

Fânia Raquel Amendoeira Estrada

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

2019

Fânia Raquel Amendoeira Estrada

Caracterização e promoção do desenvolvimento lexical de um grupo de crianças de 4 e
5 anos

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof. Doutora Maria Helena Martins da Cruz Horta

Prof. Doutora Susana Filipa Viegas Rodrigues



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

Caracterização e promoção do desenvolvimento lexical de um grupo de crianças de 4 e 5 anos

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura

Copyright - _____ Universidade do Algarve

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Ao Tiago Baptista, por nunca me ter deixado desistir
e por me fazer querer ser a melhor versão de mim mesma.

Agradecimentos

Ao longo deste percurso houve momentos muito bons e momentos menos bons, mas ambos fazem parte do processo de aprendizagem e cabe-me ser grata às pessoas que me rodeiam e que nunca me deixaram desistir. Assim, quero deixar os meus mais sinceros agradecimentos a algumas pessoas que passarei a apresentar:

O meu primeiro grande agradecimento é dirigido às minhas orientadoras, Prof. Doutora Maria Helena Horta e Prof. Doutora Susana Rodrigues, por terem sido incansáveis ao longo da escrita deste relatório de investigação. Acima de tudo por não me permitirem baixar os braços e por me incentivarem a ser melhor.

À Universidade do Algarve por me ter dado oportunidade de frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e por me ter acolhido tão bem.

A todos os professores com quem me cruzei e que me permitiram aprender, o meu obrigada.

À minha orientadora cooperante, cujo compromisso de confidencialidade me impede de identificar, à qual não tenho palavras suficientes para agradecer. Por me ter feito sentir que pertença à educação de infância, por saber dar as melhores palavras nos momentos certos, por não me ter deixado de acompanhar ao longo deste processo. Por todas as aprendizagens e momentos partilhados, por me deixar pertencer ao grupo dos Artistas tornando-o meu também e, acima de tudo, por se ter tornado uma das minhas pessoas preferidas.

À auxiliar de educação, cujo compromisso de confidencialidade me impede de identificar, por toda a disponibilidade e ajuda.

Às supervisoras institucionais, educadora Patrícia Beira Grande e educadora Ivone Silva, por terem feito parte da minha história académica e por todas as partilhas e ensinamentos.

Ao grupo de crianças, os Artistas, com quem eu aprendi tanto, por todo o amor que me deram, por todos os ensinamentos, por me acolherem como igual. Por me terem deixado contribuir para o vosso crescimento, por me terem dado tantos sorrisos e tantos abraços que me preencheram o coração. Por todas as brincadeiras e por todas as corridas.

Aos pais/familiares do grupo de crianças, pela disponibilidade, pelo interesse e pela abertura com que me receberam. Por me terem acolhido e por todas as palavras de incentivo e gratidão.

A toda a equipa educativa da instituição em questão, pela disponibilidade, pela oportunidade e por me deixarem as portas sempre abertas.

À minha família, à minha mãe Isabel e à minha irmã Nicole, por me terem permitido ganhar asas para voar até à ponta oposta de Portugal, implicando ficar longe fisicamente delas. Por nunca me deixarem desmotivar nem esquecer a minha essência, por serem uns pilares na minha vida e por todo o amor que me dão, todos os dias.

À minha avó Célia Amendoeira, que já não se encontra fisicamente entre nós, por me ter criado e por ser a estrela que me guia todos os dias. Espero que estejas orgulhosa do meu percurso.

À família do meu namorado, que é minha também, por me darem uma estrutura, por me terem acolhido, por todas as palavras de incentivo, por não me deixarem desistir, por serem incansáveis e sempre tão disponíveis. Obrigada Ana, Rui, Pedro, Henrique, Tiago e avó Atília.

Ao meu namorado, Tiago Baptista, por ter entrado na minha vida nesta fase e por se ter tornado parte dela. Por me incentivar todos os dias, por não me deixar cair, por ser um pilar, por todo o amor que tem por mim. Obrigada pela tua paciência e pelo teu colo.

Às minhas colegas de mestrado por me terem acolhido tão bem em terras algarvias e por todas as partilhas e aprendizagens. Em especial à Sofia Serra, Nicole Varela, Raquel Neves e Érica Ponte por terem acompanhado o meu percurso de perto e por me terem dado todo o apoio.

À família Serra, Fátima, Sofia e Rui, por terem sido a minha família do Algarve e por me terem aberto os corações e as portas de casa. Por todo o apoio e ajuda desde a minha chegada ao Algarve.

Às minhas ex-colegas de casa, por todos os momentos partilhados e por fazerem parte deste meu percurso, mostrando sempre solidariedade e apoio.

Às minha colegas de trabalho da Pandora por me incentivarem a concluir este ciclo sem julgamentos e por todos os sorrisos partilhados.

A todos que me apoiaram e que aguardaram esta minha conquista: o meu mais sincero obrigada!

Resumo

A investigação decorreu com um grupo de sete crianças onde primeiramente foi realizada uma avaliação-diagnóstico do desenvolvimento lexical para posteriormente se aplicar o plano de intervenção pedagógica e realizar uma nova avaliação final. Esta investigação contou com a participação dos pais das crianças pertencentes a este grupo, uma vez que era objetivo conhecer as perceções dos pais no que toca ao desenvolvimento lexical das crianças. Estes demonstraram-se recetivos e contribuíram para o enriquecimento da presente investigação.

Trata-se de um estudo de carácter exploratório, onde se privilegia uma metodologia de natureza quantitativa do tipo estudo de caso. Os instrumentos de recolha de dados foram: a vertente do Conhecimento Lexical (Parte I) do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL), os questionários aos pais e as grelhas de observação de momentos livres e das atividades. As grelhas de observação acrescentaram informações de carácter qualitativo que se revelaram importantes na interpretação dos resultados. Esta investigação decorreu ao longo de cinco meses e este foi um dado considerado na análise dos resultados. Ainda assim, os resultados revelaram evolução no desenvolvimento lexical das crianças e alguma coesão entre as perceções de alguns pais e os resultados obtidos na Parte I do TICL.

Palavras-chave: Desenvolvimento lexical; educação pré-escolar; TICL.

Abstract

The research was conducted with a group of seven children where first a diagnostic evaluation of lexical development was performed to later apply the pedagogical intervention plan and carry out a new final evaluation. This research involved the parents of children belonging to this group, since it was objective to know the parents' perceptions regarding the lexical development of the children. These were receptive and contributed to the enrichment of the present research.

This is an exploratory study, which focuses on a quantitative case study methodology. The data collection instruments were: the Lexical Knowledge strand (Part I) of Language Skills Identification Test (TICL), the parent questionnaires and the free time and activity observation grids. Observation grids added qualitative information that proved important in interpreting the results. This investigation took place over five months and this was considered in the analysis of the results. Nevertheless, the results revealed evolution in the lexical development of children and some cohesion between the perceptions of some parents and the results obtained in the Part I of TICL.

Keywords: lexical development; preschool education; TICL.

Índice geral

Agradecimentos	vi
Resumo	viii
Abstract	ix
Índice geral.....	x
Índice de quadros	xii
Índice de figuras	xiii
Índice de apêndices.....	xiv
Índice de anexos.....	xv
Lista de siglas	xvi
Nota introdutória.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico-conceitual	2
1.1.Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.....	2
1.1.1. <i>Aquisição e desenvolvimento lexical</i>	7
1.2.O papel do/a educador/a no desenvolvimento da linguagem oral	10
1.3.O papel da família no desenvolvimento da linguagem oral	12
Capítulo 2 – <i>Design</i> metodológico e intervenção pedagógica	14
2.1.Contextualização do estudo.....	14
2.2.Natureza do estudo	14
2.3.Questões de investigação	15
2.4.Objetivos	15
2.5.Apresentação dos instrumentos de recolha de dados	15
2.6.Participantes no estudo.....	17
2.6.1. <i>Crítérios de inclusão e exclusão da amostra</i>	18
2.6.2. <i>Caracterização dos participantes no estudo</i>	19
2.7.Delineamento do estudo.....	21

2.7.1. Primeira aplicação da Parte I do Teste de Identificação de Competências Linguísticas	21
2.7.2. Primeira aplicação do questionário aos pais	21
2.7.3. Introdução das grelhas de observação de momentos livres	21
2.7.4. Desenvolvimento das atividades planificadas	22
2.7.5. Segunda aplicação da Parte I do Teste de Identificação de Competências Linguísticas	25
2.7.6. Segunda aplicação do questionário aos pais	25
Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados.....	26
3.1.Apresentação dos resultados.....	26
3.1.1. Resultados da Parte I do TICL.....	26
3.1.2. Resultados do questionário aos pais.....	28
3.2.Discussão dos resultados.....	29
Conclusões.....	33
Referências.....	35
Apêndices.....	37
Anexos.....	65

Índice de quadros

Quadro 1.1 - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 26)	6
Quadro 1.2 - Aquisição e desenvolvimento lexical: compreensão vs produção	8
Quadro 2.2 - Caracterização dos participantes	19
Quadro 2.4 - Perfis comunicativos	20
Quadro 2.5 - Primeira atividade - Família pijama	22
Quadro 2.6 - Segunda atividade - Pistas de Natal	23
Quadro 2.7 - Terceira atividade - Van Gogh e os opostos	24
Quadro 2.8 - Quarta atividade - Qual é a coisa, qual é ela?	25
Quadro 3.2 - Resultados do questionário aos pais	28
Quadro 3.3: Resultados da parte II do questionário aos pais.....	29

Índice de figuras

Figura 2.1: Níveis de mestria (Viana, 2004, p.36)	17
Figura 2.3: Adaptado de Greenberg & Weitzman (2005)	20

Índice de apêndices

Apêndice A – Primeiro questionário aos pais.....	38
Apêndice B – Segundo questionário aos pais	42
Apêndice C – Grelhas de observação de momentos livres	46
Apêndice D – Grelhas de observação das atividades	54
Apêndice E – Consentimento informado.....	58
Apêndice F – Fotografias das atividades dinamizadas	61

Índice de anexos

Anexo 1 – Folha de registo do Teste de Identificação de Competências Linguísticas ...66

Lista de siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TICL – Teste de Identificação de Competências Linguísticas

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Nota introdutória

O desenvolvimento da linguagem oral e todo o processo que envolve a sua aquisição, sempre foi um tema do meu interesse. Compreender a forma como as crianças se desenvolvem e como o ser humano, em geral, responde aos estímulos é fascinante, principalmente no que toca à linguagem. Vejamos: o ser humano já nasce predisposto a aprender, mas é através das oportunidades e do estímulo oferecido pelo meio que se desenvolve de forma saudável e integral, pois a nossa fisiologia e fisionomia não são suficientes, apesar de essenciais. Este aspeto confirma a importância da frequência da creche e/ou jardim de infância, sendo ambos ambientes sociais e ricos em aprendizagens. Cabe ao educador deter este conhecimento e intencionalizar a sua prática educativa diariamente, tornando-se um educador reflexivo.

O presente relatório de investigação intitula-se «Caracterização e promoção do desenvolvimento lexical de um grupo de crianças de 4 e 5 anos» realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2017/2018, numa instituição particular, em contexto de jardim de infância, pertencente ao distrito de Faro.

Realizar investigação na área da linguagem oral foi uma escolha imediata por ser uma área pela qual nutro muito interesse. Assim, fui desafiada pelas minhas orientadoras a procurar um foco dentro deste grande tema, um tema que fosse igualmente desafiante, e surgiu o desenvolvimento lexical. Na fase inicial da investigação, enquanto realizava a pesquisa dos pressupostos que viriam a sustentar esta investigação, fui-me apercebendo do quão interessante este tema é. Considero que quando se pesquisa e quando se trabalha sobre um tema do nosso interesse próprio tudo se torna mais interessante e prazeroso. Tal como em qualquer investigação, o caminho traçado inicialmente foi sofrendo alterações, no entanto, foi planeado tendo sempre por base os objetivos delineados para esta investigação.

O presente relatório de investigação é composto por três grandes capítulos: o capítulo 1 onde se poderá encontrar o enquadramento teórico-conceitual que sustenta esta investigação; no capítulo 2 é possível encontrar toda a descrição do estudo e das metodologias utilizadas no mesmo; por fim, no capítulo 3 encontrar-se-ão os resultados de toda a investigação e a sua análise interpretativa. De seguida, apresentam-se as conclusões, as referências, os apêndices e o anexo.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico-conceptual

Este capítulo é constituído por três secções: 1.1- aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, 1.2 – o papel do(a) educador(a) no desenvolvimento da linguagem oral e 1.3 – o papel da família no desenvolvimento da linguagem oral. Em cada uma são apresentados conceitos teóricos que suportam esta investigação.

1.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral

Quando se fala em aquisição, neste caso da linguagem, importa deixar claro que esta diz respeito ao “processo de apropriação subconsciente de um código linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (Sim-Sim, 2002, p. 200). Assim, considera-se pertinente realizar uma breve abordagem às teorias sobre a aquisição da linguagem oral uma vez que ajudarão a compreender a complexidade deste processo. Skinner apresenta a sua teoria sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral: sendo behaviourista acreditava que o desenvolvimento por parte das crianças se processava através da imitação das ações dos adultos. O mesmo aconteceria com a linguagem, isto é, “as crianças ganham a mestria do comportamento verbal através da interação com o meio, imitando os adultos e outras crianças à sua volta” (Horta, 2007, p. 37). Esta teoria realça os fatores exógenos e a sua influência, explicando, em parte, o comportamento de algumas crianças isoladas ou que cresceram rodeadas de animais, casos conhecidos como «crianças selvagens». No entanto, não explica a espontaneidade das crianças ao produzirem palavras e enunciados nunca escutados – o aspeto “criador do uso da linguagem” (Chomsky, 1964, citado por Richelle, 1976, p. 26).

A teoria de Chomsky, um inatista, defende que o ser humano nasce com uma predisposição genética para adquirir a linguagem, permitindo à criança a extração das regras gramaticais a partir do que ouve (Horta, 2007). Este linguista acrescentou ainda que a aquisição da linguagem ocorre de modo idêntico em todas as crianças, independentemente do nível de inteligência e da língua a que são expostas. Contrariamente a Skinner, Chomsky evidenciou o papel do cérebro na aprendizagem da linguagem pelo aparecimento de enunciados nunca antes escutados, graças à capacidade de combinar de forma infinita um número finito de unidades, e pela capacidade de interiorização das regras de funcionamento da língua para posteriormente as aplicar,

resultando, por vezes, as denominadas generalizações infantis (Sim-Sim, 1998; Horta, 2007; Sim-Sim, Silva & Nunes 2008).

Piaget (1932) contribuiu para a o conhecimento do desenvolvimento infantil, através da psicologia da criança de várias formas, começando pela sua ideia mais simples: as crianças não são adultos em miniatura, assim como a sua mente também não o é (Piaget, 1932, referido por Vygotsky, 2000). Segue-se a ideia de evolução e de estímulo: a criança constrói ativamente o seu próprio conhecimento, e conseqüentemente promove o seu desenvolvimento, a partir da frequente interação e/ou exposição ao meio ambiente. A criança vai elaborando esquemas cada vez mais complexos que lhe possibilitam dar resposta aos desafios que lhe são colocados (Maia, 2008). Piaget (1977, referido por Sim-Sim, 1998) defendia ainda que o desenvolvimento cognitivo antecedia o desenvolvimento linguístico e que estes se encontravam intimamente relacionados uma vez que a linguagem se apresenta como instrumento do pensamento. Sendo este psicólogo conhecido pela estruturação do desenvolvimento da criança em estádios de desenvolvimento pré-estipulados e sequenciais, podemos facilmente compreender que, para Piaget (1977), o desenvolvimento da linguagem se processaria de modo dependente do nível de desenvolvimento cognitivo da criança (Sim-Sim, 1998; Horta, 2007). Atualmente, e através do contributo de Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), sabe-se que o desenvolvimento da criança se processa de forma holística e que é influenciado por vários aspetos, não sendo plausível setorizar ou estabelecer níveis estanques como apresentava Piaget. No entanto, não se pode descartar a importância das suas teorias e a importância do seu contributo para a compreensão e conhecimento da psicologia do desenvolvimento.

Posteriormente a Piaget, Vygotsky (2000) defendeu que o desenvolvimento da criança não se pode processar num ambiente associal, mas sim através da socialização e de toda a cultura envolvente, que contribuía em grande medida para esse processo (Vygotsky, 2000). Vygostky (1991, referido por Maia, 2008) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) sendo definida pela distância entre o nível real de desenvolvimento da criança e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que é capaz de realizar com o auxílio de outrem, detentor de mais conhecimento. No que toca à linguagem, Vygotsky acreditava que esta desempenhava um papel fulcral na organização das funções psicológicas uma vez que a linguagem é utilizada como ferramenta essencial, não só na

comunicação, mas também como um instrumento organizador do pensamento das crianças (Vygotsky, 2000; Horta, 2007; 2016; Maia, 2008).

Por fim, mas não menos importante, evoca-se Bruner que, tal como Vygotsky, defendia que o desenvolvimento da linguagem, em particular, e que o desenvolvimento da criança, no geral, ocorrem através da interação social. Bruner apresentou ainda o conceito de *scaffolding*, traduzido como «andaimes» para português, cujo conceito se refere às “situações apoiadas pelos adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competência e saber” (Vasconcelos, 1999, citada por Horta, 2007, p. 45).

Posto isto, cada uma destas teorias contribuiu para o conhecimento acessível nos dias de hoje e é graças a estas que se consegue compreender o processo de aquisição da linguagem que, segundo Sim-Sim (1998, p. 23) é “tão essencial ao contexto humano que é impossível conceber a vida sem ela”.

Ao longo do processo de desenvolvimento da linguagem existe uma diferença temporal na aquisição da compreensão e da produção, isto é, a compreensão precede a produção. De acordo com Sim-Sim (1998, p. 24) a compreensão “envolve a recepção e a decifração de uma cadeia de sons (grafias ou gestos) e a respectiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico”. Já a produção, de acordo com a mesma autora, diz respeito “à estruturação da mensagem, formatada de acordo com as regras de um determinado sistema e materializada na articulação de cadeias fónicas, na linguagem oral” (Sim-Sim, 1998, p. 24).

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem é necessário esclarecer que este se refere às modificações ou alterações quantitativas e qualitativas que ocorrem no processo de conhecimento linguístico, ou aquisição, por parte da criança (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008). Tal como já foi referido anteriormente, o desenvolvimento da criança processa-se de forma holística, assim como o desenvolvimento da linguagem, portanto as suas diferentes componentes – função, forma e significado – também são apreendidas de forma simultânea (Sim-Sim et al., 2008). Ao longo da aquisição e desenvolvimento da linguagem oral ocorrem momentos em que a criança consegue retirar maior proveito das experiências linguísticas que lhe são oferecidas pelo meio, sendo estes denominados como «períodos críticos» ou «períodos cruciais». Estes «períodos críticos» realçam a ligação e a interdependência entre os fatores genéticos e o meio onde a criança

se desenvolve (Sim-Sim et al., 2008): retome-se a controvérsia hereditariedade *versus* meio social. Existe realmente uma herança genética, ou uma programação genética, para a linguagem, no entanto, esta só é ativada através do estímulo linguístico (Sim-Sim, 1998). Veja-se a aquisição da língua materna: é simultânea ao desenvolvimento de competências comunicativas, mas é através das interações com outros falantes que escutam as crianças e que vão ao encontro do que elas querem expressar, que esta se desenvolve (Sim-Sim et al., 2008).

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é complexo, sendo a existência de domínios da linguagem, que se apresentam interrelacionados, uma das razões que complexifica este processo. Estes domínios, que dizem respeito ao desenvolvimento fonológico, semântico (léxico), sintático e pragmático, contribuem cada um para o uso adequado da linguagem. Sem alongar este aspeto, considera-se pertinente clarificar cada um destes domínios. No que diz respeito à forma, as regras adquiridas são relativas aos sons da fala/fonemas e às suas combinações (fonologia), seguindo-se os morfemas, respeitantes à constituição das palavras (morfologia), e terminando no domínio relativo à organização das palavras na estrutura de uma frase (sintaxe). Relativamente ao conteúdo, e no que diz respeito à semântica, “o conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso” (Sim-Sim et al., 2008, p. 19), as regras seguem essa mesma ordem: significado das palavras, das frases e do discurso. Por fim, o uso da linguagem, que está diretamente relacionado com a pragmática, sendo esta concernente à adequação do discurso ao contexto social e de comunicação (Sim-Sim, 1998; Franco, Reis & Gil, 2003; Sim-Sim et al., 2008; Horta, 2016).

Segundo Sim-Sim et al. (2008), cada um destes domínios progride conforme o desenvolvimento holístico da criança e a sua idade, existindo idades expectáveis para o desenvolvimento de cada domínio (Quadro1.1), não esquecendo a variabilidade individual da criança, influenciada, também, pelo contexto e estímulo linguístico ao qual a criança é exposta (Sim-Sim, 1998).

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 ↓ 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Reacção à voz humana – Reconhecimento da voz materna – Reacção ao próprio nome – Reacções diferentes a entoações de carinho ou de zanga – Vocalizações (palreio, lalação) com entoação 	-----	<ul style="list-style-type: none"> – Tomada de vez em processos de vocalização
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Produção de alguns fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> – Compreensão de frases simples, particularmente instruções – Produção de palavras isoladas (holofrase) 	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> – fazer pedidos – dar ordens – perguntar – negar – exclamar
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Produção de muitos fonemas – Utilização de variações entoacionais 	<ul style="list-style-type: none"> – Cumprimento de ordens simples – Compreensão de algumas dezenas de palavras – Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase) 	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> – fazer pedidos – dar ordens – perguntar – negar – exclamar
2 anos ↓ 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> – Produção de muitos fonemas – Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz – Reconhecimento de todos os sons da língua materna 	<ul style="list-style-type: none"> – Compreensão de centenas de palavras – Grande expansão lexical – Produção de frases – Utilização de pronomes – Utilização de flexões nominais e verbais – Respeito pelas regras básicas de concordância 	<ul style="list-style-type: none"> – Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> – Completo domínio articulatório 	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras – Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras – Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas 	<ul style="list-style-type: none"> – Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtilidade)
Até à puberdade	-----	<ul style="list-style-type: none"> – Domínio das estruturas gramaticais complexas – Enriquecimento lexical 	<ul style="list-style-type: none"> – Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive

Quadro 1.1: Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim et al., 2008, p. 26)

Segundo o Quadro 1.1 existe, a partir dos 4/5 anos um completo domínio articulatório no que toca ao desenvolvimento fonológico, no entanto, através de estudos de Mendes, Afonso, Lousada e Andrade (2013) e Guimarães, Birrento, Figueiredo e Flores (2014), apresentados por Baptista (2015) verifica-se que a aquisição de algumas

consoantes pode ocorrer até perto dos seis anos (5;6 – cinco anos e seis meses). No que toca ao desenvolvimento semântico (léxico) verifica-se que aos 4/5 anos existe uma maturação na compreensão e na construção frásica e que tanto o léxico passivo como o ativo já se encontram amplos, estando o léxico passivo mais desenvolvido do que o ativo, tal como esperado.

Dentro deste grande tema da aquisição e desenvolvimento da linguagem oral importa focar no cerne da presente investigação: o desenvolvimento lexical. Na subsecção que se segue pretendeu-se clarificar todo o processo que a aquisição e desenvolvimento lexical envolvem: da produção das primeiras palavras até ao alargamento do conhecimento lexical.

1.1.1. Aquisição e desenvolvimento lexical

Primeiramente, e por se ter revelado uma questão importante no início desta investigação, esclarecer-se-á a diferença entre léxico e vocabulário. Assim, segundo o dicionário terminológico o léxico é o

Conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua actualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efectivamente atestada num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar (léxico, in Dicionário Terminológico, consultado em linha 12/06/2018).

Desta forma, o léxico não é contável pois apresenta-se como uma área em constante mudança, visto que possui recursos que possibilitam a formação de novas palavras, sendo esta uma realidade e uma necessidade, uma vez que os falantes necessitam de adequar os discursos aos contextos onde se inserem (Pacheco, 2011; Sim-Sim, 1998). Já o vocabulário é respeitante ao conjunto de palavras que ocorrem num determinado contexto (in Dicionário Terminológico, consultado em linha), sendo um conceito mais restrito do que o conceito de léxico.

Na mesma linha de pensamento, deve-se clarificar a diferença entre léxico ativo e léxico passivo: o léxico ativo é o conjunto de palavras que cada falante efetivamente utiliza/produz, enquanto que o léxico passivo engloba as palavras que os falantes conhecem e/ou reconhecem, mas que não utilizam (Sim-Sim et al., 2008; Pacheco, 2011;

Laranjeira, 2013). Assim, o léxico passivo é mais vasto que o léxico ativo, pois o número de palavras que se conhece/compreende é consideravelmente mais amplo do que o número de palavras que se tem a oportunidade de usar, o que possibilita “uma atitude interpretativa muito mais lata e interventiva” (Pacheco, 2011, p. 6). Este facto pode ser explicado pela aquisição, rápida e sem esforço, de novas palavras que detêm elementos comuns, da mesma forma que podem acrescentar às palavras unidades mínimas de significado (morfemas) formando novas palavras (Laranjeira, 2013).

Posto isto, importa compreender o percurso da aquisição e do desenvolvimento lexical. Através dos estudos consultados verifica-se que as primeiras palavras produzidas pela criança surgem entre os 9 e os 12 meses, sendo geralmente monossílabos ou repetições de sílabas que dizem respeito a nomes de pessoas, alimentos, objetos ou animais que se demonstrem significativos para a criança (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008). São também esses estudos que mostram os marcos de desenvolvimento quantitativos no que toca à aquisição do léxico (quadro 1.2) – sendo estas variáveis – que comprovam a natural discrepância entre a compreensão e a produção abordada anteriormente.

Idade em meses	Compreensão	Produção
9-12 meses	+/- 10 palavras	1ª palavra
14-15 meses	+/- 50 palavras	+/- 10 palavras
17-19 meses	+/- 100 palavras	+/- 50 palavras

Quadro 1.2: Aquisição e desenvolvimento lexical: compreensão vs produção. Fonte: Menyuk (1988), citado por Sim-Sim (1998, p.127)

Pacheco (2011) apresenta quatro domínios referentes ao desenvolvimento do léxico: 1) crescimento lexical, 2) conteúdo das primeiras palavras produzidas, 3) aquisição do significado e 4) aquisição de relações semânticas entre palavras.

A partir dos 19 meses, o crescimento lexical processa-se com uma enorme rapidez e aos 2 anos de idade a criança já é capaz de utilizar 50 a 600 palavras, expandindo o seu vocabulário em cerca de dez palavras por dia. A partir dos cinco anos a aquisição do domínio fonológico, morfológico e sintático já se encontra praticamente estabilizado e, desta forma, a aquisição lexical aumenta de forma significativa. É espectável que aos 6

anos o léxico da criança seja consideravelmente extenso – a criança domina cerca de 14000 palavras (Sim-Sim, 1998; Pacheco, 2011; Laranjeira, 2013).

Relativamente à aquisição do significado, Pacheco (2011), através da contribuição do estudo sobre a aquisição do léxico de Sim-Sim (1998), refere que no processo da aprendizagem do significado das palavras podem ocorrer fenómenos de subgeneralização e de sobregeneralização. A subgeneralização é caracterizada pela utilização de uma palavra para designar um objeto ou uma situação particular, como exemplo: o uso da palavra «bola» para designar apenas a sua bola, as outras bolas não se classificam como «bola» porque não são a sua. Pelo contrário, a sobregeneralização caracteriza-se pelo uso abusivo de uma palavra por uma classe de referentes, ou seja, a criança utiliza a palavra «pai» para classificar todos os homens (Sim-Sim, 1998; Pacheco, 2011; Laranjeira, 2013).

O último domínio apresentado por Pacheco (2011, p. 10) diz respeito à aquisição de relações semânticas entre as palavras pois “o processo de aquisição lexical não se resume (...) à aquisição de palavras isoladas”. De facto, através da aquisição do significado das palavras a criança é capaz de criar relações semânticas que vão sendo aperfeiçoadas durante o processo de aquisição da linguagem. Além do referido, estas relações ajudam a conhecer as palavras, juntamente com o enquadramento no contexto, uma vez que, segundo Pacheco (2011) não basta conhecer o significado ou a forma fónica da mesma. Tem-se como exemplo de relação semântica a antonímia, sendo a mais pertinente para o estudo, de entre as restantes, na qual Kuczaj (1999, referido por Pacheco, 2011) afirma que as crianças tendem naturalmente a adquirir primeiro as palavras que se encontram em extremos opostos de uma escala e, posteriormente, os pontos intermédios dessa escala. Como exemplo: as crianças tendem a adquirir primeiro as palavras *quente* e *frio* e só posteriormente é que adquirem a palavra *morno* (Pacheco, 2011).

As crianças aprendem o significado das palavras através de vários esquemas, para o qual Robbins e Ehri (1994) apresentam duas hipóteses: a) através de referências diretas e explícitas por parte dos adultos (nomear objetos ou definir palavras); b) de forma espontânea através do estímulo do ambiente. De acordo com os autores (op. cit.) a aprendizagem através do contexto depende de vários fatores, como o número de ocorrências da palavra desconhecida, o enquadramento no contexto, o quão concreta é a palavra e a importância da palavra desconhecida para compreender o contexto. Este

conceito é igualmente reforçado por Laranjeira (2013, p. 13) ao afirmar que “são inúmeros os fatores que, articulados entre si, determinam a amplitude e diversidade do conhecimento lexical dos falantes de uma mesma língua”. Assim, é importante que a criança restrinja e alargue continuamente o significado das palavras até obter o domínio do mesmo (Pacheco, 2011).

1.2. O papel do(a) educador(a) no desenvolvimento da linguagem oral

Lopes da Silva et al. (2016, p. 60) referem que “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar” não só por ser central e fundamental na comunicação, mas também por ser uma ferramenta que permite a organização do pensamento (Vygotsky 2000, referido por Horta, 2016). No mesmo sentido, o desenvolvimento da expressão e comunicação é estabelecido pela Lei-Quadro (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, Artigo 10.º) como um dos objetivos da educação pré-escolar, e da educação de infância, no geral. Sabe-se que “o desenvolvimento da linguagem desenrola-se no processo geral do crescimento da criança.” (Lentin, 1990, p.45). No entanto, este desenvolvimento depende do interesse que a criança tem em comunicar e, para despertar esse interesse, importa que o educador proporcione um ambiente *comunicativamente estimulante* (Horta, 2016).

Segundo o Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o educador:

- a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e as outras crianças;
- b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- c) Organiza atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal.

(Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1)

O ambiente de socialização e de interação entre pares, proporcionado por um(a) educador(a) de infância que promove intencionalmente situações favoráveis ao desenvolvimento linguístico das crianças como “alargar intencionalmente as situações de

comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 62), é determinado por Horta (2016, p. 21) como um “fator de excelência”. Importa que o(a) educador(a) de infância seja um(a) comunicador(a) com capacidades de comunicação avançadas, de forma a agir como um modelo e a estimular linguisticamente todas e cada uma das suas crianças.

Horta (2016) apresenta as competências comunicacionais que um(a) educador(a) de infância deve possuir: clareza, integridade, equilíbrio, moderação, difusão e avaliação. Assim, é importante que o(a) educador(a) de infância seja claro(a) e preciso(a) na sua comunicação (clareza), evitando qualquer interferência que possa afetar a sua comunicação (integridade). Na mesma linha de pensamento cabe ao(à) educador(a) de infância imprimir intencionalidade educativa em todas as situações pedagógicas de forma a estimular o desenvolvimento de todas as vertentes da linguagem (equilíbrio), assim como moderar a sua intervenção comunicativa de forma a evitar o excesso de informação (moderação). Por fim, mas não menos importante, é necessário assegurar que todas e cada uma das crianças se sentem recetivas e motivadas (difusão). Para tal, importa que o(a) educador(a) de infância reflita constantemente sobre a sua prática (avaliação) visando proporcionar um ambiente *comunicativamente estimulante* (Horta, 2016). Recupere-se o conceito de *scaffolding* apresentado por Bruner ou o conceito de ZDP de Vygotsky, em que o adulto desempenha um papel fundamental na comunicação com a criança “interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa” (Sim-Sim et al., 2008).

Além do referido, Lentin (1990) afirma que, para que a criança aprenda a falar, necessita que lhe falem, assim como também necessita que lhe seja dada a oportunidade de falar, ou seja, a criança deve ter a oportunidade de escutar e de ser escutada. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) criar oportunidades de comunicação implica um conhecimento alargado sobre cada criança, pois nem todas demonstram iniciativa para comunicar, quer seja em grande grupo ou a pares. Este cuidado toma proporções alargadas uma vez que a oportunidade dada a cada criança, e a valorização atribuída à contribuição da mesma, é fator decisivo para a motivação e interesse e, conseqüentemente, para o desenvolvimento desta capacidade (Lopes da Silva et al., 2016). Na mesma linha de pensamento, quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e quanto mais ricas forem as experiências proporcionadas,

maior é a probabilidade de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (Sim-Sim et al., 2008). Neste sentido fica clara a importância do papel do(a) educador(a) de infância no que à aquisição e desenvolvimento da linguagem oral diz respeito.

1.3. O papel da família no desenvolvimento da linguagem oral

A família e o contexto familiar também se revelam como agentes influenciadores e promotores do desenvolvimento da linguagem uma vez que funcionam como “um suporte e factor gerador de situações múltiplas de aprendizagem” (Mata, 2006, p. 64). Esta autora remete-nos para um estudo realizado por Sénéchal, Thomas e Monker (1995) sobre as diferenças individuais na aquisição de vocabulário em crianças de 4 anos durante a leitura de histórias, onde é comprovado que a frequência de momentos de leitura no ambiente familiar toma proporções significativas no que toca ao vocabulário das crianças.

Lowry (2014), no que toca à literatura em casa, defende que um ambiente favorável ao desenvolvimento da linguagem deve cumprir as seguintes condições¹:

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

Lowry (2016), noutro artigo publicado no *The Hanen Centre*, clarifica que não se trata de falar muito com as crianças, mas sim a forma como se interage, a qualidade da interação. Isto é, o adulto e a criança conversam sobre o mesmo tema, partilham o foco (o adulto vai ao encontro do interesse da criança). Esta autora (op. cit) destaca ainda a importância das rotinas familiares: quando as rotinas são repetitivas, as palavras e as ações usadas nas rotinas tornam-se previsíveis e assim será mais fácil para as crianças aprenderem. Por fim, mas não menos importante, a conexão entre os pais e a criança significa que ambos participam na interação e de forma igual, tornando-se prazeroso para a criança, mantendo-a por mais tempo na interação e oferecendo mais oportunidades para esta aprender (Lowry, 2016). Na mesma linha de pensamento, Greenberg (2016) apresenta 10 estratégias de construção de competências linguísticas e de literacia:

¹ Baseado em Dickinson, Griffithm Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek (2012)

1. Expandir a mensagem da criança;
2. Acrescentar novas palavras;
3. Incluir narrativas sobre eventos passados na rotina diária;
4. Incluir explicações (ou descrições) na rotina diária;
5. Envolver a criança na resolução de problemas;
6. Conversar sobre o que pode acontecer a seguir;
7. Ajudar a criança a ver outras perspectivas;
8. Focar a atenção nas letras que os rodeiam;
9. Conversar sobre letras e sobre sons;
10. Incluir a escrita como parte natural da rotina diária.

As estratégias apresentadas visam a expansão das capacidades linguísticas no ambiente familiar, reforçando a importância do estímulo. Além do descrito é essencial valorizar a leitura de livros pois desempenham um papel central no que toca ao desenvolvimento lexical uma vez que além de apresentarem palavras distintas das usadas quotidianamente, correspondem, na sua maioria, ao interesse das crianças, e pressupõe a interação do adulto, não só a nível da leitura, mas também a nível da expressividade e da responsividade (Lowry, 2014).

Os pressupostos teóricos apresentados foram selecionados e tratados de forma a suportar a presente investigação. Estes foram apresentados do geral para o particular uma vez que para compreender o desenvolvimento lexical é necessário compreender a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral no seu geral. Expor o papel do(a) educador(a) foi igualmente pertinente uma vez que são pressupostos que acompanham a profissionalidade do(a) educador(a), tornando-o um profissional reflexivo. Destacar o papel da família no desenvolvimento da linguagem oral enquadra e justifica a inclusão e participação da família no presente estudo.

Capítulo 2 – *Design* metodológico e intervenção pedagógica

2.1. Contextualização do estudo

Este estudo apresenta-se como um estudo de curta duração realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), numa instituição particular pertencente ao distrito de Faro, em contexto de jardim de infância. A PES decorreu entre setembro e dezembro de 2017, três dias por semana, de segunda-feira a quarta-feira. A necessidade do prolongamento do estudo até março de 2018, ou a continuação do mesmo após o término da PES, justifica-se pela presença de inúmeras festividades no primeiro período, visto que a aplicação do estudo respeitou e adaptou o seu caminho ao natural funcionamento das dinâmicas do grupo de crianças em questão.

2.2. Natureza do estudo

Este estudo assume um carácter exploratório onde se privilegia uma metodologia de natureza quantitativa, do tipo estudo de caso. Segundo Yin (2001), um estudo de caso é uma investigação empírica que procura investigar uma questão ou um fenómeno enquadrado no contexto da vida real onde as fronteiras entre o fenómeno e a realidade não se encontram totalmente delimitadas. Na mesma linha de pensamento, Stake (2009, p. 24) refere que “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”, posto que é espectável que neste tipo de estudo se procure conhecer a realidade pelo que é e pelo que faz (op. cit).

O investigador beneficia de apropriações teóricas para efetuar a recolha e análise de dados e baseia-se em várias fontes de evidências necessitando convergir os dados num formato de triângulo (Yin, 2001). A triangulação dos dados pressupõe a existência de, pelo menos, três fontes de recolha de dados. Neste estudo foram utilizados como recolha de dados: a vertente do Conhecimento Lexical (Parte I) do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL), o inquérito por questionário aos pais² e as observações registadas em momentos livres e no desenvolvimento das atividades, cuja apresentação de cada um deles será feita mais à frente neste capítulo. Apesar da metodologia do presente estudo ser de natureza quantitativa não se desvalorizam as

² A designação «pais» será utilizada ao longo do relatório uma vez que o contexto de investigação o permite.

técnicas de recolha de informação de metodologia qualitativa, sendo estas as observações e registos das mesmas nas grelhas acima mencionadas.

2.3. Questões de investigação

As questões de investigação são parte integrante do presente estudo e revelam-se necessárias para “ajudar a estruturar as observações (...) e a análise de documentos” (Stake, 2009, p. 35). Assim, ao longo do estudo pretende-se obter resposta às seguintes questões:

1. Será que as perceções que os pais possuem sobre o desenvolvimento lexical coincidem com os resultados obtidos na Parte I do TICL?
2. Será que através do planeamento de determinadas atividades contribui-se para o desenvolvimento lexical?

2.4. Objetivos

Estipuladas as questões de investigação, e estando o delineamento do estudo em conformidade com as mesmas, foram definidos os seguintes objetivos:

- Caracterizar o desenvolvimento lexical do grupo de crianças;
- Desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento lexical;
- Conhecer as perceções dos pais no que respeita ao desenvolvimento lexical das crianças;
- Avaliar a pertinência do estudo.

2.5. Apresentação dos instrumentos de recolha de dados

O Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL) (cuja folha de registo se encontra no Anexo 1) é, tal como o próprio nome indica, uma prova que visa avaliar as competências linguísticas, não sendo, portanto, um instrumento que pretende destacar as «incompetências» das crianças, mas sim alertar os cuidadores e ajudá-los no que diz respeito a estratégias de intervenção (Viana, 2004). O TICL foi concebido para ser aplicado na faixa etária entre os 4 e os 6 anos, apresentando valores de referência apenas para essas idades, e pode ser aplicada por profissionais da área da educação de infância, assim como por profissionais da terapia da fala.

Esta prova contempla a identificação de competências linguísticas de quatro vertentes: I) conhecimento lexical; II) conhecimento morfossintático; III) memória auditiva para material verbal; e IV) capacidade para refletir sobre a linguagem oral. Tendo em conta os objetivos do presente estudo apenas foi aplicada a primeira prova, referente ao conhecimento lexical, que pretende analisar o conhecimento lexical na sua vertente expressiva. As subprovas A (partes do corpo), B (objetos) e C (verbos) referem-se aos níveis de categorização básica, onde a criança responde através de nomeação de imagem; nas subprovas D (categorias) e E (funções) a criança é levada a evocar um item pertencente à respetiva categoria sem ter qualquer tipo de auxílio visual; nas subprovas F (Locativos) e G (cores) é avaliado o conhecimento do vocabulário das relações espaciais e das cores; e, por fim, na subprova H (opostos) são necessárias capacidades além do conhecimento lexical, sendo a subprova mais exigente. Isto é, segundo Viana (2004, p. 17) descobrir opostos requer “um controlo consciente do processamento linguístico e um maior desenvolvimento da consciência semântica”, dificultando o domínio desta categoria nas idades deste grupo (4 e 5 anos).

No que toca a regras de aplicação e de classificação, definidas no manual de aplicação do TICL, estas foram inteiramente cumpridas. A cada resposta dada pela criança foi atribuída um valor positivo ou neutro:

- A cada resposta correta foi atribuído 1 ponto à criança;
- A cada resposta errada foram atribuídos 0 pontos à criança.

A prova aplicada, relativa ao conhecimento lexical, contém um total de 64 (sessenta e quatro) questões, distribuídas por oito categorias, ou seja, cada criança tem oportunidade de somar, no máximo, 64 (sessenta e quatro) pontos. Ainda no manual de aplicação do TICL é possível ter acesso a uma figura onde nos é apresentada a conversão dos pontos em percentil do nível de mestria e onde nos é igualmente indicado o nível de mestria esperado para as duas faixas etárias consideradas pela prova (figura 2.1).

	Conhecimento Lexical	Conhecimento Morfo-Sintático	Memória Auditiva	Reflexão sobre a Língua	Total
100%	64	27	19	24	134
90%	58	24	17	22	121
85%	54	23	16	20	113
80% - 5 anos	51	22	15	19	107
75% - 4 anos	48	20	14	18	100
70%	45	19	13	17	94
60%	38	16	11	14	79
50%	32	14	10	12	68
40%	26	11	8	10	55
30%	19	8	6	7	40
20%	13	5	4	5	27
10%	6	3	2	2	13

Figura 2.1: Níveis de mestria (Viana, 2004, p. 36)

Paralelamente ao planeamento da aplicação da Parte I do TICL, foi aplicado um questionário aos pais com o objetivo de compreender as perceções dos mesmos no que ao desenvolvimento lexical das crianças diz respeito. O questionário, construído pela aluna estagiária, (Apêndice A) é constituído por uma breve explicação sobre o objetivo do mesmo e sobre o seu preenchimento; seguem-se três grelhas construídas com os mesmos itens lexicais da Parte I do TICL onde os pais discriminaram a capacidade de compreensão ou de compreensão e produção das respetivas crianças. Posteriormente, aquando da segunda aplicação do questionário (Apêndice B), foi acrescentado uma segunda parte composta por três perguntas relacionadas com os hábitos literários em casa.

Por fim, mas não menos importantes, foram criados dois tipos de grelhas de observação: as grelhas dos momentos livres e as grelhas das atividades planificadas, ambas construídas à luz da Parte I do TICL, no que às categorias avaliadas diz respeito. As primeiras surgiram com o objetivo de dar continuidade à exploração do léxico (Apêndice C) em momentos de brincadeira livre ou em momentos de transição; as segundas serviram como acompanhamento das atividades planeadas (Apêndice D), existindo uma grelha por atividade.

2.6. Participantes no estudo

O grupo de crianças com o qual foi realizado o presente estudo pertencia a uma instituição educativa localizada no distrito de Faro. Este grupo era constituído por 19 crianças: 11 do sexo masculino e oito do sexo feminino. À data de início do estudo este

grupo era composto por três crianças com 3 anos, 14 crianças com 4 anos e duas crianças com 5 anos. Relativamente à nacionalidade das crianças do grupo: 17 crianças de nacionalidade portuguesa e duas de nacionalidade brasileira. Estavam incluídas neste grupo duas crianças com necessidades específicas, uma das quais acompanhada em terapia da fala na instituição devido a um quadro de surdez durante os dois primeiros anos de vida, e a outra criança com perturbações no espectro do autismo, igualmente acompanhada pela terapeuta da fala e pela educadora de educação especial.

Para preservar a identidade de todas as crianças foi atribuído um código a cada criança e para a utilização dos seus dados elaborou-se um consentimento informado que foi assinado pelos respetivos pais (Apêndice E).

2.6.1. Critérios de inclusão e exclusão da amostra

Após a breve apresentação do grupo importa esclarecer os critérios que levaram à seleção da amostra. O primeiro aspeto preponderante para a inclusão das crianças no presente estudo foi o consentimento informado (apêndice E) onde se obteve adesão total através da assinatura de todos os pais. O segundo critério foi a aplicação dos instrumentos de recolha de dados: a Parte I do TICL e o questionário devolvido pelos pais, que determinaram a inclusão ou não de cada criança no presente estudo. No momento da primeira aplicação da Parte I do TICL, a criança Q encontrava-se de férias, por esta razão, foi retirada do estudo. A criança N foi igualmente excluída do estudo devido à resistência demonstrada nas aplicações da Parte I do TICL. Tal como foi esclarecido anteriormente, o TICL foi concebido para a faixa etária dos 4 aos 6 anos, assim, as crianças G, L, e P foram excluídas do estudo por apresentarem, no momento em que se iniciou este estudo, uma idade não abrangida pela prova: 3 anos.

No que respeita ao questionário entregue aos pais, não foi obtido o retorno da sua totalidade, posto que as crianças A, D, E, I, M e S foram excluídas do estudo. De referir que, por falta de resposta dos referidos ao primeiro questionário, decidiu-se não solicitar o preenchimento do segundo questionário. Por fim, mas não menos importante, a criança H foi excluída da amostra devido à sua nacionalidade, brasileira, porque apesar de se tratar da mesma língua (português) não se pode desvalorizar as variações existentes, mesmo ao nível do léxico.

2.6.2. Caracterização dos participantes no estudo

Considerando os critérios anteriormente expostos, o grupo de participantes é constituído por sete crianças, três crianças do sexo masculino e quatro do sexo feminino, tal como se pode observar no Quadro 2.2.

	Sexo	Idade (à data do início do estudo)	Nacionalidade
Criança B	Masculino	4A 3m	Portuguesa
Criança C	Masculino	4A 4m	Portuguesa
Criança F	Feminino	4A 3m	Portuguesa
Criança J	Feminino	4A 7m	Portuguesa
Criança K	Feminino	4A 9m	Portuguesa
Criança O	Feminino	5A 11m	Portuguesa
Criança R	Masculino	4A 7m	Portuguesa

Quadro 2.2: Caracterização dos participantes

Uma vez que a amostra é constituída por crianças com idades diferentes (4 e 5 anos) considera-se relevante que a denominação de cada criança passe a ser composta pela letra, anteriormente estipulada, seguida da idade (e.g. B4), de modo a facilitar a discussão apresentada no Capítulo 3.

Tendo em conta o cerne do presente estudo é pertinente evocar a classificação de perfis de Greenberg e Weitzman (2005), contribuindo para a caracterização dos participantes no estudo, assim como para auxiliar na compreensão de alguns dados e de algumas observações efetuadas. De acordo com estes autores (op. cit.), existem quatro tipos de perfis comunicativos estipulados com base na frequência com que a criança tipicamente inicia e/ou responde à comunicação durante diversas interações: sociável, tímido, «agenda própria» e passivo. A criança sociável inicia constantemente a comunicação e está sempre pronta a responder, quer seja com os pares quer com os adultos cuidadores. O perfil tímido corresponde às crianças que, tendo em conta o padrão comunicacional da mesma, raramente inicia a comunicação, apesar de serem recetivas quando a comunicação se lhe dirige. A criança «agenda própria» não se demonstra

interessada na comunicação com os pares, pode iniciar a comunicação apenas quando necessita de algo e passa grande parte do seu tempo a brincar sozinha. Por fim, a criança passiva raramente inicia a comunicação ou responde demonstrando também pouco interesse no que o rodeia, quer sejam objetos ou pessoas (Greenberg & Weitzman, 2005).

Tendo em conta o referido, foi possível esquematizar e simplificar o processo de classificação dos perfis comunicativos baseada na iniciativa e na responsividade de cada criança.

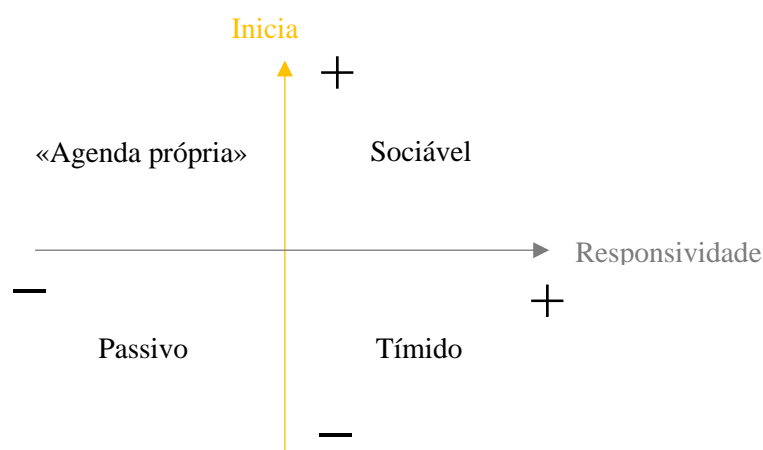


Figura 2.3: Baseado em Greenberg & Weitzman (2005)

É de realçar que a predisposição de cada criança para comunicar ou interagir varia de dia para dia. No entanto, para a classificação dos perfis comunicativos, procurou-se encontrar um padrão na atitude comunicacional de cada uma das crianças.

Nomes	Iniciativa	Responsividade	Perfil comunicativo
Criança B4	+	+	Sociável
Criança C4	+	+	Sociável
Criança F4	+	+	Sociável
Criança J4	+	+	Sociável
Criança K4	+	+	Sociável
Criança O5	-	+	Tímido
Criança R4	-	+	Tímido

Quadro2.4: Perfis comunicativos

O quadro 2.4 foi preenchido com a educadora titular do grupo uma vez que esta detém um conhecimento mais alargado sobre cada criança, conjugando-o com as observações diárias em contexto de sala de atividades, quer seja em atividade planificada

ou em momento livre. Esta partilha e discussão sobre os perfis comunicativos do grupo teve por base a classificação de Greenberg e Weitzman (2005).

2.7. Delineamento do estudo

Relativamente à aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi adotada a seguinte ordem:

- Preenchimento do consentimento informado;
- Aplicação da Parte I do TICL de forma individual a cada criança;
- Entrega e recolha da primeira versão do questionário aplicado aos pais;
- Construção e aplicação das grelhas de observação de momentos livres;
- Planificação e dinamização das atividades planificadas simultânea à construção e aplicação das grelhas correspondentes;
- Nova aplicação da Parte I do TICL de forma individual a cada criança (5 meses após a primeira aplicação);
- Entrega e recolha da segunda versão do questionário aplicado aos pais.

2.7.1. Primeira aplicação da Parte I do Teste de Identificação de Competências Linguísticas

A primeira aplicação do instrumento decorreu nos dias 27 e 30 de outubro de 2017, tendo sido aplicado de forma individual, na sala de atividades enquanto o restante grupo se encontrava a brincar no exterior, proporcionando assim um ambiente mais calmo e inibido de elementos distratores. Esta aplicação decorreu na parte da manhã e foi combinada com a orientadora cooperante de forma a não perturbar a rotina do grupo.

2.7.2. Primeira aplicação do questionário aos pais

O questionário (Apêndice A) foi entregue aos pais no decorrer da semana de 2 de novembro e foi recolhido no decorrer da semana de 23 de novembro de 2017.

2.7.3. Introdução da grelha de observação de momentos livres

As grelhas de observação (Apêndice C) foram aplicadas no decorrer do dia-a-dia do grupo em momentos de brincadeira livre ou de transição. Após o sono e antes do lanche, as crianças tinham oportunidade, sob a orientação da estagiária, de brincar com a

linguagem, de explorar palavras novas, de responder a adivinhas, de nomear um animal, ou um objeto, entre outros.

2.7.4. Desenvolvimento das atividades planejadas

As atividades foram planejadas de forma a explorar e alargar o léxico do grupo de crianças, considerando as categorias da Parte I do TICL. De forma a registar qualquer informação que se demonstrasse importante, foram utilizadas as grelhas de observação das atividades planejadas (Apêndice D) anteriormente apresentadas. Apresenta-se em seguida as planificações das atividades desenvolvidas.

A primeira atividade (Quadro 2.5) surgiu enquadrada na semana em que se celebrou o dia nacional do pijama. Estava estipulado pelo Projeto Curricular de Grupo que o dia nacional do pijama era um dia ser celebrado, tendo sido importante refletir sobre os valores adjacentes ao mesmo – a importância de uma família e de um lar. Desta forma, a atividade planejada visou ir ao encontro deste tema e das categorias da Parte I do TICL – cores e partes do corpo. Nesta atividade optou-se por organizar o grupo de duas formas diferentes em momentos diferentes da atividade. Isto é, a parte da dramatização e do diálogo e reflexão foi dinamizado em grande grupo para que todos tivessem a oportunidade de partilhar a sua opinião, e o momento do desenho da família foi dinamizado de forma individual para conhecer melhor o vocabulário de cada criança. A grelha de observação associada a esta atividade pode ser consultada no apêndice D1 e as fotografias no apêndice F1.

Título da atividade	«Família pijama»
Data de realização	17 de novembro de 2017
Categoria(s)	Cores e partes do corpo
Objetivos	- Compreender o significado do dia nacional do pijama; - Desenvolver a consciência sobre as partes do corpo; - Identificar e nomear as cores
Organização do grupo	Grande grupo e individual
Atividade	- Dramatização sobre o dia do pijama: aparecimento da «Daniela» proveniente do planeta pijama; - Diálogo e reflexão sobre a importância de uma família e de um lar; - Desenho da família vestida de pijama; - Ornamentação da folha de desenho: colagem de botões de <i>musgami</i> formando uma moldura na folha.
Materiais	- Material de dramatização: pijama, peluche, pantufas e lupa; - Folhas de papel; - Canetas de feltro; - Fotografia da cara dos elementos da família; - Botões de <i>musgami</i> ; - Cola UHU
Avaliação	- Desenham e descrevem as partes do corpo? - Reconhecem e identificam as cores?

Quadro 2.5: Primeira atividade - Família pijama

A segunda atividade (Quadro 2.6) foi dinamizada na época natalícia e pretendeu explorar as categorias dos objetos, locativos, funções e verbos. O grupo demonstrava um grande interesse pelo movimento e pela atividade física, assim, esta atividade envolveu um percurso motor realizado de forma individual, mas com regras envolvidas. Os objetos foram escolhidos de forma a possibilitar a construção de uma narrativa espontânea sobre o Natal. No que toca à organização do grupo seguiu-se a mesma metodologia que na última atividade, momento individual no percurso motor e na descrição do objeto (e da sua função) e momento de grande grupo na construção da narrativa sobre o Natal. A grelha de observação associada a esta atividade pode ser consultada no apêndice D2 e as fotografias no apêndice F2.

Título da atividade	«Pistas de Natal»
Data de realização	6 de dezembro de 2017
Categoria(s)	Locativos, objetos, funções e verbos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver os movimentos corporais seguindo regras; - Identificar os objetos do quotidiano e as suas funções; - Explorar o relato de acontecimentos e a sua sequencialidade
Organização do grupo	Individual e grande grupo
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do percurso motor de forma individual e aquisição de um objeto no fim do percurso; - Retorno à calma e diálogo sobre cada objeto e a sua função; - Construção espontânea de uma história de natal utilizando os objetos recolhidos.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Material de expressão motora: três arcos, um túnel, seis pinos, um colchão e uma vara; - Objetos: colher de pau, couve (plástico), guarda-joias, relógio, copo de plástico, pão (plástico), livro, laço de natal, gorro de natal, pepino (plástico), avental de natal, escova de cabelo, cachecol e duas bolas de natal - Saco de natal.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Percorrem o percurso de acordo com o estipulado? - Reconhecem os locativos e executam a ação? - Reconhecem os objetos e as suas funções, descrevendo-as?

Quadro 2.6: Segunda atividade - Pistas de Natal

Terminadas as épocas festivas surgiu a oportunidade de desenvolver uma atividade (Quadro 2.7) que se prolongou por mais do que um dia. Assim, em reunião com a orientadora cooperante surgiu a oportunidade de se explorar um pintor: Van Gogh. Através da arte foi possível explorar palavras opostas, utilizando-as para caracterizar objetos do quotidiano. Cada criança teve oportunidade de recriar uma das obras de Van Gogh que foram posteriormente expostas recriando uma exposição de arte da sala dos artistas. A grelha de observação associada a esta atividade pode ser consultada no apêndice D3 e as fotografias no apêndice F3.

Título da atividade	«Van Gogh e os opostos»
Data de realização	22 a 26 de janeiro de 2018
Categoria(s)	Opostos
Objetivos	- Conhecer Van Gogh e um pouco da sua arte; - Compreender o significado de palavras opostas; - Desenvolver o gosto pelas produções plásticas e pela arte.
Organização do grupo	Grande grupo e individual
Atividade	- Diálogo de tapete sobre Van Gogh; - Exploração dos opostos dia e noite através da arte (<i>Noite estrelada sobre o Ródano e Ciprestes</i>); - Exploração de objetos do dia-a-dia e organização dos mesmos por características opostas; - Reprodução individual das obras de Van Gogh; - Exposição final.
Materiais	- Obras de Van Gogh: <i>Noite estrelada sobre o Ródano e Ciprestes</i> ; - Objetos: animais de plástico (dinossauro, cão e elefante), pratos (grande e pequeno), retângulos (grosso e fino), bonecos (menino e menina), peixe de plástico, pepino de plástico e carro. - Folhas de papel; - Tintas; - Pincéis, - Cartolinas.
Avaliação	- Reconhecem e descrevem o que veem? - Reconhecem as características opostas como palavras opostas?

Quadro 2.7: Terceira atividade - Van Gogh e os opostos

A quarta e última atividade (Quadro 2.8) foi a única onde se optou por organizar o grupo em pequenos grupos uma vez que se pretendia desenvolver a categorização de forma mais individualizada. Esta atividade envolveu o desenvolvimento de outras categorias, como os locativos e as funções, no entanto, o foco foi a categorização. O grupo era muito recetivo a desafios e encontrava-se muito entusiasmado pelas adivinhas que a orientadora cooperante e a estagiária iam dizendo, nomeadamente em momentos de transição, e essa foi a razão pela qual as adivinhas foram utilizadas como motivação nesta atividade. A grelha de observação associada a esta atividade pode ser consultada no apêndice D4 e a fotografia no apêndice F4.

Título da atividade	«Qual é a coisa, qual é ela?»
Data de realização	20 de fevereiro de 2018
Categoria(s)	Categorias
Objetivos	- Explorar os movimentos corporais; - Desenvolver a noção de categoria; - Brincar com a linguagem (decifrar adivinhas).
Organização do grupo	Pequeno grupo (4 elementos)
Atividade	- Realização do percurso motor de forma individual e aquisição de um objeto no fim do percurso; - Retorno à calma e atribuição dos objetos às adivinhas correspondentes; - Organização dos objetos por categorias dentro de cada arco; - Exploração das categorias.
Materiais	- Material de expressão motora: quatro pinos e duas varas, trampolim, um túnel, quatro arcos, pés de <i>musgami</i> ; - Objetos: ovo e pão de plástico, calças de ganga, t-shirt, mesa de plástico, cama de plástico, gato de plástico, ovelha de plástico.
Avaliação	- Compreendem a noção de categoria? - Classificam os objetos por categorias?

Quadro 2.8: Quarta atividade - Qual é a coisa, qual é ela?

2.7.5. Segunda aplicação da Parte I do Teste de Identificação de Competências Linguísticas

A segunda aplicação da Parte I do TICL decorreu nos dias 5 e 6 de março de 2018 (cinco meses após a primeira aplicação), seguindo a mesma metodologia que na primeira aplicação. Esta aplicação serviu para saber se houve alguma evolução, a nível lexical, após o desenvolvimento das atividades planificadas.

2.7.6. Segunda aplicação do questionário aos pais

A segunda aplicação do questionário aos pais (Apêndice B) decorreu de 9 a 16 de março de 2018 e teve o mesmo objetivo que a segunda aplicação da Parte I do TICL, ou seja, saber se houve evolução, mas desta vez no que diz respeito à sua perceção: saber se houve maior consciencialização sobre o léxico das crianças ou se esta se manteve. Do primeiro questionário para o segundo sentiu-se necessidade de acrescentar três perguntas, situadas na Parte II do questionário, relacionadas com os hábitos literários em casa pois destaca-se a influência da família e do contexto familiar no desenvolvimento lexical das crianças já referida na secção 1.3.

Capítulo 3 - Apresentação e discussão dos resultados

A análise apresentada neste capítulo surge através da triangulação dos instrumentos de recolha de dados, apresentados no capítulo anterior.

3.1. Apresentação dos resultados

3.1.1. Resultados da Parte I do TICL

Na análise dos resultados das duas aplicações da Parte I do TICL, organizados no Gráfico 3.1, é possível observar uma evolução da primeira para a segunda aplicação do teste em todas as crianças, não havendo nenhuma regressão a ser registada. De acordo com os níveis de mestria estipulados por Viana (2004), ver figura 2.1, acrescentou-se ao Gráfico 3.1 duas linhas que destacassem os pontos correspondentes ao nível de mestria espectável para os 4 (48 pontos) e para os 5 anos (51 pontos).

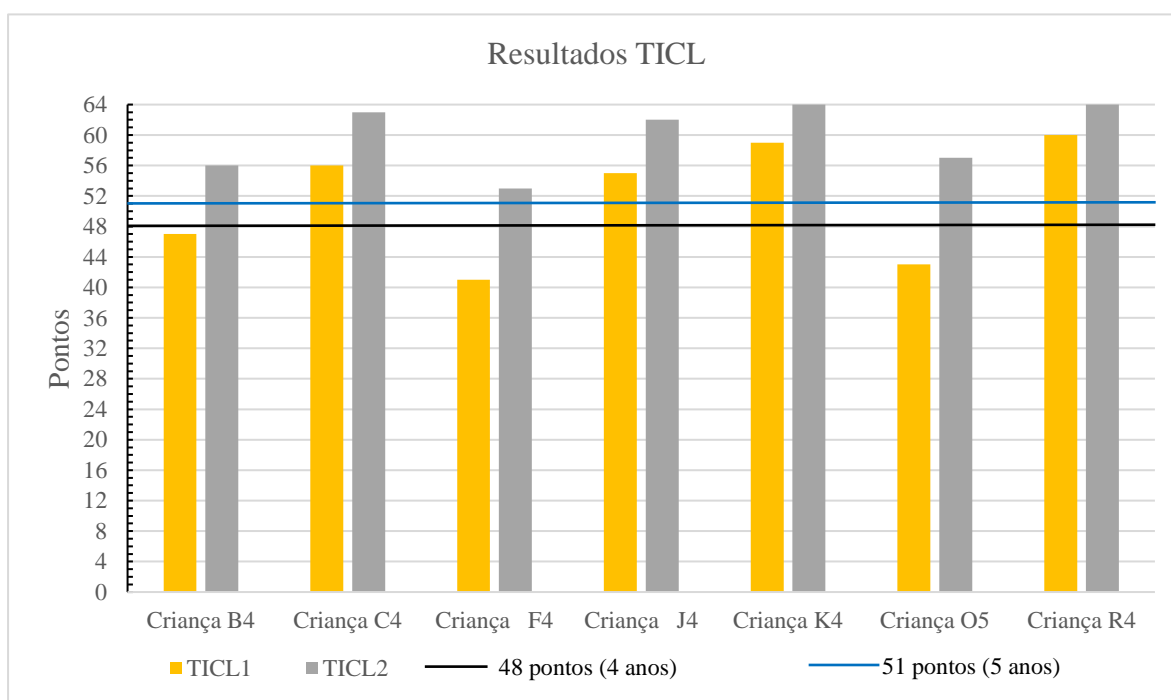


Gráfico 3.1 - Resultados das aplicações da Parte I do TICL (1ª e 2ª aplicação)

Através de uma breve leitura do gráfico 3.1 verificou-se que as crianças B4, F4 e O5 se encontravam abaixo do expectável para os 4 anos na primeira aplicação da Parte I do TICL, mostrando, no entanto, uma evolução considerável na segunda aplicação da Parte I do TICL. Relativamente à criança B4, e ao seu resultado na primeira aplicação da Parte I do TICL, destaca-se a categoria H (opostos) onde obtém a menor pontuação: dos oito itens lexicais a criança B4 apenas respondeu a um (oposto de limpo). O mesmo

acontece com as crianças F4 e O5, na mesma categoria, H (opostos), a criança F4 respondeu a três itens lexicais (oposto de bonito, de limpo e de quente); e a criança O5 respondeu a dois itens lexicais (oposto de limpo e de quente). Na segunda aplicação da Parte I do TICL estas crianças demonstraram uma evolução na categoria em questão:

- a criança B4 conseguiu responder a quatro itens lexicais: oposto de alto, de bonito, de limpo e de quente;
- a criança F4 respondeu a seis itens: oposto de alto, de bonito, de gordo, de forte, de fácil e de quente;
- a criança O5 respondeu a quatro itens: oposto de fácil, de limpo, de novo e de quente.

Isto é, a criança B4 da primeira para a segunda aplicação da Parte I do TICL e no que toca à categoria dos opostos (categoria H), manteve o item que tinha respondido e conseguiu responder a mais três itens; a criança F4 na segunda aplicação da Parte I do TICL não respondeu a um dos itens que já tinha respondido na primeira aplicação da Parte I do TICL (oposto de limpo) mas respondeu a mais itens na segunda do que na primeira aplicação da Parte I do TICL; a criança O5 manteve os itens respondidos na primeira aplicação da Parte I do TICL e conseguiu responder a mais itens na segunda aplicação do instrumento.

Consultando as grelhas de observação de momentos livres sobre a categoria dos opostos (Apêndice C6), é possível verificar que as observações que antecedem a dinamização da atividade «Van Gogh e os opostos» revelam alguma dificuldade por parte das crianças, como: *com dificuldade* (criança B4, 12 de dezembro de 2017), *com dificuldade (peças finas e grossas)* (criança O5, 9 de janeiro de 2018); por outro lado, após a dinamização da atividade verifica-se: *conseguiu identificar a diferença* (criança C4, 22 de fevereiro de 2018), *recordou a palavras opostas* (criança K4, 22 de fevereiro de 2018), *recordou rapidamente o conceito de opostos* (criança R4, 22 de fevereiro de 2018), entre outros.

Retomando o gráfico 3.1, a criança F4 e O5 obtiveram a maior evolução da primeira para a segunda aplicação do instrumento, 12 e 14 pontos de evolução, respetivamente. A maior evolução da criança F4 foi na categoria F (locativos) e da criança O5 foi na categoria E (funções) e na D (categorias).

As crianças que obtiveram as pontuações mais altas em ambas as aplicações do instrumento foram as crianças K4 e R4, com pontuações acima do expectável para os quatro e os cinco anos. A criança K4 esteve presente em todas as atividades dinamizadas,

e as observações revelam que não houve necessidade de ser orientada – *fácil identificação e distinção das cores* (criança K4, 28 de novembro de 2017); *não necessitou de orientação* (criança K4, 17 de novembro de 2017). Na Parte I do TICL, a sua maior evolução foi na categoria H (opostos). A criança R4 esteve igualmente presente em todas as atividades e destaca-se apenas uma observação relativa à atividade «Qual é coisa, qual é ela?» (ver apêndice D4) onde a criança R4 demonstrou estar mais retraída (relembra-se: perfil comunicativo tímido), não sendo razão para não demonstrar uma boa noção de categoria – *estava retraído; demonstrou noção de categoria* (criança R4, 20 de fevereiro de 2018). Destaca-se igualmente a sua vontade em aprender – *demonstra curiosidade em relação à mistura das cores e sabe algumas combinações* (28 de novembro de 2018).

Confrontando estes resultados com os perfis comunicativos anteriormente apresentados constatamos que, aparentemente, estes fatores não se influenciam entre si. Note-se: das crianças com perfil comunicativo tímido, a criança O5 que foi a que obteve mais evolução, e a criança R4 foi a que alcançou resultados mais elevados em ambas as aplicações da Parte I do TICL. Este cruzamento de informações considera-se enriquecedor e oportuno para recordar que o estabelecimento dos perfis comunicativos se baseia no padrão comunicacional da criança e não em momento isolados.

3.1.2. Resultados dos questionários aos pais

Uma vez que os questionários (Apêndices A e B) foram construídos com base na informação que é recolhida a partir da Parte I do TICL e de forma a interpretar e visualizar melhor os resultados, apresentam-se no quadro 3.2. as respostas dadas pelos pais numa escala de zero a 64 (número total de itens lexicais).

	1º Questionário		2º Questionário	
	«Compreende» (em 64)	«Compreende e produz» (em 64)	«Compreende» (em 64)	«Compreende e produz» (em 64)
Criança B4	7	57	3	61
Criança C4	0	64	0	64
Criança F4	10	54	2	62
Criança J4	14	50	2	62
Criança K4	0	64	0	64
Criança O5	7	57	3	61
Criança R4	0	64	1	63

Quadro 3.2: Resultados dos questionários aos pais

Analisando o quadro 3.2 verifica-se que a percepção dos pais no que toca ao desenvolvimento lexical dos seus filhos foi manter (crianças C4 e K4) ou progredir. Isto é, a percepção dos pais indica que entre a primeira e a segunda aplicação do questionário as crianças começaram a produzir palavras que no momento do preenchimento do primeiro questionário pertenciam ao seu léxico passivo. No entanto, veja-se a alteração que surgiu do preenchimento do primeiro para o segundo questionário dos pais da criança R4: curiosamente surgiu uma dúvida na categoria das funções, não sendo congruente com o resultado da segunda aplicação da Parte I do TICL da criança R4.

Apresenta-se, de seguida, os resultados da Parte II do segundo questionário onde pretendemos conhecer os hábitos literários em casa e a influência dos mesmos no léxico das crianças.

	«Lê histórias para o(a) seu(sua) filho(a)?»	«Com que frequência o faz?»			«Que idade tinha o (a) seu(sua) filho(a) quando iniciou essa prática?»
		«Uma vez por semana»	«Duas a três vezes por semana»	«Todos os dias»	
Criança B4	Sim			x	2 anos
Criança C4	Sim			x	18 meses
Criança F4	Sim		x		1 ano
Criança J4	Sim	x			2 anos
Criança K4	Sim			x	0 meses
Criança O5	Sim	x			1 ano
Criança R4	Sim			x	0 meses

Quadro 2.3: Resultados da parte II do questionário aos pais

Através do quadro 3.3 podemos constatar que todas as crianças participantes neste estudo ouvem histórias pelo menos uma vez por semana, uma das sete ouve histórias duas a três vezes por semana e quatro das sete crianças ouvem histórias todos os dias. Na secção seguinte serão confrontados e discutidos os resultados aqui apresentados.

3.2. Discussão dos resultados

Cruzando os resultados da primeira parte dos questionários aos pais com os resultados da Parte I do TICL é possível compreender se estes coincidem ou se se demonstram como díspares. Veja-se, os pais da criança B4 destacaram no primeiro questionário alguns itens das categorias partes do corpo, objetos, verbos, cores e funções como sendo compreendidos, mas não produzidos. No entanto, analisando os resultados

da Parte I do TICL verifica-se que a criança obteve a pontuação total na categoria dos objetos e dos verbos. Entre o questionário e a Parte I do TICL coincidem apenas dois itens lexicais que a criança B4 não nomeou/evocou na sua primeira aplicação da Parte I do TICL e que foram destacados pelos pais como compreendidos, mas não produzidos. No segundo questionário nenhum dos itens lexicais assinalados coincide com os resultados da segunda aplicação da Parte I do TICL. Isto é, os pais da criança B4 responderam que a criança em questão não era capaz de dizer um nome de uma ferramenta nem de algo que servisse para costurar e para aparafusar, no entanto, a segunda aplicação da Parte I do TICL da criança mostra que ela respondeu a esses itens lexicais.

Os pais da criança F4 no primeiro questionário assinalaram 10 itens lexicais como compreendidos, mas não produzidos que coincidem com os resultados do TICL: esses itens em questão não foram nomeados/evocados pela criança F4 na sua primeira aplicação da Parte I do TICL. No segundo questionário foram destacados dois itens (nomear uma ferramenta; e algo que sirva para aparafusar) que coincidem igualmente com itens não respondido na segunda aplicação da Parte I do TICL da criança F4.

Os pais da criança J4 são os únicos que, no primeiro questionário atribuíram uma pontuação mais baixa do que a pontuação que a criança obteve na sua primeira aplicação da Parte I do TICL. Relativamente aos itens destacados pelos pais como compreendidos, mas não produzidos, cinco desses itens correspondem a itens não respondidos pela criança J4 na primeira aplicação da Parte I do TICL – o verbo ler; oposto de forte, de fácil; algo que sirva para costurar e aparafusar. No segundo questionário a pontuação atribuída pelos pais foi mais elevada e apenas um dos itens lexicais corresponde a um item não respondido pela criança J4 na segunda aplicação da Parte I do TICL – algo que sirva para aparafusar.

Os pais da criança O5 destacaram no primeiro questionário sete itens como compreendidos, mas não produzidos, dos quais cinco são coincidentes com itens que não foram nomeados/evocados pela criança O5 na primeira aplicação da Parte I do TICL – o objeto panela; um nome de uma ferramenta e de um móvel; algo que sirva para costurar e algo que sirva para aparafusar. No segundo questionário nenhum dos três itens destacados pelos pais coincide com o resultado da segunda aplicação da Parte I do TICL da criança O5, isto é, os itens lexicais assinalados pelos pais como compreendidos, mas

não produzidos (o objeto torneira, o verbo ler; e algo que sirva para aparafusar) foram efetivamente respondidos pela criança na segunda aplicação da Parte I do TICL.

No que diz respeito aos resultados da parte II do segundo questionário aos pais, verifica-se que as crianças K4 e R4 estão sujeitas à literatura e, por consequência, a uma diversidade lexical, frequentemente e desde o nascimento. Confrontando este aspeto com os resultados da Parte I do TICL estas são as crianças com resultados mais elevados em ambas as aplicações da Parte I do TICL. Tendo em conta as características do estudo aqui apresentado não é possível generalizar os resultados. No entanto, para esta investigação é um resultado interessante uma vez que é concordante com os fundamentos teóricos que a suportam: recorde-se Mata (2006), Sénéchal et al. (1995) que destacam a importância da literatura no meio familiar; Lowry (2014, 2016) que apresenta as condições necessárias a um ambiente favorável ao desenvolvimento da linguagem; e Greenberg (2016) que apresenta as estratégias de construção de competências linguísticas e de literacia.

Fazendo uma análise aos instrumentos de recolha de dados utilizados, pode afirmar-se que todos se demonstraram relevantes e que todos contribuíram para alcançar os resultados obtidos. A aplicação da Parte I do TICL forneceu informação importante no que toca à caracterização do desenvolvimento lexical de cada criança, visto que se encontraram, no geral, resultados concordantes com o expectável para a faixa etária das crianças. Na análise ao gráfico 3.1 foi destacada a categoria dos opostos (categoria H) como sendo a categoria na qual as crianças apresentam mais dificuldades, antes da dinamização das atividades. Este aspeto é referido na secção 2.5, na apresentação do instrumento, justificando a dificuldade de algumas crianças em responder aos itens desta categoria (Viana, 2004).

As atividades planificadas funcionaram como uma forma de incentivar o desenvolvimento lexical, ainda que se saiba que este se desenvolve naturalmente, procurando também abordar outros temas e/ou áreas de conteúdo, respeitando o projeto curricular de grupo já elaborado pela educadora cooperante. Após a segunda aplicação da Parte I do TICL foi possível confirmar que houve, de facto, evolução ao nível lexical, tendo sempre presente que houve um espaçamento de cinco meses entre as aplicações deste instrumento. Sabe-se que o desenvolvimento lexical ocorre continuamente – recorde-se que a partir dos 2 anos de idade a criança já é capaz de utilizar 50 a 600 palavras, expandindo o seu vocabulário em cerca de dez palavras por dia; e que a partir

dos 5 anos a aquisição lexical aumenta de forma significativa (Laranjeira, 2013; Pacheco, 2011; Sim-Sim, 1998). Este facto conta com a contribuição do meio, isto é, as oportunidades que são proporcionadas no ambiente educativo; recorde-se Robbins e Ehri (1994), que destacam o papel do adulto e o estímulo do ambiente para a aprendizagem do significado das palavras, como exemplo.

Para finalizar esta secção da discussão dos resultados, importa retomar as questões de investigação e verificar, através do estudo realizado, se se obtiveram as respostas pretendidas. Assim, considera-se que através das atividades planificadas contribui-se para o desenvolvimento lexical, proporcionando um ambiente rico em aprendizagens. No que toca às perceções dos pais, efetivamente existiu alguma concordância com os resultados obtidos nas aplicações da Parte I do TICL.

Conclusões

Acredita-se que a intervenção efetuada foi positiva para o grupo e para o desenvolvimento de cada criança. A criança é um ser holístico e desenvolve-se como um todo, a cada oportunidade oferecida, tendo sido este o foco ao longo desta investigação, procurando proporcionar aprendizagens transversais às diferentes áreas de conteúdo. Foi também intenção despertar um maior interesse sobre a importância da linguagem oral junto da equipa educativa da sala dos Artistas. Respeitar a criança supõe encará-la como um ser único com interesses, vontades e capacidades particulares que devem ser tidos em conta ao longo do processo educativo, reconhecendo-a como sujeito e agente do processo educativo (Lopes et al., 2016). Há que respeitar todo o conhecimento que a criança possui, e proporcionar aprendizagens com base nesse conhecimento, tornando-as significativas.

Como estagiária, tomava partido dos momentos de transição para brincar com a linguagem, primava por apresentar histórias novas e diferente sempre que me era possível e introduzia palavras novas e menos usuais no dia-a-dia. No mês de dezembro, aquando da elaboração da prenda de Natal, após moldar a massa era necessário cortar, e eu dizia “agora vamos retirar o excesso”, posso afirmar que algumas crianças me questionaram sobre o significado dessa nova palavra, sendo este acontecimento apenas um exemplo. Assim, o despertar do interesse das crianças pela linguagem oral confirma o trabalho realizado na presente investigação.

Por fim, mas não menos importante, pode-se afirmar que os objetivos delineados para esta investigação foram alcançados: caracterizou-se o desenvolvimento lexical do grupo através da primeira aplicação da Parte I do TICL (funcionando como um diagnóstico), desenvolveram-se atividades que promoveram o desenvolvimento lexical, conheceram-se as perceções dos pais e comprovamos a pertinência do estudo realizado.

Limitações e sugestões para um trabalho futuro

Esta investigação prolongou-se por cinco meses e talvez seja um aspeto menos benéfico para a investigação uma vez que os resultados obtidos são também influenciados pelo desenvolvimento global da criança, e do léxico em particular, ao longo do tempo. Se a investigação tivesse sido iniciada e concluída num espaço de tempo mais curto talvez tivéssemos obtido outros resultados, no entanto, o rumo levado pela investigação respeitou o ritmo natural do grupo e do trabalho desenvolvido pela educadora cooperante.

Contributo do estudo em termos pessoais e profissionais

A nível pessoal e profissional esta investigação proporcionou-me inúmeras oportunidades de aprendizagem e crescimento, levando-me a aprender a importância da intencionalidade pedagógica, sendo esta a intencionalidade que caracteriza a intervenção do(a) educador(a), exigindo uma grande capacidade de reflexão sobre as conceções e valores implícitos nas suas práticas (Lopes da Silva et al., 2016). A linguagem oral sempre foi um tema de interesse para mim e com esta investigação consegui alargar os meus conhecimentos nessa área, tornando-me uma futura educadora mais atenta e mais reflexiva.

Após esta experiência realço que é essencial para a nossa formação ter a oportunidade de realizar a prática supervisionada nas instituições que cooperam com a Universidade do Algarve uma vez que contribuem para a nossa formação como futuros profissionais de educação.

Referências

- Baptista, A. C. (2015). *O desenvolvimento fonológico de crianças com otites médias com derrame: Estudo longitudinal*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, publicado no Diário da República n.º 201/2001 – I Série-A. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico
- Dicionário Terminológico [em linha]. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral da Educação. Acedido a 12/06/2018, através de <http://dt.dge.mec.pt/>
- Franco, M. G., Reis, M. J. & Gil, T. M. S. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Greenberg, J. & Weitzman, E. (2005). *Teacher Talk Workbook: Fostering peer interaction in early childhood settings*. Canada: The Hanen Centre
- Greenberg, J. (2016). *How to build language and literacy through powerful conversations..* Acedido através de www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/How-to-Build-Language-and-Literacy-Through-Powerful-Conversations.aspx
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: Da intenção à prática*. Viseu: Psicosoma.
- Laranjeira, R. P. G. (2013). *Desenvolvimento lexical: Perspetivas e práticas de professores no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, publicada no Diário da República n.º 34/1997 – I Série-A. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral: Ensinar a falar? Onde? Quando? Como?.* Lisboa: Livros Horizonte
- Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lowry, L. (2014). *Promoting Language with Books*. The Hanen Centre. Acedido através de <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Promoting-Language-with-Books.aspx>
- Lowry, L. (2016). *It's quality, not just quantity, that helps your child develop language*. Acedido através de www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Its-Quality-Not-Just-Quantity-That-Helps-Your-Child.aspx
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora

- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, N. M. G. (2011). *Ensino de léxico e texto descritivo*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Richelle, M. (1976). *A aquisição da linguagem*. Lisboa: Socicultur.
- Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 54-64.
- Sénéchal, M., Thomas, E. & Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook Reading. *Journal of educational psychology*, 87 (2), 218-229.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Dias de Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 197-226). Coleção Educação, nº 8. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (Coord.), Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Stake, R. E. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. P. (2004). *Teste de identificação de competências linguísticas*. Edipsico: Vila Nova de Gaia.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes Editora
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Apêndices

Apêndice A – Primeiro questionário aos pais



Questionário aos pais sobre o conhecimento lexical

Surge o presente questionário no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada como um recurso que contribuirá para a minha investigação sobre o desenvolvimento lexical. Com a aplicação do presente questionário pretendo compreender a natural diferença entre o conjunto de palavras que a criança é capaz de produzir (dizer) e o conjunto de palavras que a criança conhece o significado (compreende) mas que ainda não produz. Com base nesse pressuposto, a criança pode compreender a palavra mas nunca a ter produzido (dito), se assim for assinale com um X na primeira coluna (compreende), se já ouviu a criança produzir (dizer) a respetiva palavra assinale, igualmente com um X, na segunda coluna (compreende e produz). Solicito que o preenchimento do presente questionário seja realizado sem recorrer à criança, isto é, sem questionar a criança sobre qualquer uma das palavras apresentadas. Agradeço, desde já, a vossa colaboração.

Nome: Criança _____ Idade: ____ Data Nasc.: _____

J. Infância/Escola: _____ Educ./Prof.: _____

	Compreende	Compreende e produz
Partes do corpo		
Olho(s)		
Orelha		
Queixo		
Pescoço		
Ombros		
Cotovelo		
Barriga		
Joelho		

Objetos		
Abelha		
Barco		
Guarda-chuva		
Escova de dentes		
Torneira		
Telefone		
Panela/Tacho		
Mola		
Verbos		
Comer		
Telefonar		
Pentear-se		
Tomar banho		
Escrever		
Ler		
Regar		
Guiar/Conduzir		
Locativos		
Em cima		
Em baixo/debaixo		
No meio/Entre		
À frente		
Atrás		
Ao lado		
Dentro		
Fora		
Cores		

Vermelho		
Azul		
Amarelo		
Verde		
Laranja		
Roxo		
Castanho		
Cinzento		
Opostos		
Alto		
Bonito		
Gordo		
Forte		
Fácil		
Limpo		
Novo		
Quente		

Categorias: O seu filho(a) seria capaz de dizer o nome de um(a):

	Sim	Não
Animal		
Brinquedo		
Fruta		
Bebida		
Ferramenta		
Meio de transporte		
Móvel		
Instrumento musical		

Funções: O seu filho(a) seria capaz de dizer algo que sirva para:

	Sim	Não
Vestir		
Cortar		
Escrever		
Cavar a terra		
Costurar		
Aparafusar		
Ver as horas		
Tocar música		

Apêndice B – Segundo questionário aos pais



Questionário aos pais sobre o conhecimento lexical

Surge o presente questionário no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada como um recurso que contribuirá para a minha investigação sobre o desenvolvimento lexical. Na primeira parte do presente questionário pretendo compreender a natural diferença entre o conjunto de palavras que a criança é capaz de produzir (dizer) e o conjunto de palavras que a criança conhece o significado (compreende) mas que ainda não produz. Com base nesse pressuposto, a criança pode compreender a palavra mas nunca a ter produzido (dito), se assim for assinale com um X na primeira coluna (compreende), se já ouviu a criança produzir (dizer) a respetiva palavra assinale, igualmente com um X, na segunda coluna (compreende e produz). Solicito que o preenchimento do presente questionário seja realizado sem recorrer à criança, isto é, sem questionar a criança sobre qualquer uma das palavras apresentadas. A segunda parte é constituída por três simples questões onde procuro compreender a contribuição da literatura para o desenvolvimento lexical. Agradeço, desde já, a vossa colaboração.

Nome: Criança _____ Idade: _____ Data Nasc.: _____

Jardim de Infância: _____ Educador(a) de infância: _____

Parte I

	Compreende	Compreende e produz
Partes do corpo		
Olho(s)		
Orelha		
Queixo		
Pescoço		
Ombros		

Cotovelo		
Barriga		
Joelho		
Objetos		
Abelha		
Barco		
Guarda-chuva		
Escova de dentes		
Torneira		
Telefone		
Panela/Tacho		
Mola		
Verbos		
Comer		
Telefonar		
Pentear-se		
Tomar banho		
Escrever		
Ler		
Regar		
Guiar/Conduzir		
Locativos		
Em cima		
Em baixo/debaixo		
No meio/Entre		
À frente		
Atrás		
Ao lado		

Dentro		
Fora		
Cores		
Vermelho		
Azul		
Amarelo		
Verde		
Laranja		
Roxo		
Castanho		
Cinzentos		
Opostos		
Alto		
Bonito		
Gordo		
Forte		
Fácil		
Limpo		
Novo		
Quente		

Categorias: O seu filho(a) seria capaz de dizer o nome de um(a):

	Sim	Não
Animal		
Brinquedo		
Fruta		
Bebida		
Ferramenta		

Meio de transporte		
Móvel		
Instrumento musical		

Funções: O seu filho(a) seria capaz de dizer algo que sirva para:

	Sim	Não
Vestir		
Cortar		
Escrever		
Cavar a terra		
Costurar		
Aparafusar		
Ver as horas		
Tocar música		

Parte II

II.1. Lê histórias para o(a) seu(sua) filho(a)?

Sim

Não

II.1.1. Se sim, com que frequência o faz?

Uma vez por semana

Duas a três vezes por semana

Todos os dias

II.1.2. Que idade tinha o(a) seu(sua) filho(a) quando iniciou essa prática? _____

Apêndice C – Grelha de observação de momentos livres

C1 – Grelha de observação de momentos livres (Categorias)

Momentos livres			
Nomes:	Categorias	Observações	Data
Criança A	✓	Sem dificuldade	4 de dezembro de 2017
Criança B	✓		12 de dezembro de 2017
Criança C	✓	Necessitou de um exemplo; categoriza e aparenta ser um conceito ainda por explorar	4 de dezembro de 2017
Criança D	✓	Categoria animal	9 de janeiro de 2018
Criança E	✓	Uma bebida: ovo; algo que se possa comer: arroz	22 de fevereiro de 2018
Criança F	✓	Alguma dificuldade	22 de fevereiro de 2018
Criança G	✓	c/ dificuldade	22 de fevereiro de 2018
Criança H	✓	Noção de categoria	4 de dezembro de 2017
Criança I	✓		22 de fevereiro de 2018
Criança J	✓	Necessitou de um exemplo	4 de dezembro de 2017
Criança K	✓	Sem dificuldade	4 de dezembro de 2017
Criança L	✓	Sem dificuldade nas categorias + simples (animal; bebida; etc)	22 de fevereiro de 2018
Criança M	✓		9 de janeiro de 2018
Criança N			
Criança O	✓	(Nome de uma bebida)	22 de fevereiro de 2018
Criança P	✓		22 de fevereiro de 2018
Criança Q <i>Seena</i>	✓	c/ alguma dificuldade	9 de janeiro de 2018
Criança R	✓	Categoria animal (c/ c/)	12 de dezembro de 2017
Criança S	✓	Categoria animal	12 de dezembro de 2017

C2 – Grelha de observação de momentos livres (Cores)

Momentos livres			
Nomes:	Cores	Observações	Data
Criança A	✓	Sem dificuldade	26 de janeiro de 2018
Criança B	✓	Sem dificuldade	25 de janeiro de 2018
Criança C	✓	Sem dificuldade	25 de janeiro de 2018
Criança D	✓		25 de janeiro de 2018
Criança E	✓	Sabe identificar e distinguir as cores.	15 de novembro de 2017
Criança F	✓	Distingue e identifica as cores sem dificuldade.	15 de novembro de 2017
Criança G	✓		5 de dezembro de 2017
Criança H	✓		25 de janeiro de 2018
Criança I	✓		25 de janeiro de 2018
Criança J	✓	Ao identificar as cores colocou de parte o pote c/ a tinta laranja e só pronunciou o nome da mesma depois de questionado.	28 de novembro de 2017
Criança K	✓	Fácil identificação e distinção de cores.	28 de novembro de 2017
Criança L	✓		26 de janeiro de 2018
Criança M	✓		5 de dezembro de 2017
Criança N	✓	Sem dificuldade na identificação e distinção das cores	28 de novembro de 2017
Criança O	✓	Sem dificuldade na identificação e distinção das cores.	15 de novembro de 2017
Criança P	✓		28 de novembro de 2017
Criança Q	✓	Sem dificuldade na identificação e distinção de cores. (capacidade de concentração reduzida)	5 de dezembro de 2017
Criança R	✓	Sem dificuldade na identificação das cores. Demonstra curiosidade em relação à mistura das cores e sabe algumas combinações.	28 de novembro de 2017
Criança S	✓		6 de dezembro de 2017


C3 - Grelha de observação de momentos livres (Funções)

Momentos livres

Nomes:	Funções	Observações	Data
Criança A	✓	"Páea que seerve o Candeeiro?" + descrição da sua funcionalidade.	4 de dezembro de 2017
Criança B	✓	Nomeou o objeto e a sua função.	4 de dezembro de 2017
Criança C	✓		4 de dezembro de 2017
Criança D	✓		9 de janeiro de 2018
Criança E	✓		22 de fevereiro de 2018
Criança F	✓		9 de janeiro de 2018
Criança G	✓	"Pão e ovo são páea comer"	20 de fevereiro de 2018
Criança H	✓		4 de dezembro de 2017
Criança I	✓	Função de móveis: "é aquilo p/ guardae"	20 de fevereiro de 2018
Criança J	✓	Reconhece e nomeia as funções dos objetos.	4 de dezembro de 2017
Criança K	✓	Nomeou o objeto e as suas ≠ funções.	4 de dezembro de 2017
Criança L	✓	S/ dificuldade	9 de janeiro de 2018
Criança M	✓	S/ dificuldade	22 de fevereiro de 2018
Criança N	✓	Identificação das funções dos objetos (puzzle das letras)	6 de dezembro de 2017
Criança O	✓		22 de fevereiro de 2018
Criança P	✓		20 de fevereiro de 2018
Criança Q	✓	Noção da função e utilidade dos objetos	20 de fevereiro de 2018
Criança R	✓	S/ dificuldade	9 de janeiro de 2018
Criança S	✓	Noção da função e utilidade dos objetos	20 de fevereiro de 2018

C4 - Grelha de observação de momentos livres (Locativos)

Momentos livres

Nomes:	Locativos	Observações	Data
Criança A	✓		9 de janeiro de 2018
Criança B	✓	(A lata que está no meio)	22 de fevereiro de 2018
Criança C	✓		22 de fevereiro de 2018
Criança D	✓	"Passa e põe baixo!" (do túnel)... Põe baixo? (exemplifiquei) - "Não, põe dentro!"	20 de fevereiro de 2018
Criança E	✓	"Está dentro ou fora?" Não responde mas faz (Muito confusa, não entende à primeira)	20 de fevereiro de 2018
Criança F	✓	Não reconhece "no meio"	12 de dezembro de 2017
Criança G	✓	 passa e põe baixo	20 de fevereiro de 2018
Criança H	✓	(A boneca está no meio)	22 de fevereiro de 2018
Criança I	✓	(A lata que está no meio)	9 de janeiro de 2018
Criança J	✓	Noção fora/dentro (arcos)	20 de fevereiro de 2018
Criança K	✓	(A pintura que está entre)	22 de fevereiro de 2018
Criança L	✓	S/ dificuldade	12 de dezembro de 2017
Criança M	✓	Fácil identificação do "no meio"	9 de janeiro de 2018
Criança N			
Criança O	✓	Não identifica o "em cima"	22 de fevereiro de 2018
Criança P	✓	Noção "põe baixo"	20 de fevereiro de 2018
Criança Q	✓	A boneca p/ baixo do móvel (animais)	22 de fevereiro de 2018
Criança R	✓	S/ dificuldade	9 de janeiro de 2018
Criança S	✓	S/ dificuldade	22 de fevereiro de 2018

C5 - Grelha de observação de momentos livres (Objetos)

Momentos livres

Nomes:	Objetos	Observações	Data
Criança A	✓	Nomeou o objeto (e descreveu o seu funcionamento: candeeiro) e a sua função.	4 de dezembro de 2017
Criança B	✓	Nomeou o objeto e a sua função.	4 de dezembro de 2017
Criança C	✓	Necessitou de escutar um exemplo; categorizá-lo aparenta ser uma dificuldade.	4 de dezembro de 2017
Criança D	✓	Reconhece os objetos	20 de fevereiro de 2018
Criança E	✓	Reconhece e nomeia os objetos	20 de fevereiro de 2018
Criança F	✓	Reconhece e nomeia os objetos	20 de fevereiro de 2018
Criança G	✓	Reconhece os objetos	20 de fevereiro de 2018
Criança H	✓	Noção do conceito objeto: "Objeto é tudo o que podemos usar".	4 de dezembro de 2018
Criança I	✓	Reconhece e nomeia os objetos	20 de fevereiro de 2018
Criança J	✓	Quando questionada sobre "um objeto (diz-me um nome de um...)" ficou reticente, necessitou de um exemplo.	4 de dezembro de 2017
Criança K	✓	Noção do objeto e da sua função.	4 de dezembro de 2017
Criança L	✓	Reconhece e nomeia os objetos	20 de fevereiro de 2018
Criança M	✓	Reconhece e nomeia os objetos	20 de fevereiro de 2018
Criança N	✓	Identificação dos objetos sem dificuldade (puzzle de letras)	6 de dezembro de 2017
Criança O	✓	Reconhece os objetos (pouca capacidade de concentração; constrangida em grupo)	20 de janeiro de 2018
Criança P	✓	Reconhece e identifica os objetos	20 de fevereiro de 2018
Criança Q	✓	Reconhece e nomeia os objetos	20 de fevereiro de 2018
Criança R	✓	Reconhece e nomeia os objetos	4 de dezembro de 2018
Criança S	✓	Stacy cubes	22 de janeiro de 2018

C6 - Grelha de observação de momentos livres (Opostos)

Momentos livres

Nomes:	Opostos	Observações	Data
Criança A	✓	S/ dificuldade	12 de dezembro de 2017
Criança B •	✓	C/ dificuldade	12 de dezembro de 2017
Criança C •	✓	Consegue identificar a diferença	22 de fevereiro de 2018
Criança D	✓	C/ dificuldade, retraído	22 de fevereiro de 2018
Criança E	✓	São iguais? "Legos"; Qual é a diferença? "Esta"	22 de fevereiro de 2018
Criança F •	✓	C/ dificuldade	9 de janeiro de 2018
Criança G •	✓		12 de dezembro de 2017
Criança H •	✓	Relembrou facilmente	22 de fevereiro de 2018
Criança I	✓	C/ alguma dificuldade	12 de dezembro de 2017
Criança J •	✓	Identificou a diferença	22 de fevereiro de 2018
Criança K •	✓	(Recordou as palavras opostas)	22 de fevereiro de 2018
Criança L •	✓	precisou de ajuda	12 de dezembro de 2017
Criança M	✓	(Pequeno e grande - opostos que conhece)	12 de dezembro de 2017
Criança N			
Criança O •	✓	C/ dificuldade (peças finas e grossas)	9 de janeiro de 2018
Criança P •	✓	Com ajuda completou o oposto	22 de fevereiro de 2018
Criança Q	✓		9 de janeiro de 2018
Criança R •	✓	Recorda rapidamente o conceito de opostos	22 de fevereiro de 2018
Criança S	✓	Relembrou facilmente	22 de fevereiro de 2018

C7 - Grelha de observação de momentos livres (Verbos)

Momentos livres			
Nomes:	Verbos	Observações	Data
Criança A	✓	Sobre os objetos	4 de dezembro de 2017
Criança B	✓	Sobre os objetos	4 de dezembro de 2017
Criança C	✓	Sobre os objetos	4 de dezembro de 2017
Criança D	✓	Story cubes - criança interessada mas c/ muita dificuldade em exteriorizar	22 de janeiro de 2018
Criança E	✓	Pouca coerência no discurso quando relata episódios	9 de janeiro de 2018
Criança F	✓	(pinturas Van Gogh)	25 de janeiro de 2018
Criança G	✓	Criança tímida.	22 de fevereiro de 2018
Criança H	✓	Sobre os objetos	4 de dezembro de 2017
Criança I	✓		9 de janeiro de 2018
Criança J	✓	Sobre os objetos	4 de dezembro de 2017
Criança K	✓	Sobre os objetos	4 de dezembro de 2017
Criança L	✓	(pinturas Van Gogh)	26 de janeiro de 2018
Criança M	✓	(pinturas Van Gogh)	25 de janeiro de 2018
Criança N			22 de fevereiro de 2018
Criança O	✓	Story cubes - construção física s/ dificuldade	22 de janeiro de 2018
Criança P	✓	(pinturas Van Gogh)	25 de janeiro de 2018
Criança Q	✓		25 de janeiro de 2018
Criança R	✓	Sem dificuldades	9 de janeiro de 2018
Criança S	✓	Story cubes - s/ dificuldade	22 de janeiro de 2018

C8 - Grelha de observação de momentos livres (Partes do corpo)

Momentos livres			
Nomes:	Partes do corpo	Observações	Data
Criança A	✓	(postejólios)	16 de janeiro de 2018
Criança B	✓	Nomeia os cotovelos de "músculos".	4 de dezembro de 2017
Criança C	✓		16 de janeiro de 2018
Criança D	✓	Evolução notória	16 de janeiro de 2018
Criança E	✓		14 de dezembro de 2017
Criança F	✓	Auto-retrato: corpo sem tronco.	30 de outubro de 2017
Criança G	✓		16 de janeiro de 2018
Criança H	✓		30 de outubro de 2017
Criança I	✓	Nomeia os ombros como "músculos".	28 de novembro de 2017
Criança J	✓	Necessita de orientação para o desenho dos elementos da cara e do corpo.	30 de outubro de 2017
Criança K	✓	Noção das diversas partes do corpo.	16 de janeiro de 2018
Criança L	✓		13 de novembro de 2017
Criança M	✓	+ autonomia no desenho	16 de janeiro de 2018
Criança N	✓	Elementos da cara bem esclarecidos e definidos. (Almoços: nariz-orelha e o dele; boca; etc.)	13 de novembro de 2017
Criança O	✓	Relação entre a posição da boca e o sentimento/emoção	13 de novembro de 2017
Criança P	✓	+ autonomia no desenho	16 de janeiro de 2018
Criança Q	✓	pouca concentração	14 de dezembro de 2017
Criança R	✓	Auto-retrato sem tronco.	30 de outubro de 2017
Criança S	✓	(registo de Natal)	14 de dezembro de 2017

Apêndice D – Grelhas de observação das atividades

D1 – Atividade Família pijama

Atividade Família pijama

Nomes:	Cores	Partes do corpo	Observações
Criança A	✓	✓	Desenhou os pés, os dedos dos pés e os sapatos por cima.
Criança B	✓	✓	Não necessitou de orientação.
Criança C	✓	✓	Corpo sem pescoço.
Criança D	✓	✓	Só necessitou de orientação para o número de dedos.
Criança E	✓	✓	Necessitou de muita orientação.
Criança F	✓	✓	Orientação para o desenho do pescoço.
Criança G	✓	✓	Orientação para o desenho da figura humana através do próprio corpo.
Criança H	✓	✓	Não necessitou de orientação.
Criança I	✓	✓	Não desenhou mãos (dedos saem diretamente dos braços).
Criança J	✓	✓	Orientação para o desenho do pescoço. Dificuldade no número de dedos.
Criança K	✓	✓	Não necessitou de orientação.
Criança L	✓	✓	Orientação inicial através do próprio corpo.
Criança M	✓	✓	Desenha a figura humana sem diferenciar o tronco dos membros inferiores.
Criança N	✓	✓	Necessitou de orientação.
Criança O	✓	✓	Não necessitou de orientação.
Criança P	✓	✓	Necessitou de orientação.
Criança Q	✓	✓	Só necessitou de orientação para o número de dedos (ainda assim desenhou a mais).
Criança R	✓	✓	Não necessitou de orientação.
Criança S	—	—	Encontra-se de fêrias.

Notas:

Data: 17 de novembro de 2017

D2 – Atividade Pistas de Natal

Atividade Pistas de Natal

Nomes:	Objetos	Funções	Verbos	Observações
Criança A	✓	✓	✓	objeto: couve de plástico
Criança B	✓	✓	✓	objeto: colher de pau
Criança C	—	—	—	Ausente no presente dia.
Criança D	✓	✓	✓	objeto: baú/quadra-joias
Criança E	—	—	—	Chegou mais tarde.
Criança F	✓	✓	✓	objeto: relógio
Criança G	✓	✓	✓	objeto: copo
Criança H	✓	✓	✓	objeto: bola de Natal
Criança I	✓	✓	✓	objeto: fatia de pão (plástico)
Criança J	✓	✓	✓	objeto: "uma história" (livro)
Criança K	✓	✓	✓	objeto: Laço de Natal
Criança L	✓	✓	✓	objeto: bola de Natal
Criança M	✓	✓	✓	objeto: goveo de Natal
Criança N	—	—	—	Encontreava-se na terapia.
Criança O	✓	✓	✓	objeto: pepino de plástico
Criança P	✓	✓	✓	objeto: avental de Natal
Criança Q	✓	✓	✓	objeto: bola de Natal
Criança R	✓	✓	✓	objeto: cachecol (dificuldade inicial em identificar o objeto: gola)
Criança S	✓	✓	✓	objeto: escova do cabelo

Notas:

Data: 6 de dezembro de 2017

D3 – Atividade «Van Gogh e os opostos»

Atividade Van Gogh e os opostos

Nomes:	Opostos	Observações
Criança A	✓	Pescoço do animal
Criança B	—	Não se encontrava presente
Criança C	✓	Pescoço curto vs pescoço longo
Criança D	✓	(Falhou à primeira) Prato pequeno vs prato grande
Criança E	✓	Cabelo curto vs cabelo longo
Criança F	✓	c/ dificuldade
Criança G	✓	c/ dificuldade
Criança H	✓	Peça fina vs peça grossa
Criança I	✓	c/ dificuldade
Criança J	✓	c/ dificuldade
Criança K	✓	Animal grande vs animal pequeno
Criança L	—	Não se encontrava presente
Criança M	✓	Prato pequeno vs prato grande
Criança N	✓	Pescoço curto vs pescoço longo
Criança O	✓	Grosso vs fino
Criança P	✓	Pescoço do animal
Criança Q	✓	Prato pequeno vs prato grande
Criança R	✓	Fino vs grosso
Criança S	✓	Género

Notas: Objetos: animais (dinossauro, cão e elefante), pratos (grande e pequeno), retângulos (grosso e fino), bonecos (menino e menina), peixe, pepino e caço.

Data: 22 a 26 de janeiro de 2018

D4 – Atividade «Qual é coisa qual é ela?»

Atividade qual é a coisa, qual é ela?

Nomes:	Categorias	Observações
Criança A	✓	Boa noção de categoria (confusão cl a função - dormie e lanchae): "Tenho móveis lá em casa".
Criança B	✓	Espontâneo na categoria animais (ovo que tinha o pintainho)
Criança C	✓	("O hambuquerque come-se na mesa...") Organizava p/ função. Depois p/ categoria s/ dificuldade
Criança D	✓	Deu exemplos de móveis, apenas os presentes (cama e mesa)
Criança E	✓	Só reconhece a categoria roupa
Criança F	✓	(Muito constrangida)
Criança G	✓	"O ovo e o pão são o quê?" - "Para comee" - Comida; Roupa é uma categoria bem esclarecida
Criança H	✓	(Anotae os objetos: eu tenho roupa!)
Criança I	✓	Após exemplo conseguiu categorizae (móveis: "é aquilo para guadaae")
Criança J	✓	Noção da categoria roupa; exemplo de móveis (mesa, gavetas...)
Criança K	✓	Boa noção de categorias
Criança L	✓	Boa noção de categoria: teocou objetos p/ foemar a categoria comida
Criança M	✓	Organizou bem por categorias
Criança N	✓	(Muito ausente)
Criança O	✓	Necessitou de ajuda p/ o nome da categoria
Criança P	✓	Outros exemplos de roupa (goreo, luvas...)
Criança Q	✓	"Eu tenho roupa"; "É para comee e para deitae"; Organizou bem as categorias
Criança R	✓	(Estava retraído) Demonstaeou noção de categoria
Criança S	✓	"Para vestie" (as calças e a blusa); Organizou bem as categorias

Notas:

Data: 20 de fevereiro de 2018

Apêndice E – Consentimento informado



Tabela de atribuição de códigos

CONSENTIMENTO INFORMADO

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e estou a realizar a Prática de Ensino Supervisionada na sala dos artistas (4/5 anos). O tema por mim selecionado para a realização do meu Relatório de investigação foi o desenvolvimento da linguagem oral, em particular o desenvolvimento lexical. Para melhor poder estudar este assunto, em contexto de sala de atividades, irei desenvolver atividades diversificadas que, além dos objetivos específicos adjacentes a cada atividade, promovam o desenvolvimento lexical. Esta investigação será de carácter qualitativo e na qual eu me comprometo a respeitar as individualidades e os conhecimentos de cada criança.

Neste contexto, gostaria de ter a V/ autorização para poder desenvolver este estudo com o(a) seu(ua) educando(a), assim como para poder fotografar e filmar. Mais informo que os dados das crianças serão tratados de forma confidencial, a quem serão atribuídos códigos como forma de preservar a sua identidade e anonimato dos dados (ver tabela na página seguinte). Encontro-me disponível para qualquer esclarecimento que entenda como necessário em qualquer fase do desenvolvimento do meu estudo.

Agradeço, desde já, a melhor atenção que possa prestar ao assunto.

Faro, 13 de Novembro de 2017

Fânia Estrada

Fânia Estrada

Tabela de atribuição de códigos:



Nomes	Código atribuído
[Redacted]	Criança A
[Redacted]	Criança B
[Redacted]	Criança C
[Redacted]	Criança D
[Redacted]	Criança E
[Redacted]	Criança F
[Redacted]	Criança G
[Redacted]	Criança H
[Redacted]	Criança I
[Redacted]	Criança J
[Redacted]	Criança K
[Redacted]	Criança L
[Redacted]	Criança M
[Redacted]	Criança N
[Redacted]	Criança O
[Redacted]	Criança P
[Redacted]	Criança Q
[Redacted]	Criança R
[Redacted]	Criança S

CONSENTIMENTO INFORMADO

Nomes:	Autorizo	Não autorizo	Assinatura
Criança A			
Criança B			
Criança C			
Criança D			
Criança E			
Criança F			
Criança G			
Criança H			
Criança I			
Criança J			
Criança K			
Criança L			
Criança M			
Criança N			
Criança O			
Criança P			
Criança Q			
Criança R			
Criança S			

Apêndice F – Fotografias das atividades dinamizadas

F1 – Fotografias da atividade «Família pijama»



Figura 1: Criança a desenhar a sua família
pijama

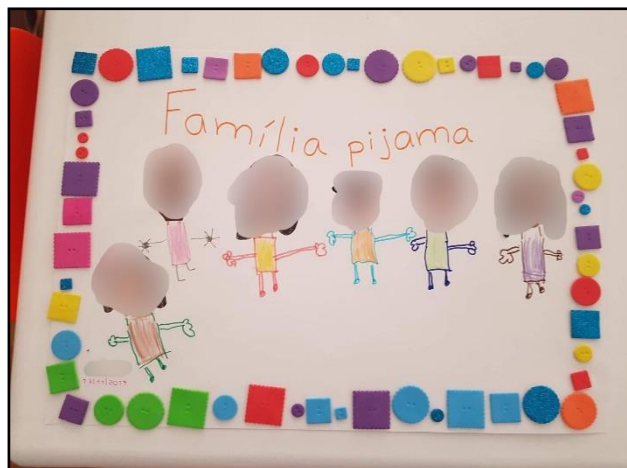


Figura 2: Família pijama

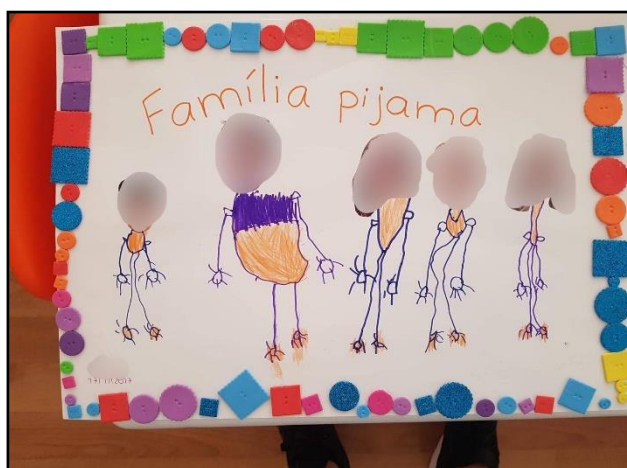


Figura 2: Família pijama

F2 – Fotografias da atividade «Pistas de Natal»



Figura 4: O saco das pistas de Natal



Figura 5: Conversa sobre o percurso motor



Figura 6: Hora do conto de Natal

F3 – Fotografias da atividade «Van Gogh e os opostos»



Figura 7: Obras de Van Gogh



Figura 8: A conhecer Van Gogh



Figura 9: Pintura Ciprestes



Figura 10: Pintura Noite estrelada sobre o Ródano



Figura 11: Exposição final


F4 – Fotografia da atividade «Qual é coisa qual é ela?»



Figura 12: Percurso motor

Anexos

Anexo 1 – Folha de registo do Teste de Identificação de Competências Linguísticas

 Edipsico – Edições e Investigação em Psicologia, Lda. Praceta da Rasa, 57 4400-348 Vila Nova de Gaia Tel. 22 715 08 05 · Fax 22 715 08 51 www.edipsico.com · E-mail: edipsico@mail.telepac.pt	T.I.C.L. TESTE DE IDENTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS (Fernanda Leopoldina P. Viana – 2004)
---	--

Nome: _____ Idade: _____ Data Nasc.: _____

J. Infância/Escola: _____ Educ./Prof.: _____

CONHECIMENTO LEXICAL

A. PARTES DO CORPO

- | | |
|------------------|-------------------|
| 1. Olho(s) _____ | 5. Ombros _____ |
| 2. Orelha _____ | 6. Cotovelo _____ |
| 3. Queixo _____ | 7. Barriga _____ |
| 4. Pescoço _____ | 8. Joelho _____ |

B. OBJECTOS

- | | |
|----------------------------|-------------------------|
| 9. Abelha _____ | 13. Torneira _____ |
| 10. Barco _____ | 14. Telefone _____ |
| 11. Guarda-Chuva _____ | 15. Panela/Tacho _____ |
| 12. Escova de dentes _____ | 16. Mola de roupa _____ |

C. VERBOS

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| 17. Comer _____ | 21. Escrever _____ |
| 18. Telefonar _____ | 22. Ler _____ |
| 19. Pentear-se _____ | 23. Regar _____ |
| 20. Tomar banho _____ | 24. Guiar/Conduzir _____ |

D. CATEGORIAS

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| 25. Animais _____ | 29. Ferramentas _____ |
| 26. Brinquedos _____ | 30. M. Transporte _____ |
| 27. Frutas _____ | 31. Móveis _____ |
| 28. Bebidas _____ | 32. Inst. Musicais _____ |

E. FUNÇÕES

- 33. Vestir _____
- 34. Cortar _____
- 35. Escrever _____
- 36. Cavar a terra _____

- 37. Costurar _____
- 38. Aparafusar _____
- 39. Ver as horas _____
- 40. Tocar música _____

F. LOCATIVOS

- 41. Em cima _____
- 42. Em baixo/debaixo _____
- 43. No meio/Entre _____
- 44. À frente _____

- 45. Atrás _____
- 46. Ao lado _____
- 47. Dentro _____
- 48. Fora _____

G. CORES

- 49. Vermelho _____
- 50. Azul _____
- 51. Amarelo _____
- 52. Verde _____

- 53. Laranja _____
- 54. Roxo _____
- 55. Castanho _____
- 56. Cinzento _____

H. OPOSTOS

- 57. Alto _____
- 58. Bonito _____
- 59. Gordo _____
- 60. Forte _____

- 61. Fácil _____
- 62. Limpo _____
- 63. Novo _____
- 64. Quente _____