



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

O desenvolvimento do conhecimento lexical:
um estudo com crianças de 5 anos

Flávia Gonçalves Ferreira



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Flávia Gonçalves Ferreira

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

O desenvolvimento do conhecimento lexical:
um estudo com crianças de 5 anos

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Ana Isabel Pinto
Professora Doutora Clara Amorim

Fevereiro de 2024

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico tive o privilégio de conviver com um leque de pessoas e instituições que foram fundamentais para o meu percurso e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e é a essas pessoas que deixo o meu agradecimento.

Às minhas orientadoras, professoras Ana Isabel e Clara Amorim, que foram incansáveis no desenvolvimento do meu projeto, que esclareceram todas as minhas dúvidas e que nunca me deixaram de apoiar, muito obrigada.

Não podia deixar de agradecer também a todos os professores e não docentes da Escola Superior de Educação que se cruzaram comigo e que, de alguma maneira, foram fundamentais para a minha formação e percurso académico.

À Educadora Ró e à Professora Manuela, que mostraram como é linda esta profissão que escolhemos, que a chave para o sucesso nesta profissão é o amor que depositamos nas crianças que passam por nós e que a confiança é o combustível para o nosso dia a dia, muito obrigada. A todos os não docentes dos contextos que se cruzaram pelo meu caminho e que tornaram os dias menos complicados e que me receberam sempre de braços abertos, muito obrigada.

Aos meus pais, que foram essenciais para a realização desta etapa da minha vida, que nunca me fecharam portas e, juntos, sempre procuraram dar-me o melhor, muito obrigada. À minha irmã Bárbara, que esteve sempre lá quando precisei e aos meus irmãos gémeos, Eva e Gonçalo, que apesar de terem surgido apenas a meio do percurso foram muito importantes para a conclusão dele, muito obrigada.

Não faria sentido não agradecer à cidade e à tradição que me abraçaram e tornaram estes cinco anos mais fáceis e bonitos de serem vividos longe da família. Desta forma queria agradecer a Viana, a cidade que me deu tanto. Guardo memórias de cada rua em que passei, cada noite que vivi e cada amigo que me trouxeste.

Obrigada à praxe, que foi porto de abrigo, que foi esperança quando pensava que tudo estava mal, que me deu oportunidade de crescer como pessoa, que me desafiou e que me permitiu ver a vida com outros olhos. Foi nesta bonita tradição que aprendi a acreditar mais em mim e a depositar mais confiança nas pessoas que me rodeiam. Obrigada, também, por cada pessoa que me trouxeste, levo cada uma no meu coração.

Ao meu namorado Luís, que foi fundamental e presente desde o início desta aventura, que me deu sempre uma palavra amiga e de coragem, que me garantiu que ia ficar tudo bem e que eu era capaz de conquistar tudo o que eu queria, muito obrigada.

Às minhas amigas, Marta e Joana, estou profundamente grata: à Marta, que foi parceira do início ao fim, que me acompanhou durante a PES, que esteve ao meu lado na luta, que perdeu dias e noites de trabalho junto de mim, mutuamente, fomos a força uma da outra; à Joana, que, apesar de os nossos caminhos se “descruzarem” no último ano do curso, esteve sempre lá, no nosso quarto da residência, a ajudar-me sempre que podia e a certificar-se que eu tinha sucesso em tudo a que me propunha.

À minha madrinha de praxe, à Sofia e à Joana, que foram casa quando eu achava que Viana nunca o seria, que foram amparo e, acima de tudo, amigas; que me abriram os olhos, deram casa, boas memórias e amizades para a vida, muito obrigada.

Às minhas oito afilhadas de praxe, Daniela, Mariana, Ana, Juliana, Cristiana, Ana Rita e Bruna obrigada por terem confiado em mim para vos guiar na tradição mais bonita que existe em Viana. Serão sempre uma peça importante do meu percurso e tenho a certeza que, para além de afilhadas, levo amigas para a vida.

À Marta Ribeiro, à Ritinha e à Parente, o meu obrigada por tornarem tudo mais leve, pelos momentos e pelos jantares épicos que só nós sabemos organizar.

À Cris e à Sara, que foram as pessoas que mais acreditaram em mim e, acima de tudo, acreditaram que eu era capaz, obrigada por terem feito parte do meu sucesso.

A todas as crianças que foram minhas por breves momentos, obrigada pelo amor.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, descrevendo e analisando a ação educativa desenvolvida com um grupo de oito crianças com cinco anos de um jardim de infância do distrito de Viana do Castelo na área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Paralelamente à PES, foi desenvolvido um pequeno trabalho de investigação com o principal objetivo de promover a competência lexical desse grupo de crianças. Para a elaboração desse trabalho, foram formuladas três questões investigativas: (i) Quais são os domínios do conhecimento lexical mais problemáticos para as crianças?; (ii) Qual é a importância da implementação de atividades direcionadas para o desenvolvimento lexical?; (iii) De que forma o desenvolvimento lexical das crianças reflete o estatuto socioeconómico e cultural da família?

Foi utilizada uma metodologia de cariz qualitativo com *design* de estudo de caso. Os métodos de recolha de dados utilizados foram a observação, um Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL), aplicado a um grupo de participantes antes e após as atividades implementadas, bem como um inquérito por questionário aos pais.

Os resultados deste estudo permitem concluir que um trabalho direcionado sobre o léxico ajuda as crianças a desenvolver esta competência, em particular nas categorias em que revelaram mais dificuldades no TICL (“Partes do corpo”, “Categorias”, “Locativos” e “Opostos”). Confirma-se também a relação entre desenvolvimento lexical e contexto familiar, sendo as crianças provenientes de famílias com estatuto socioeconómico e cultural mais desfavorecido aquelas que apresentam piores resultados no teste aplicado.

Palavras-chave: Conhecimento lexical; Teste de Identificação de Competências Linguísticas; Aquisição de vocabulário; Educação Pré-Escolar

Abstract

The present report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice (STP) course, integrated into the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education of Viana do Castelo, describing and analyzing the educational action developed with a group of nine five-year-old children from a kindergarten in the district of Viana do Castelo in the area of Expression and Communication, specifically in the domain of Oral Language and Approach to Writing.

Alongside the STP, a small research project was carried out with the main objective of promoting the lexical competence of this group of children. To elaborate on this project, three investigative questions were formulated: (i) What are the most problematic domains of lexical knowledge for children?; (ii) What is the importance of implementing activities aimed at lexical development?; (iii) How does children's lexical development reflect the family's socioeconomic and cultural status? A qualitative methodology with a case study design was used. The data collection methods used were observation, a Test of Linguistic Skills Identification (TLSI) applied to a group of children before and after the implemented activities, as well as a questionnaire survey of parents.

The results of this study allow us to conclude that targeted work on lexicon helps children develop this competence, particularly in categories where they showed more difficulties in the TLSI ("Parts of the body", "Categories", "Locatives" and "Opposites"). The relationship between lexical development and family context is also confirmed, with children from families with a lower socioeconomic and cultural status showing poorer results in the applied test.

Keywords: Lexical knowledge; Test of Linguistic Skills Identification; Vocabulary acquisition; Preschool Education.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice de figuras	VII
Índice de tabelas.....	VIII
Lista de Abreviaturas.....	IX
Introdução.....	1
Capítulo I - Caracterização dos Contextos Educativos.....	3
Caracterização do Contexto Educativo de Educação Pré-escolar	3
<i>Caracterização do Meio Local.....</i>	3
<i>Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância</i>	3
<i>Caracterização da sala de atividades e rotinas.....</i>	5
<i>Caracterização do grupo</i>	8
<i>Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar</i>	10
Caracterização do Contexto Educativo de 1.º ciclo do Ensino Básico	16
<i>Caracterização do Meio Local.....</i>	16
<i>Caracterização do Agrupamento/Escola</i>	16
<i>Caracterização da sala de aula</i>	16
<i>Caracterização da turma.....</i>	18
<i>Percurso da Intervenção Educativa no 1.º ciclo do Ensino Básico.....</i>	19
Capítulo II – Trabalho de investigação	24
Introdução	24
Pertinência do Estudo	24
Fundamentação Teórica	25
<i>Importância da linguagem</i>	26
<i>Importância da Educação Pré-escolar na aquisição e desenvolvimento da linguagem</i>	29
<i>Conhecimento lexical e desenvolvimento da consciência lexical.....</i>	32
<i>Influência do meio social e familiar da criança no desenvolvimento da linguagem</i>	38
<i>Estudos Empíricos</i>	42
Metodologia	43
<i>Opções metodológicas</i>	43
<i>Participantes</i>	43
<i>Métodos e instrumentos de recolha de dados</i>	45

<i>Questões éticas</i>	48
<i>Intervenção educativa</i>	49
<i>Descrição das Intervenções</i>	49
<i>Calendarização do estudo</i>	52
Apresentação e Discussão dos Resultados	53
<i>Análise do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (pré-teste e pós-teste)</i>	54
<i>Análise do questionário aos encarregados de educação</i>	70
Considerações Finais	77
<i>Conclusões</i>	77
<i>Limitações do estudo</i>	79
<i>Sugestões para futuras investigações</i>	80
Capítulo III – Reflexão Global da PES	81
Bibliografia	85
Anexos	88
Anexo 1 – Atividade “Separar por Categorias”	88
Anexo 2 – Atividade “Os opostos”	89
Anexo 3 – Atividade “O meu corpo”	89
Anexo 4 – Atividade “O dominó das categorias”	90
Anexo 5 – Atividade “O meu amigo oposto”	91
Anexo 6 – Atividade “Onde está o meu lego?”	92
Anexo 7 – Resultados individuais do T.I.C.L.	93
Anexo 8 – Resultados globais do 1º T.I.C.L aplicado (16.11.2022)	102
Anexo 9 - Resultados globais do 2º T.I.C.L aplicado (22.06.2023)	102
Anexo 10 – Teste TICL	103
Anexo 11 – Folha de registo de respostas do TICL	107
Anexo 12 – Questionário feito aos Pais	109
Anexo 13 – Consentimento Informado	114

Índice de figuras

Figura 1: Sala de atividades.....	6
Figura 2: Planta da sala de aula	17
Figura 3: Horário da turma.....	18
Figura 4: Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita	36
Figura 5: Resultados da linguagem expressiva no pré-teste	55
Figura 6: Resultados da linguagem recetiva no pré-teste	56
Figura 7: Resultados do pré-teste e pós-teste na linguagem expressiva	57
Figura 8: Resultados do pré-teste e pós-teste na linguagem recetiva	58
Figura 9: Resultados do pré-teste e pós-teste.....	58
Figura 10: O seu educando costuma pedir-lhe para ler histórias?.....	75
Figura 11: Que idade tinha o seu educando quando começou a ler-lhe histórias?	76

Índice de tabelas

Tabela 1: Produção lexical nos seis primeiros anos	35
Tabela 2: Caracterização dos participantes	44
Tabela 3: Sintetização da prova TICL	46
Tabela 4: Síntese do Questionário aos Encarregados de Educação	47
Tabela 5: Calendarização do estudo	53
Tabela 6: Resultados globais da linguagem expressiva do TICL.....	59
Tabela 7: Resultados globais da linguagem recetiva do TICL.....	60
Tabela 8: Análise geral dos questionários aos encarregados de educação	70

Lista de Abreviaturas

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

EE – Educadora Estagiária

EC – Educadora Cooperante

PE – Professora Estagiária

PC – Professora Cooperante

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

TICL – Teste de Identificação de Competências Linguísticas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório insere-se na unidade curricular de 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 de Viana do Castelo.

A composição do relatório está relacionada com todo o trabalho desenvolvido ao longo do último ano do curso, tanto na vertente da Educação Pré-escolar como na vertente do 1.º ciclo do Ensino Básico. Posto isto, este está organizado em três grandes capítulos, sendo o primeiro referente à caracterização dos contextos, o segundo referente a todo o trabalho de investigação desenvolvido e o terceiro e último referente à reflexão global da PES.

No que diz respeito ao primeiro capítulo, são apresentados os contextos de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando o meio local, o agrupamento, a sala, as rotinas e a caracterização do grupo e turma. Após as caracterizações dos contextos, é apresentado o percurso da intervenção educativa, no qual podemos encontrar o culminar de todo o trabalho desenvolvido ao longo das semanas de PES.

O segundo capítulo engloba o trabalho de investigação. Dentro deste capítulo podemos encontrar cinco subcapítulos. No primeiro subcapítulo é elaborada uma pequena introdução com a contextualização do pressuposto da investigação e a pertinência do estudo. No segundo subcapítulo é apresentada a fundamentação teórica da investigação, onde estão inseridos temas como a importância do pré-escolar no desenvolvimento da consciência lexical, a importância da linguagem e os seus componentes e a influência do meio social e familiar da criança no desenvolvimento da linguagem. No terceiro subcapítulo está presente a metodologia, na qual é abordada a opção metodológica, os participantes, os métodos e instrumentos de recolha de dados, questões éticas, intervenção educativa, na qual é feita a descrição das atividades, e, por fim, a calendarização do estudo. No quarto subcapítulo, são apresentados e discutidos os dados, mais concretamente os resultados individuais dos Teste de Identificação de

Competências Linguísticas (TICL) no grupo de participantes, e o questionário feito aos pais. O quinto e último subcapítulo diz respeito às considerações finais e limitações do estudo.

No terceiro capítulo é realizada uma reflexão global referente à PES, na qual são evidenciadas todas as experiências vividas nos dois contextos.

Capítulo I - Caracterização dos Contextos Educativos

Neste capítulo é apresentada uma breve caracterização dos contextos educativos onde foi realizada a PES, são descritos/a(s) as salas de atividade, os grupos de crianças e alunos e o percurso pedagógico desenvolvido ao longo dos diferentes contextos. Está dividido em duas partes, sendo a primeira parte corresponde ao Pré-Escolar e a segunda parte ao 1.º Ciclo.

Caracterização do Contexto Educativo de Educação Pré-escolar

Caracterização do Meio Local

O contexto educativo onde foi realizada a PES insere-se numa das 27 freguesias pertencentes ao conselho de Viana do Castelo.

De acordo com os censos de 2021, a cidade de Viana do Castelo é composta por 85,788 habitantes e a freguesia onde se encontra o jardim de infância conta com uma área de 14,325 Km², onde habitam cerca de 25,206 habitantes (INE, 2021).

Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância

A primeira etapa de PES decorreu num Jardim de Infância (JI), num agrupamento de escolas de Viana do Castelo, sendo que fazem parte desse agrupamento dois JIs, três escolas básicas do 1.º ciclo e uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico.

O JI é constituído por apenas um piso com quatro salas, uma para cada grupo, uma cozinha, uma cantina, uma biblioteca, uma sala de vídeo, que também funciona como biblioteca, seis casas de banho, sendo que quatro delas são para uso das crianças e as outras duas para educadoras e funcionárias, uma sala de educadoras e uma sala com materiais de música, ciências e matemática. O JI agrega também um polivalente separado do edifício principal e o mesmo é usado para o horário das atividades de animação e apoio à família, a que podemos dar o nome de prolongamento, para as sessões de música e para as sessões de motricidade.

De momento, a instituição conta com 93 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade e, no que diz respeito a pessoal docente, o JI possui quatro educadoras, sendo que uma delas é a coordenadora e uma professora de música. Quanto ao pessoal não docente, neste JI temos quatro assistentes operacionais, uma técnica de educação, duas cozinheiras e uma tarefeira.

Para além das áreas interiores, o JI dispõe de quatro áreas exteriores denominadas de área das estruturas, área dos triciclos, área da floresta e área da areia. No decorrer da semana, as crianças percorrem as quatro áreas e desde o SARS-COVID19 que o têm feito de forma rotativa para evitar o aglomerado de crianças em cada espaço, sendo que existe uma tabela orientadora que indica onde cada sala estará em determinado dia da semana. Com esta vasta opção de áreas disponíveis, as crianças podem desenvolver diversas capacidades, e dentro destas estão as físico-motoras, brincar em grupo, desenvolver a sua criatividade e a sua capacidade de socialização.

Relativamente à área das estruturas, a mesma era constituída por um escorrega e um equipamento de parque infantil pouco usual, mas que permite que as crianças desenvolvam o equilíbrio e a força e ainda a sua criatividade. Esta é uma área bastante usada, principalmente no intervalo do almoço e as crianças podem fazer todo o tipo de brincadeiras na mesma, desde jogo ao faz de conta, à bola ou a jogos de imitação, sendo que o mesmo é abrigado e está coberto com um chão de borracha.

A área dos triciclos é composta por triciclos e algumas bicicletas, sendo que cada criança tem oportunidade de usufruir do triciclo/bicicleta que o faz sentir mais à vontade e quando se sentirem preparados podem arriscar e experimentar outro triciclo ou bicicleta que os desafie mais. Para além dos triciclos, eles têm a liberdade de explorar a área sem recorrer aos triciclos e podem apenas explorar o local, fazer jogos de faz de conta ou até fazer jogos de grande grupo, como a apanhada ou as escondidas. É importante que as crianças tenham contacto com este tipo de experiências para desenvolverem a sua autonomia e desafiarem-se a tentar novas atividades.

A área da floresta é um local composto por árvores, baloiços feitos com corda e paus, pneus, uma corda de árvore a árvore para desenvolverem o equilíbrio ou criarem

outro tipo de brincadeiras, uma zona com alguns elementos de cozinha onde por norma cozinham todo o tipo de comidas usando apenas a sua criatividade. Esta é uma área que permite que as crianças desenvolvam a sua criatividade, tenham contacto com a terra, pois o chão da mesma era de terra batida e acima de tudo que tenham contacto com um bocado daquilo que é a brincadeira na floresta e no meio da natureza, mostrando que conseguimos transformar o pouco em muito.

Por fim, a área da areia que continha uma caixa de areia com baldes, pás, ancinhos, panelas pequenas, pratos, entre outros, um baloiço feito com um pneu, uma casinha de madeira e um escorrega. Nesta área, o próprio nome mostra qual a sua principal característica, que é de facto a forte abundância em areia que consta na mesma, permitindo novamente que as crianças recorram à mesma como estímulo para as suas brincadeiras, para que tenham contacto com outros elementos naturais. Esta área permite também que as crianças partilhem os brinquedos, entrem nas brincadeiras umas das outras, contribuindo para o aumento de laços entre o grupo uma vez que a área é a mais pequena das quatro existentes e, portanto, eles acabam por estar mais juntos e a brincarem mais uns com os outros, diminuindo consideravelmente as brincadeiras individuais.

Caracterização da sala de atividades e rotinas

A sala onde decorreu a PES é a mais pequena do JI, contudo é um local bastante iluminado, com uma janela que permite a entrada de luz e uma porta que tem o mesmo efeito, pois a mesma é de vidro. A sala possui também dois radiadores, cada um numa extremidade da sala, distribuindo muito bem o calor.

A sala está dividida em áreas de trabalho, sendo elas: 1) área do acolhimento, onde acontecem os momentos de grande grupo, os bons dias, as rotinas iniciais do dia e ainda algumas atividades em grande grupo, sendo que é também o mesmo local onde fazem os jogos de manta, como os legos, pistas de comboios e de carrinhos; 2) área da biblioteca, onde é possível encontrar uma manta com almofadas para tornar o local mais confortável e uma estante com livros diversificados; 3) área do quarto, mobilada com uma cama em miniatura e outros móveis a acompanhar, onde as crianças fazem a imitação do seu

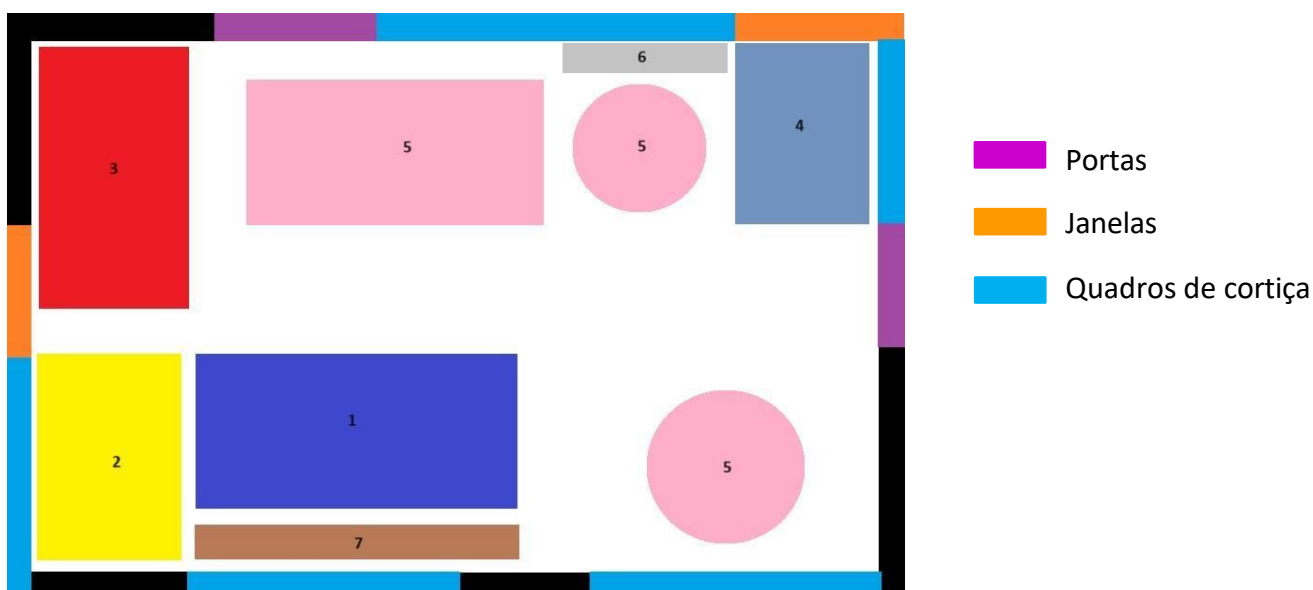
quotidiano através dos materiais disponíveis; 4) área da cozinha, que está separada da área do quarto, com móveis próprios da cozinha, como fogão, lava-loiça e frigorífico, onde as crianças também imitam papéis do quotidiano; 5) área das mesas onde podem fazer desde jogos de mesa e jogos de construção, pintura, desenho e recorte; 6) a área do computador e, para terminar, 7) a área do quadro de giz, tal como podemos observar na figura 1.

Como podemos perceber, na área das mesas o grupo acaba por fazer várias atividades, não havendo um local específico para elas pois a PES está a ser realizada na sala mais pequena no JI e dessa forma torna-se impossível dividir as atividades que se podem fazer nas mesas, pois o espaço disponibilizado não o permite.

Contudo, a maneira como a educadora explorou a sala e organizou o espaço tornou tudo muito mais eficiente, uma vez que só pelo facto de a área do quarto estar separada da área da casinha já evita um aglomerado muito grande numa só zona e dessa forma as crianças acabam por se dividir melhor entre as áreas. Apesar de a sala ser um local pequeno, todas as áreas eram abertas e a circulação entre as mesmas ocorria pacificamente e sem qualquer problema.

Figura 1

Sala de Atividades



O JI apresenta um horário letivo a que acresce um prolongamento, começando com o acolhimento às 8 horas, onde as crianças são recebidas pelas auxiliares de educação e ficam a brincar no polivalente ou na área das estruturas até chegarem as 9 horas e as auxiliares as levarem até às respetivas salas. Na sala, o horário era organizado da seguinte maneira: 9h às 9h30: brincadeira livre enquanto aguardávamos pelo resto do grupo chegar, pois era um grupo que vinha muito tarde e não fazia sentido começar as rotinas apenas com cinco crianças; 9h30 às 9h50: conversa de roda e realização das rotinas; 9h50 às 10h30: atividades orientadas pela educadora; 10h30 às 11h: lanche da manhã e atividades no exterior; 11h às 12h: terminar atividades do início da manhã ou brincadeira pelas áreas; 12h às 13h30: almoço e de seguida atividades na área das estruturas ou polivalente; 13h30 às 15h30: atividades orientadas pela educadora ou nas áreas. Após as 15h30 as crianças vão embora ou seguem para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) até às 18h.

No que diz respeito às rotinas, estas iniciam-se com a educadora e a auxiliar a apoiarem as crianças que precisam de ajuda a vestir a bata e, quando estas estão prontas, dirigem-se até ao quadro das presenças para irem marcar a sua presença, sendo que de seguida brincam um pouco pelas áreas. Quando já existe um bom número de crianças para começar as rotinas a educadora pede às crianças que arrumem tudo e se dirijam para a manta, onde começamos as rotinas cantando a música dos bons dias. Quando terminam de cantar os bons dias, a educadora pede à última criança que foi chefe para retirar a sua fotografia, para que, de seguida, retire aleatoriamente o próximo chefe do dia. O chefe conta as crianças da sala e o número de presenças no quadro, para perceber se todos marcaram presenças ou se falta alguém, estimulando-se a criança a contar e a ter contacto com os números. De seguida, quem quiser conta alguma novidade do fim de semana ou do dia anterior.

Neste contexto, foi acrescentada, pelas educadoras estagiárias, uma nova rotina que consistia em colocarem uma mola com a sua fotografia na emoção que estavam a sentir no dia, permitindo que falassem abertamente do que estavam a sentir e justificassem o motivo de se estarem a sentir de determinada maneira, auxiliando a criança

a entender um pouco mais sobre as suas emoções e a conseguirem lidar um pouco melhor com as mesmas.

Caracterização do grupo

Segundo as OCEPE (2016), na educação pré-escolar, o grupo é o primeiro contacto de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Desta forma, é fundamental que este se materialize numa comunidade de crescimento.

O grupo com o qual trabalhamos era heterogéneo, em termos etários, e era constituído por 20 crianças, sendo 10 delas do sexo masculino e 10 do sexo feminino. No final de dezembro tínhamos uma criança com 3 anos, sete com 4 anos, 5 com 11 anos e uma com 6 anos de idade, sendo que duas das crianças, a que tem 3 anos e uma das que tem 4 anos de idade, ingressaram para o JI apenas em dezembro. É importante destacar que a maioria das crianças do grupo fazem anos no fim do ano, ou seja, quando iniciamos a PES tínhamos mais crianças com três e quatro anos do que propriamente com cinco como mostram os dados neste momento.

Apesar da diferença etária, é um grupo calmo, bastante participativo e muito interessado e empenhado nas atividades propostas. No entanto, por serem de idades diferentes por vezes tínhamos de conseguir gerir o grupo muito bem, porque os mais velhos queriam responder constantemente e os mais novos ficavam muito acanhados, o que se tornou um desafio e, por consequência, tivemos de arranjar mecanismos para fazer com que os mais novos se sentissem confortáveis para falar em grande grupo e também permitir que os mais velhos falassem e respondessem sempre que necessário, tentando encontrar um equilíbrio.

No que se refere à área de formação pessoal e social, no que diz respeito à independência e autonomia, como o grupo já tem crianças bastante crescidas já se notou outro nível de independência e autonomia no grupo, porém, algumas crianças, maioritariamente as de três e quatro anos, ainda mostravam necessidade de ter bastante apoio da educadora e da auxiliar. Contudo, o grupo foi evoluindo com o tempo

nomeadamente na sua independência e autonomia. Apesar disso, ainda é necessário algum apoio nas refeições.

No que diz respeito ao domínio da educação física, o grupo demonstra diversas capacidades e nível motor e mostra ter bastante consciência e domínio do seu corpo, salvo algumas exceções. Relativamente às atividades de deslocamentos e equilíbrios o grupo está bastante bem, sendo que sente maiores dificuldades nas atividades de perícias e manipulações. Nos momentos de jogo, onde o grupo todo participava, havia uma separação clara entre os mais velhos e os mais novos.

Relativamente ao domínio da educação artística, este divide-se em quatro subdomínios, sendo estes o da música, do jogo dramático, das artes visuais e da dança. Nas artes visuais vimos um progresso grande no grupo, dando maior destaque a algumas crianças de quatro anos que, quando chegamos, ainda estavam na fase da garatuja e, quando terminamos, já tinham avançado bastante a esse nível. De resto, todo o grupo mostrou evolução e gostava bastante das atividades feitas em artes visuais. No jogo dramático eles representavam diversos momentos do seu quotidiano quando estavam a realizar brincadeiras livres. Na música, o grupo gostava muito de cantar, eram bastante atentos a cada pormenor e gostavam bastante de explorar os diferentes instrumentos.

No que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo prestava bastante atenção às histórias, procurava bastantes vezes o canto da leitura e folheava os diferentes livros de que dispunham na biblioteca. No entanto, havia alguns casos de crianças que apresentavam dificuldades a expressarem-se e a pronunciarem algumas palavras. Um desafio muitas vezes sentido foi o facto de termos uma criança ucraniana que, muitas vezes, sentia a necessidade de querer falar connosco e não conseguia, então retraía-se e não falava nos momentos de grande grupo, sendo que tentamos diversas vezes contornar esse problema, mas muitas vezes era uma limitação superior ao que conseguíamos fazer. Outro aspeto a evidenciar era a presença de crianças que, embora portuguesas, falavam português do Brasil e influenciavam outras crianças que falavam também em português do Brasil com elas e consequentemente connosco. Acreditamos que este facto pode estar relacionado com a grande exposição das crianças

ao Youtube, onde a maioria dos vídeos disponibilizados se encontram em português do Brasil.

Apesar disso, com algum trabalho quase todas as crianças do grupo começaram a participar mais vezes nas atividades de grande grupo onde havia a necessidade de comunicarem oralmente.

No domínio da matemática o grupo era bastante perspicaz, sabiam efetuar a contagem até 20, uma vez que era o número de crianças do grupo; sabiam identificar os números e algumas crianças já os conseguiam representar; conseguiam agrupar materiais e identificar o que tinha mais e menos quantidade e, em algumas situações, o que tinha igual quantidade. Fizemos também uma atividade de orientação espacial que foi realizada com bastante sucesso e o grupo mostrou muito empenho na realização da mesma.

Por fim, em relação à área de conhecimento do mundo, o grupo gostava muito de ver, de participar e de perceber determinados fenômenos e conhecer diversas características de animais e revelavam ter conhecimento do mundo à sua volta.

Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar

O percurso de intervenção educativa na educação Pré-Escolar decorreu durante quinze semanas, estando dividido em duas partes: a primeira direcionada para a observação e a segunda para a implementação.

As primeiras três semanas foram destinadas à observação do grupo de crianças, da dinâmica da sala, procurando compreender as características de cada criança, as metodologias abordadas com o grupo e a organização do ambiente educativo. Essas três semanas de observação foram muito importantes, pois deram-nos mecanismos para as semanas seguintes, desde o trabalhar a relação com o grupo, entender cada criança individualmente, conhecer as rotinas deles, as curiosidades e conhecimentos já adquiridos e por adquirir.

Terminadas as três semanas de observação passou-se à fase de implementação, sendo seis semanas de implementação para cada elemento do par pedagógico, dando um

total de doze semanas. As implementações eram feitas três dias por semana, sendo estes segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, com a exceção de duas semanas intensivas onde as intervenções ocorriam de segunda-feira a sexta-feira.

Na primeira implementação, em conversa com a Educadora Cooperante (EC), decidimos abordar a temática da horta, uma vez que era um projeto que já vinha a ser trabalhado com o grupo. A semana começou, através do domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pela leitura da obra “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle, com o intuito de as crianças identificarem os alimentos saudáveis e menos saudáveis, procedendo à sua divisão silábica, sendo que foi também criado um quadro de palavras novas, onde registamos palavras que não constava no vocabulário da maioria das crianças. No domínio da Educação Artística e subdomínio da Música, foi trabalhada a canção da Lagarta, em que eles iam cantando e executando alguns movimentos conforme as indicações da educadora estagiária. No domínio da Educação Artística e subdomínio das Artes Visuais, as crianças preencheram uma lagarta com bolinhas de papel crepe, onde tiveram a oportunidade de desenvolver a motricidade fina e a criatividade. Ainda dentro das artes visuais, o grupo pintou o processo da metamorfose da borboleta. A área do Conhecimento do Mundo e o domínio da Matemática foram trabalhados em simultâneo, trabalhando os alimentos saudáveis e menos saudáveis, uma vez que os organizamos e distribuímos pelas duas lagartas, sendo que uma era mais saudável que a outra e por fim fizemos a contagem de alimentos. Ainda na área do Conhecimento do Mundo, as crianças tiveram contacto com a roda dos alimentos, tendo de procurar os alimentos pela sala e depois, em conjunto, colocar os alimentos nos respetivos lugares da roda dos alimentos. Estivemos também no domínio da educação física a realizar diferentes jogos, atividades de perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios.

Na segunda semana de intervenção, abordamos o tema do magusto, pois o mesmo seria celebrado na sexta-feira. Para isso, iniciamos a semana com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita onde foi abordada a lenda de São Martinho através de um teatro de sombras, sendo que depois as crianças tiveram a oportunidade de fazer o reconto da obra através do teatro de sombras. No final, as crianças tiveram de organizar cronologicamente os diversos momentos da lenda. No domínio da Educação Artística e

subdomínio das Artes Visuais, eles tiveram de retratar a lenda, decorar um rolo de papel higiénico que seria utilizado mais tarde, e ainda retrataram a lenda num pedaço de tecido branco que seria a capa de S. Martinho para eles usarem no dia de S. Martinho. Na área de Conhecimento do Mundo, recorremos à comparação do ouriço-cacheiro ao ouriço das castanhas, e, depois de conhecermos um pouco mais sobre o ouriço-cacheiro, fizemos um jogo da memória com cartas que continham diferentes informações sobre os ouriços, desde onde habitam, o que comiam e o estado hibernação. No domínio da Matemática fizemos uma castanha com a técnica do origami (dobragem de papel) e depois cada criança decorou a sua castanha como preferiu. Depois, ainda no domínio da matemática, as crianças realizaram um jogo do bingo, onde as temáticas eram as formas geométricas, sendo que as imagens escolhidas para o bingo tinham características semelhantes a algumas formas geométricas. No domínio da educação física, como era a semana do magusto e não há nada mais tradicional que o magusto, a mesma foi programada com diferentes jogos tradicionais (saltar com sacos, jogo da corda, transporte de castanhas na colher, etc). Para terminar a semana a EE ensinou uma música sobre o magusto e ainda fez algumas adivinhas com o grupo.

Na terceira semana, que correspondeu à semana intensiva, a motivação da semana foi o direito das crianças e a diversidade cultural, pois no dia vinte de novembro celebrava-se o Dia Universal dos Direitos das Crianças. Sendo assim, para iniciar a semana a EE começou com o domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita, refletindo com as crianças sobre o significado da expressão Direitos Humanos, sobre a que seria e para que serviria a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, ainda sobre os direitos que os mesmos tinham. Para clarificar mais o assunto, a EE mostrou diferentes imagens de alguns direitos das crianças, ajudando-as a identificar o direito representado em cada cartão. No subdomínio das artes visuais, as crianças retrataram um direito dentro de um coração, que de seguida foi colocado num balão de ar quente e ainda fizeram um placard para colocar no exterior da sala, como forma de assinalar a data. Na terça-feira o grupo teve uma saída de manhã e a tarde foi marcada com uma pequena entrevista sobre o que tinha sido observado na visita e com um momento de música, onde as crianças aprenderam a música “Alecrim” através de um jogo em que tiveram acesso a diferentes instrumentos, que

puderam explorar e tocar livremente. Para introduzir o tema da diversidade a EE recorreu à obra “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares, sendo que enquanto a EE fazia a leitura da obra, as crianças tinham de levantar os elementos (previamente fornecidos) que estavam a ser mencionados e a EE ia levantando os diferentes meninos, em cartão, de diferentes cores. Uma vez que na sala havia bastante diversidade de crianças, recorremos ao grupo para falarmos dessa diversidade, sendo que na área de conhecimento do mundo, apresentamos um globo e um planisfério e mostramos que ambos eram diferentes, mas representavam a mesma coisa e ainda demos a oportunidade ao grupo de identificar Portugal, o Brasil e a Ucrânia, pois eram os três países que tínhamos representados na sala, com o intuito de mostrar que mesmo sendo de países distintos podemos todos morar no mesmo país. No subdomínio de música, a EE mostrou músicas de diferentes países, associando cada uma a diferentes culturas e diferentes pessoas. No domínio da educação física, as atividades rondaram o mesmo tipo de atividades das outras sessões. No domínio da Matemática, as crianças tiveram de utilizar conceitos de orientação pela escola, identificando os locais onde estavam os bonecos dos meninos de todas as cores. No subdomínio das artes visuais, cada criança esteve a decorar o seu boneco articulado, sendo que o pintou das cores que pretendeu e com as características que pretendeu, tornando os bonecos todos diferentes, mas todos iguais. Para terminar a semana, a EE espalhou pela sala recortes das faces de cada criança e depois em conjunto tentamos identificar de quem seriam aqueles olhos, nariz, boca, etc., com o intuito de perceber se eles conseguiam reconhecer os colegas e verificar as suas características. Depois fizeram “novos amigos” onde usavam diferentes partes da cara de cada criança e juntavam, criando então os “novos amigos”. Por fim, realizaram uma atividade com massa de sal, onde cada criança criou o que entendeu de acordo com os temas abordados durante a semana.

A quarta semana, coincidiu com o mês de dezembro, e como a EC queria abordar o Natal de maneira diferente e pelo lado mais sentimental, decidimos então que falaríamos dos sentimentos e dessa forma começamos a semana com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita onde realizamos a leitura da obra “O Monstro das Cores” de Anna Llenas a partir do qual realizamos uma atividade com rimas. No subdomínio de artes visuais o grupo experimentou duas técnicas diferentes, a pintura com mola e a pintura com gelo,

onde numa tiveram de pintar cada um o seu monstro das cores e na outra pintaram três monstros em tamanho A2. As crianças falaram também abertamente dos seus sentimentos e foi acrescentado às rotinas da sala o “emocionómetro” onde cada criança colocava a sua mola no sentimento predominante nesse momento. No domínio da Matemática as crianças tiveram de associar bolinhas coloridas a cada frasco, sendo que as mais velhas tiveram de ordenar os frascos por ordem crescente e as mais novas apenas identificar o frasco com mais bolas e o frasco com menos bolas. No domínio da Educação Física, para estar de acordo com a temática da semana, para iniciar o exercício a EE apresentou 5 monstros de cores diferentes e cada um tinha um movimento associado e quando a EE erguia um monstro as crianças tinham de replicar o movimento. A restante atividade consistiu também em um percurso de perícias e manipulações e deslocamentos e equilíbrios. Para terminar a semana e para o grupo se conhecer melhor, fizemos um jogo da glória sobre os sentimentos, onde podiam partilhar vivências, sentimentos e experiências.

Na quinta semana, como a mesma coincidia com a semana dos reis, a EE optou por trabalhar essa efeméride, começando por apresentar algumas imagens associadas à época festiva, pois a maioria das crianças não tinha conhecimento da data.. De seguida, procedemos à leitura do poema “Dia de Reis” de Ilona Bastos. No subdomínio de Artes Visuais as crianças recontaram o poema através de um desenho e ainda tiveram uma atividade para decorem as suas coroas de Dia de Reis. No subdomínio da Música a EE ensinou a música “Aqui estamos nós” com o intuito de cantarem no dia dos reis pelas salas do JI. No domínio da Educação Física, as crianças fizeram um aquecimento interligado com o dia dos reis e depois o resto da atividade decorreu como nas semanas anteriores, ou seja, através de atividades de perícias e manipulações e deslocamentos e equilíbrios, terminando sempre com o relaxamento. No domínio da matemática as crianças tiveram de identificar quantidades através de contagens, comparar quantidades e agrupar os camelos pelas suas características.

Na sexta, e última semana de implementação, decidimos trabalhar com o mote da criatividade e começamos com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita através da leitura da obra “A Caixa” de Min Flyte. Através da obra as crianças fizeram uma

associação dos personagens à caixa de cada um e ao que continha lá dentro. No subdomínio das Artes Visuais as crianças puderam desenhar o que colocariam dentro de uma caixa, decoraram uma loja de gelados feita apenas com caixas de cartão e ainda foram atribuídas caixas a cada criança onde puderam criar aquilo que quisessem com as caixas (carros, casas, jardins, cofres, etc.). Na área do Conhecimento do Mundo as crianças puderam experimentar dois sentidos, o paladar e o tato através da prova de frutas diferentes, que estavam escondidas em caixas. No domínio da matemática foram trabalhadas as unidades de medida com recurso à adição e à subtração. No domínio da Educação Física estiveram a realizar diferentes jogos, atividades de perícias e manipulações e deslocamentos e equilíbrios. Por fim, no subdomínio de Música as crianças tinham caixas com diferentes instrumentos, sendo que tocaram os mesmos de forma livremente.

De uma forma geral, e fazendo uma retrospectiva sobre estas doze semanas foi imprescindível trabalhar todas as áreas de conteúdo, proporcionando o maior número de experiências e aprendizagens às crianças e à EE. Todas as áreas foram abordadas sem exceção, sendo que nenhuma delas me fez sentir mais desconfortável, contudo a música foi sem dúvida a mais desafiante de todas as áreas trabalhadas.

O trabalho desenvolvido com o par pedagógico e o bom relacionamento com a EC, e toda a equipa pedagógica do JI fez com que estas semanas corresse bastante bem e a experiência fosse bastante completa, fornecendo diversos mecanismos a nível pessoal e social.

Em sumo, o balanço é muito positivo, sendo que foi uma experiência que trouxe muita aprendizagem, crescimento e superação. Foi um gosto poder fazer parte do processo educativo destas crianças.

Caracterização do Contexto Educativo de 1.º ciclo do Ensino Básico

Caracterização do Meio Local

O contexto educativo onde foi realizada a PES do 1.º ciclo faz parte do mesmo agrupamento na qual a professora estagiária realizou a PES de Pré-Escolar.

A segunda etapa de PES decorreu numa Escola Básica de 1º ciclo num agrupamento de escolas de Viana do Castelo, sendo que fazem parte do agrupamento dois JI, três escolas básicas do 1.º ciclo e uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico.

Caracterização do Agrupamento/Escola

O local da PES acolhia cerca de 200 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos. O horário da escola segue o regime normal: das 9h às 15h45 com aulas e das 16h15 às 17h15 realizam-se as atividades extracurriculares (AEC).

A Escola de 1.ºciclo era composta por dois pisos e entre os mesmos podemos encontrar nove salas de aula (duas de 1.º ano, três de 2.º ano, duas de 3.º ano e duas de 4.º ano), uma sala de professores, uma sala de funcionários, uma sala de apoio, uma biblioteca, um ginásio, um refeitório e diversas casas de banho.

A zona exterior da escola é grande e as crianças conseguem ter contacto com diversos tipos de estímulos para as suas brincadeiras, desde um parque com baloiços, um campo de futebol e a uma vasta área com árvores e terreno para correrem e fazerem variadas brincadeiras. Pelo chão da zona exterior também encontramos alguns jogos pintados, que os alunos algumas vezes também incluem nas brincadeiras deles.

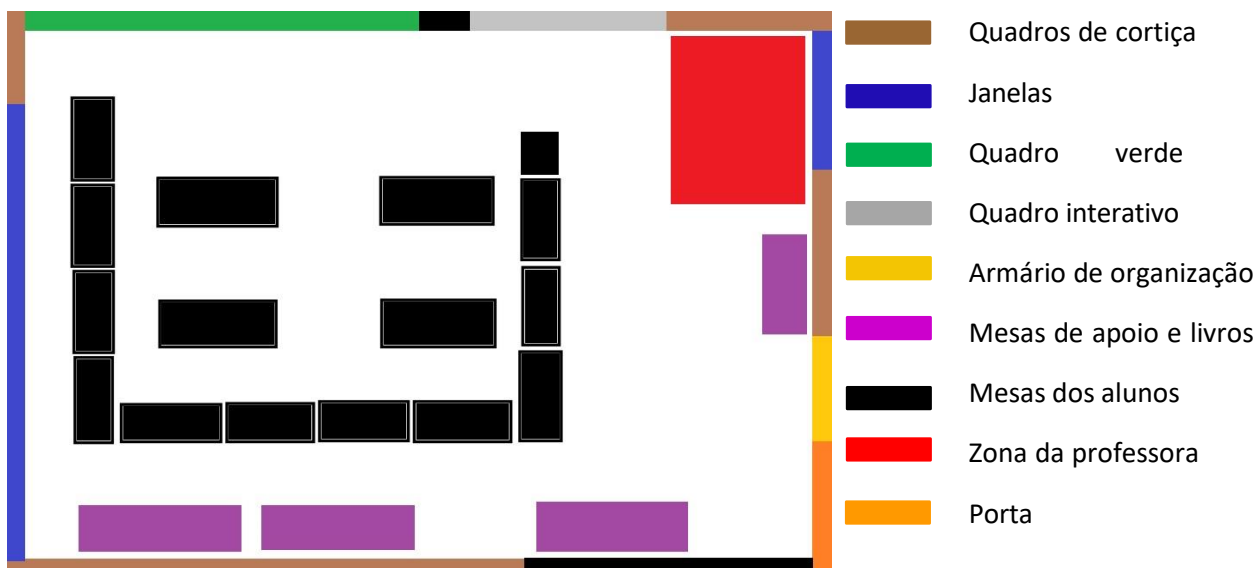
Caracterização da sala de aula

A sala de aula onde foi realizada a PES tem as mesas organizadas em “U” e, no meio do “U”, podemos encontrar duas filas, cada uma com quatro alunos, pois a turma é muito grande para conseguir ter as crianças todas em “U”, e é composta também por uma zona reservada para a professora com o seu computador, um armário e uma cómoda de apoio

com diversos materiais e no fundo da sala ainda podemos encontrar duas mesas com livros que as crianças podem ler sempre que quiserem (figura 2).

Figura 2

Planta da sala de aula



Os lugares dos alunos foram definidos conforme a sua capacidade de atenção e o seu comportamento, sendo que no interior do “U” podemos encontrar crianças com maior nível de distração e que, portanto, têm de ficar viradas para o quadro. Contudo, os lugares não são fixos, pois os alunos estão em constante mudança, se necessário.

O horário da turma é durante a semana toda havendo duas pausas: um intervalo durante a manhã e outro à hora do almoço. As aulas terminam às 15h45, contudo, após o intervalo, alguns alunos seguem para as AEC. A maioria da carga horária é utilizada para as disciplinas do português, matemática e estudo do meio e nos finais de tarde aparecem sempre as aulas coadjuvadas (figura 3).

Figura 3*Horário da turma*

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00 - 09:30	Português	Português	Matemática	Português	Est. Meio
09:30 - 10:00	Português	Português	Matemática	Português	Est. Meio
10:00 - 10:30	Português	Est. Meio	Matemática	Matemática	Português
10:30 - 11:00	Português	Est. Meio	Matemática	Matemática	Português
11:00 - 11:30	Intervalo				
11:30 - 12:00	Matemática	Matemática	Português	Português	Matemática
12:00 - 12:30	Matemática	Matemática	Português	Português	Matemática
12:30 - 14:15	Almoço				
14:15 - 14:45	Matemática	Matemática	Ap. Estudo	Ap. EStudo	Ap. Estudo
14:45 - 15:15	Est. Meio	Ed Física	Ed. Art. (Art V.)	Ed. Art. (Mus)	O.C.
15:15 - 15:45	Est. Meio	Ed Física	Ed. Art. (Art V.)	Ed. Art. (Mus)	O.C.
15:45 - 16:15	Intervalo				
16:15 - 16:45	AFD	AFD	ALE	AB	AB
16:45 - 17:15	AFD	AFD	ALE	AB	AB

As disciplinas de português, matemática e estudo do meio são lecionadas pela professora titular da turma, contudo, educação física, educação artística (artes visuais) e educação artística (música) são lecionadas por professores coadjuvantes especializados, uma decisão tomada pelo agrupamento, pelo simples facto de o 2.º ano ter provas de aferição no final do ano e irem mais preparados.

Caracterização da turma

A turma onde decorreu a PES era de 2.º ano e era composta por 24 alunos, 12 meninas e 12 meninos, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. A turma era trabalhadora, contudo também eram muito faladores e tinham a particularidade de quando queriam alguma coisa se levantarem e virem questionar logo a professora, sem aguardar que a mesma se deslocasse até eles. Era uma turma que gostava bastante de ser desafiada e acima de tudo de receber prémios pelo seu empenho nos desafios e atividades propostas. Contudo, havia crianças que a determinadas alturas já sentiam que iam ganhar sempre os mesmos e às vezes mostravam alguma desmotivação por não conseguirem vencer.

Na turma existiam sete alunos com apoio, sendo que sete deles tinha medidas universais aplicadas, estando dois desses alunos em análise para que lhes sejam aplicadas medidas seletivas. Existem ainda dois alunos em acompanhamento por uma psicóloga fora da escola e um aluno que apesar de estar no 2.º ano de escolaridade, devido às medidas aplicadas, ainda está a aprender conteúdos de 1.º ano. Apesar das dificuldades, são alunos que tentam realizar as tarefas propostas, alguns deles com maior apoio e acompanhamento durante a realização das tarefas, mas todos eles vão conseguindo realizar as atividades.

Existem também algumas crianças que ingressaram no 1.º ciclo com apenas cinco anos e o nível de imaturidade deles revê-se nas atitudes dentro da sala de aula, desde o falar sem respeitar os outros, comentar tudo o que vêem, estarem constantemente de pé e distraídos.

De modo geral, a turma trabalha bem, são aplicados, realizam sempre tudo o que é pedido, procuram desafiar-se cada vez mais, gostam de ajudar e de sentir que são precisos para diversas tarefas. São também alunos responsáveis, procuram cumprir sempre com o que é pedido, mostram curiosidade em aprender mais e de formas lúdicas e desafiam as próprias professoras a desafiarem-nos a cada dia.

Percurso da Intervenção Educativa no 1.º ciclo do Ensino Básico

O percurso de intervenção educativa no 1.º ciclo do Ensino Básico decorreu durante treze semanas, sendo que as três primeiras foram de observação e as dez seguintes foram de implementação à segunda, terça e quarta-feira alternadas com o par pedagógico, ocorrendo, também, duas semanas intensivas de cinco dias.

As três semanas de observação tiveram como principal objetivo conhecer a turma, compreender as melhores metodologias de ensino-aprendizagem que poderíamos adotar com eles, identificar os alunos que apresentavam algumas dificuldades em determinadas áreas para que fosse possível planificar com intenções diferentes dentro do mesmo grupo e ainda conhecer bem a professora cooperante, pois ela saberia orientar-nos da melhor maneira nas nossas escolhas e nas atividades que escolheríamos para serem desenvolvidas

durante as semanas de implementação e ainda especificar alguns casos de alunos que tinham medidas universais e alguns que estavam a ser avaliados para usufruírem de medidas seletivas.

Na área do português, a PC solicitou ao par estágio para que todas as semanas trabalhassem conteúdos gramaticais e dessem maior foco a esse momento, pois na leitura e escrita e na educação literária a PC já tinha avançado bastante com o grupo. Dessa forma, as PE introduziam as aulas de português com a revisão de um género literário, que tinha sido abordado anteriormente com a PC, e recorriam aos mesmos para trabalhar os conteúdos gramaticais, desde os verbos e a sua conjugação, a sílaba tónica e a sílaba átona, interjeição, significados conotativos e a coordenação copulativa e disjuntiva. Ainda na gramática, as PE, em todas as sessões, recordaram as classes de palavras: nomes próprios, nomes comuns, adjetivos, determinantes artigos e verbos. A PE na semana intensiva promoveu ainda um momento de leitura na biblioteca da escola, onde permitiu que as crianças fossem para um ambiente diferente e tivessem um contacto diferente com o livro. A PC pediu que todas as quartas-feiras a turma fizesse produção de escrita, sendo que as mesmas variaram entre escrever uma banda desenhada, um texto narrativo, um informativo e um descritivo.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, a PC pediu também às PE que as mesmas dessem diversos conteúdos, mas que em todas as semanas de implementação realizassem uma experiência. A PE abordou temas como os animais, a sua alimentação, o revestimento, a locomoção e o habitat, os animais que migram, hibernam e estivam, os principais órgãos do corpo humano, o ciclo da água, a segurança nos rios e nas praias e a valorização da aplicação dos direitos consagrados na Convenção dos Direitos da Criança. Como experiências, a PE realizou maioritariamente experiências com água. Na primeira foi possível observar que as plantas absorviam água e como a esta última tinha corante elas mudavam de cor. Posteriormente, foi efetuada uma experiência sobre o ar quente e o ar frio para perceber se o ar ocupa espaço ou não e ainda uma experiência que mostrava como funcionava o ciclo da água no nosso planeta, onde as crianças depois de perceberem o ciclo da água tiveram a oportunidade de o observar numa maquete.

Na Matemática, a PC selecionou diversos conteúdos que tinham de ser abordados e trabalhamos então diversos temas acordados. Foi abordado pela PE o perímetro e como calculá-lo, a tabuada do três e do seis, com maior enfoque na do três, conceitos como o triplo e a terça parte e o dinheiro, que, apesar de ter sido brevemente lecionado no ano transato, já estava esquecido. Aprenderam ainda a localizarem-se e a orientarem-se no espaço, isto é, o significado de meia-volta, um quarto de volta para a direita ou para a esquerda e a volta completa, sendo que esta temática teve como auxílio o robô DOC que tinha sido um material didático apresentado numa unidade curricular da licenciatura. Por fim, foram lecionadas as horas e as medidas de capacidade: massa e volume.

Na educação física, apesar de ter sido lecionada apenas nas semanas em que as PE estavam a ser supervisionadas pela professora de Educação Física da ESE, o maior foque foram as perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios e os jogos. As PE não deram mais aulas, pois no agrupamento todas as turmas de segundo ano são acompanhadas por professores externos a educação física e expressões devido às provas de aferição a que estes são submetidos.

Este ano foi também um pouco atípico, pois as provas de aferição do 2.º ano seriam feitas através de um computador e dessa forma, todas as tardes de segunda-feira eram destinadas ao uso do computador e as PE tiveram de ensinar conceitos básicos da utilização de um computador, como usar o e-mail, o word, fazer parágrafos, colocar acentos e ainda orientaram a turma para a pesquisa de informações pertinentes para algumas temáticas que seriam desenvolvidas ao longo da semana. Foi um desafio muito grande ter vinte e quatro alunos cheios de dúvidas em relação à utilização do computador, o que já seria de esperar para crianças com 7/8 anos de idade que nunca tinham tido contacto com as referidas ferramentas.

Todas as atividades planificadas tinham a intenção de permitir que as crianças dessem a sua opinião, falassem sobre os temas abordados, saíssem do conceito de sala de aula ao qual estavam habituadas e acima de tudo que tivessem prazer a aprender.. Algo que considerei um motor fundamental para as minhas atividades foi a interdisciplinaridade

entre elas, pois conseguia abordar diversas áreas sem que os alunos sentissem a transição entre as mesmas.

Para além de todo o trabalho desenvolvido nas áreas acima mencionadas, a PE ajudou a PC a realizar algumas atividades para o projeto DAC – Domínios de Autonomia Curricular, nomeadamente fez o power point sobre o projeto que foi apresentado por duas alunas da sala e ainda ajudou as alunas a praticarem a apresentação do mesmo. O projeto DAC foi bastante importante para a turma, pois conseguiram conhecer mais sobre a sua cidade e alguns dos antigos costumes dela. A participação da turma em projetos é fundamental para um crescimento holístico que permita que eles trabalhem no formato projeto e experimentem novas metodologias de trabalho, e a meu ver resultou muito bem com a turma.

A PE contribuiu também na montagem das prendas da Páscoa da sua sala e de outra turma de 2.º ano da escola onde realizou a PES, dadas pela Associação de Pais, e ajudou também a PC nos preparativos para o Arraial de fim de ano, desde as vestimentas das meninas e dos meninos aos objetos que levariam consigo.

Para além das atividades realizadas em sala de aula, a PE acompanhou a PC em duas visitas de estudo, uma na cidade que alberga a escola e outra em São João da Madeira – Aveiro. Na primeira atividade a PE acompanhou a PC e as crianças até ao Teatro onde puderam ver uma peça sobre a igualdade de género. Na visita de estudo a São João da Madeira, a PE acompanhou a turma e a PC até ao Museu da Chapelaria, ao Museu do Calçado e à Fábrica Viarco.

Terminadas as dez semanas, a PE sentiu que a turma evoluiu em diversos aspetos. Houve, de facto, muito carinho e respeito mútuo envolvidos, facilitando a conquista do grupo e o trabalho desenvolvido ao longo da PES. Como é de esperar tivemos de conseguir gerir conflitos, ouvir ambas as partes e agir da melhor maneira para que todos se sentissem bem ao virem falar connosco e expor o que tinha acontecido para gerir determinado conflito.

Em suma, considero que a PES em 1.º ciclo foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional, preparando-me para diversos contextos em que possa vir a trabalhar

e também me deu ferramentas diferenciadas para trabalhar com crianças com diversas personalidades.

Capítulo II – Trabalho de investigação

Introdução

Neste capítulo, é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido ao longo do ano transato, estando organizado em subcapítulos. No primeiro subcapítulo, é apresentada a problemática e os objetivos/questões colocados para a realização do estudo. No segundo subcapítulo, surge a fundamentação teórica, enquadrando-se o tema com base em diferentes autores e em alguns estudos empíricos. No terceiro subcapítulo, podemos encontrar as opções metodológicas, bem como a caracterização dos participantes do estudo, dos métodos e técnicas de recolha de dados selecionados, questões éticas, intervenção educativa com a descrição das atividades e, por fim, a calendarização do estudo. No quarto subcapítulo, são apresentados e analisados os dados recolhidos e, por fim, no quinto e último subcapítulo, encontram-se as conclusões e limitações do estudo.

Pertinência do Estudo

A linguagem verbal é fundamental no desenvolvimento humano, uma vez que é através dela que a criança se expressa, comunica e se relaciona com os outros. O desenvolvimento da linguagem na infância é um processo complexo, mas que, paradoxalmente, é adquirido de forma rápida e eficaz, sem que seja necessário ensino formal. A partir da segunda metade do século XX, a variabilidade existente na aquisição da linguagem passou a ser objeto de estudo, passando a valorizar-se a dimensão social no processo de aquisição, em particular a qualidade do *input* e o ambiente linguístico (Sim-Sim, 2017), seja no contexto familiar ou no jardim de infância.

Com efeito, um dos domínios linguísticos mais permeável ao contexto sociocultural é o lexical, na medida em que o contacto com diferentes contextos e registos, bem como a variedade linguística de origem são determinantes para o capital lexical das crianças (Duarte et al, 2011). Uma vez que as crianças, em particular entre os 3 e os 6 anos, passam grande parte do seu tempo no jardim de infância, é fundamental que aqui se desenvolva

um trabalho estruturado que promova o desenvolvimento linguístico, em geral, e lexical, em particular.

Posto isto, este estudo centra-se no desenvolvimento lexical infantil e explora possíveis fatores que diferenciam o nível de desenvolvimento de cada criança, como o meio social e familiar de onde vêm.

Para a realização e orientação deste projeto foram colocadas as seguintes questões:

1. Quais são os domínios do conhecimento lexical mais problemáticos para as crianças?
2. Qual é a importância da implementação de atividades direcionadas para o desenvolvimento lexical?
3. De que forma o desenvolvimento lexical das crianças reflete o estatuto socioeconómico e cultural da família?

Para responder às questões investigativas foram delineados os seguintes objetivos:

- avaliar o conhecimento lexical das crianças;
- identificar dificuldades no conhecimento lexical para posterior intervenção;
- desenvolver atividades de promoção do conhecimento lexical;
- Compreender a importância da interação pedagógica no desenvolvimento do conhecimento lexical das crianças;
- compreender a importância do estatuto socioeconómico e cultural da família no conhecimento lexical das crianças.

Fundamentação Teórica

Neste subcapítulo, encontra-se a fundamentação teórica referente à problemática em estudo. Através da pesquisa bibliográfica procurou-se entender a importância da linguagem, com especial enfoque no desenvolvimento do léxico, tendo em conta dois fatores: a importância de frequentar a educação pré-escolar e o meio social e familiar em que a criança se insere.

Deste modo, no primeiro subtema pretende-se explicar a importância da linguagem, o papel que esta desempenha entre os seres humanos e a importância de desenvolvê-la na idade recomendada por especialistas.

No segundo subtema, pretende-se explicar o papel e a importância do pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem.

No terceiro subtema, pretende-se perceber qual a influência do meio social e familiar da criança no desenvolvimento da linguagem e também a importância do estatuto socioeconómico e cultural da família no conhecimento lexical das crianças.

Importância da linguagem

A linguagem desempenha um papel fundamental na comunicação e interação entre os seres humanos, e a sua importância é multifacetada. Ela abrange várias áreas da vida, incluindo a socialização, a expressão de pensamentos e emoções, a transmissão de conhecimento, a construção de identidade e preservação da cultura, tornando, dessa forma, a sua aquisição um processo essencial para um desenvolvimento completo das crianças.

A aquisição da linguagem é um processo pelo qual os seres humanos desenvolvem a capacidade de entender, produzir e usar a linguagem. É um processo complexo e ocorre naturalmente durante a infância, quando as crianças estão expostas à linguagem no seu dia a dia e interagem com os outros, produzindo, intuitivamente, a língua dessa comunidade. Desenvolver a linguagem vai além de aprender novas palavras, envolvendo a assimilação de vários componentes linguísticos que permitem compreender, produzir e interagir de forma eficiente. Sim-Sim *et al.* (2008) dizem-nos que

O desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem são apreendidas simultaneamente. À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos. (p.13)

Viotti (2008) diz-nos que a linguagem oral compreende a componente expressiva e compreensiva e é composta por quatro componentes linguísticos: fonológica, semântica, morfossintática e pragmática.

A componente fonológica diz respeito aos sons de uma língua e à maneira como esses sons funcionam e interagem. Durante a aquisição da linguagem, as crianças aprendem a perceber e a distinguir e produzir os fonemas específicos da língua à qual são expostas, bem como padrões de entoação, ritmo e prosódia. O desenvolvimento do sistema fonológico da língua envolve a aquisição de um conjunto de regras que determinam como os sons da língua se combinam e organizam, bem como o modo como se articulam em diferentes posições na palavra. Por exemplo, uma criança falante nativa de português europeu, aprenderá de inconsciente que o fonema /l/ se pronuncia de forma diferente quando está no início da sílaba ([l], como em *lua*) ou quando está no final ([ɫ], como em *sal*). A morfossintaxe é uma componente linguística que diz respeito à relação entre a morfologia e a sintaxe da língua. Ambos os termos, “morfologia” e “sintaxe”, referem-se a aspetos fundamentais da estrutura linguística.

A morfologia refere-se à estrutura interna das palavras, incluindo os seus constituintes, os morfemas, que são as unidades mínimas de significado, e a formação de palavras. Durante a aquisição da linguagem, as crianças aprendem a dividir as palavras nos seus componentes morfológicos (ex.: *gatos* – *gato* + *-s*), bem como as regras de formação de palavras, como a flexão verbal e a derivação

A sintaxe, por sua vez, lida com a organização das palavras em frases. A aquisição sintática envolve o desenvolvimento de regras que permitem a construção correta de enunciado, como a ordem de palavras da língua (por exemplo, a colocação de determinantes antes de nomes), a concordância verbal, etc.

A semântica envolve o significado das palavras e das frases. Durante a aquisição da linguagem, as crianças adquirem novas palavras (léxico), o que implica aprender como se pronunciam e o seu significado, bem como a entender as relações semânticas entre diferentes termos, como sinonímia, antonímia, hiperonímia, etc.

A dimensão pragmática diz respeito ao uso adequado da linguagem em contextos sociais. Os falantes adquirem habilidades pragmáticas para entender e aplicar normas de comunicação, como a adequação do tom, respeito ao contexto e interpretação das intenções comunicativas dos outros.

Estas componentes interagem de maneira complexa e são essenciais para a comunicação efetiva de uma língua. A aquisição bem-sucedida desses elementos garante uma participação plena na sociedade e nas diversas formas de expressão cultural e intelectual.

Qualquer criança saudável adquire e desenvolve o sistema linguístico de forma natural. Inês Sim-Sim (1995) diz-nos que a aquisição de linguagem é um processo de apropriação subconsciente, via exposição e sem ser necessário um mecanismo formal de ensino. Esta perspetiva está alinhada com teorias, como a teoria behaviorista e a teoria inatista, no campo da aquisição da linguagem. A teoria behaviorista, por exemplo, destaca a importância da exposição e da imitação no desenvolvimento da linguagem, enquanto a teoria inatista argumenta que os seres humanos têm uma predisposição biológica para adquirir a linguagem de forma inata.

Segundo Pacheco (2011), a ideia de que a aquisição de linguagem ocorre de maneira subconsciente e natural através da exposição é suportada por evidências observacionais de crianças que aprendem a falar sem educação formal. Muitas crianças desenvolvem habilidades linguísticas complexas apenas por estarem expostas ao ambiente linguístico ao seu redor.

No entanto, é importante mencionar que algumas teorias, como por exemplo a construtivista (Piaget) e a behaviorista (Skinner), enfatizam a influência do ambiente educacional, da interação social e da educação formal na aquisição e desenvolvimento da linguagem, especialmente em situações em que a exposição natural pode ser limitada.

Ou seja, as crianças adquirem a linguagem conforme o contacto com o seu redor. Quanto mais ricos forem esses contextos, maior será a possibilidade de as crianças terem um conhecimento lexical mais alargado, o que influenciará, mais tarde, o seu desempenho em tarefas de leitura e de escrita.

Pacheco (2011) citada por Laranjeira (2013) diz que se trata de um processo muito complexo e considera-se que há um período crítico na vida do ser humano, durante o qual o cérebro apresenta maior plasticidade e mais receptividade à aprendizagem de língua. Nesse período, as crianças têm a capacidade de obter um maior número de experiências linguísticas no ambiente ao seu redor. Isso implica que existe uma relação significativa entre a herança genética da criança e o ambiente em que ela se encontra. Se os ambientes nos quais as crianças estão inseridas não respeitarem esse período crucial ou crítico para a aquisição da linguagem, elas enfrentarão maior dificuldade em adquirir habilidades linguísticas em estágios posteriores. Embora não seja impossível ou extremamente difícil, o processo será mais desafiador e demorado do que se ocorresse nos momentos apropriados.

Em resumo, a interação entre fatores genéticos e ambientais desempenha um papel crucial na aquisição da linguagem, e a negligência do período crítico pode afetar negativamente esse processo.

Importância da Educação Pré-escolar na aquisição e desenvolvimento da linguagem

A Educação Pré-escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, proporcionando uma base sólida para o sucesso acadêmico e emocional ao longo da vida. A importância de frequentar a Educação Pré-escolar vai além da simples preparação para a escola; ela molda aspectos fundamentais do crescimento das crianças, influenciando as suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Um dos benefícios mais evidentes da Educação Pré-escolar é o estímulo ao desenvolvimento social. Durante esse período, as crianças têm a oportunidade de interagir com os colegas, aprendendo a compartilhar, cooperar e comunicar de maneira eficaz. Essas interações contribuem para a construção de habilidades sociais importantes, preparando-os para enfrentar situações sociais mais complexas ao longo da vida.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), dizem-nos que

Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são

chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. (p.4)

Segundo as OCEPE, “sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (p.60).

Quando as crianças ingressam no pré-escolar, já trazem um leque de vivências e experiências sociais que refletem o seu nível de desenvolvimento da linguagem. No entanto, a partir do momento em que começam a frequentar o Pré-Escolar, permanecem nas instituições a grande maioria do seu tempo. Sendo assim, é importante que o jardim de infância permita um ambiente estimulante para o desenvolvimento de cada criança. Com efeito, e de acordo com as OCEPE, a Educação Pré-escolar desempenha um papel crucial na aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças, fornecendo uma base sólida para as habilidades linguísticas que serão essenciais ao longo da vida. Esse período não apenas prepara as crianças para a transição para a educação formal, mas também desempenha um papel vital na construção de competências linguísticas fundamentais, conforme afirmam Sim-Sim *et al.* (2008): “durante o período da educação pré-escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso” (p.37).

Além disso, é necessário que os educadores de infância assegurem que todas as crianças sejam desafiadas, qualquer que seja o domínio do português com que chegam ao JI, permitindo que seja observável uma evolução na aquisição da linguagem em todas elas. Esses estímulos/atividades começam desde o momento em que as crianças chegam ao jardim de infância, como por exemplo, nas rotinas diárias. É nesses momentos que podemos observar uma partilha muito rica e com múltiplas interações (criança-educador/ educador-criança/ criança-criança), ou seja,

Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e

providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante (Sim-Sim *et al.*, 2008, p.11).

Sim-sim *et al.* (2008) apresentam algumas estratégias que o educador deve adotar para desenvolver a comunicação oral das crianças:

- Ser um ouvinte atento ao que a criança diz, expandindo sempre aquilo que ela quer dizer, ajudando-a a estruturar as frases e alargando-lhe o conhecimento lexical;
- Dinamizar momentos de conversa em que as crianças devem aguardar pela sua vez;
- Criar uma rotina onde existe um momento de leitura ou narração de histórias;
- Estimular o gosto por poesia, canções, lengalengas, trava-línguas, etc.;
- Aproveitar vivências do quotidiano para conversar com as crianças sobre assuntos diversos;
- Criar momentos que possibilitem às crianças narrar histórias através dos materiais que lhes são apresentados;
- Garantir oportunidades para que as crianças relatem acontecimentos vividos;
- Proporcionar momentos de debate de ideias e temas;
- Dinamizar jogos de linguagem que divirtam as crianças, para que, dessa forma, desenvolvam a consciência linguística.

Deste modo, “A exposição à língua materna e a participação em atividades comunicativas são os motores do desenvolvimento linguístico da criança (Sim-Sim *et al.*, p. 44), o que demonstra que, apesar de não ser escolaridade obrigatória, o pré-escolar é uma etapa educativa importante para o desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, ao longo da educação pré-escolar, deve-se procurar estimular e encaminhar a criança para ambientes linguísticos e interagir verbalmente com cada uma, uma vez que são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as disparidades que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças (Sim-Sim, 1998).

Conhecimento lexical e desenvolvimento da consciência lexical

O conhecimento lexical constitui uma parte fundamental do conjunto de conhecimentos inerentes a todos os falantes em relação à sua língua materna. Considerando que o domínio da língua requer, entre outros aspetos gramaticais, a proficiência no léxico, qualquer indivíduo falante de uma língua detém esse conhecimento, independentemente de sua formação académica.

O léxico de uma língua não é contável, pois a sua natureza virtual e o conhecimento individual que cada falante tem das palavras impossibilita a sua especificação e registo em documentos oficiais (Pacheco, 2011).

Nesse contexto, Sim-Sim (1998) destaca que "o léxico é uma área em constante evolução", uma vez que os meios disponíveis para a criação de novas palavras são vastos, e a formação de novos termos não apenas é uma realidade, mas também uma necessidade intrínseca.

Na verdade, cada comunidade linguística consome, transforma e concebe palavras, tornando o léxico de cada língua mais do que um depósito estático; ele pode ser concebido como uma base de dados em atualização permanente, conforme observado por Duarte (2000).

Duarte e colegas (2011) dizem-nos que o conhecimento lexical é o número de palavras que um adulto ou uma criança conhece. Quando a criança aprende uma nova palavra, ela aprende como se pronuncia (representação fonológica); o que significa (representação semântica), a classe gramatical a que pertence (representação gramatical) e, mais tarde, como se escreve (representação ortográfica).

Pacheco (2011) diz-nos que

O processo de aquisição lexical não se resume, contudo, à aquisição de palavras isoladas. À medida que as crianças alargam o seu léxico vão apreendendo as diferentes relações semânticas que existem entre as palavras. As relações estabelecidas numa fase inicial vão

sendo posteriormente reajustadas e refinadas durante o processo de aquisição da linguagem. (p.10)

As relações semânticas são os vínculos que unem palavras ou expressões dentro de uma frase, texto ou discurso, com base no significado que compartilham. Estas conexões fornecem estrutura e coesão à linguagem, capacitando os falantes a comunicar ideias de maneira mais clara e precisa.

Existe uma variedade de relações semânticas, incluindo relações de semelhança (sinonímia), de oposição (antonímia), de hierarquia (hiponímia e hiperonímia), e de parte todo (meronímia - holonímia), entre outras.

Na sinonímia, estabelece-se uma relação de semelhança entre duas ou mais palavras que têm significados semelhantes, como "casa" e "lar". Por conseguinte, essas palavras podem ser usadas no mesmo contexto, não se alterando o significado do enunciado. No entanto, a sinonímia raramente é total, "uma vez que não se atestam casos em que duas palavras possam ser utilizadas exatamente nos mesmos contextos em todos os registos" (Dicionário Terminológico). Por esse motivo, dois verbos como "morrer" e "falecer" são sinónimos parciais, pois, apesar de significarem o mesmo, não podem ocorrer exatamente nos mesmos contextos. Por exemplo, "o doente faleceu" mas não "a planta faleceu" (Amorim e Sousa, 2016, 267).

Já a antonímia ocorre quando duas unidades lexicais possuem significados opostos, embora possam "estar relacionadas por partilharem alguns traços semânticos" (Amorim e Sousa, 2016, p. 268). Por exemplo, os significados de "frio" e de "quente". estabelecem uma relação de oposição / contraste, apesar de pertencerem à mesma classe semântica, na medida em que ambas se referem a "temperatura". Já entre as palavras frio e magro não se estabelece a relação de antonímia, uma vez que as duas palavras não partilham nenhum traço semântico.

A relação de antonímia pode ser de três tipos diferentes: complementar ou por contrariedade, estrita ou graduável e relacional ou conversa (Duarte, 2000; Amorim e Sousa, 2016).

Na antonímia complementar, os significados das palavras excluem-se, podendo o significado de um “ser descrito como a negação do significado do outro” (Duarte, 2000, p. 93). Por exemplo, *morto / vivo – morto = “não vivo”*.

No caso da antonímia estrita ou graduável, “os significados opõem-se numa escala, não havendo uma relação de implicação recíproca pelo facto de existirem relações semânticas intermédias” (Amorim e Sousa, 2016, p. 268). É o caso, por exemplo, de *grande / pequeno*, na medida em que o contrário de grande não é “não pequeno”, uma vez que existem tamanhos intermédios, como “médio”.

Finalmente, na antonímia relacional ou conversa, estabelece-se uma relação de oposição simétrica, como, por exemplo, em *pai / filho*. Por esse motivo, uma das unidades lexicais pode ser substituída pela outra numa frase, “desde que haja uma inversão da ordem sintática dos elementos frásicos” (Amorim e Sousa, 2016, p. 268) - se x é *pai* de y, então y é *filho* de x.

De acordo com Duarte (2000, p. 91), o léxico dos falantes encontra-se “semanticamente hierarquizado”, havendo três níveis de relações: “palavras básicas, os seus hipónimos e os seus hiperónimos” (Costa e Santos, 2003, p. 93). Ou seja, há palavras que têm um significado mais geral (hiperónimos), que inclui o significado de palavras básicas. Por sua vez, estas palavras “básicas” incluem o significado de outras mais específicas (hipónimos). Por exemplo, o significado de “animal” (hiperónimo) é mais geral do que o de “gato”, “cão” ou “cavalo”, que se encontram no nível básico de categorização. Por sua vez, há palavras que referem um subconjunto de palavras básicas, tendo um significado mais específico, como “siamês”, “persa”, etc. São os hipónimos. Estabelece-se, assim, uma relação hierárquica de superordenação (ex.: *animal*) --> nível básico de categorização (ex.: *gato*) --> subordinação (ex.: *siamês*).

Deste modo, os nomes mais genéricos ocupam um lugar mais elevado na hierarquia, enquanto os nomes que têm um significado mais específico e restrito estão colocados num ponto inferior, estando subordinados a um nome que se encontre no nível básico de categorização. De acordo com Sim-Sim (1998), o nível de categorização que as crianças adquirem primeiro é o básico, na medida em que é nesse nível que os conceitos contêm mais informação e um menor grau de diferenciação. O facto de haver uma tendência universal para a seleção de palavras básicas tem sido apontado como evidência para a existência de “aptidões inatas e universais para a organização do nosso vocabulário mental” (Costa e Santos, 2003, p. 94).

Finalmente, a relação de holonímia é a que se estabelece entre duas palavras em que o significado de uma (holónimo) é o todo do qual outra é parte constituinte (merónimo). Por exemplo, “casa” é o holónimo de “telhado”, “janela”, “porta”, na medida em que uma casa é constituída por essas partes (merónimos).

A quantidade de léxico que uma criança possui aumenta com grande rapidez a partir dos dois anos, fase em que se dá a "explosão do vocabulário". A partir dessa altura e até à entrada na entrada na escolaridade obrigatória, há um aumento exponencial. De acordo com o quadro feito por Owens (1988), conseguimos perceber a produção lexical das crianças nos primeiros seis anos, que serve apenas como indicador de crescimento.

Tabela 1

Produção lexical nos seis primeiros anos

IDADE EM ANOS	PRODUÇÃO
2 anos	200-300 palavras
3 anos	+1000 palavras
6 anos	+2600 palavras

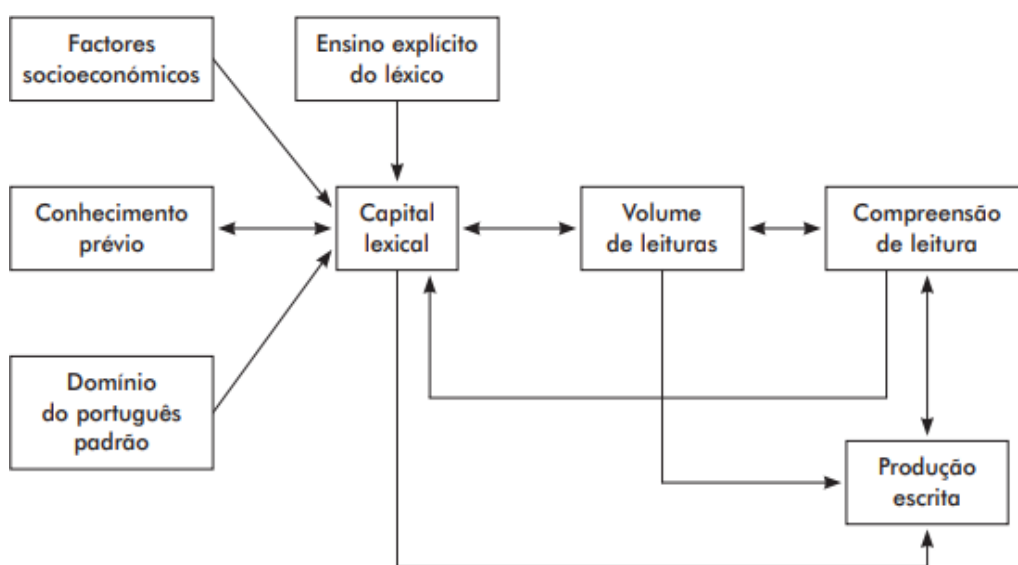
O domínio do léxico está diretamente relacionado com a aprendizagem da leitura, por isso é fundamental todo o trabalho desenvolvido na Educação Pré-escolar para o

desenvolvimento do léxico das crianças. Com efeito, se o capital lexical de uma criança for menor, maior será a dificuldade no processo de leitura e de compreensão da leitura.

No modelo apresentado abaixo podemos perceber que são diversos os fatores que mostram a relação entre o conhecimento lexical, a compreensão da leitura e qualidade da escrita.

Figura 4

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



Duarte *et al.*,2011, adaptado de Lubliner & Smetana, 2005)

Este modelo conceptual parte do pressuposto de que os elementos socioeconómicos (como escolaridade dos pais e acesso a materiais escritos), os conhecimentos prévios que a criança possui sobre o mundo ao seu redor e a sua variedade linguística são responsáveis pelo capital lexical das crianças ao ingressarem na escola. Com efeito, uma criança que viva num ambiente com livros e com pais com um nível de escolaridade mais elevado terá mais oportunidades de aprender novas palavras. Por outro lado, quanto mais diversificadas forem as suas vivências, por exemplo, com contacto com pessoas com estatutos diferentes e com acesso a eventos culturais, como teatro ou cinema, mais rico será o seu léxico. Finalmente, uma criança que domine o português padrão terá,

também, à partida, o domínio do léxico que encontrará em material escrito, o que facilitará a sua compreensão.

Se o efeito do capital lexical no volume e compreensão de leitura é inquestionável, o inverso também é verdade. De facto, Duarte e colegas (2011) dizem-nos que

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 (p.9).

Por conseguinte, o capital lexical pode ser aprimorado e ampliado através do aumento da quantidade e compreensão das leituras realizadas, fatores cruciais para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita. Este capital lexical também pode ser enriquecido por meio do ensino explícito do léxico, superando eventuais limitações iniciais e contribuindo para o sucesso académico. O ensino explícito do léxico colmata as limitações do capital lexical de partida e “desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar” (Lubliner & Smetana, 2005, citado por Duarte *et al.*, 2011, p.10).

Conforme mencionado anteriormente, podemos observar uma relação significativa entre a quantidade de experiências e a prática de leitura de uma criança e o desenvolvimento do seu capital lexical. Isso significa que proporcionar oportunidades regulares de leitura e incentivar o hábito de ler são estratégias altamente eficazes para enriquecer o vocabulário de uma criança. Esses momentos de leitura não apenas ampliam o repertório de palavras que a criança conhece, mas também contribuem para uma compreensão mais profunda e rica da linguagem. Portanto, fomentar a leitura emerge como um dos meios mais eficazes para promover o crescimento lexical nas crianças.

Em suma, o desenvolvimento lexical é uma parte crucial do crescimento e da aprendizagem das crianças. Um campo lexical amplo e diversificado proporciona uma base sólida para as crianças comunicarem, compreenderem, pensarem criticamente, expressarem-se criativamente e relacionarem-se com os outros.

Influência do meio social e familiar da criança no desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem de uma criança é profundamente influenciado pelo meio social e familiar ao seu redor. O ambiente em que uma criança cresce, interage e aprende desempenha um papel crucial na aquisição e evolução das suas habilidades linguísticas.

No seio familiar, as crianças são expostas à língua desde os primeiros dias de vida¹. A qualidade e a quantidade das interações entre os membros da família desempenham um papel importantíssimo, pois crianças expostas a uma variedade de expressões verbais, diálogos estimulantes e leitura frequente têm mais chances de desenvolver um vocabulário robusto e uma compreensão mais profunda da linguagem, uma vez que funcionam como “um suporte e fator gerador de situações múltiplas de aprendizagem” (Mata, 2006, p. 64).

Um ambiente social mais amplo, incluindo interações com crianças, professores e a comunidade em geral, também molda o desenvolvimento linguístico. A diversidade de contextos sociais oferece à criança a oportunidade de adaptar o seu discurso a diferentes situações e audiências, promovendo assim a fluência e a flexibilidade linguística.

Além disso, a valorização da linguagem na comunidade e a promoção de uma atmosfera positiva em relação à comunicação são muito importantes. Crianças que se sentem encorajadas a expressar as suas ideias, a fazer perguntas e a participar ativamente nas conversas tendem a desenvolver habilidades de linguagem mais avançadas.

Posto isto, o meio social e familiar desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da linguagem de uma criança. Um ambiente rico em estímulos verbais, interações positivas e diversidade linguística cria uma base sólida para a aquisição de habilidades linguísticas, preparando a criança para uma comunicação eficaz ao longo da sua vida.

¹ Na verdade, essa exposição começa ainda antes do nascimento, mas não nos focaremos nessa etapa, por ultrapassar os limites deste trabalho.

Mata (2006) fala-nos sobre as diferenças individuais na aquisição de vocabulário que demonstram que crianças com acesso à leitura de histórias demonstram maior evolução no que toca ao desenvolvimento da linguagem.

Lowry (2014), em relação à literatura em casa, defende que um ambiente favorável ao desenvolvimento da linguagem depende das seguintes condições:

1. As crianças precisam de ouvir muitas palavras de forma frequente;
2. As crianças aprendem o vocabulário e a gramática em simultâneo.
3. As crianças aprendem palavras quando estão interessadas;
4. As crianças aprendem melhor quando os adultos são responsivos;
5. As crianças aprendem as palavras quando o significado é claro.

Desta forma, os pais devem procurar criar um ambiente que promova as condições acima mencionadas, pois estarão a contribuir para o desenvolvimento da linguagem do seu filho, influenciando positivamente a sua evolução como pessoa.

Vários estudos investigaram, os efeitos que o meio social tem na aquisição da linguagem, mas iremos dar destaque à teoria sociocultural do desenvolvimento da linguagem, proposta por Lev Vygotsky (2008). Esta é uma das principais perspetivas que enfatizam a influência do meio social no desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Vygotsky (2008), a linguagem é uma ferramenta cultural que é adquirida por meio da interação social. Os adultos desempenham um papel crucial ao fornecer suporte e orientação adequados para ajudar a criança a avançar na aquisição da linguagem.

Outros estudos têm explorado como diversos fatores sociais (estatuto socioeconómico, exposição a diferentes culturas e interação com pares) influenciam a aquisição da linguagem. Por exemplo, várias pesquisas têm mostrado que crianças expostas a uma variedade de experiências linguísticas desde cedo têm maior probabilidade de desenvolver capacidades linguísticas mais avançadas (Sim-Sim, 1998).

Além disso, o contexto sociocultural em que uma criança está inserida pode afetar o uso da linguagem. Um dos fatores que os estudos apontam ter maior influência na quantidade de léxico que uma criança possui são as condições socioeconômicas dos pais. Com efeito, um estudo realizado nos Estados Unidos (Snow *et al.*, 1992) mostrou que, até à entrada na escola, os filhos de profissionais diferenciados são expostos a mais 50% de palavras do que os filhos de trabalhadores manuais e ao dobro das palavras dos filhos de famílias que recebem subsídio de desemprego.

Num outro estudo realizado nos Estados Unidos, Hart e Risley (2003) dizem-nos que 86% a 98% das palavras gravadas no vocabulário de cada criança constam também no vocabulário dos pais. Antes de as crianças fazerem parte de qualquer outro grupo, a maioria do seu vocabulário vem da sua família. Ainda de acordo com os mesmos autores, aos quatro anos de idade uma criança a viver numa família com estudos já teria ouvido cerca de 45 milhões de palavras, enquanto uma criança proveniente de uma família de classe trabalhadora e com menos condições teria ouvido 26 milhões de palavras e uma criança de uma família de baixos rendimentos teria ouvido apenas 13 milhões de palavras.

Embora este estudo tenha sido alvo de críticas pelo diminuto tamanho da amostra, outros estudos têm corroborado a relação entre desenvolvimento lexical e contexto socioeconómico. Ou seja, o estatuto socioeconómico da família pode ter um impacto significativo no conhecimento lexical das crianças. Assim, o ambiente familiar, incluindo a interação com os pais, irmãos e outros membros da família, desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem.

Em famílias com um alto estatuto socioeconómico e cultural, nas quais os pais têm níveis de escolaridade mais elevados e têm acesso a recursos culturais e educacionais, é maior a probabilidade de as crianças serem expostas a uma linguagem mais rica desde o nascimento. Os pais, por terem mais estudos e mais recursos culturais, podem utilizar uma linguagem mais elaborada, envolvendo as crianças em conversas e estimulando a aquisição de palavras e conceitos novos.

Além disso, famílias com maior estatuto sociocultural muitas vezes têm acesso a uma variedade de materiais de leitura, livros e atividades educacionais, tornando-se um

fator importantíssimo para a aquisição de novo vocabulário dos seus filhos. Essas famílias também podem ter maior probabilidade de participar de programas de leitura em família (por exemplo antes de irem dormir), visitar museus, exposições culturais e outras atividades que promovam e contribuam para o desenvolvimento do léxico.

Por outro lado, nas famílias com estatuto socioeconómico mais baixo, nas quais pode haver menos acesso a recursos educacionais e culturais, as crianças podem estar menos expostas a um input de qualidade, uma vez que os pais dedicam grande parte do seu tempo ao trabalho e, quando chegam a casa, aos afazeres do lar, como mantê-lo arrumado e limpo, garantir as refeições e preparar tudo para o próximo dia. A falta de interação verbal estimulante e o menor acesso a materiais de leitura podem dificultar o desenvolvimento da linguagem das crianças.

Contudo, é importante ressaltar que o estatuto socioeconómico da família não determina completamente o conhecimento lexical das crianças. Existem diversos outros fatores que podem influenciar o desenvolvimento da linguagem, como a interação com pares, o ambiente escolar, o contexto social e cultural mais amplo, entre outros (Sim-Sim, 1998).

Além disso, é fundamental destacar que todas as crianças têm a capacidade de aprender e desenvolver a sua identidade, independentemente do estatuto socioeconómico da família. A intervenção precoce, o estímulo adequado e o acesso a oportunidades educacionais podem ajudar a minimizar as diferenças iniciais e promover o desenvolvimento linguístico e lexical das crianças, independentemente das suas origens sociais, o que nos leva a perceber que a educação pré-escolar tem, de facto, um papel muito importante no desenvolvimento das crianças, pois acaba por ser, muitas vezes, o sítio principal para as estimular e as ajudar a crescer e a desenvolver todas as suas capacidades.

Estudos Empíricos

Neste ponto apresentam-se as leituras de trabalhos académicos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para o trabalho apresentado, sobre o desenvolvimento do conhecimento lexical, que surge após outros trabalhos já realizados nesta vertente. A pesquisa aconteceu no Repositório do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e no repositório da Biblioteca do Conhecimento Online (B-on).

Destaco, primeiramente, o trabalho desenvolvido por Carolina Duarte, que desenvolveu o projeto “Desenvolver a competência lexical em crianças do Pré-Escolar: uma experiência” em 2021, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Este projeto centrava-se no desenvolvimento da competência lexical em crianças em idade Pré-Escolar através da aplicação de um pré-teste e pós-teste de Avaliação da Linguagem Oral, de Inês Sim-Sim. Concluiu que as implementações de atividades direcionadas para o desenvolvimento lexical são benéficas e indutoras de várias aprendizagens, ajudando as crianças a desenvolver a consciência lexical. Para a avaliação do conhecimento lexical antes e após a intervenção, foi usado o Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2014).

De seguida, destaco o trabalho realizado por Daniela Labrincha (2016), intitulado "Determinar os níveis de conhecimento linguístico – lexical à entrada e saída do 1.º ano de escolaridade e a sua influência na aprendizagem da leitura e escrita". Embora o estudo se tenha concentrado em crianças do 1.º ciclo, o uso do TICL suscitou interesse na análise dos resultados obtidos pela pesquisadora. O estudo visou comprovar que o desenvolvimento lexical das crianças no início e ao longo do primeiro ano de escolaridade afeta a sua aprendizagem de leitura e escrita. Os resultados revelaram que, embora não tenha sido possível demonstrar uma correlação direta entre um vocabulário mais amplo no início do Ensino Básico e um melhor desempenho na leitura e escrita, ficou evidente que crianças com um vocabulário rico e diversificado têm maior facilidade de aprendizagem nessas áreas.

Por fim, destaco o trabalho desenvolvido pela Ana Sousa, em 2012, intitulado “A linguagem oral na Educação Pré-Escolar – uma ferramenta para crescer, comunicando”, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. O estudo centra-

se no desenvolvimento de novas competências ligadas à compreensão e expressão oral, chegando à conclusão de que as situações comunicativas que mais motivavam e envolviam as crianças eram aquelas relacionadas com as suas experiências pessoais e preocupações, as quais as levavam a perceber o mundo ao seu redor através de sua própria perspectiva.

Metodologia

Neste ponto, são apresentadas as opções metodológicas escolhidas para desenvolver este trabalho, descritos os participantes envolvidos, explicados os instrumentos de recolha de dados, a intervenção educativa e a respetiva calendarização do estudo.

Opções metodológicas

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

Considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação (Carveiro, 2007, p.203).

Por sua vez, os estudos de caso colocam a investigação numa posição de maior proximidade e menor julgamento do que estudos de cariz mais transversal, o que nos pareceu importante nesta investigação. Como menciona Morgado (2012), este tipo de estudo mobiliza uma lógica de complementaridade entre dois paradigmas de investigação e duas abordagens ao objeto de estudo que melhor possam ajudar a investigação a interpretar os fenómenos em estudo.

Participantes

O trabalho foi desenvolvido em contexto de Educação Pré-escolar, com um grupo constituído inicialmente por nove crianças, três meninas e seis meninos, todas com cinco anos de idade. Todas as crianças envolvidas no estudo tinham apenas nacionalidade portuguesa e cinco anos de idade completados em 2022.

Uma das crianças do grupo de participantes estava sinalizada pela educadora para frequentar terapia da fala e psicóloga, o que começou a acontecer no mês de maio. Para não enviesar os resultados, os dados relativos a essa criança foram excluídos da análise, uma vez que a evolução que se registou entre o pré-teste e o pós-teste pode ser explicada não só pelas atividades realizadas como também por esse apoio externo.

A tabela que se segue sintetiza as informações dos oito participantes no estudo, apresentando a idade em anos; meses (ex.: 5;1 = cinco anos e um mês).

Tabela 2

Caracterização dos participantes

Crianças (código)	Sexo	Idade	Encarregado de Educação (código)
A1	Feminino	5; 1	P1
A2	Feminino	5; 0	P2
A3	Feminino	5; 4	P3
A4	Masculino	5; 5	P4
A5	Masculino	5; 10	P5
A6	Masculino	5; 6	P6
A8	Masculino	5; 6	P8
A9	Masculino	5; 6	P9

Os encarregados de educação dos participantes foram também integrados como participantes, de modo a podermos caracterizar o agregado familiar das crianças e avaliar a relação do contexto socioeconómico e cultural com o conhecimento lexical. A sua participação realizou-se através da resposta a um questionário.

Métodos e instrumentos de recolha de dados

A técnica de recolha de dados serve para garantir o controlo, a análise de dados e o registo de informações.

Desta maneira, a escolha dos instrumentos para a recolha de dados foi pensada para ser eficaz na investigação. Nesta investigação em particular, recorreu-se a instrumentos como a observação, questionário aos encarregados de educação e aplicação de um teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL) inspirado no TICL elaborado pela professora Fernanda Leopoldina Viana (1995). Todos os instrumentos escolhidos foram fundamentais para o processo de desenvolvimento da investigação, tornando-a mais viável e mais fundamentada.

Teste de Identificação de Competências Linguísticas

O TICL é composto por uma série de atividades que visam avaliar competências linguísticas ao nível do conhecimento lexical, regras morfológicas básicas (ex.: concordância em género e em número), memória auditiva e reflexão sobre a língua de crianças entre os 4 e os 6 anos de idade. Embora o instrumento tenha sido contruído para avaliar principalmente a linguagem expressiva, a parte relativa ao conhecimento lexical pode ser utilizada também para avaliar a linguagem recetiva. Neste trabalho foi apenas utilizada esta subescala do conhecimento lexical das crianças, sendo constituída por 64 itens distribuídos por oito categorias. Cada resposta correta é pontuada com um ponto. Uma vez que os mesmos itens são utilizados para avaliar a linguagem expressiva e recetiva, à exceção da explicitação de opostos, em que se avalia apenas a linguagem expressiva, a pontuação máxima desta parte da prova é de 120 pontos: 56 para a linguagem expressiva, 64 para a linguagem recetiva. A tabela que se segue sintetiza esta parte da prova.

Tabela 3*Sintetização da prova TICL*

Tarefa	N.º de itens	Pontuação máxima (linguagem expressiva e recetiva)
Nomeação de partes do corpo (Partes do Corpo)	8	16
Nomeação de objetos (Objetos)	8	16
Identificação de verbos que indicam ações (Verbos)	8	16
Nomeação de elementos pertencentes a determinado campo semântico (Categorias)	8	16
Explicitação de funções (Funções)	8	16
Utilização de locativos (Locativos)	8	16
Nomeação de cores (Cores)	8	16
Explicitação de opostos (Opostos)	8	8
TOTAL		120

Questionário

No que diz respeito ao questionário, este foi aplicado aos encarregados de educação das oito crianças do grupo de participantes, com o intuito de relacionar os resultados do inquérito com os resultados dos testes TICL aplicados.

O questionário está dividido em seis partes, a primeira das quais tem como objetivo apresentar o questionário, a investigadora e elucidar os encarregados de educação sobre o seu objetivo. A segunda secção diz respeito a dados pessoais dos encarregados de educação, como a sua profissão e as suas habilitações académicas. A terceira secção diz respeito aos hábitos de leitura da criança e contacto com livros, desde a quantidade de livros que os encarregados de educação lhes leem, possuem, compram ou até a frequência e a idade com que os educandos tiveram contacto com os livros. A quarta secção é direccionada ao contacto que a criança tem com bibliotecas municipais e se já requisitaram

livros naquele espaço. A quinta e sexta secção referem-se à opinião dos pais relativamente à importância da leitura de livros para o desenvolvimento do léxico do seu educando.

O questionário foi dividido em quatro partes/secções: I- Dados pessoais dos encarregados de educação; II-Frequência de leitura e contacto com livros; III-Frequência de bibliotecas municipais e requisição de livros; IV- Qual a importância dada pelos Encarregados de Educação à leitura de livros, como podemos verificar na tabela 2.

Tabela 4

Síntese do Questionário aos Encarregados de Educação

Parte	Tema	Objetivo
I	Dados pessoais dos encarregados de educação	Identificar as profissões e habilitações académicas dos encarregados de educação; Comparar o contexto familiar com as competências lexicais da criança.
II	Frequência de leitura e contacto com livros	Perceber a frequência com que o educando tem acesso a livros, à leitura, ao contacto com livros, a quantidade de livros disponível em casa e o interesse demonstrado pela criança em ter contacto com livros.
III	Frequência de bibliotecas municipais e requisição de livros	Avaliar a frequência de bibliotecas e requisição de livros, bem como interesse dos pais no desenvolvimento da competência lexical.
IV	Importância dada pelos Encarregados de Educação à leitura de livros	Perceber a importância que os pais atribuem à leitura de histórias para o desenvolvimento da linguagem dos seus filhos.

O principal objetivo do questionário dado aos Encarregados de Educação foi perceber a influência do meio social e familiar da criança no desenvolvimento da linguagem, mais concretamente se as habilitações académicas e o contacto dos educandos com livros e a leitura se refletem no nível de desenvolvimento lexical das crianças.

Procedimentos

A participação das crianças neste estudo foi explicitamente autorizada pelos seus encarregados de educação, que assinaram um consentimento informado (anexo 16).

O teste foi aplicado em papel e de forma individual a cada criança, no horário do intervalo e dentro da sala, sem ninguém lá dentro para além da investigadora e da criança, tendo a duração de 15 minutos. Enquanto o teste era realizado, a avaliadora registou todas as respostas na folha de respostas do teste (anexo 14). Foi realizado um pré-teste e um pós-teste, com a diferença de sete meses entre cada um. Durante esse intervalo, foram realizadas intervenções com o objetivo de contribuir para a evolução do conhecimento lexical.

Durante a aplicação do teste, a avaliadora realizou as perguntas exatamente como aparecem nas orientações do teste TICL, teve de ser clara nas questões colocadas e antes de realizar todos os testes perguntou sempre às crianças se estavam bem e se naquele momento queriam realizar o que a avaliadora estava a propor, para evitar que outros fatores intervissem nos resultados. Primeiro foram feitas as questões direcionadas para a linguagem expressiva e só de seguida as de linguagem recetiva, para evitar que as crianças dessem como exemplos as imagens que tinham observado. A pontuação atribuída foi 0, quando a resposta da criança estivesse errada, e 1, se fosse considerada correta.

Questões éticas

As questões éticas são fundamentais para qualquer investigação, por isso, a confidencialidade e o anonimato foram elementos cruciais para o desenvolvimento deste estudo. Posto isto, no questionário disponibilizado aos encarregados de educação, foram salvaguardadas todas as informações pessoais que pudessem comprometer o anonimato da investigação. Para além do questionário, nos testes TICL aplicados foi também mantido o anonimato das crianças envolvidas no estudo.

Intervenção educativa

A intervenção educativa ocorreu durante sete meses, entre novembro de 2022 e junho de 2023. Para decidir a intervenção educativa que seria necessária, a investigadora aplicou o TICL no dia 16 de novembro de 2022, analisou os resultados obtidos pelo grupo de participantes e, com base nesses resultados, desenvolveu sete atividades, todas focadas nas categorias *Partes do Corpo*, *Categorias*, *Locativos* e *Opostos*.

Descrição das Intervenções

As atividades aqui explicitadas surgem pela ordem de aplicação (tabela 6).

Atividade 1 – “Separar por categorias”

Nesta atividade, a EE mostrou 3 caixas que estavam nomeadas como “Meios de transportes”, “Eletrodomésticos” e “Móveis”. Assim que mostrou as caixas, a estagiária deu ao grupo imagens referentes a cada categoria e, num primeiro momento, deixou que as crianças colocassem as imagens nas caixas (anexo 1) que pensavam ser as corretas, sem intervir.

De seguida, a EE foi a cada caixa e retirou as imagens e, juntamente com o grupo, viu se estavam nos locais corretos. Sempre que havia imagens na caixa errada, a estagiária explicou o porquê e onde deveriam ser colocadas. Depois de fazer o mesmo para todas as caixas, a EE deixou novamente as crianças distribuírem as imagens pelas caixas, voltando a ver se estava tudo correto. Como ainda havia algumas dúvidas, a EE voltou a repetir novamente e, à terceira vez, todos perceberam a que cada categoria pertencia cada figura.

Atividade 2 – “Os opostos”

Para esta atividade a investigadora disponibilizou dois baralhos de cartas. Para começar a atividade, foi explicado que as cartas de cada baralho são os opostos umas das outras, ou seja, palavras opostas são palavras que têm significados diferentes e contrários. A EE dispôs no chão as cartas, organizando-as em duas linhas e as crianças tinham de reorganizar corretamente as cartas, de maneira que as de cima estivessem alinhadas com

o seu oposto, na linha de baixo (anexo 2).

No início da atividade, a EE trabalhou com o grupo todo e, conforme o tempo foi passando, começou a fazer questões mais individualizadas, focando-se também em crianças que demonstraram mais dificuldades nesta atividade.

Atividade 3 – “O meu corpo”

Antes da implementação da atividade, a EE reparou que havia maior dificuldade nas partes do corpo tornozelo, cotovelo, joelhos e ombros. Com base nesta análise, foi distribuída a cada criança uma folha com um desenho de um corpo humano e pediu-se que pintassem as, diferentes partes do corpo com a cor indicada pela EE, por exemplo: cotovelo – azul; joelhos – amarelo; ombros – cor-de-rosa; tornozelo – cor de laranja (anexo 3). No final, a EE analisou todos os desenhos com as crianças e corrigiu o que estava mal pintado, mostrando sempre às crianças o local correto da parte do corpo e que parte do corpo é que tinham pintado mal.

Atividade 4 – “O dominó das categorias”

Para esta atividade, a EE preparou um dominó (anexo 4) que tinha imagens de meios de transporte, móveis e eletrodomésticos. Este jogo tinha três regras:

1. As crianças apenas podiam juntar móveis com móveis, eletrodomésticos com eletrodomésticos e meios de transporte com meios de transporte, mas não era necessário que fossem exatamente os mesmos;
2. Sempre que juntavam um móvel com um móvel, por exemplo, deviam dizer o nome dos móveis que tinha juntado, por exemplo “armário” e “mesa”.
3. Se não conseguissem nomear, por exemplo, o móvel da imagem, teriam de retirar a peça do jogo e voltar a colocar no baralho de peças. Contudo, antes de a criança retirar a peça, a EE ajudaria a nomear o móvel.

Antes de iniciar a atividade, a EE dividiu as crianças em dois grupos, para que conseguissem jogar mais vezes. Sempre que as crianças apresentavam alguma dificuldade em nomear a categoria selecionada, a EE intervinha e perguntava se alguém conseguia

Atividade 5 – “O meu amigo oposto”

A EE distribuiu pelas crianças 8 cartas com os opostos (anexo 5). Ou seja, a EE deu um oposto à sorte a cada uma das oito crianças e estas tinham de se movimentar pela sala sem mostrar aos colegas qual a carta que tinha. Quando a EE batia uma palma as crianças tinham de mostrar a sua carta ao resto do grupo e identificar a criança com a carta oposta à sua. Depois de encontrarem o par reuniam-se em grande grupo e a EE pedia para explicarem ao grupo que cartas tinham na mão e confirmarem se realmente aquelas duas crianças tinham cartas opostas. De seguida o jogo repetia-se.

Atividade 6 – “O meu corpo – parte II”

Para iniciar esta atividade, a EE fez novamente a atividade 3, como forma de as crianças recordarem as partes do corpo. De seguida, a EE pediu ao grupo que fizesse uma roda. Assim que dissesse uma parte do corpo, cada criança tinha de tocar nesse local. Contudo, era estritamente proibido tocarem no seu próprio corpo, ou seja, tinham de procurar essa parte do corpo de um amigo. Se a criança tocasse no local errado, cabia ao colega corrigi-la e indicar-lhe onde era o local correto.

Atividade 7 – “Onde está o meu lego?”

Para esta atividade, a EE colocou nove cadeiras a uma determinada distância de cada criança e deu um lego a cada uma delas.

De seguida a EE explicou que quando dissesse “O lego está EM CIMA da cadeira” ou “O lego está AO LADO da cadeira”, elas deviam ir a correr até à sua cadeira e colocar o lego no sítio indicado pela EE (anexo 6).

Terminado esse momento da atividade, seguiu-se uma outra, na qual a EE colocava o lego ou ao lado da cadeira, ou em cima, ou entre cadeiras ou noutra local, de acordo com os locativos presentes no teste. As crianças tinham de ir a correr até à EE e tocar uma campainha. A primeira a fazê-lo tinha de dizer onde estava o lego. Se acertasse, ganhava um ponto; se errasse, a segunda criança a chegar tinha a oportunidade de tentar e assim

ajudar o colega, para que, quando voltasse a colocar a peça, já soubesse nomear o que não soubera na jogada anterior.

Calendarização do estudo

A tabela seguinte sintetiza todas as etapas do estudo, tais como os objetivos gerais e instrumentos de recolha de dados de cada uma das etapas.

Tabela 5

Calendarização do estudo

Atividades Desenvolvidas	Datas	Objetivo Geral	Instrumento de Recolha de Dados
Aplicação do pré-teste TICL	16 de novembro	-Avaliar o nível de desenvolvimento de conhecimento lexical das crianças antes da aplicação das atividades;	-Teste TICL em papel;
Questionário aos pais	25 de janeiro	- relacionar os resultados do inquérito com os resultados do teste aplicado;	-Formulário do Forms;
Atividade 1 “Separar por Categorias”	9 de março	Desenvolver a competência lexical através de categorização e relações hierárquicas (hiperonímia/ hiponímia);	-Observação Participante;
Atividade 2 “Os opostos”	23 de março	Desenvolver a competência lexical através de relações de antonímia;	-Observação Participante;
Atividade 3 “O meu corpo”	20 de abril	Desenvolver a competência lexical através de relações de holonímia/meronímia;	-Observação Participante;
Atividade 4 “O dominó das categorias”	27 de abril	Desenvolver a competência lexical através de categorização e	-Observação Participante;

		relações hierárquicas (hiperonímia/hiponímia);
Atividade 5 "O meu amigo oposto"	4 de maio	Desenvolver a competência lexical através de relações de antonímia; -Observação Participante;
Atividade 6 "O meu corpo- parte II"	18 de maio	Desenvolver a competência lexical através de relações de holonímia/meronímia; -Observação Participante;
Atividade 7 "Onde está o meu lego?"	8 de junho	Desenvolver a competência lexical no que diz respeito aos locativos; -Observação Participante;
Aplicação do pós-teste TICL	22 de junho	-Avaliar o nível de desenvolvimento de conhecimento lexical das crianças após a aplicação das atividades. -Teste TICL em papel

Apresentação e Discussão dos Resultados

O processo de apresentação e discussão dos resultados tem como principal objetivo compreender o problema inicialmente identificado, obter respostas para as questões colocadas e dar a conhecer os dados recolhidos ao longo do desenvolvimento da investigação.

Numa primeira parte, faremos também uma análise global dos resultados obtidos no pré-teste e pós-teste. Para além disso, serão apresentados os resultados individuais dos testes TICL de cada criança do grupo de participantes.

Numa segunda parte iremos analisar os questionários feitos aos pais, com o propósito de comparar os resultados obtidos com algumas das respostas que os pais deram.

Análise do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (pré-teste e pós-teste)

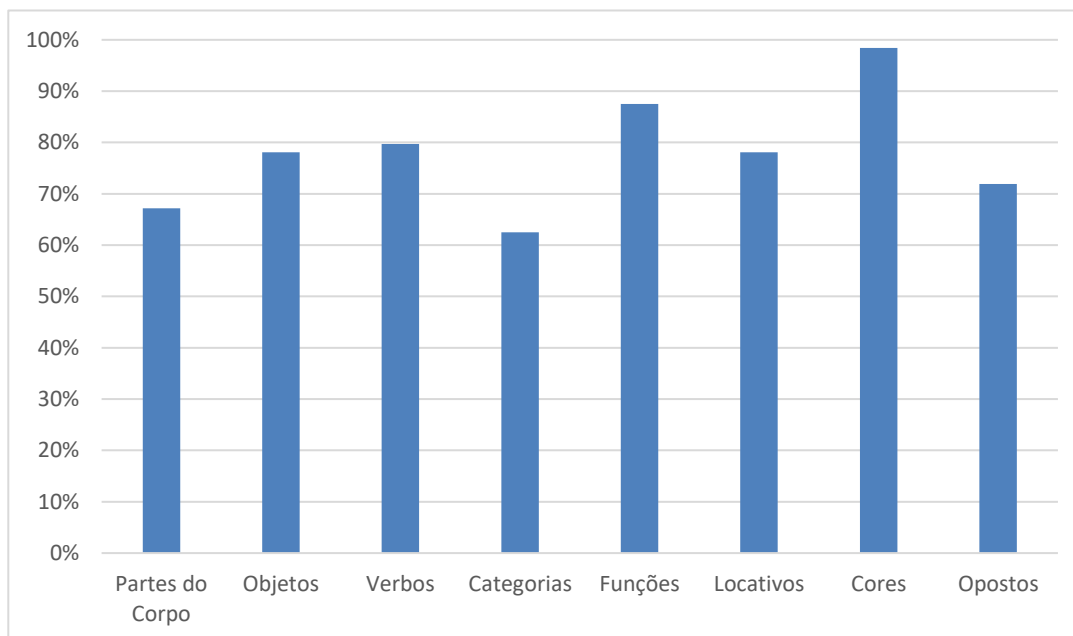
No início do estudo, aplicámos a parte I do TICL aos participantes que foram alvo da intervenção.

Começamos por apresentar os resultados globais na linguagem expressiva e recetiva, por categoria. O número total de pontos possíveis na linguagem expressiva é 64 (oito pontos por criança em cada categoria). Na linguagem recetiva, o total é de 56 pontos, uma vez que não é avaliada a categoria “opostos”.

Como se verifica na figura 5, os resultados obtidos na linguagem expressiva apresentam uma pontuação ligeiramente superior nas categorias “objetos”, “verbos”, “funções”, “locativos” e “opostos”. Só em “categorias”, se verifica uma ligeira superioridade do grupo de controlo.

Figura 5

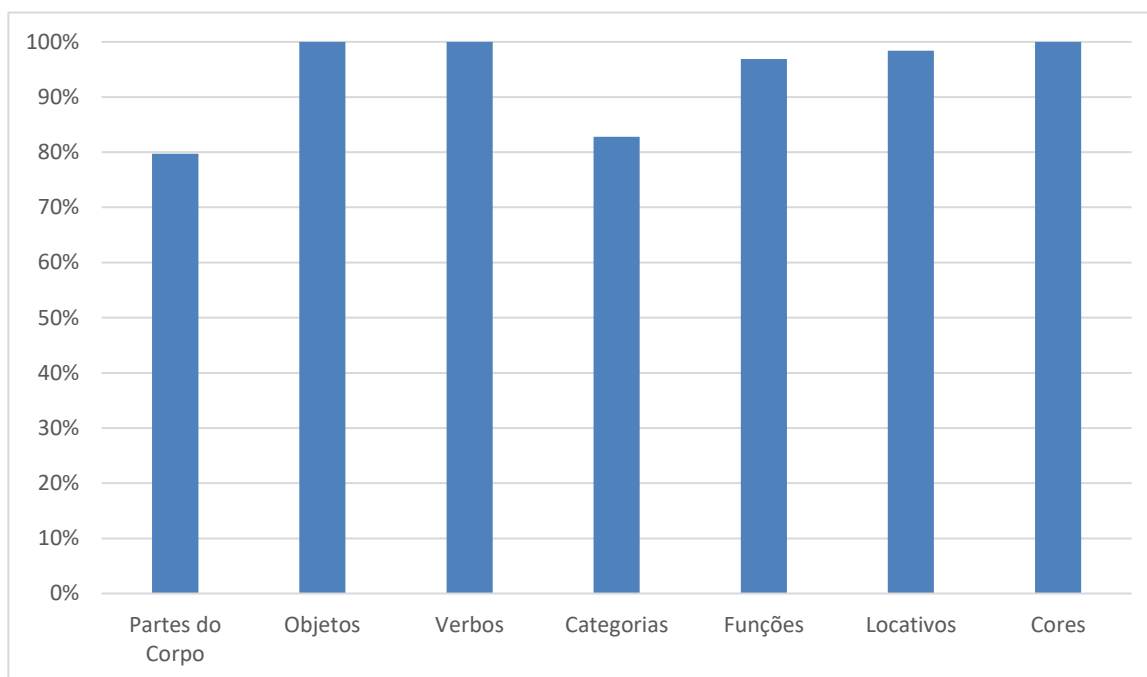
Resultados da linguagem expressiva no pré-teste



No que diz respeito à linguagem receptiva, os participantes obtiveram melhores resultados nas diversas categorias, comparativamente com o que acontece na linguagem expressiva.

Figura 6

Resultados da linguagem receptiva no pré-teste



Comparando os resultados globais obtidos na linguagem expressiva e receptiva, verifica-se que há melhores resultados na linguagem receptiva, o que não é surpreendente, uma vez que há “várias evidências que mostram que as crianças entendem muito mais do que aquilo que dizem” (Costa e Santos, 2003, p. 111).

Este pré-teste permitiu identificar as categorias em que os participantes apresentavam mais dificuldades, com o objetivo de desenvolver atividades que potencializassem o desenvolvimento do léxico das crianças. Essas categorias foram *Partes do Corpo, Categorias, Locativos e Opostos*.

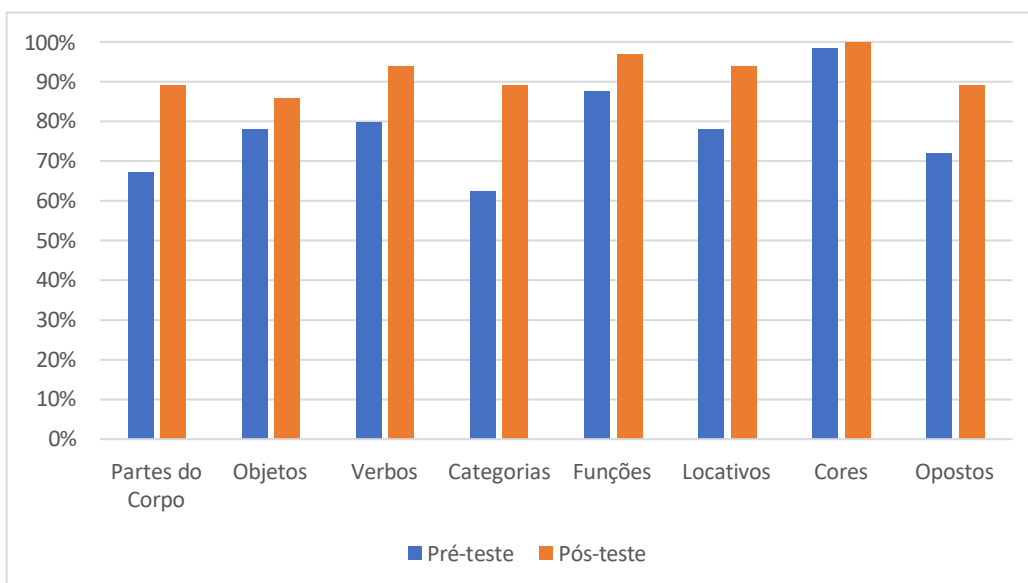
Analisados os resultados obtidos depois da intervenção, verificamos uma evolução em ambas as linguagens, embora seja notória uma evolução mais acentuada na linguagem

expressiva, uma vez que foi também a linguagem em que as crianças tinham demonstrado mais dificuldades no pré-teste.

Comparando agora o pré e o pós-teste, como se pode verificar na figura 7, as categorias em que se regista uma progressão maior foram aquelas que foram alvo de intervenção: *Partes do Corpo*, *Categorias*, *Locativos* e *Opostos*.

Figura 7

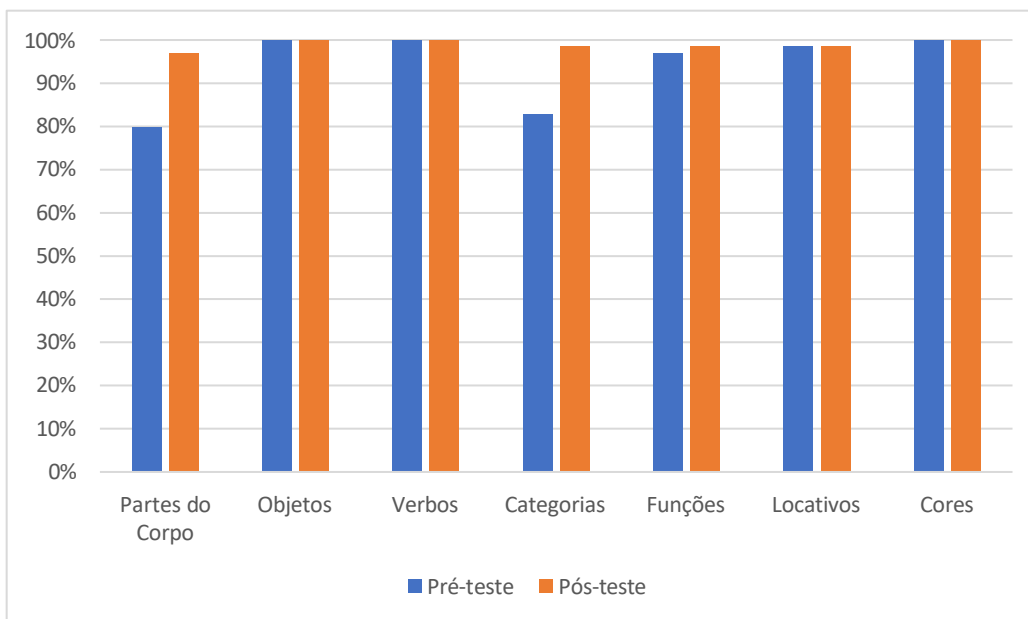
Resultados do pré-teste e pós-teste na linguagem expressiva



Já na linguagem receptiva, verificamos também uma evolução. Contudo, essa evolução não é tão notória, pelo facto de os resultados já terem sido bons no pré-teste. No pós-teste, a pontuação obtida em três das categorias foi 100%.

Figura 8

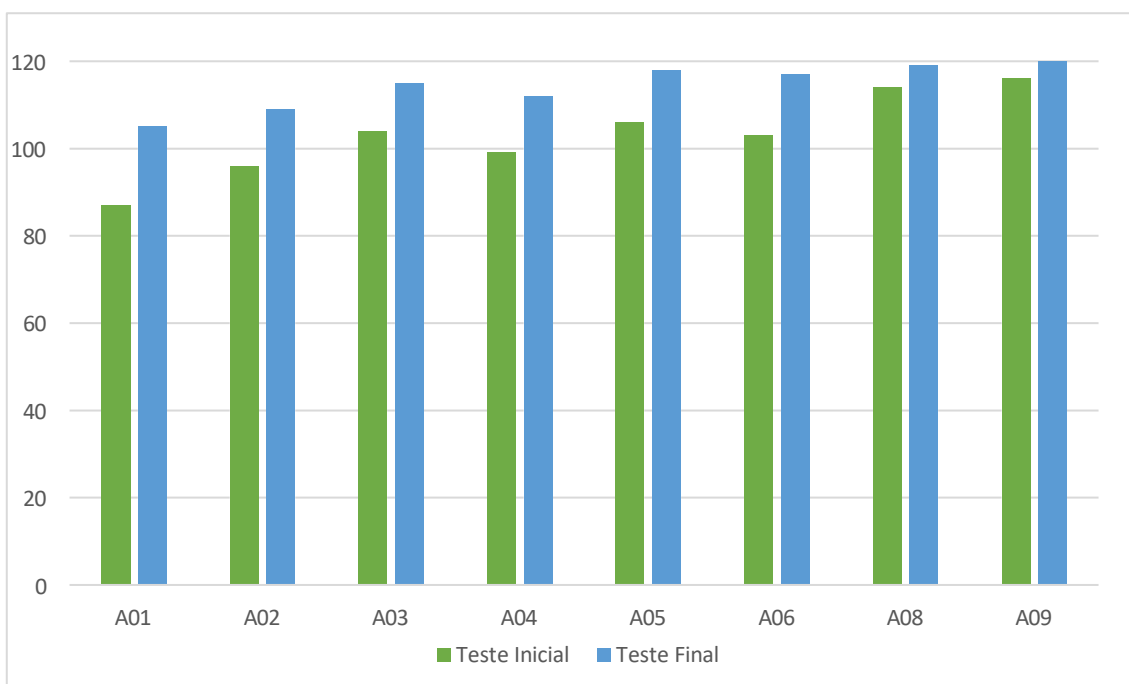
Resultados do pré-teste e pós-teste na linguagem receptiva



A figura que se segue apresenta a comparação entre a pontuação global obtida, por cada criança do grupo. Analisemos, em seguida, os resultados individuais dos participantes.

Figura 9

Resultados do pré-teste e pós-teste



Avaliados os resultados das duas componentes, expressiva e recetiva, podemos perceber que a criança A1 foi a que obteve uma melhoria mais acentuada, subindo 18 pontos. As crianças A8 e A9 foram as crianças com menor evolução, pois no teste inicial já tinham obtido resultados acima da média do grupo, subindo apenas 5 e 4 pontos, respetivamente, na linguagem expressiva, sendo que a criança A9 no pós-teste conseguiu ter a cotação máxima.

Se observarmos a tabela 6, referente aos resultados finais e iniciais, em pontos e em percentagens, conseguimos perceber que houve evolução em todas as categorias, por mínima que fosse. Por exemplo, nas Partes do Corpo, o grupo obteve a pontuação de 43 pontos em 64 (o total de pontos é 64 pois são 8 crianças vezes 8 itens avaliados, e o mesmo acontece em todas as categorias)

Tabela 6
Resultados globais da linguagem expressiva do TICL

Categorias	Resultado Teste	Resultado Teste	Resultado Teste	Resultado Teste
TICL	Inicial (pts)	Inicial (%)	Final (pts)	Final (%)
Partes do Corpo	43	67,2%	57	89,1%
Objetos	50	78,1%	55	85,9%
Verbos	51	79,7%	60	93,8%
Categorias	40	62,5%	57	89,1%
Funções	56	87,5%	62	96,9%
Locativos	50	78,1%	60	93,8%
Cores	63	98,4%	64	100%
Opostos	46	71,9%	57	89,1%

Na tabela abaixo, é possível observar melhor a evolução sentida na linguagem recetiva ter sido mais baixa em relação à expressiva. Nesta situação, os participantes conseguiram obter 100% em três das seis categorias, o que são resultados muito bons.

Tabela 7
Resultados globais da linguagem recetiva do TICL;

Categorias	Resultado Teste	Resultado Teste	Resultado Teste	Resultado Teste
TICL	Inicial (pts)	Inicial (%)	Final (pts)	Final (%)
Partes do Corpo	51	79,7%	62	96,9%
Objetos	64	100%	64	100%
Verbos	64	100%	64	100%
Categorias	53	82,8%	63	98,4%
Funções	62	96,9%	63	98,4%
Locativos	63	98,4%	63	98,4%
Cores	64	100%	64	100%

Como podemos observar nas tabelas 6 e 7, verifica-se uma evolução genérica entre os resultados obtidos no teste inicial e no teste final, após as atividades realizadas. Contudo, não podemos deixar de observar que os resultados das categorias que foram alvo de intervenção são os que demonstram diferenças mais acentuadas. Para facilitar a análise das tabelas foram sombreadas as categorias em que foram aplicadas atividades com os participantes no estudo. Segundo os dados obtidos, podemos perceber que, na linguagem expressiva, a categoria *Partes do Corpo* teve uma evolução de 21,9% entre os dois testes, a categoria *Categorias* obteve uma evolução de 26,6%, a categoria *Locativos*, 15,7% e a categoria *Opostos*, 17,2%. Na linguagem recetiva verificou-se também alguma evolução, mas nada tão notório como na linguagem expressiva.

Entre as categorias em que foram realizadas atividades, destacamos com maior evolução as *Categorias*, que suscitou bastante interesse nas crianças durante a implementação das atividades, o que pode ser resultado do tipo de atividades desenvolvidas. Entre as quatro categorias selecionadas, também se verifica que a categoria *Locativos* foi a que teve menos evolução, contudo também era a que apresentava os melhores resultados no teste inicial.

Deste modo, podemos concluir que, de maneira geral, as atividades foram bastante importantes para o desenvolvimento do léxico das crianças e foram também fundamentais para uma melhoria significativa entre os testes inicial e final, confirmando a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento lexical.

Estes resultados reiteram outros estudos já realizados, como o implementado por Labrincha (2016), que revela que, após as atividades realizadas, as crianças obtiveram melhores resultados no segundo teste aplicado. Também Duarte (2021) regista uma evolução entre o pré-teste e o pós-teste após a implementação das atividades para desenvolvimento lexical.

Posto isto, é de considerar que a aplicação das atividades foi essencial para o desenvolvimento lexical das crianças. Na secção que se segue, apresentamos a análise individualizada de cada participante no estudo.

Análise individual dos resultados do TICL

A **criança A01** evoluiu ligeiramente entre o teste inicial e o final.

A criança teve dificuldades maioritariamente na linguagem expressiva, apresentando maiores dificuldades na linguagem recetiva apenas na categoria *Partes do corpo*. Nesta categoria, manteve a dificuldade nos itens “Cotovelo” e “Tornozelo”, tanto na linguagem expressiva como na recetiva.

Na categoria *Objeto*, tanto no teste inicial como no final, teve dificuldade em recordar-se do nome dos objetos “Fechadura” e “Torneira”. No entanto, na fase recetiva, soube identificá-los todos.

Na categoria *Verbos*, teve dificuldades nos itens “Escrever” e “Martelar”, que identificou como “estudar” e “construir”, respetivamente. Embora tenha referido verbos

pertencentes ao mesmo campo lexical, foram consideradas respostas erradas, de acordo com as indicações do TICL. No entanto, no teste final, manteve apenas a resposta “construir” corrigindo o "estudar" para "escrever".

Em *Categorias*, a criança apresentou também alguma dificuldade na linguagem expressiva, conseguindo nomear apenas quatro dos oito elementos apresentados, falhando em “Ferramentas”, “Meios de Transporte”, “Móveis” e “Eletrodomésticos”, pois como já mencionado, pelo facto de ter sido usado o hiperónimo a criança não conseguiu perceber o que lhe estava a ser questionado, pois os hiperónimos são de aquisição mais tardia. De uma forma geral, estas foram também as categorias em que todos apresentaram maior dificuldade. No teste final, a criança conseguiu obter sucesso nas categorias “Ferramentas” e “Meios de transporte”, contudo, nas categorias “Móveis” e “Eletrodomésticos”, não conseguiu dar nenhum exemplo. Já na linguagem recetiva conseguiu identificar todas as categorias corretamente, sendo que no teste inicial tinha falhado duas.

Em *Funções*, a criança começou por apresentar dificuldades em nomear e identificar a função “Costurar” e “Aparafusar”, no entanto, no teste final, só não conseguiu nomear e identificar a função “Costurar”. Questionada sobre se sabia o que seria costurar, a criança deu resposta negativa, identificando-se, assim, a problemática em questão, ou seja, a criança não conseguiu identificar a função costurar porque não sabia da existência da função.

Relativamente aos *Locativos*, no teste inicial, a criança demonstrou dificuldades em identificar “em cima”, “em baixo/debaixo” e “atrás de”, respondendo “na caixa”, “dentro da caixa” e “escondido na caixa”, respetivamente, pelo que foram consideradas erradas. No entanto, na linguagem recetiva, identificou todos os locativos corretamente. No teste final, verificou-se uma evolução nas respostas que tinha falhado inicialmente e uma regressão nos locativos “dentro” e “fora”, pois não conseguiu nomear nenhum.

Na categoria *Cores*, a criança não demonstrou muitas dificuldades, falhando apenas a nomeação da cor “Verde”, o que já não aconteceu no teste final. No teste inicial, a criança terá falhado por uma falta esporádica de memória, pois, durante todo o tempo de estágio

que trabalhei com ela, sempre soube identificar todas as cores, nunca apresentando qualquer dificuldade.

Na categoria *Opostos*, a criança só conseguiu nomear quatro itens no teste inicial. No teste final, teve uma pequena evolução, conseguindo nomear seis, no entanto continuou sem conseguir nomear os opostos de “depressa” e “mais”.

A **criança A02** evoluiu consideravelmente bem entre o teste inicial e o final, tendo sido a única criança que realizou o teste inicial sem ainda ter completado os cinco anos de idade.

A criança apresentou também, à semelhança da criança 01, maior dificuldade na linguagem expressiva do que na recetiva, apresentando maiores dificuldades nas categorias *Partes do Corpo*, *Categorias* e *Opostos*.

Na identificação das *Partes do Corpo* a criança não conseguiu, inicialmente, nomear o “Joelho”, “Cotovelo”, “Ombro” e “Tornozelo”, sendo que manteve a dificuldade em nomear o “Ombro” e o Tornozelo” no teste final. Na linguagem recetiva evoluiu totalmente conseguindo identificar todas as partes do corpo.

Na categoria *Objetos* a criança não progrediu nem regrediu, sendo que no teste inicial não conseguiu identificar na linguagem expressiva as categorias torneira e tenda e no teste final manteve a dificuldade.

Na categoria *Verbos*, no teste inicial a criança identificou os verbos “escrever” e “telefonar” como “estudar” e “ligar”, não estando totalmente errados, mas assim o foram considerados, pois respeitou-se à letra o que era pedido no teste. No teste final a criança já corrigiu para os verbos corretos, conseguindo identificar todos, tanto na linguagem expressiva como na recetiva.

Nas *Categorias* a criança obteve os resultados mais baixos em comparação com todas as outras categorias, tendo dificuldade em identificar as categorias “Ferramentas”; “Meios de Transporte” e “Eletrodomésticos”, por serem hiperónimos e serem conceitos de aquisição mais tardia. Na categoria “Ferramentas” a criança ainda conseguiu mencionar o martelo, contudo como eram necessários dois elementos para considerar a resposta

completamente correta, e esta foi considerada errada. No teste final a criança conseguiu acertar a maioria das categorias, apresentando dificuldades em mencionar o segundo eletrodoméstico o que novamente fez com que cotasse a resposta como zero.

Relativamente às *Funções* a criança apresentou dificuldades em identificar a função “costurar” e “aparafusar”, sendo que na função costurar deu a resposta “aquilo que pica no dedo” tentando mencionar a agulha e no aparafusar fez o gesto de uma pessoa a aparafusar, contudo em nenhum dos casos conseguiu mencionar a função. No teste final não conseguiu mencionar a função aparafusar, mencionando que sabia, mas que não se recordava.

Nos *Locativos* a criança, no teste inicial e no final, teve exatamente a mesma falha, que foi no “no meio/entre”, sendo que mesmo apontando e perguntando onde estava o gato, a criança não entendia o que estava a ser pedido, porém nos outros locativos a criança entendeu o que estava a ser pedido.

Na categoria *Cores*, à semelhança de todas as outras crianças, não houve nenhuma dificuldade, tendo a criança obtido a cotação máxima no teste inicial e no teste final.

Na categoria *Opostos*, no teste inicial a criança demonstrou bastante dificuldade, sendo que de oito opostos só conseguiu mencionar quatro, sendo estes “Grande”, “Fácil”, “Perto” e “Pesado”. No teste final a criança conseguiu também mencionar o oposto de “Alto” e “Gordo”, continuando com dificuldade em identificar o oposto de “Depressa” e “Mais”, sendo as respostas da mesma “lento” e “poucos”.

A **criança A03** evoluiu em algumas categorias, sendo que houve maior destaque na evolução da linguagem receptiva.

Na categoria *Partes do Corpo*, a criança no teste inicial apenas mostrou dificuldade em mencionar e identificar a parte do corpo “Tornozelo”, sendo que no teste final já conseguiu mencionar e identificar todas as partes do corpo.

Na categoria *Objetos*, a criança não evoluiu nem regrediu perante o teste inicial e o teste final, tendo dificuldades na linguagem expressiva dos objetos “fechadura” e “tenda”, porém quando foi lhe dito pela investigadora que conseguiu associar corretamente o nome

à imagem apresentada, acabou por mencionar que foi mero esquecimento e que as palavras “não lhe saiam da boca”.

Relativamente aos *Verbos*, a criança no teste inicial não conseguiu identificar “escrever” e “martelar”, porém no que diz respeito ao verbo “escrever” a criança disse que era “desenhar” e apenas se considerou errado porque não era a resposta esperada, sendo que no teste final já mencionou o verbo “escrever”, contudo continuou sem conseguir mencionar o verbo “martelar”.

Nas *Categorias* a criança, relativamente à linguagem expressiva, teve os resultados mais baixos do teste inicial, mostrando dificuldade em mencionar duas “ferramentas”, “meios de transporte”, “moveis” e “eletrodomésticos”, sendo que ainda conseguiu mencionar uma ferramenta, o martelo, mas como seria necessário mencionar duas para cotar como certo (1) teve de ser dada a cotação de 0. Após as atividades realizadas, a criança melhorou bastante os seus resultados no teste final, tendo apenas “errado” a categoria “eletrodomésticos” porque só se conseguiu lembrar-se de um, frigorífico, o que fez com que tivesse cotação 0.

Na categoria *Funções* a criança obteve a cotação máxima no teste inicial e no final, sem demonstrar qualquer tipo de dificuldade.

Na categoria *Locativos* no teste inicial demonstrou alguma dificuldade na linguagem expressiva, mais concretamente, “no meio/entre”, “à frente de” e “ao lado de”, dando respostas que não faziam muito sentido, sendo que foi pedido que ela voltasse a concentrar-se no que estava a ser pedido uma vez que divagava constantemente nas respostas. No teste final já só apresentou dificuldades em mencionar o locativo “no meio/entre”.

Na categoria *Cores* a criança obteve também a cotação máxima no teste inicial e no teste final, sendo que ainda partilhou que era “muito fácil”.

Na última categoria, *Opostos*, a criança não conseguiu mencionar os opostos de “gordo” e “mais” no teste inicial, contudo no teste final conseguiu mencionar todos os opostos.

A **criança A04** evoluiu ligeiramente na linguagem expressiva, uma vez que no teste inicial e no final conseguiu obter a cotação máxima na linguagem recetiva.

Na categoria *Partes do Corpo*, a criança apresentou dificuldade em nomear o “queixo”, “joelho”, “ombro” e tornozelo”, mantendo a dificuldade em nomear “queixo” e “tornozelo” no teste final, que segundo a criança se devia apenas a “esquecimento pois já tínhamos feitos atividades sobre as partes do corpo”.

No que diz respeito aos *Objetos*, a criança não conseguiu nomear três deles, sendo que na “viola” a criança disse “instrumento” e imitou o movimento de tocar viola e na “fechadura” e “tenda” disse que sabia o nome, mas não se lembrava. No teste final a criança continuou sem se recordar dos nomes “fechadura” e “tenda”. Contudo, na linguagem recetiva foi sempre capaz de atribuir todos os nomes ditos às imagens apresentadas.

Na categoria *Verbos*, a criança demonstrou dificuldades em mencionar os verbos “escrever”, à qual não deu nenhum tipo de resposta, “martelar” à qual disse “arranjar” e “aspirar” à qual respondeu “limpar a casa”. No teste final a criança apenas não conseguiu nomear o verbo “escrever”, sendo que desta vez disse que o menino estava a desenhar.

Relativamente às *Categorias*, a criança não conseguiu mencionar duas “bebidas”, sendo que apenas se recordou de água, mas como nesta categoria era necessário mencionar duas coisas para conseguir obter o ponto, a criança teve de ter 0. Esta não conseguiu mencionar também dois “meios de transporte” e “móveis”. No teste final a criança conseguiu mencionar mais uma bebida e os meios de transporte, não se recordando do que eram “móveis”.

Foi na categoria *Funções* que a criança apresentou os melhores resultados na linguagem expressiva, tendo apenas alguma dificuldade em mencionar a função “costurar” e ainda fez o gesto como tentativa de se recordar do nome da função, mas sem êxito. No teste final a criança já se recordava de todas as funções, mencionando que depois do teste inicial aplicado foi para casa perguntar à avó como se nomeava aquela função e nunca mais se esqueceu.

Nos *Locativos* a criança não conseguiu perceber, no teste inicial, que o pássaro estava “dentro” e “fora” da gaiola e, dessa forma, errou esses dois locativos. No teste final a criança já percebeu o que estava a ser questionado, pois já tínhamos feitos atividades sobre os locativos e identificou tudo.

Nas *Cores*, à semelhança de quase todas as outras crianças, a criança obteve a cotação máxima no teste inicial e no teste final.

Por fim, na categoria *Opostos* a criança demonstrou bastante dificuldade, sendo que como oposto de “depressa” a criança respondeu “lento” e no oposto de perto e pesado a criança respondeu “não perto” e “não pesado”. No que diz respeito a “gordo” e “mais” a criança não respondeu nada. No teste final, a criança voltou a dizer que o oposto de “depressa” seria “lento” e não conseguiu responder nada sobre o oposto de “perto”.

A **criança A05** evoluiu consideravelmente desde o teste inicial até ao final.

Na categoria *Partes do Corpo* a criança demonstrou dificuldades no teste inicial em nomear e indicar a parte do corpo “ombro” e não conseguiu nomear a parte do corpo “tornozelo”. No teste final a criança apenas falhou ao nomear a parte do corpo “ombro”.

Na categoria *Objetos* a criança falhou o objeto “tenda”, atribuindo o nome de “cabana”, o que não estava completamente correto, pois tendo em consideração o significado dos dois nomes - “tenda” é algo “temporário”, que se monta e desmonta, ao contrário de “cabana” que é algo que fica “fixo” no local. Como não era a resposta esperada foi considerado o valor 0. No teste final a criança já conseguiu obter a pontuação máxima nesta categoria, sem demonstrar qualquer tipo de dificuldade.

Relativamente à categoria *Verbos* a criança também não demonstrou muitas dificuldades nem uma grande evolução de um teste para o outro, uma vez que apenas falhou no verbo “escrever” ao qual a resposta foi “estudar” e no teste final a criança já teve a cotação máxima nas duas linguagens.

No que diz respeito às *Categorias*, a par dos *Locativos*, foi onde a criança demonstrou mais dificuldades e chegou a mostrar algum desconforto por não saber as respostas. Para além das dificuldades comuns que quase todas as crianças tiveram, ou seja,

nas categorias “moveis” e “eletrodomésticos” a criança não conseguiu nomear dois “brinquedos”, o que foi um pouco inesperado uma vez que a maior parte da rotina das crianças envolve brinquedos. No teste final a criança já conseguiu obter a cotação máxima nesta categoria.

Na categoria *Funções* a criança não conseguiu nomear algo que desse para “cortar” e “costurar” no teste inicial, contudo, no teste final conseguiu alcançar a cotação máxima nesta categoria, demonstrando evolução desde o teste inicial.

Na categoria *Locativos*, como já mencionado acima, à semelhança das Categorias, foi onde a criança demonstrou mais dificuldade, sem conseguir identificar os locativos “atrás de”, “à frente de” e “ao lado de”. Após as atividades realizadas a criança demonstrou uma grande evolução, tendo a cotação máxima nesta categoria.

No que diz respeito à categoria *Cores*, a criança também não demonstrou qualquer dificuldade, obtendo a cotação máxima nos dois testes.

Por fim, na categoria *Opostos* a criança, no teste inicial, não conseguiu dizer o oposto de “alto” e no teste final já conseguiu, contudo regrediu, pois no teste inicial tinha dado a resposta ao oposto de “depressa” e no teste final já não conseguiu dar a resposta. Apesar da classificação desta categoria manter-se a mesma, sentiu-se uma regressão por parte da criança porque tinha conseguido responder um oposto, inicialmente, que numa fase final já não conseguiu.

A **criança A06** evoluiu bastante na linguagem expressiva e na linguagem recetiva. A criança teve maiores dificuldades na linguagem expressiva e por consequência teve uma evolução mais acentuada.

Na categoria *Partes do Corpo* a criança evidenciou algumas dificuldades em nomear a parte do corpo “pescoço”, sendo que nomeou o mesmo como “garganta” e a parte do corpo “ombro”. No que diz respeito à linguagem recetiva a criança não conseguiu apontar corretamente para o “ombro” e para o “tornozelo”. No teste final a criança obteve a cotação máxima nas duas linguagens, evoluindo totalmente nesta categoria.

Na categoria *Objetos* a criança não conseguiu, através das imagens disponíveis, identificar o nome do objeto “fechadura” e “torneira”. No teste final a criança permaneceu sem conseguir nomear o objeto “fechadura”. Na linguagem recetiva teve a cotação máxima nos dois testes.

Relativamente à categoria *Verbos* a criança demonstrou dificuldades em identificar o verbo “martelar”, dando a resposta “trabalhar”. No teste final a criança já obteve a cotação máxima nesta categoria, tanto na linguagem expressiva como na recetiva.

Nas *Categorias* foi onde a criança demonstrou resultados mais baixos tanto na linguagem expressiva como na recetiva, diferenciando apenas um ponto entre cada uma. Na linguagem expressiva a criança teve dificuldade em nomear as categorias “ferramentas”, “meios de transporte”, “móveis” e “eletrodomésticos”. Na linguagem recetiva a criança teve dificuldades nas categorias “brinquedos”, “meios de transporte” e “moveis”. No teste final já houve uma evolução muito significativa, sendo que na linguagem expressiva só não conseguiu mencionar duas “ferramentas”, tendo ainda respondido “martelo”, mas como faltava uma segunda teve de ter cotação zero e também não conseguiu mencionar dois eletrodomésticos, tendo mencionado “frigorifico” e partilhou que não se recordava de outro, no momento. Na linguagem recetiva a evolução foi total, conseguindo indicar todas as categorias corretamente.

Na categoria *Funções* a criança apenas teve dificuldade no teste inicial em nomear a função “costurar”, dificuldade essa que foi superada no teste final.

No que diz respeito aos *Locativos* a criança não demonstrou qualquer tipo de dificuldade, tendo a cotação máxima nos dois testes.

Em semelhança, na categoria *Cores*, a criança também não demonstrou qualquer dificuldade e obteve a cotação máxima no teste inicial e no final.

Por fim, no que diz respeito aos *Opostos* no teste inicial a criança demonstrou dificuldade em dizer os opostos de “mais”, sendo que para “mais” não conseguiu dar qualquer tipo de resposta. No teste final a criança obteve todas as respostas corretas.

A **criança A08** foi a segunda criança com melhor classificação, tendo apenas falhado seis itens de cento e vinte no teste inicial. Esta criança já conseguia ler e tinha bastantes capacidades que se traduziram no resultado obtido. As dificuldades que esta criança apresentou foram todas na linguagem expressiva.

Uma vez que foram poucas as categorias onde a criança demonstrou dificuldade vão ser comentadas apenas essas.

Na categoria *Partes do Corpo* a criança não conseguiu nomear a parte do corpo “ombro” e “tornozelo”. No teste final já conseguiu nomear todas as partes do corpo.

Na categoria *Verbos* a criança não conseguiu nomear o verbo “correr” sendo que respondeu “caminhar”. A dificuldade permaneceu no teste inicial e no final, sendo o parâmetro que fez com quem a criança não obtivesse a cotação máxima no teste final.

No que diz respeito às *Categorias*, a criança não conseguiu nomear dois móveis, acertando apenas o “sofá”. No teste final já conseguiu obter sucesso na linguagem expressiva.

Na categoria *Locativos* a criança demonstrou alguma dificuldade nos locativos “dentro” e “fora” sendo que foi questionado onde o pássaro estava e ele respondeu a “descansar” para dentro e “livre” para fora. Nesta situação considerou-se que a criança realmente não entendeu o que tinha sido questionado. No teste final não demonstrou qualquer tipo de dificuldade.

A **criança A09** foi a criança com melhor classificação, tendo falhado quatro itens de cento e vinte no teste inicial. Esta criança já conseguia ler e tinha bastantes capacidades que se traduziram no resultado obtido. À semelhança da criança A08 as dificuldades que esta criança apresentou foram todas na linguagem expressiva. No teste final a criança conseguiu obter a classificação máxima, ou seja, 120 pontos.

Uma vez que foram poucas as categorias onde a criança demonstrou dificuldades, no teste inicial, vão ser comentadas apenas essas.

Na categoria *Partes do Corpo* a criança não conseguiu nomear o “tornozelo”, contudo no teste final já conseguiu nomear todas as partes do corpo.

Na categoria *Verbos* a criança não conseguiu nomear o verbo “martelar”, sendo que não conseguiu dar nenhuma resposta ao ato que estava a ser praticado. No teste final já conseguiu nomear todos os verbos.

No que diz respeito às *Categorias*, foi onde a criança apresentou mais dificuldades, sem dar qualquer resposta na categoria “móveis” e “eletrodomésticos”. No teste final já mencionou mais de dois móveis e eletrodomésticos para mostrar que já sabia.

De maneira geral os resultados do grupo de participantes, entre o teste inicial e o teste final, demonstraram evolução especialmente nas categorias em que se tinham verificado resultados piores no teste inicial.

Análise do questionário aos encarregados de educação

Para interpretar alguns resultados obtidos nos testes TICL, foi feito um questionário aos encarregados de educação (EE), com o intuito de perceber se as suas habilitações académicas influenciavam os resultados das crianças e também se o contacto com os livros e a leitura foi significativo, tal como a conceção dos pais relativamente a esse tópico.

Tabela 8

Análise geral dos questionários aos encarregados de educação

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P8	P9
Habilitações académicas (grau + elevado)	Ensino secundário	Ensino secundário	Mestrado	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura	Mestrado	Mestrado
Frequência compra livros	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Algumas vezes	Frequentemente	Algumas vezes	Sempre	Algumas vezes
N.º de livros	10	50	40	30	50	30	+50	50

Frequência de leitura de histórias	1x por mês	1x por semana	Outra: todos os dias conta	2x por semana	2x por semana	3/4x por semana	3/4x por semana	Todos os dias
			uma história inventada pela E.E.					
Frequência de bibliotecas municipais	Nunca	Nunca	Poucas vezes	Nunca	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequentemente
Frequência de requisição de livros	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes
Importância dada à leitura de livros	Alguma	Alguma	Bastante	Alguma	Bastante	Bastante	Alguma	Bastante

Através da tabela 8, podemos perceber que, o P1 e o P2 são os encarregados de educação com as habilitações académicas mais baixas. Cruzando estes resultados com os obtidos pelas crianças, verificamos que os pais com menores habilitações académicas são também os pais das crianças que obtiveram os resultados mais baixos no teste inicial (A1 e A2).

Podemos observar que todas as crianças têm acesso a livros em casa, porém aquela cujos pais possuem níveis de formação académica mais baixos são também as que têm é menos livros disponíveis. Neste ponto, de uma forma geral, os dados globais são positivos, pois apenas uma criança, A1, possui dez livros, enquanto todas as outras têm mais de trinta. Isso sugere que a quantidade de livros em casa pode ser um fator determinante para os resultados mais baixos do participante A1, em comparação com o restante grupo.

A análise dos questionários mostra que todos os encarregados de educação leem histórias aos seus educandos, contudo vemos também que a frequência dessa atividade é bastante diversa, havendo respostas de leitura diária e, no extremo oposto, de apenas 1 vez por mês. Neste caso, verifica-se que se trata da criança (A1), que, como vimos anteriormente, é também a que tem menos livros e pais com habilitações literárias mais baixas, sendo também a que apresenta os resultados mais baixos do grupo. Por outro lado, aquelas que têm acesso diário à leitura de livros (A8 e A9) demonstram os melhores desempenhos. Em relação a esta questão específica do questionário, na qual os encarregados de educação tinham a opção de fornecer uma resposta alternativa, um deles mencionou: "todos os dias

conto uma história inventada por mim". Ao analisar criança em questão (A3), observou-se que ela é bastante criativa e expressiva. Concluiu-se que esse traço de personalidade da criança poderá ter sido influenciado pelo hábito dos encarregados de educação de inventar histórias diariamente.

Na tabela 8, notamos que o envolvimento das crianças com a biblioteca e a requisição de livros é bastante reduzido. Por outras palavras, a maioria das crianças visitou a biblioteca poucas vezes ou nunca, e a maioria delas nunca fez uma requisição de livro. É relevante observar que as duas crianças que mais frequentaram as bibliotecas municipais (A8 e A9) também obtiveram os melhores resultados no teste TICL. Esse facto sugere que o acesso regular às bibliotecas pode ter contribuído para os excelentes resultados dessas crianças, indicando que foram estimuladas tanto em ambiente doméstico quanto fora dele.

Em relação às sete crianças que nunca requisitaram livros na biblioteca, essa escolha pode ser atribuída à falta de interesse ou simplesmente à ausência da necessidade, especialmente se já possuem uma grande quantidade de livros em casa. Ao examinar as questões anteriores, é possível notar que a criança A1, que tem apenas dez livros, também nunca procurou ampliar a sua coleção de livros ou expandir o seu contacto com diferentes obras por meio da biblioteca.

Relativamente à questão "O meu filho valoriza os momentos que passamos juntos quando lhe estou a ler uma história?", observaram-se respostas intrigantes, como a de um encarregado de educação que discordou parcialmente, sugerindo que a criança talvez não aprecie a leitura de histórias ou não atribua grande importância a esse momento de partilha.

Quanto à pergunta "Considera a leitura de histórias fundamental para o desenvolvimento da linguagem do educando?", um encarregado de educação afirmou não a considerar fundamental, justificando, porém, que vê a leitura em geral e o contacto com livros como ferramentas essenciais para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de compreensão e expressão. Essas respostas revelam uma contradição evidente entre as duas perspetivas, pelo que é possível que a resposta dada (não) tenha sido um equívoco.

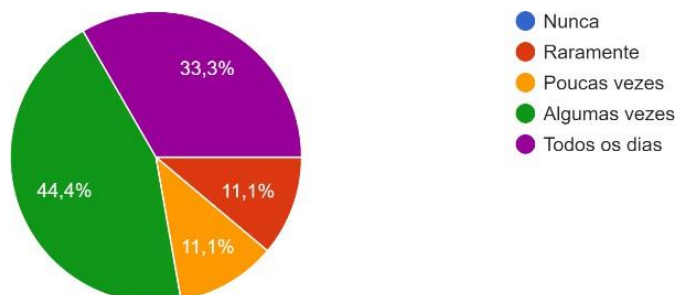
De maneira geral, todas as respostas foram muito semelhantes, com afirmações como: "Considero a leitura de histórias fundamental para o desenvolvimento da linguagem, na medida em enriquece o vocabulário e a cultura da criança, assim como a sua capacidade para sonhar e ser criativo"; "Para aprender a ter mais atenção, o que na minha filha é mais difícil porque ela distrai-se. E para refletir sobre a história."; "Alarga o seu vocabulário, introduz novas palavras e visualiza a escrita das mesmas".

A análise dessa questão revelou uma perspetiva compartilhada entre os pais: todos reconhecem que a leitura de histórias não apenas influencia positivamente na aquisição de vocabulário, mas também desempenha um papel significativo no desenvolvimento da linguagem e na estimulação da imaginação e da criatividade dos seus filhos.

Relativamente à questão "o seu educando costuma pedir-lhe para ler histórias?", verificamos que a maioria respondeu "algumas vezes" (44,4%), tendo uma percentagem considerável (33,3%) respondido "todos os dias".

Figura 10

“O seu educando costuma pedir-lhe para ler histórias?”

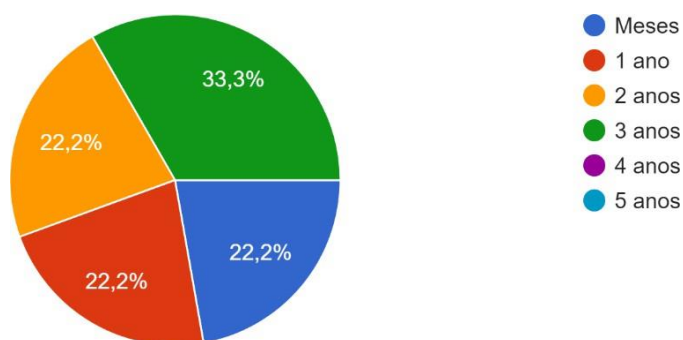


De acordo com estes resultados, apenas uma criança pede raramente que lhe sejam lidas histórias. Contudo, na questão anterior (“Lê histórias ao seu educando?”), o mesmo encarregado de educação respondeu que o fazia pelo menos duas vezes por semana, o que poderá significar que, apesar de a criança não pedir, os pais preocupam-se que o seu educando tenha contacto com livros.

Pela análise da figura 10, podemos verificar que todas as crianças estudadas tiveram contacto com histórias até aos três anos de idade. Duas crianças tinham meses quando começaram a ler-lhes, outras duas tinham um ano, duas, dois anos e três, três anos.

Figura 11

Que idade tinha o seu educando quando começou a ler-lhe histórias?



Cruzados estes dados com os resultados obtidos no pré-teste, verifica-se que uma das duas crianças que começaram a ter contacto com os livros apenas a partir dos três anos obteve resultados baixos (A1), o que também poderá estar relacionado com estes dados, pois a partir dos três anos já é considerado um contacto tardio.

De maneira geral, este questionário foi essencial para compreender não apenas o envolvimento das crianças com os livros, mas também a dedicação dos pais em promover momentos de leitura e estimular o desenvolvimento lexical de seus filhos, entre outros aspetos.

Em suma, a análise deste questionário proporcionou uma compreensão mais profunda sobre os resultados dos testes TICL de cada criança, levando à conclusão de que a leitura de histórias realmente é significativa para o desenvolvimento lexical das crianças.

Os resultados do presente estudo corroboram as conclusões de outras investigações, como Duarte (2021) e Cadime (2021), ao demonstrarem a efetiva importância da promoção do conhecimento lexical desde tenra idade.

Num estudo conduzido por Duarte (2021), conclui-se que a implementação de atividades direcionadas para o desenvolvimento lexical auxilia, de facto, as crianças a aprimorarem a sua bagagem vocabular e a sua consciência lexical. Considerando crianças em idade pré-escolar, na faixa etária dos 5 anos de idade e utilizando um teste para avaliar as competências linguísticas das crianças, tal como o que ocorreu no estudo por nós levado a cabo, os resultados mostraram uma evolução no conhecimento lexical de 17,92%, entre o pré-teste e o pós-teste. Por sua vez, o estudo por nós elaborado apresenta uma melhoria global de 14,29% entre as avaliações pré-teste e pós-teste. Poderá inferir-se daqui que intervenções focadas no desenvolvimento lexical como estas tiveram um impacto significativo no conhecimento lexical das crianças estudadas entre os 14% e os 18%. Paralelamente, verificou-se em ambos os estudos uma maior evolução na “linguagem recetiva”, talvez porque, como refere Cadime (2021, p. 196), “o número de

palavras que uma criança compreende é superior ao número de palavras que esta produz”.

Urge, pois, consciencializar os agentes educativos (nomeadamente os educadores) sobre a importância de se trabalhar o conhecimento lexical, tanto do ponto de vista recetivo, como expressivo, pois, como defendem Viana e Ribeiro (2020):

Os efeitos de um vocabulário reduzido aumentam ao longo de toda a escolaridade. Por isso, é importante que este conhecimento seja monitorizado e alvo de intervenção quando se constata défices. Esta preocupação deve estar presente quer na educação pré-escolar, quer em toda a escolaridade obrigatória.

Apesar das suas limitações, estes e outros dados de investigações semelhantes permitem compreender o alcance de uma educação infantil utilizando estratégias direcionadas para a promoção da consciência e do conhecimento lexical. Considerando-se a linguagem oral como base para a aprendizagem da linguagem escrita, o conhecimento lexical será absolutamente fundamental, funcionando como “um forte preditor do sucesso na alfabetização permeando o desenvolvimento de decodificação, fluência e compreensão da leitura” (Cadime, 2021, p. 199, entre outros). Em consequência é fundamental que os programas educacionais e as práticas educativas considerem o papel fundamental do desenvolvimento lexical na formação crianças, de modo a prepará-las, entre outros, para a aprendizagem formal da escrita que ocorrerá, à partida, com a entrada da criança no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerações Finais

Nesta secção são mencionadas as conclusões finais deste estudo com o intuito de dar resposta às questões de investigação colocadas antes da realização do trabalho. Posto isto, são apresentadas as limitações do estudo e as sugestões para futuras investigações.

Conclusões

A revisão da literatura permitiu perceber qual a importância do processo de aquisição da linguagem e do desenvolvimento do conhecimento lexical nestas idades, tendo a frequência do pré-escolar um peso significativo nesse desenvolvimento. Para além disso, percebemos também qual é a importância que o meio social e familiar tem na criança durante a fase de desenvolvimento da linguagem.

Depois de analisar e interpretar os dados, responderemos, em jeito de conclusão, às questões investigativas:

Quais são os domínios do conhecimento lexical mais problemáticos para as crianças?

Esta questão recai sobre o teste aplicado, o TICL, pois, a parte I, que é especificamente direccionada para o conhecimento lexical pode ser subdividida em oito categorias, “Partes do Corpo”, “Objetos”, “Verbos”, “Categorias”, “Funções”, “Locativos”, “Cores” e “Opostos”.

Realizados os testes, foi notória a dificuldade sentida nas categorias “Partes do Corpo”, “Categorias”, “Locativos” e “Opostos”, mais concretamente na linguagem expressiva, como podemos observar no anexo 9. Entre as quatro categorias mencionadas, as que obtiveram piores resultados foram as “Categorias” e os “Opostos”. Nas “partes do corpo” as crianças demonstraram, de facto, algumas dificuldades, mas em partes específicas do corpo, como o tornozelo e os cotovelos, pois tudo o resto conseguiram identificar facilmente, já que são partes do corpo que são mencionadas mais vezes no dia a dia das crianças e, assim, estavam mais presentes no seu vocabulário. Nos locativos, as crianças tiveram também algumas dificuldades, mais concretamente no “dentro” e “fora” e no “debaixo de” e “em cima de”.

No que diz respeito às “Categorias”, inicialmente, as crianças não conseguiram as categorias “meios de transporte”, “móveis”, “eletrodomésticos” e “ferramentas”, pois quando se abordou as categorias nas atividades todos disseram que sabiam alguns exemplos dessas categorias, mas que não sabiam o que as palavras significavam, ou seja, a dificuldade reside na relação de hiperonímia, isto é, conhecem os hipónimos, mas não o hiperónimo.

Nos “Opostos” também foram sentidas muitas dificuldades, havendo momentos em que as crianças não conseguiam dar qualquer tipo de resposta ou baralhavam completamente os conceitos.

Qual é a importância da implementação de atividades direcionadas para o desenvolvimento lexical?

Pode-se afirmar que as implementações direcionadas para o desenvolvimento lexical tiveram sortiram um efeito significativo, resultando em melhorias notáveis em todo o grupo, onde se denotou a aquisição de vocabulário específico por meio dos jogos implementados.

No que concerne às categorias incorporadas nas atividades, a análise revela que a categoria "Partes do Corpo" apresentou uma melhoria de 18,75%, a categoria "Categorias" registou um aumento de 20,14%, a categoria "Locativos" apresentou uma melhoria de 8,33%, e a categoria "Opostos", com o maior aumento entre as quatro, apresentou um crescimento de 22,22% entre o teste inicial e final.

Estes dados evidenciam a importância que a implementação dessas atividades teve no desenvolvimento lexical das crianças. Embora não tenham sido realizadas atividades nas outras categorias, observou-se um aumento em cada uma delas, contudo menos pronunciado em comparação com aquelas em que foram implementadas atividades.

Deste modo, as atividades efetuadas parecem ter sortido efeito sobre o conhecimento lexical dos participantes, demonstrando que a intervenção educativa é fundamental para desenvolver o léxico das crianças:

Torna-se imprescindível, fixar como objetivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical, pois como a

investigação tem evidenciado, trata-se de traves-mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e fatores decisivos do sucesso escolar (Duarte et al., 2011, p.30).

De que forma o desenvolvimento lexical das crianças reflete o estatuto socioeconómico e cultural da família?

No que diz respeito a esta temática, observou-se que as crianças pertencentes a famílias com habilitações académicas mais baixas apresentavam, de maneira consistente, um capital lexical mais limitado. As discrepâncias eram notáveis ao comparar essas crianças com aquelas que se inseriam numa família com habilitações académicas mais elevadas.

Isso ficou evidente através das respostas obtidas no questionário dirigido aos encarregados de educação, que revelou que aqueles com níveis de escolaridade mais elevados demonstravam uma maior preocupação em proporcionar estímulos para o desenvolvimento lexical de seus filhos, como um maior número de aquisição de livros para casa, mais visitas a bibliotecas municipais e até maior frequência a requisitar livros na biblioteca, alargando o contacto das crianças com os livros.

Deste modo, verifica-se que o contexto social é um fator determinante na aquisição lexical, principalmente pelo grau de estímulo que é proporcionado às crianças.

Limitações do estudo

No que concerne às limitações do estudo, é possível destacar a dificuldade sentida na gestão do tempo para o seu desenvolvimento. Foi decisão da investigadora prolongar o estudo até junho, pois durante a implementação de atividades no pré-escolar foi notória a dificuldade em articular as duas funções (ser educadora e investigadora), colocando a investigação em segundo plano. Ao prolongar o estudo que deveria ter ocorrido no 1.º semestre, a investigadora teve de gerir o tempo, no segundo semestre, entre a implementação no 1.º ciclo e a implementação das atividades para a investigação no Pré-Escolar, tarefa que se revelou bastante exigente.

Outra limitação sentida foi a dificuldade na obtenção de autorizações por parte dos Encarregados de Educação das crianças sendo preciso, em alguns casos, maior insistência no pedido de entrega das autorizações, o que acabou por atrasar também a realização do teste inicial.

Sugestões para futuras investigações

Para futuras investigações, recomenda-se ampliar o grupo de crianças participantes, a fim de obter um conjunto mais robusto de dados para análise e comparação.

Também seria interessante realizar o estudo em diversas escolas, abrangendo instituições de caráter público, semipúblico e privado, a fim de abordar uma ampla gama de níveis socioculturais, de modo a conseguir conclusões mais robustas.

Capítulo III – Reflexão Global da PES

Neste último capítulo, propõe-se uma análise global do percurso da Prática de Ensino Supervisionada. Chegou o momento de realizar uma retrospectiva do último ano, contemplando todas as aprendizagens adquiridas e avaliando o impacto da PES no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao longo deste ano letivo, durante a PES, tive a oportunidade de atuar em diferentes níveis de escolaridade. No primeiro semestre, estive envolvida na Educação Pré-Escolar, trabalhando com crianças com idades entre três e seis anos. Já no segundo semestre, participei ativamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionando para alunos do 2.º ano.

A PES foi estruturada em dois níveis de escolaridade, contemplando em cada um deles um período de observação de três semanas, com o propósito de familiarizar-me com o grupo/turma e suas rotinas. No que diz respeito à implementação, na Educação Pré-Escolar, estendeu-se por doze semanas, enquanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico abrangeu um período de dez semanas. Cada fase, ao longo desta intervenção pedagógica, revelou-se fundamental para o crescimento e desenvolvimento profissional na área da educação. Embora representem fases educativas distintas. A capacidade de planejar, implementar e refletir está ligada ao que foi inicialmente observado e continuamente analisado, tendo como base as referências curriculares e os conhecimentos prévios.

As três primeiras semanas, em ambos os contextos, foram dedicadas à observação. Foi durante esse período que tive a oportunidade de recolher todas as informações essenciais que fundamentaram a estrutura da minha intervenção pedagógica. Considero a observação o alicerce crucial para um desempenho eficaz ao longo das implementações, pois foi nesses momentos que pude familiarizar-me com os contextos, compreender os métodos de ensino utilizados pela educadora de infância e pela professora cooperante, assimilar as rotinas e horários, e, acima de tudo, conhecer profundamente o grupo/turma. Identifiquei as características individuais de cada criança, compreendi os seus gostos,

interesses, dificuldades e comportamentos. Essa base sólida proporcionou uma abordagem mais informada e eficaz ao longo do processo pedagógico.

Desde o início do meu percurso acadêmico que a minha preferência, a nível profissional, era a educação Pré-Escolar. Por essa razão, estava bastante ansiosa e receosa de vivenciar esta PES, contudo, sempre com a certeza de que seria um estágio em que seria muito feliz. E assim foi, comecei o estágio com a certeza de que queria deixar uma marca em cada uma das crianças, colocando em prática tudo aquilo que aprendi ao longo dos anos, sendo eu própria e dando sempre o melhor de mim.

O acolhimento caloroso proporcionado pela educadora e pela comunidade escolar foi fundamental para a nossa integração no ambiente, pois imediatamente percebemos que éramos bem-vindas. A educadora partilhou regularmente as observações que tinha sobre cada criança, elucidou-nos sobre a dinâmica de trabalho do grupo e forneceu diversas sugestões para aprimorar a nossa experiência de estágio, contribuindo significativamente para o sucesso do processo de implementação.

Assim sendo, as semanas de intervenção foram fundamentalmente guiadas pelos interesses das crianças, visando criar momentos lúdicos que favorecessem a aquisição de novas competências em diversos domínios. De acordo com as diretrizes iniciais da educadora de infância, enquanto equipa, asseguramos a consistência das rotinas ao longo das nossas intervenções, entrelaçando os conteúdos com diferentes áreas temáticas. Sempre atentas para não sobrecarregar as crianças, priorizamos também algum tempo para permitir brincadeiras livres.

Um dos aspetos cruciais neste contexto reside, indiscutivelmente, na habilidade da educadora de infância em ouvir atentamente as crianças que tinha à sua responsabilidade. Ao considerarmos o currículo, percebemos que a aprendizagem das crianças é o alicerce da planificação e avaliação. Para atender às necessidades e interesses individuais de cada criança e do grupo como um todo, é essencial realizar uma planificação diária em colaboração com as crianças, priorizando as suas contribuições sobre as propostas iniciais da educadora. Dessa forma, conseguimos eficazmente corresponder às eventuais necessidades das crianças, colocando-as no centro do processo de aprendizagem, tal como

está escrito nas OCEPE, “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 15).

De forma abrangente, a experiência foi incrivelmente enriquecedora, desempenhando um papel fundamental na construção da minha identidade como educadora de infância. Durante o estágio, percebi que tinha feito a escolha certa e que via a minha trajetória profissional naquela área para o resto da vida. O grupo, desafiador pelas diversas idades, fases de desenvolvimento, culturas e línguas distintas, proporcionou-me inúmeras oportunidades de crescimento e desafiou-me em vários momentos, contribuindo significativamente para o meu amadurecimento profissional e pessoal.

Agora, ao refletir sobre a PES no contexto do 1.º CEB, devo destacar que foi, sem dúvida, uma surpresa e uma experiência extremamente gratificante. Essa vivência alterou completamente minha perspetiva em relação a este ciclo de ensino, despertando em mim entusiasmo para explorá-lo. No início do estágio, estava muito reticente, pois sempre acreditei que a minha vocação estava direcionada para a educação pré-escolar. Contudo, à medida que as semanas avançavam, percebi que a minha previsão inicial estava equivocada e que eu poderia apreciar este contexto.

Mais uma vez, a comunidade escolar recebeu-nos muito bem, principalmente a professora cooperante e a turma, que nos acolheram de forma bastante carinhosa. Desde as semanas de observação que a PC nos deu a liberdade de intervirmos e participarmos nas aulas, com o intuito de nos prepararmos para as semanas que se avizinhavam.

A grande diferença sentida entre os dois contextos foi o cumprimento do currículo, pois enquanto no pré-escolar existe um documento orientador que a educadora adapta consoante as necessidades das crianças, no 1.º CEB existe um documento com conteúdos programáticos a serem cumpridos obrigatoriamente naquele ano letivo, apesar de ambos terem espaço para adequação às idiossincrasias da turma. Posto isto, considero que isso tornou ainda mais desafiante o estágio, pois tínhamos de procurar ser originais, criativas e dinâmicas sem fugir do conteúdo a ser lecionado.

Em relação às semanas de intervenção, em comparação com as semanas de observação, tivemos a oportunidade de modificar tanto a sala como o lugar onde se sentavam os alunos da maneira que julgávamos mais eficaz para o desenvolvimento das nossas aulas. A professora cooperante incentivou-nos sempre a adotar abordagens que considerássemos mais adequadas para as nossas implementações. No entanto, antes de implementarmos as mudanças, discutíamos as nossas sugestões com a docente titular para garantir que fossem pertinentes, especialmente porque as implementações ocorriam de segunda a quarta-feira, enquanto ela ficava responsável pela turma nas quintas e sextas-feiras.

De maneira geral, foi uma experiência enriquecedora, permitiu-me abrir asas e conhecer melhor o 1.º CEB, observar as dinâmicas de uma turma e vivenciar o que é ser professora. Foi uma vivência com um peso enorme na minha vida, porque senti que de facto posso ser feliz a lecionar nos dois contextos.

Num compilar dos dois estágios, posso afirmar que adquiri algumas ferramentas bastante úteis a serem aplicadas no meu futuro profissional, como a adaptação de uma planificação ao momento exato da aula, a formulação de estratégias, a gestão do tempo e, acima de tudo, o escutar as crianças e os alunos, pois é para eles/as e por eles/as que trabalhamos todos os dias.

Considero que o último ano de mestrado foi um processo de formação intenso e muito cansativo, contudo o sorriso que deixamos nas crianças e nos alunos foi gratificante. Foi um último ano essencial para percebermos o peso e a importância que esta profissão carrega.

Assim, faço um balanço extremamente positivo deste ano. Embora desafiador em termos de trabalho, foi também um período de grande assimilação e aprendizagem. Pretendo encará-lo como uma experiência enriquecedora que contribuirá significativamente para o meu futuro, capacitando-me a tornar-me uma educadora e professora excepcional.

Bibliografia

- Amorim, C., & Sousa, C. (2016). *Gramática do Português - Ensino Secundário*. Areal Editores.
- Bernardo, A. (2010). *O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2*. Universidade Nova de Lisboa.
- Cadime, I. (2021). O desenvolvimento do Vocabulário. In Nadalim, C.F.P.N.(coord.) *Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC*. MECBrasil, pp. 194-211.
- Costa, J., & Santos, A. (2003). *A Falar como os Bebés. O Desenvolvimento Linguístico das Crianças*. Editorial Caminho.
- Craveiro, M. (2007). *Formação em Contexto: Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia de Infância*. Universidade do Minho.
- Duarte, C. (2021). *Desenvolver a competência lexical em crianças do Pré-escolar: uma experiência*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo/Escola Superior de Educação.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. DGIDC.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Ministério da Educação.
- Elliot, A. (1982). *A linguagem da Criança*. Zahar Editores.
- Estrada, F. (2019). *Caracterização e promoção do desenvolvimento lexical de um grupo de crianças de 4 e 5 anos*. Universidade do Algarve/Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Hart, B., & Risley, T. (2003). *The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3*. American.
- Labrincha, D. (2016). *Determinar os níveis de conhecimento linguístico – lexical à entrada e saída do 1.º ano de escolaridade e a sua influência na aprendizagem da leitura e escrita*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Laranjeira, R., Leite, T., & Pereira, S. (2013). *Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação Do Instituto Politécnico de Lisboa.

- Lowry, L. (2014). *Promoting Language with Books*. Obtido de The Hanen Centre: <https://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Promoting-Language-with-Books.aspx>
- Magalhães, I. (2015). *Campos Lexicais e Desenvolvimento de Vocabulário na Educação Pré-escolar*. Universidade de Aveiro.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Mouraz, A., & Henriques, S. (2023). Estudos de Caso: Metodologia da Investigação. Em I. Fialho, J. Saragoça, S. Gomes, M. Silvestre, & A. Correia, *Análise Externa das Escolas. Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção* (pp. 145-150). Lúmus.
- Ney, V. (2021). Diálogos entre a consciência linguística, o léxico e a consciência lexical. *Revista Humanidas e Inovação*, 60-69.
- Pacheco, N. (2011). *Ensino de Léxico e Texto Descritivo*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. Em M. Freitas, & A. Santos, *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 3-31). Berlim: Language Science Press.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Snow, C., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. Harvard University Press.
- Sousa, A. (2012). *A linguagem oral na Educação Pré-escolar - uma ferramenta para crescer, comunicando*. Instituto Politécnico de Portalegre/Escola Superior de Educação.
- Viana, F. L. (1995). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*.
- Viana, F. L., Silva, C., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2017). Instrumentos de avaliação da linguagem: uma perspetiva global. Em M. J. Freitas, & A. L. Santos, *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 333-357). Language Science Press.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). *Conhecimento lexical e leitura*. In *LER: Leitura, escrita e recursos*. <https://ler.pnl2027.gov.pt>

- Vieira, J. (2019). *A importância do desenvolvimento lexical: uma experiência na Educação Pré-escolar*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo/Escola Superior de Educação.
- Viotti, E. (2008). *Introdução aos Estudos Lingüísticos*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamento e Linguagem*. Relógio D'Água.

Anexos

Anexo 1 – Atividade “Separar por Categorias”

MÓVEIS

ELETRDOMÉSTICOS

**MEIOS DE
TRANSPORTE**



Anexo 2 – Atividade “Os opostos”



Anexo 3 – Atividade “O meu corpo”



Anexo 4 – Atividade “O dominó das categorias”



Anexo 5 – Atividade “O meu amigo oposto”



Anexo 6 – Atividade “Onde está o meu lego?”



Anexo 7 – Resultados individuais dos participantes no T.I.C.L

A01

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	3	4	6	6
B-Objetos	4	8	6	8
C-Verbos	6	8	7	8
D-Categorias	4	6	6	8
E-Funções	6	6	7	7
F-Locativos	5	8	6	8
G-Cores	7	8	8	8
H-Opostos	4		6	

A02

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	4	6	6	8
B-Objetos	6	8	6	8
C-Verbos	6	8	8	8
D-Categorias	5	5	7	7
E-Funções	6	8	7	8
F-Locativos	7	7	7	7
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	4		6	

A03

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	7	7	8	8
B-Objetos	6	8	6	8
C-Verbos	6	8	7	8
D-Categorias	4	7	7	8
E-Funções	8	8	8	8
F-Locativos	5	8	7	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	6		8	

A04

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	4	8	6	8
B-Objetos	5	8	6	8
C-Verbos	5	8	7	8
D-Categorias	5	8	7	8
E-Funções	7	8	8	8
F-Locativos	6	8	8	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	3		6	

A05

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	6	7	7	8
B-Objetos	7	8	8	8
C-Verbos	7	8	8	8
D-Categorias	5	8	8	8
E-Funções	6	8	8	8
F-Locativos	5	8	8	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	7		7	

A06

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	6	6	8	8
B-Objetos	6	8	7	8
C-Verbos	7	8	8	8
D-Categorias	4	5	6	8
E-Funções	7	8	8	8
F-Locativos	8	8	8	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	6		8	

A07

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	2	5	5	7
B-Objetos	7	8	8	8
C-Verbos	5	8	6	8
D-Categorias	4	6	6	7
E-Funções	4	8	6	8
F-Locativos	3	8	6	8
G-Cores	7	8	8	8
H-Opostos	0		5	

A08

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	6	8	8	8
B-Objetos	8	8	8	8
C-Verbos	7	8	7	8
D-Categorias	7	8	8	8
E-Funções	8	8	8	8
F-Locativos	6	8	8	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	8		8	

A09

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	7	8	8	8
B-Objetos	8	8	8	8
C-Verbos	7	8	8	8
D-Categorias	6	8	8	8
E-Funções	8	8	8	8
F-Locativos	8	8	8	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	8		8	

B02

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	6	6	6	6
B-Objetos	5	8	6	8
C-Verbos	6	6	7	7
D-Categorias	6	6	6	8
E-Funções	6	6	6	6
F-Locativos	5	8	6	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	5		5	

B03

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	7	7	7	8
B-Objetos	6	8	6	8
C-Verbos	7	8	7	8
D-Categorias	4	6	4	6
E-Funções	6	6	6	6
F-Locativos	5	8	5	8
G-Cores	7	8	8	8
H-Opostos	5		5	

B04

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	4	4	6	6
B-Objetos	5	6	6	6
C-Verbos	6	6	6	7
D-Categorias	6	7	6	8
E-Funções	5	6	7	7
F-Locativos	5	8	6	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	6		6	

B05

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	7	7	7	8
B-Objetos	6	6	6	6
C-Verbos	6	6	6	8
D-Categorias	7	7	7	8
E-Funções	6	6	7	7
F-Locativos	5	8	5	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	4		4	

B06

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	3	3	4	5
B-Objetos	6	6	6	6
C-Verbos	6	6	6	7
D-Categorias	6	7	6	7
E-Funções	5	6	7	7
F-Locativos	6	8	6	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	5		5	

B07

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	5	5	5	5
B-Objetos	7	7	7	7
C-Verbos	6	6	6	6
D-Categorias	6	7	6	7
E-Funções	6	6	6	7
F-Locativos	5	6	5	6
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	4		4	

B08

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	8	8	8	8
B-Objetos	6	6	6	6
C-Verbos	7	7	7	7
D-Categorias	6	7	6	7
E-Funções	7	7	7	7
F-Locativos	6	8	6	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	7		7	

B09

I Parte - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)				
	Teste Inicial		Teste Final	
	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva	Linguagem Expressiva	Linguagem Recetiva
A-Partes do Corpo	3	3	3	3
B-Objetos	5	5	5	5
C-Verbos	6	6	6	6
D-Categorias	4	6	4	6
E-Funções	5	6	6	6
F-Locativos	5	8	5	8
G-Cores	8	8	8	8
H-Opostos	2		4	

Anexo 8 – Resultados globais do 1º T.I.C.L aplicado no Grupo de participantes (16.11.2022)

Nome das Crianças	Partes do Corpo	Objetos	Verbos	Categorias	Funções	Locativos	Cores	Opostos	Total
A01	7	12	14	10	12	13	15	4	87/120
A02	10	14	14	10	14	14	16	4	96/120
A03	14	14	14	11	16	13	16	6	104/120
A04	12	13	13	13	15	14	16	3	99/120
A05	13	15	15	13	14	13	16	7	106/120
A06	12	14	15	9	15	16	16	6	103/120
A07	7	15	13	9	12	11	15	0	82/120
A08	14	16	15	15	16	14	16	8	114/120
A09	15	16	15	14	16	16	16	8	116/120
Total por Categorias	104/144	129/144	128/144	104/144	130/144	125/144	142/144	46/72	

Anexo 9 - Resultados globais do 2º T.I.C.L aplicado no Grupo de participantes (22.06.2023)

Nome das Crianças	Partes do Corpo	Objetos	Verbos	Categorias	Funções	Locativos	Cores	Opostos	Total
A01	12	14	15	14	14	14	16	6	105/120
A02	14	14	16	14	15	14	16	6	109/120
A03	16	14	15	15	16	15	16	8	115/120
A04	14	14	15	15	16	16	16	6	112/120
A05	15	16	16	16	16	16	16	7	118/120
A06	16	15	16	14	16	16	16	8	103/120
A07	12	16	14	13	14	14	16	5	104/120
A08	16	16	15	16	16	16	16	8	119/120
A09	16	16	16	16	16	16	16	8	120/120
Total por Categorias	131/144	135/144	138/144	133/144	139/144	137/144	144/144	62/72	

Anexo 10 – Teste TICL

TESTE DE IDENTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS

CONHECIMENTO LEXICAL

A. Partes do Corpo

L. Expressiva:

“Está aqui a figura de um rapaz. Gostava que me disseses o nome da parte do corpo dele que eu vou apontar.”

L. Recetiva:

“Está aqui a figura de um rapaz. Gostava que tu apontasses a parte do corpo que eu disser.”

- | | |
|------------|--------------|
| 1. Olho | 5. Joelho |
| 2. Mão | 6. Cotovelo |
| 3. Queixo | 7. Ombro |
| 4. Pescoço | 8. Tornozelo |

B. Objetos

L. Expressiva:

“Vou-te mostrar algumas figuras e gostava que tu me disseses o nome delas.”

L. Recetiva:

“Agora gostava que tu apontasses as figuras que te vou dizer.”

- | | |
|------------------|--------------|
| 9. Borboleta | 13. Torneira |
| 10. Barco | 14. Viola |
| 11. Guarda chuva | 15. Sofá |
| 12. Fechadura | 16. Tenda |

C. Verbos

L. Expressiva:

“Diz-me o que é que esta criança está a fazer”.

L. Recetiva:

“Gostava que me apontasses a figura (desenho) em que a criança (menino ou menina) está a _____.”

17. Correr

21. Escrever

18. Ler

22. Telefonar

19. Jogar à bola

23. Martelar

20. Comer

24. Aspirar

D. Categorias

L. Expressiva:

Tapar as figuras e dizer:

“Gostava que me dissesses o nome de algumas coisas que te vou pedir. Diz-me o nome de alguns _____.”

(Nota: são precisas duas respostas adequadas para que o item seja cotado como correto).

L. Recetiva:

“Agora gostava que tu olhasses para estas figuras e apontasses aquelas que te vou dizer o nome.”

25. Animais

29. Ferramentas

26. Brinquedos

30. Meios de Transporte

27. Frutas

31. Móveis

28. Bebidas

32. Eletrodomésticos

E. Funções

L. Expressiva:

Tapar a placa e dizer:

“Vou perguntar-te agora o nome de algumas coisas.

Diz-me o nome de alguma coisa que sirva para _____”

L. Recetiva:

Descobrir a placa e dizer:

“Agora gostava que me apontasses algumas coisas que eu te vou pedir:

Aponta-me uma coisa que sirva para _____”

33. Vestir

37. Costurar

34. Cortar

38. Aparafusar

35. Escrever

39. Ver as horas

36. Cavar a terra

40. Tocar música

F. Locativos

L. Expressiva:

Apontar para as figuras e perguntas:

“Onde está o palhacinho?” ou “Onde está o menino?” ou “Onde está o passarinho?”

L. Recetiva

“Agora gostava que me apontasses a figura que eu te vou dizer: O palhaço que está ____ da caixa, ou o menino que está ____ do carro, ou o passarinho que está ____ da gaiola”.

41. Em cima

45. À frente de

42. No meio

46. Ao lado de

43. Em baixo/ Debaixo

47. Dentro

44. Atrás de

48. Fora

G. Cores

L. Expressiva:

“Gostava que olhasses para estas cores que aqui estão.

Vamos ver se consegues dizer-me o nome delas?”

L. Recetiva:

“Agora vamos ver se consegues apontar as cores que eu te vou dizer”

49. Vermelho

53. Laranja

50. Azul

54. Roxo

51. Amarelo

55. Castanho

52. Verde

56. Cinzento

H. Opostos

Só L. Expressiva:

“Vou agora dizer uma palavra e gostava que tu me disseses outra que queira dizer o contrário daquela que eu disser”

O examinador dará o seguinte exemplo: “O contrário de “em cima” é _____”
(Podem usar-se mais exemplos, se necessário).

57. Grande

61. Fácil

58. Alto

62. Perto

59. Depressa

63. Pesado

60. Gordo

64. Mais

T. I. C. L.
TESTE DE IDENTIFICAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS
 (Fernanda Leopoldina Viana 1995)
 (Versão para estudo)

Nome: _____ Idade: _____ Data Nascim.: _____
 J. Infância/Escola: _____ Educ./Prof.: _____

I PARTE
CONHECIMENTO LEXICAL

A. PARTES DO CORPO

	E	R		E	R
1. Olho	_____	_____	5. Joelho	_____	_____
2. Mão	_____	_____	6. Cotovelo	_____	_____
3. Queixo	_____	_____	7. Ombro	_____	_____
4. Pescoço	_____	_____	8. Tornozelo	_____	_____

B. OBJECTOS

	E	R		E	R
9. Borboleta	_____	_____	13. Torneira	_____	_____
10. Barco	_____	_____	14. Viola	_____	_____
11. Guarda-Chuva	_____	_____	15. Sofá	_____	_____
12. Fechadura	_____	_____	16. Tenda	_____	_____

C. VERBOS

	E	R		E	R
17. Correr	_____	_____	21. Escrever	_____	_____
18. Ler	_____	_____	22. Telefonar	_____	_____
19. Jogar à Bola	_____	_____	23. Martelar	_____	_____
20. Comer	_____	_____	24. Aspirar	_____	_____

D. CATEGORIAS

	E	R		E	R
25. Animais	_____	_____	29. Ferramentas	_____	_____
26. Brinquedos	_____	_____	30. M. Transporte	_____	_____
27. Frutas	_____	_____	31. Móveis	_____	_____
28. Bebidas	_____	_____	32. Electrodomésticos	_____	_____

E. FUNÇÕES

	E	R		E	R
33. Vestir	_____	_____	37. Costurar	_____	_____
34. Cortar	_____	_____	38. Aparafusar	_____	_____
35. Escrever	_____	_____	39. Ver as horas	_____	_____
36. Cavar a terra	_____	_____	40. Tocar música	_____	_____

F. LOCATIVOS

	E	R
41. Em cima	_____	_____
42. No meio/entre	_____	_____
43. Em baixo/debaixo	_____	_____
44. Atrás de	_____	_____

G. CORES

	E	R
49. Vermelho	_____	_____
50. Azul	_____	_____
51. Amarelo	_____	_____
52. Verde	_____	_____

H. OPOSTOS

	E
57. Grande	_____
58. Alto	_____
59. Depressa	_____
60. Gordo	_____

	E	R
45. À frente de	_____	_____
46. Ao lado de	_____	_____
47. Dentro	_____	_____
48. Fora	_____	_____

	E	R
53. Laranja	_____	_____
54. Roxo	_____	_____
55. Castanho	_____	_____
56. Cinzento	_____	_____

	E
61. Fácil	_____
62. Perto	_____
63. Pesado	_____
64. Mais	_____

Anexo 12 – Questionário feito aos Pais

Hábitos de Leitura em Casa

O meu nome é Flávia Ferreira e realizei o meu estágio na sala do seu educando. Criei este formulário para me auxiliar no meu Relatório Final, que tem como tema "O desenvolvimento do conhecimento lexical: um estudo com crianças de 5 anos".

O seguinte formulário destina-se exclusivamente aos encarregados de educação, tendo como objetivo verificar os hábitos de leitura e o tipo de contacto que os seus educandos têm com livros.

As suas respostas são de carácter estritamente confidencial e as informações que disponibilizar destinam-se apenas ao Relatório de Estágio.

Na eventualidade de pretender esclarecimentos adicionais, poderá contactar-me através do número (xxx xxx xxx) ou do e-mail (xxxxxx@ipvc.pt).

Nome do Educando *

Texto de resposta curta

Profissão da Mãe *

A sua resposta

Profissão do Pai *

A sua resposta

Habilitações Académicas da Mãe *

- 1.º ciclo do Ensino Básico (4.º ano)
- 2.º ciclo do Ensino Básico (6.º ano)
- 3.º ciclo do Ensino Básico (9.º ano)
- Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos)
- Ensino Secundário (Profissional ou Vocacional)
- Curso Técnico Superior Profissional (CTESP)
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra: _____

Habilitações Académicas do Pai *

- 1.º ciclo do Ensino Básico (4.º ano)
- 2.º ciclo do Ensino Básico (6.º ano)
- 3.º ciclo do Ensino Básico (9.º ano)
- Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos)
- Curso Técnico Superior Profissional (CTESP)
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra: _____

Com que frequência compra livros para o seu educando? *

- Nunca
- Poucas Vezes
- Algumas Vezes
- Frequentemente
- Sempre

Aproximadamente, quantos livros infantis possui o seu educando? *

- 0
- 10
- 20
- 30
- 40
- 50
- Outra: _____

Lê histórias ao seu educando? *

- Sim
- Não

Se respondeu afirmativamente à questão anterior, com que frequência o faz?

- Todos os dias
- 3/4x por semana
- 2x por semana
- 1x por semana
- 2/3x por mês
- 1x por mês
- Outra: _____

O seu educando costuma pedir-lhe para lhe ler histórias? *

- Nunca
- Raramente
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Todos os dias

Que idade tinha o seu educando quando começou a ler-lhe histórias? *

- Meses
- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- Outra: _____

No último mês, quantas vezes é que o seu educando frequentou bibliotecas municipais? *

- Nunca
- Poucas Vezes
- Algumas Vezes
- Frequentemente
- Sempre

O seu educando já requisitou livros na biblioteca?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

Assinale a opção que melhor indica a sua opinião sobre a afirmação: "O meu filho valoriza os momentos que passamos juntos quando lhe estou a ler uma história." *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Não concordo nem discordo

Considera a leitura de histórias fundamental para o desenvolvimento da linguagem do seu educando? *

- Sim
- Não

Justifique a sua resposta à questão anterior. *

A sua resposta

Anexo 13 – Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex.mo(a) Sr.(a),

Eu, Flávia Gonçalves Ferreira, aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, estou a realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada na sala do seu educando. O tema escolhido por mim para a realização do meu Relatório Final foi o desenvolvimento do conhecimento lexical.

Para que me seja possível estudar este assunto, irei aplicar um teste de conhecimento lexical que é parte integrante do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2022). O teste consiste num conjunto de imagens que permitem que a criança identifique ou nomeie palavras e será aplicado no mês de outubro. Com base nos resultados do teste, irei desenvolver atividades com as crianças entre novembro e janeiro. No final de janeiro, voltarei a aplicar o mesmo teste para comparar resultados. Os dados recolhidos no teste serão registados em papel. Paralelamente, serão realizados registos fotográficos das atividades realizadas.

Deste modo, gostaria de ter a V/ autorização para poder desenvolver este estudo com o(a) seu(ua) educando(a), assim como para poder fotografar. Mais informo que todos os dados recolhidos serão analisados de forma anónima, servindo apenas e exclusivamente para fins académicos e científicos. Na eventualidade de pretender esclarecimentos adicionais poderá contactar-me através do meu número [REDACTED] ou do meu e-mail [REDACTED].

Agradeço, desde já, a sua colaboração para a realização do estudo.

A estagiária,

(Flávia Ferreira)

Eu, _____ autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educado _____ a participar no estudo da estagiária Flávia Ferreira, no âmbito da elaboração do Relatório Final.

Viana do Castelo, ____ de _____ de 2022

O (a) Encarregado(a) de Educação: _____

Viana, F. (2022). *Da Linguagem Oral à leitura - Construção e validação do Teste de Identificação de competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian.