



Educação, culturas e cidadania das crianças:

Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância
& I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação

António Neto-Mendes e Gabriela Portugal (orgs.)

Educação, culturas e cidadania das crianças:

Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância
& I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação

António Neto-Mendes e Gabriela Portugal (orgs.)

**DESENVOLVER O LÉXICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM BASE NA
METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

Catarina Serra

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra
cserra@esec.pt

Natália Albino Pires

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra
Cátedra UNESCO em Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional – Univ. Évora
Instituto de Estudos de Literatura e Tradição – NOVA FCSH
Centro de Investigação em Artes e Comunicação – UAlg / Centro de Estudos
Históricos da Lourinhã
npires@esec.pt

RESUMO:

Vários autores salientam a estreita relação do conhecimento lexical e das habilidades fonológicas com a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando com particular ênfase a direta correspondência estabelecida entre o conhecimento lexical e a compreensão de um texto e o conseqüente sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Assim, quanto maior for o número de palavras conhecidas pela criança à entrada do 1.º Ciclo do Ensino Básico, melhor será a sua compreensão textual/leitora; e quanto melhor for a sua compreensão leitora maior será o seu conhecimento lexical.

Com base nos estudos que comprovam que algumas das dificuldades de leitura detetadas durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico correspondem a défices

metalinguísticos evidenciados logo na educação pré-escolar, acentuamos a ideia já defendida por outros investigadores de que uma consciência lexical desenvolvida à entrada do 1.º Ciclo é imprescindível para a compreensão textual. Assim, sendo a competência lexical das crianças fundamental para o seu sucesso escolar ao longo de toda a escolaridade, procuramos mostrar que o jardim-de-infância pode ter um papel determinante na ampliação e sedimentação das estruturas léxicas das crianças.

Por conseguinte, apresentaremos os primeiros resultados de uma experiência de aprendizagem baseada na metodologia de trabalho de projeto realizada com um grupo heterogéneo de uma sala de Jardim de Infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no distrito de Coimbra que consistiu na implementação, ao longo de seis semanas, de um projeto pedagógico nascido dos interesses e motivações do grupo de crianças sobre plantas, ervas aromáticas e sementes.

1. INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, vários autores, portugueses e estrangeiros (Alliende & Condemarín, 2005; Beck, Perfetti & McKeown, 1982; David, 2003; Duarte, 2000; Duarte 2008; Duarte et al. 2011; Jolibert, 1994; Lencastre, 2002; Morais, 1997; Reis et al., 2010; Sim-Sim, 1998 e 2010; Snow et al., 1991; Viana, 2002, entre outros), têm alertado para a existência de uma estreita relação entre o conhecimento lexical e as habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando com particular ênfase a direta correspondência estabelecida entre o conhecimento lexical e a compreensão de um texto. Indiscutivelmente, como lembra Duarte et al. (2011, p.30), o capital lexical e a consciência lexical “são traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e factores decisivos do sucesso escolar”. Como tal, o nível da competência lexical das crianças e adolescentes torna-se fundamental e pode determinar o seu sucesso ou insucesso escolar ao longo de toda a escolaridade.

É, nesta sequência, consensual entre os diferentes autores, que tanto a fluência leitora como a eficiência leitora de um qualquer indivíduo em qualquer faixa etária dependem do seu capital lexical. Portanto, quanto maior for o número de palavras conhecidas pela criança/jovem ou adulto, melhor será a sua compreensão textual/leitora; e quanto melhor for a sua compreensão leitora maior será o seu conhecimento lexical.

A fluência e a eficiência da leitura estão, no entanto, estreitamente dependentes de fatores externos e internos ao leitor e há fatores específicos que interferem na compreensão da leitura¹. Por seu turno, as dificuldades de leitura evidenciadas pelas crianças derivam, na maioria dos casos, da sua pouca informação não visual relevante, das suas poucas estratégias de leitura, em particular da previsão e da inferência, e do seu parco conhecimento prévio, tanto linguístico como não linguístico (Alliende & Condemarín, 2005; Goodman, 2002; Lopes, 2006; Lopes et al., 2014; Pires, 2016; Sim-Sim, 2006, Solé, 1992; Snow et al., 1991).

Deste modo, o alargamento da competência lexical permite o alargamento do dicionário mental e o enriquecimento da informação relativa a cada unidade lexical. O alargamento das opções de produção de estruturas e a tomada de consciência do modo como a gramática da língua se organizam são a base da competência leitora. Nesta medida, o desenvolvimento da competência linguística permite que, durante o decurso da leitura, se faça com maior rapidez o reconhecimento de palavras, a busca do significado mais adequado e compatível com o contexto e a ativação de cadeias lexicais e que o processo de leitura/compreensão se desenrole mais eficazmente. Para além disto, o desenvolvimento da competência linguística aumenta a capacidade de predição, porque disponibiliza maior informação sobre as propriedades sintáticas e contextuais de cada item lexical; porque obriga ao uso de capacidades de inferência baseadas na frequência de certas sequências linguísticas e porque requer uma maior atenção sobre os marcadores sintáticos de relações de concordância e de dependência².

É, com base nestes pressupostos, que vários autores salientam que se estabelece uma relação dialética entre o conhecimento lexical e a leitura: o conhecimento lexical potencia a compreensão leitora e a leitura potencia a ampliação e o conhecimento lexical, pelo que o grau de conhecimento lexical determina ininterruptamente a compreensão do que é lido (Laufer, 1991 e 1997; Reis et al., 2010). O jogo psicolinguístico de adivinhação em que pensamento e linguagem se envolvem em contínuas trans-ações (Goodman, 2002, p. 13) justifica a necessidade de se trabalhar o léxico em contexto escolar de modo a potenciar a fluência e a eficiência leitora das crianças.

1 Não entra nos objetivos deste trabalho abordarmos os fatores que interferem na compreensão da leitura. Lembramos, a título de exemplo, que o maior ou menor grau de compreensão pode decorrer da tipologia textual; do assunto do texto; do ambiente escolhido para a leitura, etc. (Alliende & Condemarín, 2005).

2 Cf., por exemplo, Duarte (2008) ou Schleppegrell, (2004).

Para a nossa investigação, partimos, pois, da premissa de que uma consciência lexical desenvolvida à entrada do 1.º Ciclo é imprescindível para a compreensão textual subsequente. E, por outro lado, temos em consideração os estudos que comprovam que algumas das dificuldades de leitura detetadas durante o 1.º CEB correspondem a défices metalinguísticos evidenciados logo no pré-escolar (Catts & Kahmi 1999, citado por Moura, 2009, p.75; França et al., 2004; Reis et al, 2010; entre outros).

Assim, neste trabalho, procuraremos mostrar que o jardim-de-infância pode ter um papel determinante na ampliação e sedimentação das estruturas léxicas das crianças e que o desenvolvimento do capital lexical pode ser promovido desde a educação pré-escolar, tendo em conta os interesses e as questões das crianças acerca do mundo que as rodeia. Muito particularmente, apresentaremos os primeiros resultados de uma experiência de aprendizagem baseada na metodologia de trabalho de projeto, procurando verificar se contribuiu, ou não, para a promoção do aumento do capital lexical das crianças.

2. DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL LEXICAL: QUE ENSINO FORMAL?

Nos últimos anos, vários estudos têm reiterado a necessidade de, em contexto letivo, se ampliar, através do ensino explícito, o léxico dos alunos para colmatar as dificuldades de compreensão textual que vêm sendo por si reveladas (Araújo, 2011; Calaque, 2002 e 2008; David, 2003; Duarte et al., 2011; Lopes, 2006; Pais & Sardinha, 2011; Sim-Sim, 2006 e 2009; Smith & Dahl, 1984; Schleppegrell, 2004; Solé, 1992, entre outros).

Dada a quantidade e a complexidade do conhecimento implícito mobilizado pelo falante, tanto no ato de compreender como no de usar uma determinada palavra (Duarte et al., 2011; Rio-Torto, 2013), torna-se imprescindível “fixar como objectivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical” (Duarte et al., 2011, p.30).

De facto, para a área do português, os documentos orientadores do Ensino Básico (*Programa de Português; Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais*) reconhecem a necessidade de aumentar o capital lexical das crianças. Assim, os descritores de desempenho “Apropriar-se de novos vocábulos”³ e “Monitorizar a

3 Para o 1.º ano aconselha-se “Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo)” (Buescu et al., 2015, p.45), variando apenas os campos lexicais sugeridos no 2.º ano (Buescu et al., 2015, p.49), no 3º (Buescu et al., 2015, p.54) e no 4º (Buescu et al., 2015, p.59).

compreensão”⁴, propostos pelo Ministério da Educação nas Metas Curriculares de Português, preconizam o reconhecimento do significado de novas palavras e a identificação das frases ou palavras não compreendidas nos diferentes textos. No domínio da Gramática, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) recomendam, logo para o 1.º ano, que os alunos fiquem capazes de “descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si [e] Descobrir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto verbal e não-verbal” (AE – 1.º Ano, 2018, pp.10-11), sugerindo exemplos de ações a desenvolver em sala de aula com vista ao cumprimento destes objetivos⁵. Das AE, destaca-se o facto de, ao longo de todo o 1.º CEB, se reiterar a necessidade de desenvolver o conhecimento lexical, ativo e passivo, dos alunos com recurso a atividades várias⁶.

De igual modo, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) já preconizam, para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o desenvolvimento da comunicação oral e da consciência linguística das crianças e apresentam sugestões de atividades que desenvolvam este domínio, considerando-se neste documento que as aprendizagens relativas ao léxico se podem verificar sempre e quando a criança “faz perguntas sobre novas palavras ou usa novo vocabulário” (Silva et al., 2016, p.63) ou quando a criança “suprime

4 Desde o 1.º ano que se preconiza “Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas” (Buescu et al., 2015, p.46) com uma mínima variação no 2.º e no 3.º anos. Só no 4.º ano surgem outros descritores de desempenho: “Identificar segmentos de texto que não compreendeu [e] Verificar a perda da compreensão e ser capaz de verbalizá-la” (Buescu et al., 2015, p.59).

5 Para o 1.º ano, as atividades a desenvolver em sala de aula sugeridas pelas *Aprendizagens Essenciais* (AE) envolvem a “ampliação do conhecimento lexical de base do aluno por meio de atividades que, por exemplo, impliquem ler, deduzir significados, perguntar, observar semelhanças entre palavras, organizar famílias de palavras” (AE – 1.º ano, 2018, p.11).

6 Veja-se como nas AE se reitera, ao longo do 1.º CEB, a necessidade de desenvolver o capital lexical dos alunos. Com efeito e de acordo com as AE, no final do 2.º ano os alunos devem ficar capazes de “Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares; Associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo” (AE – 2.º ano, 2018, p.12). No final do 3.º ano, devem ficar capazes de “Depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si; Deduzir significados de palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; Conhecer a família de palavras como modo de organização do léxico” (AE – 3.º ano, 2018, p.13). E, no final do 4.º ano, devem ficar capazes de “Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna (base, radical e afixos); Deduzir significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; Compreender regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico (famílias de palavras)” (AE – 4.º ano, 2018, p.13).

ou substitui alguma(s) palavra(s) numa frase, atribuindo-lhe um novo significado ou formulando novas frases” (Silva et al., 2016, p.65).

Da análise dos documentos orientadores da educação em Portugal e dos estudos que vêm sendo dados à estampa, parece indubitável que uma possível parte da solução para as dificuldades de compreensão leitora passa pelo ensino de léxico e pelo desenvolvimento da consciência lexical das crianças. Vários são os caminhos e as estratégias didáticas ao dispor do educador/professor para o desenvolvimento e ampliação do léxico dos seus educandos e, na realidade, todas elas envolvem, implícita ou explicitamente, o ensino do léxico. A questão que se nos coloca, então, é a de saber quando e como ampliar o acervo lexical das crianças.

Com efeito, focando a sua atenção na educação pré-escolar, Sim-Sim (1992) defende que as atividades de enriquecimento lexical serão um poderoso auxiliar para o estabelecimento das relações de significado, sobretudo nas relações de sinonímia e hiponímia, uma vez que as crianças até por volta dos 4 anos, dado o seu estado de desenvolvimento, têm dificuldade em lidar com sinónimos. Nesta fase do seu desenvolvimento, a uma palavra diferente ainda tem de corresponder um significado diferente e os exercícios de enriquecimento lexical ou de ampliação do capital lexical podem favorecer o processo de categorização das palavras. Por seu turno, Sim-Sim et al. (2008) reiteram que a capacidade de manipular sinónimos e antónimos ou a compreensão de estruturas com sentidos figurados depende da tomada de consciência, por parte das crianças, da arbitrariedade do léxico da sua língua materna. Por isso, segundo as autoras, “a capacidade de compreender sinónimos ou metáforas implica, necessariamente, familiaridade com a realidade e com os significados envolvidos, podendo os educadores desempenhar um importante papel ao discutirem os significados de palavras ou de enunciados nos contextos onde surgem (quer seja em histórias, adivinhas, lengalengas, provérbios ou contextos comunicativos variados)” (Sim-Sim et al, 2008, p. 62). Também Pires (2016) defende que a ampliação e sedimentação do conhecimento lexical das crianças podem e devem ser promovidas desde a educação pré-escolar.

Para o ensino implícito do léxico, pode recorrer-se a contos breves e longos de autor ou tradicionais. Podem usar-se poemas de autor ou tradicionais, filmes de animação de qualidade⁷, canções, lengalengas, etc. Pode levar-se as crianças a criar narrativas breves (podendo ensinar-se-lhes composição gráfica, as partes constitutivas do livro, etc.), a compor poemas de verso livre e com rima, a

7 Os filmes podem ser escolhidos a partir das listas anuais propostas pelo Plano Nacional do Cinema e disponibilizadas pela Direção-Geral de Educação (Ministério da Educação) em <http://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-cinema>

compor canções (ensinando-se-lhes composição musical), etc. Para a realização de qualquer uma destas atividades são, necessariamente, convocados campos lexicais e campos semânticos de diferentes áreas do saber que ampliarão, sem dúvida, o capital lexical das crianças.

Por seu turno, o ensino explícito do léxico pode incidir sobre diferentes aspetos como a manipulação fonémica e a ampliação lexical (que desenvolvam as habilidades metalinguísticas requeridas pelos processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura a partir do 1.º ano de escolaridade); como o conhecimento de palavras novas presentes nos textos abordados; como a aquisição de estratégias de mapeamento de significado ou conhecimento de vocabulário específico (Costa, 2004, p.74), cumprindo “dois objectivos básicos: i) conhecer as palavras necessárias no contexto escolar que são essenciais aos temas que se estão a aprender em cada momento, ii) desenvolver as capacidades necessárias para poder aprender o significado das palavras sem recorrer à ajuda do outro” (Costa, 2004, p.74).

Independentemente do nível (educação pré-escolar ou educação básica) em que se ensina o léxico ou do caminho por que opta o educador/professor ou das estratégias didáticas escolhidas, o importante é que o ensino do léxico seja, em palavras de Araújo (2011, p.78), pautado pelo rigor, exigência e criatividade porquanto dessa forma se proporcionará aos alunos “um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão da leitura”.

Sendo, segundo Pires (2016, p.449), “o caminho para o enriquecimento vocabular e a ampliação do léxico de uma criança [...] tão diverso quanto a capacidade criativa e inovadora do próprio educador, [e] os recursos à sua disposição infindáveis”, naturalmente surgiu a questionação: poderá a metodologia de trabalho projeto funcionar como um meio/um veículo, por excelência, para a ampliação e sedimentação do conhecimento lexical das crianças?

3. UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM BASE NA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

3.1. Da importância da metodologia de trabalho de projeto

Embora a metodologia de trabalho de projeto não tenha como objetivo específico desenvolver a linguagem em geral, nem o léxico em particular, contempla uma construção articulada do saber, tendo em conta o desenvolvimento holístico da criança (Katz & Chard, 1997; Silva et al., 2016). Ao aplicarmos a metodologia de trabalho de projeto e ao fomentarmos um

desenvolvimento integrado da criança, estamos a fazê-lo, indiscutivelmente, através da linguagem porquanto linguagem e pensamento estão interligados (Chomsky, 1973 e 1998; Martins, 2002; Thornton, 2007; Turner, 1996; Vygotsky, 2005; Williams, 1999). Por outro lado, Katz & Chard (1997, p. 75) destacam que “o princípio subjacente ao trabalho de projeto é que as atividades que duram um longo período de tempo fortalecem a predisposição da criança para se empenhar e absorver em trabalhos que cativam a mente”. Portanto, sendo o ser humano um ser social que utiliza a linguagem enquanto meio de socialização e como veículo de desenvolvimento cognitivo (Borges & Salomão, 2003; Golombek et al., 2008; Luria & Yudovich, 1985; Snow, 1989; Turner, 1996; Vygostky, 1984), parece-nos que a metodologia de trabalho projeto pode desenvolver a linguagem, neste caso particular desenvolver e ampliar o léxico das crianças.

Segundo Leite et al. (1989, p.140), a metodologia de trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social”. Esta metodologia baseia-se, segundo Vasconcelos (2011, p.15), numa “aprendizagem centrada em problemas, numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade, numa orientação para os fins sociais da aprendizagem e num trabalho nas fronteiras do currículo através de projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema”. Assim sendo, a participação em projetos pedagógicos, para além de implicar profundamente os seus participantes, envolve-os na resolução ativa de problemas, levando-os a adotar o papel de “criadores ativos de saberes” (Vasconcelos, 2011, p.9).

A visão da criança como construtora ativa do seu conhecimento, inerente ao desenvolvimento de projetos, vai ao encontro dos fundamentos previstos pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al, 2016), que a reconhecem como sujeito e agente do processo educativo, o que implica dar-lhe “a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança, na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (p.9). Também a Convenção dos Direitos da Criança (1989) prevê direitos de participação à criança, nomeadamente “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (Silva et al., 2016, p.9).

Baseando-se em Whitebread (1996), Portugal (2009, p.49) afirma que, existindo uma clara ligação entre o desenvolvimento cerebral e desenvolvimento emocional e intelectual, “as crianças necessitam de desafio intelectual e de valores”. Nesse sentido, a autora considera que é necessário proporcionar-lhes um contexto de aprendizagem estimulante, que forneça “novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração e envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação” (Portugal, 2009, p. 49).

Katz & Chard (1997) advogam que muitas das pesquisas realizadas nos últimos anos relativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, corroboram a perspectiva de que “a abordagem de projeto é uma forma adequada de estimular e valorizar o [seu] desenvolvimento intelectual e social” (Katz & Chard, 1997, p.19). Portanto, esta metodologia de trabalho de projeto, para além de promover a aquisição de conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos por parte dos intervenientes, tem em conta os interesses e o contexto familiar das crianças na escolha dos temas, pelo que os conhecimentos que adquirem são culturalmente relevantes para elas. Vasconcelos (2011), por seu turno, defende que esta pedagogia/metodologia desenvolve competências que se revelam fundamentais numa sociedade do conhecimento, em que se torna imperativo saber recolher e tratar informação, trabalhar em grupo, ter sentido de cooperação, tomar decisões e possuir competências metacognitivas aliadas ao espírito de iniciativa e criatividade. O desenvolvimento de projetos pedagógicos favorece, por conseguinte, a participação ativa das crianças, que são vistas como investigadoras natas, capazes, competentes e construtoras de significado. (Katz & Chard, 1997; Kinney & Wharton, 2009; Vasconcelos, 1998).

Na metodologia de projeto, a documentação assume um papel fulcral, pois é através da recolha de evidências do desenvolvimento do projeto que se consegue perceber quais as aprendizagens efetuadas pelas crianças. Este processo, permite também que o educador reflita acerca das suas práticas. (Vasconcelos et al., 2011).

3.2. A implementação da experiência de aprendizagem

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, definimos como projeto de investigação a implementação de uma experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto, procurando aferir se esta metodologia promoveria, ou não, o aumento do capital lexical das crianças.

De modo sucinto, a intervenção teve em conta as fases inerentes ao desenvolvimento de um projeto pedagógico que, segundo Vasconcelos et al. (2011), tem quatro fases com objetivos diferentes, mas indissociáveis⁸.

Assim, inicialmente reunimos as concepções prévias das crianças relativamente ao tema do projeto (plantas, ervas aromáticas e sementes) e, em conjunto, definimos as questões que o grupo pretendia ver respondidas. Da discussão em grande grupo, nasceram as seguintes questões:

- De que cor são os orégãos?
- Os orégãos crescem mais rápido dentro da sala ou no quintal?
- A lagarta come folhas de orégãos?
- As sementes têm nome?
- O que temos de fazer para comer os orégãos?
- Em que comidas os orégãos ficam bons?
- Será que os orégãos dão flores?
- Será que há orégãos venenosos?

Nesta sequência, foram realizadas diversas atividades. Uma foram propostas pelas crianças e outras pelas estagiárias⁹, de modo a que todas as questões-problema formuladas obtivessem resposta e de forma a que as aprendizagens realizadas fossem significativas¹⁰.

As atividades desenvolvidas contemplaram:

- a realização e a partilha de pesquisas;

8 As autoras defendem que a 1ª fase diz respeito à definição do problema, em que se “formula um problema ou questões a investigar, definem-se dificuldades a resolver e o assunto a estudar” (Vasconcelos et al., 2011, p.14) e reúnem-se as concepções prévias das crianças sobre o tema. Na fase 2, denominada planificação e desenvolvimento do trabalho, “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas” (Vasconcelos et al., 2011, p.15). A fase 3, a da execução, caracteriza-se pelo início o processo de pesquisa, por via de experiências diretas. As crianças preparam o que desejam saber, registam (através de registos gráficos, vídeo, áudio, construções) e organizam informação. Para além disso, comparam as informações que descobriram com as ideias iniciais, redefinindo caminhos de exploração. Por fim, a fase 4 diz respeito à avaliação/divulgação, ocorrendo uma comparação entre as concepções iniciais e as aprendizagens efetuadas pelas crianças (avaliação) e uma “socialização do saber”, através da divulgação do projeto.

9 Em cada núcleo de estágio em educação pré-escolar estão pelo menos duas estagiárias. A intervenção foi planificada pelas estagiárias deste núcleo de estágio, embora cada uma delas tivesse objetivos investigativos diferentes.

10 Utilizamos o conceito de aprendizagem significativa defendido por Ausubel, Novak & Hanesian (1980).

- a confeção de receitas variadas;
- a utilização do quintal da instituição para a criação de uma horta;
- a degustação de alimentos;
- a construção de um espantalho.

As atividades incluíram, num primeiro momento, a realização de pesquisas, tendo em conta os focos de interesse de cada uma das crianças envolvidas no projeto. A procura de respostas ocorreu tanto em contexto familiar, como em contexto de jardim-de-infância e os resultados foram partilhados com o grupo à medida que as crianças traziam os seus registos.

Das atividades desenvolvidas no âmbito desta experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto, salientamos aqui as principais atividades realizadas com as crianças na fase de execução do projeto.

Uma das crianças trouxe para a instituição sementes de cravo, salsa e alface e manifestou vontade de semeá-las em conjunto com os colegas no quintal do exterior. Após decisão democrática de quem semearia o quê e após a limpeza do terreno definido para o cultivo das sementes, o grupo aceitou a ideia de ser criada uma horta e cumpriu com empenho o objetivo a que se propôs, tendo semeado um conjunto variado de sementes.

A partir das pesquisas realizadas pelas crianças, surgiram outros interesses que motivaram a realização de mais atividades e a consequente prossecução do projeto. Quando ocorreu a partilha da resposta à questão “As sementes têm nome?”, o grupo descobriu que existia uma grande variedade de sementes, nomeadamente as de cacau. Após serem questionadas sobre o seu sabor, tiveram uma experiência sensorial com a degustação destas sementes e de chocolate muito amargo.

Algumas das crianças do grupo quiseram semear o cacau, tendo surgido a questão “*O que podemos fazer com as sementes de cacau?*”. Esta questionação levou à pesquisa de receitas culinárias e posterior confeção de bolachas com a semente. Uma vez que os orégãos foram um dos “protagonistas” deste projeto, foi também sugerido ao grupo a confeção de uma receita que envolvesse esta erva aromática, nomeadamente uma pizza.

Durante o projeto, uma das crianças referiu que as sementes da horta não cresciam porque os pássaros as comeriam, tendo dado a sugestão de procedermos em conjunto à construção de um espantalho que teria como objetivo espantar as aves.

Após a fase de execução do projeto, cujas principais atividades acabamos de descrever, seguiu-se a fase de avaliação/divulgação.

Na fase de avaliação, foram novamente colocadas as questões-problema iniciais ao grupo, para perceber quais as aprendizagens efetuadas, e foram

realizadas entrevistas individuais nas quais cada criança teve a oportunidade de referir o que tinha aprendido e de que mais tinha gostado ao longo da concretização do projeto.

3.3. Os primeiros resultados

Apresentamos, aqui, resultados parciais¹¹ da experiência de aprendizagem baseada na metodologia de trabalho de projeto realizada com um grupo heterogéneo de uma sala de Jardim de Infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no distrito de Coimbra. Esta experiência de aprendizagem consistiu na implementação, ao longo de seis semanas, de um projeto pedagógico nascido dos interesses e motivações do grupo de crianças sobre plantas, ervas aromáticas e sementes.

Tendo em conta que, em Portugal, as baterias de testes que avaliam o conhecimento lexical das crianças não contemplam o campo lexical nem o campo semântico trabalhado com o grupo¹², foi necessário recorrer a outra metodologia de avaliação do conhecimento lexical do grupo de trabalho. Numa primeira fase, para avaliar o seu conhecimento lexical, recorreu-se à gravação áudio e análise das conversas que ocorreram no início do projeto em grande grupo, nas quais se tentava perceber quais as conceções prévias que as crianças tinham relativamente ao tema e o que pretendiam descobrir. Após a intervenção, e de modo a verificar se ocorreu aumento do capital lexical, procedeu-se à realização de entrevistas individuais, tendo-se comparado quais os termos específicos, relativos aos campos lexical e semântico relacionados com o tema do projeto, que as crianças utilizavam no início e após a experiência.

Da análise das conversas entre estagiária e crianças que ocorreram no início do projeto, da avaliação da implementação do projeto feita em grande grupo e

11 A totalidade dos dados da nossa investigação, de que aqui apresentamos uma pequena parte, será divulgada aquando da defesa pública do Relatório Final com vista à obtenção do grau de Mestre no âmbito do Mestrado em Ensino no Pré-Escolar e 1.º CEB.

12 Em Portugal, as baterias de testes que têm como objetivo específico aferir o conhecimento linguístico de crianças em idade pré-escolar e escolar ainda são escassas. Destacam-se, no entanto, o TICL (Viana, 2002), o TALO (Sim- Sim, 1997), o GOLE (Sua- Kay e Santos, 2003) e a adaptação para o Português Europeu do ABFW (Andrade et al., 2004). Para além destes testes, existem os testes utilizados para aferir distúrbios de linguagem. Não obstante, não se adequam ao objetivo do nosso trabalho de investigação.

da análise dos questionários finais, salientam-se alguns dados que nos parecem pertinentes e reveladores das aprendizagens das crianças¹³.

A análise dos resultados permite-nos afirmar que existiu, efetivamente, aumento do capital lexical para algumas das crianças envolvidas no projeto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros resultados agora trazidos à luz mostram que a metodologia de trabalho de projeto, ainda que não tenha como objetivo específico desenvolver a linguagem, pode usar-se como veículo para o desenvolvimento e ampliação do léxico das crianças. Estes dados aqui apresentados mostram, também, que esta metodologia, pela sua especificidade, pode funcionar como estratégia didática, sendo um contributo valioso para o ensino do léxico em contexto letivo.

Se é, por um lado, importante que os educadores tomem consciência de que esta metodologia pode ser um meio para ampliar e sedimentar o conhecimento lexical das crianças, por outro lado, é necessário que este tipo de atividades não seja uma prática esporádica. Na realidade, consideramos que este tipo de atividades deveria ser uma constante da prática letiva porquanto uma aprendizagem assente na descoberta, além de consolidar conhecimento, levará a uma maior ampliação e sedimentação do léxico das crianças.

É nossa convicção, portanto, que o léxico pode, indubitavelmente, ser trabalhado, ampliado e sedimentado a partir do pré-escolar através de atividades que partam da curiosidade das crianças e que vão ao encontro das suas questionações sobre o mundo que as rodeia. Mas, mais ainda, é nossa convicção que a metodologia de trabalho de projeto é viável noutros níveis de ensino como estratégia didática. Partindo da curiosidade e da questionação sobre o mundo que rodeia as crianças e os jovens dos diferentes níveis de ensino (da educação pré-escolar ao ensino secundário), amplia-se-lhes o conhecimento sobre a(s) realidade(s) e, inquestionavelmente, aumenta-se-lhes o capital lexical. Por conseguinte, dota-se crianças e jovens de um vasto conhecimento que será recuperado aquando da ativação das estratégias de previsão e de inferência requeridas pelo processo de leitura e compreensão textuais. Consequentemente, estar-se-á a contribuir para minimizar as dificuldades de aprendizagem da

13 Como afirmamos acima, os dados gerais da investigação não podem ser aqui publicados na totalidade sob pena de comprometer a redação do Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre. Damos a conhecer, por isso, dados exemplificativos dos resultados finais da investigação.

leitura, as dificuldades de compreensão leitora e de velocidade de leitura que vêm sendo sentidas por diversos estudiosos e comprovadas em diversos estudos.

Infelizmente, a metodologia de trabalho de projeto, muito embora comece a surgir em alguns agrupamentos de escolas projetos educativos que rejeitam metodologias de ensino/aprendizagem centradas no professor¹⁴, raramente é utilizada noutro contexto que não o da Educação Pré-Escolar. Estamos, não obstante, conscientes de que desenvolver o léxico das crianças a partir das suas questionações requer, por um lado, que o educador/professor tenha a coragem de inovar, que seja criativo e, sobretudo, que seja capaz de trabalhar sem rede e sem espartilho. Além disso, esta metodologia de trabalho exige, também, que os demais Educadores, muito particularmente os pais, cumpram o seu papel e trabalhem de forma concertada com as instituições que as suas crianças frequentam.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F. & Condemarín, M. (2005). *A Leitura. Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, C.; Befi-Lopes, D.; Fernandes, F. & Wertzner, H. (2004). *ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática. (2ª ed.) Barueri*. SP: Pró- Fono Departamento Editorial.
- Araújo, C. B. (2011). O lugar das palavras na aula de língua materna. *EDUSER: Revista de Educação*, 3 (2), 60-81.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521.
- Borges, L. C. & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-336.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Calaque, E. (2002). *Les mots en jeu: l'enseignement du vocabulaire*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.

14 Salientamos, a título de exemplo, os projetos educativos do Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha, do Agrupamento de Escolas de Carcavelos ou do Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva.

- Calaque, E. (2008). *L'enseignement du vocabulaire à l'école: Eléments de réflexion et propositions didactiques*. Conférence du 15 octobre. Lyon. Consultado em outubro, 2018, em http://www2.ac-lyon.fr/services/maitrise-de-langue/IMG/pdf/synthese_calaque.pdf
- Chomsky, N. (1973). *Linguagem e pensamento*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes.
- Chomsky, N. (1998). *Linguagem e mente: Pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Editora da UNB.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2008). *Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Consultado em Janeiro, 2018 em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Costa, M. L. G. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar – um estudo com alunos de 4º ano de escolaridade* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage et Pratiques*, 31, 61-74.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da língua: desenvolver o conhecimento lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.
- França, M.P.; Wolff, C. L.; Moojen, S. & Rotta, N. T. (2004). Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 62(2-B), 469-472.
- Goodman, K. S. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In E. Ferreira & M. Gómez Palacio (orgs), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (13-28). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Golombek, D. A., & Cardinali, D. P. (2008). Mind, brain, education, and biological timing. *Mind, Brain, and Education*, 2(1), 1-6.
- Gonçalves, M. D. (2011). Avaliação da fluência da leitura oral e dificuldades de aprendizagem, aplicações clínicas e educacionais. *VIII congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Jolibert, J. (1994). *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças - Educação Infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed.
- Labrincha, D. (2016.) *Determinar os níveis de conhecimento linguístico – lexical à entrada e saída do 1.º ano de escolaridade e a sua influência na aprendizagem da leitura e escrita*. (Tese de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação – IPC, Coimbra.

- Laufer, B. (1991). How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. Bejoint & P. Arnaud (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (126-132). London: MacMillan.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some lexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (140-155). Cambridge: Press University.
- Leite, E.; Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto- I: Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lencastre, L. (2002). *Leitura. A Compreensão de Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/MCES.
- Lopes, J. (2006). *Dificuldades de aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. A., Fernandes, C. F. & Moniz, A. V. (2014): Reconhecimento de palavras e velocidade de leitura de texto: um estudo com medidas repetitivas no ensino primário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 43, 9-29.
- Luísa, A. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 9 - 18). Universidade do Minho: LIDEL.
- Luria, A.R. & Yudovich, F.I. (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martins, H. (2002). Sobre linguagem e pensamento no paradigma experiencialista. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*. 6(2), 85-100.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Consultado em Outubro, 2018, em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moura, O. (2009). Consciência fonológica e as dificuldades específicas da leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, 75-81.
- Pais, A. P. & Sardinha, M.G. (2011). Os caminhos do ensino e da aprendizagem do vocabulário: intercultura, corpus textual e lexicultura. Consultado em janeiro, 2018 em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1074/1/Braga_actas.pdf
- Pires, N. A. (2016). Desenvolver o léxico no pré-escolar: uma ponte para a aprendizagem da leitura. In J. A. B. Carvalho; M. L. Dionísio; E. C. Mesquita; J. Cunha & A. Arqueiro (Org.), *V SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa/V FIAL – Fórum Ibero-Americano de Literacias* (445-454). Braga: CIED/Universidade do Minho, ISBN: 978-989-8525-49-9 (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44992>).
- Reis, A., Faisca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo com alunos do 1º ciclo do ensino básico. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (3117-3132). Braga: Universidade do Minho.

- Rio-Torto, G. (2013). Léxico, gramática e processamento. In A. Almeida; E. Santos & J. Soledade (Orgs.), *O Léxico em Estudo*. Consultado em setembro, 2018, em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2391>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Simões, G. C. G. T. (2012). *Fluência na leitura oral e sua relação com o conhecimento do vocabulário em leitores adolescentes*. (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1992). Desenvolvimento conceptual e lexical: que relação? *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2), 21-29.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Smith, C. B. & Dahl, K. L. (1984). *La enseñanza de la lecto escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Visor – Mec.
- Snow, C. E. (1989). Understanding social interaction and language acquisition; sentences are not enough. Em M. Bornstein & J. S. Bruner (Orgs.), *Interaction in human development* (pp. 83-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J. & Goodman, I. F. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and School influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Thornton, T. (2007). *Wittgenstein: sobre linguagem e pensamento*. São Paulo: Loyola.
- Turner, M. (1996). *The literary mind: the origins of thought and language*. Nova Iorque/Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. (1999). *Wittgenstein, mind and meaning: towards a social conception of mind*. Nova Iorque: Routledge.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projeto na Educação Pré-Escolar em Portugal. In: DEB (Org.). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB/ GEDEPE.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas, I (3)*, 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e validação de testes de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/MCES.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes (1984/1978).
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (2005/1987).