadro com algumas moedas e notas representadas, identificar diversas formas de pagamento de uma mochila, escrevendo numa tabela.

Na disciplina de estudo do meio, trabalhou-se o tema das plantas e realizaram-se tarefas, que consistiam na legenda da planta (flor, fruto, folha, caule/tronco, raiz), identificação das plantas consoante as categorias - semente, folha, flor, fruto, raiz e caule, ordenação da fase de vida da planta; identificação do fruto correspondente das árvores (castanheiro, laranjeira, ameixeira, pessegueiro, pereira, macieira, figueira, bananeira, cerejeira), através de um *quiz* realizado no *Wordwall* e, por último, semeamos feijão.

Na disciplina de Educação Física, foram realizados três jogos. O primeiro jogo era o “Coelho na Toca”, que consistia em entrar e sair das tocas (arcos). Ao comando da Professora Estagiária (PE), quando se dissesse “sai”, todas as crianças deviam sair de dentro dos arcos e saltar como um coelho no espaço de jogo; quando se dissesse “entra”, todas as crianças deviam entrar na primeira toca que encontrassem, sendo que não podia ficar nenhuma toca vazia (no decorrer do jogo, retiravam-se aos poucos os arcos). O segundo jogo era o jogo da “corrente humana”, que consistia em escolher uma criança para ser o caçador, enquanto as outras eram os fugitivos e, à medida que o caçador “caça” um fugitivo, a corrente vai-se formando e aumentando de tamanho até que se torna uma grande corrente e todas as crianças são caçadas. O último jogo era a “Bola ao túnel”, que consistia no seguinte: de pernas afastadas e dispostos em colunas, as crianças tinham de passar a bola de mão em mão por baixo das pernas, até ao fim da coluna; quando a bola chegasse à última criança da coluna, o jogador teria de ir com a bola para o início e recomeçar o jogo; depois repetir o mesmo

processo, mas, em vez de passar a bola por baixo, era por cima (jogo só termina quando todos o executarem).

4.ª Semana de intervenção

Na disciplina de Português, abordou-se o grafema “x”, associado ao fonema /ʃ/. Para trabalhar a letra “x”, realizaram-se atividades, nomeadamente leitura de um texto e questões acerca da história, procura pela sala de imagens com <xa>, <xe>, <xi>, <xo>, <xu>” e correspondê-las na tabela que estava dividida em cinco colunas e cada coluna correspondia a <xa>, <xe>, <xi>, <xo>, <xu>, um jogo realizado na plataforma *Worldwal*, em que era escolhido aleatoriamente um aluno para ler uma palavra e tinha de formar uma frase com essa palavra.

Outra tarefa consistiu na formação de palavras com imagens de gelados. Cada bola de gelado correspondia a uma sílaba e os alunos tinham de ordenar as sílabas para formar a palavra com o caso de leitura trabalhado e, como habitualmente, realizou-se o ditado e a devida correção com a tarefa “hospital das palavras”.

Para explorar o som /ʃ/, os alunos leram o poema “Chove chuva”, de António Mota, fizeram-se questões acerca do mesmo, copiaram as palavras com “ch”, pintaram as sílabas de acordo com um código, ou seja, pintar a azul quando se ouve o /ʃ/ e se vê o <x>, pintar a vermelho quando se ouve o /j/ e se vê o grafema <ch> (uma folha aos alunos com algumas palavras com x e com ch), projetou-se um cenário mnemónico relativo aos “ch”, sendo que os alunos deveriam identificar as imagens que na sua escrita continham “ch” e escrever as palavras do cenário mnemónico na tabela dos casos de leitura estudados.

Na disciplina de Matemática, estudou-se o comprimento. Procurou-se realizar tarefas associadas às necessidades do quotidiano, como medir a mesa com os palmos, medir as mesas com palhinhas de leite, cotonetes e clips, medir o comprimento da sala com os passos, colocar os lápis de cor por ordem decrescente com ajuda do caderno diário (colocando-os todos juntos desde a ponta da folha) e medir as alturas dos alunos em papel de cenário.

Também realizaram uma tarefa com imagens de brinquedos e as respetivas torres de legos ao lado, sendo a tarefa completar, mencionando quantos legos levava cada brinquedo; colocar por ordem crescente e decrescente e mencionar o número total de legos utilizados. Por último, realizaram uma atividade no exterior, que consistia em medir certos

espaços/objetos (campo de futebol através dos passos, bancos através dos palmos, bloco de cimento através dos passos) no recreio e registavam os seus resultados numa tabela.

Na disciplina de estudo do meio, fizeram-se experiências com água e as texturas. Os alunos tinham de verificar o que acontece quando misturamos diferentes substâncias com água (açúcar, sal, óleo, café em pó); verificar se a água tem sabor, cor e cheiro, os alunos provaram a água, sumo e leite; na verificação da quantidade/volume da água numa tina e num recipiente alto, os alunos tinham de testar se o nível da água correspondia à marcação inicial e se a quantidade/volume de água se manteve ou apenas a forma se altera conforme o recipiente. Para as texturas, os alunos tocaram em materiais distintos como pano, casca de árvore, algodão e tinham de registar se era macio, rugoso ou liso.

Na disciplina de Educação Física, foram abordados os deslocamentos e equilíbrios e perícias e manipulações, através de percursos com diversos exercícios deste tipo.

Também foi realizado um dia de jogos tradicionais: o rei manda, o telefone estragado, o camaleão, o lencinho e o jogo das cadeiras.

Capítulo II- Breve Projeto de Investigação

Neste capítulo, apresenta-se o breve trabalho de investigação. Inicialmente surge a pertinência do trabalho, os seus objetivos e apresentaremos também as questões de investigação. De seguida, a fundamentação teórica, que realça a importância da oralidade e do desenvolvimento lexical em contexto de Educação Pré-Escolar, terminando com os estudos empíricos. Posteriormente, segue-se as opções metodológicas escolhidas, a caracterização dos participantes, as técnicas de recolhas de dados e a apresentação da proposta pedagógica. Finalmente, a descrição do percurso da intervenção, a análise e discussão dos dados obtidos, encerrando-se com as conclusões do estudo.

2.1 O Estudo de investigação

2.1.1 Pertinência do estudo

Este estudo centra-se no desenvolvimento da competência lexical em crianças em idade pré-escolar. É neste contexto que as crianças vivenciam diversas experiências, interações e que estimulam a sua curiosidade em explorar o mundo. Nestas idades, é fundamental a exploração da linguagem oral com atividades estimulantes, que permitam o aumento lexical. É através da linguagem oral que a criança comunica as suas mensagens, relata o que vê ou pensa, manifesta os seus sentimentos e também inicia o seu envolvimento social.

Para orientação deste projeto, foram elaboradas as seguintes questões de investigação:

Como desenvolver a consciência lexical em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?

Que impacto podem ter essas propostas no desenvolvimento lexical das crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?

Para responder às questões investigativas foram formulados os seguintes objetivos:

1. Apresentar um conjunto de propostas que possibilitem o desenvolvimento da consciência lexical em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.
2. Analisar o impacto dessas propostas no desenvolvimento da consciência lexical das crianças.

2.2 Fundamentação teórica

2.2.1 A importância da oralidade na Educação Pré-Escolar

A oralidade é a forma de comunicarmos uns com os outros, é considerada a primeira forma de socialização de uma criança, e efetuada, muitas vezes, pelos pais através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias.

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo. (Sim-Sim, 2008, p. 11)

Desde o nascimento que as crianças tentam comunicar de diferentes formas, através do choro, de sons e grunhidos. Segundo Fromkin e Rodman (1993, p. 354), a aquisição da língua é feita através de fases, que são as seguintes: a primeira fase é o “balbucio” que surge por volta dos seis meses de idade; a segunda fase é chamada de “holofrástica”, que surge depois do primeiro ano de vida; a terceira fase é denominada de fase das “duas palavras”, que surge nos dois anos de idade; a quarta e última fase é designada de “telégrafo para o infinito”.

Na fase do “balbucio”, a criança comunica com o mundo através do choro, o que revela tristeza ou desconforto ou também pode comunicar através do riso, revelando agrado ou conforto.

Na segunda fase, chamada de “holofrástica”, “(...) as crianças começam a usar repetidamente o mesmo som para “significar” a mesma coisa. Nesta altura, já aprenderam que os sons se relacionam com os significados e produzem as suas primeiras “palavras” (Fromkin & Rodman, 1993, p. 354).

Na terceira fase, designada “duas palavras”, como referem Fromkin e Rodman (1993, p. 356) “(...) as crianças começam a proferir expressões compostas por duas palavras.”

Na quarta e última fase, denominada de “telégrafo para o infinito”, é quando a criança utiliza mais do que duas palavras, criando, assim, frases.

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é rápido e complexo, sendo modificado ao longo dos anos com as suas aprendizagens. É através das interações com os adultos ao seu redor que as suas capacidades orais são estimuladas, adquirindo a sua língua materna.

A família é a primeira fonte de comunicação da criança, é aqui que as crianças dão os seus primeiros passos na linguagem, e também um grande contributo e uma mais-valia no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento da linguagem corresponde às alterações que ocorrem durante o processo do conhecimento da língua da criança, desenrolando-se, principalmente, no período entre o seu nascimento e a entrada na Educação Pré-Escolar.

Segundo a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro), um dos objetivos deste nível é “Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”.

A linguagem verbal é o instrumento de comunicação por excelência. Ao chegar ao Jardim-de-Infância a criança já é capaz de exprimir as suas necessidades e compreender a língua materna. O trabalho aqui desenvolvido deve tender para que, no final desta etapa, a criança esteja apta a expressar-se com fluidez e coerência nas múltiplas situações e face às diversas necessidades. (Portela, 2007, p. 26)

Este contexto constitui, assim, um ambiente propício para a criança vivenciar diversas experiências de interações, desenvolvendo a oralidade. O educador é a figura adulta fundamental que vai servir de modelo para a criança, que o imita. É importante os educadores criarem momentos ricos em interações para desenvolver a oralidade da criança, com atividades didáticas, lúdicas e desafiadoras. Segundo Silva et al. (2016, p. 61):

A capacidade de o educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

Na verdade, quando as crianças entram no pré-escolar, já trazem consigo uma “bagagem” de vivências sociais, por exemplo no seu seio familiar, refletindo-se no seu desenvolvimento da oralidade. O tempo que as crianças passam no JI é muito, e é aqui que são proporcionadas as maiores interações entre elas. Deste modo, é importante que seja um meio linguístico rico e

estimulante para cada criança e uma peça fundamental para esse desenvolvimento, criando oportunidades de aprendizagens. Como diz Weikart (2011, p. 324), “Falar com as outras crianças pode bem ser uma interação social muito satisfatória, tanto quanto uma forma de partilhar experiências e obter nova informação.”

Desta forma, devem ser asseguradas todas as condições para que a criança se sinta confortável, possibilitando e alargando o campo lexical. De acordo com as OCEPE, “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar” (p. 61), o que mostra a relevância que é dada ao desenvolvimento da linguagem oral.

Esta está presente na rotina diária da criança, nos momentos em que o grupo comunica entre si, troca ideias, escuta os outros, interroga, entre outros aspetos.

Neste seguimento, é importante que o educador se centre em práticas que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças com interações diárias (educador-criança/criança-educador/criança-criança), *feedbacks* e incentivos intermináveis.

Podemos, então, sugerir que, “com a orientação do educador, as crianças deverão ser desafiadas a desenvolverem competências relevantes para o seu crescimento linguístico.” (Sim-Sim, 2008, p. 37)

De seguida, apresentam-se alguns exemplos de estratégias, enunciadas por Sim-Sim et al. (2008) e por Silva et al. (2006) para serem desenvolvidas pelo educador com o intuito de promover aspetos essenciais da comunicação oral:

- Procurar entender as razões que levam a criança a não dar atenção ao que lhe está a ser dito, se é um comportamento esporádico ou persistente e quais as causas para tal comportamento;
- Diversificar as atividades propostas (devido à reduzida capacidade de atenção das crianças entre os três e os cinco anos), por exemplo, pedir às crianças que façam recados simples ou complexos ao longo das rotinas do dia, realizar atividades variadas de culinária em que ocorre a sua exploração verbal;
- Utilizar diferentes estratégias para cativar a atenção das crianças, por exemplo, através da associação de pistas visuais à linguagem oral;
- Realizar jogos, nos quais é crucial estar com atenção ao que é dito;
- Desenvolver uma rotina que inclua ouvir ler ou narrar uma história;
- Estimular o gosto por ouvir poesia, trava-línguas, canções, adivinhas, lengalengas, etc;

- Criar momentos de conversa específicos ao longo do dia, em pequeno ou grande grupo, em que as crianças aprendem a esperar pela sua vez para falarem;
- Desenvolver diferentes situações de comunicação, por exemplo, transmitir mensagens ou recados, conversar sobre acontecimentos e experiências vividas, reproduzir e inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, contar o que se realizou e planear oralmente o que se pretende fazer, fazer perguntas para obter informação, etc.;
- Expor as crianças a um vocabulário diversificado e a estruturas sintáticas de complexidade crescente;
- Alargar as situações de comunicação a diversos interlocutores, conteúdos e intenções, por exemplo, convidar os pais ou outros elementos da comunidade para discutirem determinados tópicos com as crianças, relatarem experiências, contarem histórias, etc.;
- Desenvolver jogos de linguagem que lhes proporcionem o desenvolvimento da consciência linguística, designadamente a consciência fonológica (capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras), consciência de palavra (capacidade para segmentar uma frase e reconhecer o número de palavras que a constituem e a compreensão de que as palavras são etiquetas fónicas arbitrárias) e a consciência sintática (capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar o uso das regras da gramática).

A evolução da complexidade da linguagem infantil é resultado das trocas comunicacionais entre as crianças, ou entre crianças e adultos, na sua vida de todos os dias, e não função de um ensino corretor e repetitivo. Ainda que os adultos usem uma linguagem naturalmente mais complexa do que a da criança de idade pré-escolar, não se torna necessário ao adulto interferir de uma maneira corretiva no decorrer das conversas de todos os dias com as crianças, e na emergência de formas gramaticais, uso de palavras, ou sistemas de escrita elaborados pela criança. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 525/526)

De acordo com Sousa (2012, p. 6), a linguagem é “uma forma de comunicação universal e, como consequência desta universalidade, encontra-se o facto de qualquer criança nascer capacitada para adquirir a língua natural da comunidade a que pertence, desde que esteja em contacto com a mesma”.

Por isso, é importante que a linguagem oral da criança seja trabalhada com afinco e seja criado, como já referido, um ambiente saudável para o desenvolvimento da consciência linguística, “o que significa também o respeito e a atenção à palavra do outro: a aprendizagem da oralidade é, assim, a aprendizagem do social, por excelência.” (Amor, 1994, p. 66).

2.2.2 Consciência linguística

A consciência linguística é “Um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização.” (Duarte, 2008, p. 18)

É importante que, para se desenvolver a consciência linguística, o falante tenha um conhecimento linguístico da oralidade implícito, movido pela necessidade de comunicação, a qual exige um treino específico. O objetivo da Educação Pré-Escolar é apenas o desenvolvimento espontâneo e natural dessa consciência.

A consciência linguística inclui várias dimensões, a saber i) consciência fonológica, ii) consciência da palavra e iii) consciência sintática.

Na consciência fonológica, a criança aprende a distinguir os sons individuais nas palavras faladas. “Esta consciência é facilitadora nomeadamente da aprendizagem da associação de sons com letras na leitura e da segmentação de palavras na escrita.” (Silva et al., 2016, p.44)

A consciência da palavra implica identificar diferentes palavras numa frase, enquanto consciência sintática se relaciona com a identificação de frases corretas ou incorretas e eventualmente corrigi-las, explicitando as razões dessa correção. É fundamental que o educador tenha a noção de que a consciência sintática é mais tardia do que as restantes, pois “a criança tem dificuldade em abstrair do conteúdo que a frase veicula para focar a sua atenção sobre a forma da mesma.” (Silva, 2016, p.44). No entanto, reforça-se que, mais uma vez, o importante, neste contexto, é o desenvolvimento espontâneo destas consciências emergentes.

Assim, a consciência linguística pode ser promovida através de lengalengas, trava-línguas e pequenas poesias; identificar o número de sílabas de uma palavra; criar oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons; explorar situações em que há repetições de palavras ou sons, através de histórias, conversas, canções, entre outros; usar situações lúdicas de troca de palavras numa frase e promover a reflexão sobre o seu resultado; proporcionar ocasiões para as crianças pensarem sobre a adequação da estrutura de uma frase face ao seu significado.

Na perspectiva de desenvolvimento de linguagem oral que está aqui a ser abordada, a consciência lexical assume, também, um lugar de relevância.

2.2.3 Consciência lexical: definição

Como se referiu anteriormente, o estudo do léxico é importante, pois sem o léxico não haveria língua.

“A consciência lexical é o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical” (Duarte, 2011, p. 10).

Assim, “Conhecer palavras é a chave para entender e ser entendido. A parte principal do aprendizado de uma nova língua consiste no aprendizado de novas palavras.” (Vermer, 2001, p. 219).

É neste sentido que a consciência lexical é tão importante, pois a aquisição de palavras é a chave que permite às crianças expressarem as suas ideias e concepções, que vão enriquecendo ao longo da sua vida. Segundo Nunes (1992) e Sim-Sim (1998) citadas em Sim-Sim et al. (2006), quando a criança começa a dominar a linguagem oral, ela dá atenção ao significado e não ao som das palavras, pois o que fala e ouve é marcado pelo que significa (p. 64).

Segundo Heute e Cenador (1994, p. 54), em cada palavra encontramos quatro níveis:

- nomear objetos; – dar um significado (que varia segundo a evolução, mas que se conserva; para um adulto, a palavra “mãe” conserva um valor afetivo, um valor concreto
- a sua própria mãe mora em...faz... - e um valor abstrato – mãe é toda a mulher que tem ou teve filhos);
- além disso, cada palavra funciona num sistema de oposições e semelhanças, uma vez que por um lado marca diferenças de significado com as outras e se inclui num conjunto de significados e afins. (“Casa” pertence ao grupo formado por: hotel, palácio, barraca..., e opõe-se a: rua, árvore, cão);
- por último, tem uma função conceptual, exprime um conceito.

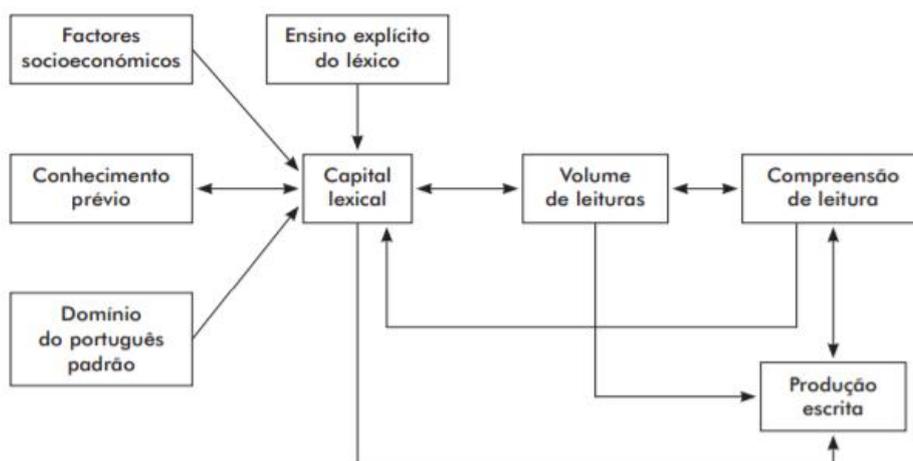
“Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura” (Duarte, 2011, p.9).

As crianças com maior capital lexical têm mais tendência para lerem mais e assim se tornarem melhores leitores, aumentando mais o seu capital lexical. O capital lexical também é um fator

decisivo na qualidade de escrita. É neste sentido que se trata de um trabalho fundamental na Educação Pré-Escolar.

Figura 9

Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade de escrita



Adaptado de Lubliner & Smetana 2005.

2.2.4 Importância da consciência lexical na Educação Pré-Escolar: as OCEPE

O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na Educação Pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral, como temos vindo a reforçar, é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes. (Silva, 2016, p.64)

Não se pode esquecer que as primeiras aquisições linguísticas da criança começam no seio familiar, processo que tem a sua continuidade no JI e assim sucessivamente.

Apesar de a aquisição lexical de uma criança começar nos seus primeiros anos de vida, é só a partir dos cinco anos que mostra um crescimento mais considerável, pois começa a desenvolver determinadas áreas gramaticais como a morfologia e sintaxe. É por volta dos seis anos que a criança apresenta um léxico mais extenso, permitindo, assim, ter conversas mais longas e variadas.

Segundo Clark (1995, p. 1),

once children have some words, they begin to make generalizations about kinds of words – words for persons, places, and things, say, compared with words for actions and states”, pelo que “lexicon is central in language, and central in the acquisition of language.

Esta centralidade foi já reconhecida por Sim-Sim (1998, p.109), que refere que

o desenvolvimento lexical, que se inicia 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 o caso da compreensão da leitura.

O contexto de Educação Pré-Escolar deve, portanto, ser muito bem aproveitado, pois, segundo Sim-Sim (1998), “o período pré-escolar (0-5) é considerado como um tempo de rápida aquisição lexical e conceptual” (p.110). Desta forma, crianças, nesta fase, conhecem e utilizam um vocabulário relativamente extenso de palavras (Sim-Sim, 2008).

Para Vegas (2015, p. 120),

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.

Segundo Sim-Sim (1992, pp. 21-29),

... 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 4 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.

Analisada a importância das atividades relacionadas com o desenvolvimento lexical, há que reconhecer que cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento lexical, o que depende de vários fatores, nomeadamente o meio envolvente. “O desenvolvimento do capital lexical relaciona-se, assim, com a aquisição de linguagem oral e, ao mesmo tempo, constitui

um fator preditivo do desenvolvimento ortográfico” (Capovilla & Dias, 2008, pp. 135-144). Assim,

Crianças com maior capital lexical à partida leem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida leem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura. (Duarte, 2011, p.9)

Por outras palavras, ensinar o léxico incide, também, no conhecimento de palavras novas, um fator decisivo para a compreensão de leitura e, posteriormente, para a qualidade da produção escrita.

Em suma, um dos grandes objetivos da Educação Pré-Escolar reside no desenvolvimento da linguagem oral. Para que tal aconteça, é fundamental que o educador/adulto conceba um bom clima de comunicação e envolva as crianças em situações que as levem a se expressar/comunicar oralmente, interagindo com o educador e com os colegas. Segundo Sim-Sim et al. (2008, p. 11), o adulto assume “o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa.”

2.2.5 Vantagens de desenvolver a consciência lexical na Educação Pré-Escolar

Face ao exposto até ao momento, a realização de tarefas associadas à consciência lexical no âmbito da Educação Pré-Escolar tem um papel determinante na ampliação e na consolidação das estruturas lexicais das crianças, trazendo, por isso, inúmeras vantagens.

Assim, possibilita-se às crianças o conhecimento de vocabulário novo, a compreensão dos significados de cada palavra, sabendo distinguir, por exemplo, objetos de situações.

A exploração de sons e de palavras levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos. Estes processos levam a criança a níveis de análise diferenciados que podem passar pela estrutura das frases, pela consciência das palavras enquanto unidades arbitrárias e enquanto elementos que as constituem, chegando a segmentos sonoros menores, como as sílabas ou mesmo os fonemas. (Silva et al., 2016, p.67)

A par de tudo o que foi referido, a leitura de histórias está, indubitavelmente, associada à competência lexical.

Segundo Sim-Sim (2006, p. 42), um leitor eficiente é “aquele que é eficazmente autónomo perante um texto e que autocontrola a sua própria compreensão em cada momento da leitura. A caminhada em direção à autonomia da leitura passa por etapas e níveis de desempenho que refletem o grau de eficiência conseguido na construção do significado”.

Do mesmo modo, é também relevante no desenvolvimento da escrita. Duarte (2008, p.35) “evidencia o capital lexical da criança como um dos fatores que cumpre um papel importante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência de escrita.”

É importante salientar, também, que desenvolver a consciência lexical da criança é fundamental para estabelecer contacto com outras pessoas, para poder comunicar, interagir, transmitir e receber informações importantes, para lidar com o significado e compreender.

Concluindo, para um bom desenvolvimento deste domínio, é importante a criança ampliar o conhecimento que tem sobre o significado das palavras e também as relações semânticas que existem entre elas. Deste modo, os educadores apresentam um papel imprescindível para este processo de desenvolvimento lexical.

2.2.6 Estratégias para desenvolver a consciência lexical na Educação Pré-Escolar

Nesta parte, são apresentadas algumas estratégias para desenvolver a consciência lexical. O caminho para o enriquecimento do vocabulário da criança vai depender do educador, como tem vindo a ser defendido. Assim, destaca-se:

(i) Memorização e produção de trava-línguas e lengalengas, que as focalizam no formato fónico das palavras, treinando a sua perícia articulatória (e.g., O rato rói a rolha da garrafa do rei da Rússia), e em formatos sintáticos (e.g., a construção de orações relativas no Castelo de Chuchurumel);

(ii) Atividades de reconhecimento e uso contextualizado de compostos (e.g., couve-flor, saca-rolhas), **expressões feitas** (e.g., andar na lua, cabeça de vento) e **provérbios** (e.g., filho de peixe sabe nadar), que lhes permitem compreender que estas expressões têm um comportamento distinto das combinações livres de palavras, já que o seu significado não é atribuído composicionalmente;

(iii) Atividades de associação de palavras (e.g., sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, holónimos, merónimos), que lhes permitem constituir e alargar as redes conceptuais e semânticas associadas a cada palavra;

(iv) Atividades que exploram as relações forma fónica- forma gráfica das palavras (e.g., homógrafos, homófonos, parónimos);

(v) Atividades orientadas para a identificação de constituintes de palavras (e.g., famílias de palavras com o mesmo radical, o mesmo prefixo ou o mesmo sufixo);

(vi) Exploração de anagramas (e.g., casar, caras, sacar, arcas; amor, Roma, mora, ramo) e de aliterações (e.g., bela, vela, ela; “Na messe, que enlourece, estremece a quermesse.../O sol, o celestial girassol, esmorece...” 6), que permitem às crianças focalizarem-se, respetivamente, na forma fónica e na forma gráfica das palavras;

(vii) Jogos de palavras (e.g., palavras cruzadas, scrabble, charadas, forca, etc.), que habituam a criança a explorar a sua memória semântica;

(viii) Atividades de reconhecimento e produção de figuras de sintaxe (e.g., paralelismo) e de **semântica** (e.g., comparação, metáfora, hipérbole, personificação), que familiarizam a criança com a distinção entre significado literal e figurado.

(Duarte,2011, p.25)

Trabalhar a consciência lexical implica, também, tarefas que impliquem: i) a concetualização e categorização de conceitos; ii) relações de antonímia/sinonímia; iii) relações de hiperonímia/hiponímia; iv) relações de holonímia/ meronímia, que se apresentam de seguida.

Concetualização e categorização de conceitos

A concetualização é a capacidade para categorizar e classificar, conhecendo novas palavras. Sim-Sim (1998) refere que a categorização e a memória são inseparáveis.

Na aquisição do léxico, as crianças têm de aprender a que se refere cada palavra e em que contexto está inserida, visto que a aquisição do léxico e do seu significado estão interligadas. No “jogo” da conceptualização, a criança tem de resolver problemas concetuais relativos a escalas de referência (como saber qual a diferença entre objetos de diferente tamanho) e a referenciação de objetos. Em relação a esta, a criança tem de utilizar informações relacionais de inclusão (holonímia/meronímia), hierarquia (hiperonímia/ hiponímia), de polissemia (vários significados e usos das palavras) e ambiguidades semânticas (diferentes objetos referidos por determinada palavra).

No que diz respeito à aquisição de conceitos, existe uma “organização hierárquica” com três níveis de categorização distintos: nível básico, que inclui conceitos com maior grau de diferenciação (por exemplo, bola); nível mais geral, designado de superordenação, que inclui os conceitos mais gerais (por exemplo, brinquedo) e um nível mais específico, denominado de

subordinação, que inclui os conceitos mais particulares e específicos de todos (por exemplo, bola de ping-pong). Para Sim- Sim (1998, p. 115), “quanto mais se sobe na hierarquia categorizada, maior é o número de instâncias contempladas e menor a especificidade dessas instâncias”.

Figura 10

Níveis de categorização

Nível mais geral (superordenação)	Nível básico	Nível mais específico (subordinação)
Brinquedo	Bola	Bola de ping-pong
Fruta	Uvas	Uvas moscatel
Animal	Cão	Pastor alemão
Bebida	Vinho	Vinho verde
Dinheiro	Moeda	Moeda de 5\$00

(Sim-Sim, 1992, p. 24)

As atividades de categorização são importantes para o desenvolvimento e enriquecimento do vocabulário da criança. É importante que os educadores realizem atividades que proporcionem este efeito, como sugere Boisseau (2009, p. 212), que destaca i) o jogo do objeto mistério, no qual a criança tem de apalpar um objeto que esteja escondido num saco opaco, tentando, de seguida, nomeá-lo e explicar o motivo dessa nomeação; ii) o jogo do dado, no qual a criança manipula um dado e um tabuleiro cujas imagens correspondem; iii) jogo de associação, ao qual criança é encorajada a nomear objetos e relacioná-los, arrumados num local apropriado (por exemplo, as roupas são do armário, as canetas da prateleira); iv) jogo dos opostos, que pode ser utilizado tanto com verbos (desligar/ligar), adjetivos (pequeno, grande), preposições (por cima, debaixo); v) jogo da caça ao intruso, onde a criança é levada a escolher o objeto que não pertence a determinada categoria; vi) jogos de comparação, onde a criança deve dizer as diferenças entre objetos da mesma categoria (por exemplo, diferença entre armário e prateleira), entre outros.

Relações de Antonímia/Sinonímia

A sinonímia é a relação semântica entre palavras com significados idênticos. A antonímia é a relação semântica entre palavras com significados contrários. As crianças têm mais dificuldade em encontrar o antónimo do que o sinónimo de uma palavra. Relativamente aos antónimos,

podem distinguir-se em três tipos de relação: relação de antonímia complementar, em que o significado de um dos opostos é a negação do significado do outro; relação de antonímia graduável, em que os antónimos se opõem entre si e em relação a outros itens; relação de antonímia relacional, onde os opostos são simétricos (Duarte, 2000).

Relações de Hiperonímia/ Hiponímia

Nas relações de hiperonímia/hiponímia, distinguem-se a holonímia/meronímia, na medida em que naquelas há uma transferência de propriedades semânticas que não se verificam nestas. Por exemplo, “sardinha” é hipónimo de “peixe”, porque é um subtipo de peixe.

Hiponímia é a relação semântica entre palavras, em que o significado de uma (designada de hipónimo) referem todo do qual a outra (designada de hiperónimo) é parte constituinte. Exemplos: “peixe” e “ave” são hipónimos de “animal”.

Relações de Holonímia/Meronímia

Holonímia é a relação semântica entre palavras, em que o significado de uma (designada de holónimo) referem todo do qual a outra (designada de merónimo) é parte constituinte. Exemplos: carro/volante- carro estabelece uma relação de holonímia com volante.

Meronímia é a relação semântica entre palavras, em que o significado de uma (designada de meronímia) referem todo do qual a outra (designada de holónimo) é parte constituinte. Exemplos: a palavra “dedo” é um merónimo da palavra “mão”.

Relações do campo lexical

Algumas crianças demonstram alguma dificuldade a nível lexical, sendo importante que os educadores variem as estratégias que permitam à criança manipular variadas palavras corretamente, através de tarefas lúdicas. O capital lexical da criança é importante para a aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência de escrita. O desenvolvimento lexical está especificamente ligado à consciência fonológica, pois, quanto maior é o capital lexical, mais depressa a criança desenvolve a consciência fonológica.

Em síntese, a aquisição do léxico é um domínio cuja aprendizagem nunca acaba, ou seja, é um processo contínuo da criança. Para desenvolver a consciência lexical, é fundamental o

ensino de estratégias autónomas, ricas em boas experiências, estimulando a criança a controlar a compreensão de palavras.

2.2.7 Estudos empíricos

Neste ponto, apontam-se as leituras de trabalhos académicos que contribuíram para o trabalho apresentado, sobre o desenvolvimento da competência lexical em crianças da Educação Pré-Escolar, e que surge na sequência de outros já realizados nesta área. A pesquisa foi efetuada no repositório da Biblioteca do Conhecimento Online (B-on), centrou-se em relatórios de mestrados realizados no âmbito do desenvolvimento da competência lexical na Educação Pré-Escolar, em Portugal, após 2012.

Destaco, primeiramente, o trabalho de Rita Cruz, que desenvolveu o projeto o “Descobrir o Mundo”, em 2018, com crianças com idades compreendidas entre os 2/ 3 e os 5 anos de idade. Neste projeto, o objetivo era desenvolver as habilidades lexicais e morfológicas das crianças. Os resultados permitem verificar um desenvolvimento das competências semânticas, uma linguagem mais adjetivada e manipulação de palavras.

De seguida, destaca-se, também, o trabalho de Ana Sousa, que realizou um estudo intitulado “A linguagem oral na Educação Pré-Escolar – uma ferramenta para crescer, comunicando”, em 2012, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. O estudo centra-se em desenvolver novas competências relacionadas com a compreensão e expressão oral, concluindo que as situações comunicativas eram as que motivavam e envolviam mais as crianças, aquelas que se relacionavam com as suas vivências e com as suas inquietações, as quais as levavam a ver o mundo à sua volta através do seu eu.

Por último, o trabalho de Adriana Monteiro, com um estudo denominado “A Oralidade Enquanto Instrumento Estruturante do Pensamento da Criança”, em 2015, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. O seu projeto teve como objetivos principais: compreender os processos da oralidade no pré-escolar; identificar potenciais dificuldades de comunicação oral; facilitar e potenciar a interação verbal entre as crianças; pesquisar, selecionar e adequar estratégias de promoção de oralidade no grupo de crianças. Os dados recolhidos permitem concluir que o grupo de crianças, após a intervenção, consegue fazer

perguntas estruturadas, consegue estabelecer diálogo e compreendem melhor as instruções do adulto.

Cada um dos trabalhos apresentados mostra que é muito importante trabalhar em contexto de Educação Pré-Escolar no sentido de desenvolver a consciência lexical das crianças, uma vez que as intervenções realizadas trazem resultados muito positivos.

2.3 Metodologia

Neste ponto, são apresentadas as opções metodológicas, a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e a descrição da proposta pedagógica.

2.3.1 Opções Metodológicas

A metodologia destacada neste estudo é de cariz qualitativo com *design* de estudo de caso.

Como refere Carveiro (2007, p. 203), “As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.” Esta metodologia dá menos destaque à dimensão quantitativa e transforma uma investigação mais descritiva com o recurso a imagens e palavras.

Por sua vez, o estudo de caso assume-se como uma investigação particularística, procurando descobrir o que há de mais essencial e característico no estudo. Segundo Guba e Lincoln (Naturalistic Inquiry, 1994), “o objetivo do Estudo de Caso é relatar como sucederam os factos, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.”

2.3.2 Participantes

Como já foi mencionado, o trabalho aqui apresentado desenvolveu-se com um grupo em contexto de Educação Pré-Escolar, constituído por 24 crianças, 17 crianças do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos e uma criança com cinco anos. No entanto, a recolha de dados propriamente dita foi realizada com seis crianças, três meninos e três meninas. Tratou-se de uma escolha que procurou ser representativa das idades presentes no grupo e respeitando os dois géneros.

Trata-se, portanto, segundo a classificação de Yin (2005) de um estudo descritivo, holístico e de casos múltiplos, pretendendo-se verificar se as conclusões são idênticas nas diferentes crianças.

Para a participação das crianças neste estudo e também recolher os respetivos dados, foi entregue inicialmente aos encarregados de educação um pedido de consentimento, solicitando, assim, a autorização para os seus educandos participarem nesta investigação. A figura seguinte 1 indica a idade das crianças do estudo, do início da intervenção e a codificação adotada.

Figura 11

Codificação das crianças do II

Idade	Sexo	Codificação adotada	Número de crianças
4 anos	Masculino	C1; C2; C3	3
4 anos	Feminino	C4; C5; C6	3
Total:			6

2.3.3 Recolha de dados

Para Moresi (2003, p. 64), a técnica de recolha de dados “É o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados.”

Assim, a escolha de instrumentos para a recolha de dados deve ser bem pensada para ser eficaz na investigação. Nesta investigação, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram vários e foram os seguintes: observação, documentos das crianças, meios audiovisuais, pré-teste e pós-teste.

Observação Participante

“A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (2008, p. 87). A observação implementada neste projeto foi a observação participante, na qual o observador participa ativamente na interação com o grupo estudado.

Através da observação participante, o investigador não está apenas a escrever as suas notas, que permitem complementar as informações recolhidas, mas também participa na atividade interagindo com criança, mantendo assim sempre o contacto com ela.

Meios audiovisuais (vídeos)

Os vídeos foram um instrumento crucial para esta investigação, pois estes forneceram dados importantes, trabalhados neste projeto. Este instrumento de recolha é uma mais-valia, pois liberta tempo para que o investigador possa estar mais em contacto com a criança, libertando-se da preocupação de fazer anotações constantes.

Para Sousa (2009, p. 203), 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.

Documentos das crianças ou Artefactos

Os documentos também são um instrumento de recolha de dados importante, pois são produzidos pelas crianças, incluindo “toda a variedade de registos escritos e simbólicos, assim como todo o material e dados disponíveis” (Vale, p. 10). Assim, é através deste instrumento de recolha que se consegue perceber a evolução das crianças.

2.3.4 Apresentação da proposta pedagógica

A intervenção educativa ocorreu durante três meses, entre novembro e janeiro de 2021.

Para além das técnicas e instrumentos de recolha de dados anteriormente apresentados, acrescenta-se um pré-teste e um pós-teste, que consiste, em ambos os casos, num subteste

de definição verbal e nomeação através de imagens, adaptado de Sim-Sim (2014). Entre os dois testes referidos, foram realizadas com as crianças e seis atividades.

Na tabela que se segue sistematiza as atividades desenvolvidas neste projeto.

- Síntese das atividades desenvolvidas

Tabela 1- Atividade desenvolvidas no projeto

Atividades	Data	Objetivo Geral	Instrumento de recolha de dados
<i>Pré-teste "O que é?"</i>	03 de novembro	- Avaliar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças nas suas capacidades recetivas (nomeação) e expressivas (definição verbal) (Sim-Sim,2014)	- Observação participante; - Gravação audiovisual;
<i>Atividade 1 O meu corpo</i>	09 de novembro	- Desenvolver a competência lexical, através da exploração de relações de Holonímia/ Merónímia	- Observação participante; - Gravação audiovisual; - Artefactos produzidos/ manipulados.
<i>Atividade 2 Legumes</i>	09 de dezembro	- Desenvolver a competência lexical, através da exploração de relações de Hiperonímia/ Hiponímia	- Observação participante; - Gravação audiovisual; - Artefactos produzidos/ manipulados.
<i>Atividade 3 A palavra mãe</i>	05 de janeiro	- Desenvolver a consciência lexical, articulada com a identificação da palavra mãe	- Observação participante; - Gravação audiovisual;
<i>Atividade 4 Família do peixe</i>	07 de janeiro	- Desenvolver a consciência lexical	- Observação participante;

		através da família de palavras	- Gravação audiovisual;
<i>Atividade 5 A caixa dos beijos</i>	07 de janeiro	- Desenvolver a consciência lexical através de atividades de desenvolvimento morfológico e família de palavras	- Observação participante; - Registo fotográfico; - Registo escrito; - Artefactos produzidos/manipulados.
<i>Atividade 6 As diferenças do Inverno e do Verão</i>	06 de janeiro	- Desenvolver a consciência lexical através da exploração de campos lexicais e de relações semânticas de antonímia.	- Observação participante; - Gravação audiovisual; - Artefactos produzidos/manipulados.
<i>Pós-teste</i>	18 de janeiro	- Avaliar o desenvolvimento da linguagem oral nas suas capacidades recetivas (nomeação) e expressivas (definição verbal) (Sim-Sim,2014)	- Observação participante; - Gravação audiovisual;

2.4 Descrição das intervenções

Atividade 1: O meu corpo

Antes de começar esta atividade e de forma a despertar a curiosidade para o tema da atividade a ser trabalhada, colocou-se uma música alusiva ao tema para as crianças poderem descobrir o que iria ser trabalhado. Além de ouvirem a música, podiam ver e assim aprender a localização das partes do corpo humano.

Esta atividade consistiu em reconstituir as partes do corpo humano, desenvolvendo relações de holonímia/meronímia, ou seja, as crianças tinham as várias partes do corpo humano de um menino em desenho espalhadas pela mesa e tinham de juntá-las nos sítios corretos (anexo 1).

Ao mesmo tempo que juntavam as partes do corpo humano, as crianças tinham de verbalizar, referindo onde pertenciam as diferentes partes e as suas funções.

Esta atividade foi orientada pela Educadora Estagiária (EE) com questões, como, por exemplo: “Como se chama esta do corpo?”, “A que parte do corpo pertencem os olhos?”, “Para que servem os olhos?”.

Atividade 2: Legumes

Para dar início a esta atividade, mostrou-se um nabo às crianças e perguntou-se se sabiam o que era. Esta pergunta conduziu à leitura da história *O nabo gigante*, de Aleksei Tolstói, narrativa que constituiu o ponto de partida para a atividade deste dia. No final da história, foram colocadas algumas questões, nomeadamente: “Quem eram as personagens da história?”, “Que animais aparecem na história?”, “Que legumes aparecem na história?” e “Conhecem outros legumes? Quais?” (anexo 2).

A atividade de consciência lexical possibilitou trabalhar a hiperonímia/ hiponímia, aumentando o vocabulário no que aos legumes diz respeito. As crianças tinham espalhado pela mesa imagens de legumes e escolhiam uma e tinham de nomear o legume. Os legumes expostos na mesa eram: nabo, vagem, feijão, cenoura, batata, pimento vermelho, beterraba, beringela, espinafre, rabanete, alcachofra, couve-flor e repolho. De seguida, e articulando o desenvolvimento da consciência lexical com a consciência fonológica, as crianças dividiam as palavras em sílabas, utilizando instrumentos musicais (como maracas e pandeiretas).

Atividade 3: A palavra mãe

Esta atividade foi realizada com base na história *O Monstro das cores*, de Anna Llenas. Primeiramente, realizou-se a leitura da história e, depois, passou-se para a atividade (anexo 3). Inicialmente, leu-se um bilhete que tinha sido deixado pelo monstro das cores: “Olá, meninos da sala 2, eu sou o monstrinho das cores e vocês já me conhecem bem. Preciso da vossa ajuda para uma tarefa. Eu sou o monstrinho, a minha mãe é o Monstro. Preciso que me ajudem a encontrar a mãe destas palavras: folhinha; chuvinha; pequenino; ventinho; calminho; amarelinho; medinho. Mas com a ajuda das fadas madrinhas.” De referir que, para

interpretar a personagem da fada madrinha, a EE e o par pedagógico vestiram-se a rigor para o efeito.

À medida que as palavras eram mencionadas, as fadas madrinhas iriam representá-las, utilizando, por vezes, certos objetos como, por exemplo, um guarda-chuva (para a chuvinha), uma imagem de uma folha e de uma folhinha pequena, entre outros. De seguida, era pedido às crianças que explicassem o sentido das palavras, desenvolvendo a nomeação verbal. De referir que esta tarefa permitiu articular o desenvolvimento da linguagem com a consciência morfológica.

Atividade 4: Família do peixe

Esta atividade consistiu em decifrar palavras da família da palavra peixe, para esse efeito tinha-se um cartaz um quadro com várias imagens relacionadas. No centro do quadro, estava a imagem de um peixe e as imagens à volta eram todas começadas por peix-, como: peixão, peixinho, peixaria e peixeira (anexo 4).

De seguida, as crianças tinham de nomear os objetos representados nas imagens e, se fosse necessário, era dadas orientações como: “Um peixe pequenino é um ...peixinho.”; “Um peixe vende-se na ...peixaria.”

No final, perguntou-se também as seguintes questões às crianças: “O que é um peixinho?; “O que é um peixão?”; “O que é uma peixaria?”; “O que é uma peixeira?.

Para além da nomeação verbal, esta tarefa permitiu trabalhar a definição, desenvolvendo a consciência lexical e, simultaneamente, a morfológica.

Atividade 5: A caixa dos beijos

Esta atividade foi realizada com base na história *Mamã, de que cor são os beijos?* de Carla Pott e Elisenda Queralt. Após a leitura, fez-se as seguintes questões às crianças, relacionadas com a história: “Os beijos que fazem barulho são... (barulhentos)”; “Os beijos que provocam diversão são... (divertidos)”; “Os beijos que brincam são... (brincalhões)”; “Os beijos que provocam alegria são... (alegres)”; “Os beijos que provocam frescura são... (frescos)”; “Os

beijos que brilham são... (brilhantes)” (anexo 5). Depois de as crianças responderem a estas questões, tinham de desenhar um tipo de beijinho à sua escolha, identificando no final de que tipo de beijinho se trata e guardar na caixinha dos beijos (caixa esta que foi decorada por a EE). Sempre que alguma criança terminava o seu desenho, a EE ia à sua beira registar o que a criança dizia acerca do seu desenho.

Esta atividade permite o desenvolvimento lexical, através de tarefas que possibilitam treino morfológico e, ainda, no âmbito da família de palavras. Alargou-se, ainda, o trabalho, possibilitando à criança o desenvolvimento discursivo, dando-lhes a possibilidade de descreverem os registos.

Atividade 6: As diferenças do Inverno e do Verão

Para iniciar esta atividade, foi feita uma representação de dois fantoches (uma menina e um menino), de forma a desenvolver a consciência lexical, através de campos lexicais. Nesta dramatização, a menina representava o verão e o menino o inverno e tiveram uma conversa sobre as características da sua estação do ano, isto é, campos lexicais de inverno e verão. Para a representação, a EE era o menino e o par pedagógico, a menina (anexo 6).

No decorrer da representação, foram usadas duas cartolinas, uma cartolina para o inverno e outra cartolina para o verão, acompanhadas de imagens que estavam distribuídas na mesa relacionadas com as estações mencionadas. As crianças deveriam colocar as que estavam associadas ao inverno na cartolina devidamente identificada com essa estação (imagens: chuva, frio, camisola de manga comprida, guarda-chuva, gorro) numa cartolina branca e as que estavam associadas ao verão (imagens: calor, sol, camisola de manga curta, guarda-sol, chapéu), numa cartolina amarela.

À medida que as crianças colavam as imagens nas devidas cartolinas, nomeavam cada elemento que estava representado. Também se levou as crianças a completar as seguintes ideias, para trabalhar os opostos ou ideias de sentido contrário:

- No inverno está frio; no verão está _____ (calor);
- No verão usamos camisolas de manga curta; no inverno, usamos camisolas de manga _____ (comprida);

- No verão, gostamos de bebidas frias; no inverno, gostamos de bebidas _____ (quentes);
- No verão, os dias são mais compridos; no inverno, os dias são mais _____ (curtos).

Estas tarefas permitiram o desenvolvimento lexical, através de tarefas de nomeação verbal, associadas, ainda, a campos lexicais e relações semânticas de caráter antonímico.

2.5 Discussão e análise dos dados

Nesta parte, apresenta-se a análise de todas as intervenções, do pré-teste e do pós-teste. Primeiramente, surge o pré-teste baseado na Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim,2014); posteriormente, serão analisadas as tarefas de intervenção individualmente. Por fim, será apresentado e analisado o pós-teste, também de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim,2014) e, finalmente, uma comparação entre os dois testes.

2.5.1 Teste de Avaliação da Linguagem Oral: Pré-teste

Os testes de Avaliação da Linguagem Oral apresentam-se divididos em seis subtestes de modo a abordar três domínios linguísticos (lexical, sintático e fonológico) e contemplar dois tipos de capacidades (recetivas e expressivas).

O pré-teste pretende avaliar o desenvolvimento da linguagem oral. Para este trabalho, e de acordo com os objetivos definidos, foram aplicados os seguintes subtestes: I – Definição Verbal e o II – Nomeação. Para este teste foi utilizado o livro “Avaliação da Linguagem oral”, 5.ª edição, de Inês Sim-Sim, de 2014.

Este pré-teste consistiu em questionar a cada criança individualmente sobre palavras/imagens do livro, primeiramente através da definição verbal e seguidamente através da nomeação.

No subteste de definição verbal, as questões eram feitas da seguinte forma: “Diz-me o que é uma cenoura?”. Este subteste tem como objetivo perceber o conceito ou significado que as crianças possuem de determinadas palavras (ou itens lexicais).

No subteste de nomeação questionava-se “O que é isto?”, neste subteste pretende-se perceber qual a “capacidade de atribuição de rótulos lexicais a itens do conhecimento

quotidiano das crianças, sendo a resposta motivada pela apresentação de um estímulo gráfico (desenho) (...)” (Sim-Sim, 2014, p.7).

Em ambos os subtestes, selecionamos 19 imagens e palavras, nomeadamente açúcar, ave, cara, cenoura, cotovelo, floresta, golfinho, joelho, lagarto, maçã, ombro, pescoço, praia, professor, colorir, descansar, empurrar, mergulhar, pegar, procurando selecionar nomes e verbos.

Apresenta-se de seguida a análise individual.

1)Pré-teste

1-Definição Verbal

<p>1. Registo Nome da criança: C1 Data da observação: 03/11/2020 Idade: 4</p>

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas:

- O que é o açúcar?
-

Palavras selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor

- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Cotação

A pontuação a atribuir neste subteste varia entre os zero e dois pontos, obedecendo a uma classificação para cada tipo de resposta, apresentada na Tabela 1, e tem uma cotação máxima de 40 pontos.

Tabela 2- Cotação para o subteste definição verbal C1: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“é ir para dentro da água” (mergulhar)	2 pontos
Definição categorial	“é branco” (açúcar) “é redonda” (maçã) “é laranja” (cenoura)	1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“tem olhos” (cara) “tem bruxas” (floresta) “tem mar” (praia) “está na escola” (professor) “é dormir” (descansar)	1 ponto
Exemplificação	faz o gesto (empurrar)	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada	“não sei” (ave, cotovelo, joelho, ombro, pescoço, lagarto, pegar, mergulhar) “tem cores” (colorir)	0 Pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2- Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
- (Colorir) O que a menina está a fazer?

Imagens selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura

- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Cotação

A pontuação a atribuir neste subteste é semelhante ao anterior, vai de zero a dois pontos, tendo uma cotação máxima de 40 pontos e obedecendo a uma classificação para cada tipo de resposta, apresentada na Tabela 2.

Tabela 3- Cotação para o subteste Nomeação C1: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	“é uma cenoura” (cenoura) “é uma cara” (cara) “é um golfinho” (golfinho) “é uma maçã” (maçã) “a empurrar isto” (empurrar)	2 pontos
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral	“é um pássaro” (ave) “está a pintar” (colorir) “está a dormir” (descansar)	1 ponto
Não resposta ou resposta errada	“não sei” (açúcar, cotovelo, ombro, joelho, pescoço, praia, floresta, lagarto, professor) “vai para a água” (mergulhar) “está com o livro” (pegar)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

No pré-teste da C1, é possível verificar que a criança tem dificuldade em identificar e explicar muitas imagens principalmente as partes do corpo. No subteste da definição verbal, as respostas que predominam na tabela são da categoria “Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos”, logo ficou com uma pontuação de 12,5 pontos. No

subteste Nomeação, atribuiu algumas imagens ao rótulo correto, utilizou alguns sinónimos como “dormir” em vez de “descansar” e não nomeou corretamente as imagens que representavam “mergulhar” e “pegar”, logo ficou com uma pontuação de 13 pontos.

Esta criança estava com algum receio em responder às questões no início e mostrava-se também desatenta, mas, à medida o que tempo passava e com a ajuda da EE, sentiu-se mais à vontade.

2)Pré-teste

1-Definição Verbal

1. Registo

Nome da criança: C2

Data da observação: 03/11/2020

Idade: 4

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas o que é:

- O que é o açúcar?

Palavras selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar

- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 4- Cotação para o subteste definição verbal C2: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“é um animal que voa” (ave) “é um legume laranja” (cenoura) “é branco e doce” (açúcar) “é vermelha e tem caroço” (maçã) “é atirar para a água” (mergulhar)	2 pontos
Definição categorial		1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“tem boca, olhos e nariz” (cara) “tem boca, olhos e barbatanas” (golfinho) “tem bichos” (floresta) “tem cauda” (lagarto) “tem areia, água e caranguejos” (praia) “é estar deitado” (dormir) “é pintar” (colorir)	1 ponto
Exemplificação	aponta no corpo o local: cotovelo, ombro, joelho, pescoço faz o gesto (pegar)	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada	“é cair” (empurrar)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2-Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
- (Colorir) O que a menina está a fazer?

Imagens seleccionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho

- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 5- Cotação para o subtteste Nomeação C2: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	“é uma cenoura” (cenoura) “é açúcar” (açúcar) “é uma cara” (cara) “é o cotovelo” (cotovelo) “é um golfinho” (golfinho) “é um lagarto” (lagarto) “é uma maçã” (maçã) “é um pescoço” (pescoço) “é a praia” (praia) “as meninas estão a empurrar” (empurrar) “é mergulhar” (mergulhar) “está a pegar no livro” (pegar)	2 pontos
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral	“está a pintar” (colorir) “está deitada a dormir” (descansar) “é um pássaro” (ave)	1 ponto
Não resposta ou resposta errada	“são árvores” (floresta) “é o ombro” (joelho) “é o joelho” (ombro) “é uma sala” (professor)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

No pré-teste da C2, verifica-se que que não teve dificuldade em explicar e nomear as imagens, não deixou nenhuma questão por responder, mostrando-se sempre empenhada. No subtteste definição verbal, explicou a maior parte das palavras questionadas de forma pormenorizada, mas, quando se questionava em relação às partes do corpo, a criança apontava onde se localizava. Obteve também uma resposta errada, não conseguindo explicar o que era “empurrar”, logo ficou com uma pontuação de 18 pontos. No subtteste nomeação, atribuiu

corretamente o rótulo a quase todas as imagens, mas errou em duas imagens na “floresta” e no “professor” e confundiu o ombro e o joelho, logo ficou com uma pontuação de 29 pontos.

3)Pré-teste

1-Definição Verbal

1. Registo

Nome da criança: C3

Data da observação: 03/11/2020

Idade: 4

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas o que é:

- O que é o açúcar?
-

Palavras seleccionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 6- Cotação para o subteste definição verbal C3: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“são pássaros que voam” (ave) “é um animal que rasteja” (lagarto) “é um animal que salta” (golfinho) “é fazer uma sesta” (descansar)	2 pontos
Definição categorial		1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“é uma coisa que faz mal” (açúcar) “tem olhos, boca, nariz” (cara) “é para comer” (maçã) “é para comer” (cenoura) “tem árvores” (floresta) “tem areia e água” (praia)	1 ponto
Exemplificação	aponta no corpo o local: cotovelo, ombro, joelho, pescoço faz o gesto (pegar, mergulhar, empurrar)	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada	“essa não sei” (professor) “tem muitas cores” (colorir)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2-Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
- (Colorir) O que a menina está a fazer?

Imagens selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho

- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 7- Cotação para o subteste Nomeação C3: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	“é uma cenoura” (cenoura) “é uma cara” (cara) “é um golfinho” (golfinho) “é um lagarto” (lagarto) “é uma maçã” (maçã) “é um pescoço” (pescoço) “é a praia” (praia) “empurrar” (empurrar) “é mergulhar” (mergulhar) “é uma ave” (ave) “pegar no livro” (pegar)	2 pontos
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral	“está a pintar” (colorir) “está a fazer uma sesta” (descansar conseguiu)	1 ponto
Não resposta ou resposta errada	“árvores” (floresta) “pequeno-almoço” (açúcar) “é um braço” (cotovelo) “é uma perna” (joelho) “é o joelho” (ombro) “é uma sala” (professor)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

No pré-teste do C3, verifica-se que respondeu a todas as questões à exceção de uma. No subteste de definição verbal, as suas respostas predominam nas seguintes categorias: Definição categorial particularizada e na Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos; a criança exemplificava quando as questões eram relacionadas com as partes do corpo e também com as palavras “mergulhar, empurrar e pegar”, a criança apontava para a parte do corpo e fazia os gestos e não conseguiu explicar o que era um

professor. A pontuação final do subteste definição verbal é de 17,5 pontos. No subteste nomeação, atribuiu o rótulo correto em muitas imagens, tendo errado nas seguintes: na imagem do açúcar, disse que era um pequeno almoço; na imagem da floresta, apesar de não estar completamente errada, mencionou que eram só árvores; na imagem do professor, é a mesma situação anterior, que não está completamente errada, pois mencionou que era uma sala; depois, nas partes do corpo, fez muita confusão com as imagens, chamando o ombro de joelho, quando anteriormente no outro subteste tinha exemplificado com gestos o sítio correto do ombro. A pontuação final do subteste nomeação é de 24 pontos.

4)Pré-teste

1-Definição Verbal

2. Registo

Nome da criança: C4

Data da observação: 03/11/2020

Idade: 4

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas o que é:

- O que é o açúcar?
-

Palavras seleccionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir

- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 8- Cotação para o subteste definição verbal C4: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“é um animal que voa” (ave) “é um animal que rasteja” (lagarto) “é um animal que salta” (golfinho) “é fazer uma sesta” (descansar) “ensina os meninos e as meninas” (professor) “é saltar para a piscina” (mergulhar) “é pegar em alguma coisa” (pegar)	2 pontos
Definição categorial		1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“o açúcar é igual ao sal” (açúcar) “tem olhos, boca, nariz e orelhas” (cara) “ele nada” (golfinho) “sobe paredes” (lagarto) “tem areia e água” (praia) “tem muitos animais” (floresta) “é dormir” (descansar)	1 ponto
Exemplificação	aponta no corpo o local: ombro, joelho, pescoço faz o gesto (empurrar)	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada	“é uma coisa que os animais comem” (cenoura) “é uma coisa que as pessoas comem” (maçã) “não sei” (cotovelo) “não sei” (colorir)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2-Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
- (Colorir) O que a menina está a fazer?

Imagens selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 9- Cotação para o subtteste Nomeação C4: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	“é uma cenoura” (cenoura) “é uma cara” (cara) “é um golfinho” (golfinho) “é um lagarto” (lagarto) “é uma maçã” (maçã) “é um pescoço” (pescoço) “é uma praia” (praia) “estão a empurrar um tronco” (empurrar) “está a mergulhar” (mergulhar) “é uma ave” (ave) “pegar no livro” (pegar) “é o joelho” (joelho) “é o ombro” (ombro)	2 pontos
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral	“é um quadro numa sala” (professor)	1 ponto
Não resposta ou resposta errada	“está deitada” (descansar) “desenhar” (colorir) “árvores” (floresta) “não sabe” (cotovelo)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

No pré-teste da C4, verifica-se que não houve dificuldade em explicar e nomear, obtendo-se uma resposta para quase todas as questões, à exceção de duas “colorir” e “cotovelo”. No subtteste definição verbal, as respostas da criança predominaram na categoria particularizada e na funcional; exemplificou quando era questionado o que era “ombro, joelho e pescoço”, apontando para o local correto e também para explicar a ação de empurrar fez o gesto; respondeu incorretamente na palavra “maçã” e “cenoura”, apesar de não estarem completamente erradas, como podemos ver no quadro deste subtteste e não soube responder o que era um “cotovelo” e “colorir”. A pontuação para o subtteste de definição verbal é de 23 pontos. No subtteste nomeação, nomeou corretamente quase todas as imagens, com exceção de cinco imagens; essas cinco imagens eram “floresta”, “colorir”, “cotovelo”, “descansar” e a última palavra não completamente errada, pois a criança mencionou que tinha “um quadro e uma sala”. A pontuação para o subtteste nomeação é de 26 pontos.

5)Pré-teste

1-Definição Verbal

3. Registo

Nome da criança: C5

Data da observação: 03/11/2020

Idade: 4

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas o que é:

- O que é o açúcar?
-

Palavras selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto

- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 10- Cotação para o subteste definição verbal C5: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“é um animal que rasteja” (lagarto) “é um animal do mar” (golfinho) “é para segurar a cabeça” (pescoço) “é pegar em coisas” (pegar)	2 pontos
Definição categorial	“é para comer” (cenoura) “é para comer” (maçã)	1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“é para pôr no café” (açúcar) “a cara serve para ver” (cara) “anda na relva e sobe paredes” (lagarto) “tem o mar e a areia” (praia) “é saltar” (mergulhar) “tem muitos animais” (floresta) “é dormir” (descansar)	1 ponto
Exemplificação	aponta no corpo o local: ombro, joelho, cotovelo	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada	“não sei” (ave) “não sei” (professor) “não sei” (colorir) “não sei” (empurrar)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2-Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
- (Colorir) O que a menina está a fazer?

Imagens seleccionadas

- Açúcar

- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 11- Cotação para o subteste Nomeação C5: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	“é uma cenoura” (cenoura) “é uma cara” (cara) “é um golfinho” (golfinho) “é um lagarto” (lagarto) “é uma maçã” (maçã) “é um pescoço” (pescoço) “está a mergulhar” (mergulhar) “pegar no livro” (pegar) “é o joelho” (joelho) “é o ombro” (ombro) “é um professor” (professor) “é uma floresta” (floresta) “está a descansar” (descansar)	2 pontos
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral		1 ponto
Não resposta ou resposta errada	“não sei” (açúcar) “não sei” (praia) “não sei” (ave) “estão a rodar” (empurrar) “está a fazer comida” (colorir) “não sei” (cotovelo)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

No pré-teste da C5, pode verificar-se que não revelou dificuldade em explicar e nomear as palavras, mas também havia mais palavras/imagens que não sabia explicar do que propriamente erradas. No subteste da definição, as respostas predominaram na categoria de definição funcional; também teve quatro respostas na categoria particularizada e na definição categorial duas; exemplificou as partes do corpo, menos o pescoço, em relação aos outros testes foi a primeira criança a responder em vez de exemplificar, dizendo que “segurava a cabeça”; nas restantes palavras respondeu, dizendo que não sabia como: “professor”, “empurrar”, “colorir”, “ave”. No subteste definição verbal, teve uma pontuação de 19,5 pontos. No subteste nomeação, as respostas foram maioritariamente nomeadas corretamente, à exceção de seis imagens “açúcar”, “praia”, “empurrar”, “colorir” e “cotovelo”. No subteste nomeação, teve uma pontuação de 26 pontos.

6)Pré-teste

1-Definição Verbal

4. Registo

Nome da criança: C6

Data da observação: 03/11/2020

Idade: 4

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas o que é:

- O que é o açúcar?
-

Palavras selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço

- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 12- Cotação para o subteste definição verbal C6: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“é um legume para comer” (cenoura) “é um animal que vive na água” (golfinho) “é uma fruta para comer” (maçã) “é para segurar a cabeça” (pescoço) “é pegar em alguma coisa” (pegar) “é atirar para piscina” (mergulhar)	2 pontos
Definição categorial		1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“é para pôr no café” (açúcar) “é para ver” (cara) “tem areia e o mar e podemos brincar” (praia) “é para andar” (joelho) “faz trabalhos com os meninos e também brinca” (professor) “é para acampar” (floresta) “é dormir” (descansar)	1 ponto
Exemplificação	aponta no corpo o local: ombro, cotovelo	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada	“não sei” (ave) “não sei” (lagarto) “desenhar” (colorir) “não sei” (empurrar)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2-Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
- (Colorir) O que a menina está a fazer?

Imagens seleccionadas

- Açúcar

- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 13- Cotação para o subtteste Nomeação C6: Pré-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	“é açúcar” (açúcar) “cenoura” (cenoura) “golfinho” (golfinho) “lagarto” (lagarto) “é uma maçã” (maçã) “é o pescoço” (pescoço) “está a mergulhar” (mergulhar) “está pegar no livro” (pegar) “é o joelho” (joelho) “é o ombro” (ombro) “praia” (praia) “professor” (professor) “floresta” (floresta)	2 pontos
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral	“está a dormir” (descansar)	1 ponto
Não resposta ou resposta errada	“é uma cabeça” (cara) “não sei” (ave) “estão a rodar o tronco” (empurrar) “desenhar” (colorir) “perna” (cotovelo)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

No pré-teste da C6, respondeu maioritariamente correto nos dois subtestes. No subteste nomeação verbal, verificaram-se mais respostas na categoria de definição categorial particularizada e na definição funcional, apesar de a resposta dada em relação à palavra joelho (“serva para a andar”) não estar completamente errada nem completamente correta, considerou-se com um sinónimo; em algumas respostas exemplificou, apontando para as palavras “ombro” e “cotovelo”; não soube explicar quatro palavras como “ave”, “lagarto”, “empurrar” e “descansar”; e na palavra “colorir” explicou erradamente, dizendo que era desenhar. No subteste definição verbal teve uma pontuação de 21 pontos. No subteste nomeação, nomeou a maior parte das imagens corretamente; errando em quatro imagens: na imagem cara disse que era uma cabeça, na imagem de “empurrar” referiu que “estavam a rodar”, na imagem “colorir” salientou que “estava a desenhar”, tal como no teste anterior, e na imagem do “cotovelo” disse que era uma “perna” (provavelmente deve ter feito confusão com a imagem). No subteste nomeação, teve uma pontuação de 27 pontos.

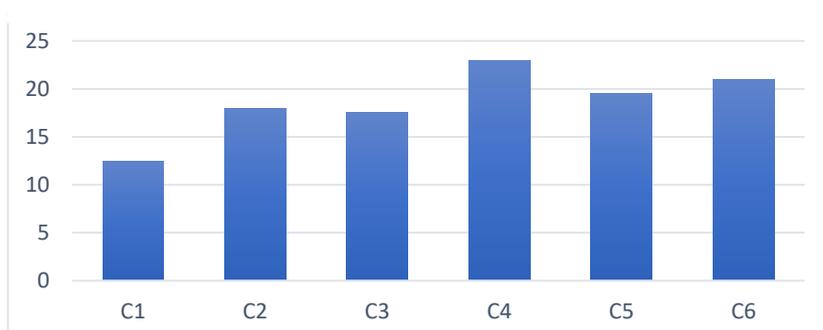
Resultados dos pré-testes

Após a apresentação dos subtestes de avaliação da linguagem oral, que têm como objetivo definir alguns marcos do desenvolvimento linguístico, realizado com um grupo de seis crianças com quatro anos de idade, torna-se importante observar os resultados obtidos e perceber a relação entre estes.

Para tal, seguem-se figuras relacionadas com as pontuações totais de cada criança e também relacionadas com as palavras/imagens em que tiveram mais dificuldade (ou seja, que não conseguiram explicar, nem nomear). Estas figuras serão realizadas para cada subteste, primeiramente serão apresentados dados acerca do subteste definição verbal e, de seguida, do subteste nomeação.

Figura 12

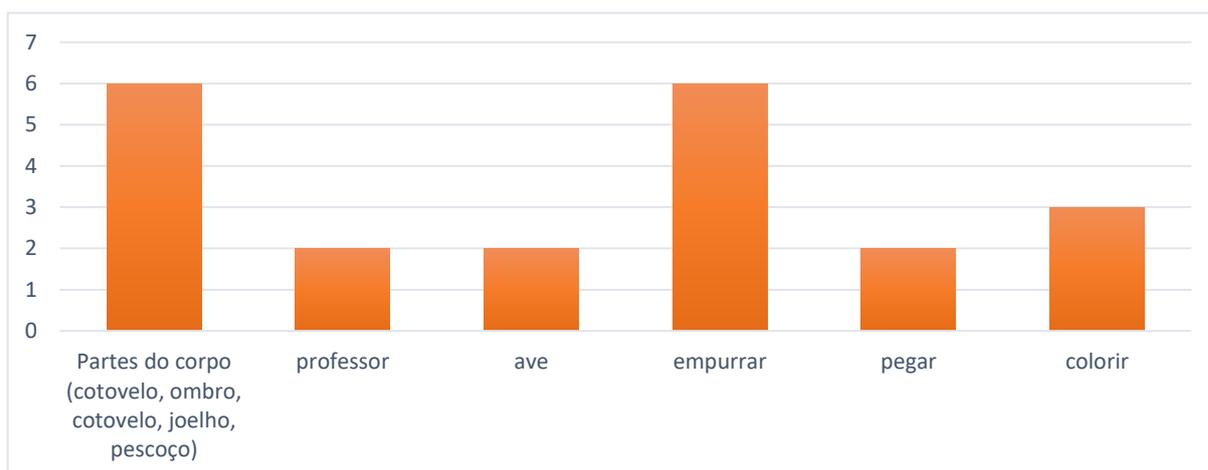
Subteste Definição Verbal (Pré-teste): Gráfico das pontuações



Como já foi referido, a pontuação máxima era de 40 pontos, nenhuma criança atingiu esse número, o que é perfeitamente normal nesta idade, mas verificam-se resultados razoáveis. A C4 teve maior pontuação com 23 pontos e a C1 com menor pontuação, teve 12,5, notando-se uma grande diferença nestes dois resultados. A criança com a pontuação menor teve muita dificuldade em explicar as palavras, tendo muitas respostas nulas, pois não respondeu. As restantes crianças tiveram pontuações muito próximas: 18; 17,5; 19,5, mas a C6 teve uma pontuação muito próxima à C4, com 21 pontos.

Figura 13

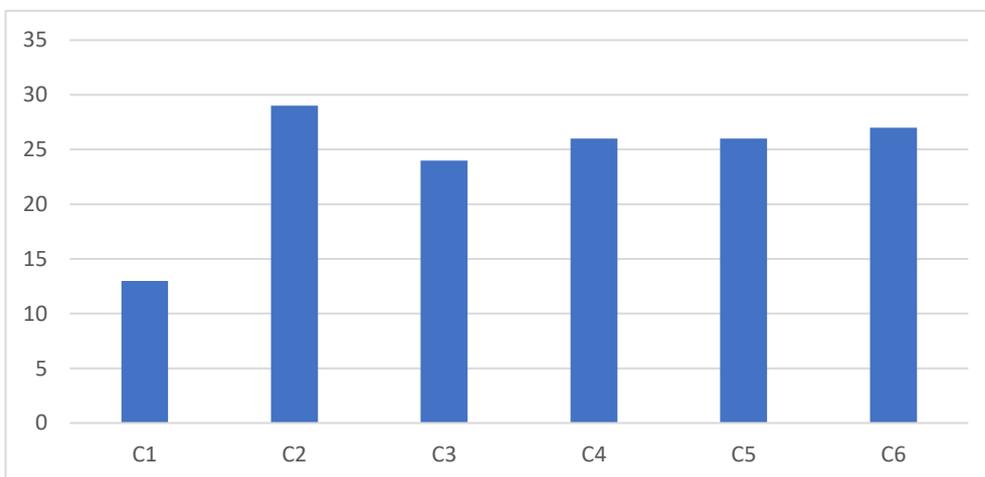
Subteste Definição Verbal (Pré-teste): Gráfico das palavras que tiveram mais dificuldade



Nesta figura, selecionaram-se seis palavras, pois foram as que, no geral, as crianças tiveram mais dificuldade em explicar. Pode verificar-se no gráfico que as palavras com maior pontuação foram consideradas as mais difíceis como as partes do corpo (“cotovelo”, “ombro”, “joelho”, “pescoço”) e “empurrar”, comparadas com as restantes. Nas palavras mencionadas anteriormente, as crianças, em vez de explicarem, apontavam, no caso das partes do corpo, e na palavra “empurrar” faziam o gesto. Na palavra “professor”, a maior parte das crianças davam uma resposta simples como “ensina”. Na palavra ave, algumas crianças não sabiam responder e as que respondiam diziam o sinónimo “pássaro” ou “um animal que voa”. Na palavra “pegar”, algumas crianças faziam o gesto, em vez de explicarem o que era o verbo. E, por fim, na palavra “colorir”, algumas crianças também não sabiam responder e as que respondiam diziam o sinónimo “pintar”. Apesar das dificuldades nestas palavras, verifica-se que, no pós-teste, a maior parte das crianças melhorou na definição verbal destas imagens.

Figura 14

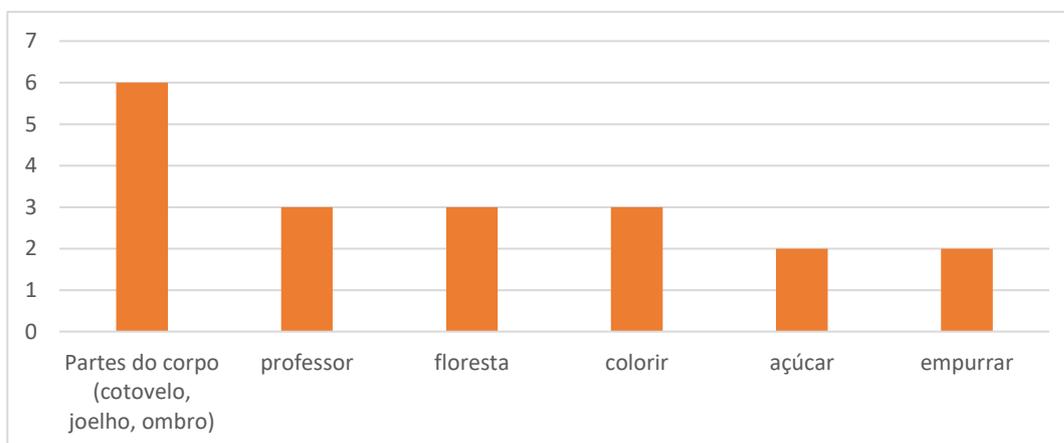
Subteste nomeação (Pré-teste): Gráfico das pontuações



Neste teste, verificou-se que as crianças tiveram menos dificuldade, pois só tinham que olhar para imagens e nomeá-las. Os resultados, no geral, não diferem muito uns dos outros, apenas a C1 com 13 pontos é que está mais longe de todas as outras pontuações. A C1, apesar de ter mais dificuldade em expressar-se do que os restantes elementos do grupo, neste tipo de tarefa teve menos dificuldade. A C2 tem a pontuação mais alta com 29 pontos, perto desta pontuação temos a C6 com 27 pontos, a C5 e a C4 com 26 pontos, e a C3 com 24 pontos.

Figura 15

Subteste Nomeação (Pré-teste): Gráfico das imagens que tiveram mais dificuldade



As imagens com maior pontuação foram as partes do corpo como o “cotovelo”, consideradas as mais difíceis, igualmente como no subtteste de definição verbal, algumas crianças confundiam o “cotovelo” com o “ombro”. Na imagem do “professor”, a maior parte das crianças não decifrou o que era, mas uma criança, apesar de não chegar propriamente à resposta, disse que era uma “sala de aula”. Na imagem da “floresta”, as crianças que não conseguiram nomear corretamente, disseram que eram “árvores”. Na imagem “colorir”, algumas crianças disseram “a menina está a desenhar”. Na imagem do “empurrar”, as crianças disseram que as meninas da imagem estavam a “rodar o tronco”. Mas verificou-se que, no pós-teste, a maior parte das crianças melhorou a nomeação destas imagens.

2.5.2 Análise das intervenções

Atividade 1: O meu corpo

Nesta atividade, inicialmente, as crianças tinham de descobrir o tema da atividade através da música.

EE: “Então temos aqui imagens das partes do corpo e vamos ver como se chama cada uma e depois juntar as peças nos lugares certos.”

C4: “Isto é os olhos!!!”

C3: “Isto é a boca!”

C5: “Isto são as pernas!”

C1: “São os braços.”

C6: “Isto é o nariz!”

C2: “Isto é o tronco!”

EE: “Muito bem!”

As crianças não tiveram dificuldade em nomear as partes do corpo, mas apenas uma criança conseguiu dizer tronco. Depois de nomear todas as partes do corpo, a EE colocou questões acerca das relações de holonímia/meronímia.

EE: “Agora eu quero saber, os olhos fazem pertencem a onde?”

C3: “Na cara.”

C1 (Apontando para a cara): “Aqui.”

C3: “Na cabeça.”

EE: “Mas então, os olhos servem para quê?”

Grupo: “Para ver.”

C6: “Para vermos as coisas.”

As respostas para estas questões não foram muito diversas, dizendo todos respostas parecidas. A C1 era uma criança mais reservada neste tipo de atividades, por isso falava pouco e, às vezes, apontava, como sinal de resposta, às questões da EE. A EE continuou as suas questões.

EE: “Então aqui temos a mão, o que temos na mão?”

Grupo: “Dedos!”

C5: “Cinco dedos!”

C2: “E unhas!”

EE: “Muito bem! E as mãos servem para quê?”

C3: “Para pegar nas coisas.”

C2: Para desenhar e pintar!

C3: Para escrever.

A tabela, representada na página seguinte, mostra as respostas das crianças nas três questões já mencionadas: “Como se chama esta parte do corpo?”, “Onde pertence esta parte do corpo pertence?”, “Para que serve esta parte do corpo?”

Tabela 14- Atividade 1: Identificação de holónimos/merónimos “O meu corpo”

Questões	Respostas Esperadas	Resposta da criança C1	Resposta da criança C2	Resposta da criança C3	Resposta da criança C4	Resposta da criança C5	Resposta da criança C6
Como se chama esta parte do corpo?	Boca, nariz, olhos, tronco, braços e pernas	disse todos corretamente, menos o tronco	disse todos corretamente	disse todos corretamente	disse todos corretamente, menos o tronco	disse todos corretamente	disse todos corretamente
Esta parte do corpo pertence a onde?	boca- na cara; olhos- na cara; nariz- na cara; orelhas- na cabeça; braços- nos lados do tronco; pernas- por baixo do tronco.	boca- “na cara” olhos- “na cara” nariz- “na cara” orelhas- “na cara” braços- sem resposta; pernas- sem resposta.	boca- “no rosto” olhos- “no rosto” nariz- “no rosto” orelhas- “na cabeça” braços- “nos dois lados do tronco” pernas- “em baixo do tronco”	boca- “na cabeça” olhos- “na cabeça” nariz- “na cabeça” braços- “no tronco” pernas- “no tronco”	boca- “na cara” olhos- “na cara” nariz- “na cara” orelhas- “na cara” braços- sem resposta; pernas- sem resposta.	boca- “na cabeça” olhos- “na cabeça” nariz- “na cabeça” braços- “ao lado do tronco” pernas- “em baixo do tronco”	boca- “na cara” olhos- “na cara” nariz- “na cara” orelhas- “na cara” braços- “nestes lados do tronco” pernas- “por baixo do tronco”
Para que serve esta parte do corpo?	olhos- para ver; boca- para falar/para comer; pernas- para andar; braços e mãos- para nos movermos/ para pegar em objetos/ para escrever/para desenhar/ para pintar.	olhos- “para ver” boca- “para falar” pernas- “para andar” braços e mãos- “para pegar”	olhos- “para vermos o que está à nossa volta” boca- “para falar, para comer” pernas- “para andar, para correr, para saltar” braços e mãos- “para pintar, para desenhar”	olhos- “para ver” boca- “para falar e para comer” pernas- “para andar e para correr” braços e mãos- “para desenhar, escrever e pintar”	olhos- “para ver” boca- “para falar” pernas- “para andar, correr e chutar a bola” braços e mãos- “para pintar, desenhar e escrever”	olhos- “para ver” boca- “para falar e comer” pernas- “para andar” braços e mãos- “para pegar e também pintar e desenhar”	olhos- “para vermos coisas” boca- “para falar” pernas- “para andar” braços e mãos- “pegarmos em coisas, pintar e desenhar”

Nesta atividade, verificou-se que a maior parte das crianças respondeu às questões corretamente, mas umas frases estavam mais desenvolvidas do que outras. Na primeira questão, a maior parte respondeu corretamente, à exceção de duas crianças que desconheciam o sentido da palavra “tronco”. Na segunda questão, as respostas foram corretas, no caso das pernas e dos braços duas crianças não deram resposta, uma criança respondeu apenas “tronco”, as restantes desenvolveram mais as suas frases. Na terceira e última questão, as respostas foram mais variadas, umas frases mais complexas do que outras.

Assim, no que se refere ao desenvolvimento das relações de holonímia/meronímia, na maioria, as crianças não revelaram dificuldade, responderam todas corretamente, com respostas mais complexas e outras mais simples. Também conseguiram nomear todas as partes do corpo, só com alguma dificuldade em mencionar “tronco”.

Atividade 2: Legumes

Esta atividade da divisão silábica foi feita com instrumentos musicais, o que tornou a atividade mais interessante e divertida para as crianças. As crianças escolherem as imagens e os instrumentos que queriam. Antes de dividirem as imagens por sílabas, teriam também que nomear os legumes.

EE: “Vamos então escolher cada um uma imagem de um legume e um instrumento. E antes de contarmos as palavras por bocadinhos vamos dizer o nome destes legumes.”

C2: “Feijão!”

C3: “Nabo!”

C1: “Pimento!”

C3: “Não sei!” (rabanete)

C5: “Batata!”

C6: “Beterraba!”

EE: “Agora um de cada vez vai contar aos bocadinhos as palavras com a ajuda das maracas ou as pandeiretas.”

C1: “Na-bo.”

EE: “Quantos bocadinhos tem esta palavra?”

C1: “Dois bocadinhos.”

C3: Fe-i-jão, tem três bocadinhos

EE: Ora tenta lá outra vez, nós dizermos fei é tudo junto, por isso é fei...?

Esta criança estava com dificuldade em dividir a palavra feijão, mas com a ajuda da EE, a criança pensou melhor e conseguiu e tentou de novo.

C3: Fei-jão.

EE: Então temos quantos bocadinhos?

C3: Dois bocadinhos.

C6: Pi-men-to, tem três bocadinhos

EE: Muito bem!

Na tabela seguinte, surgem as respostas das crianças sintetizadas, em que cada criança escolheu um legume.

Tabela 15- Atividade 2: Divisão silábica dos legumes

Legumes	Respostas esperadas	Resposta da criança C1	Resposta da criança C2	Resposta da criança C3	Resposta da criança C4	Resposta da criança C5	Resposta da criança C6
Nabo	na-bo 2 sílabas	na-bo 2 bocadinhos					
Feijão	fei-jão 2 sílabas			fe-i-jão 3 bocadinhos			
Pimento	pi-men-to 3 sílabas		pi-men-to 3 bocadinhos				
Batata	ba-ta-ta 3 sílabas					ba-ta-ta 3 sílabas	
Beterraba	be-te-rra- ba 4 sílabas				be-te-rra- ba sem resposta		
Rabanete	ra-ba-ne-te 4 sílabas						ra-ba-ne-te 4 bocadinhos

Deste modo, verificou-se que as crianças, no geral, conseguiam dividir as sílabas, apenas quando eram sílabas de maior número tinham alguma dificuldade, pois perdiam-se, mas com a ajuda dos instrumentos musicais para contar, foi mais fácil, desenvolvendo a consciência da palavra. Também as crianças conseguiram fazer a nomeação de todos os legumes, com a exceção do rabanete.

Atividade 3: A palavra mãe

Esta atividade teve como base a história do *Monstro das Cores*. Para dar início à atividade, a EE começou por ler a carta já mencionada na descrição das atividades. Depois de a carta lida, passamos para o desenvolvimento da atividade.

EE: “Agora que ouvimos a carta do monstrinho, vamos ajudá-lo a encontrar a mãe destas palavras?”

Grupo: “Sim!!”

EE: “Então para vos ajudar a encontrar a mãe destas palavrinhas, vocês vão ter a ajuda das fadas madrinhas. Se a mãe do monstrinho é o monstro, quem é a mãe da folhinha?” (retirou-se de uma caixa uma folha pequena e uma folha grande, para ajudar as crianças)

C1 (apontou para a folha grande)

C6: “É a folhona!”

C5 e C3: “É a folha grande!”

C2 e C4: “É a folha!”,

O grupo teve respostas variadas, não conseguiram chegar todos à resposta correta, mencionando “folhona” e “folha grande” o que é perfeitamente normal, pois eles estavam a visualizar uma folha que era mais pequena e outra era maior. Destaca-se uma criança que apenas apontou para a folha que era maior.

EE: “E a mãe da palavra pequenino?”

C6: “É o pequeno.”

Restante grupo não respondeu

Na palavra “pequenino”, o grupo teve dificuldade em encontrar a palavra mãe, apenas uma criança conseguiu responder, depois da ajuda das fadas madrinhas.

Na tabela seguinte, mostram-se as respostas sintetizadas pelas crianças, acerca da “mãe” das palavras.

Tabela 16- Atividade 3: A palavra mãe

Palavras	Respostas esperadas Palavra mãe	Resposta da criança C1	Resposta da criança C2	Resposta da criança C3	Resposta da criança C4	Resposta da criança C5	Resposta da criança C6
Folhinha	Folha	Apontou	Folha	folha	folha grande	folha grande	folhona
Chuvinha	Chuva	não respondeu	Chuva	chuva	chuva	chuva	chuva
pequenino	Pequeno	não respondeu	pequeno				
ventinho	vento	Vento	Vento	vento	Vento forte	vento	vento
calminho	calmo	não respondeu	Calmo	não respondeu		não respondeu	Calmo
Amarelinho	amarelo	Amarelo	amarelo	amarelo	amarelo	amarelo	Amarelo
Medinho	medo	Medo	Medo	medo	medo	medo	Medo

Posto isto, verificaram-se algumas dificuldades em encontrar a palavra mãe de “pequenino” e “calminho”, apenas uma ou duas crianças responderam, as outras não sabiam. Nas restantes palavras, as crianças não tiveram dificuldade, mas podemos observar que na palavra mãe de “folha”, duas crianças disseram “folha grande” e outra “folhona” e também na palavra “vento”, uma criança disse “vento forte”.

As crianças demoravam muito tempo a responder, mas quando as fadas madrinhãs intervinham com as suas dramatizações acerca das palavras, elas chegavam mais depressa à resposta, mas, à medida que ia decorrendo a atividade, as crianças chegavam mais depressa à resposta. Deste modo, as crianças puderam manipular vocábulos de diferentes campos lexicais, apesar de terem que responder apenas a questões, as fadas madrinhãs faziam as suas dramatizações e as crianças ficavam mais empolgadas para responder.

Atividade 4: Família do peixe

Inicialmente, nesta atividade, o grupo de crianças tinha de nomear os objetos representados nas imagens do cartaz, nomeadamente “peixe”, “peixinho”, “peixão”, “peixaria”, “peixeira”.

EE: “Primeiro quero que me digam o que está nestas imagens.”

C1: “Um peixe pequenino.”

EE: “Sim, mas um peixe pequenino é um...”

C1 (não respondeu)

2: “É um peixe!”

C6: “É um peixinho!”

O grupo teve dificuldade em chegar à palavra “peixinho”, só uma criança é que conseguiu responder, todos diziam que um “peixe pequenino” era um “peixe”. Então, continuou-se na nomeação das restantes imagens.

EE: “Então já descobrimos que este se chama peixinho e este? (apontar para o peixão)

C1, C3, C4, C5: “É um peixe grande!”

C6 e C2: “É um peixão!”

EE: “E este peixe que está aqui no centro?”

C6: “É um peixe médio!”

Nas duas imagens que faltavam, que era a “peixaria” e “peixeira”, as crianças necessitaram de alguma orientação, pois não estavam a conseguir responder.

EE: “Então um peixe vende-se na ...”

Todos menos A: “Na peixaria!”

EE: “E qual é a imagem da peixaria?”

Grupo (apontaram para a imagem correta)

EE: “E quem é que vende o peixe? Se o peixe vende-se na peixaria, quem o vende é a peixe..?”

Grupo (não sabiam responder)

Apesar de a EE ajudar relativamente à forma como começava a palavra, o grupo não conseguiu responder corretamente, o que é normal nestas idades. De seguida, colocaram-se as seguintes questões: “O que é um peixinho?; “O que é um peixão?; “O que é uma peixaria?; “O que é uma peixeira?”.

EE: “O que é um peixinho?”

Grupo: “É um peixe pequeno!”

EE: “O que é um peixão?”

Grupo: “É um peixe grande!”

O grupo não mostrou dificuldade em responder a estas questões, pois o facto de terem nomeado e falado de cada imagem anteriormente, foi uma mais-valia para conseguirem depois explicar o que era cada uma delas.

De seguida, encontram-se duas tabelas; a primeira contém as respostas da nomeação das imagens do cartaz; a segunda, as respostas às questões já mencionadas.

Tabela 17- Atividade 4: Nomeação das imagens da família do peixe

Imagens	Resposta da criança C1	Resposta da criança C2	Resposta da criança C3	Resposta da criança C4	Resposta da criança C5	Resposta da criança C6
peixe	Peixe	peixe	peixe médio	peixe	Peixe	Peixe
peixinho	peixe pequeno	Peixinho	Peixinho	peixinho	Peixinho	Peixinho
peixão	peixe grande	Peixão	peixe grande	peixe grande	peixe grande	Peixão
peixaria	não respondeu	Peixaria	Peixaria	peixaria	Peixaria	Peixaria
peixeira	não respondeu					

No geral, o grupo não teve dificuldade na nomeação das imagens, com a exceção da imagem da peixeira, pois as crianças não conseguiam identificar como se chama a senhora que vendia o peixe, foi preciso algum ajuda. Também se verificou na imagem do peixe, que uma criança mencionou “peixe médio”, e na imagem do “peixão”, três crianças mencionaram “peixe grande”.

Tabela 18- Atividade 4: Respostas às questões da família do peixe

Questões	Respostas esperadas	Resposta da criança C1	Resposta da criança C2	Resposta da criança C3	Resposta da criança C4	Resposta da criança C5	Resposta da criança C6
O que é um peixinho?	peixe pequeno	peixe pequeno	peixe pequeno	peixe pequeno	peixe pequeno	peixe pequeno	peixe pequeno
O que é um peixão?	peixe grande	peixe grande	peixe grande	peixe grande	peixe grande	peixe grande	peixe grande
O que é uma peixaria?	É onde se vende peixe	não respondeu	Vende-se o peixe	Onde está o peixe	Onde tem polvo, caranguejo e outros peixes	É onde se vende o peixe	É onde se vende peixe
O que é uma peixeira?	É quem vende o peixe	não respondeu	É a senhora que vende o peixe	É quem vende o peixe	É a mulher que vende o peixe	É quem vende o peixe	É quem vende o peixe

Nesta tabela, verifica-se que o grupo também não teve qualquer dificuldade em responder às questões, dando respostas muito semelhantes. À exceção de uma criança ser mais específica na questão “O que é uma peixaria?”, respondendo alguns peixes que há na peixaria. Também houve uma criança que não respondeu às duas últimas questões. Nesta atividade, as crianças desenvolveram o seu campo lexical, sem complexidade.

Atividade 5- A caixa dos beijos

Esta atividade começou pela leitura da história *Mamã, de que cor são os beijos?* e foram colocadas questões que levavam as crianças a desenvolver o campo lexical. As questões eram as seguintes: “Os beijos que fazem barulho são... (barulhentos)”; “Os beijos que provocam diversão são... (divertidos)”; “Os beijos que brincam são... (brincalhões)”; “Os beijos que

provocam alegria são... (alegres)”; “Os beijos que provocam frescura são... (frescos)”; “Os beijos que brilham são... (brilhantes)”. A EE fez uma questão de cada vez, individualmente a cada criança no grupo.

EE: “Agora que já conhecemos esta história, vou fazer-vos algumas perguntas. Os beijos que fazem barulho são...?”

C6, C2, C5: “Barulhentos!”

C1, C4, C3 (não responderam)

EE: “Os beijos que provocam diversão são...?”

C2: “Divertidos!”

(O resto do grupo não respondeu)

Nestas duas perguntas, nem todas as crianças sabiam responder, principalmente na segunda questão que só conseguiu responder uma criança, pois tinham dificuldade em perceber o significado da palavra “diversão”.

EE: “Os beijos que brincam são...”

Grupo: “Brincalhões!”

Ao contrário das outras questões, nesta, o grupo não revelou dificuldade, pois não era uma palavra desconhecida para nenhuma das crianças.

Na tabela seguinte, estão as respostas de cada criança do grupo sintetizadas conforme as questões abordadas.

Tabela 19- Atividade 5- Respostas das questões dos tipos de beijos

Questões	Respostas Esperadas	Resposta da criança C1	Resposta da criança C2	Resposta da criança C3	Resposta da criança C4	Resposta da criança C5	Resposta da criança C6
<i>Os beijos que fazem barulho são...</i>	Barulhentos	Não respondeu	barulhentos	Não respondeu	Não respondeu	barulhentos	Barulhentos
<i>Os beijos que provocam diversão são...</i>	Divertidos	Não respondeu	divertidos	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
<i>Os beijos que brincam são...</i>	Brincalhões	Brincalhões	brincalhões	Brincalhões	brincalhões	brincalhões	Brincalhões
<i>Os beijos que provocam alegria são...</i>	Alegres	Não respondeu	alegres	Alegres	alegres	alegres	Alegres
<i>Os beijos que provocam frescura são...</i>	Frescos	Não respondeu	frescos	Frescos	Não respondeu	frescos	Frescos
<i>Os beijos que brilham são...</i>	Brilhantes	Brilhantes	brilhantes	Brilhantes	Brilhantes	brilhantes	Brilhantes

Nesta tabela, podemos verificar que houve crianças que responderam menos que outras, uma criança apenas respondeu duas vezes, pois tinha mais dificuldade que as outras em perceber o significado das palavras. A maior parte do grupo teve mais dificuldade em responder como se chamavam os “beijos que faziam barulhos” e os “beijos que provocavam diversão”, pois verifica-se um menor número de respostas. Também se pode verificar que duas crianças tiveram dificuldade em responder como se chamavam os “beijos que provocam frescura”. Nas restantes questões, as crianças não sentiram dificuldade em responder.

Depois de as crianças responderem a estas questões, passamos para a tarefa seguinte. Cada criança deveria desenhar um tipo de beijo abordado na história. Quando todos terminaram, a EE foi a cada criança registar o que disseram acerca do seu desenho.

EE: “O que desenhaste aqui?”

C3: “São beijos coloridos, todos misturados, barulhentos, alegres...”

EE: “Podes me dizer o que desenhaste aqui?”

C2: “Desenhei todos os beijos com todas as cores e um coração.”

EE: “E porque desenhaste o coração?”

C2: “Porque o coração é amor.”

Estas duas crianças desenharam todo o tipo de beijos, como se constata nas suas intervenções, pois pintaram os beijos de cores diferentes, de acordo com a história, em que cada cor representava um tipo de beijo diferente.

EE: E tu o que desenhaste?

C5: “Eu desenhei um beijo vermelho, que é um beijo barulhento e brincalhão.”

C1: “É um beijinho roxo e um coração.”

EE: “Que beijinho é este?”

C1: Não sei...

C4: “Desenhei um beijo vermelho.”

C3: “Eu desenhei vários!”

C6: “Eu fiz um desenho verde e um coração.”

No geral, as crianças conseguiram explicar bem o que continha o seu desenho, o que contribuiu para o desenvolvimento lexical, em particular, e discursivo, em geral.

Atividade 6: As diferenças do Inverno e do Verão

Esta atividade iniciou-se com a dramatização dos fantoches. Como anteriormente referido, a conversa dos fantoches estava relacionada com as características de cada estação, isto é, campos lexicais de inverno e verão. Ao mesmo tempo, apresentaram-se duas cartolinas que correspondiam a cada estação e também tinham imagens que estavam distribuídas na mesa relacionadas com as estações mencionadas. As crianças começaram por colocar as imagens que correspondiam à estação.

EE: “Então onde vamos colocar o sol?”

C6: “Na cartolina do verão!”

EE: “Como se chama isto? (guarda-sol)”

C5: “É para tapar do sol!”

C2: “Mas tem um nome, é o guarda...?”

C5: “Guarda-sol!”

EE: “Como se chama esta esta peça de roupa?”

C4: “Camisola de manga-curta.”

EE: “Em que estação do ano usamos esta peça de roupa?”

Grupo: “No verão!”

Na cartolina do verão, as crianças conseguiram corresponder todas imagens que se ligavam à estação do ano e também nomeá-las; só algumas crianças não souberam identificar o “guarda-sol” e a imagem que representava o calor. Uma criança confundiu a imagem do “boné” com a do “chapéu “.

EE: “O que vemos nesta imagem? (chuva)”

C1: “Chuva!”

EE: “Muito bem! E em que cartolina colocamos?”

Grupo: “No inverno!”

C3: “Isto é um gorro!”

EE: “E nós usamos gorro quando?”

C3: “No inverno.”

Na cartolina do inverno, também conseguiram corresponder todas as imagens à estação correspondente e nomeá-las, mas tiveram dificuldade em nomear a imagem que representava o frio, mas duas crianças conseguiram chegar à resposta.

Na tabela seguinte, estarão as respostas das crianças à nomeação das imagens relativas às duas estações do ano abordadas, nesta atividade.

Tabela 20- Nomeação das imagens das estações do ano

Imagens	Resposta da criança C1	Resposta da criança C2	Resposta da criança C3	Resposta da criança C4	Resposta da criança C5	Resposta da criança C6
Sol	Sol	Sol	Sol	Sol	Sol	sol
Calor	não respondeu	Calor	não respondeu	não respondeu	Calor	não respondeu
Boné	Chapéu	Boné	Boné	Boné	Boné	Boné
camisola de manga curta	camisola de manga curta					
guarda-sol	não respondeu	guarda-sol	guarda-sol	não respondeu	guarda-sol	guarda-sol
Chuva	Chuva	Chuva	Chuva	Chuva	Chuva	Chuva
Frio	não respondeu	Frio	não respondeu	não respondeu	não respondeu	Frio
Gorro	Gorro	Gorro	Gorro	Gorro	Gorro	Gorro
camisola de manga comprida	camisola de manga comprida					
guarda-chuva	guarda-chuva	guarda-chuva	guarda-chuva	guarda-chuva	guarda-chuva	guarda-chuva

No geral, podemos ver na tabela que as crianças conseguiram nomeá-las, tiveram alguma dificuldade na imagem do “calor” e na imagem do “frio”. Houve, também, uma criança que confundiu o “boné” com “chapéu” e a imagem do “guarda-sol” foi difícil nomear, mas, com questões orientadoras da EE, conseguiram chegar ao nome.

De seguida, as crianças tiveram de completar as seguintes frases, para trabalhar os opostos ou ideias de sentido contrário: “No inverno está frio; no verão está _____ (calor)”; “No verão usamos camisolas de manga curta; no inverno, usamos camisolas de manga _____ (comprida)”; “No verão, gostamos de bebidas frias; no inverno, gostamos de bebidas _____ (quentes)”; e “No verão, os dias são mais compridos; no inverno, os dias são mais _____”.

_____ (curtos)”. A completação das frases era feita individualmente a cada criança no grupo. Então a EE começou por perguntar.

EE: “No inverno está calor e no verão está...?”

C2, C5, C3, C6, C1: “Calor!”

C4: “Quente!”

EE: “No verão usamos camisolas de manga curta e no inverno, usamos camisolas de manga...?”

Grupo: “Comprida!”

Na primeira questão, quase todo o grupo verbalizou o antónimo de “frio”, mas houve uma criança que em vez de calor disse “quente”, o que não está completamente errado, mas, para completar esta frase, não era esta palavra.

EE: “No verão, os dias são mais compridos e no inverno, os dias são mais ...?”

E: “Pequenos.”

C6: “Curtos”

Nesta questão, também se verificou uma resposta semelhante, mas não a esperada e o resto do grupo não sabia, por isso não respondeu.

Na tabela seguinte, estão as respostas sintetizadas acerca dos antónimos.

Tabela 21- Atividade 5- Relações semânticas de carácter antonímico entre conceitos.

Questões	Respostas Esperadas	Resposta da criança C1	Resposta da criança C2	Resposta da criança C3	Resposta da criança C4	Resposta da criança C5	Resposta da criança C6
<i>No inverno está frio; no verão está...</i>	Calor	Calor	Calor	Calor	Quente	calor	calor
<i>No verão usamos camisolas de manga curta; no inverno, usamos camisolas de manga</i>	Curta	Curta	curta	Curta	Curta	curta	curta
<i>No verão, gostamos de bebidas frias; no inverno, gostamos de bebidas...</i>	Quentes	Quentes	quentes	Quentes	quentes	quentes	quentes
<i>No verão, os dias são mais compridos; no inverno, os dias são mais</i>	Curtos	não respondeu	pequenos	não respondeu	não respondeu	não respondeu	curtos

Nesta tabela, pode verificar-se que o grupo conseguiu, no geral, encontrar o antónimo das palavras, o que era o objetivo principal desta atividade.

2.5.3 Pós-teste

1)Pré-teste

1-Definição Verbal

2. Registo

Nome da criança: C1

Data da observação: 18/01/2021

Idade: 4

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas o que é:

- O que é o açúcar?
-

Palavras seleccionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar
-

Cotação

A pontuação a atribuir neste subteste varia entre os zero e dois pontos, obedecendo a uma classificação para cada tipo de resposta, apresentada na tabela, e tem uma cotação máxima de 40 pontos.

Tabela 22- Cotação para o subteste definição verbal C1: Pós-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“é uma fruta redonda” (maçã) “é saltar para dentro da água” (mergulhar) “é um legume” (cenoura) “é um animal que vive na água” (golfinho) “é um animal que rasteja” (lagarto) “ensina os meninos a fazerem coisas” (professor) “é pegar alguma coisa” (pegar)	2 pontos
Definição categorial		1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“é branco e doce” (açúcar) “é um pássaro) (ave) “tem olhos, nariz, boca” (cara) “tem muitas árvores e animais” (floresta) “tem mar, peixinhos e areia” (praia) “é pintar” (colorir) “é dormir” (descansar)	1 ponto
Exemplificação	apontou (cotovelo, joelho, ombro, pescoço) faz gesto (empurrar)	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada		1 Pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2- Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
- (Colorir) O que a menina está a fazer?

Imagens selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara

- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Cotação

A pontuação a atribuir neste subteste é semelhante ao anterior, vai de zero a dois pontos, tendo uma cotação máxima de 40 pontos e obedecendo a uma classificação para cada tipo de resposta, apresentada na Tabela 2.

Tabela 23- Cotação para o subteste Nomeação C1: Pós-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	“é açúcar” (açúcar) “é uma cenoura” (cenoura) “é uma cara” (cara) “é o cotovelo” (cotovelo) “é um lagarto” (lagarto) “é um golfinho” (golfinho) “é o joelho” (joelho) “é uma maçã” (maçã) “é o ombro” (ombro) “a empurrar o tronco” (empurrar) “a mergulhar” (mergulhar) “está a pegar no livro” (livro)	2 pontos
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral	“é um pássaro” (ave) “é uma sala com meninos” (professor) “está a pintar” (colorir) “está a dormir” (descansar)	1 ponto
Não resposta ou resposta errada	“não sei” (floresta, praia)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

Podemos comparar que do pré-teste para o pós-teste, a C1 teve melhorias significativas na sua linguagem, pois conseguiu explicar melhor do que no pré-teste e também nomeou as imagens com mais confiança. No subteste definição verbal, respondeu a todas as questões, tendo dificuldade na explicação das partes do corpo, apontando para o seu corpo e, na palavra “empurrar”, fez o gesto; temos respostas mais desenvolvidas e, ao contrário do pré-teste, conseguiu ter mais respostas na definição categorial particularizada, mas mantendo maior número na definição funcional. Então, neste subteste de definição verbal, obteve uma pontuação de 23 pontos, uma pontuação maior do que no pré-teste que foi 12,5. No subteste nomeação, identificou quase todas as imagens, exceto duas (floresta e praia) e atribuiu corretamente o rótulo em mais imagens do que no pré-teste. Logo a sua pontuação no subteste nomeação é de 28 pontos, uma pontuação também maior do que no pré-teste que foi 13.

2)Pré-teste

1-Definição Verbal

2. Registo

Nome da criança: C2

Data da observação: 18/01/2021

Idade: 4

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas o que é:

- O que é o açúcar?
-

Palavras selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã

- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pega

Tabela 24 -Cotação para o subteste definição verbal C2: Pós-teste

categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“é um animal que voa” (ave) “é um legume laranja” (cenoura) “é branco e doce e dá para pôr no chá e no café” (açúcar) “é uma fruta e tem caroço” (maçã) “é um animal que rasteja e é pequeno” (lagarto) “o professor ensina” (professor) “é pintar com muitas cores” (colorir) “saltar para a água” (mergulhar) “é pegar em alguma coisa com a mão” (pegar)	2 pontos
Definição categorial	“é um peixe” (golfinho)	1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“tem boca, olhos e nariz” (cara) “é grande e tem muitas árvores e animais” (floresta) “tem areia, água e peixes dentro da água” (praia) “é dormir” (descansar)	1 ponto
Exemplificação	aponta no corpo o local: cotovelo, ombro, joelho, pescoço	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada	“empurrar é magoar” (empurrar)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2-Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
- (Colorir) O que a menina está a fazer?

Imagens seleccionadas:

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 25- Cotação para o subteste Nomeação C2: Pós-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	“é uma cenoura” (cenoura) “é uma ave” (ave) “é açúcar” (açúcar) “é uma cara” (cara) “é a floresta” (floresta) “é o cotovelo” (cotovelo) “é um golfinho” (golfinho) “é um lagarto” (lagarto) “é uma maçã” (maçã) “é o ombro” (ombro) “é um pescoço” (pescoço) “professor” (professor) “é colorir” (colorir) “está a descansar” (descansar) “estão a empurrar o tronco” (empurrar) “está mergulhar” (mergulhar) “está a pegar no livro” (pegar)	2 pontos
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral		1 ponto
Não resposta ou resposta errada	“é água” (praia)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

No pós-teste da C2, não se nota muita evolução, pois a criança já conseguia explicar bem no subtteste definição verbal e também identificar corretamente as imagens no subtteste nomeação, mas notou-se um aprofundamento das suas respostas. No subtteste definição verbal, a categoria que predomina mais as respostas é a definição de categoria particularizada, ao contrário no pré-teste, em que predominava mais a categoria de definição funcional; na categoria de exemplificação, mantiveram-se as mesmas palavras, que eram as partes do corpo, apontando para o seu corpo, não conseguindo explicar a forma verbal “empurrar”. Então, no subtteste definição verbal teve uma pontuação de 25,5, enquanto no pré-teste teve 18 pontos. No subtteste nomeação, conseguiu nomear quase todas as imagens corretamente, tirando a imagem da praia, que só disse “é água”. Logo no subtteste nomeação teve uma pontuação de 36 pontos, subiu bastante a sua pontuação comparada com o pré-teste que teve 29.

3)Pós-teste

1-Definição Verbal

5. Registo

Nome da criança: C3

Data da observação: 18/01/2021

Idade: 4

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas o que é:

- O que é o açúcar?

Palavras selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maça

- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 26- Cotação para o subteste definição verbal C3: Pós-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“é uma fruta” (maçã) “é um legume” (cenoura) “é o que segura a cabeça” (pescoço) “é um animal que voa” (ave) “é um animal que rasteja” (lagarto) “é um animal que vive na água” (golfinho) “o professor é que ensina” (professor) “é pintar muitas cores” (colorir) “é deitar no sofá ou na cama e fazer uma sesta” (descansar) “é saltar para a piscina” (mergulhar)	2 pontos
Definição categorial		1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“é doce, branco e faz mal” (açúcar) “tem olhos, boca, nariz” (cara) “tem árvores” (floresta) “tem areia e mar” (praia) “é fazer força” (empurrar)	1 ponto
Exemplificação	aponta no corpo o local: cotovelo, ombro, joelho fez o gesto “pegar”	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada		0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2-Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
- (Colorir) O que a menina está a fazer?

Imagens selecionadas

- Açúcar

- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 27-Cotação para o subteste Nomeação C3: Pós-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	“é uma cenoura” (cenoura) “é uma cara” (cara) “é um golfinho” (golfinho) “é um lagarto” (lagarto) “é uma maçã” (maçã) “é um pescoço” (pescoço) “é a praia” (praia) “empurrar” (empurrar) “é mergulhar” (mergulhar) “é uma ave” (ave) “pegar no livro” (pegar) “é a floresta” (floresta) “é açúcar” (açúcar) “é o cotovelo” (cotovelo) “é o joelho” (joelho) “é o ombro” (ombro) “é professor” (professor)	2 pontos
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral	“está a pintar” (colorir) “está a fazer uma sesta” (descansar)	1 ponto
Não resposta ou resposta errada		0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

No pré-teste da C3, é possível verificar uma evolução no seu vocabulário e, sobretudo, um desenvolvimento de frases mais complexas. No caso do subtteste de definição verbal, houve uma evolução significativa na categoria de definição particularizada; explicou o que eram as palavras de forma menos sintetizada; tal como as outras crianças, exemplificou apontando, quando se tratava das partes do corpo humano, à exceção do “pescoço”, elaborou a sua resposta dizendo “segura a cabeça”; não obteve respostas erradas, nem questões sem respostas e a palavra “pegar” continuou por não saber explicar, então decidiu exemplificar com a sua mão. Logo a pontuação deste subtteste de definição verbal foi de 27 pontos, que, comparado com o pré-teste, que foram 17,5 pontos, houve uma subida significativa de dez pontos. No subtteste de nomeação, obteve quase todas as imagens com o rótulo correto, ficando com uma pontuação de 36 pontos, também com uma subida alta, subindo 12 pontos do pré-teste anterior que tinha 24 pontos.

4)Pré-teste

1-Definição Verbal

6. Registo

Nome da criança: C4

Data da observação: 18/01/2021

Idade: 4

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas o que é:

- O que é o açúcar?
-

Palavras seleccionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto

- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 28- - Cotação para o subteste definição verbal C4: Pós-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“é um animal que voa” (ave) “é um legume laranja” (cenoura) “é uma fruta” (maçã) “é um animal que rasteja” (lagarto) “é um peixe” (golfinho) “é fazer uma sesta” (descansar) “ensina muitas coisas” (professor) “é saltar para a água” (mergulhar) “é pegar em alguma coisa” (pegar)	2 pontos
Definição categorial	“o açúcar é branco” (açúcar)	1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“tem olhos, boca, nariz” (cara) “ele nada” (golfinho) “sobe paredes” (lagarto) “tem areia e água” (praia) “é onde tem muitas árvores e tem muitos animais” (floresta) “é pintar” (colorir) “é dormir” (descansar)	1 ponto
Exemplificação	aponta no corpo o local: ombro, joelho, cotovelo, pescoço faz o gesto (empurrar)	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada		0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2-Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
- (Colorir) O que a menina está a fazer?

Imagens selecionadas

- Açúcar

- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 29- Cotação para o subteste Nomeação C3: Pós-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	“é uma cenoura” (cenoura) “é uma cara” (cara) “é um golfinho” (golfinho) “é um lagarto” (lagarto) “é uma maçã” (maçã) “é um pescoço” (pescoço) “estão a empurrar um tronco” (empurrar) “está a mergulhar” (mergulhar) “é uma ave” (ave) “pegar no livro” (pegar) “é o joelho” (joelho) “é o ombro” (ombro) “colorir” (colorir) “está a descansar” (descansar) “é a praia” (praia) “a pegar no livro” (pegar)	2 pontos
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral	“é uma sala com o professor” (professor)	1 ponto
Não resposta ou resposta errada	“não sei” (floresta)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

No pré-teste da C4, não se verifica muitas mudanças e evoluções no seu vocabulário. A criança já tinha um bom vocabulário, explicava bem e nomeava maior parte bem também, tendo

respostas parecidas com o pré-teste. No subteste definição verbal, pode verificar-se que há mais respostas na categoria de definição particularizada; manteve algumas respostas como no pré-teste como por exemplo: para explicar as partes do corpo, exemplificou, apontando e também o gesto de “empurrar”; não teve respostas erradas e respondeu a todas as questões, apesar de não conseguir exemplificar algumas. Logo, neste subteste, ficou com uma pontuação de 28,5 pontos, uma ligeira subida de cinco pontos, comparada com o pré-teste. No subteste nomeação, as respostas que tinha erradas no pré-teste já não se verificaram aqui; nomeou corretamente quase todas as imagens, à exceção de uma que não respondeu que era imagem da floresta. A pontuação do subteste nomeação foi de 31 pontos, uma subida também de cinco pontos comparado com o pré-teste.

5) Pós-teste

1-Definição Verbal

7. Registo

Nome da criança: C5

Data da observação: 18/01/2021

Idade: 4

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas o que é:

- O que é o açúcar?

Palavras selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã nada
- Ombro
- Pescoço

- Praia
- Professor
- Colorir
-
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 30- Cotação para o subteste definição verbal C5: Pós-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“é branco e é para pôr no café” (açúcar) “é um legume laranja” (cenoura) “é uma fruta” (maçã) “é um animal que rasteja” (lagarto) “é um animal que vive na água” (golfinho) “é para segurar a cabeça” (pescoço) “é um animal que voa” (ave) “ensina os meninos e as meninas” (professor) “é pintar com as cores do arco-íris” (colorir) “é saltar para a água” (mergulhar) “é pegar em coisas com as mãos” (pegar)	2 pontos
Definição categorial		1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“tem olhos, boca e nariz” (cara) “anda na relva e sobe paredes” (lagarto) “tem o mar e a areia” (praia) “tem muitos animais e árvore” (floresta) “é dormir” (descansar)	1 ponto
Exemplificação	aponta no corpo o local: ombro, joelho, cotovelo Faz gesto (empurrar)	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada		0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2-Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
 - (Colorir) O que a menina está a fazer?
-

Imagens selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 31- Cotação para o subteste Nomeação C5: Pós-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	"é uma cenoura" (cenoura) "é uma cara" (cara) "é um golfinho" (golfinho) "é um lagarto" (lagarto) "é uma maçã" (maçã) "é um pescoço" (pescoço) "está a mergulhar" (mergulhar) "pegar no livro" (pegar) "é o joelho" (joelho) "é o ombro" (ombro) "é um professor" (professor) "é uma floresta" (floresta) "está a descansar" (descansar) "é açúcar" (açúcar)	2 pontos

	“é a praia” (praia) “é uma ave” (ave) “estão a empurrar” (empurrar)	
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral	“está a pintar” (colorir)	1 ponto
Não resposta ou resposta errada	“não sei” (floresta)	0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

No pós-teste da C5, repara-se que desenvolveu ainda mais o seu vocabulário, pois já era uma criança que explicava sem dificuldade. No subtteste definição verbal, pode verificar-se que as suas respostas ficaram ainda mais desenvolvidas, categorizando-se na definição particularizada, mas tendo também algumas respostas idênticas ao pré-teste; teve respostas na categoria de exemplificação (as mesmas no pré-teste), como: as partes do corpo; exemplificou também a fazer o gesto de “empurrar”, palavra esta que no pré-teste tinha respondido “não sei”; não teve respostas erradas, nem questões sem resposta. A pontuação deste subtteste é de 29 pontos, no pré-teste tinha tido 17,5, verificou-se, então, uma subida de nove pontos. No subtteste nomeação, atribui o rótulo corretamente a quase todas, à exceção de uma palavra “floresta”, dizendo que não sabia. Logo, a pontuação deste subtteste é de 35 pontos, uma das pontuações mais altas neste subtteste, subindo nove pontos do teste anterior.

6) Pós-teste

1-Definição Verbal

8. Registo

Nome da criança: C6

Data da observação: 18/01/2021

Idade: 4

Exemplos e instruções:

Vou fazer-te algumas perguntas e quero que me digas o que é:

- O que é o açúcar?
-

Palavras selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara

- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 32- Cotação para o subteste definição verbal C6: Pós-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Definição categorial particularizada	“é branco e pomos no café” (açúcar) “é um legume de cor laranja” (cenoura) “é um animal que voa” (ave) “é um peixe e vive na água” (golfinho) “é um animal pequenino que rasteja” (lagarto) “é uma fruta” (maçã) “é para segurar a cabeça” (pescoço) “o professor ensina” (professor) “é pegar em alguma coisa” (pegar) “é saltar para água” (mergulhar) “é fazer força” (empurrar)	2 pontos
Definição categorial		1.5 pontos
Definição percetual ou funcional/ sinónimo/ / enumeração de atributos	“tem olhos, boca e nariz” (cara) “tem areia e o mar” (praia) “tem muitas árvores e animais” (floresta) “é dormir” (descansar) “é pintar” (colorir)	1 ponto
Exemplificação	aponta no corpo o local: ombro, cotovelo, joelho	0.5 pontos
Explicação genérica		0 pontos
Não resposta ou resposta errada		0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

2-Nomeação

Exemplos e instruções:

Vou mostrar-te algumas imagens e quero me digas o que vês:

- (Açúcar) O que é isto?
 - (Colorir) O que a menina está a fazer?
-

Imagens selecionadas

- Açúcar
- Ave
- Cara
- Cenoura
- Cotovelo
- Floresta
- Golfinho
- Joelho
- Lagarto
- Maçã
- Ombro
- Pescoço
- Praia
- Professor
- Colorir
- Descansar
- Empurrar
- Mergulhar
- Pegar

Tabela 33- Cotação para o subteste Nomeação C5: Pós-teste

Categorias de resposta	Respostas	Pontuação
Atribuição do rótulo correto	"é açúcar" (açúcar) "cenoura" (cenoura) "golfinho" (golfinho) "lagarto" (lagarto) "é uma maçã" (maçã) "é o pescoço" (pescoço) "está a mergulhar" (mergulhar) "está pegar no livro" (pegar) "é o joelho" (joelho) "é o ombro" (ombro) "praia" (praia) "professor" (professor) "floresta" (floresta) "é uma cara" (cara)	2 pontos

	“é uma ave” (ave) “estão a empurrar o tronco” (empurrar) “estão a colorir” (colorir) “é o cotovelo” (cotovelo) “está a descansar” (descansar)	
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral		1 ponto
Não resposta ou resposta errada		0 pontos

Nota: cotação máxima: 40 pontos

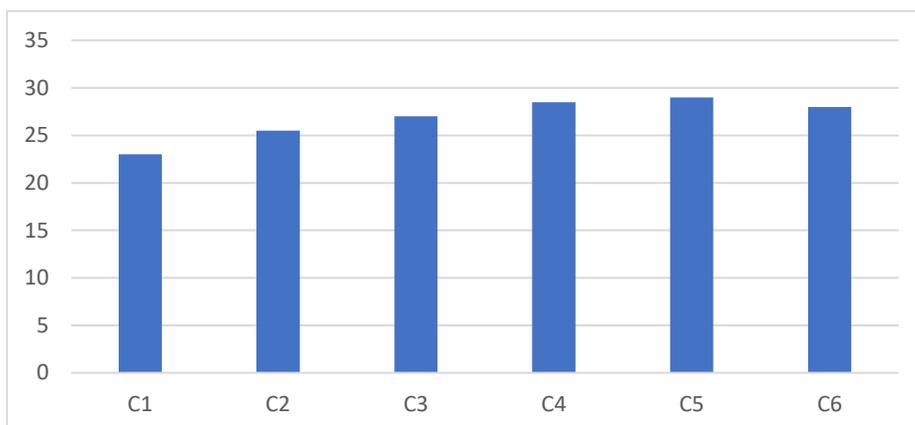
No pós-teste da C6, é evidente um vocabulário mais diversificado. No subteste de definição verbal, verifica-se que elaborou respostas ainda mais complexas, centrando-se na categoria de definição particularizada; exemplificando, nas partes do corpo apontado para o local correto do seu corpo; respondeu a todas as questões e não obteve respostas erradas. A pontuação do subteste definição verbal foi de 28 pontos, subiu sete pontos, comparado com o pré-teste que teve 21 pontos. No subteste nomeação, atribui corretamente o rótulo a todas as imagens, obtendo a pontuação mais alta deste subteste, comparando com o pré-teste, subiu onze pontos.

Resultados dos pós-testes

Após a apresentação dos pós-testes e de ser feito a análise individual de cada criança, serão apresentados os resultados obtidos nas figuras seguintes, relacionadas com as pontuações totais de cada criança, comparando com as figuras anteriores no pré-teste.

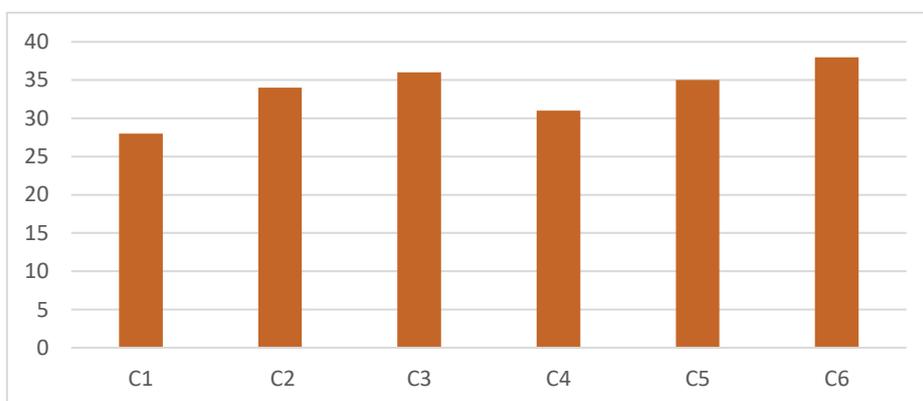
Nestas figuras será apresentado, primeiramente dados acerca do subteste definição verbal e depois do subteste nomeação.

Gráfico 1- Subteste- Definição Verbal (Pós-teste): Gráfico das pontuações



Nesta figura, podemos verificar que, em relação ao pré-teste, tem pontuações mais altas, todas as crianças subiram os seus pontos, tendo assim resultados satisfatórios. A C4 e C5 tiveram a maior pontuação com 29 e 28,5 pontos C1 com menor pontuação teve 23 pontos. Apesar de a C1 ter a pontuação mais baixa, subiu muito os seus pontos, pois no anterior tinha 12,5 pontos e verificou-se que desenvolveu o seu vocabulário, pois utilizou um vocabulário mais vasto. As restantes crianças não estiveram muito longe dos 29 pontos, pois todos os resultados tiveram por volta dos 20 pontos, foram pontuações de 27 e 28 pontos.

Gráfico 2- Subteste Nomeação (Pós-teste): Gráfico das pontuações



Nesta figura, também podemos verificar uma evolução de resultados, apesar das crianças não mostrarem muita dificuldade no pré-teste, neste pós-teste os resultados subiram porque conseguiram atribuir o rótulo corretamente, em maior parte das imagens e nem houveram repostas erradas. A maior pontuação foi da C6 com 38 pontos e a menor pontuação foi a da C1 com 28 pontos. As restantes pontuações centram-se 30 pontos: a C2 com 34 pontos, a C3 com 36 pontos, a C4 com 31 pontos e a C5 com 35 pontos.

2.6 Conclusões

Nesta parte, apresentam-se as conclusões do estudo, efetuadas com base nas questões de investigação delineadas. Também se reflete sobre as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

Deste modo, em seguida, retomaremos as questões iniciais de investigação.

Como desenvolver a consciência lexical em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?

Este projeto de investigação originou-se pela necessidade de desenvolver a consciência lexical nesta faixa etária, uma vez que é no Pré-Escolar que estas aprendizagens são também promovidas, através de vários desafios. No caso deste estudo, optou-se por trabalhar diferentes aspetos relacionados com o desenvolvimento da competência lexical (definição verbal, nomeação, relações de hiperonímia/ hiponímia; holonímia/ meronímia; campo lexical; sinonímia; antonímia).

O teste de Avaliação da Linguagem Oral de Sim-Sim contribuiu para verificarmos a evolução oral das crianças. De facto, no pré-teste, foram evidentes algumas dificuldades em nomear e explicar, e a partir daí verificou-se ainda mais a necessidade de se fazer esta exploração.

Assim, nas primeiras atividades, foram abordadas as relações de hiperonímia/hiponímia e as relações de hiperonímia/hiponímia, a maioria não revelou muita dificuldade. Na atividade de descobrir a palavra mãe das palavras, as crianças revelaram alguma dificuldade, sendo necessário uma maior intervenção da EE. Na atividade da família de palavras, as crianças conseguiram chegar a quase todas as palavras, tendo mais dificuldade em explicar o que era cada uma delas. A última atividade consistiu na exploração de campos lexicais e as relações semânticas de antonímia, tendo-se verificado uma maior facilidade em responder às questões.

Desta forma, destaco que todas as atividades foram benéficas e indutoras de várias aprendizagens, para ajudar as crianças a desenvolver a consciência lexical.

O pós-teste mostrou que as várias implementações no âmbito da nomeação de atributos e na explicação tiveram resultados positivos. Os vários desafios permitiram desenvolver diferentes temáticas e, ao mesmo tempo, através do diálogo, promoveu-se a interação linguística. Para terminar, para além das atividades realizadas para desenvolver a consciência

lexical, a EE também as complementava com a leitura de histórias, pois a hora do conto era uma rotina diária das crianças. Além disso, através da leitura de histórias, eram feitas questões acerca das histórias, o que promoviam o vocabulário das crianças.

Que impacto podem ter essas propostas no desenvolvimento lexical das crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?

As propostas desenvolvidas neste projeto causaram impacto positivo nas crianças. Desde o pré-teste, das atividades e até ao pós-teste, verificou-se que cada uma delas realizou aprendizagens significativas nas crianças, apesar das dificuldades que já foram elencadas, sobretudo na explicação.

No pré-teste, pretendia-se avaliar a consciência lexical das crianças, verificou-se a maior dificuldade nas tarefas de explicação. Seguiram-se várias atividades.

As crianças exploraram relações de holonímia/meronímia, de hiperonímia/hiponímia, campo lexical, família de palavras, antónimos, o que permitiu desenvolver significativamente o vocabulário.

Em suma, a maior evolução foi sentida nas tarefas de definição verbal, nomeadamente na definição categorial particularizada, com implicações mais evidentes nas crianças que, no pré-teste, obtiveram pontuações mais baixas.

2.6.1 Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras

Como em qualquer investigação existem também as suas limitações, que, de seguida, serão apresentadas.

A primeira limitação a salientar relaciona-se com o desempenho de um duplo papel de investigadora e estagiária. A gestão do tempo para realizar os dois papéis tornou-se às vezes difíceis de gerir, pois a maior parte do tempo era dedicada à função de estagiária. Também é de salientar a duração da investigação, pois se fosse mais prolongada, poderia possibilitar um trabalho mais desenvolvido.

Capítulo III- Reflexão Global da PES

Estes dois semestres foram de ricas experiências tanto como na Educação Pré-Escolar, como no 1.º ciclo, cresci como pessoa e como futura profissional. Em ambos os contextos, aprendi muito e todas as pessoas envolvidas foram alicerces importantes para o meu crescimento, enquanto futura educadora/professora. Ao longo da PES, foi tudo desafiante. Percebi a importância de planificar cuidadosamente e de modo flexível as sessões e também a relevância de confiarmos em nós próprios, o que foi gradualmente evoluindo na prática.

Neste meu crescimento, fizeram parte duas vertentes distintas; no primeiro semestre, a PES foi realizada no contexto de educação pré-escolar e no segundo semestre foi realizada no 1.º ciclo.

No âmbito da educação pré-escolar, tive contacto com crianças dos três e quatro anos de idade, um grupo de 25 crianças, muito desafiante, crianças muito diferentes entre si, naturalmente, o que exigiu um trabalho rigoroso. Neste sentido, procurei sempre experiências estimulantes e cativantes, respeitando sempre o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

Todas as implementações foram planeadas com afinco e dedicação com o par pedagógico, trabalhando sempre em equipa. Nesta perspetiva, tentou-se sempre proporcionar atividades dinâmicas, associando a didática ao lúdico, em que as crianças pudessem brincar ao mesmo tempo que aprendiam, procurando, ainda, o cruzamento e a interligação de saberes. Através da brincadeira, a criança explora, descobre e cria o seu próprio conhecimento.

A maior dificuldade sentida foi conseguir conciliar o papel de educadora estagiária e investigadora ao mesmo tempo, pois havia algum receio de não conseguir cumprir com os dois objetivos ou preocupar-me excessivamente com o projeto de investigação. Porém, penso que consegui um equilíbrio em ambos os papéis, organizando o tempo de forma eficaz.

O 1.º Ciclo introduziu-me num contexto novo e diferente do anterior, onde tive contacto com crianças entre os seis/sete anos, um grupo muito trabalhador, curioso, empenhado e sempre pronto a realizar as atividades propostas. Sendo um grupo empenhado, não era difícil de cativar para a realização das tarefas e também era muito fácil prender a atenção dos alunos, o que facilitou as intervenções planeadas. Procurei sempre trabalhar em articulação com o meu par pedagógico, preparando tarefas que vão ao encontro das aprendizagens essenciais,

mas que, do mesmo modo, possibilitem o desenvolvimento de outras competências nas crianças, sobretudo o seu sentido crítico.

A relação com ambas as crianças de ambos os contextos foi sempre saudável, elas foram o principal motivo da motivação e dedicação diária. Tudo o que foi planeado na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo foi pensado sempre em primeiro lugar nas crianças, e não poderia ser de outra forma. Estabelecemos sempre boas interações. Aliás

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidade es de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (Silva,2016, p.8)

Em suma, foram meses de muito trabalho, com um misto de emoções, por vezes com pensamentos negativos, mas os positivos sobrepuseram-se com ajuda do par pedagógico. Posto isto, adquiri muitos conhecimentos a nível pessoal e profissional, o sentimento do dever cumprido está presente, o orgulho do trabalho feito até aqui e a evolução sentida. Porém, tenho a plena consciência de que ainda existe um caminho para percorrer e muitas aprendizagens a fazer.

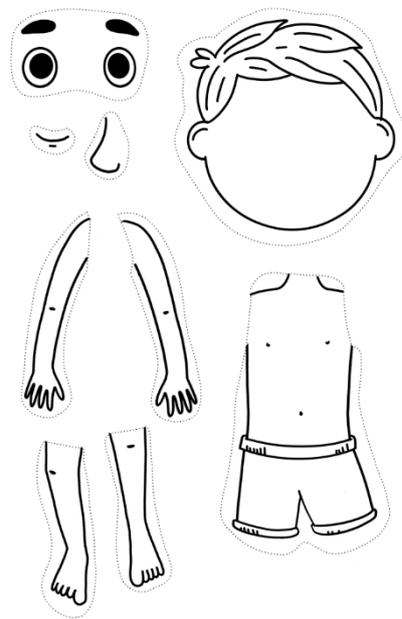
Referências

- Airmad, P. (1986). *A Linguagem da Criança*. Artes médicas.
- Albuquerque, M. (2007). *Os Recreios dos Jardins-de-Infância do Concelho de Tarouca*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto ouro. Vila Real.
- Amor, E. (1994). *Didática do Português: Fundamentos e metodologias*. Texto Editora.
- Boisseau, P. (2009). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- Borrás, L.. (2002). *A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos)*. In L. Borràs. *Manual da educação infantil*. Marina Editores.
- Capovilla, A., & Dias, N. (2008). *Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição da Leitura*. Revista de Psicologia da Vetor Editora, 9.
- Clark, E. (1995). *The lexicon in acquisition*. Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. La Muralla.
- Craveiro, M. (2007). *Formação em Contexto: Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia de Infância*. Universidade do Minho.
- Cruz, I. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. *Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Cruz, R. (2018). *"Descobrir o Mundo"*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo/ Escola Superior de Educação
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I., & Olívia, F. (2011). *Português, língua e ensino*. Porto Editora. Direção Geral da Educação.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Direção Geral da Educação.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Direção Geral da Educação.
- Esteves, M. (2008). *Visão Panorâmica Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Flores, G, Jiménez, G., & Gómez, R. (1996). *Análisis discriminante*. La Muralla.
- Guba & Lincoln. (1994). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Harding, T. e. (2011). *The role of Play*. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision*. Sage Publications Ltd.
- Heute, C., & Cenador, A. (1994). *A linguagem na criança*. Porto Editora.
- Hohamann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

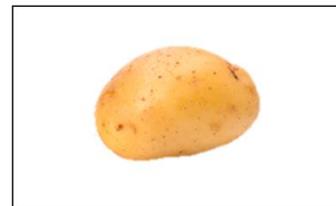
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projectos na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, A. (2015). *A oralidade de Instrumento Estruturante do Pensamento da Criança*. Universidade do Minho
- Moresi. (2003). *Metodologia da Pesquisa*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Portela, M. (2007). *Práticas de Literacia no Jardim-de-Infância: Como um Educador pode fazer a Diferença*. Universidade do Minho.
- Rodman, R., & Fromkin, V. (1993). *Introdução à Linguagem*. Livraria Almedina.
- Silva, I., Marques, L., & Rosa, M. (2006). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I., Marques, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C. (s.d.). *Actividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê?* Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008a). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2008b). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Sim-Sim, I. (2008c). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (1992). *Desenvolvimento conceptual e lexical: que relação?* Revista Portuguesa de Educação.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte, LDA.
- Sousa, A. (2012). *A linguagem oral na Educação Pré-Escolar – uma ferramenta para crescer, comunicar*. Instituto Politécnico de Portalegre/Escola Superior de Educação.
- Vale, I. (s.d.). *Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática*. Viana do Castelo: Revista da Escola Superior de Educação.
- Vegas, R. (2015). *Recursos didácticos en lengua y literatura: el desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Editorial Síntesis.
- Veermer, A. (2001). *Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input*. *Applied Psycholinguistics*.
- White, J. (2011). *Capturing the difference*. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years*. Sage Publications, Ltd.

Anexos

Anexo 1- Atividade 1 “O meu corpo”



Anexo 2- Atividade 2 “Legumes”



Anexo 3- Atividade 3 “A palavra mãe”



Anexo 4- Atividade “A família do peixe”



Anexo 5- Atividade “A caixa dos beijos”



Anexo 6- Atividade 2 “As diferenças do Inverno e do Verão”

