

Rita Sousa

IPV - ESEV | 2015

Eficácia de diferentes estratégias no ensino do léxico em Português Língua não Materna na Educação Pré-Escolar: estudo de caso



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Rita Alexandra Teixeira de Sousa

Eficácia de diferentes estratégias no ensino do léxico
em Português Língua não Materna na Educação
Pré-Escolar: estudo de caso

Maior de 2015

Agradecimentos

Para que esta etapa fosse realizada e agora terminada quero agradecer a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para isso.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, que são o meu orgulho, pois sem a ajuda deles este percurso não era possível. Obrigada pelo carinho, amor, apoio, dedicação, compreensão, incentivo e por toda a confiança que em mim depositaram.

À minha irmã, Marlene Sousa, que sempre me apoiou em todos os momentos, principalmente naqueles em que a vontade de desistir falava mais alto. O carinho e as palavras de apoio foram essenciais para conseguir terminar esta fase.

Aos meus avós, que são os meus segundos pais, agradeço por todo o carinho, preocupação e palavras de apoio e incentivo ao longo destes anos. Na ausência de forças era neles que as buscava.

Ao meu namorado, Pedro Silva, pela paciência, compreensão, força, apoio, carinho e pela presença incondicional. Agradeço por ter acreditado nas minhas capacidades e por ter sempre palavras certas nas horas mais difíceis.

Agradeço às minhas companheiras de estágio, pelo apoio, pois sem elas tudo seria mais difícil. Obrigada pelo companheirismo e pelos momentos vivenciados ao longo destes anos. Agradeço ainda às minhas amigas que, apesar de não fazerem parte do grupo de estágio, foram pessoas que sempre acreditaram em mim e por isso me apoiaram. Que a nossa amizade permaneça ao longo dos anos.

Às professoras Isabel Aires de Matos e Adelina Castelo por todo o apoio e disponibilidade na orientação deste projeto.

A todos os familiares e amigos que me apoiaram e acreditaram nas minhas capacidades, o meu muito obrigada.

Resumo

Este relatório de investigação surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes: na primeira, é feita uma análise e reflexão sobre as práticas vivenciadas nas PES II e III, no contexto do 1.º ciclo do ensino básico e de educação pré-escolar, respetivamente; a segunda parte diz respeito ao trabalho de investigação realizado sobre o tema deste relatório “Eficácia de diferentes estratégias no ensino do léxico em Português Língua não Materna na Educação Pré-Escolar”. Após o enquadramento do estudo, a revisão da literatura sobre os tópicos relevantes e a apresentação de metodologia, analisaram-se e discutiram-se os dados da investigação. A recolha de dados deste estudo foi realizada num jardim de infância da zona urbana de Viseu e consistiu na utilização de duas estratégias com uma criança de três anos para verificar qual a mais eficaz no ensino do léxico a crianças falantes de Português Língua Não Materna.

Este estudo contribuiu para melhorar a minha capacidade crítica e reflexiva, sendo estes aspetos fundamentais para uma profissional da educação. Para além disso, permitiu desenvolver competências em relação à investigação, capacidades essas que devem acompanhar sempre um docente.

Palavras-chave

Estratégias de ensino; Língua Materna; Língua Não Materna; Léxico; Educação Pré-Escolar.

Abstract

This research report comes under the Course of Supervised Teaching Practice (STP, from “Prática de Ensino Supervisionada”, course name in Portuguese), part of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education.

This report is divided into two parts. The first is an analysis and reflection on the practices experienced in PES II and III, in the context of 1st Cycle of Basic Education and Preschool Education, correspondingly. The second part concerns the research conducted on the subject of this report: "Effectiveness of different strategies in teaching of vocabulary in Portuguese as a Foreign Language in Preschool Education". This the second part includes the framework of the study, the literature review on the relevant topics, the methodology, as well as the description and discussion of the data collected. The collection of data for this study was carried out in a preschool in the urban area of Viseu. It consisted of two strategies with a three-year-old child to observe which one was the most effective in the teaching of vocabulary to children using Portuguese as a Second Language.

This study contributed to improve my critical and reflective capacity, and this is a fundamental component to a professional in the field of education. In addition, it was possible to develop skills related to research, which should always accompany a teacher/educator.

Keywords

Instructional Strategies; Mother Tongue; Second Language; Lexicon; Preschool Education.

Lista de Siglas e Abreviaturas

PLM – Português Língua Materna

PLNM - Português Língua Não Materna

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

LOAE – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

LS- Língua Segunda

LNМ – Língua Não Materna

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCA – Plano Curricular de Agrupamento

PCE – Plano Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Plano Educativo de Escola

PG – Plano de Grupo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DT - Dicionário Terminológico

Índice

Introdução Geral	8
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	10
Introdução	11
1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	11
1.1. Caracterização dos contextos	11
1.1.1. Caracterização do local de estágio	12
1.1.2. Caracterização da turma e da professora cooperante	13
1.2. Análise das práticas concretizadas na PES II	14
1.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	16
2. Educação Pré-Escolar	19
2.1. Caracterização do contexto	19
2.1.1. Caracterização do local de estágio	20
2.1.2. Caracterização do grupo e da educadora cooperante	20
2.2. Análise das práticas concretizadas na PES III	21
2.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	25
Parte II - Trabalho de Investigação	30
1. Enquadramento	31
1.1. Delimitação do objeto de estudo	31
1.2. Justificação e relevância do estudo	31
1.3. Definição de objetivos	31
2. Revisão da Literatura	32
2.1. Língua e desenvolvimento linguístico	32
2.1.1. Língua Materna	34
2.1.2. Língua Não Materna	34
2.2. O ensino de Português Língua Não Materna	35
2.2.1. O Português LNM no contexto educativo português	35
2.3. Léxico	40
2.3.1. Conceito de Léxico	40
2.3.2. Léxico ativo e léxico passivo	41
2.3.3. Desenvolvimento lexical na Língua Materna	42
2.3.4. Desenvolvimento lexical em crianças falantes de PLNM	43
2.3.5. Estratégias para a promoção do conhecimento lexical	44
2.4. Texto Expositivo vs. Texto Narrativo	45

3. Abordagem metodológica	48
3.1. Tipo de investigação	48
3.2. Amostra e justificação da sua escolha	48
3.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa	49
3.4. Atividades desenvolvidas	51
4. Análise e discussão dos dados	53
4.1. Descrição dos dados recolhidos.....	53
4.1.1. Sessão de diagnóstico	53
4.1.2. Sessão 1	53
4.1.3. Sessão 2.....	55
4.1.4. Sessão 3.....	56
4.1.5. Sessão 4.....	58
4.2. Análise e interpretação dos resultados.....	60
5. Conclusão	66
Conclusão Geral	68
Bibliografia	70
Anexos	74

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição das crianças por idades e sexos – 1.º CEB.....	13
Tabela 2 - Distribuição das crianças por idades e sexos - EPE.....	21
Tabela 3 - Rotinas do Jardim de Infância	25
Tabela 4 - Aquisição e desenvolvimento lexical	43
Tabela 5 - Sessões de recolha de dados	50
Tabela 6 – Resultados da avaliação de aprendizagem do léxico na sessão 1.....	54
Tabela 7 - Resultados da avaliação de aprendizagem do léxico na sessão 2	56
Tabela 8 - Resultados da avaliação de aprendizagem do léxico na sessão 3	57
Tabela 9 - Resultados da avaliação de aprendizagem do léxico na sessão 4	59
Tabela 10: Número total de palavras apreendidas ao longo das quatro sessões	62

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Resultados finais 1.....	61
Gráfico 2: Resultados dos diferentes campos lexicais	64

Introdução Geral

O presente relatório de investigação foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que se encontra integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este foi realizado na Escola Superior de Educação de Viseu, que está integrada no Instituto Politécnico de Viseu, e encontra-se dividido em duas partes, com duas vertentes distintas.

A primeira parte é dedicada às práticas de ensino que foram realizadas ao longo deste percurso, ou seja, as práticas implementadas em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta parte é feita uma caracterização dos contextos e dos grupos-turma em que foi realizada a PES. Para além disso, é feita uma reflexão acerca das práticas que foram concretizadas nos diferentes contextos e acerca das competências e conhecimentos que foram adquiridos através dessas práticas. Esta vertente do trabalho permitiu fazer uma reflexão acerca de todo o percurso desenvolvido, levando-me a ponderar sobre as aprendizagens adquiridas, as dificuldades sentidas, e ainda a perceber de que modo se pode melhorar o nosso trabalho.

Na segunda parte do relatório, encontra-se o que diz respeito ao trabalho de investigação, onde é apresentada a questão de investigação (“que estratégias são mais eficazes no ensino do léxico com crianças de Português Língua não Materna na Educação Pré-Escolar”), a justificação da escolha desta mesma questão e os objetivos a cumprir. Após isto, é apresentada toda uma revisão da literatura, baseada em pesquisas de vários autores para sustentar todos os tópicos desenvolvidos no relatório, mais concretamente o conceito de língua e desenvolvimento da linguagem, o ensino de Português Língua Não Materna, o conceito de léxico e texto narrativo e expositivo. Esta vertente do trabalho diz respeito a uma parte que nunca deverá ser esquecida por um profissional de educação, que é a investigação. De facto, um profissional de educação deve estar em constante atualização, para assim poder dar respostas adequadas e atualizadas aos obstáculos que poderá encontrar.

É ainda apresentada a metodologia do estudo, a amostra, a justificação da sua escolha, as técnicas e instrumentos utilizados para a realização do estudo, a análise dos dados e a interpretação dos mesmos. Na análise dos dados é feita uma descrição do que foi trabalhado com a criança e das aquisições da mesma em cada sessão de intervenção. No que diz respeito à interpretação dos dados, estes não foram ao encontro das expectativas da formanda. No entanto, devido aos conhecimentos que a

formanda tinha da criança e após algumas pesquisas foram, encontradas respostas para os dados obtidos no decorrer do trabalho investigativo.

Este documento termina com uma conclusão, onde é feita uma análise geral de todo o processo investigativo realizado.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Introdução

No âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, foi sendo realizado um percurso de formação na área da docência. O documento elaborado pretende apresentar uma análise desse mesmo percurso, nomeadamente das práticas e do desempenho realizado nos dois níveis de ensino (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Este percurso foi realizado em grupo, tendo sempre o apoio de vários professores. Estes permitiram que o trabalho desenvolvido fosse melhorando ao longo das semanas, e assim levaram a que me torna-se melhor profissional de educação. Para isso, eram realizadas reflexões no final de cada dinamização/intervenção, onde eram feitas críticas construtivas e fornecidos *feedbacks*. Salienta-se que, para além de toda a ajuda disponibilizada pelos docentes, era necessário fazer uma grande pesquisa para se ter conhecimento acerca de todos os documentos reguladores de uma escola, tais como o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e o Plano de Grupo (PG), e de muitos outros materiais necessários para as diferentes dinâmizações.

A reflexão realizada encontra-se dividida em duas partes, sendo que a primeira diz respeito à PES II, implementada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e a segunda parte diz respeito à PES III, que teve lugar na Educação Pré-Escolar (EPE). Esta reflexão pretende dar a conhecer, de uma forma mais individualizada e detalhada, os contextos onde foram realizadas as diferentes PES, a análise das práticas concretizadas e a análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Caracterização dos contextos

A Unidade Curricular PES II permitiu que fosse desenvolvido um estágio profissional durante o segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola básica do 1.º CEB. Este estágio decorreu durante treze semanas, de fevereiro a junho, havendo três dias de intervenção, isto é, de segunda-feira a quarta-feira das 9h às 16h, havendo interrupção para almoço das 12h00 às 14h00.

A primeira semana, apenas de dois dias, foi destinada à observação dos contextos e do grupo, sendo que, se o grupo achasse pertinente, se sentisse à vontade, ou as professoras cooperantes pedissem, poderia dinamizar alguma atividade em grupo. A partir desta semana, as intervenções passaram a ser individuais, assumindo e vivenciando o verdadeiro papel de professor, durante três dias por semana. Como o grupo de estagiárias era composto por três elementos, cada um teve a oportunidade de lecionar quatro semanas, sendo estas encaixadas nas semanas dos outros elementos do grupo.

1.1.1. Caracterização do local de estágio

A escola básica onde foi realizada a PES II está localizada no distrito de Viseu, tendo sido construída no ano de 1985. Esta não sofreu grandes alterações desde a sua construção, sendo apenas acrescentada uma parte destinada ao refeitório. É uma escola que no total, com as crianças da EPE e do 1.º CEB, comporta 347 alunos, 26 profissionais da educação e 28 indivíduos no que concerne ao pessoal não docente.

É constituída por dois pisos, que comportam dois níveis de ensino (EPE e 1.º CEB), sendo disponibilizadas treze salas de aula para os alunos do 1.º CEB e quatro salas de atividades para as crianças da EPE. Esta dispõe ainda de uma sala de apoio a alunos com NEE (temporárias ou permanentes) com professores de apoio e do Ensino Especial, respetivamente, sala de professores, secretaria, gabinete de coordenação da escola e serviços administrativos. Destaca-se ainda o facto de a escola ter em funcionamento a Unidade de Autismo (sala TEACCH), onde estão disponíveis dois professores de Educação Especial. Dispõe ainda de uma sala de Recursos TIC para a Educação Especial, sendo utilizada por um professor da Educação Especial e um professor destacado para qualquer necessidade dos alunos. Para além disto, a escola disponibiliza dez casas de banho (oito destinadas às crianças e duas aos adultos), biblioteca, mediateca, cozinha, refeitório, polivalente e *atelier*.

Destaca-se o facto de a escola não possuir elevadores para as crianças com dificuldades motoras, sendo que estas ficavam no piso inferior. Este piso dispunha de um espaço amplo, onde era possível as crianças brincarem, no caso de as condições meteorológicas não permitirem a sua deslocação para o exterior. A escola era rodeada por amplo espaço de recreio, apesar de só dispor de um campo de futebol sintético.

A sala de aula onde foi realizado o estágio estava localizada no piso superior, sendo uma sala espaçosa e bastante iluminada, possuindo janelas ao longo de toda a

parede. Era constituída por treze mesas de dois lugares e respetivas cadeiras, organizadas em U, com uma das mesas no centro; a mesa da professora e respetiva cadeira; mesa com computador com ligação à *internet*; armários com materiais dos alunos; lavatório; quadro interativo com projetor; quadro preto e quatro painéis com material exposto realizado pelos alunos. Relativamente aos materiais existentes na sala de aula, estes eram diversos tais como: cola, tesoura, cartolinas, jogos de diversas naturezas, papel cenário, livros de fichas, folhas brancas, capas com informações relativas aos alunos da turma, entre outros.

1.1.2. Caracterização da turma e da professora cooperante

A turma em questão frequentava o 2.º ano de escolaridade e era constituída por 18 alunos, 13 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Eram alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade, como se poderá observar na tabela abaixo apresentada. Salienta-se o facto de na turma existirem dois alunos abrangidos pelo decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Um deles frequentava o 2.º ano de escolaridade pela segunda vez, contudo apenas tinha integrado aquela turma naquele ano letivo. Apresentava um currículo específico individual, apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de avaliação, tecnologias de apoio e apoio psicológico. A outra criança era abrangida pelo mesmo decreto-lei devido ao facto de ser uma criança com espectro de autismo. Refere-se ainda a existência de uma criança com 7 anos de idade, nesta turma, que revelava um nível de desenvolvimento inferior ao dos seus colegas. Apesar de não ser abrangida por nenhuma legislação especial salienta-se que esta era auxiliada regularmente por uma professora de apoio.

Tabela 1 - Distribuição das crianças por idades e sexos – 1.º CEB

	7 anos	8 anos	9 anos	Total
Feminino	11	2	0	13
Masculino	3	1	1	5
Total	14	3	1	18

Esta era uma turma heterogénea, no que diz respeito a idades, níveis de desenvolvimento, aprendizagem e comportamentos. No entanto, destaca-se o facto de ser um grupo muito empenhado, interessado, participativo e curioso, querendo saber sempre mais. No que diz respeito às aprendizagens e dificuldades deste grupo, salienta-se que, na área de Português, as maiores dificuldades diziam respeito à

escrita (erros ortográficos e dificuldades na construção frásica); na área da Matemática, o raciocínio e cálculo mental (resolução de problemas e abstração); e na área de Estudo do Meio e Expressões, não havia aspetos de grande preocupação, visto serem áreas que despertavam maior interesse nos alunos.

Em relação à docente cooperante, foi uma profissional que sempre se mostrou disponível para ajudar o grupo de formandas a desenvolver o melhor trabalho possível, no sentido de levar as crianças a atingir o sucesso escolar e de nos tornar melhores profissionais. Desta forma, levava-nos a pesquisar materiais diversificados e motivadores, mas partindo sempre dos interesses dos alunos, para assim contribuir para melhores aprendizagens. Esta foi uma cooperante que nos levou a verificar que devemos fazer as crianças pensar, questionar, investigar para conseguir obter as suas respostas, sem que seja necessária a atribuição imediata de respostas e a constante intervenção do professor.

1.2. Análise das práticas concretizadas na PES II

As práticas realizadas na PES II permitiram-nos vivenciar e ter a real noção daquilo que é a prática docente. Nesta assumimos o verdadeiro papel de professor, ficando com a responsabilidade de levar as crianças a construir aprendizagens significativas. Este estágio permitiu perceber que dentro de uma escola existe um trabalho de equipa que engloba toda a comunidade educativa (pessoal docente, não docente, pais, parceiros educativos), tentando trabalhar para o mesmo objetivo comum que é o sucesso das crianças. Este contacto com o 1.º CEB levou a perceber melhor a realidade deste nível de ensino, sendo necessário o contacto diário e conhecimento acerca de todos os documentos pelos quais se regem o 1.º CEB. Estes documentos (*Metas Curriculares; Programas Curriculares*) serviram para orientar todas as planificações que iam sendo construídas ao longo das semanas de intervenção, tendo sempre em conta as necessidades e interesses dos alunos. Saliencia-se que as planificações elaboradas, tal como todos os materiais, foram sempre realizados em grupo, pois assim era possível ouvir as opiniões, ideias e sugestões dos diferentes elementos. Isto permitia também que todas tivessem conhecimento acerca do que ia ser trabalhado nos diferentes dias, e na impossibilidade de a formanda responsável pela sua semana não conseguir comparecer no local de estágio, uma outra formanda podia assumir o seu lugar.

Para dar início à construção das planificações, era sempre estabelecido um diálogo com a professora cooperante, pois era esta que fornecia o tema a ser

trabalhado. Após o conhecimento do tema, as formandas reuniam e pensavam naquilo que queriam ensinar aos seus alunos. Só depois disto é que eram pensadas as atividades e transmitidas à professora cooperante. Ao iniciar este percurso, as formandas consideravam que as planificações serviam apenas para “dar trabalho”, pois não compreendíamos como é que uma planificação poderia ter tanta importância se a maioria dos professores não usava planificações, como as que nós tínhamos que fazer, no seu dia a dia. Ao longo do percurso, foi perceptível que a planificação é extremamente importante, pois “por um lado, servirá de guia para que se favoreça a aprendizagem e, por outro, servirá de pauta para a avaliação do sucesso desse mesmo processo” (Coelho, 2013, p. 11).

Salienta-se que, para iniciar a lecionação, tentou-se sempre começar com uma atividade motivadora para despertar o interesse das crianças. Nas planificações eram sempre tidas em atenção as horas destinadas a cada área disciplinar, sendo que Língua Portuguesa e Matemática eram as mais trabalhadas e sempre da parte da manhã, pois era quando as crianças estavam mais concentradas. As áreas de Estudo do Meio e Expressões, normalmente, eram trabalhadas da parte da tarde. Ainda em relação ao tempo, este era um aspeto que inicialmente causou algumas dificuldades às formandas, pois o tempo que destinavam a certas atividades acabava por ser pouco ou então demasiado. Com a prática, foi-se conhecendo o ritmo de trabalho da turma e conseguiu-se ultrapassar esse obstáculo. Outro aspeto que era tido em conta diz respeito à interdisciplinaridade, havendo sempre articulação entre todas as áreas disciplinares, pois, apesar de no início parecer impossível, com o tempo percebeu-se que era perfeitamente possível. No que diz respeito aos materiais, estes eram um aspeto que no início causava um certo entrave às formandas, pois consideravam que só levando materiais de grandes dimensões e ilustrados é que conseguiam captar o interesse e atenção dos alunos. Isto dava sempre muito trabalho para realizar, mas com o tempo foi-se percebendo que materiais de pequenas dimensões podem ter o mesmo efeito ou até mais do que materiais de dimensões grandes. Inicialmente foi um percurso marcado por um ensino direto em que havia muita exposição de informação e a formanda praticamente só percorria a sala se os alunos pedissem algum tipo de ajuda, entre outros. No entanto, com o decorrer do tempo e graças às reflexões, passou-se a utilizar um ensino exploratório, onde as crianças construíam a sua própria aprendizagem, tendo as formandas um papel de orientadoras. As formandas circulavam pela sala constantemente para observar o trabalho dos alunos, interagindo com os mesmos, sem lhes dar as respostas que eles pediam, entre outros aspetos.

Todos os dias, no final de cada intervenção, era feita uma reflexão com a professora cooperante, no sentido de se perceber aquilo que corra bem, o que funcionara menos bem e formas de se poder melhorar nas próximas intervenções. Destas reflexões surgiam sempre críticas construtivas, tanto da professora como das colegas de estágio. Salieta-se ainda que, em algumas das intervenções, existiam observações por parte de professores supervisores que também participavam nas reflexões e avaliavam de forma construtiva as nossas intervenções, planos de aula, materiais, postura, entre outros aspetos. Tal como refere Oliveira e Serrazina (s/d), “os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (p. 34). Foi através do processo de reflexão e das críticas construtivas recebidas que o trabalho foi melhorando cada vez mais ao longo de todo o percurso.

Destaca-se, desde já, a importância da receptividade, quer dos professores supervisores como de todos os professores da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) que sempre se mostraram disponíveis para ajudar com ideias, sugestões, materiais, para nos levarem a proporcionar aprendizagens significativas aos alunos.

Para além dos trabalhos a realizar para o estágio, a Unidade Curricular de PES II permitiu-nos perceber como é feita a construção de um Projeto Curricular de Turma, no sentido em que se teve que elaborar um para a turma onde estávamos a estagiar.

Este foi um semestre carregado de vivências e experiências mas acima de tudo de muito trabalho, visto serem três dias consecutivos em que a responsabilidade da turma era nossa. No entanto, este trabalho tornou-se gratificante devido a todos os ensinamentos que tiramos destes meses de estágio.

1.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Ao longo da PES II foram vários os conhecimentos e competências desenvolvidos. Isto deve-se ao facto de a PES ter proporcionado o contacto com situações reais que permitiram construir grandes experiências. A análise desses conhecimentos e competências baseia-se nas experiências que foram vivenciadas nestas PES e em documentos que nos acompanham ao longo deste percurso, tais como os Decretos de Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto. Estes dizem respeito ao perfil geral e específico de desempenho profissional do professor dos ensinos básico e secundário e do educador de infância. É referido nestes decretos que

tanto os professores como os educadores devem ter referenciais comuns para a realização das suas atividades comprovando ter requisitos “para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (artigo 4º, anexo I). Apesar de serem níveis de ensino diferentes, ambos os profissionais devem ser capazes de mostrar que apresentam condições para exercer, tendo em conta conhecimentos, capacidades entre outros. É nossa função enquanto profissionais de educação ensinar as crianças, sabendo que nos devemos apoiar no nosso saber mas também na investigação e reflexão constante acerca do nosso trabalho. Sabemos ainda que temos que garantir a todas as crianças um conjunto de aprendizagens significativas, de forma a que todos consigam atingir o sucesso educativo. Para isso, devemos partir dos seus contextos, interesses e tentar sempre envolver toda a comunidade educativa no percurso educativo de cada criança.

Nesta linha orientadora, o grupo de formandas beneficiou relativamente ao conhecimento do grupo de crianças, pois anteriormente já tinha estado com este grupo, na PES I. Desta forma, tornou-se benéfico, pois já se conhecia o grupo, as suas capacidades, dificuldades, interesses, gostos, entre outros aspetos. Assim, aquando da realização do PCT, já eram bastantes as informações que as formandas detinham acerca do grupo de crianças. Este PCT tinha os seguintes pontos principais: caracterização da turma, tanto coletiva como individual; caracterização biográfica dos alunos e dos seus modos de aprender; caracterização cognitiva; motivações, interesses e expectativas dos alunos; identificação dos principais problemas dos mesmos; opções e intencionalidades curriculares; decisões estratégicas; modos de organização curricular; mecanismos de monitorização/supervisão. A elaboração deste foi essencial neste percurso, pois evitará dificuldades futuras na construção de um. Este documento é muito importante para o professor no sentido em que lhe fornece informação acerca do agrupamento, da escola, um *feedback* geral e específico do grupo de crianças, capacidades, dificuldades, metas e objetivos a atingir, envolvimento da família, entre outros. No início deste percurso, a construção deste era considerada meramente desnecessária, pois era mais um trabalho para sobrecarregar o grupo de formandas. No entanto, com o decorrer do tempo e após tudo terminado, percebeu-se que faz todo o sentido a realização de trabalhos como estes para a formação como profissionais de educação.

Nesta PES, foi ainda perceptível que muitas outras competências e conhecimentos foram desenvolvidos, tais como proporcionar um ensino exploratório às crianças. Inicialmente, as planificações eram elaboradas sem se pensar no que se

queria ensinar, nos conhecimentos, interesses e necessidades das crianças; era muito utilizado o ensino direto com exposição e apresentação de conteúdos bem como a atribuição de respostas quando eram verificadas dúvidas. No entanto, estes factos foram-se alterando, começando a pensar-se naquilo que se queria ensinar e só depois procurar atividades para ensinar o que se pretendia, e atingir determinados objetivos, e passando a haver manipulação de materiais, principalmente na área de Matemática. De facto, tal como defendido por Dienes, (1976, citado por Sousa & Oliveira, 2010, p. 6) “o uso de materiais concretos e jogos, principalmente os jogos lógicos, favorecem a aprendizagem da criança, pois estimulam o desenvolvimento mental e as habilidades favorecendo o desempenho escolar mediante a observação desses objetos”. Houve também uma mudança no papel da formanda, passando a ser mera orientadora, dando pistas às crianças para estas chegarem à solução, em vez de lhes facultar a resposta imediata. Começou-se também a dar oportunidade a todas as crianças de participarem, quando inicialmente só se interpelavam as crianças que manifestavam mais vontade de participar. Nesta linha orientadora, passou a haver também a ida ao quadro de crianças mais calmas e com mais dificuldades, no sentido de as combater. Enquanto inicialmente apenas era dada a oportunidade a uma criança de ir apresentar a solução de algum problema ao quadro, mais tarde passou a dar-se oportunidade àquelas crianças que tinham formas diferentes de resolver o mesmo problema. Com isto, percebeu-se que as crianças constroem o seu próprio conhecimento, tornando-se mais autónomas e obtendo aprendizagens mais significativas.

Com tudo isto, foi possível criar-se um ambiente positivo de sala de aula entre alunos, formandas e professora cooperante, pois estimulava-se o diálogo, criavam-se expectativas nos alunos, promovia-se a cooperação, o trabalho mútuo, entre outros aspetos. Para Arends (1995), existem seis fatores que contribuem para um clima de sala de aula positivo, sendo eles as expectativas, liderança, atração, normas, comunicação e coesão. As expectativas dizem respeito àquilo que os alunos e professores esperam uns dos outros. No decorrer desta PES, foi possível observar que as crianças manifestavam expectativas em relação a alguns alunos, aqueles que por norma obtinham melhores resultados e participavam mais nas aulas. Em relação aos alunos com mais dificuldades, os alunos não demonstravam ter grandes expectativas. A liderança diz respeito à forma como é exercido o poder dentro da sala de aulas, e este ao longo da PES foi um fator que esteve sempre presente no professor. Em relação à atração, o autor diz-nos que deve ser criado um ambiente de respeito e amizade entre os alunos e professor. Na turma em questão, este ambiente

existia, havendo crianças que, quando terminavam o seu trabalho, se disponibilizam para ajudar os colegas com mais dificuldades. Existia também uma criança na sala de aula com necessidades educativas especiais, sendo abrangida pelo decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, que nunca era colocada de parte pelos colegas, havendo um grande sentimento de respeito e amizade. As normas são as expectativas partilhadas entre alunos e professor no que diz respeito ao comportamento dentro da sala de aula. Neste aspeto, os alunos, sempre que viam um comportamento incorreto, faziam questão de o denunciar à professora. Em relação à comunicação, esta pode ser verbal e não-verbal, sendo que, durante o estágio, os alunos foram sempre motivados a comunicar uns com os outros e com o professor. Os alunos podiam manifestar as suas opiniões, verbalizar as suas dificuldades, contar algo que fosse importante para si e para os outros, entre outros aspetos, que levavam a que os alunos estivessem motivados e envolvidos. Por fim, a coesão diz respeito ao funcionamento da turma como um todo/grupo, o que foi possível constatar durante o estágio.

2. Educação Pré-Escolar

2.1. Caracterização do contexto

A Unidade Curricular de PES III, que foi a última, decorreu em contexto de EPE, sendo desenvolvida num jardim de infância. Tal como acontecera no estágio anterior, no 1.º CEB, este estágio também tinha três dias de intervenção, isto é, de segunda-feira a quarta-feira das 9h às 16h, havendo interrupção para almoço das 12h00 às 14h00. No entanto, teve a duração de quinze semanas, de setembro a janeiro, havendo intervenções em grupo e individuais.

A primeira semana, tal como no estágio anterior, foi destinada a observação dos contextos e do grupo, sendo que as estagiárias podiam dinamizar alguma atividade em grupo. A segunda semana já era de intervenção em grupo, e as formandas optaram por dinamizar um dia cada uma, apesar de a construção de materiais ter sido feita em grupo. A partir dessa semana, as intervenções passaram a ser individuais, durante três dias por semana, sendo no mês de dezembro feita uma dinamização em grupo. O grupo de estagiárias, neste semestre, continuou o mesmo, composto por três elementos, e assim cada um teve a oportunidade de lecionar quatro semanas, sendo estas encaixadas nas semanas dos outros elementos do grupo.

2.1.1. Caracterização do local de estágio

O jardim de infância onde foi realizada a PES III pertence ao distrito de Viseu, foi construído em 2002 e é um edifício que apenas tem salas de EPE. É constituído por quatro salas, caracterizadas por quatro cores diferentes (azul, amarelo, vermelho e verde); no total tem 95 crianças, quatro educadoras e nove indivíduos classificados como pessoal não docente. Este edifício dispõe dos seguintes espaços: uma sala de apoio a crianças com NEE, com professores de apoio e de Ensino Especial (para crianças com multideficiência, surdez e intervenção precoce); sala de atividades de animação e apoio à família; secretaria; refeitório; cozinha e casas de banho (para crianças e adultos).

A sala de atividades era designada “sala azul”, sendo uma sala bastante iluminada, no entanto, considerada pouco ampla, uma vez que o grupo de crianças era bastante numeroso. A sala dispunha de quatro mesas com cadeiras à sua volta, estando estas encostadas às janelas, o que por vezes dificultava a circulação dos adultos pelas diferentes mesas. No centro da sala existia uma roda delimitada por urso autocolantes no chão. Este era o espaço de reunião onde era feito o acolhimento e as atividades em grande grupo. Esta sala continha também o “cantinho” da garagem, da biblioteca, casinha, e o mercado. Eram “cantinhos” interessantes, mas estavam de tal forma acomodados que as crianças não tinham espaço para os explorarem. A sala possuía também um elevado número de brinquedos, como legos, puzzles; um computador com ligação à *internet*; armários com materiais; um lavatório; uma tela de projeção; painéis para expor trabalhos das crianças, entre outros.

Ainda dentro do edifício, estava disponível um espaço amplo para as crianças brincarem quando não se podiam deslocar para a parte exterior. Este tinha um elevado número de triciclos, bolas, cestos de basquetebol, brinquedos e casinhas.

O espaço exterior estava vedado com gradeamento e era um espaço amplo à volta do edifício tendo visibilidade para a escola do 1.º CEB, onde por vezes as crianças se juntavam. O jardim de infância disponibilizava diversos escorregas para as crianças poderem brincar.

2.1.2. Caracterização do grupo e da educadora cooperante

O grupo da sala azul era composto por 25 crianças, sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Eram crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, como se pode observar na tabela apresentada de seguida.

Tabela 2 - Distribuição das crianças por idades e sexos - EPE

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	5	3	2	1	11
Masculino	7	3	4	0	14
Total	12	6	6	1	25

Este era um grupo bastante heterogéneo, no que diz respeito a idades, níveis de desenvolvimento e comportamentos. No entanto, destaca-se o facto de tanto as crianças mais velhas como as mais novas serem muito empenhadas, interessadas, participativas, curiosas, e com vontade de trabalhar todas as semanas. Este grupo trabalhava as diferentes áreas de conteúdo, sendo que eram trabalhos diferenciados, no que diz respeito ao grau de dificuldade, para as diversas idades. Salienta-se ainda que, todos os dias, após a hora de almoço, as crianças realizavam atividades de expressão motora dirigidas pela educadora.

Em relação à educadora cooperante, esta já se encontrava ao serviço há cerca de 34 anos. Foi uma profissional que sempre esteve disponível para ajudar o grupo de formandas a desenvolver o seu trabalho, levando-nos a perceber o que deveria ser feito para proporcionar aprendizagens enriquecedoras às crianças. Assim, a educadora todas as semanas nos fornecia o tema a ser trabalhado com as crianças, sendo que, algumas vezes, os temas foram escolhidos pelas mesmas, dando oportunidade às crianças de escolher aquilo que queriam aprender. Dado o tema, as formandas tinham que pesquisar atividades diversificadas e motivadoras para colocar em prática nos três dias, incluindo atividades de expressão motora.

Esta foi uma educadora que nos proporcionou momentos bastante enriquecedores no que diz respeito à nossa formação. Com ela conseguimos perceber a verdadeira importância da EPE e o quanto ela pode ser significativa para as crianças.

2.2. Análise das práticas concretizadas na PES III

Tal como aconteceu na PES II, a PES III permitiu vivenciar e ter a real noção daquilo que é ser uma educadora, por ter sido realizada em contexto de EPE.

À semelhança do que aconteceu na prática de ensino anterior, esta não diferiu muito no que diz respeito à parte da planificação. Era a educadora que nos fornecia o tema a trabalhar nas diferentes semanas, as formandas de seguida reuniam e

pesquisavam atividades motivadoras e diversificadas, segundo aquilo que queriam que as crianças aprendessem e de acordo com os seus interesses e necessidades. Destaca-se desde já que nas últimas semanas de intervenção foram as próprias crianças que escolheram o tema e aquilo que queriam aprender sobre o mesmo. Assim que seleccionávamos um conjunto de atividades, estas eram discutidas com a educadora cooperante, sendo aceites ou não, havendo novas propostas e verificando a melhor forma de as implementar para as crianças tirarem o maior proveito das mesmas. Tal como no estágio anterior, a construção de materiais era feita por todo o grupo, destacando-se o facto de que, no jardim de infância onde este estágio decorreu, praticamente todo o material utilizado era do próprio jardim. Desta forma, os materiais de grandes dimensões eram construídos sempre no jardim de infância, nos dias anteriores à intervenção. Salienta-se que a educadora sempre se mostrou disposta para disponibilizar todo o tipo de material e sugestões para o utilizar. Para além da educadora, sabíamos que podíamos sempre contar com o apoio dos professores da Unidade Curricular de PES III, bem como de todas as outras Unidades Curriculares. De forma a que o grupo pudesse perceber o nível de desenvolvimento do seu trabalho, todos os dias, por vezes duas vezes por dia, era feita uma reflexão com a educadora cooperante. Através desta era possível perceber o que tinha sido bem feito e menos bem conseguido para poder ser melhorado nas intervenções seguintes. Para além desta reflexão com a cooperante, nos dias em que existiam observações dos supervisores, estes também participavam nas reflexões. Com as críticas construtivas que eram recebidas, no final de cada semana de intervenção era feita uma reflexão crítica, escrita, onde se refletia acerca do que tinha acontecido nas intervenções. Só refletindo é que somos capazes de nos aperceber dos nossos erros. Tal como refere Oliveira e Serraziana a reflexão tem como objetivo “fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação”(s/d, p. 34).

Este nível de ensino permitiu ter contacto com documentos pelos quais os educadores se devem guiar (as *Metas de Aprendizagem* e as *OCEPE*). As *OCEPE* são orientações que nos permitem orientar o nosso trabalho, enquanto educadores, e perceber o quão fundamental é a organização do ambiente educativo para a aprendizagem das crianças. Tal como é referido nas próprias, “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Para a organização do ambiente educativo, deve-se ter em conta a organização do grupo, espaço e tempo. Em relação ao grupo, deve-se sempre

optar por diversificar a modalidade de trabalho (individual, pequenos grupos e grande grupo). Assim consegue-se que as crianças também tenham momentos em que podem partilhar ideias e socializar, aprendendo umas com as outras, trabalhando a pares ou em grande grupo. Estes foram aspetos que as formandas tiveram sempre em conta na elaboração dos roteiros, de forma a diversificar os momentos de atividades das crianças. No que diz respeito à organização do espaço, esta pode condicionar aquilo que as crianças fazem e a sua aprendizagem (Ministério da Educação, 1997). A sala azul estava organizada por áreas de interesse, em que as crianças conheciam a forma de organização do espaço e a utilidade dos materiais que estavam disponíveis em cada área. As crianças eram livres de escolher a área onde queriam e com quem queriam brincar, não havendo limitação de número de crianças por cada área. Por fim, a organização do tempo é um aspeto que transmite tranquilidade e segurança às crianças, pois é através dele que as crianças conhecem a sucessão daquilo que irá acontecer no seu dia. Tal como referem as OCEPE, “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Na sala em questão existiam rotinas diárias que facilitavam a compreensão dos diferentes momentos ao longo do dia. Isto permitia que as crianças soubessem o que iria suceder transmitindo-lhe segurança. As crianças, todos os dias, conforme iam chegando ao jardim, brincavam nas áreas de interesse até às 9h45, seguindo-se o acolhimento; às 10h20 tinham a hora da higiene, lanche e recreio até as 11h00; às 14h00 realizavam atividades de expressão motora; às 15h45 havia o jogo dos brinquedos, onde as crianças apresentavam os brinquedos que levavam para o jardim. A educadora escolhia uma criança, tapava-lhe os olhos e questionava-a acerca dos mesmos. Às segundas-feiras existia a atividade de fim de semana, em que as crianças trabalhavam a área de LOAE e de plástica. Às quartas-feiras, as crianças tinham a “hora da experiência” em que eram realizadas experiências, normalmente em pequenos grupos, que poderiam ou não estar relacionadas com o tema abordado na semana. Por fim, destaca-se o facto de o grupo de formandas ter implementado uma rotina na sala de atividades. Esta intitulava-se “hora do conto” e tinha como principal objetivo a leitura de uma história às crianças. Esta podia ser lida com o livro e acompanhamento de imagens; só através de imagens; apresentação na tela com projetor, entre outras formas. Por norma, esta hora era utilizada para introdução do tema e era feita após o horário do recreio. Se o tema já tivesse sido introduzido no dia anterior, havia a leitura de uma história que podia ou não estar relacionada com o

tema, havendo sempre a preocupação de encontrar uma história relacionada com a temática. Destaca-se que este era um momento em que era possível verificar a concentração, entusiasmo, espanto e curiosidade das crianças, pois é através das histórias que é permitido à criança “enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para sua vida” (Silva, Martins & Cavalcanti, 2012, p. 37). Este momento da rotina era muito bem preparado pelas formandas, tentando sempre modificar a voz para encarnar as diferentes personagens, mostrando entusiasmo, vivacidade, entre outros, para despertar o interesse das crianças para a audição das histórias. Refere-se ainda que, muitas vezes, as formandas optaram por fazer dramatizações, pois era uma das atividades em que as crianças manifestavam mais interesse, sendo que algumas ficavam tão envolvidas no desenlace da dramatização que vivenciavam verdadeiramente esse momento, não fazendo distinção entre as personagens e as formandas.

De forma a tornar mais explícita esta explicação, será apresentada de seguida uma tabela com as diferentes rotinas semanais das crianças. Salienta-se que os espaços que se encontram em branco dizem respeito a outras atividades dirigidas pela educadora, mas que não constituíam uma rotina para as crianças, pois eram atividades diferentes todas as semanas.

Tabela 3 - Rotinas do Jardim de Infância

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00	Atividades autodirigidas	Atividades autodirigidas	Atividades autodirigidas	Atividades autodirigidas	Atividades autodirigidas
9h45	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
10h00	Diálogo acerca do fim de semana				
10h20	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11h15	Atividade de fim de semana	Hora do conto	Hora da experiência		
12h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h00	Hora do jogo	Hora do jogo	Hora do jogo	Hora do jogo	Hora do jogo
14h40					
15h45	Jogo dos brinquedos	Jogo dos brinquedos	Jogo dos brinquedos	Jogo dos brinquedos	Jogo dos brinquedos

A PES III permitiu, ainda ao grupo de formandas, estabelecer contacto direto com alguns documentos com os quais um educador tem que laborar anualmente, tais como o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), na qual tivemos que preencher e analisar algumas fichas sobre o grupo com o qual estivemos em contacto, umas individuais e outras em relação a todo o grupo. Recolhemos e analisamos também informação para preencher o registo de observação das crianças (COR). Para além disto, tivemos também contacto com a circular sobre a avaliação na EPE.

2.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Tal como foi referenciado na análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos no 1.º CEB, também aqui será feita a análise com base no Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Uma vez que já foi referenciado o Decreto-lei n.º 240/2001, apenas se irá basear a análise no 241/2001, concretamente, o perfil

específico de desempenho profissional do educador de infância. Para além deste decreto-lei, a análise também será feita com base nas OCEPE e nas experiências vivenciadas nesta PES.

O educador de infância desenvolve o seu trabalho através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, sendo que deve ter em conta a organização do espaço, do tempo e do grupo com quem está a trabalhar. Nesta linha orientadora, o educador deve criar rotinas para que as crianças se sintam seguras e consigam entender a sucessão daquilo que vai acontecer no seu dia a dia; organizar e dispor do maior número de materiais para que as crianças possam ter maior opção de escolha para realizar os seus trabalhos e assim explorarem diferentes tipos de materiais; organizar o espaço para que as crianças o possam explorar tirando maior partido do mesmo e assim retirar experiências enriquecedoras. Para tudo isto, é necessário que o educador observe o seu grupo de crianças, de forma a conhecê-lo e poder planificar para o mesmo de acordo com as suas características e conhecimentos; deve ter em conta a diversidade de atividades que planifica, pois nestas idades as crianças são bastante curiosas e estão sempre à espera de novos desafios. Como são crianças muito pequenas, é necessário que sejam criadas relações de afetividade que permitam que a criança se sinta segura; envolver, sempre que possível, todas as crianças nas atividades, de forma a que se sintam valorizadas e reconheçam a sua pertença a um grupo; envolver as famílias das crianças nas atividades a desenvolver.

Os aspetos anteriormente salientados foram sendo interiorizados ao longo do percurso realizado em PES III. Na teoria, estes são aspetos que são apreendidos, mas na prática foram aspetos vivenciados e experienciados. Nas primeiras semanas de estágio, era frequente quando os pais deixavam as crianças na sala azul, estas não quererem deixar os pais e ficarem a chorar. Contudo, nestes instantes foram estabelecidos momentos de diálogo e afeto que permitiram que as crianças se sentissem seguras naquele espaço, com as crianças e adultos daquela sala. Com o apoio das rotinas existentes na sala de atividades, estes momentos de insegurança das crianças foram desaparecendo, levando a que por vezes entrassem na sala e nem se despedissem dos pais, indo logo brincar com os amigos. Isto fez com que se tornassem crianças mais autónomas, pois não necessitavam que a educadora ou auxiliar fossem ter com elas para lhes dizer o que podiam fazer, apropriando-se do espaço da forma como achavam mais conveniente. Salienta-se ainda que esta era uma sala que dispunha de um variadíssimo número de materiais, e as atividades que

eram propostas eram bastante diversificadas, o que levou a que as crianças estivessem sempre entusiasmadas com a realização de atividades e lhes fosse permitido experienciar diversos tipos de materiais. Destaca-se ainda que nesta sala a participação dos pais era muito frequente, quer para participar em atividades, quer para disponibilizar qualquer tipo de materiais para realizar uma atividade. Foram sempre pais muito participativos, sendo que chegavam a propor atividades à educadora para se implementarem com as crianças. Este era um aspeto bastante positivo, pois, tal como é referido nas OCEPE, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (1997, p. 43).

No que diz respeito à integração do currículo, este encontra-se dividido pela área de (i) Formação Pessoal e Social, (ii) Expressão e Comunicação e (iii) Conhecimento do Mundo, sendo que a área de Expressão e Comunicação se encontra subdividida no domínio das (iia) Expressões (plástica, dramática, motora e musical), (iib) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e (iic) Matemática. A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal e integradora, pois deve contribuir para a formação autónoma da criança, levando a que esta resolva os seus problemas e se insira na sociedade, reconhecendo os valores e atitudes pertencentes à mesma. Esta área é considerada o suporte para todas as outras. Na “sala azul”, desde logo as crianças começaram por perceber que existiam algumas regras que tinham que ser respeitadas por todas as crianças. Mais tarde, foi construída uma lagarta, com as regras sugeridas pelas crianças, e com imagens, para que as crianças pudessem sempre observar as mesmas e a educadora, sempre que necessário, chamasse a atenção das crianças para alguma das regras que estivesse a ser desrespeitada. Com isto, as crianças começaram a perceber que não deveriam ter determinados comportamentos com os seus colegas, entendendo aquilo que podiam e não podiam fazer. As formandas, daqui, retiraram a importância das crianças participarem na planificação de determinadas atividades. Se as regras fossem sugeridas pelas estagiárias, estas não iam fazer qualquer sentido para as crianças, mas uma vez que foram estas a sugeri-las, elas entendiam o significado de cada uma e sabiam aquilo que podiam ou não fazer.

Em relação à área de Expressão e Comunicação, esta era bastante explorada nos seus diversos domínios. No que diz respeito à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, eram diariamente trabalhadas diversas atividades com as crianças, tais como:

comunicação em grande ou pequeno grupo, valorizando o contributo de cada criança, leitura de histórias; histórias criadas pelas crianças e depois apresentadas a todo o grupo; fichas com atividades deste domínio; exploração, em grande grupo, de palavras que começavam por uma letra sugerida pela educadora; exploração de lengalengas entre outros. Salienta-se que as crianças, por vezes, tinham oportunidade de explorar as novas tecnologias, uma forma de linguagem com que as crianças contactam no seu dia a dia. Esta oportunidade de contactarem com as novas tecnologias era permitida devido à disponibilidade do pai de uma criança. Este distribuía *tablets* com várias aplicações, relacionadas com o tema que estava a ser abordado e onde era permitido às crianças a exploração do tema de uma forma mais lúdica e interativa. O domínio da expressão motora era trabalhado todos os dias após a hora de almoço, momento em que eram realizados jogos, ou atividades motoras que permitiam às crianças desenvolver a motricidade global e fina, tendo assim um maior controlo sobre os movimentos do seu corpo. A expressão motora era realizada no exterior da sala de atividades, sendo ocupado o espaço interior do recreio, ou então o exterior do jardim de infância. Salienta-se que este dispunha de um diversificado número de materiais que permitia variar as atividades a realizar com as crianças. Estas atividades eram muitas vezes realizadas com música, o que levava a que as crianças tivessem mais predisposição para as realizarem. O domínio da expressão dramática foi o menos explorado com as crianças, sendo que estas apenas realizaram atividades de mímica. No entanto, apesar de não planificado, as crianças nas suas brincadeiras realizavam muitas vezes dramatizações. Salienta-se que, para a festa de Natal, as crianças ensaiaram e apresentaram uma dramatização, onde foi possível envolver todo o grupo. A expressão plástica, ao nível das expressões, foi aquela que foi mais explorada, havendo o recurso a diversos materiais. Era uma área em que as crianças mostravam um grande entusiasmo ao trabalhar, recebendo sempre *feedback*, no sentido de poderem melhorar a aperfeiçoar os seus trabalhos. Para além da realização de diversos trabalhos, as crianças tiveram ainda a oportunidade de visitar, na Quinta da Cruz, uma exposição de arte contemporânea, onde mais tarde foi possível pintarem, em grupos, um quadro que tinham observado. Em relação à expressão musical, esta também era explorada todos os dias, através de danças, canções, exploração de ritmos com o corpo e exploração de instrumentos. No que diz respeito ao domínio da matemática, este era explorado através da contagem das crianças, logo no acolhimento; através de fichas, sempre que era explorado um tema onde fosse possível manipular materiais (alimentação, S. Martinho), eram feitos conjuntos,

ordenavam e seriavam, contavam elementos. Quando eram feitas receitas, as quantidades eram exploradas com as crianças, introduzindo os números cardinais, ordinais, entre outros aspetos. Por fim, no que respeita a área de conhecimento do mundo, para além de muitas outras formas de a explorar, as crianças tinham na sua rotina a “hora da experiência” que as deixava entusiasmadas e bastante curiosas com o que iria acontecer. Este momento tinha como objetivo “proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata” (Ministério da Educação, 1997, p. 85).

Com isto, podemos concluir que a organização do ambiente educativo, as interações estabelecidas entre as crianças, adultos e família, as relações de proximidade entre adultos e crianças, a planificação de atividades diversificadas, segundo os conhecimentos que o educador possui do grupo e a valorização da participação das crianças, quer na planificação, que ao longo da realização das atividades, são fatores fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Parte II - Trabalho de Investigação

1. Enquadramento

1.1. Delimitação do objeto de estudo

Toda a investigação científica tem início com a escolha e enunciação de um problema. Tal como refere Kerlinger (1980), este problema escolhido é “uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” (p. 35).

Deste modo, a questão central desta investigação é a seguinte: “Que estratégias são mais eficazes no ensino do léxico a crianças falantes de Português Língua não Materna na Educação Pré-Escolar?”.

1.2. Justificação e relevância do estudo

Portugal tem vindo a receber um grande número de imigrantes de vários países, e, enquanto futura profissional de educação, já me deparei e provavelmente irei continuar a deparar-me com alunos/crianças que não têm o Português como língua materna. Assim, e visto que o sucesso escolar das crianças depende, em grande parte, do professor/educador, pareceu-me pertinente tentar compreender como estes alunos são integrados nas nossas escolas e como se pode fomentar uma mais rápida aprendizagem do PLNM. Neste trabalho, foi estudada especificamente a aprendizagem do léxico, visto ser um fator essencial para o sucesso escolar das crianças. Desta forma, optei por tentar perceber quais as estratégias mais eficazes no ensino do léxico com crianças que não têm o Português como língua materna.

Uma outra razão que levou à escolha deste tema foi o facto de, durante a Prática de Ensino Supervisionada III, na Educação Pré-Escolar, ter sido confrontada com uma situação em que era evidente a falta de diferenciação pedagógica relativamente a uma criança de origem espanhola.

1.3. Definição de objetivos

Tendo em conta o problema enunciado, importa delimitar os objetivos pretendidos. Desta forma, os objetivos gerais delineados são:

- Perceber as dificuldades de aquisição/aprendizagem dos alunos que não têm o Português como Língua Materna;
- Verificar quais as estratégias mais eficazes no ensino do léxico a crianças de Português Língua não Materna na Educação Pré-Escolar.

2. Revisão da Literatura

2.1. Língua e desenvolvimento linguístico

Tal como tem vindo a ser referido, hoje em dia deparamo-nos nas nossas escolas com uma grande diversidade cultural, recebendo crianças de diversas culturas e países, levando a que haja uma grande diversidade linguística. Assim, perante esta diversidade, convém definir o conceito de língua. Esta, para Rebelo e Atalaia (1978), “é um sistema de signos que exprimem ideias: os signos linguísticos são formados por um significado (o sentido, o conceito) e por um significante (representação de sons, imagem acústica)” (p. 24). Segundo Azevedo (2006) a língua “constitui o suporte e o instrumento fundamental para o desenvolvimento sociocultural e para a descoberta e reinvenção do mundo” (p. 1). De acordo com o mesmo autor, a língua “permite satisfazer exigências elementares e imediatas de comunicação e/ou de expressão de natureza quotidiana e utilitária” (p. 3). A língua é usada “por atores temporal e espacialmente condicionados por contextos e por circunstâncias específicas de enunciação, contextos e circunstâncias essas que podem determinar formas de atuação diversas e multimodais” (Azevedo, 2006, p.3). Para Ançã (1991), o conceito de língua é “um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades. A este conceito de “língua-única” sucede um outro: “língua-variedades”. Nele estão incluídos as variantes, os letos - dialetos, socioletos, cronoletos - e os registos - elaborado, corrente, familiar, etc” (p. 59).

A língua é o meio mais poderoso de comunicação e expressão, de qualquer informação, que existe entre os indivíduos. Através dela podemos expressar aquilo que sentimos e pensamos, levando-nos a estabelecer relações sociais. Tal como referem Castro & Gomes (2000), a linguagem “é uma faculdade de expressão especificamente humana, que não se encontra em outras espécies. Com o seu carácter distintamente humano, a linguagem é porventura o mais poderoso instrumento de comunicação conhecido” (p. 19). A linguagem é um veículo de conhecimento, sendo a sua utilização extremamente importante para adquirir saberes nas diversas áreas disciplinares. Segundo Rebelo e Atalaia (1978), “a linguagem tem dupla função: expressar e compreender a informação recebida. Esta dupla função permite comunicar, isto é, receber e integrar e também transmitir” (p. 22). Para que seja possível transmitir uma mensagem/informação, é necessário que exista um emissor (aquele que fala/transmite informação) e um recetor (aquele que ouve/recebe informação). A linguagem é então um meio que nos permite conhecer o mundo que nos rodeia, através da formulação de questões, apresentação de problemas e

possíveis resoluções, debate sobre determinados assuntos, entre outros. Esta apropriação implica um desenvolvimento, que diz respeito “às alterações no conhecimento da língua que ocorrem durante o período de aquisição da linguagem” (Sim-Sim, 1998, p. 28). Quanto à aquisição deste poderoso instrumento de comunicação, esta consiste numa apropriação involuntária de um sistema linguístico, sem que seja necessário o ensino do mesmo. O desenvolvimento da linguagem dá-se nos primeiros anos de vida, inicialmente junto de um grupo restrito, que é a família, e mais tarde com grupos mais alargados como é o caso da escola. Com a entrada na escola e com o alargamento do seu grupo social, o enriquecimento linguístico da criança passa a ser maior e é-lhe proporcionado “o confronto com formas e usos específicos dos grupos a que vai tendo acesso” (Sim-Sim, 1998, p. 30). Assim, com estas interações e com a observação das capacidades de falar e ouvir determina-se o ponto em que a criança se encontra, ou sucesso ou fracasso. Desta forma, torna-se crucial que o educador fomente o desenvolvimento da linguagem das crianças, através de diálogos, da escuta, da escrita e da leitura. Deve também desenvolver o lado criativo das crianças, mas para isso é fundamental o desenvolvimento da linguagem.

As crianças em idade pré-escolar estabelecem diálogos com outras crianças nas suas brincadeiras, sendo que estes ocorrem de forma natural e automática, sem que os falantes se preocupem com as dimensões estruturais da língua (fonológica, lexical, sintática e semântica). No entanto, ao longo do seu crescimento, estes diálogos vão sendo alterados, pois as dimensões estruturais da língua começam a ser tidas em conta. No que diz respeito à dimensão fonológica, o seu desenvolvimento ocorre, principalmente, desde o nascimento até aos cinco anos de idade e corresponde à aquisição da capacidade de produção e discriminação de todos os sons da fala. O desenvolvimento desta dimensão “está geneticamente programado, o que significa que todas as crianças percorrem o mesmo caminho, independentemente do contexto linguístico em que crescem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 14). O desenvolvimento lexical manifesta-se quando a criança é capaz de atribuir um significado a uma palavra que ouve regularmente. Já o desenvolvimento semântico é a aquisição do conhecimento do sentido das palavras, ou seja, as crianças conseguem perceber que as palavras aparecem interligadas numa frase, tendo um determinado significado. Por fim, o desenvolvimento sintático implica um grande domínio da capacidade de selecionar e ordenar as palavras para formar uma frase. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “no processo de desenvolvimento sintático, as crianças começam por produzir palavras isoladas que representam frases” (p. 19).

2.1.1. Língua Materna

A LM é aquela que se aprende desde a infância, num contexto familiar, sendo desenvolvida ao longo dos anos. Segundo Gama (2008), a língua materna “é a língua em que, mais ou menos até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida” (p. 10). As crianças, ao mesmo tempo que adquirem a sua LM, no seu contexto familiar, servem-se dela para comunicar com os outros e aprender sobre aquilo que as rodeia. Nesta linha orientadora e segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “as crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar” (p. 11).

No seguimento desta ideia, salienta-se que as crianças quando chegam ao jardim de infância, já levam consigo determinados conhecimentos, experiências e atitudes. Estas derivam das suas origens sociais e culturais, isto é, do meio onde estão inseridas. No entanto, nem todas as crianças apresentam o mesmo nível de desenvolvimento, no que diz respeito à linguagem. Assim, cabe ao educador criar ambientes linguisticamente estimulantes e interagir com cada criança no sentido de perceber em que nível se encontra cada uma delas e de a fazer progredir.

A aquisição da LM envolve um conjunto de capacidades que devem ser tidas em conta pelo educador, incluindo a “perceção e discriminação auditiva; articulação de fonemas; desenvolvimento do vocabulário; conhecimento das regras gramaticais; apreensão do sentido; seleção dos elementos fixados pela memória e organização da frase” (Rebelo & Atalaia, 1978, p. 31).

2.1.2. Língua Não Materna

O conceito de LNM contrapõe-se ao tópico anteriormente abordado. Enquanto a LM é aquela que é adquirida desde muito cedo e de forma natural pelas crianças, com aqueles que a rodeiam, a LNM é aquela que se aprende mais tardiamente e é utilizada, muitas vezes, para se conseguir integrar numa comunidade, podendo também ser designada por LS. Salienta-se que o PLNLM inclui dois “conceitos”, sendo eles o Português Língua Estrangeira e o Português Língua Segunda. Este último, segundo Lima (2011), “é aprendido no meio envolvente, pois os seus aprendentes vivem em situação de imersão e necessitam de uma aprendizagem rápida para se integrarem na vida da comunidade (p. 25). Já para Azevedo (2006) a LS “designa uma

língua que é utilizada em vez de ou a par da língua materna, como um segundo meio de comunicação e que é adquirida em geral no meio onde é falada”. (p. 104). Esta língua é falada por aqueles que rodeiam a criança, mas é uma língua diferente da sua LM. A Língua Segunda também pode ser a língua oficial de um país em que a maioria dos falantes tem outra(s) língua(s) materna(s), como é o caso dos países africanos, por exemplo, que adotaram as línguas da colonização como línguas oficiais. No que diz respeito à LE, esta é uma língua que não é falada no país onde está a ser ensinada, e é “aprendida em contexto escolar e o seu ensino é, regra geral, feito por professores não nativos da língua e em contexto formal” (Lima, 2011, p. 26).

2.2. O ensino de Português Língua Não Materna

2.2.1. O Português LNM no contexto educativo português

Portugal é um país que, desde os anos 90, tem vindo a receber um grande número de imigrantes. Este fenómeno coloca as escolas perante uma grande responsabilidade: a de receber alunos com uma grande diversidade cultural e linguística. Perante esta situação, as escolas precisam de tornar esta diversidade num fator de coesão e integração. Estes alunos, de diferentes origens, deparam-se com inúmeros problemas aquando da entrada no nosso país. Assim, “o sistema educativo tem procurado responder às necessidades de uma comunidade escolar linguisticamente heterogénea, através da implementação de diversas medidas relativas ao ensino do Português Língua Não Materna (PLNM)” (Leiria, Martins, Cordas, Mouta & Henriques, 2008, p. 3), visto que a maior dificuldade destas crianças/alunos é a aprendizagem da Língua Portuguesa, tornando-se um obstáculo para a sua integração nas escolas portuguesas. Importa referir que para estes alunos “o Português é, não só, uma das principais disciplinas do currículo, mas também a língua de ensino, o meio através do qual todos os conhecimentos são transmitidos” (Matos, 1997, s.p). Se os alunos possuírem um défice na Língua Portuguesa, este irá contribuir diretamente para o insucesso escolar e para as dificuldades no processo de integração na sociedade. Tal como refere Matos (1997), “se a criança não fala e não compreende a língua usada na escola, estará forçosamente condenada ao insucesso, principalmente quando a maioria dos alunos conhece bem essa língua” (s.p). Nesta linha orientadora, a escola tem o papel fundamental de integrar estes alunos, evitando situações de marginalização e discriminação, que se fazem sentir em muitas escolas. Tal como refere o Ministério da Educação, “recai sobre a escola a imensa

responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade linguística e preparar os cidadãos e a sociedade para a diversidade linguística” (2005, p. 2).

É de salientar que os alunos falantes não nativos do Português necessitam desta língua para se conseguirem integrar quer na sociedade quer na escola. A aquisição de uma língua que não é a LM destes alunos pode depender de diversos fatores como a relação genealógica entre a LM e a LNM, as características pessoais e o percurso de escolarização prévia do aluno.

Além disso, tal como é referido no programa do Ministério da Educação para a integração dos alunos falantes de PLNM, os alunos vindos de outros países podem apresentar diversos tipos de dificuldades: (i) necessidades linguísticas, ou seja, um desconhecimento parcial ou total da língua, que traz dificuldades quer na comunicação interpessoal, quer nas suas aprendizagens; (ii) necessidades curriculares, que resultam das diferenças entre o currículo do seu país de origem e o país de acolhimento e que também dificultam a aprendizagem do aluno; e por fim (iii) necessidades de integração que derivam das diferenças sociais e culturais dos dois países em questão (Ministério da Educação, 2005). Perante estas dificuldades, Portugal pretende a proteção dos “direitos dos alunos migrantes ou filhos de imigrantes, tendo as crianças, jovens e adultos de outras línguas e culturas de origem os mesmos direitos que os alunos portugueses” e defende um conjunto de princípios, sendo eles o princípio da integração, igualdade, interculturalidade e qualidade (Ministério da Educação, 2005, p. 9).

Existem várias estratégias que podem ser utilizadas no sentido de se melhorar a integração dos alunos, entre as quais diversificar a oferta de Línguas Estrangeiras no ensino básico, aumentar a formação dos professores no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa como LS e oferecer aulas de PLNM. No que à implementação das aulas diz respeito, devem ser utilizados materiais concretos e adaptados que façam sentido para a criança, ou seja, que de alguma forma estejam relacionados com o seu quotidiano. Para além disso, o professor deve estabelecer diálogos breves com os alunos, acerca das suas vivências, de situações relativas ao seu quotidiano. Deve, ainda, utilizar exercícios que permitam a discriminação de sons, questionários de escolha múltipla/verdadeiro ou falso, exercícios de completação, entre outros, para se verificar se o aluno compreendeu a mensagem (Leiria et al., 2008). O professor deve ainda ter em atenção alguns aspetos de forma a levar os alunos a atingirem o sucesso educativo. Estes são: o etário, isto é, o professor/educador deve sempre assegurar-se de que as atividades que realiza para os seus alunos estão de acordo com a faixa

etária dos mesmos; linguístico, tendo em conta que os seus alunos podem ser falantes de diversas LM e podem encontrar em diferentes níveis de aquisição, podem usar o português em maior ou menor número de contextos; e cultural sabendo que os alunos apresentam diferentes hábitos de aprendizagem e com diversas expectativas em relação à escola (Leiria et al., 2008). Nesta linha orientadora, as aulas de PLNM devem contemplar três níveis: nível de iniciação, nível intermédio e nível avançado. Estes níveis devem apresentar algumas prioridades. No caso do nível de iniciação, as prioridades incluem o desenvolvimento da compreensão oral; a aprendizagem do léxico fundamental e da gramática básica; e o domínio progressivo dos termos técnicos, da sintaxe e das estruturas textuais próprias de cada uma das disciplinas. No nível intermédio, deve-se desenvolver as diferentes competências e assegurar uma progressiva confluência com os objetivos e conteúdos do programa de PLM. Por fim, o nível avançado deve possibilitar o acompanhamento do currículo nacional, com vista a um progressivo desenvolvimento linguístico e conhecimento da literatura portuguesa. (Leiria et al., 2008). Estes alunos deparam-se ainda com um outro problema, que é o facto de lhes ser exigido um “desempenho na língua segunda semelhante ao dos falantes nativos, de modo a integrar-se na sociedade, a aceder ao património escrito legado por diferentes épocas assim como ao conhecimento disponibilizado pela escola” (Leiria et al., 2008, p. 6). Por outro lado, “tal como acontece com os aprendentes de língua estrangeira, os seus falantes têm de construir o conhecimento da LNM sobre a gramática da sua LM” (Leiria et al., 2008, p. 6). Assim, estes alunos, para além de terem de dominar um conhecimento acerca da sua LM, têm ainda que conseguir adquirir conhecimentos da LNM. Isto pode parecer um aspeto negativo, no entanto é vantajoso para as crianças dominarem mais do que uma língua, uma vez que “têm probabilidades acrescidas de atingir um nível superior de desenvolvimento das capacidades metalinguísticas e estão mais bem preparadas para adquirir novas línguas e novas culturas, e para reconhecer a importância de conhecer e usar várias línguas” (Mateus, 2011, p. 19).

2.2.2. Algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem do PLNM

O conceito de ensino é um termo de difícil definição. Para Pasmorre (1980) <ensinar, significa umas vezes "visar promover a aprendizagem" e, outras, "conseguir efetivamente promovê-la>, isto é, umas vezes refere-se a uma *tentativa*, outras vezes,

ao seu *sucesso*” (p. 2). Isto significa que o objetivo do professor é sempre ensinar, mas nem sempre consegue fazer com que os alunos alcancem o seu objetivo.

Um outro conceito importante neste projeto refere-se à aprendizagem. As crianças iniciam o seu processo de aprendizagem a partir do seu nascimento. Este é realizado através do contacto com o seu meio, com aqueles que as rodeiam, e mais tarde com a escola, que vai levar ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa aprendizagem. Desta forma, importa definir o conceito de aprendizagem que segundo Alves (2014), “é um processo integrado, que envolve a pessoa em várias dimensões, como, por exemplo, a cognitiva, socio-afetiva e operacional” (p. 40). No processo de aprendizagem devem ser tidos em conta o contexto social da criança (língua, cultura, meio), as condições de aprendizagem (objetivos, materiais, avaliação) e as características das crianças (idade, características afetivas, personalidade).

Uma das primeiras aprendizagens realizadas pela criança e também uma das principais formas de comunicação é a linguagem oral, passando mais tarde para a aprendizagem da escrita e da leitura. As nossas crianças realizam estas aprendizagens e comunicam na sua LM, ou seja, na LP. Mas as crianças estrangeiras que chegam às nossas escolas não têm a LP como LM, o que leva a que se deparem com algumas dificuldades. Desta forma, o educador deve apoiar estas crianças continuamente, de forma a que elas não se desmotivem e tenham sucesso como todas as crianças. Tal como refere (Marques, 2003, citado por Azevedo, 2006), “as crianças para as quais o português não é a sua língua materna, veem-se em presença de um duplo sistema de referências, sociais e culturais, que deve ser desenvolvido de uma forma equilibrada” (p. 104).

As crianças que chegam às nossas escolas e se deparam com uma nova língua veem-se na necessidade de se adaptar às novas formas e regras de comunicar e para isso deve-se ter em atenção “as capacidades que se desenvolvem no ensino e na aprendizagem de uma língua que são: escutar e falar ao nível da oralidade; ler e escrever ao nível da escrita; sendo a gramática aquela que ocupa o lugar central nessas competências” (Alves, 2014, p. 40). Salieta-se que a aprendizagem se torna proveitosa assim que “as competências de expressão oral e escrita se aproximarem o mais possível das competências dos nativos” (Gama, 2008, p. 50).

Para as crianças de PLNM é uma situação completamente nova e por vezes difícil de ultrapassar, visto depararem-se com uma língua que não conhecem. Desta forma, torna-se necessário adequar as “orientações específicas sobre a planificação do ensino e aprendizagem de PLNM bem como estratégias e materiais” aos alunos

que têm o Português como Língua Não Materna, para que se torne possível obter o sucesso escolar destes alunos, visto ser este um dever do Estado e da Escola (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

No entanto, não é apenas para as crianças que se torna difícil a aprendizagem de uma nova língua. O educador/professor também se depara com uma tarefa difícil, pois o ensino de uma língua exige que sejam dadas a conhecer as diferentes componentes da língua (fonológica, lexical, semântica e sintática). Nesta linha orientadora, o educador/professor tem um papel fundamental e, para além do que foi referido, deve ter em conta determinados fatores relacionados com a criança, tais como a língua que é utilizada em sua casa, se já tem alguns conhecimentos da Língua Portuguesa, se conhece outras línguas, entre outros. Assim, deve existir comunicação entre a escola e a família de forma a conseguir conhecer melhor o contexto da criança e poder agir de acordo com essas circunstâncias. O educador/professor, de forma a manter a criança motivada para o ensino de uma nova língua, deve, sempre que possível, valorizar a LM da criança. Tal como refere Nunes (2010), “tendo em conta as diferenças linguísticas existentes na sociedade atual e na escola atual, torna-se necessário valorizar essas diferenças de modo a motivar as crianças estrangeiras para a aprendizagem de uma língua não materna” (p. 23). O facto de a LM da criança ser desvalorizada e colocada completamente de parte pode causar um efeito negativo na comunicação desta, levando-a a isolar-se dos outros, sendo o seu processo de aprendizagem influenciado negativamente. Salienta-se ainda que o educador deve “falar de maneira clara, tendo em atenção a qualidade da voz, a duração do discurso, a nitidez da pronúncia” (Rebelo & Atalaia, 1978, p. 23), caso contrário poderá existir uma falta de compreensão por parte da criança, levando-a ao silêncio. Deve ainda manter-se em constante atualização, procurando sempre as melhores formas de agir perante estas situações, procurando materiais e atividades diversificadas e dinâmicas para, desta forma, conseguir atingir os seus objetivos, levando as crianças de PLNM a conseguirem atingir as mesmas capacidades que as crianças de PLM.

Lima (2011) faz uma síntese dos principais métodos que podem ser utilizados para a aprendizagem de uma LNM, tais como: Método de Tradução e Gramática; Método Direto; Método Audio-Oral; Método Audiovisual; Método Comunicativo. Relativamente ao primeiro método, a aprendizagem é feita através do estudo da língua, das regras e da sua aplicação, sendo mais valorizada a leitura do que a oralidade. No entanto, recorre-se à LM da criança para se explicar o significado das palavras. No que diz respeito ao Método Direto, a aprendizagem deve ser feita sem

recurso à sua LM. Neste método há uma preocupação em desenvolver as quatro competências comunicativas (ouvir/ falar/ escrever/ ler). Em relação ao Método Áudio-oral, este baseia-se na repetição de frases e de diálogos, para memorizar e melhorar a pronúncia, não havendo uma preocupação com as regras gramaticais. O Método Audiovisual baseia-se na associação da imagem ao oral. Por fim, o Método Comunicativo defende que o ensino de uma língua deve centrar-se na promoção do uso da língua em situações de comunicação. Assim, o principal objetivo deste método é que as crianças consigam comunicar com aqueles cuja língua materna é o português (p. 31).

Para que o professor consiga perceber quais as melhores estratégias a desenvolver com as crianças de PLNM deve optar por elaborar um teste de diagnóstico para conseguir perceber se os alunos possuem algum tipo de conhecimento acerca do português. Só depois de analisar esses testes, é que deve partir para a elaboração de estratégias, para utilizar em sala de aula, de acordo com a idade da criança, interesses e conhecimentos, tendo sempre em conta que sejam estimulantes e desafiadoras. Nesta linha orientadora, pode construir materiais adaptados à proficiência dos alunos (dossiers gráficos, grelhas de estudo, textos digitalizados etc...); estimular diálogos e debates sobre os aspetos das suas culturas; proporcionar momentos de leitura de histórias que aludem aos aspetos das suas culturas e de outras; recorrer à *internet* para exploração dos diferentes aspetos de cada cultura, visitas virtuais, entre muitas outras estratégias com recurso a fotos, imagens, multimédia. (Mateus, Caels & Carvalho, 2008). Outro tipo de estratégia é a realização de trabalhos de grupo onde é possível haver cooperação e interação verbal entre várias crianças.

2.3. Léxico

2.3.1. Conceito de Léxico

O léxico pode ser definido como o conjunto de palavras de uma língua. Tal como é definido pelo *Dicionário Terminológico*, léxico é o

conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efetivamente 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.

No entanto, o termo *léxico* é também usado para referir o conjunto de palavras que é conhecido por um falante, podendo estas palavras ser utilizadas ou não na sua comunicação com os outros.

Para que seja possível estabelecer comunicação é necessário que os falantes tenham todos os mesmos conhecimentos dessas palavras, isto é, consigam fazer a correspondência entre o significado e o significante linguístico. Desta forma “o léxico comporta duas funções essenciais: representar a realidade extralinguística e, conseqüentemente permitir a comunicação através de um conjunto de signos linguísticos partilhados por uma comunidade de falantes” (Silva, 2013, p. 11).

No entanto, o próprio léxico vai acrescentando e/ou substituindo vocábulos numa dada língua. Este vai aumentando ao longo da vida dos indivíduos, sendo que o maior crescimento lexical ocorre nos primeiros anos de vida e durante a escolarização. Este aumento do léxico é devido a fatores como “i) as experiências diárias, pois proporcionam conhecimentos que permitem atribuir mais do que um significado a determinada palavra; ii) os novos conhecimentos e as transformações culturais e tecnológicas da sociedade, que são impulsionadoras de mudança na vida quotidiana” (Laranjeira, 2013, p. 14).

Assim torna-se essencial alargar o léxico das crianças, pois, como refere Duarte (2011), “as palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos” (p. 9). O facto de a criança possuir um capital lexical reduzido leva a que a sua compreensão de leitura, por exemplo, seja dificultada.

Relacionado com o conceito de léxico encontra-se o termo *campo lexical*. Este é definido pelo DT como sendo o “conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual” tendo como seguinte exemplo: “o conjunto de palavras “jogador”, “árbitro”, “bola”, “baliza”, “equipa”, “estádio” faz parte do campo lexical de “futebol”. Assim, o campo lexical diz respeito a palavras que se referem a um determinado conceito, sendo estabelecidas relações entre as palavras que fazem parte de um mesmo tema.

2.3.2. Léxico ativo e léxico passivo

Tal como referido anteriormente, o léxico é um conjunto de palavras que um indivíduo conhece, podendo ser utilizadas ou não. Desta forma surgem os conceitos

de léxico passivo e léxico ativo. Assim, o léxico ativo, como a própria palavra indica, é aquele que o indivíduo utiliza nos seus discursos.

Por outro lado, o léxico passivo é aquele que o indivíduo conhece mas não utiliza. Salienta-se ainda que este é muito superior ao léxico ativo, ou seja, “o número de palavras que conhecemos e/ou reconhecemos é sempre muito superior àquele que temos a oportunidade de usar num determinado período de tempo e num determinado contexto” (Pacheco, 2011, p. 6).

2.3.3. Desenvolvimento lexical na Língua Materna

O desenvolvimento do léxico está diretamente relacionado com as interações que os falantes estabelecem com o meio que os rodeia. Nesta linha orientadora, “quanto mais rico for o contexto em que o sujeito se integra, mais diversificado e rico será o vocabulário utilizado em cada situação específica de uso da língua” (Laranjeira, 2013, p. 25). No caso de os falantes possuírem um conhecimento lexical reduzido, haverá prejuízo na transmissão de pensamentos e, desde logo, na própria comunicação.

Salienta-se que o léxico dos falantes vai aumentando ao longo da vida, mas este desenvolve-se com maior facilidade e em maior número ao longo dos primeiros anos de vida das crianças, sendo que estas compreendem mais palavras do que aquelas que produzem. Desta forma, torna-se essencial a leitura de histórias às crianças desde cedo, “uma vez que essa exposição à leitura proporciona o alargamento do léxico e, quanto mais capital lexical a criança detiver, maior será a sua facilidade em compreender as produções escritas” (Laranjeira, 2013, p. 22). Destaca-se o facto de o desenvolvimento lexical contemplar “não só a aquisição de novos vocábulos e significados, mas também o estabelecimento das redes de relação entre eles” (Sim-Sim, 1998, p. 125).

Tal como é possível observar na tabela apresentada de seguida, as crianças, nos primeiros doze meses, começam a produzir as primeiras palavras, sendo que já compreendem cerca de dez palavras. Até aos quinze meses, as crianças produzem cerca de dez palavras, sendo que estas dizem respeito a nomes de pessoas, animais, brinquedos ou alimentos, compreendem cerca de cinquenta. Por fim, até aos dezanove meses produzem cerca de cinquenta palavras (nomes de pessoas, animais, vestuário, alimentos, brinquedos e ações), e compreendem o dobro. Assim, podemos afirmar que, desde os nove meses da criança até por volta dos seus seis anos, o

crescimento lexical é surpreendente, daí que seja frequente ouvir-se dizer que as crianças nesta fase são “aspiradores lexicais” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

Destaca-se que a “compreensão e apropriação de novo léxico facilitam a compreensão da leitura e permitem aos alunos expressarem-se com menos dificuldade, despertando neles a necessidade de conhecer e adquirir novos vocábulos” (Laranjeira, 2013, p. 23).

Tabela 4 - Aquisição e desenvolvimento lexical

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

Fonte: Menyuk (1988), citado por Sim-Sim (1998: 127)

As crianças vão adquirindo léxico através dos discursos que ouvem e, quando não compreendem alguma palavra, elas próprias criam as suas palavras, levando a que o adulto esteja atento ao discurso dela para o conseguir compreender e corrigir. Assim, as crianças apresentam uma grande criatividade lexical, que ao longo do tempo vai sendo corrigida e usada de forma correta. Destaca-se que, à medida que a criança vai crescendo, o significado que ela atribui às palavras também vai sendo alterado, sendo cada vez mais completo. Se com cerca de seis anos a criança apenas nos diz, por exemplo, que uma ovelha é um animal, mais tarde, com cerca de nove anos, esta já será capaz de dizer que é um animal do qual podemos obter lã. Assim podemos concluir que “o aperfeiçoamento do significado é uma tarefa que se prolonga no tempo e que usufrui amplamente da experiência” (Sim-Sim, 1998, p. 130).

2.3.4. Desenvolvimento lexical em crianças falantes de PLNM

O ensino do léxico a crianças falantes de PLNM nem sempre se torna uma tarefa fácil. É necessário ter em conta os mesmos fatores que temos com as crianças de PLM, tais como fatores internos (idade da criança, sexo, os seus gostos e preferências) e fatores externos (meio socioeconómico, o meio onde está inserida). Mas este ensino permite à criança ter um grande conhecimento acerca de tudo. Tal como refere Simões (2012), “pelo léxico, não só se amplia o domínio verbal, como também o conhecimento do mundo” (p. 134).

Na entrada para as nossas escolas, as crianças de PLNM necessitam de expressar-se para aqueles que as rodeiam e com quem estão em constante interação. Daí deriva o facto de o crescimento lexical ser um fator crucial aquando da sua chegada às nossas escolas. Tal como refere Silva (2013), é necessário as crianças possuírem “um acervo lexical suficiente que lhes permita expressarem-se, provando que, efetivamente, a falta de conhecimentos lexicais prejudica a transmissão do pensamento e, desde logo, boicota a comunicação” (p. 32). Desta forma, o aumento do léxico contribui, desde logo, para o sucesso das crianças nas escolas, no que diz respeito à integração e comunicação, sendo que a comunicação vai levar ao aumento e enriquecimento do léxico da criança. Ou seja, “quanto mais vasto é o reportório lexical do aluno, maior é o nível de compreensão da mensagem e maior é a capacidade de aquisição de novo léxico, o que, finalmente, acaba por potencializar o aumento do seu vocabulário” (Silva, 2013, p. 35).

Aquando da promoção do domínio de uma língua quer estrangeira, quer materna, deve-se ter presente que um dos principais objetivos “é o desenvolvimento da competência lexical do aluno, aumentando o conhecimento que ele possui das estruturas fundamentais da língua e desenvolvendo o seu campo expressivo” (Ferreira, 1985, p. 35). Para isto, o educador/professor tem um papel preponderante na organização do espaço, tornando-o favorável para a aquisição lexical, de forma a manter a criança motivada, pois com crianças pequenas torna-se, por vezes, difícil conseguir fazer com que estas estejam recetivas às diversas atividades que lhes são propostas.

No ensino de crianças de PLNM devemos ter em conta que estas e encontram em situação de imersão perante uma nova língua e não nos podemos esquecer que “ao apropriar-se do sistema lexical do português e das suas variedades, o aprendente acede a um conjunto de dados socioculturais da comunidade de expressão portuguesa” (Silva, 2013, p. 36), pois é através do léxico que a criança vai aprender os modos de pensar e expressar que o grupo onde está inserido utiliza. Salienta-se que quanto mais rico for o espaço onde a criança está inserida, maior será a probabilidade de esta vir a possuir um léxico mais desenvolvido, levando a que esta tenha maior sucesso escolar.

2.3.5. Estratégias para a promoção do conhecimento lexical

Ao longo das pesquisas realizadas, foi perceptível que já foram realizados vários estudos no que diz respeito ao ensino do léxico. No entanto, muitos destes estudos

estão direcionados para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e para crianças de PLM. Contudo, as estratégias apresentadas podem também ser utilizadas na educação pré-escolar. Tal como refere Silva (2013), o professor “que pretende ampliar os conhecimentos lexicais dos seus aprendentes deve sempre selecionar as estratégias mais adequadas ao seu objetivo e ao seu público, pois a escolha acertada da metodologia poderá ditar o sucesso da sua prática” (p. 37).

Segundo as pesquisas acerca do tema, são várias as estratégias utilizadas e consideradas eficazes. Assim, uma das estratégias sugeridas em vários documentos refere-se à utilização do dicionário para procurar o significado de palavras desconhecidas para as crianças. No entanto, esta utilização só é feita em último caso, pois antes deve-se levar as crianças a refletir sobre a origem da palavra e o contexto em que é utilizada. Além disso, trata-se de uma estratégia não adaptável à educação pré-escolar. Uma outra estratégia diz respeito ao jogo de palavras, “pois logo nos primeiros anos de escolaridade todas as crianças gostam de fazer jogos orais e escritos que são muito importantes para o desenvolvimento lexical” (Laranjeira, 2013, p. 64). Outra estratégia encontrada diz respeito à audição e leitura de histórias, pois estas permitem que as crianças tenham um contacto alargado com o léxico. Para além disto, os sinónimos e antónimos pedidos às crianças ajudam a aumentar o seu campo lexical, tal como as “chuvas de ideias”, que “são importantes e ajudam na construção dos mapas semânticos que, por sua vez, ajudam a organizar os conceitos num texto” (Laranjeira, 2013, p. 64). As atividades de leitura acompanhada com imagens e de escrita são outras estratégias que permitem alargar o léxico das crianças, uma vez que as levam a refletir sobre a língua. Embora a escrita não seja utilizável em contexto de educação pré-escolar, a leitura acompanhada com imagens constitui uma tarefa que muito pode contribuir para o crescimento lexical de crianças do nível pré-escolar.

2.4. Texto Expositivo vs. Texto Narrativo

Convém mencionar que o DT faz referência a vários tipos de texto, como textos conversacionais, narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, instrucionais ou diretivos, preditivos e literários. No entanto, de seguida apenas se abordará o texto expositivo e o narrativo, os únicos tipos de texto trabalhados como estratégias no presente projeto.

O texto expositivo é um tipo de texto que tem como principal objetivo dar a conhecer um conceito/ideia contendo apenas a informação essencial. Segundo o DT, o texto expositivo é aquele no qual “o referente é a análise ou síntese de ideias,

conceitos e teorias”. Um autor que também nos dá a conhecer este conceito é Silva (2011), que nos diz que a finalidade deste tipo de texto é “expor um conceito, uma informação, um conteúdo, explicar uma matéria, informar sobre um tema, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, analisar objetos ou situações, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria” (pp.15-16). Segundo a perspectiva de Mayer, (1985, citado por Giasson, 1993), existem cinco categorias para classificar o texto expositivo, sendo elas a descrição, a enumeração, a comparação, a causa-efeito e o problema-solução. A que foi utilizada neste estudo foi a descrição que “dá informações sobre um sujeito, especificando alguns dos seus atributos ou das suas características. Habitualmente, a proposição principal é apresentada em primeiro lugar e é seguida de proposições que acrescentam pormenores sobre, por exemplo, a cor, a forma” (p.164). Para apresentar informações sobre um tema, de forma mais ou menos detalhada e organizada, o texto expositivo recorre a um conjunto considerável e diversificado de palavras, contribuindo, assim, para o alargamento lexical de quem o ouve ou lê.

O texto narrativo é aquele através do qual “se relata um evento ou uma cadeia de eventos” (DT). É caracterizado por apresentar um problema que ao longo do tempo vai sendo resolvido pelas personagens que estão presentes no texto. Este tipo de texto, segundo Giasson (1993), deve conter seis partes: a exposição onde é feita a descrição do tempo, espaço, personagens; o acontecimento desencadeador, onde é apresentado o problema da história; a complicação, na qual é referido aquilo que a personagem pensa, aquilo que decide fazer e a tentativa para resolver o problema apresentado; a resolução, em que se nos descreve como foi resolvido o problema; o fim e a moral, ou seja, a lição que retiramos da história. Salienta-se que existem histórias que podem apresentar um problema ou vários, devendo sempre ser apresentada a resolução dos mesmos. Relacionado com o tipo de texto narrativo, destaca-se o reconto, que consiste em pedir às crianças que contem a história que ouviram ou que leram. Tal tarefa obriga-as “a reorganizarem os elementos informativos de modo pessoal. A seleção que fazem desses elementos revela a sua maneira de compreender a história” (Giasson, 1993, p. 149).

Os textos narrativos, por norma, transportam as crianças para um novo mundo, o mundo da fantasia, onde existem personagens do “faz de conta” (princesas, fadas, animais de variadas espécies). É este tipo de histórias de fantasia que permite às crianças tomar gosto pela leitura, desenvolvendo o seu raciocínio, imaginação e criatividade. No entanto, nem sempre estes momentos de leitura de histórias são

proporcionados às crianças, tendo que ser feitos em contexto de sala de atividades. Assim, cabe ao educador conceder às crianças momentos mágicos e tão importantes como estes. Salienta-se que no jardim de infância onde foi realizada a PES III, no horário das atividades autodirigidas, eram selecionadas duas/três crianças, pela educadora/formandas, para ouvirem histórias. Neste momento, em que a educadora ou formandas saíam da sala com as crianças, era feita a leitura da história, havendo dias em que, em vez de ser a educadora/formanda a ler a história, eram as crianças que tinham que imaginar e construir, através das imagens do livro, uma história.

A leitura de livros é vista “como uma mais-valia no desenvolvimento, aquisição e enriquecimento de léxico, independentemente da classe social de pertença. O livro e a imagem, em crianças mais novas, podem garantir a atenção e a explicitação das palavras. (Pacheco, 2011, p. 22). Assim, pode-se concluir que quantas mais histórias forem lidas às crianças, maior será o seu desenvolvimento lexical. Para além disso, e segundo Silva (2014), ouvir ler histórias “ajuda as crianças a perceberem as características da língua escrita, cuja sintaxe e léxico diferem, em relação à língua oral” (p. 31).

Em suma, tanto o texto narrativo como o expositivo podem contribuir para o crescimento lexical. Contudo, dadas as suas potencialidades, que já foram referidas anteriormente, espera-se que o texto narrativo seja mais eficaz, pois introduz a criança num novo mundo, levando-a a imaginar aquilo que está a ser contado e assim desperta o seu interesse e motivação para a audição da história.

3. Abordagem metodológica

3.1. Tipo de investigação

O estudo efetuado realizou-se na Educação Pré-Escolar em que se procurou perceber quais as estratégias mais eficazes para o ensino do léxico com crianças que não têm o Português como Língua Materna através de um estudo de caso.

Este estudo consiste numa investigação do tipo qualitativo, visto que os dados serão apresentados de forma mais descritiva. Este tipo de investigação está ligado à compreensão dos fenómenos sociais, tendo em conta a perspetiva de quem participa na investigação e envolve o próprio investigador na vida dos que fazem parte do estudo a ser realizado. Como referem Meirinhos e Osório (2010), “o estudo de caso faz sentido se assentar num desenho metodológico rigoroso, partindo de um problema iniciado com “porquê” ou “como” e onde sejam claros os objetivos e o enquadramento teórico da investigação” (p. 64). Apesar de ser uma investigação mais do tipo qualitativo, esta também apresenta uma vertente quantitativa, uma vez que os resultados também serão apresentados sob a forma numérica, de modo a perceber-se a taxa de sucesso de cada uma das estratégias no ensino do léxico.

3.2. Amostra e justificação da sua escolha

Este estudo tem como participante uma criança espanhola, de 3 anos de idade, que frequenta a Educação Pré-Escolar no Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu. Inicialmente era uma criança que se isolava de todos os colegas e apenas interagia com a irmã, de 5 anos, que também frequentava a mesma sala do jardim de infância. Isto devia-se ao facto de a criança falar apenas a língua castelhana e, assim, só a sua irmã ser capaz de a compreender e comunicar com ela. No entanto, com o decorrer das semanas, a educadora foi-se apercebendo da situação e começou por afastá-las, tentando levá-las a interagir com outras crianças. Era uma criança que se mostrava sempre empenhada na realização das atividades, no entanto, não era capaz de estar concentrada durante a duração de toda a atividade, distraíndo-se facilmente e querendo desistir, saindo do local onde estava. Com o passar das semanas, as irmãs já poucas vezes estavam juntas, optando por outras crianças para brincarem e comunicarem. Esta criança, enquanto que no início da PES III tentava passar despercebida, no final, tinha comportamentos que por vezes perturbavam o restante grupo, tornando-se bastante faladora, querendo dar sempre a sua opinião, recusando por vezes participar nas atividades, procurando esconder-se, e tentando distrair os colegas que estavam ao seu lado.

Ao longo do percurso realizado na PES III, foram realizadas observações no sentido de se recolher informação para, posteriormente, ser analisada e mais tarde sustentar as conclusões necessárias para este trabalho. Ao longo das observações, existiram momentos de interação com a criança no sentido de a conhecer melhor e perceber quais as técnicas mais eficazes a utilizar para realizar o estudo.

A escolha desta criança deveu-se, sobretudo, ao facto de ela só falar castelhano e apresentar muitas dificuldades em comunicar em português. Isso levava a que a criança, muitas vezes, falasse com os colegas e estes não entendessem o que ela queria dizer, colocando-a de parte nas suas brincadeiras. Assim a criança refugiava-se na irmã, tal como já foi referido, que era a única que também sabia falar castelhano.

Isto fez com que me interessasse em saber um pouco mais sobre quais as estratégias a utilizar no ensino do léxico com as crianças não têm o português como língua materna.

3.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para a obtenção dos dados necessários para a realização deste estudo, foi realizada observação à criança e à prática de ensino da educadora com os alunos de diferentes origens, para perceber quais as estratégias utilizadas, verificando se existia algum tipo de diferenciação entre as crianças que tinham o português como LM e as que possuíam outra LM, neste caso, o castelhano. O tipo de observação realizada foi uma observação participante, uma vez que o observador participa “na atividade do observado, sem contudo perder a integridade do seu papel de observador” (Dias, 2009, p. 179), sendo que esta deve ser orientada para “a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado” (Estrela, 1990, p. 35).

Depois da observação realizada, foi estabelecido um diálogo com a educadora no sentido de se perceber quais os melhores temas a trabalhar com a criança para se dar resposta à questão “que estratégias são mais eficazes no ensino do léxico com crianças de Português Língua não Materna na Educação Pré-Escolar?”, sendo selecionado o tema dos animais. Após isto, realizou-se um teste diagnóstico (cf. anexo 1) e, depois de obtidos os dados, estabeleceu-se o programa de sessões de intervenção e recolha de dados, que é apresentado de seguida.

Tabela 5 - Sessões de recolha de dados

Sessão 1: semana de 2 a 8 março	Estratégia: Texto narrativo (imagens); Avaliação: reconto da história através das imagens;	Animais: papagaio; gaivota; periquito; urso; serpente; tartaruga.
Sessão 2: Semana de 9 a 15 de março	Estratégia: texto expositivo (informação sobre o animal e imagens); Avaliação: Questões;	Animais: canário; cegonha; pomba; crocodilo; zebra; lobo.
Sessão 3: Semana de 16 a 22 março	Estratégia: texto expositivo (informação sobre o animal e imagens); Avaliação: Questões;	Animais: andorinha; águia; pica-pau; leão, elefante; macaco.
Sessão 4: Semana de 6 a 12 de abril	Estratégia: Texto narrativo (imagens); Avaliação: reconto da história através das imagens.	Animais: flamingo; corvo; rouxinol; rato; baleia; morcego.

A tabela permite verificar as estratégias que foram utilizadas nas diferentes semanas com a respetiva avaliação e os animais a trabalhar com a criança. Para além disto, deu-se início à criação de duas histórias (cf. anexo 3 e 6) e dos textos expositivos (cf. anexo 4 e 5). Como se pode ver na tabela 5, optou-se por quatro sessões de intervenção, a serem realizadas durante quatro semanas seguidas, e por duas estratégias de ensino do léxico e de avaliação. Salienta-se que na sessão 1 e 4 foi implementada a estratégia do texto narrativo e na sessão 2 e 3 a estratégia do texto expositivo. Foram sempre trabalhados animais diferentes, como se pode observar, no entanto alguns aspetos referentes aos mesmos eram comuns como, por exemplo, o habitat e o revestimento do corpo. Na sessão 1 e 4 a avaliação foi feita através do reconto da história e na sessão 2 e 3 através de questões. Após cada sessão de avaliação era feito um registo em tabelas, que serão apresentadas no final de cada explicação da sessão, de modo a organizar os dados de forma mais simples.

3.4. Atividades desenvolvidas

Para que fosse possível concretizar este estudo, foi necessário ter em conta algumas atividades, como, por exemplo, a recolha de informação acerca da criança e a escolha de um tema para se trabalhar com a mesma. Este tema, como já referido, foi acordado com a educadora cooperante, tendo em consideração o conhecimento mais aprofundado que esta tem sobre a criança. Após a escolha do tema, foi realizado um teste diagnóstico, no sentido de perceber que tipo de vocabulário a criança já conhecia acerca dos animais. É de referir que este teste diagnóstico dispunha de um determinado número de imagens de animais da quinta, selvagens, mamíferos e aves, onde a criança dizia o nome do animal e aquilo que sabia sobre o mesmo, respeitando alguns critérios, tais como tamanho, locomoção, habitat, alimentação e revestimento do corpo.

Partindo dos resultados do teste diagnóstico, foram postos em prática dois tipos de estratégias ao longo de quatro semanas: (i) recurso ao texto narrativo, através de leitura de uma história sobre o tema com imagens a acompanhar; (ii) utilização do texto expositivo, por meio da apresentação de imagens com informação sobre as mesmas. Salieta-se que estas estratégias eram utilizadas assim que a criança chegava ao jardim. No mesmo dia em que a estratégia era implementada, era realizada a avaliação da eficácia da mesma no ensino do léxico. No que diz respeito à primeira estratégia, a criança tinha que fazer o reconto da história com as imagens disponíveis. Já no que diz respeito à segunda estratégia, a criança tinha que responder às questões colocadas com base nas imagens apresentadas e no que tinha sido falado anteriormente.

Salieta-se que existe uma repetição das estratégias, para se perceber qual foi a mais eficaz para o ensino do léxico com crianças cuja língua materna não é o português, no entanto são utilizados animais diferentes. Por fim, foi feita a análise dos dados e o registo das conclusões obtidas. Destaca-se ainda o facto de na sessão 1 e 4 ter sido implementado o texto narrativo e na sessão 2 e 3 o texto expositivo. Optou-se por esta escolha para evitar o efeito de ordem. No caso de os tipos de texto serem intercalados, corria-se o risco de o tipo de texto usado nas sessões 2 e 4 apresentar melhores resultados pelo facto de, nestas sessões, haver uma maior experiência de aprendizagem decorrente de se seguirem às sessões 1 e 3. Mantendo-se o mesmo tipo de texto nas sessões 1 e 4, seria possível a existência de muito melhores resultados na última sessão devido às experiências anteriores, mas esta vantagem na última sessão seria compensada pela desvantagem associada à primeira sessão.

Convém ainda esclarecer a motivação do uso da expressão *estratégia de ensino*. Apesar de este trabalho se ter situado no contexto da educação pré-escolar, situação em que se procura fomentar a aquisição da linguagem (e não o seu ensino), com as atividades realizadas procurou-se, efetivamente, ensinar algum léxico, embora de forma não tão explícita como se verifica, por vezes, no ensino básico. Por esse motivo, considerou-se que a leitura de textos narrativos e de textos expositivos constituíam verdadeiras estratégias de ensino.

4. Análise e discussão dos dados

4.1. Descrição dos dados recolhidos

4.1.1. Sessão de diagnóstico

A primeira fase do estudo teve início no dia 24 de fevereiro de 2015, às 9h30, num jardim de infância do distrito de Viseu. Esta fase consistiu na conversa com a criança para perceber o interesse dela na realização das atividades propostas, visto a criança, por vezes, apresentar algumas dificuldades em ficar sem a companhia da irmã.

Assim, foi escolhido um espaço para se realizar o teste diagnóstico. Este consistia num conjunto de imagens de animais, onde se pretendia que a criança dissesse aquilo que sabia sobre cada animal (cf. anexo 1). Conforme a criança ia dizendo o que sabia sobre os animais, a experimentadora ia fazendo os registos na tabela (cf. anexo 2). A criança deveria focar aspetos como o nome, tamanho, a locomoção, o habitat, a alimentação e o revestimento do corpo. Salienta-se que havia quatro grupos diferentes de animais, sendo os animais da quinta, os selvagens, os mamíferos e as aves.

Na realização do teste diagnóstico foi perceptível que a criança tinha um conhecimento acerca do nome de todos os animais apresentados, exceto o das aves. Foram os animais onde a criança abordou menos aspetos, referindo mais informações sobre os animais mamíferos.

4.1.2. Sessão 1

Tendo em conta os resultados da sessão de diagnóstico, na sessão 1 foram selecionadas três espécies de aves e três animais selvagens para se realizar a história, abordando o habitat e o revestimento do corpo. Assim, no dia 4 de março de 2015, às 10h, foi realizada a segunda fase do estudo, consistindo esta na leitura de uma história à criança envolvida no estudo. Esta história era sobre a visita, de uma menina chamada Carolina, ao jardim zoológico (cf. anexo 3). Lá, ela viu alguns dos animais que mais apreciava, que eram as aves, e viu ainda animais selvagens. Na história eram referidos os habitats e o revestimento do corpo dos animais abordados (papagaio, gaivota, periquito, urso, serpente, tartaruga). Salienta-se que se pretendia que a criança apreendesse vocábulos como: *floresta, mar, terra, deserto, água, penas, pelos, escamas, carapaça*. No entanto, no que diz respeito às aves, era suposto que

ela interiorizasse também os seus nomes, pois foi um dos aspetos que não conseguiu referir no teste diagnóstico.

Aquando da leitura da história, eram mostradas imagens do animal que ia sendo referido, para a criança poder visualizá-lo. Inicialmente, esta mostrou-se bastante interessada, mas depois foi-se distraíndo ao longo da mesma. Por esse motivo, a leitura da história foi realizada duas vezes.

Por fim, às 11h45, para verificar se a criança tinha interiorizado/adquirido algum do vocabulário, foi-lhe pedido que esta fizesse o relato da história que tinha ouvido. Foi perceptível que a criança se lembrava da ordem pela qual apareciam os animais na história, referindo desde logo o papagaio. Deste apenas apreendeu o nome, as suas cores, o seu habitat, não tendo ainda conseguido referir o revestimento do seu corpo. No que diz respeito à gaivota, nada referiu, e dos periquitos apenas se lembrava que tinham muitas cores e que viviam na floresta. Relativamente aos animais selvagens, ela soube quais eram, e em relação ao urso, lembrou-se que ele vivia na floresta. Quanto à serpente, apenas referiu que habitava na terra. Sobre a tartaruga disse que usava um capacete duro para se proteger dos outros animais.

De seguida é apresentada uma tabela onde poderá ser analisada de forma mais simples, a sessão de avaliação da criança.

Tabela 6 – Resultados da avaliação de aprendizagem do léxico na sessão 1

Animal	Nome do animal	Habitat	Revestimento do corpo
Papagaio	Sim	Sim	x
Gaivota	x	x	x
Periquito	x	Sim	x
Urso	Sim	Sim	x
Serpente	Sim	Terra	x
Tartaruga	Sim	x	Capacete duro

4.1.3. Sessão 2

No dia 11 de março de 2015, às 10h, foi realizada mais uma fase do estudo, sendo que esta consistia na apresentação de informação, através da leitura, sobre alguns animais, ou seja, textos expositivos (cf. anexo 4). Os textos continham informação que a criança devia adquirir, tal como o revestimento do corpo do animal e o seu habitat. Para além disto, continha alguma informação adicional sobre cada animal, mais propriamente, algumas curiosidades.

Os animais trabalhados nessa semana foram o canário, a cegonha, a pomba, o crocodilo, a zebra e o lobo. Tal como na segunda fase do estudo, o objetivo era que a criança apreendesse vocábulos como: *floresta, campos, cidade, terra, água, penas, pelos, placas ósseas*. Porém, no que diz respeito às aves, era suposto que ela conseguisse apreender também os seus nomes, tal como na fase anterior.

Aquando da leitura dos textos, eram mostradas imagens do animal que ia sendo referido, para a criança poder visualizá-lo. A criança mostrou-se entusiasmada, pois achava que ia ser contada outra história. Quando percebeu que não era isso que estava a acontecer, começou a distrair-se. Desta forma, e como tinha sido feito da primeira vez, a informação foi lida duas vezes com o acompanhamento das imagens.

Por fim, às 11h45, para verificar se a criança tinha adquirido algum do vocabulário, foram-lhe colocadas questões acerca do nome do animal, do local onde vivia e do revestimento do seu corpo. No que diz respeito ao canário, a criança apenas se recordava que ele vivia nas florestas, não conseguindo referir o seu nome. Em relação à cegonha, apesar de não dizer o nome do animal, referiu que ela vivia na terra e que tinha plumas no seu corpo. A pomba foi a única ave cujo nome ela conseguiu referir, pois, como se tinha percebido no teste diagnóstico, era o único que lhe era familiar. Referiu ainda que a pomba vive “nas ruas onde as pessoas caminham” e, em relação ao revestimento do corpo, mencionou que esta continha plumas. Dos animais selvagens referiu o nome dos três, e em relação ao crocodilo conseguiu recordar que ele vivia na água e na terra. Relativamente à zebra, apenas referiu que esta vivia na floresta e que tinha riscas no seu corpo. Por fim, acerca do lobo, afirmou que vivia nas florestas, não se conseguindo lembrar do revestimento do corpo. Salienta-se que referiu a curiosidade de o lobo conseguir ouvir muito bem.

Tal como anteriormente é apresentada uma tabela com os resultados obtidos na sessão em questão.

Tabela 7 - Resultados da avaliação de aprendizagem do léxico na sessão 2

Animal	Nome do animal	Habitat	Revestimento do corpo
Canário	x	Sim	Plumas
Cegonha	x	Terra	Plumas
Pomba	Sim	Ruas onde as pessoas caminham	Plumas
Crocodilo	Sim	Sim	x
Zebra	Sim	Sim	x
Lobo	Sim	Sim	x

4.1.4. Sessão 3

No dia 17 de março de 2015, às 10h, houve novamente implementação de uma estratégia, sendo que esta consistia na apresentação de informação, através da leitura, sobre alguns animais, ou seja, textos expositivos (cf. Anexo 5).

Os animais trabalhados nessa semana foram a andorinha, a águia, o pica-pau, o leão, o elefante e o macaco. Tal como nas fases anteriores do estudo, o objetivo era que a criança apreendesse vocábulos como: *floresta, campos, cidade, penas, pelos* e o nome das aves.

Aquando da leitura dos textos, e tal como tinha sido feito na fase anterior, iam sendo mostradas imagens do animal que ia sendo apresentado, para a criança poder visualizar. A criança, mais uma vez, mostrou-se entusiasmada, pois já foi perceptível que os animais é um tema que a motiva bastante. No entanto, devido à sua idade e dificuldades de comportamento (capacidade de atenção curta e também os obstáculos relativos à própria língua), ela não consegue estar concentrada do início até ao fim.

Desta forma, e como tinha sido anteriormente, a informação foi lida duas vezes com o acompanhamento das imagens.

Por fim, às 11h45, para verificar se a criança tinha apreendido algum do vocabulário, foram-lhe feitas perguntas acerca do nome do animal, do local onde vivia e do revestimento do seu corpo. No que diz respeito à andorinha, a criança apenas se recordava que ela tinha penas no seu corpo, não conseguindo referir o seu nome. No entanto, pela primeira vez ao longo destas semanas, a criança já conseguiu adquirir a palavra “penas”. Em relação à águia, a criança referiu o nome da ave, e o local onde esta vivia, sendo que no revestimento do corpo voltou a referir que esta tinha plumas, tal como acontecera anteriormente. Isto talvez tenha acontecido devido à criança utilizar o termo “plumas” na sua língua materna, e daí ter surgido uma regressão. Quanto ao pica-pau, a criança soube o seu nome, disse que vivia nas florestas e que continha penas no seu corpo que eram brancas, pretas, roxas e branco. Dos animais selvagens referiu o nome dos três, e em relação ao leão mencionou que este vivia na floresta, que tinha uma juba e pelos de cor castanha. O mesmo aconteceu com o elefante, acerca do qual criança referiu que vivia na floresta, tinha uma tromba muito grande para beber, e tinha pelos muito pequenos no seu corpo. Por fim, em relação ao macaco, referiu que vivia nas florestas, e que tinha pelo no seu corpo. Mencionou ainda uma curiosidade que não estava presente no texto, afirmando que o macaco gosta muito de bananas.

Na tabela seguinte são apresentados os resultados obtidos na sessão de avaliação.

Tabela 8 - Resultados da avaliação de aprendizagem do léxico na sessão 3

Animal	Nome do animal	Habitat	Revestimento do corpo
Andorinha	x	x	Sim
Águia	Sim	Sim	Plumas
Pica-pau	Sim	Sim	Sim
Leão	Sim	Sim	Sim
Elefante	Sim	Sim	Sim
Macaco	Sim	Sim	Sim

4.1.5. Sessão 4

No dia 14 de abril de 2015, às 14h30, foi realizada a última fase do estudo, sendo que esta consistia na leitura de uma história à criança (cf. anexo 6). A história, tal como a anterior, era sobre animais e apresentava um menino chamado João que foi para o parque brincar com os seus amigos e levou seis brinquedos. Estes eram animais com os quais o João e os amigos estiveram a brincar, mas entretanto três dos animais desapareceram. Com isto, o João descreveu os seus brinquedos, para os amigos o conseguirem ajudar a encontrar os animais perdidos. Os animais apresentados na história eram o flamingo, o corvo, o pintassilgo, o rato, a baleia e o morcego. Nesta, eram descritos o habitat, o revestimento do corpo dos animais e ainda algumas curiosidades. Com esta, pretendia-se que a criança apreendesse vocábulos como: *água, lagos, mar, campos, deserto, floresta, terra, penas, pelo, tecido gorduroso* e a designação das aves apresentadas na história.

No decorrer da leitura da história, eram apresentadas imagens dos animais que iam surgindo, de forma a facilitar a compreensão das características dos animais. Como sempre, a criança inicialmente mostra-se muito interessada para dar início ao trabalho a desenvolver, mas com o passar do tempo ia-se distraíndo e abstraíndo da história que estava a ser lida. Devido a isso, e ao facto de ter havido uma interrupção, por parte de uma auxiliar, a história foi lida duas vezes.

Por volta das 15h45, foi realizada a sessão de avaliação, para verificar o que a criança tinha adquirido da história. O objetivo era que ela recontasse a história que tinha ouvido, tendo as imagens como auxílio. No início, a criança lembrava-se que o João tinha ido para o parque brincar com os amigos e tinha levado os seus brinquedos, e que tinha perdido alguns. No entanto, não conseguiu referir a ordem correta pela qual os animais foram surgindo na história, nem conseguiu recriar a mesma. O que a criança conseguiu foi pegar nas imagens dos animais e dizer algumas características dos mesmos, sendo que não conseguiu referir o nome de alguns deles. Esta referiu inicialmente o flamingo, não sabendo o nome do animal, só sabia que tinha umas pernas e pescoço compridos; que vivia na água e tinha penas cor de rosa. Do corvo, ela conhecia o nome, sabia que tinha penas pretas e que era malandro porque roubava a comida aos meninos. Acerca do rouxinol, não conseguiu dizer o seu nome, mas soube dizer que vivia nas florestas e tinha penas de várias cores. Em relação ao rato, a criança soube referir o seu nome e que tem pelos no corpo. Da baleia, foi capaz de dizer o nome do animal e que vive no mar. Por fim, em

relação ao morcego, referiu o seu nome, que vive nas florestas e que tem pelos castanhos no corpo.

Para finalizar, é apresentada a tabela com os resultados obtidos na sessão em questão.

Tabela 9 - Resultados da avaliação de aprendizagem do léxico na sessão 4

Animal	Nome do animal	Habitat	Revestimento do corpo
Flamingo	x	Sim	Sim
Corvo	Sim	x	Sim
Rouxinol	x	Sim	Sim
Rato	Sim	x	Sim
Baleia	Sim	Sim	x
Morcego	Sim	Sim	Sim

4.2. Análise e interpretação dos resultados

Ao longo das várias sessões de intervenção com a criança, foram sendo registados os resultados obtidos, sendo que nem sempre estes iam ao encontro do que se esperava. Na sessão de diagnóstico, a criança começou por interagir bastante com a formanda e ia elencando todos os aspetos que conhecia dos animais. No entanto, devido a serem apresentadas várias imagens dos animais, a criança começou-se a desmotivar e a mostrar algum desinteresse pela atividade, acabando por dizer que não conhecia nada dos animais. Desta forma, a formanda teve que optar por algumas estratégias de motivação para que a criança não desistisse, tais como imitação do animal; esconder a imagem e a criança dizer as características para a formanda adivinhar o animal, entre outras. No que diz respeito às sessões, quer de implementação das estratégias, quer de avaliação, o comportamento da criança foi sempre o mesmo, ou seja, distraía-se facilmente, não queria estar no mesmo local por muito tempo, queria brincar com elementos da sala onde eram realizadas as sessões, entre outros. Estes comportamentos não eram característicos apenas dos dias em que ocorriam as sessões, pois já na sala de atividades com a educadora a criança se comportava da mesma forma.

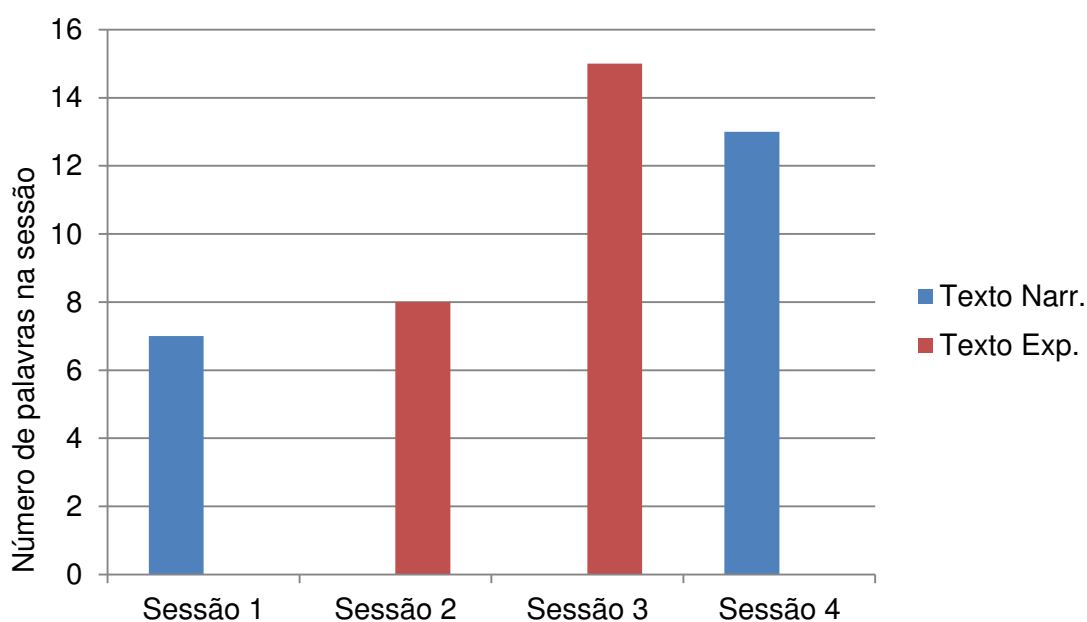
Salienta-se que, nas sessões de avaliação, só eram aceites os vocábulos que a criança dizia conforme tinha ouvido nas histórias ou nos textos expositivos, já que o objetivo consistia em verificar a eficácia da estratégia no ensino das palavras-alvo. Como se pode observar nas tabelas das sessões de avaliação, existem termos que a criança refere como “capacete duro” e “plumas”, entre outros, que não são tidos como corretos, pois não foram esses que foram referidos nas diferentes estratégias utilizadas. O termo “plumas”, utilizado pela criança, constitui uma palavra da língua portuguesa; no entanto, pensa-se que tenha havido uma interferência, por parte da criança, entre o português e o castelhano. De qualquer modo, essa resposta não foi validada pelo motivo acima referido.

Na implementação da primeira sessão, a formanda ficou surpreendida por a criança ter conseguido recontar a história quase na totalidade, lembrando-se da maioria dos nomes dos animais e do seu habitat. No entanto, não conseguiu referir o revestimento do corpo de nenhum animal. Em relação à implementação da quarta sessão, que também foi uma história, a criança não foi capaz de fazer o reconto da história, apenas conseguiu lembrar-se de algumas partes da mesma e, conforme via as imagens, ia referindo os aspetos que se lembrava das mesmas. Um aspeto que poderia ter levado a isto diz respeito ao facto de o texto narrativo implementado na

sessão 4 ser mais longo que o da sessão 1 e um pouco mais complexo. No que diz respeito à implementação da segunda sessão, sendo texto expositivo, a criança foi respondendo às questões que eram colocadas pela experimentadora; contudo, apresentou algumas dificuldades em relação a alguns animais. Já em relação à terceira sessão, também de textos expositivos, foi notória uma grande evolução por parte da criança, sendo que esta respondeu acertadamente a todas as questões. Apenas não se lembrava do nome e do habitat de um animal.

No Gráfico 1, apresenta-se o número de palavras aprendidas em cada uma das sessões, ou seja, contabiliza-se o número de palavras-alvo que foram evocadas pela criança na fase da avaliação, sendo por isso consideradas corretas.

Gráfico 1: Resultados finais 1



Da análise do gráfico, pode-se concluir que a criança na sessão 1 (texto narrativo) conseguiu evocar sete palavras-alvo. Na sessão 2 (texto expositivo) a criança mencionou 8 palavras, e na sessão 3 reteve 15 num total de 18 palavras. No que diz respeito à sessão 4 (texto narrativo), a criança apreendeu 13 palavras num total de 18, sendo que nesta sessão a criança não conseguiu recontar a história, apenas ia referindo aspetos conforme observava as imagens. O gráfico permite ainda verificar uma certa tendência para o número de palavras corretas aumentar ao longo das sessões, tendo esta tendência sido contrariada apenas na última sessão (com um

decrécimo de duas palavras no número de palavras corretas, relativamente à penúltima sessão).

Convém referir que algumas das palavras mencionadas pela criança eram repetidas em diferentes sessões e textos, tais como “pelos”, “penas”, “floresta”, entre outras. De forma a perceber-se o número de palavras que a criança foi capaz de apreender com as duas estratégias, sem serem contabilizadas repetições, será apresentada a tabela 10 com essa informação.

Tabela 10: Número total de palavras apreendidas ao longo das quatro sessões

Estratégias	Texto Narrativo	Texto Expositivo
N.º de Palavras	13	14
Palavras	Papagaio, Urso, Serpente, Tartaruga, Corvo, Rato, Baleia, Morcego, Floresta, Água, Mar, Pelos, Penas.	Pomba, Crocodilo, Zebra, Lobo, Águia, Pica-Pau, Leão, Elefante, Macaco, Floresta, Água, Terra, Penas, Pelos.

Os resultados obtidos com os dois tipos de texto não foram ao encontro daquilo que se esperava. A formanda esperava que as histórias fossem a melhor estratégia para a aquisição do léxico, visto que a leitura de histórias “permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados, contribui indubitavelmente para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua” (Silva, Martins & Cavalcanti, 2012, pp. 37-38). No entanto, e como se pode verificar nas tabelas de sessão de avaliação, no gráfico 1 e na tabela 10, com os textos expositivos a criança adquiriu mais uma palavra do que com os narrativos. Sendo uma diferença tão pequena, pode-se considerar que o nível de eficácia alcançado com os dois tipos de texto é quase igual, embora com uma muita ligeira vantagem do texto expositivo.

Estes resultados poderão dizer respeito ao comportamento da criança, havendo níveis de distração elevados e constantes, o que nestas idades não é algo fora do normal. O facto de a criança ter ficado doente e de seguida ter entrado de férias, quando apenas faltava a implementação da última sessão, levou a que estivesse muito tempo sem trabalhar qualquer tipo de estratégias, e isso também poderá ter influenciado os resultados, nomeadamente levando ao decréscimo no número de palavras corretas entre as sessões 3 e 4. A criança tinha a implementação destas

estratégias como parte da sua rotina, e uma vez que durante algumas semanas esteve sem essa rotina acabou por esquecer alguns aspetos que antes já tinham sido interiorizados. Para além disso, devido às características comportamentais da criança, depois de ela passar muito tempo sem frequentar a sala de atividades, esta vinha esquecida de algumas regras, o que a tornava ainda mais irrequieta e com dificuldades em respeitar aquilo que lhe era dito.

A ligeira vantagem associada ao texto expositivo poderá também dever-se ao facto de os textos expositivos serem mais pequenos e não envolverem todo um enredo como é o caso das histórias. Apesar disto, a criança mostrava-se muito mais entusiasmada quando lhe era dito que ia ser contada uma história para ela recontar do que quando lhe era dito que iam ser colocadas questões sobre os animais.

Destaca-se também o facto de as crianças não compreenderem os textos narrativos da mesma forma que os adultos, pois os adultos “incluem informações que tenham a ver com as relações causa-efeito ou as motivações das personagens” (Giasson, 1993, p. 137). Ainda segundo a mesma autora, “para compreender uma narrativa, o leitor tem que identificar as motivações e as intenções das personagens, a partir dos conhecimentos que adquiriram ao longo da vida: estes conhecimentos são, evidentemente, mais limitados nas crianças” (p. 137). A idade da criança e a pouca experiência social que a mesma tem, pode constituir uma motivação para o facto de a criança não ter resultados tão significativos nos textos narrativos. Para além disto, destaca-se que é muito mais difícil para a criança fazer o relato de uma história do que responder a questões.

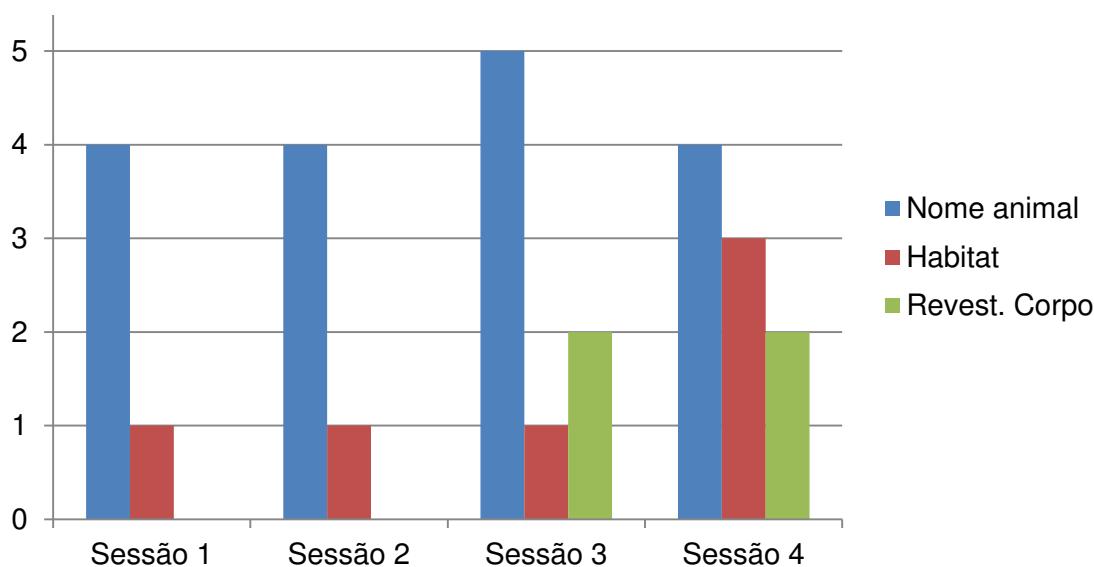
Por outro lado, os resultados poderão ter sido igualmente influenciados pela escolha dos animais, já que alguns animais eram mais familiares à criança do que outros, devido ao contacto diário que pode ter com os mesmos, na rua, na audição de histórias. Um outro aspeto diz respeito ao revestimento do corpo de alguns animais e ao habitat serem comuns, como é o caso da floresta, das penas, do pelo, entre outros.

Como já foi referido anteriormente, tanto os textos narrativos como os expositivos eram lidos sempre duas vezes. Isto também pode ter influenciado os resultados, uma vez que os textos expositivos continham menos informação, assim a criança adquiria mais facilmente os vocábulos. A leitura dos mesmos era sempre feita de forma simples, clara e moderada, uma vez que a “velocidade com que se faz a leitura de um texto expositivo é outro fator que pode determinar a sua compreensão, devendo ser adaptada ao grau de dificuldade do texto lido” Giasson, (2011, citado por Vilela, 2013, p. 25). Ou seja, se o texto é fácil, a leitura deve ser feita a uma velocidade

superior, se o texto é mais difícil, a leitura deve ser feita de forma lenta. Como os textos expositivos apresentados para a criança eram de leitura fácil e com pouca informação, a leitura foi feita de forma moderada, tendo em atenção a idade e comportamentos da criança. Como também já foi referido nas diferentes sessões, os textos eram sempre acompanhados de imagens para que a criança pudesse compreender melhor aquilo que estava a ser dito. Tal como refere Vilela (2013), “os textos expositivos incluem quase sempre elementos gráficos com o objetivo de estruturar a informação, referenciar, explicar, ilustrar ou evidenciar” (p.24), permitindo assim uma melhor compreensão dos mesmos por parte da criança. As imagens serviam ainda para realizar as sessões de avaliação, sendo que nos textos expositivos era mostrada a imagem do animal à criança e eram-lhe feitas questões acerca do mesmo, no sentido de se perceber o que a criança tinha apreendido. Tal como refere Vilela (2013), “o professor pode colocar questões que obriguem os alunos a descobrir palavras-chave” (p. 25).

De seguida, é apresentado um gráfico onde se pode observar o sucesso obtido nas diferentes sessões em relação a cada campo lexical trabalhado (nome do animal, habitat e revestimento do corpo). Tal como no gráfico anterior, os dados apresentados baseiam-se na quantidade de palavras que a criança conseguiu adquirir e referir conforme aquilo que tinha ouvido na implementação das diferentes estratégias.

Gráfico 2: Resultados dos diferentes campos lexicais



Como podemos verificar, o campo onde a criança obteve melhores resultados diz respeito ao nome dos animais, isto porque é um aspeto que a criança já tem algum

conhecimento do seu dia a dia. O campo lexical onde progrediu mais foi no revestimento do corpo dos animais, porque nas duas primeiras sessões ela não conseguiu referir qualquer tipo de revestimento, e nas últimas duas sessões, ela já foi capaz de evocar 2 das formas de revestimento do corpo dos animais, sendo um total de 6. Esta diferença de valores das duas primeiras sessões para as últimas duas pode dever-se ao facto de a criança, ao longo das sessões, ter entendido que as aves contêm penas no seu corpo e a maioria dos outros animais possuir pelos. Os animais cujo revestimento a criança não conseguiu mencionar nas últimas duas sessões foram a baleia, que possui uma camada de tecido gorduroso, e a águia, que a criança referiu que continha “plumas”.

Em relação ao habitat dos animais pode-se verificar que a criança manteve valores constantes, tendo na última sessão conseguido referir 3 tipos de habitat. Isto pode dever-se ao facto de a criança se ter baseado mais nas imagens, uma vez que não conseguiu fazer o reconto da história e apenas referia aspetos através das imagens, e daí ter conseguido observar aspetos referentes a este campo lexical.

5. Conclusão

Este relatório final teve como objetivo perceber qual das duas estratégias (texto narrativo e texto expositivo) era mais eficaz para o ensino do léxico a crianças de PLNM no nível pré-escolar. Este estudo apenas foi realizado com uma criança, de 3 anos, sendo que a língua materna dela era o castelhano. Uma vez que o desenvolvimento do léxico é de extrema importância para a integração da criança, quer na sociedade quer na escola, achou-se pertinente desenvolver este tema. O léxico é inicialmente apreendido no meio onde a criança se encontra inserida e mais tarde na escola, e é através do desenvolvimento deste que a criança consegue estabelecer diálogos com os outros, sendo que o seu capital lexical vai aumentando ao longo dos anos. O educador tem um papel fundamental para o desenvolvimento do léxico da criança devendo sempre procurar novas estratégias que suscitem curiosidade nas crianças, de forma a que estas se interessem pelo significado das palavras. Este deve procurar trabalhar o léxico “de acordo com a realidade cultural em que se inserem os falantes, para que, de forma progressiva, o seu capital lexical seja ampliado, abarcando o que pode ser adquirido noutros ambientes culturais” (Laranjeira, 2013, p. 30).

A criança com quem foi realizado o estudo era bastante comunicativa, no entanto, como apenas falava castelhano, inicialmente era excluída das brincadeiras com as outras crianças, verificando-se que muitas vezes era a própria criança a afastar-se do restante grupo. Destaca-se que a educadora, algumas vezes, de forma a levar a criança a interagir no grupo, estabelecia diálogos em castelhano com a mesma, sendo que depois explicava em português, para o restante grupo, o que tinham dito. Um aspeto negativo neste grupo era o facto de as crianças mais novas raramente serem chamadas a participar em diálogos, pois era dada mais importância às crianças mais velhas, uma vez que iriam transitar para o 1.º CEB. Muitas vezes, as crianças mais novas queriam participar, tendo raciocínios corretos, mas não lhes era permitida essa participação, o que as levava à desmotivação e distração. No caso desta criança, ela já se distraía facilmente. Como raramente era falada a sua língua e não lhe era dada oportunidade de participar, raramente estava concentrada e com vontade de estar no grupo.

Através do trabalho prático realizado com a criança e dos dados recolhidos foi possível fazer uma análise e obter algumas conclusões/resultados interessantes sobre o tema. Assim, salienta-se que os resultados obtidos não eram aqueles que a formanda esperava, ficando um pouco surpreendida após a análise dos mesmos. Ao

contrário daquilo que a formanda esperava, com este estudo percebeu-se que os textos expositivos foram ligeiramente mais eficazes no ensino do léxico a uma criança de PLNM. Não quer com isto dizer-se que as histórias não sejam eficazes no ensino do léxico, até porque vários estudos referem as histórias como excelentes estratégias para o desenvolvimento do léxico, no entanto com esta criança foram os textos expositivos os mais eficazes. Na interpretação dos resultados, foram apontadas várias explicações possíveis para a ligeira vantagem dos textos expositivos relativamente aos narrativos. Além disso, salienta-se que os resultados obtidos com os textos narrativos não foram de todo negativos até porque a criança, na primeira vez que em foi implementada essa estratégia, conseguiu recontar a história com um fio condutor. Na segunda vez, isso já não aconteceu, mas a criança conseguiu apreender a maioria das palavras ditas na história. Já no que diz respeito aos textos expositivos, a criança de uma sessão para a outra mostrou uma grande evolução, sendo que na primeira implementação desta estratégia não conseguiu referir dez aspetos ditos pela formanda e na segunda implementação apenas não referiu três.

O trabalho desenvolvido com a criança nem sempre foi fácil devido ao comportamento da mesma, mas foi um trabalho bastante gratificante, pois foi a primeira vez que contactei com uma criança tão nova que apenas falava a sua língua materna (castelhano). Já tinha tido contacto com uma criança romena no 1.º CEB mas que falava e percebia razoavelmente a língua portuguesa. Para além de ter sido gratificante trabalhar ao nível da prática de ensino supervisionada, também foi compensador trabalhar ao nível da parte prática para este relatório. Por um lado, porque na realização do estágio da PES tínhamos duas crianças espanholas, que eram irmãs, e era-nos pedido que trabalhássemos de uma forma mais afincada com a criança mais velha de forma a fazê-la comunicar em grande grupo e a participar mais nas atividades, e por outro lado, porque a realização deste relatório permitiu trabalhar individualmente com a criança mais nova.

Conclusão Geral

Na reta final deste percurso investigativo, e a poucos passos da docência, torna-se crucial refletir acerca das vivências realizadas ao longo de todo este percurso.

A PES permitiu estar em contacto com diferentes jardins de infância e escolas do 1.º CEB, sendo possível observar crianças com diferentes idades, diversas línguas maternas, diferentes formas de organização do espaço, tempo, grupo, materiais, vivenciar diversificados momentos, usufruir de várias experiências e acima de tudo permitiu perceber como nos podemos tornar melhores profissionais de educação para que todas as crianças consigam alcançar o sucesso escolar. Toda a parte teórica que foi sendo apreendida ao longo do curso foi colocada em prática na PES, sendo sempre necessário realizar alguns ajustes mediante o grupo com que nos deparávamos. Todos estes aspetos foram alvo de reflexão ao longo do percurso, através das reflexões realizadas todos os dias após cada intervenção com os supervisores e professores cooperantes e ainda através da escrita de relatórios críticos. Isto permitia-nos receber críticas construtivas e, assim, levava-nos a fazer uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido percebendo os pontos positivos e menos positivos e ainda formas de poder melhorar os pontos menos positivos dessas intervenções.

A parte prática da PES faz-nos assumir uma postura completamente diferente, pois estamos perante um grupo de crianças/alunos e o sucesso destes está nas nossas atitudes, comportamentos e decisões. Apesar de por detrás existir todo um saber teórico, este por vezes tornava-se escasso para as características do grupo e para as nossas atitudes perante o mesmo. Daí derivava a necessidade de existir um trabalho de casa de pesquisa de forma a sermos capazes de responder àquilo que as crianças precisavam saber e, desta forma, corresponder às expectativas que estas tinham acerca de nós. Esta foi uma das aprendizagens tida sempre em conta ao longo deste percurso, pois um professor deve estar em constante atualização para conseguir dar respostas às dificuldades e curiosidades das crianças de forma a que estas consigam ficar esclarecidas e assim atinjam o sucesso escolar. Para além disto, foi também possível perceber a importância da organização do ambiente educativo na EPE e de um clima de sala de aula positivo no 1.º CEB que são um contributo para a construção de aprendizagens significativas. Estas aprendizagens devem ser feitas pelas próprias crianças, assumindo o professor um papel de facilitador e orientador. Este estágio permitiu perceber a importância do trabalho colaborativo, pois com a ajuda de todo o grupo era possível trabalhar para atingir um objetivo comum: o

sucesso dos alunos/crianças. Este será um aspeto que nos irá acompanhar no resto da nossa vida profissional, pois deve ser sempre feito um trabalho de equipa para que se possam partilhar ideias e cada educador/professor possa tomar partido das mesmas e adequá-las ao seu grupo.

Este relatório de investigação permitiu, inicialmente, realizar uma reflexão acerca das práticas de ensino realizadas no contexto de EPE e no 1.º CEB, e possibilitou também realizar pesquisas sobre um vasto conjunto de temas que se tornaram essenciais para o desenvolver deste relatório, tais como a língua, o ensino do PLN, o léxico e o texto narrativo e expositivo. Por fim, levou-me a perceber um pouco melhor que tipo de estratégias pode ser mais eficaz no ensino do léxico com crianças de Português Língua Não Materna, sendo que a criança que participou no estudo é de origem espanhola e, assim, a língua materna desta é o castelhano. Nesta linha orientadora, destaca-se que as estratégias utilizadas dizem respeito a textos expositivos e narrativos. Saliencia-se que os resultados obtidos apontam para um sucesso ligeiramente maior no ensino do léxico através de textos expositivos.

Por fim, se quando iniciei este percurso tinha a certeza que queria ser educadora de infância/professora, neste momento e devido a tudo o que este curso me proporcionou, a certeza aumentou ainda mais. Apesar de por este caminho me ter defrontado com alguns profissionais de educação que não quero tomar como exemplo e que me fizeram desmotivar, pois não era aquilo que eu queria como exemplo para o meu futuro, existiram alguns que foram um excelente exemplo e que me fizeram sentir ainda mais vontade de percorrer este caminho.

Como limitações deste estudo destaco o facto de a criança envolvida no mesmo ter apenas 3 anos de idade, o que levou a comportamentos sistemáticos de distração, e o facto de a investigação ser realizada apenas com uma criança, o que limitou os dados obtidos.

Para colmatar estas falhas e como proposta de investigações futuras, considero importante que trabalhos posteriores sejam realizados com um maior número de crianças e que se incluam crianças mais velhas, a fim de poder ser feita uma comparação entre os dados.

Bibliografia

- Alves, M. (2014). Prática de ensino supervisionada e trabalho de investigação: ensino/aprendizagem de português língua não materna. (Dissertação de Mestrado). Obtido em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2579>.
- Ançã, M. (1999). *Da língua materna à língua segunda*. Obtido de <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, acessado a 25 de fevereiro de 2015.
- Ançã, M. (1991). *Língua Materna e Ensino*. Obtido de <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, acessado a 25 de fevereiro de 2015.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Castro, S., Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, V. (2013). *Da planificação à execução*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/70689>.
- Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*. Universidade de Coimbra. *Dicionário Terminológico*. Consultado em abril 2015 em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.
- Direito, B., Duarte, D., Teixeira, L. (2011). *Entrevista*. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: DGICD.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Faria, H., Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, J. (1985). *A pedagogia do léxico. Uma tentativa de aplicação da lexemática ao ensino do português*. Porto: Edições Claret.
- Gama, M. (2008). *O Ensino do Português como Língua Não Materna – Que Metodologias?*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior. Covilhã. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.6/2142>.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: E.P.U.
- Ketele, M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico. (Dissertação de Mestrado)*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3129/1/Desenvolvimento%20lexical.pdf>.
- Leiria, I., Martins, A., Cordas, J., Mouta, M., Henriques, R. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Lisboa: DGIDC.
- Lima, A. (2011). *Português Língua não Materna e escolarização em Portugal: situação e perspectivas (exemplo de prática pedagógica)*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Obtido de <http://run.unl.pt/bitstream/10362/8723/1/Ana%20Patricia%20Lima%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf>.
- Mateus, M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação (18)*, pp.13-24.
- Mateus, M., Caels, F., Carvalho, N. (2008). *O ensino do Português em contexto multilingue*. Obtido de <http://www.iltec.pt/index.html>.
- Matos, I. (1997). Integração Escolar de Minorias Étnicas e de Luso-Descendentes em situação de retorno. *Millenium (8)*.
- Matos, I. (2007). Diversidade linguística e ensino de português. *Millenium (33)*, pp. 24-29.
- Meirinhos, M., Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (2005). *Português língua não materna no currículo nacional*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (2005). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (CD1-Primeiros Resultados)*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) / DGIDC.

- Ministério da Educação (2007). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) / DGIDC.
- Nunes, R. (2010). *Trabalho cooperativo e a aprendizagem do português língua não materna. (Trabalho de projeto)*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto Politécnico de Educação de Lisboa. Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1552/Tese%20Renata%20Nunes%20CD.pdf?sequence=1>.
- Oliveira, I., Serrazina, L. (s.d). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido de http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf.
- Pacheco, N. (2011). *Ensino de léxico e texto descritivo*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2391>.
- Pasmorre, J. (1980). *The Philosophy of Teaching*. London: Duckworth.
- Rebelo, D., Atalaia, L. (1978). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, B. (2014). *O enriquecimento lexical através da hora do conto*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2179>.
- Silva, C., Martins, M., Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Obtido de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/665/1/boas_pagina_o_TR.pdf.
- Silva, H. (2013). *Oficina Lexical: um contributo para o desenvolvimento da competência lexical no ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras. Universidade do Porto. Obtido de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72317>.
- Silva, M. (2011). *Da leitura à escrita: texto expositivo*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1369>.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Simões, D. (2012). *Língua portuguesa e ensino. Reflexões e propostas sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Factash editora.
- Sousa, G., Oliveira, J. (2010). *O uso de materiais manipuláveis e jogos no ensino de matemática*. Obtido de http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/artigos/CC/T11_CC468.pdf

Vieira, C. (1995). *As técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.







Vilela, V. (2013). *Ativação de Conhecimentos para a Escrita de Textos Expositivos*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3132>.




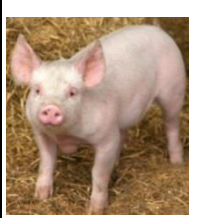
Legislação








Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.







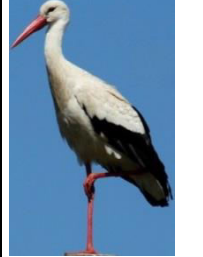
Anexos

Anexo 1: Teste diagnóstico

Animal	Nome	Tam.	Loco.	Alim.	Habit.	Revest.
						
						
						
						
						
						
						

Animal	Nome	Tam.	Loco.	Alim.	Habit.	Revest.
						
						
						
						
						
						
						








Animal	Nome	Tam.	Loco.	Alim.	Habit.	Revest.
						
						
						
						
						
						
						








Animal	Nome	Tam.	Loco.	Alim.	Habit.	Revest.
						
						
						
						
						
						
						

Anexo 2: Teste diagnóstico com as respostas dadas pela criança

Animal	Nome	Tam.	Loco.	Alim.	Habit.	Revest.
	Gato	Pequenino	Tem 4 patas	Comida de gato	Na casa do dono	x
	Cão	Pequenino	Tem 4 pés	Comida de cão	Na casa do dono	x
	Rato	Pequeno	Caminha	x	x	x
	Girafa	Tem o pescoço alto para chegar às árvores	Tem 4 patas	Come nas árvores	Vive onde tem árvores	Tem manchas
	Cavalo	Grande	Anda com as 4 patas	x	x	É branco
	Leão	Grande	Ele caminha	x	x	x
	Elefante	Grande	Ele caminha	x	Vive na água	x

Animal	Nome	Tam.	Loco.	Alim.	Habit.	Revest.
	x	x	x	x	x	x
	Coelho	Grande	x	x	x	x
	Galinha	Grande	Tem duas patas e caminha	Não come. Só põe ovos	Vive na capoeira	x
	Ovelha	Grande	Ela caminha com 4 patas	Come erva	x	x
	Pato	Pequeno	Ele caminha	Não come	Água	x
	Vaca	Grande	Ela caminha	x	x	Tem manchas pretas e brancas
	Porco	Grande	Caminha com as 4 patas	x	x	x

Animal	Nome	Tam.	Loco.	Alim.	Habit.	Revest.
	Crocodilo	Fica grande quando cresce	Não caminha nem anda. Ele nada na água	Água	Água	x
	Cobra	Grande	Caminha	x	x	É lisa
	Zebra	Pequenina	Tem 4 patas e caminha	x	Mora onde está a girafa	x
	Lobo	x	Caminha	x	x	x
	Urso	Grande	x	x	x	x
	Tartaruga	x	Anda no mar	x	x	x
	Rana	Pequenino	Salta	Não come	Anda no chão onde tem água	x

Animal	Nome	Tam.	Loco.	Alim.	Habit.	Revest.
	x	x	x	x	x	x
	Pomba	Pequena	x	Come pão	x	x
	x	x	x	x	x	x
	x	x	x	x	x	x
	x	x	x	x	x	x
	Passarinho	x	Voa e anda	Não come	x	x
	x	x	x	x	x	x

Anexo 3: A história da Carolina

Era uma vez uma menina, chamada Carolina, que gostava muito de animais. Um dia pediu à sua mãe para a levar ao jardim zoológico, pois lá podia ver muitos animais. Os animais preferidos da Carolina eram as aves, porque estas conseguiam voar.

No fim de semana a mãe da Carolina levou-a a visitar o jardim zoológico. Ela foi logo visitar as aves e o primeiro animal que viu foi um papagaio. Ele tinha penas verdes, vermelhas e amarelas. Como a Carolina ainda não sabia ler perguntou à sua mãe onde viviam os papagaios e a sua mãe disse-lhe que viviam na floresta. O animal que a Carolina viu a seguir foi a gaivota e a sua mãe disse-lhe que as gaivotas tinham penas no seu corpo, tal como o papagaio, e viviam no mar. De seguida, a Carolina viu uns pássaros pequeninos com muitas cores, eram os periquitos, que tinham muitas cores nas suas penas. A mãe da Carolina disse-lhe que estes viviam nas florestas, tal como o papagaio.

Depois de ver as aves, a Carolina pediu à mãe para ir ver outros animais, e a mãe levou-a a visitar os animais selvagens. Lá ela viu um grande urso que a assustou, e pediu à mãe para ir embora porque tinha medo dele. A mãe disse-lhe para não ter medo porque ele não lhe ia fazer mal. A Carolina disse à sua mãe que o urso tinha muito pelo no corpo, e perguntou à mãe onde viviam os ursos e ela disse-lhe que era nas florestas. De seguida, apareceu uma grande serpente e a Carolina disse logo à sua mãe que esta não tinha pelos, mas que também não sabia o que ela tinha no corpo. Assim, a sua mãe disse-lhe que as cobras tinham escamas e que podiam viver na água, na floresta e algumas viviam no deserto. As que vivem na floresta podem estar no chão ou em cima das árvores. Por fim, a Carolina pediu à mãe para ver as tartarugas porque sabia onde elas viviam e disse à sua mãe que era na água. Mas a sua mãe disse-lhe que elas também podiam viver na terra. E disse-lhe ainda que estas tinham muito medo dos outros animais, e por isso é que no seu corpo tinham uma carapaça tão dura, para assim estarem protegidas.

Quando a Carolina chegou a casa disse à mãe que tinha gostado muito de ir ao jardim zoológico porque ficou a saber muitas coisas sobre os animais.

Anexo 4: Texto expositivo – sessão 2

O canário é uma ave pequena que vive nas florestas. As pessoas gostam muito desta ave porque ela canta muito bem e tem penas brilhantes no seu corpo de cor amarela. Esta é uma ave que gosta muito de tomar banho, de sol, e ar fresco.

A cegonha é uma ave grande que vive nos campos, lagoas, pântanos, cidades. As cegonhas gostam de estar em locais bastante quentes. Elas têm penas pretas e brancas. Esta ave não canta, apenas faz barulho batendo com o seu bico, pois tem um bico muito grande.

A pomba é uma ave pequena que vive nas cidades e ainda em locais com rochas. Ela tem um bico muito pequeno, fino e é vermelho. Esta ave também tem penas no seu corpo que normalmente são de cor cinza.

O crocodilo é uma animal selvagem grande, muito forte e pesado. Ele vive nas florestas, podendo estar em terra ou na água. Eles podem passar a maior parte do seu dia ao sol, sem se mexerem, ou então estar dentro de água. O crocodilo tem no seu corpo placas ósseas muito duras.

A zebra é um animal selvagem que vive nas florestas, e é bastante rápida quando precisa de fugir dos outros animais. Ela nunca anda sozinha na floresta, anda sempre com outras zebras. As zebras têm no seu corpo riscas de pelos pretos e brancos.

O lobo é um animal selvagem que vive nas florestas. É um animal bastante rápido quando corre atrás de outros animais. O lobo ouve muito bem e vê melhor durante a noite. Ele tem no seu corpo pelos que podem ser de várias cores, como cinzento branco, vermelho, preto e castanho.

Anexo 5: Texto expositivo – sessão 4

A andorinha é uma ave pequena que vive nos campos, e nas cidades. Ela faz o seu ninho nas árvores ou nas casas com lama, e alguns restos de árvores. As andorinhas gostam de estar em locais quentes para procurar comida. Ela tem no seu corpo penas azuis escuras e brancas.

A águia é uma ave grande que vive nas florestas. Ela faz o seu ninho em locais muito altos, como, por exemplo, nas montanhas ou no cimo das árvores. Ela tem umas asas muito grandes para conseguir voar muito rápido. No seu corpo tem penas pretas e brancas.

O pica-pau é uma ave pequena e tem no seu corpo penas de várias cores, como preto, vermelho e branco. Esta ave vive nas florestas onde fazem os seus ninhos nas árvores com a ajuda do bico. O pica-pau tem um bico muito grande e duro que ajuda a fazer buracos nas árvores.

O leão é um animal selvagem que vive nas florestas. Ele nunca anda sozinho na floresta, anda sempre com a leoa e os seus filhotes. Eles têm no seu corpo pelos de cor castanha e os machos têm uma juba.

O elefante é o maior animal terrestre do mundo e vive nas florestas. Este animal tem uma grande tromba que serve para beber e levar a comida à boca. Ele tem no seu corpo pelos muito pequenos de cor cinzenta.

O macaco é um animal que vive na floresta e gosta muito de andar em cima das árvores. Por isso é que ele tem uns braços tão grandes, pois servem para andar de árvore em árvore. Ele tem um cérebro muito grande o que faz com que seja inteligente. No seu corpo tem pelo que pode ser de várias cores.

Anexo 6: A história do João

Era uma vez um menino, chamado João, que tinha muitos brinquedos na sua casa. Um dia decidiu ir brincar com os seus amigos, para o parque, e escolheu seis animais para levar e poderem brincar.

Quando chegou ao parque, colocou os animais no chão para mostrar aos seus amigos. O primeiro animal que ele mostrou foi o flamingo. O Pedro, seu amigo, pegou no flamingo e disse que era uma ave muito bonita e muito alta, tinha umas pernas e um pescoço muito compridos. O Pedro perguntou ao João se podia levar o flamingo para o lago porque eles vivem na água, nos lagos ou perto do mar. O João disse que podia mas para ter cuidado porque o flamingo tinha umas penas no seu corpo de uma cor muito bonita, que é o cor-de-rosa e não queria que as estragasse. E disse-lhe ainda para procurar mais flamingos no lago porque estas aves nunca andam sozinhas, estão sempre muitos flamingos juntos.

Quando o Afonso viu que o João tinha trazido um corvo foi logo voar com ele pelo parque, e o João disse-lhe para ele não assustar os meninos que andavam no parque porque o corvo só tinha penas pretas no corpo. O João disse para ele não se preocupar e que não ia levar o corvo para perto das pessoas porque ele é muito malandro e vive nos campos para poder roubar os alimentos ao Homem. E o João disse-lhe que ele também vive no deserto e florestas.

O João como viu o Afonso a voar com o corvo também quis ir voar com o rouxinol. Mas os seus amigos não conheciam aquela ave. Então sentaram-se todos e o João disse-lhes que era uma ave muito pequenina e que cantava muito bem e muito alto. O rouxinol vive nas florestas e como é pequenino e tímido, é muito difícil de se conseguir ver. Ele tem no seu corpo penas que podem ser de várias cores.

Quando o João e os seus amigos olharam para o lado faltavam lá os outros animais. O João começou a chorar porque tinha perdido os seus brinquedos. Mas os seus amigos acalmaram-no e disseram que o iam ajudar a procurar com os animais que tinham, o flamingo, o corvo e o rouxinol. O João ficou mais animado e disse que podiam começar a procurar o rato. Ele é um animal pequenino com umas orelhas também pequenas, mas com uma cauda comprida. Ele tem pelo no seu corpo todo menos na cauda. Ele deve estar perto das pessoas porque ele anda à procura de alimentos, por isso é que vivem na terra, perto das pessoas. A seguir iam procurar a baleia, e o João disse para terem cuidado porque este é o maior animal que existe e só vive no mar, por isso, ele devia estar perto do lago. Disse ainda aos seus amigos

que este animal não tem pelos no seu corpo, mas sim uma camada de tecido gorduroso para conseguirem ter o seu corpo quente. As baleias conseguem ouvir muito bem os sons que os seus amigos fazem.

Por fim, só faltava o morcego, e o João disse que era um animal voador, que andava mais durante a noite. Ele tem o seu corpo coberto de pelos que podem ser castanhos. Normalmente vivem nas florestas, em locais húmidos como troncos de árvores, cavernas e casas abandonadas. Como estamos no parque ele deve estar perto das árvores.

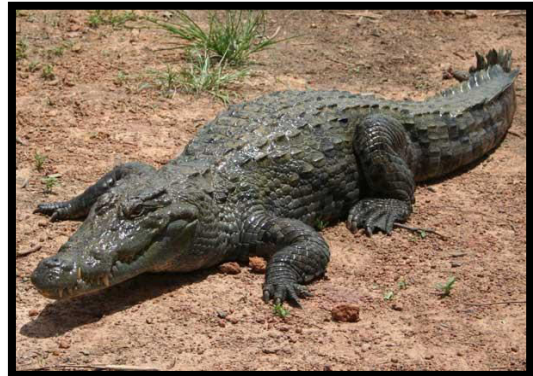
O João tinha razão, os animais estavam escondidos nos sítios onde ele disse. Quando os juntou todos ele ficou muito contente e foi brincar com os seus amigos e os seus animais.

Anexo 7: Imagens

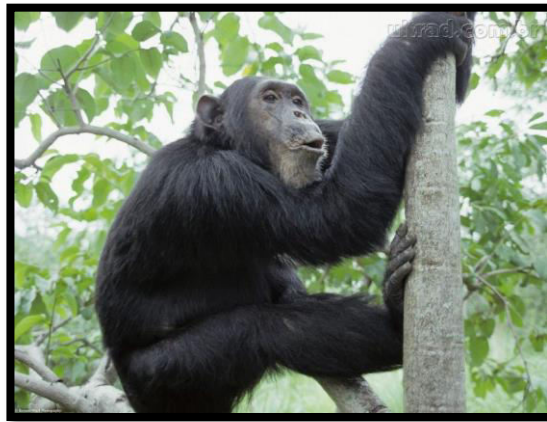
Sessão 1



Sessão 2



Sessão 3



Sessão 4

